



TENDENCIAS PEDAGÓGICAS

2015
Nº 25

**¿QUÉ MAESTROS
FORMAMOS
DESDE LOS GRADOS?**

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y TEORÍA DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

CONSEJO DE REDACCIÓN

DIRECTORA: Rosa M^a Esteban Moreno
SECRETARIA: Mercedes Blanchard Giménez

VOCALES

Blanchard Giménez, Mercedes (Universidad Autónoma de Madrid)
Esteban Moreno, Rosa María (Universidad Autónoma de Madrid)
Fernández Prieto, Manuel Santiago (Universidad Autónoma de Madrid)
Gómez García, Melchor (Universidad Autónoma de Madrid)
Herrán Gascón, Agustín de la (Universidad Autónoma de Madrid)
Izuzquiza Gasset, Dolores (Universidad Autónoma de Madrid)
Martín Bris, Mario (Universidad de Alcalá de Henares)
Medina Rivilla, Antonio (Universidad Nacional de Educación a Distancia)
Monarca, Héctor Amadeo (Universidad Autónoma de Madrid)
Paredes Labra, Joaquín (Universidad Autónoma de Madrid)
Parra Ortiz, José María (Universidad Complutense de Madrid)
Pérez Serrano, Gloria (Universidad Nacional de Educación a Distancia)
Pericacho Gómez, Francisco Javier (Universidad Autónoma de Madrid)
Real García, Julio (Universidad Autónoma de Madrid)
Rodrigo Moriche, Pilar (Universidad Autónoma de Madrid)
Santos Guerra, Miguel Ángel (Universidad de Málaga)
Torrego Egido, Luis Mariano (Universidad de Valladolid)
Vítaller Talayero, José María (Universidad Autónoma de Madrid)

DISEÑO DE PORTADA INICIAL: Amador Méndez

CONSEJO ASESOR

Aguilera Vásquez, Víctor (Santiago de Chile)
Area, Manuel (Universidad de la Laguna. Tenerife)
Arnold, Rolf (Universidad de Kaiserslautern, Alemania)
Blandón de Castro, Norma (Universidad de El Salvador UES)
Cavalcanti, Joana (Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, Portugal)
Cantón Mayo, Isabel (Universidad de León)
Cerrillo Martín, Rosario (Universidad Autónoma de Madrid)
Copello, M^a Inés (Universidad de la República de Uruguay)
Ferrara, Donatila (Universidad Católica de la Santísima Concepción. Chile)
García Yagüe, Juan (Profesor Emérito UAM)
García Garrido, José Luis (UNED)
García-Valcárcel Muñoz-Repiso, Ana (Universidad de Salamanca)
Glower, Ana M^a (Universidad de El Salvador. UES)
Huber Günter, L. (Universidad de Tubinga, Alemania)
Lacarriere Espinoza, José Luis (UNIVO, México)
Lázaro Martínez, Ángel (Profesor Emérito. Universidad de Alcalá de Henares)
Martínez Rodríguez, Juan Bautista (Universidad de Granada)
Masetto, Marcos (Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo. Brasil)
Montero, Lourdes (Universidad de Santiago de Compostela)
Pablos, Juan de (Universidad de Sevilla)
Pérez de Guzmán, M^a Victoria (Universidad Pedro Olavide de Sevilla)
Rubia Avi, Bartolomé (Universidad de Valladolid)
Ruiz, Guillermo (Universidad de Buenos Aires. Argentina)
Salazar Ascenio, José Armando (Universidad de La Frontera. Temuco (Chile)
Sosa Fariña, José Antonio (Universidad de La Laguna. Tenerife)
Valle López, Javier (UAM)
Velázquez Vázquez, Daniel (Universidad Nacional Autónoma de México)

REDACCIÓN

Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación
Facultad de Formación de Profesorado y Educación
Universidad Autónoma de Madrid
tendenciaspedagogicas@uam.es
<http://www.tendenciaspedagogicas.com>

ISSN: 1989-8614

Desarrollo técnico y maquetación: CBT España

ÍNDICE

Presentación de la Revista N° 25	5
<i>Rosa María Esteban Moreno</i>	
Presentación del Monográfico: ¿Qué maestros formamos desde los grados?	7
<i>Joaquín Paredes Labra</i>	
La cualificación de maestro en Europa: aportaciones a partir del análisis de las influencias supranacionales y los modelos europeos	9
<i>Gabriel Álvarez López</i>	
Estudio comparado sobre formación de maestros en perspectiva supranacional: los casos de Alemania, Francia, Italia y España	35
<i>Eva Ramírez Carpeño</i>	
Los vaivenes de la formación inicial del profesorado. Una reforma siempre inacabada	57
<i>Francisco Imbernón y María Teresa Colén</i>	
Universidad de Alcalá: de la escuela de magisterio a la facultad de educación	77
<i>Juan Carlos Luis Pascual, Nieves Hernández Romero y Manuel Megías Rosa</i>	
Seguimiento interno del grado en educación infantil: un lugar desde el que partir, un lugar hacia el que mirar	97
<i>Carmen Andrés Vilorio</i>	
Estudio integrador de elementos significativos en la formación de maestros. Una propuesta para la autoevaluación docente	121
<i>José Fernando Calderero Hernández, Paola Perochena González y Rosa M^a Peris Sirvent</i>	
Imagen del profesor en el grado en educación primaria.....	149
<i>Zoe Martínez de la Hidalga y Lourdes Villardón Gallego</i>	
Los futuros maestros/as de educación infantil: directores, actores y críticos de su formación inicial.....	167
<i>M^a José Mayorga Fernández y Dolores Madrid Vivar</i>	
Modelo teórico para la formación docente centrado en el aprendizaje estratégico	189
<i>Ronald Feo</i>	
La formación inicial del profesorado en el grado en educación primaria. Una valoración cualitativa del diseño y desarrollo curricular de la asignatura 'recursos tecnológicos didácticos y de investigación'	207
<i>Jesús Valverde Berrocoso</i>	
Por un cambio curricular en las titulaciones del E.E.E.S. que garantice la transferabilidad a través de un observatorio de evolución del trabajo.....	229
<i>Antonio Rial Sánchez y Raquel Mariño Fernández</i>	
Una invitación a narrarse para educar. Historia de vida y universidad	247
<i>Begoña Piqué Simón y Anna Forés Miravalles</i>	
O caráter pedagógico das narrativas biográficas no contexto da abordagem de ensino centrada no estudante.....	261
<i>Leanete Thomas Dotta y Rosa Ester Soares</i>	
El grado de estudios ingleses en la Universidad de Jaén: pasado, presente y futuro	279
<i>María Luisa Pérez Cañado</i>	

Los ciclos formativos de grado medio: una opción para salir del laberinto personal y académico	301
<i>Soledad García Gómez y Nieves Blanco García</i>	
EXPERIENCIA EDUCATIVA Taller de metalingüística	321
<i>Cristina González Trujillo, Patricia Escribano Márquez y Rosa M^a Esteban Moreno</i>	
EXPERIENCIA EDUCATIVA El PLE para la clase de italiano	335
<i>Paola Iasci</i>	
RESEÑA Gramática de la lengua italiana	347

NÚMERO 25: ¿QUÉ MAESTROS FORMAMOS DESDE LOS GRADOS?

En el número 25, la Revista Tendencias Pedagógicas, se plantea, en su monográfico, un interrogante que todos los que trabajamos en las Facultades de Educación nos hacemos, cuando estamos viendo terminar las primeras promociones de los grados a la luz del plan Bolonia y de los famosos créditos europeos. Todos nos hemos cuestionado seriamente nuestras metodologías, contenidos, organización de espacios, tiempos, etc... y deseamos ajustarlos a las nuevas demandas procedentes de formar parte de la Unión Europea. Términos como competencias, aparecen en todas nuestras guías didácticas, pero ¿hemos transformado el modelo de formación de los estudiantes?

En 1879, Bartolomé Cossío¹, de la Institución Libre de Enseñanza afirmaba: *el mundo entero debe ser, desde el primer instante objeto de atención y materia de aprendizaje para el niño, como lo sigue siendo, más tarde para el hombre. Enseñarle a pensar en todo lo que le rodea y a hacer activas las facultades racionales es mostrarle el camino por donde se va al verdadero conocimiento, que sirve después para la vida. Educar antes que instruir; hacer del niño, en vez de un almacén, un campo cultivable.*

En 1888, Eustasio Sanz, maestro de primaria pronunciaba una conferencia pedagógica y apuntaba que el maestro debe ser capaz de transmitir conocimientos, pero, con preferencia ayudar a desenvolver en el niño sus facultades de forma armónica, formando al hombre de fondo, al hombre reflexivo, al hombre circunspecto.

No sé si para alguno de nosotros estas palabras pueden ser obsoletas, pero nos gustaría pensar que reflejan a nuestros futuros maestros de los grados.

Los autores del monográfico nos aportan diferentes puntos de vista, desde las diferentes caras del prisma de los grados.

Agradecemos la coordinación del monográfico de este número, a nuestro compañero Joaquín Paredes Labra, y a su interés y preocupación por el desarrollo del mismo.

En el apartado de miscelánea, el artículo de Antonio Rial-Sánchez y Raquel Mariño-Fernández, nos propone un modelo práctico para la reconversión de la metodología en el rol del discente y el docente, a través de un "Observatorio de Evolución del Trabajo"; dos artículos están relacionados con nuestro anterior monográfico de las Historias de Vida: el de Begoña Piqué y Anna Forés, nos invita a las personas relacionadas con la universidad a "narrar" nuestro camino para mejorar el proceso educativo y el de Leanete Thomas y Rosa Ester Soares, escrito en portugués, sugieren las narrativas biográficas, sobre todo, las centradas en la voz del estudiante para abordar la enseñanza. Los dos artículos siguientes son fruto de sendas investigaciones: el artículo de María Luisa Pérez, describe el funcionamiento del grado en

¹ Boletín de la Institución Libre de Enseñanza Año III, núm. 65 (31 de octubre de 1879); pp. 153-154.
Biblioteca de la Universidad Complutense de Madrid
Eustasio Sanz (1888) Conferencias Pedagógicas. Segovia: Imprenta de F. Santiuste

Estudios Ingleses de la Universidad de Jaén, en una investigación con más de 800 participantes y el artículo de Soledad García-Gómez y Nieves Blanco, aporta los resultados de una investigación desarrollada desde el enfoque interpretativo para conocer las trayectorias académicas previas de los alumnos que cursan los ciclos formativos de grado medio.

En el apartado de Experiencias Educativas, este número recoge dos: un taller de Metalingüística, llevado a cabo por Cristina González y Patricia Escribano, dos estudiantes de Magisterio en su periodo de prácticas y el uso del PLE (entorno personal de aprendizaje), utilizado para las clases de italiano de Paola Iasci.

Nuestro número 25 también recoge la reseña del libro de Pietro Trifone, Massimo Palermo y Beatrice Garzelli sobre la Gramática de la Lengua Italiana.

Agradecemos a todos los autores de los artículos su participación en nuestra revista y estamos seguros de aportar textos interesantes, tanto en la sección del monográfico, como de miscelánea y de experiencias educativas.

Aprovechamos este número de enero de 2015 para desear a todos un año fructífero en investigaciones, docencia y proyectos que puedan darse a conocer a través de nuestra revista.

Rosa María Esteban Moreno

Directora de la Revista Tendencias Pedagógicas

PRESENTACIÓN MONOGRÁFICO “QUÉ MAESTROS FORMAMOS EN LOS GRADOS”

La formación de maestros, una de las piezas fundamentales del funcionamiento del sistema educativo, ha sufrido una transformación con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En 2010 se han puesto en marcha numerosos planes de estudio de formación de maestros. Se adoptaban algunos cambios singulares en relación con la que venía siendo la historia de la formación de maestros en España. Estamos, por tanto, asistiendo a la salida de la primera promoción de maestros con unos planes transformados. Entre tales transformaciones cabe destacar: el paso de 3 a 4 años de formación inicial, un hito en la historia de la formación de maestros; la prolongación del período de prácticum de 32 créditos a más de 50 (casi un año de formación) repartidos en varios cursos; y la vuelta a los maestros generalistas. Esta última es otra importante novedad, toda vez que la formación de los setenta ya tuvo especialistas de áreas de conocimiento, y la de los noventa, además de Educación Infantil y Primaria, contó con maestros de Lengua Extranjera, Educación Musical, Educación Física, Educación Especial y Audición y Lenguaje. El sistema educativo los absorbió pero los convirtió en su mayoría en maestros tutores.

La formación de maestros había iniciado una andadura de transformaciones de gran envergadura con los planes de 1993, paralelos a la implantación de la LOGSE, con los entonces nuevas orientaciones y contenidos: la importancia de la inclusión educativa, la tecnología educativa, los idiomas, la educación física, la música y las artes, en un contexto de mejor inducción profesional y una perspectiva crítica desde una preparación con metodologías que lo propiciaran. En 2010 se ha añadido además un contenido reivindicado largamente para los maestros como es la investigación educativa.

Con una reforma se generan expectativas de mejora. Se han abierto, por tanto, interrogantes diversos, de los que una muestra son los que aborda este monográfico sobre cómo qué horizontes se abren para la formación de maestros, cómo se han reorganizado los centros que los forman, qué previsiones de gestión se han atendido para los denominados “estándares de calidad” del EEES (comunicación de resultados, toma de decisiones), qué dificultades se plantean para las didácticas específicas que antes ocupaban un espacio en las especialidades y ahora se han reducido a recorridos dentro de las titulaciones, dónde han quedado los principios que iluminaron las reformas progresistas del sistema educativo incorporadas a los planes de formación de maestros en forma de contenidos y metodologías abiertas y qué nuevos problemas aparecen.

En los artículos asoma de diversas formas la larga crisis económica que vive España paralela a la reforma de la formación inicial: los ajustes de plantilla, la precarización de la existente, la reducción de matrícula... Una reforma, la de maestros, dentro de otra, la de la universidad, que reducía duración de estudios (cuando los maestros han crecido en tiempo de formación), y que lleva irremediablemente a contradicciones, sobrecargas en el profesorado responsable... Se añade cierta desorientación de las políticas públicas, que quieren responsables de los malos resultados de los estudiantes en los estudios internacionales, cuando la población en general mantiene muy alta su valoración de los docentes.

Antes de ver qué ha ocurrido en España, es necesaria una mirada al contexto europeo actual. Hay una demanda sostenida históricamente de formar buenos docentes, y que las políticas públicas los procuren. De la lectura del

panorama internacional, descubrimos ser uno de los sistemas que mayor duración y más rango da a los estudios de maestro (los artículos de Gabriel Álvarez y de Eva Ramírez), si bien al pensar en la antigua polémica sobre la relación entre la teoría y la práctica –ya sea en el lugar de la formación profesionalizante consecutiva/alterna a la cultural o simultánea/concurrente, ya sea por el peso de lo cultural-, nadie parece haber resuelto el problema en Europa, pues no hay una solución común.

En relación con los horizontes que genera la nueva formación para la profesión de maestro en España, al parecer en la formación se apuesta por un maestro “técnico”, preparado para el trabajo en el aula, pero sin perspectiva de centro ni conexión con el entorno o contexto escolar (el artículo de Francisco Imbernón y María Teresa Colén, ya publicado por esta revista y que, por su interés, se reimprime para este monográfico). Ambas visiones, la del centro y la del contexto, son fundamentales para reflexionar colectivamente, organizar propuestas que transformen la enseñanza, tener oportunidades para su desarrollo profesional y una perspectiva ética y política de su profesión.

La vida de los centros de formación de maestros ha sufrido cambios con las nuevas titulaciones. Los aspectos organizativos son un lastre para poner en marcha otro tipo de formación (artículo de Juan-Carlos Luis-Pascual, Nieves Hernández Romero y Manuel Megías). Se plantean nuevos principios para orientar la organización: coordinarse como equipos en las comisiones correspondientes (artículo de Carmen de Andrés), comprender el sentido de las competencias, poner en práctica metodologías que pudieran implementar su dominio y evaluación, una ratio adecuada de profesores y grupos reducidos, mejorar las condiciones materiales y de espacios, buscar la complicitad de los estudiantes en el aprendizaje, practicar nuevos modelos de evaluación y de autoevaluación (artículo de José Fernando Calderero, Paola Perochena y Rosa M^a Peris), cuidar el desarrollo del prácticum (con demandas ya tradicionales y de calado) y los resultados del trabajo de fin de grado (artículo de Zoe Martínez de la Hidalga y Lourdes Villardón). De todos estos cambios depende alcanzar otro tipo de formación inicial. La colaboración con los prácticos es otra cuestión de enorme importancia y de difícil solución.

Hay propuestas metodológicas que intentan transformar la manera segmentada de desarrollar la formación inicial, hacerla compartida en espacios y actividades entre docentes y materias (artículo de María José Mayorga y Dolores Madrid, artículo de Ronald Feo).

Para terminar, el monográfico aborda el estatuto de los referentes de la reforma del noventa, con el ejemplo de la formación sobre TIC en educación y para la competencia digital (artículo de Jesús Valverde), y las especialidades (ahora menciones). El panorama que se refleja en el monográfico no es halagüeño, al menos en lo que hace referencia a la importancia de la preparación para la competencia digital (que desapareció como troncal de la formación de maestros en un buen número de universidades).

Como se puede apreciar, lejos de las aproximaciones simplistas y sospechosamente laminadoras de la formación inicial, hay un importante corpus crítico, una reflexión necesaria y para la que este monográfico aporta evidencias y propuestas de mejora.

Joaquín Paredes Labra
Universidad Autónoma de Madrid

LA CUALIFICACIÓN DE MAESTRO EN EUROPA: APORTACIONES A PARTIR DEL ANÁLISIS DE LAS INFLUENCIAS SUPRANACIONALES Y LOS MODELOS EUROPEOS

Gabriel Álvarez López

Universidad Autónoma de Madrid

RESUMEN

La importancia del profesorado en la calidad de la enseñanza es una constante indiscutible en la literatura académica y científica internacional. En este sentido, cobra especial relevancia el estudio de cómo se forman y bajo qué métodos y criterios acreditan su entrada en la carrera docente los aspirantes a maestros, teniendo en cuenta que la puesta en marcha del EEES ha contribuido a la actualización y la mejora de los sistemas formativos y selectivos de los maestros en Europa. El objetivo de este artículo es contribuir, pues, al conocimiento del funcionamiento de estos sistemas a través del análisis de las recomendaciones que emanan de los organismos supranacionales y de los modelos empleados en algunos de los países europeos.

El texto finaliza examinando el caso español con el fin de estudiar en qué punto se encuentra en relación con el resto de países europeos y extraer algunas conclusiones que puedan ser útiles a los *policymakers* en las sucesivas reformas.

PALABRAS CLAVE

Formación inicial - reclutamiento de docentes - selección de docentes - organismos internacionales - EEES.

ABSTRACT

The importance of teachers in the quality of teaching is an undeniable constant in academic and international scientific literature. In this sense, it becomes especially relevant to study how aspiring teachers are trained and under what methods and criteria their entry in to the teaching profession is credited. It is relevant to keep in mind that the implementation of the EHEA has contributed to the upgrading and improvement of training and selective systems of teachers in Europe. The aim of this article is to contribute the knowledge of how these systems function through the analysis of the recommendations emanating from supranational organizations and models used in some European countries.

Finally, the Spanish case is analyzed in relation to other European countries in order to draw some conclusions that may be useful to policymakers in successive reforms.

KEY WORDS

Initial training – teacher recruitment – teacher selection - international organizations - EHEA.

1. INTRODUCCIÓN

El constante cambio al que están sometidos los sistemas educativos se ha enfocado en los últimos años a la figura del profesorado. Este enfoque tiene sus raíces en la formación inicial pero también en el acceso a la función docente y a la formación permanente del mismo. Este artículo pretende contribuir al análisis, desde una perspectiva supranacional, de las propuestas que los organismos internacionales más importantes en materia educativa han impulsado sobre los sistemas educativos nacionales en la formación inicial y el acceso a la carrera docente. Por otro lado, ya desde una perspectiva comparada, se pretende analizar las diferentes prácticas de acceso a la carrera docente que existen en los países europeos. Asumir ambas perspectivas (supranacional y comparada) nos permite inferir el impacto que las propuestas de los organismos internacionales tienen sobre las políticas nacionales.

No son pocas las voces que centran la calidad de los sistemas educativos en la calidad de sus docentes. En este sentido cabe destacar la cita del Informe McKinsey (Barber y Mourshed, 2007) que dice que “la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes” (Barber y Mourshed, 2007:19), o la llamada de atención que hacen Hargreaves y Shirley (2012) cuando afirman que “no hay cambio educativo sostenible que ignore al profesor”.

Fueron precisamente los organismos internacionales quienes alertaron de la necesidad de preocuparnos por la calidad del profesorado para mejorar los sistemas educativos, elevando a prioritario un tema que ya estaba candente en la literatura académica y científica con anterioridad. De esta forma, en el año 2004, la Unión Europea (en adelante, UE) a través de la red Eurydice publicó una serie de informes bajo el título “*La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática*” que también supuso un hito en el estudio del profesorado a nivel supranacional. En este caso se centró en la educación secundaria inferior y su análisis excede las intenciones de este artículo. Sin embargo, resultaba necesario señalarlo por la relevancia que todavía hoy en día tiene.

Un año más tarde, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (en adelante OCDE) publicó un informe denominado “*Teacher Matters. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*” en el que trató el acceso a la docencia en la enseñanza pública. Se trataba del resultado de un proyecto desarrollado por 25 países en el que se manifestaban las principales preocupaciones y las tendencias políticas más comunes¹. Entre las preocupaciones más generalizadas estaban la atracción de futuros docentes, los modelos de acceso a la profesión docente y la capacidad para retenerlos dentro del sistema. Entre las orientaciones políticas más comunes estaban la importancia de la calidad por encima de la cantidad, la flexibilidad en el acceso a la función docente y la autonomía de los centros educativos para la contratación de su personal.

¹ El número 340 de la Revista de Educación dedicó un monográfico al análisis de éste y otros informes en relación al sistema educativo español.

Son estos sólo dos ejemplos de los que trataremos en profundidad en este trabajo. Quizás los más significativos y sobre los que más literatura podamos encontrar, pero no son los únicos que analizaremos.

Las páginas siguientes se estructuran en tres grandes ejes (marco supranacional, análisis comparado y el caso español) y cuatro epígrafes. En el primero de los ejes, que se corresponde con el primer epígrafe, se abordarán las tendencias de las que se hacen eco organismos internacionales como UNESCO, OCDE o UE en relación a estas políticas de formación del profesorado y acceso a la profesión docente; así como las conclusiones y las recomendaciones que plasman en sus informes. El segundo eje tiene dos grandes epígrafes: la formación inicial de los maestros y la selección y el acceso a la carrera docente. En el segundo epígrafe analizaremos las políticas de formación inicial de los maestros en distintos países de Europa, poniendo especial interés en los modelos de formación inicial, los contenidos de ésta y los métodos de selección para el acceso a la misma. Más tarde, en el tercer epígrafe de este documento, se analizan las políticas de selección en el acceso a la función docente de los maestros en Europa. En este caso el foco se pone en los métodos de selección en el acceso, los organismos responsables de esta selección y la relación y el estatus laboral de los maestros. El tercer eje se corresponde con el cuarto epígrafe del texto y se analiza el caso español en base a lo descrito en los epígrafes anteriores.

Una vez tengamos analizadas las recomendaciones que emanan de los organismos internacionales y las prácticas que llevan a cabo los países europeos, estaremos en condiciones de inferir algunas conclusiones que sirvan para entender cómo es el acceso a la carrera docente en el seno del Espacio Europeo de Educación Superior y cuál es el papel de los organismos internacionales en las prácticas reales de los países. Además, se extraerán una serie de conclusiones más específicas del caso español.

Antes de comenzar, dadas las características de un texto con marcado carácter supranacional, es conveniente aclarar qué entendemos por “Maestros”. En España, entendemos por “maestros” a aquellos profesionales que impartirán docencia en la Educación Infantil (CINE 0) y en la Educación Primaria (CINE 1). Aun así, cuando nos centremos en el marco supranacional y en el análisis comparado, hablaremos de “profesorado” con carácter general, tal y como sugiere el Tesoro Europeo de los Sistemas Educativos (TESE)².

2. EL MARCO SUPRANACIONAL: UNESCO, OCDE Y UNIÓN EUROPEA

Las influencias que puedan ejercer los organismos internacionales en las políticas nacionales se expresan en forma de recomendaciones, directivas, informes, etc., a través de los cuales estas instituciones expresan sus opiniones y las conclusiones de sus investigaciones o reuniones en diferentes foros. En este caso, analizaremos el papel de la UNESCO (conjuntamente con la OIT), la OCDE y la Unión Europea. El orden responde estrictamente a la amplitud planetaria de los estados miembros que las forman y acogen.

²http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/tese_en.php

El marco supranacional es objeto de estudio de la Educación Supranacional tal y como está definida en dos artículos de Javier M. Valle (Valle, 2012a, 2013), fundamentales para la base epistemológica y metodológica de la disciplina.

2.1 La UNESCO: la Recomendación relativa al Personal Docente y su desarrollo tras casi 50 años.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura conjuntamente con la Organización Internacional del Trabajo, publicó en 1966 la *Recomendación relativa al Personal Docente* (OIT/UNESCO, 2008: 22 y siguientes) encaminada a promover una serie de medidas relacionadas con los maestros. Esta Recomendación fue adoptada el 5 de octubre de 1966 en una conferencia que se llevó a cabo en París, organizada conjuntamente con la OIT.

En esta Recomendación se detallan siete principios generales de los cuales nos interesa recuperar alguno de ellos. En el segundo principio general se propone reconocer que “el progreso de la educación depende en gran parte de la formación y de la competencia del profesorado, así como de las cualidades humanas, pedagógicas y profesionales de cada educador” (OIT/UNESCO, 2008: 24). El cuarto principio hace referencia a la conveniencia de que se considere a la enseñanza como “una profesión cuyos miembros prestan un servicio público” (OIT/UNESCO, 2008: 24).

La alusión a la formación inicial y a la selección en el acceso a la función docente no se queda en los principios generales sino que se especifica en dos apartados: “preparación para la profesión docente” y “contratación y carrera profesional”.

En el primero de estos apartados, son relevantes para este trabajo, el sub – apartado de “selección” y el de “programas de formación de personal docente”. Las recomendaciones enmarcadas en el primer sub – apartado se encaminan a las políticas de ingreso en la formación inicial de los docentes, y en este sentido se hace referencia a la “necesidad de haber terminado los estudios adecuados de segundo grado” y “una formación moral, intelectual y física así como de conocimientos y competencias específicos para ejercer eficazmente la profesión” (OIT/UNESCO, 2008: 27). También se recomienda que esta formación sea atractiva y que asegure un número suficiente de plazas. En las recomendaciones enmarcadas en el segundo sub – apartado, programas de formación de personal docente, se sugiere que el objetivo de dicha formación debería ser “desarrollar sus conocimientos generales y su cultura personal; su aptitud para enseñar y educar, su comprensión de los principios fundamentales para el establecimiento de buenas relaciones humanas dentro y más allá de las fronteras nacionales; la conciencia del deber que le incumbe de contribuir, tanto por medio de la enseñanza como con el ejemplo, al progreso social, cultural y económico” (OIT/UNESCO, 2008: 28). Además, recomienda que todo programa de formación de personal docente abarque: a) estudios generales, b) estudios de elementos de filosofía, psicología y sociología, así como del estudio de la teoría y la historia de la educación, de la educación comparada, la pedagogía experimental, la administración escolar y los métodos de enseñanza de las distintas disciplinas, c) estudios relativos a la disciplina en la que el

futuro docente tiene intención de ejercer su carrera, y d) práctica de la docencia y de las actividades para escolares. Dentro de la formación inicial, UNESCO y OIT también proponen que ésta debería ser impartida “en una universidad o en una institución de formación de nivel equivalente o en una escuela especializada” (OIT/UNESCO, 2008: 29).

En cuanto al segundo de los apartados de esta Recomendación a los que haremos referencia, la contratación y carrera profesional, resaltaremos el sub – apartado de “ingreso en la profesión docente” y el de “seguridad del empleo”. En el primero de ellos entre otras cosas se remarca la conveniencia del “establecimiento de un periodo de prueba al comenzar el ejercicio de la profesión (...) con una duración conocida de antemano y con unos requisitos exigidos de orden estrictamente profesional” que, en el caso de no superar “habría que comunicársele las razones de las quejas contra él formuladas y reconocerle el derecho a impugnarlas” (OIT/UNESCO, 2008: 32). En el segundo de ellos, referido a la seguridad en el empleo, UNESCO y OIT consideran que “la estabilidad profesional y la seguridad del empleo son indispensables tanto para el interés de la enseñanza como para el personal docente y deberían estar garantizadas incluso cuando se produzcan cambios en la Organización tanto del conjunto como de una parte del sistema escolar” (OIT/UNESCO, 2008: 33).

Con la responsabilidad de examinar los informes sobre la aplicación de la Recomendación presentados por los gobiernos, las organizaciones nacionales que representan al personal docente y sus empleadores, la OIT, la UNESCO y las organizaciones intergubernamentales o no gubernamentales pertinentes, se crea el Comité Mixto OIT/UNESCO de Expertos sobre la aplicación de las Recomendaciones relativas al Personal Docente (CEART)³.

En el año 2006, el CEART celebró su novena reunión desde su creación y con motivo de los 40 años de la aprobación de la Recomendación Relativa a la Situación del Personal Docente, evaluó la situación actual del personal docente y la aplicación de las recomendaciones en los estados.

En lo relativo a la formación inicial del personal docente, el CEART hace un análisis (OIT/UNESCO, 2006) en el que pone de manifiesto su preocupación por el atractivo de la enseñanza como carrera profesional (aspecto que ha provocado una reducción de los niveles de acceso o el acceso de personas poco cualificadas), la formación actualizada y ajustada de los docentes a los nuevos requerimientos sociales (uso de las TIC) y la brecha entre la capacitación ofrecida a los docentes y la situación real de las escuelas, comunidades y el mundo del trabajo. En base a este análisis, se realizaron una serie de recomendaciones, del CEART hacia UNESCO y OIT, encaminadas a: 1) alentar a los estados a remitirse a las Recomendaciones; 2) examinar los planes de estudios para reconducirlos hacia una formación más reflexiva, innovadora y creativa; 3) prestar asistencia en la formación pedagógica; 4) elaborar marcos de competencia profesional; y 5) apoyar el establecimiento de redes comunitarias de docentes.

³ Más información: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/education-building-blocks/teacher-education/ceart/>

En el apartado de la contratación y la carrera profesional de los maestros, el CEART hace un análisis en el que pone de manifiesto su preocupación por la escasez de personal docente, motivado por la infravaloración de su trabajo y la bajada continuada del sueldo de los maestros. Además, esta escasez se suple con “políticas cortoplacistas” (OIT/UNESCO, 2006: 15) que no logran cambiar la tendencia negativa. Por ello, el Comité Mixto recomienda “vivamente” que los países “reexaminen sus políticas de financiación y contractuales relativas a la contratación del personal docente y perfeccionen la formación inicial a largo plazo”.

La última reunión celebrada hasta la fecha por el CEART, en el año 2012, puso de manifiesto (OIT/UNESCO, 2012) las complicaciones a las que se enfrenta el reconocimiento de la profesión docente en el mundo en un contexto de crisis económica que está incentivando una desprofesionalización de la enseñanza. El comité de expertos considera conveniente redefinir la docencia, la formación del profesorado y las condiciones laborales de los maestros.

Algunas de las problemáticas concretas identificadas en esta reunión no son comunes en los países europeos, puesto que ya contamos con un marco de acción estratégica y un desarrollo normativo tanto a nivel formativo como laboral mucho más avanzado que la mayoría de los Estados Miembros de UNESCO y OIT. Aun así, el CEART no hace distinciones y recomienda a estos dos organismos supranacionales que “elaboren un marco de principios fundamentales relativos a las competencias que necesitan adquirir los docentes del siglo XXI (...) y debe contener las siguientes dimensiones: asignaturas que se deben impartir, métodos pedagógicos y didácticos, aptitudes sociales e institucionales, trabajo colaborativo, consideración de los últimos avances de la tecnología digital, aptitud para la formación permanente, etc.” (OIT/UNESCO, 2012: 9). Por otro lado recomiendan que los Estados Miembros “proporcionen el apoyo adecuado a los docentes noveles, mediante la reducción de las horas de docencia, la puesta a disposición de tutores preparados y cuidadosamente seleccionados, y la posibilidad de acceder al aprendizaje colaborativo” (OIT/UNESCO, 2012: 10). Por último, es interesante rescatar el párrafo 91 de este informe donde, ya en el apartado de “conclusiones”, el CEART considera que “la profesionalización docente se verá reforzada y mejorada mediante la aplicación de normas más estrictas que reglamenten el acceso a la docencia” (OIT/UNESCO, 2012: 22).

En resumen, las recomendaciones que en materia de formación inicial y selección en el acceso a la profesión docente emanan de UNESCO y OIT permiten advertir la importancia que a nivel internacional tienen este tipo de procesos y la necesidad de que se recojan urgentemente en las políticas educativas de los Estados Miembros. Entienden necesario un impulso a la profesionalización docente y una formación inicial de mayor calidad para los maestros y maestras de los niveles obligatorios. Por otro lado, hemos comprobado como los avances en esta materia son lentos y se ven mermados por la actual crisis económica a la que tienen que hacer frente los países. Las Recomendaciones que hacen UNESCO y OIT en 1966 son en su mayoría de absoluta vigencia 50 años después, lo que nos invita a pensar que los avances en materia de profesorado son costosos tanto económica como políticamente.

2.2 La OCDE: la importancia de atraer, seleccionar, formar y retener profesorado de calidad.

En el año 2005 la OCDE publica un informe que es el resultado de una investigación realizada entre 2002 y 2004 a 25 países miembros (OCDE, 2005). Esta investigación tenía como objetivo analizar las principales tendencias y avances en la profesión docente; los factores más determinantes para atraer, desarrollar y retener a los buenos docentes; las opciones políticas y las prioridades que habría que establecer para una mejora sustancial en el futuro y una selección de buenas prácticas. El informe extrae una serie de preocupaciones y destaca algunas orientaciones políticas comunes. Entre las preocupaciones destacan las relativas al atractivo de la profesión docente, el desarrollo de los conocimientos y las habilidades del profesorado, los modelos de reclutamiento y selección de los maestros y la capacidad para retener a los mejores dentro del sistema. Entre las orientaciones políticas más comunes se destacaba el énfasis en la calidad sobre la cantidad, el desarrollo de perfiles docentes para adaptar la formación inicial a las necesidades de los estudiantes, la flexibilización de la formación y el acceso a la función docente, la transformación de la enseñanza en una profesión y la concesión de más responsabilidades en la gestión docente a los centros educativos. Además, este informe también puso el foco en la necesidad de tener una política integrada, global, holística, con el profesorado, sin la cual por muy buena formación inicial que reciban, su desarrollo profesional docente no será completo y seguirá resintiéndose la calidad de la docencia y por ende de la educación en general.

Con motivo de la IV Cumbre Internacional sobre la Profesión Docente, celebrada en marzo de este año en Nueva Zelanda, la OCDE publicó un informe en 2011 titulado "*Building a High-Quality Teaching Profession. Lesson from around the world*", en el que se recogen evidencias para ser tratadas en esta Cumbre. El informe se centra en cuatro temas: el reclutamiento y la formación inicial; el desarrollo profesional, el apoyo, las condiciones de empleo y la carrera de los docentes; la evaluación docente y los incentivos del profesorado; y la implicación del profesorado en las reformas educativas. El documento se cierra con unas conclusiones entre las que sobresale la importancia de disponer de docentes de alta calidad; para ello, la OCDE entiende que es necesaria la implementación de políticas integradas y mantenidas en el tiempo sobre la profesión docente. Entre ellas es especialmente relevante la que reclama lograr que la enseñanza sea una profesión atractiva y eficaz, y enfocar el desarrollo profesional como un proceso que abarca no sólo a los propios docentes sino al sistema educativo, haciendo énfasis en los modelos colaborativos de reforma.

Como puede verse la OCDE a través de estos informes y algún otro como los derivados de PISA o TALIS, se suma a la tendencia supranacional de centrar la atención en los profesores como elementos fundamentales para el mejoramiento de la calidad educativa. La importancia de la formación inicial y de una selección rigurosa de los aspirantes a la función docente, son solo algunas de las caras de un prisma tan poliédrico que requiere de una atención integral y mantenida en el tiempo por parte de las políticas nacionales.

2.3 La Unión Europea: el marco estratégico ET 2020 y los maestros.

La clara y fundamentada existencia de una política educativa europea (Egido, 1996; Ponce, 2003; Valle, 2004; Paricio, 2005; Valle, 2010; Valle, 2012a; Valle y Manso, 2013) no impide que analicemos si la “serie de orientaciones que pretenden apoyar y complementar, siempre desde el principio de subsidiariedad, las acciones de los Estados Miembros para que éstas guarden una mayor coherencia entre sí” (Valle, 2004) tienen también repercusión en el desarrollo normativo de los estados en cuanto a la formación inicial y al acceso a la carrera docente se refiere.

Desde que se refrendó en 2002, en Barcelona, el programa de trabajo “Educación y Formación 2010” (Consejo de la Unión Europea, 2002)⁴ se estableció un marco sólido para la cooperación, basado en objetivos comunes, y encaminado a apoyar la mejora de los sistemas nacionales. Este marco sólido se actualizó en el año 2009 con la aprobación de un nuevo marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación “ET 2020” (Consejo de la Unión Europea, 2009)⁵.

Algunos autores ya han tratado la temática de la formación inicial de los maestros en perspectiva europea (Vega, 2003; Tiana, 2011) sin embargo, la puesta en marcha de la Estrategia Europa 2020, y concretamente el marco estratégico de educación y formación “ET 2020”, nos obliga a analizarla de nuevo. En este sentido, encontramos una referencia fundamental y reciente en el capítulo de libro de Valle coordinado por Juan Carlos Torre (en Valle, 2012b: 411 y ss.) en el que el autor ya incorpora el Programa ET 2020, sobre el que asegura que “marcará toda la estrategia de la política educativa de la UE para la presente década” (Valle, 2012b: 419).

En lo que ahora nos interesa, la estrategia 2020 se marcó como objetivo (objetivo nº 2) “mejorar la calidad y la eficacia de la educación y la formación”, y para ello se consideró necesario “garantizar una docencia de calidad, ofrecer una formación inicial del profesorado adecuada, así como un desarrollo profesional continuo de profesores y formación y hacer de la docencia una opción atractiva de carrera” (Consejo de la Unión Europea, 2009: 4).

Con el fin de hacer efectivos los objetivos estratégicos, se dividió el decenio en ciclos, de tal manera que cada ciclo tendrá unas áreas prioritarias que atenderán. En el ciclo 2009 – 2011, dentro del objetivo número 2, una de las prioridades que se marcaron los estados fue “centrarse en la calidad de los enseñanza de los nuevos profesores y en su apoyo al inicio de su carrera”.

En el año 2012 se hizo una revisión de la consecución del primer ciclo y se publicó el informe “Educación y Formación en una Europa inteligente, sostenible e inclusiva” (Consejo de la Unión Europea y Comisión Europea, 2012)⁶. Dentro del objetivo número 2 se marcaron nuevas prioridades. En lo que nos interesa ahora, el acento se puso en la importancia de “atraer y seleccionar a los mejores candidatos para la enseñanza”.

⁴ Publicado en el Diario Oficial C 142 el 14 de Junio de 2002.

⁵ Publicado en el Diario Oficial C 119 el 28 de Mayo de 2009.

⁶ publicado en el Diario Oficial C 70 el 8 de marzo de 2012.

Por lo tanto, a través de la ET 2020, marco referencial de las políticas europeas en la actualidad, podemos ver cómo tanto la formación inicial del profesorado como la selección del mismo a la hora de entrar en la carrera docente son una prioridad para la Unión Europea y los Estados Miembros. En este sentido, la red Eurydice de la Comisión Europea, en el año 2013 publicó un informe titulado “Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa”, sobre el que centraremos nuestro análisis en el siguiente apartado, que recoge entre otros aspectos las políticas de los Estados Miembros de formación inicial y la selección de los maestros. Sirva este como ejemplo de la preocupación a nivel europeo sobre la temática y la importancia del papel de la UE en la coordinación entre estados y en la asesoría a los mismos.

3. LA SITUACIÓN DE LOS PAÍSES EUROPEOS EN PERSPECTIVA COMPARADA

A continuación se presenta el análisis de las dos dimensiones sobre las que se centra el estudio comparado: la formación inicial y la selección y el acceso a la carrera docente por parte de los maestros en Europa.

Para este análisis nos serviremos de las aportaciones metodológicas realizadas por Valle (2004; 2012a), Diestro (2011) y Manso (2012). Además, será objeto de especial atención en ambos epígrafes el estudio “Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa” (Eurydice, 2013).

3.1 La formación inicial del profesorado en Europa

El ya citado informe de la consultora McKinsey & Company identificó la calidad del profesorado como el factor que mejor explica los resultados obtenidos por los estudiantes. El informe también resuelve que los países que mejores rendimientos alcanzan coinciden en tres aspectos: consiguen atraer a la docencia a los mejores estudiantes, forman buenos docentes y se aseguran una enseñanza de calidad.

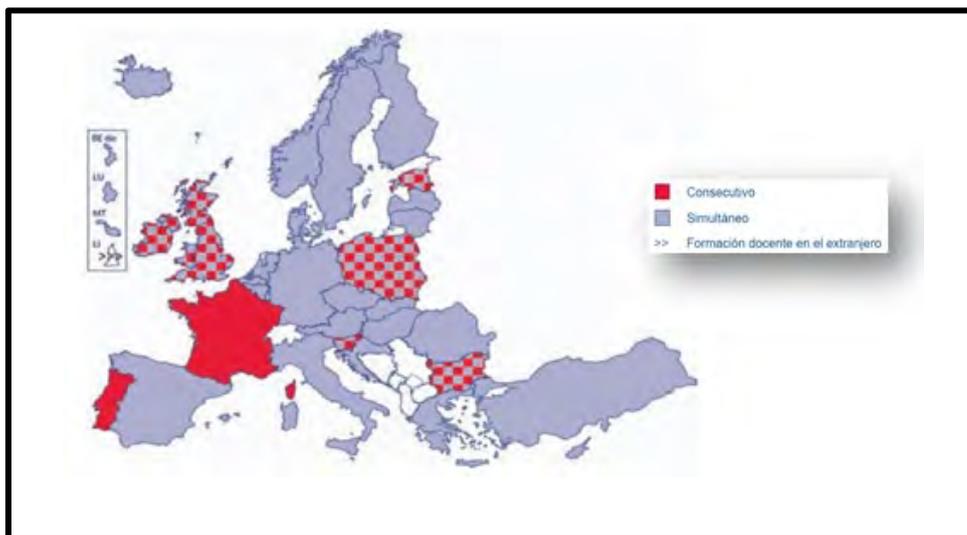
Como veremos a continuación al analizar el último informe de Eurydice a este respecto, el informe McKinsey también certificó que para seleccionar a los mejores estudiantes era decisivo que la selección se realizara con carácter previo a la formación inicial. Esto, a juicio de Tiana (2013) ofrece dos ventajas importantes: aumenta el estatus de los estudios de profesorado y optimiza los recursos disponibles. Veremos cómo son minoría los países europeos que desarrollan este modelo de selección en el acceso a la formación inicial, a pesar de las conclusiones de informes internacionales tan relevantes.

En el año 2013, la Comisión Europea a través de la red Eurydice publicó un informe titulado “Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa” (Eurydice, 2013). Centraremos el análisis en su primer capítulo dedicado a la formación inicial del profesorado.

3.1.1 Modelos de formación inicial del profesorado

En la formación inicial del profesorado se pueden diferenciar dos grandes modelos: el modelo consecutivo (la formación propiamente orientada a la docencia viene precedida por una formación general) y el modelo simultáneo (ambos componentes se desarrollan al mismo tiempo en el proceso formativo). Según este informe, encontramos tres grandes grupos de países dependiendo del modelo por el que opten: países donde sólo existe el modelo consecutivo (Francia y Portugal), países donde es posible optar por un modelo u otro (Irlanda, Reino Unido, Eslovenia, Polonia, Estonia y Bulgaria) y países donde sólo existe el modelo simultáneo (España, Alemania, Italia, o países nórdicos, entre otros).

Figura 1 Modelos de formación inicial del profesorado en Europa



Fuente: Eurydice (2013:24)

Podemos encontrar un cuarto grupo de países que han introducido recientemente en sus sistemas vías alternativas para obtener un título de docente. Son casos puntuales y muy excepcionales que suelen darse para cubrir periodos de escasez de maestros en algunos puestos concretos como las lenguas extranjeras (Polonia), la educación infantil (Suecia), o algunos sectores de la educación secundaria (Luxemburgo). Suelen consistir en cursos formativos de corta duración (Países Bajos) o reconocimiento de experiencia laboral (Suecia o Reino Unido).

3.1.2 Métodos específicos de selección para la admisión a la formación inicial

Uno de los puntos que mayor interés suscita de la formación inicial del profesorado de Primaria, dada la repercusión que ha tenido en los informes anteriormente citados, es el que se refiere a los métodos de selección para la admisión en la formación inicial.

En todos los países esta admisión está sujeta a condiciones que se pueden diferenciar en tres grandes grupos: certificados, pruebas y entrevistas. Según Eurydice (2013), “en los países europeos el principal prerrequisito es

poseer el certificado del examen final de la educación secundaria superior; en cerca de la mitad de los países, se tiene en cuenta el rendimiento en la educación secundaria superior; y en bastantes países también se exige la superación de una prueba genérica de acceso a la educación superior” (Eurydice, 2013: 31). Continúa el informe diciendo que “tan sólo un tercio de los países europeos cuenta con métodos de selección específicos para la admisión a la formación inicial del profesorado, como pueden ser la superación de una prueba específica de aptitud o una entrevista sobre sus motivaciones para ser maestros” (Eurydice, 2013: 32).

Estos métodos de selección específica suele dejarse en manos de las Universidades, salvo en los casos de Italia, Lituania y Escocia que es la administración educativa la que determina el método de selección. Este es un buen ejemplo para observar claramente la influencia que informes como el de la consultora McKinsey o la OCDE tienen sobre las políticas educativas de los países. Sería interesante analizar, aunque se excede de las intenciones de este trabajo, si los países que tienen estos métodos específicos de selección para la formación inicial del profesorado los incorporaron antes o después de la publicación de estos informes.

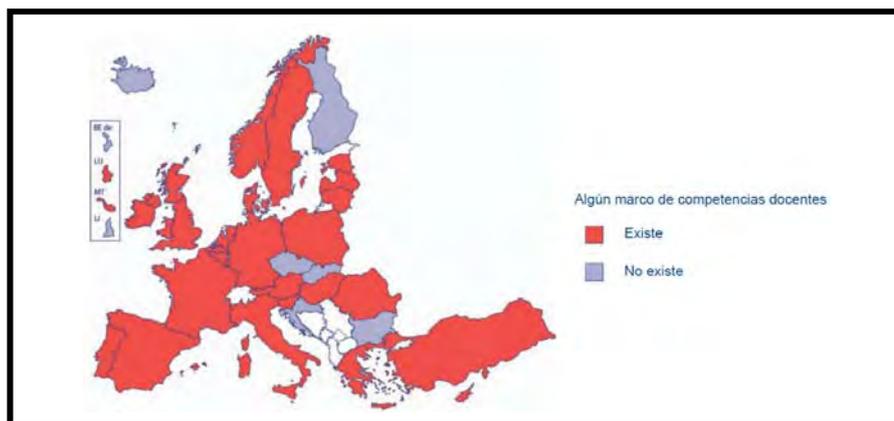
3.1.3 Nivel de detalle de los marcos competenciales docentes

Los marcos competenciales docentes son definidos como “la enumeración de lo que un docente debe saber o ser capaz de hacer” (Eurydice, 2013), es decir, el conjunto de competencias que debe tener un docente al terminar su formación inicial.

A este respecto, las diferencias entre países son sustanciales, aunque parten de algunas bases comunes. La mayoría de los marcos de competencias incluyen los siguientes ámbitos: conocimientos pedagógicos y específicos de la materia; competencias evaluativas; trabajo en equipo; habilidades sociales e interpersonales; sensibilidad hacia la diversidad; competencias investigadoras; y, habilidades organizativas y de liderazgo.

En cuanto a la profundidad del contenido, nos encontramos con marcos muy genéricos (Alemania, Bélgica, Dinamarca, Eslovenia, Francia, Italia o Lituania) y marcos más detallados (España, Irlanda y Reino Unido). Además, algunos países aprovechan estos marcos competenciales para incluir otro tipo de documentos, como por ejemplo el caso de Irlanda (que introduce códigos de conducta) o el caso de Bélgica (que diferencia las competencias de los noveles y los maestros experimentados).

Figura 2 Países con marcos de competencias docentes en Europa



Fuente: Eurydice (2013:37)

A pesar de la recomendación que hicieron el Parlamento Europeo y la Comisión relativa a la creación del *Marco Europeo de Cualificaciones* (Parlamento Europeo y Comisión Europea, 2008)⁷, los marcos competenciales son una política relativamente novedosa en el seno de la Unión. Así, nos encontramos con países que han incorporado estas dinámicas recientemente (Noruega y Polonia) y otros que tienen una tradición relativamente larga de estándares de la profesión docente (Países Bajos y Reino Unido). Aún quedan países que no han desarrollado estos marcos, como por ejemplo Bulgaria, Croacia, Eslovaquia, Finlandia, Islandia o República Checa.

3.1.4 La capacitación profesional, investigadora y práctica de los maestros

En cuanto al nivel de formación y capacitación profesional de los maestros, ésta suele ser de nivel de grado y reciben una proporción de capacitación profesional relativamente elevada.

El requisito mínimo que con más frecuencia se exige a los profesores de Primaria es el título de Grado. En los países donde existe titulación nivel de Máster (Francia, Italia o Finlandia) la duración suele ser de entre 4 y 5 años. Según este informe, España es el país que más porcentaje de tiempo dedicado a capacitación profesional tiene con un 87,5% de los créditos ECTS del Grado. Se entiende por capacitación profesional “las competencias tanto teóricas como prácticas necesarias para la docencia, incluyendo cursos de psicología, teoría de la educación, metodología didáctica y prácticas en el aula” (Eurydice, 2013: 27).

En todos los países, la formación práctica en un entorno real de trabajo es un componente obligatorio de la capacitación profesional. Este tipo de puesto en un centro no suele estar remunerado y suele estar bajo la supervisión de un tutor (generalmente un maestro del centro). La duración mínima que se recomienda para estas prácticas oscila mucho entre los diferentes países, desde las 20 horas de Croacia a las 1.065 horas de Reino Unido. A este respecto podemos diferenciar 4 grandes grupos de países en función de la duración mínima de la formación práctica: países donde las universidades tienen total autonomía para establecerla (Bélgica, Francia,

⁷ Publicada en el Diario Oficial C 111 el 6 de Mayo de 2008.

Países Bajos, Portugal, Finlandia o Suecia), países con periodos de prácticas inferiores a 500 horas (Dinamarca, Alemania, Estonia, Hungría, Austria, Escocia o Croacia), países con periodos de prácticas de entre 500 y 750 horas (Italia, Chipre, Letonia o Noruega) y países con periodos superiores a 750 horas (España, Lituania, Luxemburgo y Reino Unido – a excepción de Escocia –). España tiene un periodo de prácticas de 950 horas, sólo superado por Reino Unido, aunque puede sufrir cambios dependiendo de la Universidad que imparta el Grado.

Junto a la formación práctica, también resulta interesante analizar la formación en investigación educativa. Según la Comisión Europea (2007) “la adquisición de conocimientos y competencias sobre investigación educativa se ha señalado como un elemento importante de la formación del profesorado, que debe ayudar a los profesores a incorporar los resultados tanto de la investigación académica como de la investigación en el aula a su docencia”. En la mayoría de países es el nivel central de la Administración desde donde les llegan directrices a las universidades para que incorporen conocimientos y competencias relacionadas con la investigación educativa tanto a nivel de Grado como de Máster (formación en métodos de investigación y trabajos prácticos de investigación). Esta formación en conocimientos y práctica sobre investigación educativa se diferencia en cuatro modalidades (Eurydice, 2013):

- a. Formación teórica sobre metodología de investigación educativa
- b. Trabajo de fin de estudios sobre aspectos pedagógicos basados en investigaciones propias
- c. Capacidad para utilizar la investigación educativa en la práctica docente contemplada entre las competencias finales
- d. Trabajo práctico de investigación educativa a realizar durante los estudios

Sólo en seis países, entre los que se encuentra España, las directrices a nivel central de la administración abarcan las cuatro modalidades. Países como Alemania y Países Bajos, no se ha promulgado ningún tipo de orientación para quienes imparten los programas de formación inicial del profesorado. Los países nórdicos (Noruega, Finlandia, Suecia y Dinamarca) tienen la modalidad “a” (excepto Dinamarca), “b” y “c” (excepto Finlandia). Sólo Dinamarca incorpora la modalidad “d” a la formación inicial de sus docentes en Primaria.

En definitiva, la formación inicial de los maestros en los países europeos, a pesar de su gran variabilidad y haciendo un ejercicio de síntesis, podríamos concluir que se trata de una formación universitaria de 4 años a la que se accede a través de la certificación de los estudios secundarios superiores, con un modelo predominantemente simultáneo y con una capacitación competencial profesional, práctica e investigadora elevada.

3.2 La selección del profesorado y el acceso a la función docente

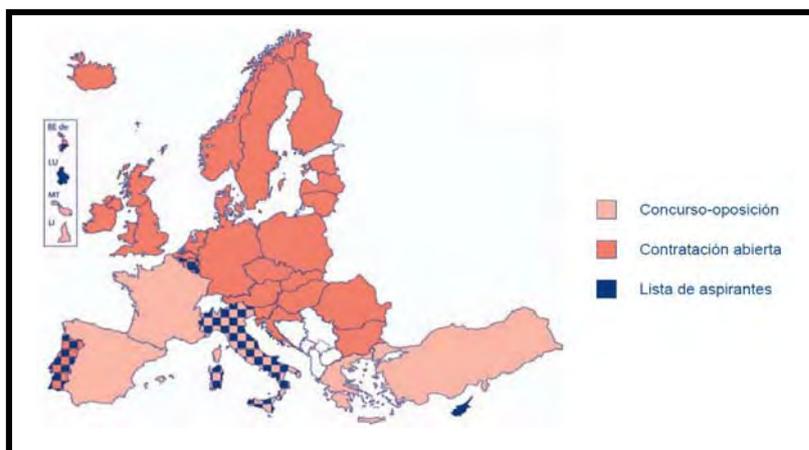
La otra vertiente sobre la que queremos profundizar en este análisis es el acceso a la carrera docente, entendida como el proceso de selección al que debe enfrentarse un maestro para acceder a una plaza vacante en un centro educativo de titularidad tanto pública como privada.

Para ello nos serviremos de nuevo del informe que Eurydice publicó en el año 2013 titulado “Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa”, ahora centrándonos en el segundo capítulo dedicado a la selección del profesorado y el acceso a la función docente.

3.2.1 Métodos de selección del profesorado y acceso a la función docente

Como acabamos de ver en el apartado anterior, existe un número de países que realizan una selección previa a la formación inicial, por lo tanto, estamos ante países en los que la carrera docente se inicia en el mismo momento de la entrada en la formación inicial (Egido, 2010). Pero centremos este análisis en la selección que se realiza una vez concluida la formación inicial. Dos estudios de la red Eurydice de la Comisión Europea (2002, 2013) coinciden en señalar la permanencia de tres grandes modelos de procedimientos para el acceso a la función docente en Europa: concurso – oposición, lista de aspirantes y contratación abierta. Por concurso – oposición estos informes entienden que estamos hablando de “concursos públicos organizados a nivel central”; el sistema de lista de aspirantes consiste en que “las solicitudes de empleo como profesor se realizan enviando el nombre y la titulación de los aspirantes a una administración de nivel intermedio o de rango superior (sin tener en cuenta la contratación de profesores sustitutos)” y, por último, la “contratación abierta” hace referencia a un “procedimiento de contratación donde la responsabilidad de publicar los puestos vacantes, recoger las solicitudes y seleccionar a los candidatos está descentralizada, normalmente suele recaer sobre los centros educativos junto con la administración local” (Eurydice, 2013: 49). Según el informe de 2013 de Eurydice, la gran mayoría de los países europeos funciona con un sistema de contratación abierta.

Figura 3 Métodos de selección y acceso a la función docente en Europa



Fuente: Eurydice (2013: 49)

Como podemos en la figura 3, en una minoría de países, principalmente del sur de Europa, se organizan concursos competitivos. Uno de los ejemplos paradigmáticos de este modelo es el de España, donde el acceso al cuerpo de maestros está determinado por una prueba competitiva, un concurso –

oposición que consta de tres fases: 1) examen de conocimientos específicos, aptitud pedagógica y dominio de las técnicas didácticas, 2) evaluación de los méritos (formación y experiencia docente previa) y 3) período de prueba en un centro docente.

No todos los países se pueden situar de manera excluyente en uno de estos tres modelos. Tal es el caso de Italia (donde además de las oposiciones existen listas de candidatos), Portugal (donde se hace contratación abierta una vez que se ha agotado la lista de candidatos o cuando en ella no se encuentra el perfil requerido) o Bélgica (donde el uso de listas de aspirantes se utiliza en los centros dependientes del gobierno y la contratación abierta en los centros privados concertados).

En un análisis realizado por Egido (2010) del informe de 2002 de Eurydice sobre el perfil del profesorado en Europa, la autora establece una relación directa entre el modelo de selección del profesorado y el grado de descentralización de los sistemas educativos. Nos dice Egido que “los países de tradición más centralista optan por los dos primeros sistemas, la oposición o la lista de candidatos, mientras los más descentralizados utilizan el sistema de acceso libre” (Egido, 2010:52). A grandes rasgos esta tendencia se mantiene diez años después.

3.2.2 Niveles / organismos responsables de la contratación de los maestros

En cuanto al perfil del empleador, del responsable de la contratación de los docentes, nos encontramos con un equilibrio entre niveles de la administración (central, regional, local y de centro) y relación de países.

Tabla 1

Centro educativo	Municipio / administración educativa local	Administración central / de rango superior (länder y CCAA)
Bulgaria Croacia Eslovaquia Eslovenia Estonia Irlanda Letonia Lituania Polonia República Checa	Dinamarca Escocia Finlandia Hungría Islandia Noruega Países Bajos	Alemania Austria España Francia Grecia Liechtenstein Luxemburgo Malta Portugal Rumania Turquía

Fuente: elaboración propia a partir del informe “*Cifras clave del profesorado y la dirección de centros en Europa*” (Eurydice, 2013)

Los casos de Reino Unido (excepto Escocia), Suecia, Bélgica e Italia son especiales puesto que la responsabilidad de la contratación del profesorado varía en función de la categoría de cada centro. En Bélgica los profesores que trabajan en centros públicos puede ser contratados por sus Comunidades o por los municipios o provincias, y los profesores que trabajan en centros privados concertados son contratados por la autoridad competente. En el caso de Italia, los docentes con contrato indefinido son contratados por el Ministerio de Educación, y los maestros con contrato temporal son seleccionados de una lista regional y es el centro directamente quien les hace el contrato. Suecia es un caso en el que el empleador formal es el organismo responsable del centro (si el centro es municipal el responsable es la administración municipal y si el centro es independiente el responsable es la organización o el propietario de dicho centro). Por último, en Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) el empleador es diferente en función del estatus jurídico del centro; en Inglaterra y Gales el contrato de trabajo es con la administración local o con el órgano de dirección del centro; en Irlanda del Norte el empleador es el consejo de dirección de los centros.

3.2.3 Existencia de períodos de prueba y duración de los mismos

Antes de entrar de manera definitiva en la carrera docente, en la mayoría de los países europeos los maestros deben superar un período de prueba, salvo las excepciones de Bélgica, Lituania, Rumanía y Turquía. Este periodo de prueba se entiende como un nombramiento temporal en un puesto de trabajo similar al que se obtendrá una vez alcanzada la plaza de maestro o maestra. Este periodo suele estar sujeto a una evaluación final y su superación suele conducir a un empleo permanente.

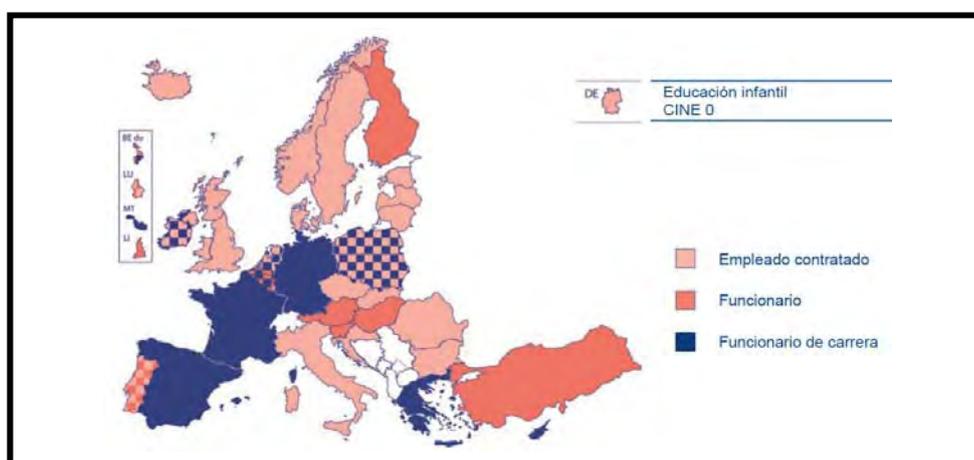
El estatus laboral que tendrán una vez superen este período no es relevante para la existencia o no del mismo, es decir, “este periodo de prueba (...) es independiente de si son funcionarios o contratados” (Eurydice, 2013:53), aunque sí que se encuentran diferencias en la duración del mismo. Por un lado, en los países donde los maestros son personal laboral el periodo de prueba viene establecido en el contrato de acuerdo con un modelo laboral estándar. Por otro lado, en los países donde se contrata a los maestros como funcionarios el periodo de prueba suele ser más largo. Si existe periodo de inducción, éste suele coincidir con el periodo de prueba, como en el caso de Francia, Italia, Luxemburgo, Portugal o Reino Unido.

3.2.4 Relación y estatus laboral de los maestros

Una vez hemos analizado el sistema de selección, el perfil del empleador y la duración del periodo de prueba, es interesante pararnos brevemente en la relación laboral de los maestros. El estatus laboral de los docentes, nos dice Eurydice (2013), se puede encuadrar en dos categorías: personal laboral o funcionario público (y dentro de esta categoría nos encontramos también con los funcionarios de carrera). La figura más generalizada en Europa es la de personal laboral. Los maestros en este caso

establecen un contrato sujeto a la legislación laboral general y son la administración local o el centro educativo quienes les contratan, con o sin convenios a escala central que regulen los salarios y las condiciones laborales.

Figura 4 Estatus laboral de los maestros en Europa



Fuente: Eurydice (2013: 52)

El estatus de funcionario lo entiende el informe como el de un “profesor contratado por las administraciones públicas sobre la base de una legislación específica distinta de la que rige las relaciones contractuales de los sectores público y privado” (Eurydice, 2013:52). Mientras que el estatus de funcionario de carrera “hace referencia a los docentes nombrados de por vida por la administración central o regional correspondiente, allí donde ésta es la administración educativa de rango superior. El concepto de nombramiento de por vida es de la máxima importancia, puesto que significa que los docentes únicamente pueden perder su trabajo por circunstancias realmente excepcionales” (Eurydice, 2013:53).

En definitiva, si tuviéramos que describir el modelo más generalizado de sistema de selección y acceso a la función docente en Europa estaríamos hablando de un modelo de contratación abierta dirigido desde las administraciones centrales (entendidas como las de mayor rango competencial), con un periodo de prueba excluyente y que finalizaría con el estatus de personal laboral.

4. CASO ESPAÑOL: ¿EN QUÉ PUNTO NOS ENCONTRAMOS?

4.1 La formación inicial del profesorado en España

La aprobación de la LOE de 2006 supuso el comienzo formal del proceso de cambio de la formación inicial del profesorado. En su Título III se sentaron las bases de la nueva regulación al equiparar los títulos de Maestro de educación infantil y de educación primaria con los nuevos títulos universitarios de Grado. Y en el artículo 100.2 (Título III, Capítulo III) se estableció la exigencia de poseer dichas titulaciones para poder ejercer la docencia, lo cual permitió considerarla como una profesión regulada, lo que autorizaba al Gobierno a establecer algunas condiciones para la aprobación de los títulos orientados a la formación de dichos profesionales. Este paso se da auspiciado por algunos documentos previos que ya proponían esta consideración de la profesión docente (MEC, 2004; ANECA, 2004).

El fundamento legal de la nueva regulación, además de lo establecido en la LOE, se encuentra en el Real Decreto 1393/2007⁸, que establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, en el Real Decreto 861/2010⁹ que lo modifica y toda la serie de resoluciones de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, acuerdos del Consejo de Ministros, y órdenes del MECD, que emanan de estos reales decretos.

Estos documentos constituyen la base en que se deben apoyar las universidades para elaborar sus propuestas de títulos orientados a la formación inicial del profesorado.

Para Tiana (2013) existen cinco rasgos distintivos:

- Su adecuación al Espacio Europeo de Educación Superior
- La combinación de un modelo simultáneo para los maestros y otro consecutivo para los profesores de educación secundaria.
- El grado de notable apertura de la regulación general.
- La importancia concedida a la formación práctica.
- Carácter generalista de los títulos.

Podemos acotar los principales cambios que ha sufrido el modelo de formación inicial del profesorado en España en base a las siguientes claves (Valle, 2012b: 437 - 438): prolongación de la formación inicial de maestros en un año, alcanzando un total de 240 créditos ECTS y una duración de 4 años; adecuación de las titulaciones a los niveles de enseñanza en donde se ejercerá la profesión; diseño curricular con un claro enfoque basado en el paradigma de las competencias; balance entre la formación de fundamentación pedagógica y la de contenido didáctico – disciplinar; metodologías cooperativas centradas en el aprendizaje del alumno; e incremento de las horas dedicadas a la formación de carácter práctico.

En la valoración crítica que hace Tiana de la implantación de este modelo de formación inicial del profesorado, encuentra dos grandes categorías de problemas: limitaciones derivadas del propio modelo y de su implantación, y limitaciones derivadas de haber reformado solo un componente de la profesión

⁸<https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-18770-consolidado.pdf>

⁹<http://www.boe.es/boe/dias/2010/07/03/pdfs/BOE-A-2010-10542.pdf>

docente (Tiana, 2013:53). Ambas responden a lo que el propio autor califica como una “reforma incompleta”, y deben ser entendidas como oportunidades de cambio y mejora en las sucesivas reformas y actualizaciones de estos perfiles profesionales.

4.2 La selección y acceso al Cuerpo de Maestros en España

El acceso a la profesión docente en España se realiza a través de una oposición, como ya vimos en el epígrafe anterior cuando analizamos los modelos europeos. De acuerdo con la normativa vigente (RD 276/2007¹⁰ y RD 48/2010¹¹), el proceso de selección se organiza en dos fases: fase de oposición y fase de concurso. La fase de oposición consta de un ejercicio en el que se deben demostrar los conocimientos específicos para impartir docencia y otro ejercicio en el que se debe presentar una programación y exponer una unidad didáctica de esa programación. La fase de concurso es posterior y en ella se valora la formación académica, la experiencia docente y otros méritos que presente cada candidato o candidata.

Una vez superada la fase de concurso – oposición, los futuros maestros deben realizar un periodo de prácticas, que también se encuentra dentro del proceso selectivo.

Si los futuros maestros superan tanto la fase de selección como el periodo de prueba, pasan a formar parte del funcionario público de carrera y obtienen un puesto de trabajo vitalicio.

En España existe otra forma de acceder a la docencia en la enseñanza pública, y es a través de los contratos de interinidad. Esta modalidad está pensada para cubrir bajas temporales o cubrir plazas vacantes, es decir, es una modalidad residual y siempre supeditada al concurso – oposición. Sin embargo, en la práctica y dada la coyuntura actual de crisis económica, esta modalidad está cobrando especial relevancia, siendo ya una media del 15% de las plantillas y llegando incluso en algunas Comunidades Autónomas a significar el 35% de sus maestros y maestras (STES-i, 2014).

La enseñanza privada lleva otro régimen de contratación. Por un lado, encontramos el caso de la enseñanza privada sin régimen de concertados, donde la selección recae en el titular del centro. Por otro lado, en el caso de la enseñanza privada – concertada, la selección recaerá en una comisión de selección designada por el consejo escolar; previamente se han tenido que publicar las plazas y los criterios de selección deben ser públicos y están basados en los principios de mérito y capacidad.

Por lo tanto estamos ante un sistema de selección y acceso que, en palabras de la OCDE (2003), es adecuado, pero susceptible de algunas mejoras. Estas mejoras deberían ir encaminadas, a juicio de la OCDE, hacia una revisión de los temarios (centrándolos en las competencias docentes para resolver problemas pedagógicos concretos y reduciendo el número), la existencia de criterios e indicadores claros y explícitos para la corrección de los exámenes y un endurecimiento de la evaluación del periodo de prácticas (que

¹⁰ <https://www.boe.es/boe/dias/2007/03/02/pdfs/A08915-08938.pdf>

¹¹ <http://www.boe.es/boe/dias/2010/02/06/pdfs/BOE-A-2010-1918.pdf>

se deje de ver como un mero trámite en el centro). Estas recomendaciones de la OCDE no se tuvieron en cuenta en la reforma actual, y por lo tanto son de absoluta vigencia.

No sólo ha sido la OCDE quien ha vertido críticas sobre el modelo español. La literatura académica y científica también ha dedicado su espacio a esta tarea. Tal es el caso del artículo de María del Mar Requena (Requena, 2006) en el que la autora concluye que el sistema de concurso – oposición que está vigente en España ha sido objeto de muy pocos cambios sustanciales en el tiempo y apenas ha tenido en cuenta la formación ética y relacional ni en la formación inicial ni en el acceso a la carrera docente.

También es interesante destacar el trabajo de Javier Sánchez Piquero (Sánchez, 2011) desde una perspectiva jurídica. En él, el autor critica, con sobrada base normativa, la validación de “sistemas excepcionales de acceso, con evidente merma de los principios constitucionales de igualdad, mérito y capacidad” (Sánchez, 2011:28).

Por último, quisiéramos hacernos eco de la valoración que hace Inmaculada Egido (Egido, 2010) en un artículo ya citado en este trabajo, en el que pide reflexionar a favor de un concurso – oposición con mayor peso de las competencias didáctico – pedagógicas y “centrado en las exigencias que la sociedad actual plantea al profesorado” (Egido, 2010:61); también pide una reformulación del periodo de prácticas; que en la adjudicación de las plazas vacantes se tuvieran en cuenta las necesidades y los proyectos educativos de los centros; y que se salvaguarden los principios de igualdad, mérito y capacidad en la selección de los docentes en los centros privados.

A continuación, veremos qué opinan los maestros españoles a este respecto.

4.3 Las opiniones de los docentes: la voz del profesorado

En un estudio dirigido por Javier Valle y Jesús Manso (Valle y Manso, 2014) y auspiciado por el Consejo General de los Ilustres Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y Ciencias, se encuestó a más de seiscientos docentes de todas las etapas educativas, salvo Educación Infantil. Este estudio está centrado en dos aspectos: el acceso a la función docente y el periodo de inducción en el puesto de trabajo.

En el apartado referido al acceso a la profesión docente, el estudio se concreta en 5 preguntas en torno a cuatro aspectos valorativos (Valle y Manso, 2014:27): el actual sistema de acceso a la profesión; la opción de dotar de mayor autonomía a los centros públicos para la contratación; la posibilidad de establecer criterios comunes sobre selección y acceso en centros públicos y privados – concertados, y la importancia de la formación didáctico – pedagógica en la selección.

En cuanto a la inserción del profesorado en los centros, el estudio se centra en otras 5 preguntas en torno a cinco aspectos valorativos (Valle y Manso, 2014:34): los primeros años de experiencia y su relación con la adquisición de identidad, socialización o competencias; la conexión entre la formación inicial y a inserción laboral; la necesidad o no de modificar el sistema

de inserción docente; la existencia o no de un programa específico para que los docentes noveles mejoren su práctica docente; y la especificación de qué elementos incluirían en este programa. Entre los resultados que presenta el estudio cabdestacamos los siguientes:

- cerca del 70% de los encuestados creen necesaria una reforma del actual sistema de concurso – oposición
- esta reforma debería tener los mismos criterios para los centros públicos que para los privados – concertados, y entre esos criterios se debería dar mayor peso a la formación didáctico – pedagógica
- mayor autonomía de los centros en la contratación de personal docente.
- Reforma del modelo de inducción orientada hacia el estilo de MIR (Médico Interno Residente) que realizan los médicos.

Este estudio, centrándose en la opinión de los docentes, pone de manifiesto la necesidad de un cambio en el sistema de selección y acceso a la función pública docente en España. Así, se suma a todos los informes anteriormente citados así como a las opiniones de algunos expertos que ya alertan de la urgencia de un cambio en este sentido. Sin olvidar que tal reforma debe diseñarse e implementarse desde una perspectiva ecléctica y holística que no deje fuera ninguna dimensión que pueda afectar al profesorado y a su desarrollo profesional docente.

5. CONCLUSIONES

Una vez expuesto el marco supranacional, y analizadas desde la perspectiva comparada las prácticas de los países europeos, se dan las condiciones para extraer algunas conclusiones derivadas de la inferencia relacional entre ambos campos. Antes de adentrarnos en las conclusiones, me parece oportuno señalar que la posible asunción, por parte de los estados, de principios rectores o propuestas que emanen de organismos supranacionales tendrá carácter generalista y pocas veces carácter recetario, dada la escasa maniobrabilidad que éstos tienen.

En primer lugar, el marco supranacional nos ha permitido observar cómo los Organismos Internacionales estudiados ponen el énfasis en la necesidad de ofrecer una formación inicial del profesorado de calidad, atractiva y que responda a las necesidades sociales. Los tres organismos también coinciden en la conveniencia de establecer marcos competenciales claros que permitan una formación inicial ajustada a los diferentes perfiles profesionales. La UE llega un poco más allá y recomienda uniformidad en la formación en tanto en cuanto permita el reconocimiento de títulos y la movilidad entre los países pertenecientes al Espacio Europeo de Educación Superior. Donde los organismos se muestran menos explícitos es en la selección y el acceso a la carrera docente. En la revisión realizada no hemos encontrado recomendaciones concretas, sino meras intencionalidades generalistas, proponiendo sistemas de calidad, rigurosos y exigentes con los aspirantes.

En una visión más amplia del tema, volvemos a encontrar coincidencias entre las tendencias internacionales en la necesidad de reconocer al maestro tanto profesional como socialmente. Es necesario hacer atractiva su profesión para así atraer a los mejores estudiantes y poder seleccionar a los mejores

candidatos que, a largo plazo, pueda significar un aumento de la calidad de la educación. A este proceso la OCDE propone la flexibilización de la formación y el acceso y UNESCO el apoyo a los docentes noveles y la estabilidad y seguridad profesional.

En segundo lugar, en el estudio comparado, la formación inicial de los maestros en los países europeos, a pesar de su gran variabilidad y haciendo un ejercicio de síntesis, podríamos concluir que se trata de una formación universitaria de 4 años a la que se accede a través de la certificación de los estudios secundarios superiores, con un modelo predominantemente simultáneo y con una capacitación competencial profesional, práctica e investigadora elevada. Y en cuanto al modelo más generalizado de sistema de selección y acceso a la función docente en Europa, estaríamos hablando de un modelo de contratación abierta dirigido desde las administraciones con mayor rango competencial, con un periodo de prueba excluyente y que finalizaría con el estatus de personal laboral.

En tercer lugar, en el caso español encontramos un modelo de formación inicial de calidad en el que presumiblemente haga falta introducir algún sistema de acceso a la formación inicial. El sistema de acceso a la profesión docente es susceptible de más mejoras. Se trata de un sistema prácticamente inmóvil en el tiempo, que de manera indirecta colabora en la precariedad laboral de los aspirantes (contratos de interinidad), dificultando mucho el acceso a docentes jóvenes, y con un periodo de inducción claramente mejorable. En este sentido, sería conveniente tener en cuenta las aportaciones de los expertos y promover un sistema más justo (que atienda a los principios de igualdad, mérito y capacidad), con más peso de las competencias didáctico – pedagógicas y con una fase de inducción que recoja las propuestas del “MIR educativo”.

Como hemos podido observar a lo largo de este artículo, estamos ante un ejemplo de *soft-power* (Nye, 1991) ejercido por organismos internacionales. Así, la relación que pueda haber entre lo propuesto y lo implementado, en materia educativa, suele ser una relación inferida, fruto de recomendaciones sin carácter sancionador. Serán los países quienes las asuman, algunas veces por *soft-power* y otras veces porque se han visto buenos resultados allí donde se han implementado. No era objeto de este trabajo analizar minuciosamente qué aspectos concretos de las recomendaciones han empapado en la legislación nacional de los estados, sino ver si existe una relación plausible entre lo que unos recomiendan y lo que otros desarrollan. Así pues, podemos concluir que existe dicha relación y que la preocupación que han sabido recoger los organismos internacionales de la literatura académica y científica por el profesorado, ha ido calando en las prácticas nacionales y siguen siendo voces autorizadas en materia educativa.

En definitiva, a través de la mirada supranacional y comparada que hemos asumido en este artículo, y en la misma dirección que algunos expertos (Esteve, 2009; Valle, 2012b; Tiana, 2013), considero necesario el desarrollo de políticas que se dirijan a la profesión docente en su conjunto, que se orienten a atraer y retener profesores, que tengan presente el paradigma del Aprendizaje Permanente (García y Egido, 2006), que trabajen desde las competencias clave y que formen al maestro como un “gestor de experiencias de aprendizaje” (Valle, 2012b).

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANECA (2004): *Libro Blanco del título de Grado en Magisterio* (Madrid, ANECA)
- Barber, M. y Mourshed, M. (2007): *How the world's best-performing school system come out on top* (McKinsey & Company).
- Comisión Europea (2007): *Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo. Mejorar la calidad de la formación del profesorado.* (Bruselas).
- Confederación de Sindicatos de Trabajadores de la Enseñanza "STES-intersindical" (2014): *Pérdida de empleo, precariedad e inestabilidad. El empleo docente en las enseñanzas escolares durante la crisis.* (Madrid, STES-i).
- Consejo de la Unión Europea (2002): *Programa de trabajo detallado para el seguimiento de los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en Europa "Educación y Formación 2010"* (Bruselas).
- Consejo de la Unión Europea (2009): *marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación "Educación y Formación 2020"* (Bruselas).
- Consejo de la Unión Europea y Comisión Europea (2012): *Informe conjunto de 2012 del Consejo y de la Comisión sobre la aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020). Educación y formación en una Europa inteligente, sostenible e inclusiva.* (Bruselas)
- Diestro, A. (2011): *La dimensión europea en la educación: análisis comparado de su desarrollo en perspectiva supranacional.* Tesis doctoral (Universidad Pontificia de Salamanca).
- Egido, I. (1996): La política educativa de la Unión Europea. Principales etapas de desarrollo. *Tendencias Pedagógicas*, 2, pp. 11 – 17.
- Egido, I. (2010): El acceso a la profesión docente en España en perspectiva europea. Algunas reflexiones orientadas a la mejora de la selección del profesorado. *Educación XXI*, 13, pp. 47 – 67.
- Esteve, 2009: Políticas de formación inicial y continua (maestros y secundaria). Crítica y propuestas. En Puelles, M. (coord.) (2009): *Profesión y vocación docente. Presente y futuro.* (Madrid), pp. 139 – 162.
- Eurydice (2002 - 2004): *Temas clave de la educación en Europa. Volumen 3. La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. Informes I, II y III.* (Madrid, Secretaria General Técnica, CIDE, MEC)
- Eurydice (2013): *Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa.* (Madrid, Secretaría General Técnica, CNIIE, MECD)
- García Garrido, J.L. y Egido, I. (coords.) (2006): *Aprendizaje permanente.* (Ediciones EUNSA, Pamplona)

- Hargreaves y Shirley (2012): *La cuarta vía. El prometedor futuro del cambio educativo*. (Madrid, Octaedro).
- Manso, J. (2012): La formación inicial del profesorado en Educación Secundaria. Análisis y valoración del modelo de la LOE. Tesis doctoral. (Universidad Autónoma de Madrid).
- Ministerio de Educación y Ciencia (2004): *Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuestas para el debate*. (Madrid, MEC)
- Nye, J.S. (1991): *Bound to Lead: The Changing Nature of American Power* (Basic Books, New York). Edición revisada.
- OCDE (2005): *Teacher Matters. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers* (Paris, OCDE).
- OCDE (2011): *Building a High-Quality Teaching Profession. Lesson from around the world* (Paris, OCDE).
- OIT/UNESCO (2006): *Comité OIT/UNESCO de expertos sobre la aplicación de la Recomendación relativa al Personal Docente. Informe. Novena reunión* (Ginebra, OIT).
- OIT/UNESCO (2008): *Recomendación relativa al Personal Docente (1966)*. (Paris, UNESCO).
- OIT/UNESCO (2012): *Comité OIT/UNESCO de expertos sobre la aplicación de la Recomendación relativa al Personal Docente. Informe final*. (Ginebra, OIT).
- Paricio, M.S. (2005): Política educativa europea. *Revista de Educación*, 337, pp. 251 – 278.
- Parlamento Europeo y la Comisión Europea (2008): *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 23 de abril de 2008, relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente* [Diario Oficial C 111 de 6.5.2008].
- Ponce, E. (2003): La Unión Europea y la política educativa. *Revista de Derecho de la Unión Europea*, 4, pp. 153 – 172.
- Requena, M del Mar (2006): Reflexiones en torno al sistema de oposiciones a la docencia primaria en España y las funciones éticas de los docentes. *Cuestiones Pedagógicas*, 18, pp. 301 – 324.
- Sánchez, J. (2011): Sobre la constitucionalidad de ciertos sistemas de acceso a la función pública docente no universitaria. *Revista de Derecho UNED*, 9, pp. 351 – 380.
- Sanz, V.; Ortiz, E; y Álvarez, J.J. (2003): atraer seleccionar formar y retener profesorado de calidad en España. Informe Temático de la OCDE. <http://www.oecd.org/fr/espagne/17940910.pdf> (Consultado el 27.10.2014)
- Tiana, A. (2011): Políticas de formación del profesorado y mejora de los sistemas educativos: algunas reflexiones a partir de la experiencia española. *Revista Fuentes*, 11, pp. 13 – 27.

- Tiana, A. (2013): Los cambios recientes en la formación inicial del profesorado en España: una reforma incompleta. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, pp. 39 – 58.
- Valle J.M. y Manso, J. (2014): *La voz del profesorado: acceso a la profesión docente e inserción en el puesto de trabajo*. (Madrid, CGCDL)
- Valle, J. M. (2004): La política educativa de la Unión Europea: fundamentos, evolución histórica y propuesta de un modelo para su análisis crítico. *Revista Española de Educación Comparada*, 10, pp. 17 – 59.
- Valle, J. M. (2010): La política educativa de la Unión Europea en el laberinto del Minotauro. *Foro de Educación*, 12, pp. 7 – 23.
- Valle, J. M. (2012a): La política educativa supranacional: un nuevo campo de conocimiento para abordar las políticas educativas en un mundo globalizado. *Revista Española de Educación Comparada*, 20, pp. 109 – 144.
- Valle, J. M. (2012b): la formación inicial de maestros: el caso español en el marco de las tendencias europeas, en Torre, J.C. (2012): *Educación y nuevas sociedades. La formación inicial del profesorado de Infantil y Primaria*, pp. 411 – 439.
- Valle, J. M. (2013): *Supranational Education: a new field of knowledge to address educational policies in a global world*. *Journal of Supranational Policies of Education*, 1, pp. 7 – 30.
- Valle, J.M. y Manso, J. (2013): Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea. *Revista de Educación*, Extraordinario, pp. 12 – 33.
- Vega, L. (2003): Los sistemas educativos europeos y la formación de profesores. Los casos de Francia, Reino Unido, España y Finlandia. *Revista de Educación*, 336, pp. 169 – 187.

ESTUDIO COMPARADO SOBRE FORMACIÓN DE MAESTROS EN PERSPECTIVA SUPRANACIONAL: LOS CASOS DE ALEMANIA, FRANCIA, ITALIA Y ESPAÑA

Eva Ramírez Carpeño

Universidad Normal del Este de China / GIPES (UAM)

RESUMEN

La formación docente, como pieza clave para obtener sistemas educativos de calidad, ha sido objeto de estudio a nivel internacional. En este artículo se analizan, a partir de documentos nacionales y europeos, los sistemas actuales de formación de maestros de infantil y primaria de Alemania, Francia, Italia y España. Las tendencias europeas subyacentes a estos sistemas se han detectado mediante el método comparado. A la luz de los datos obtenidos desarrollaremos el apartado de ideas finales, donde se exponen propuestas de reflexión en relación a la flexibilidad de los programas, las cualificaciones, los diseños curriculares y las prácticas docentes.

PALABRAS CLAVE

Formación inicial – maestros - educación supranacional - diseños curriculares - política educativa.

ABSTRACT

Teacher education, as a key topic to obtain quality education systems, has been internationally studied. This article analyzes, based on national and European documents, the current teacher training systems for infant and primary schools in Germany, France, Italy and Spain. The underlying trends to European systems have been detected by the comparative method. In light of the obtained data, the final consideration epigraph will be developed, including some proposals in relation to programs flexibility, qualifications, curriculum design and teaching practices.

KEY WORDS

Initial education – teachers - supranational education - curricular design - educative policies.

1. INTRODUCCIÓN

Numerosas organizaciones internacionales y supranacionales han renovado recientemente sus agendas educativas para enfocar sus guías de actuación hacia los dinámicos retos globales. Algunas de estas declaraciones de intenciones son las Metas Educativas del 2021, establecidas por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), la Estrategia Educación y Formación 2020 (ET2020) de la Unión Europea (UE) o los objetivos que pretende alcanzar la UNESCO mediante su programa de Educación Para Todos (EPT).

Por otra parte, es ampliamente reconocido que la formación del profesorado supone uno de los núcleos centrales de dichas reformas, al situar al docente como elemento principal para la mejora de la calidad del sistema. Entre otros, ponen el foco en el docente y su formación, el conocido informe Mckinsey (Barber y Morshed, 2007), o el marco de actuación de la Unesco establecido en Dakar (Unesco, 2000) del ya citado programa EPT. Este último establece que “Ninguna reforma de la educación tendrá posibilidades de éxito sin la activa participación de los docentes (...)”, e incluye la necesidad de obtener profesores mejor formados (Unesco, 2000, p.21).

A su vez, ET2020 hace referencia a la necesidad de centrarse en la calidad de la enseñanza de los nuevos profesores (Consejo Europeo, 2009a, Anexo II), y el Consejo reconoce la importancia de dar al profesorado de todas las etapas el nivel más alto de formación inicial (Consejo Europeo, 2009b).

En la UE, las reformas en relación a la formación del docente adquieren una gran relevancia a partir del Proceso de Bolonia (1999), cuando comienzan a gestarse sistemas de armonización de la educación superior. Este acuerdo supuso la creación de los créditos ECTS¹, la división entre grados y postgrados, y la “cooperación Europea en aseguramiento de la calidad con el objeto de desarrollar criterios y metodologías comparables” así como la “promoción de las dimensiones Europeas necesarias en educación superior, particularmente dirigidas hacia el desarrollo curricular, cooperación entre instituciones, esquemas de movilidad y programas de estudio, integración de la formación e investigación.” (Consejo Europeo, 1999, p.2).

El final de los años 90 marcaba el inicio de una etapa dirigida a la concreción progresiva de políticas europeas comunes. Estas políticas fueron desarrolladas a lo largo de la siguiente década. El Informe del Consejo sobre *Mejora de la Calidad del Profesorado* (2007) citaba que ya en 2004 se alentaba la creación de principios europeos comunes respecto a las competencias y cualificaciones necesarias para profesores y formadores.

El traspaso paulatino de estos principios, del plano intencional al concreto, se plasmó en las numerosas reformas de estructuras y diseños educativos. El Consejo recalca que “Muchos Estados Miembros se están replanteando las formas en que los profesores se preparan para las importantes funciones que desempeñan para la sociedad europea.”, y que “La calidad de la docencia es un factor clave para determinar si la Unión Europea

¹Los European Credit Transfer and Accumulation System, corresponden en toda la UE a la suma entre el tiempo invertido en las clases y el trabajo autónomo del alumno. El tiempo de un crédito supone entre 25 y 30 horas.

puede aumentar su competitividad en un mundo globalizado.” (Consejo Europeo, 2007, p.3).

Los proyectos europeos conllevaban la necesidad de conocer y articular coherentemente el sistema educativo en su totalidad. Se proponía instaurar un sistema que facilitase la transición y conexión entre la formación docente y su futuro lugar de trabajo. Acorde a las nuevas políticas, se entiende como lugar de trabajo cualquier país miembro de la UE. Esto supone, en el caso de los maestros, el reto de formar para incidir en etapas cada vez más largas. Según Eurydice (2012) existe una clara tendencia hacia la prolongación de la etapa de educación obligatoria. Los maestros se enfrentan en prácticamente toda Europa a una etapa de educación infantil que comienza cada vez más pronto, y una educación obligatoria que acaba cada vez más tarde. Este periodo puede abarcar casi las dos primeras décadas de vida de los europeos, y ser por lo tanto, el ámbito en el que se desarrolla la base cultural de nuestras sociedades.

Para analizar la puesta en práctica de las recomendaciones europeas, en relación con los diseños de Formación Inicial de Maestros de Infantil y Primaria (FIMIP) se han seleccionado cuatro países: Francia, Alemania, Italia y España. Se lleva a cabo una comparación sobre su sistema de formación vigente en 2014. Estas naciones poseen un gran peso demográfico y territorial, al ser 4 de los países más poblados de la UE, y situarse entre los 7 con mayor extensión. Todos ellos, excepto España, fueron fundadores en 1951 de la Comunidad Europea del Carbón y del Acero (CECA), iniciativa que más tarde daría lugar a la actual UE.

La elección de Francia y Alemania está justificada por su peso y visibilidad en relación a la Europa política y económica. También son objeto de interés debido a sus buenos resultados en evaluaciones externas, como PISA 2012 que les sitúan entre los 25 mejores países de los 65 que participaron en el estudio. Incluimos España, por ser el país donde nace este análisis, e Italia, por sus numerosas semejanzas. Debido a su proximidad geográfica, estos territorios nos aportan una visión sobre dos contextos mediterráneos con culturas y lenguas de origen latino, con economías similares, menos fuertes que la alemana y la francesa, y resultados académicos parecidos. Como ejemplo la posición en mitad de la clasificación en PISA 2012, donde Italia alcanzó el puesto 32 y España el 33.

En ninguno de estos países es obligatoria la educación infantil, sin embargo en todos existen escuelas para niños menores de 3 años, generalmente de carácter privado. A partir de esa edad la existencia de escuelas públicas es notablemente más común. Por otra parte, la etapa de educación primaria es obligatoria en todos los países, aunque difiere en la posibilidad de realizarla en casa, como es el caso de Francia, o la prohibición por ley, como es el caso de Alemania. Esta segunda etapa, comienza en todos ellos a los 6 años, pero su duración varía de un territorio a otro. Mientras Francia e Italia proponen una etapa primaria de 5 años, España lo hace de 6, y

el caso más complejo, Alemania, deja esta decisión en manos de cada *Lander*², por lo que puede variar entre 4 y 6 años.

2. ESTADO ACTUAL DE LA CUESTIÓN

Los conceptos esenciales que constituyen el esqueleto de las FIMIP han sido ya analizados por diversos autores e instituciones, tanto a nivel nacional como internacional. En este apartado se referencian estudios precedentes así como las líneas de investigación, propuestas o dificultades detectadas en los mismos. El desarrollo de este epígrafe, en consonancia con el objeto del artículo, se basa en investigaciones de carácter comparado o que incluyan la descripción de las FIMIP de más de dos países.

Las iniciativas parten desde diversos ámbitos geográficos, y ahondan en cuestiones estructurales, pragmáticas y pedagógicas. Dos proyectos globales recientes pueden enmarcar con precisión el estado actual de la cuestión: *Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects* (Musset, 2010) y *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world* (Schleicher, 2012). Estos estudios aportan una base conceptual y abarcan la cuestión de las FIMIP desde una perspectiva comparada. En ellos se detectan tanto elementos esenciales como carencias. Los elementos principales, reiterados en la mayor parte de los trabajos analizados, tratan los objetivos de la formación inicial, los modelos tradicionales y alternativos, la duración de los programas, el contenido y distribución disciplinar y pedagógica, la selección inicial de los estudiantes y las características institucionales.

Las carencias se relacionan con la dificultad de establecer prioridades formativas, la falta de acuerdo entre los expertos, los responsables políticos y las reformas educativas, los distintos puntos de vista sobre la importancia y distribución de materias pedagógicas y áreas del conocimiento y, la problemática relación entre teoría y práctica, entre otras. Como recomendación, se aconseja estudiar en profundidad las particularidades de cada sistema antes de realizar reformas sustanciales.

Otros organismos, localizados en distintos continentes, han estudiado esta cuestión en referencia a materias concretas. Algunos proyectos, como el llevado a cabo en Estados Unidos, *Preparing Teachers Around the World* (2003), nacieron como consecuencia de evaluaciones internacionales externas llevadas a cabo en la década de los 90. *Educational Testing Service* analizó, a partir de los resultados en 1999 del Estudio Internacional de Tendencias en Matemática y Ciencias (TIMSS), los sistemas de formación de docentes de Australia, Inglaterra, Hong Kong, Japón, Corea, Holanda y Singapur. Otros proyectos centrados en materias concretas serían, por ejemplo, *CERI - ICT and Initial Teacher Training*³, llevado a cabo por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) para docentes de tecnologías

² Alemania es un Estado Federal. *Lander* es el término utilizado para referirse a cada uno de los dieciséis estados federados, cada uno de los cuales tiene su propio gobierno y parlamento (el *Landtag*) que es elegido cada cuatro o cinco años según el caso.

³ Accesible en <http://www.oecd.org/edu/ceri/ceri-ictandinitialteachertraining.htm>

de la información y la comunicación, o *Structures and Standards of Initial Training for History Teachers in Europe*⁴, realizado por el Consejo Europeo en colaboración con varias universidades europeas.

Estos estudios coexisten con otro modelo de investigaciones de carácter más generalista. *A comparative study of teacher preparation and qualifications in six nations* (Ingersoll, 2007) plasma las estructuras de formación de cinco países asiáticos (China -y Hong Kong como región especial china-, Japón, Corea Singapur y Tailandia) y Estados Unidos. Contiene descripciones de los sistemas escolares, de formación de docentes, de los estándares y requisitos, del tiempo durante el que se extiende la formación y las cualificaciones. En África, un estudio similar fue llevado a cabo por Kruijer en 2010. En él se analizan los modelos de formación, curriculum y necesidades formativas en Tanzania, Malawi y Nigeria.

Uno de los epígrafes de este último trabajo, que complementa lo establecido en los anteriores, añade una dificultad a tener en cuenta en ciertos ámbitos: la relación coste-efectividad de los modelos de formación docentes. Para paliar la falta de recursos y cubrir la necesidad de formar a un gran número de docentes a bajo coste se proponen soluciones alternativas. La eliminación de gastos mediante una mayor formación en los colegios a través de profesores-mentores, la alternancia con periodos de residencia en centros de formación o la formación a distancia, entre otros.

Las vías alternativas también existen en países con menores dificultades económicas, si bien el foco se sitúa especialmente en los diseños de los programas. *Modelos innovadores en la formación inicial docente* (Unesco, 2006), se centra en los diseños de formación de América Latina y Europa, analiza cuatro universidades latinoamericanas (Argentina, Brasil, Chile y Colombia) y tres universidades europeas (Alemania, España y Holanda). Las propuestas finales plantean el diseño por competencias para superar la dicotomía entre áreas pedagógicas y disciplinares, el establecimiento de una relación dialéctica entre teoría y práctica, un cambio en la distribución temporal de las prácticas y su desarrollo en distintos contextos, una relación más equilibrada entre docencia e investigación, o el trabajo multidisciplinar dentro de las estructuras de formación docente.

Por último, posamos la mirada en Europa, donde la Comisión Europea (2013a) compara 32 países europeos. La UE detecta tendencias como la formación en grados de 4 años o la escasa generalización en los requisitos de acceso a la formación.

En Europa, los países seleccionados para este estudio han sido ya objeto de numerosos estudios. A nivel institucional, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), adjuntaba un anexo a *Título de Grado de Magisterio* (2004), donde describía los grados de magisterio en 25 países, incluidos los cuatro del estudio. El Ministerio de Educación Nacional Francés publicaba en 2012 la descripción de 10 sistemas de formación, entre los cuales Alemania, España e Italia, y la Conferencia Nacional Italiana de Centros Universitarios de Investigación Educativa y Didáctica (CONCURED)

⁴ Accesible en <http://che.itt-history.eu/index.php?id=8>

publicaba en 2001 un proyecto comparado sobre la formación inicial en Alemania, España, Francia, Holanda y Suecia.

Como iniciativas personales diversos autores europeos han dirigido sus investigaciones hacia este campo. Cabe citar, entre otros, el análisis de Giorgio Ostinelli (2009) sobre los sistemas de formación en Italia, Alemania, Inglaterra, Suecia y Finlandia o, el exhaustivo trabajo comparado de Vega Gil en 2005, sobre los sistemas de Francia, Reino Unido, España y Finlandia.

Las líneas de trabajo marcadas por estas organizaciones y autores siguen vigentes en la actualidad. Se aprecia un intento de conjugación con los aportes de organizaciones internacionales, así como una apertura de los sistemas hacia políticas innovadoras.

3. DIRECTRICES SUPRANACIONALES EN MATERIA DE FORMACIÓN DE MAESTROS.

Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers (OCDE, 2005), asume la formación del maestro como un continuo. Anima a diseñar la educación inicial como la base de un engranaje hacia la inducción y el desarrollo profesional, y fomenta el diseño de un sistema de formación inicial coherente dirigido hacia el aprendizaje permanente.

Sus propuestas concretas se enfocan hacia el desarrollo de perfiles docentes claros, que sirvan de guía para el diseño de la formación inicial, y donde el maestro sepa qué es lo que se espera de él. Esta formación debería ser comprendida como la plataforma del desarrollo del docente, para lo que propone algunas líneas de actuación. Anima a poner el énfasis en esa primera etapa, a combinar conocimientos sobre materias específicas y el desarrollo de esquemas para alcanzar una práctica docente reflexiva y de investigación. Propone que las experiencias en los colegios y en el ámbito académico se complementen, resalta la importancia de acercar los centros de formación de maestros y los centros educativos para facilitar un aprendizaje más integrado en la realidad educativa. Recalca la relevancia de ofrecer formación, tiempo y apoyo a los tutores en los centros de prácticas.

En esta misma línea, la OCDE establece en uno de sus documentos de trabajo (Musset, 2010) que la formación inicial del profesorado es el punto de comienzo a la profesión docente, y por lo tanto su desarrollo será indispensable para determinar la calidad y cantidad de profesores de un sistema. Argumenta que sería conveniente ofrecer la misma formación inicial en todo el territorio nacional así como establecer un nivel uniforme de cualificación para los docentes. La propuesta radica en la idea de que las competencias pueden ser establecidas por un gobierno central, que ofrezca estándares de calidad del docente similares en todo el territorio.

Por otra parte, la OCDE se pregunta cuál debe ser el equipaje de todos los maestros en esta etapa inicial. Sus ideas generales están dirigidas a una fuerte formación en materias específicas, desarrollo de competencias pedagógicas, la capacidad de trabajar con diferentes estudiantes, colegas y administradores, y la capacidad para continuar desarrollando esas competencias y conocimientos.

De forma paralela, la UE ha puesto en marcha diversas propuestas para mejorar el diseño de la formación inicial. En 2007, la Comisión publicaba una comunicación, *Mejorar la calidad de la Formación del Profesorado*, donde describía nuevas tendencias y dificultades presentes en la formación. Se asume que los docentes han modificado su rol hacia el de intermediarios y gestores de aula, con contextos más heterogéneos y por lo tanto, la necesidad de ofrecer oportunidades de aprendizaje más individualizadas. Sin embargo, la adaptación del sistema ante estos cambios ha sido lenta, por lo que se detecta que la formación carece de “coordinación sistemática entre los distintos elementos de la formación del profesorado, lo que da lugar a una falta de coherencia y de continuidad, especialmente entre la formación inicial de un profesor y la posterior incorporación en la profesión, la formación continua y el desarrollo profesional” (Comisión Europea, 2007a, p.15).

Como propuestas de mejora la Comisión atribuye a la carrera docente ciertas características, como la de ser una profesión de alta cualificación, una profesión móvil y basada en la colaboración, donde es necesaria la formación permanente. Asimismo se referencian consejos para armonizar la cualificación exigida en todos los Estados Miembros. Estos consejos ya habían sido acordados ese mismo año en *Principios europeos comunes para las competencias y cualificaciones del profesorado* (Comisión Europea, 2007b). Se plantea que la formación no sea inferior al grado, y que se ofrezcan programas que puedan extenderse durante los 3 ciclos de educación superior (grado, máster y doctorado).

El ya citado, *Mejorar la calidad de la Formación del Profesorado* (Comisión Europea, 2007a) fue completado por una comunicación adjunta donde se incluyeron 36 propuestas para mejorar la formación de los docentes. Estas propuestas eran, entre otras, mejorar los procesos de selección, promover un aprendizaje y desarrollo profesional continuo, reconocimiento de los títulos en todos los Estados Miembros o mejorar los procesos de inducción. La UE dedica, además, especial atención a la movilidad de sus docentes, su cualificación, la formación continua, la creación de comunidades y asociaciones docentes y el desarrollo de competencias comunes.

En relación con las competencias clave, la UE ha puesto en marcha varias iniciativas e investigaciones. Como consecuencia de una de estas iniciativas, el *Finnish Institute for Educational Research* (FIER) presentó en 2009 su investigación sobre el currículo de los maestros en la UE. Sus conclusiones incluían ocho ámbitos sobre los que deberían girar las competencias de nuestros docentes: competencia en la materia, pedagógica, integración de la teoría y la práctica, cooperación y colaboración, garantía de calidad, movilidad, liderazgo y aprendizaje continuo y permanente. En 2013, la Comisión Europea publicó *Supporting teacher competence development, for better learning outcomes*, donde de nuevo se establecen posibles bases europeas para el diseño de las competencias.

Eurydice (2002) categorizó las estructuras formadoras que dan acceso a la función docente, dentro de 6 modelos diferentes. Dos de esos modelos se

incluían en una visión concurrente⁵, diferenciados por la existencia o no de un periodo de prácticas. Los otros 4 modelos correspondían con un sistema consecutivo, diferenciándose unos de otros en la existencia o no de un prácticum y/o la existencia de un periodo de enseñanza en el ambiente profesional tras el término de la formación general.

En este aspecto, la OCDE, se decanta por la flexibilidad en relación al diseño de las estructuras de formación, aconseja esquemas consecutivos o de posgrado que puedan dar la oportunidad de formarse como docente después de haber estudiado otra especialidad. A su vez recomienda aumentar los componentes comunes entre la formación de docentes de distintos tipos de escuelas y niveles, para aumentar las posibilidades de trabajar en distintos centros. Sugiere la posibilidad de otorgar créditos por cualificaciones y experiencia fuera de la educación para reducir la duración de los cursos y los costes, y propone ofrecer horarios de media jornada, o formación a distancia para facilitar la combinación entre la formación docente y el trabajo o las responsabilidades familiares.

Las líneas generales planteadas a nivel supranacional se dirigen hacia: la flexibilidad, las competencias básicas, la cohesión entre formación práctica y disciplinar, modelos flexibles dentro de la educación superior con la misma formación inicial en todo el territorio, concebir la educación dentro del paradigma de aprendizaje permanente y como engranaje hacia el mundo laboral, y el acercamiento de centros de formación y centros educativos.

4. SISTEMAS Y DISEÑOS DE FORMACIÓN DE MAESTROS EN LA UE.

La información del siguiente apartado ha sido extraída de los documentos legislativos nacionales, así como de estudios internacionales y europeos, los Informes específicos de cada estado en el año 2009/2010 realizados por Eurydice, y el ya citado, *Datos Clave en Educación* (Comisión Europea, 2013a).

4.1. Alemania

Los últimos responsables de la FIMIP son los Ministerios de Educación y Asuntos Culturales de cada uno de los *Lander*. Esta autonomía conlleva una notable disparidad en los diseños tanto de sistemas como de programas. Según la ANECA (2004), la formación del maestro de educación infantil suele llevarse a cabo en escuelas superiores no universitarias (*Fachschulen für Sozialpädagogik*), en las que se obtienen titulaciones como *Erzieher* (jóvenes cualificados o cuidadores) y *Kinderpflegerinnen* (cuidadoras). *Datos Clave en Educación* expone que la duración mínima es de 3 años, si bien algunos *Lander* optan por una formación de 4 años. Se dedican, en ese caso, dos a materias teóricas y dos a prácticas en centros infantiles.

⁵ Según Musset (2010) el modelo concurrente es aquel en el que los aprendizajes académicos se cursan simultáneamente a los educativos y profesionales, mientras que en el modelo consecutivo los cursos pedagógicos y específicos de educación del docente son solo accesible después de completar una formación previa en una materia disciplinar enseñada en la escuela. Manso y Valle (2013) añaden el modelo mixto, donde ambos paradigmas pueden coexistir.

Al contrario que los maestros de infantil, los maestros de primaria se forman en universidades. Los datos publicados por Eurydice (2010a) sobre el sistema educativo alemán en 2009/2010, clasifican los grados universitarios en 6 categorías. Éstas se han planeado en función de la etapa en la que el docente desarrollará su vida profesional. En este caso, nos centraremos en las dos primeras, dirigidas a los maestros del *Grundschule* o nivel de primaria.

Según la Comisión Europea (2013a), para obtener la titulación de maestro, Alemania ofrece un modelo concurrente dividido en dos etapas, grado y máster. El carácter formativo de estas dos etapas está claramente diferenciado. La primera, dedicada a los aspectos teóricos, se realiza en una institución de educación superior, universidades o escuelas superiores de educación, arte y música. La segunda, *Vorbereitungsdienst* o servicio preparatorio, tiene un carácter práctico, puede impartirse en institutos de formación del docente y en colegios (*Studienseminare*), y se realiza en forma de aprendizaje pedagógico en el puesto de trabajo.

Al final de cada una de las etapas el alumno debe presentarse a un examen de capacitación, que le permitirá en el primer caso el acceso a la segunda etapa de formación, y en el segundo, al mundo laboral. La prueba que otorga el acceso a la segunda etapa, y une ambos periodos de formación, es el *Erste Staatsprüfung* o primer examen nacional.

El grado inicial está diseñado generalmente en 7 semestres⁶. El foco de formación está dirigido a ciencias de la educación y componentes prácticos de enseñanza. La legislación alemana sostiene que la formación debe aportar una relación significativa entre los aprendizajes teóricos, y los prácticos realizados durante el servicio preparatorio. En la teoría se incluyen clases optativas o especializadas y su didáctica, así como didácticas generales de la escuela primaria. Por otra parte, el plan debe incluir diferentes áreas de aprendizaje, en función de la oferta de cada *Lander*. Alemán, matemáticas y áreas artísticas y culturales, suelen estar significativamente presentes en la mayoría de *Lander*.

Establecido por normativa nacional, los diseños curriculares concretados por cada *Lander* deben incluir unas líneas comunes, aunque el peso lectivo y curricular varíe notablemente. En el primer periodo del aprendizaje se deben escoger al menos dos materias específicas y sus didácticas, el estudio de ciencias de la educación (con la obligatoriedad de estudiar teorías educativas y psicología), y áreas optativas como filosofía o política. También incluyen prácticas de enseñanza, que en ocasiones puede durar varias semanas, e ir acompañadas de clases.

En 2008, la Asamblea de Ministros de Educación y Asuntos Culturales de los *Lander* (*Kultusministerkonferenz*), decidió estipular unos contenidos comunes para todos los *Lander* relativos a las áreas específicas y su didáctica (*Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*)⁷. El perfil del docente que se quiere alcanzar está determinado dichas competencias. De nuevo se subraya la importancia de que al término de la primera etapa o formación teórica, el

⁶Según un Informe de 2012, publicado por Plumelle y Latour, la autonomía de diseño de los *Lander* hace que la duración pueda variar entre 6 y 8 semestres.

⁷Informe de Eurydice sobre el Sistema Educativo Alemán, 2009/2010.

docente haya obtenido conocimientos de la materia, de los métodos de aprendizaje cognitivo y de trabajo, así como de metodología de la materia.

Al concluir la segunda fase, el docente deberá haber desarrollado las habilidades relativas a la planificación y estructuración del plan de aprendizaje de la materia, lidiar con situaciones de enseñanza complejas, promover el aprendizaje sostenible y gestionar la evaluación de la materia.

Actualmente, esta segunda etapa tiene una duración de aproximadamente dos años, pero se baraja la posibilidad de reducirlo a 18 meses, e incluso en algunos *Lander*, como el de Rheinland-Pfalz, reducirlo a 12. Las tareas que se llevan a cabo durante las prácticas son: impartir clase, enseñanza guiada e independiente en las escuelas de formación, estudios en teoría educativa y didácticas específicas, evaluación y análisis de la práctica.

Como ejemplo de esta diversidad en el diseño de la formación inicial del docente, podemos hacer referencia a dos universidades de *Lander* colindantes. Por un lado la Universidad de Karlsruhe⁸, situada en Baden-Württemberg, propone una formación de 8 semestres, de los cuales uno está dedicado a las prácticas docentes en un colegio. El número total de ECTS⁹ es de 240, y se deben estudiar 4 áreas competenciales, con 2 materias principales y una secundaria. Las áreas de alemán, alemán como segunda lengua y matemáticas son obligatorias. Una de ellas debe corresponder con la primera materia principal. La segunda y tercera especialización debe elegirse entre distintas áreas, como lenguas extranjeras, ciencias y tecnologías o deporte y salud.

Las prácticas se realizan en tres periodos, con un total de 19 semanas. La primera etapa de 2 semanas está dirigida a la iniciación y orientación de la práctica docente, la segunda de 14 semanas supone la completa integración en un centro escolar mientras que la tercera, de 3 semanas, está dirigida a la profesionalización en el lugar de trabajo.

Por otro lado en Baviera, el *Lander* vecino, la universidad de Passau¹⁰ ofrece un programa de 7 semestres, en lugar de 8. El número de ECTS es de 210, en lugar de 240. Como se ha adelantado anteriormente, se deben elegir 2 materias, en este caso una de carácter principal y la otra secundaria. Al contrario que en el caso anterior, no es necesario elegir una tercera área de especialización. Además se seleccionarán tres didácticas de materias distintas a la especialización, incluidas en el apartado de didácticas de la educación primaria. Otros módulos van dirigidos a la pedagogía, y por último las practicas docentes.

Las prácticas están divididas en 5 partes, en lugar de 3. La primera es de orientación, por lo que es aconsejable realizarla antes de empezar el curso, la segunda de habilidades y esquemas pedagógicos, la tercera y cuarta de

⁸http://www.en.ph-karlsruhe.de/academic-programmes-courses/degree-programmes/teacher-training-for-primary-schools/?no_cache=1

⁹ European Credit Transfer and Accumulation System. En este caso cada uno de estos créditos corresponde a 30 horas de trabajo.

¹⁰ <http://www.uni-passau.de/en/study/study-options/degrees/law-teaching-degrees/primary-education/>

aplicación de didácticas sobre las dos materias específicas elegidas y, la última, se desarrolla en una compañía u organización diferente a una escuela.

4.2. Francia

En septiembre de 2013 cerraban sus puertas los IUFM (*Instituts Universitaires de Formation des Maîtres*), instituciones de formación de docentes durante los últimos 23 años, para abrir las Escuelas Superiores de Profesorado y Educación (*Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation* - ESPE). El objetivo de los ESPE es integrar la FIMIP en universidades que abarquen tanto la formación inicial como la formación permanente de los maestros. Estas escuelas públicas, como las anteriores, desarrollan las distintas especialidades a través de sus másteres.

Francia oferta un sistema consecutivo. La obtención de un grado, de al menos 3 años, es prerequisite para acceder a los programa de formación inicial profesional. Esta segunda etapa, de 2 años, será realizada en las ESPE.

A los maestros de educación infantil y primaria se les llama *Professeurs des écoles*, los maestros son considerados profesionales de primer grado, y serán responsables polivalentes dentro de las aulas. Desde el curso 2010-2011, todos los aspirantes a maestros deben cursar estudios de al menos 5 años: un primer grado de al menos 180 ECTS y un máster de 120 ECTS.

El máster de 2 años otorgará la titulación y conocimientos necesarios para ejercer en las distintas etapas educativas. Durante el primer año, se preparan los exámenes escritos, orales y prácticos para presentarse a las pruebas de selección. En el segundo año, los estudiantes que han pasado las pruebas, alternarán formación profesional y universitaria. De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (2007), este aprendizaje en alternancia incluye: clases teóricas, conocimientos de los distintos escenarios profesionales, y el análisis de prácticas profesionales. Al finalizar se redacta una tesis profesional.

Las ESPE ofrecen distintos máster de formación de docentes, llamados *Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation* (MEEF). Cada uno de los cuales ofrece salidas laborales diferentes, según la etapa y especialización. El Decreto¹¹ de 27 de agosto 2013, que fija el marco nacional de la formación dentro de las carreras pedagógicas de los maestros, define 4 tipos de máster: Formación de maestros de Educación Infantil y Primaria, Formación de profesores de Educación Secundaria, Encuadros educativos y tutorización, y por último, Menciones prácticas e ingeniería de la información.

El dedicado a infantil y primaria, es el máster MEEF de grado 1 (*1er degré*). Como requisito para acceder a este máster se pide un nivel de grado preferiblemente en letras, humanidades o ciencias de la educación. Se hace además referencia a la importancia de que los futuros docentes posean buenos conocimientos generales, especialmente de la lengua francesa y las matemáticas.

¹¹Arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation.

Por otra parte, se hace explícita la intención de articular de forma coherente, y equilibrar, el peso de la teoría y la práctica. Durante el primer año de formación se imparten entre 450 y 550 horas de clases presenciales y se comienzan las prácticas de observación y las prácticas acompañadas. En el segundo año, para los estudiantes que hayan aprobado el examen de idoneidad, se realizarán programas de entre 250 y 300 horas presenciales, en el curso de alternancia educativa. Es decir, pasan a formar parte de docentes del estado a media jornada mientras continúan con su formación en prácticas.

Con la intención de crear un cuerpo docente que conozca la filosofía educativa de la nación, todos los maestros y profesores compartirán una base de educación común. Estas materias troncales van dirigidas a los procesos de aprendizaje de los alumnos, métodos pedagógicos y de apoyo para los alumnos con dificultades, conocimiento de las competencias a desarrollar y de los procesos de orientación, métodos de evaluación, enseñanza de los valores de la República Francesa, lucha contra la discriminación cultural e igualdad de géneros, etc. También se ofrece la posibilidad de desarrollar competencias musicales o artísticas.

Las clases se dividen en tres apartados: enseñanza de disciplinas y didácticas, enseñanzas relacionadas con la investigación y prácticas organizadas en medios escolares. Existen 5 bloques en relación a la distribución de los 120 créditos. Entre los dos años, 36 ECTS se dedicaran a conocimientos de disciplinas, 31 ECTS a didácticas, 16 ECTS a investigación, 12 ECTS al contexto propio del lugar de trabajo y 23 ECTS a vivencias en la situación profesional real.

Existen diferentes tipos de prácticas, de observación y acompañamiento, que se llevarán a cabo durante los 4 semestres, y de responsabilidad que se realizaran en el último semestre del segundo año. Estas últimas serán remuneradas. El tiempo dedicado al Prácticum¹² es diseñado por cada ESPE, aunque será de entre 4 a 6 semanas el primer año, y de entre 8 y 12 semanas el segundo año para los alumnos que no hayan superado el examen de idoneidad. Para los alumnos que haya superado dicha selección, las prácticas del segundo año supondrán al menos 20 de los 60 ECTS del curso.

4.3. Italia

Italia forma a todos sus maestros en universidades. El Ministerio de Educación Italiano estableció, a través de sus Decretos sobre la formación inicial de los docentes (2010 y 2013), que los maestros de educación infantil y primaria debían realizar una *laurea magistrale* de ciclo único, con una duración de 5 años y 300 créditos. Estipulaba también que la obtención del diploma vendría condicionada a la realización de un examen final. El acceso a dicho examen sólo es posible si previamente se han realizado unas prácticas docentes de 600 horas que comenzarán a partir del segundo año de formación.

Este Decreto precisa también la distribución de los 300 ECTS y establece 2 áreas de actividades formativas: 135 ECTS en el área 1, sobre

¹² Decreto de 27 de agosto de 2013: *Arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters «métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation»*

conocimientos de la escuela y 31 ECTS en el área 2, sobre aprendizajes relacionados con alumnos con discapacidad. Además, 78 ECTS se dedican a la actividad formativa de base, es decir pedagogías y didácticas. En otras actividades se especifican las clases optativas del alumno con 8 ECTS, las prácticas docentes de 24 ECTS, laboratorio de tecnologías didácticas de 3 ECTS, laboratorio de lengua inglesa con 10 ECTS (repartido durante los 5 años), la prueba de idoneidad de lengua inglesa de nivel B2 con 2 ECTS y la prueba final de 9 ECTS.

El modelo que se ofrece en Italia es simultáneo, y facilita una titulación válida tanto para educación infantil como para primaria. Por ello, los créditos de las asignaturas específicas deben incluir una parte dedicada a su didáctica, y las propuestas didácticas deben ir dirigidas tanto a la escuela infantil como a la primaria. La elección de las asignaturas libres dentro de cada grupo de actividades también está regulada. Las clases han de ser coherentemente seleccionadas con la carrera profesional elegida por el alumno.

Si bien cada universidad diseña sus propios planes, según un estudio del sistema educativo italiano en el curso 2010/2011 (Eurydice, 2010b) la distribución de los créditos suele ser similar: el 20% de los créditos de educación primaria y 25% en educación infantil se dedican a pedagogía, metodologías, psicología, técnicas didácticas, alumnos con discapacidad o integración de los alumnos. Al menos el 35% en educación primaria y 25% en educación infantil se dedican a los contenidos específicos de cada etapa y, en ambas especializaciones al menos el 5% de los créditos son elegidos libremente por los alumnos.

4.4. España

La formación inicial de los maestros en España, tanto para educación infantil como para educación primaria, está diseñada en grados universitarios. Los maestros de las dos etapas enseñan de forma multidisciplinar, excepto las áreas de música, educación física y lengua extranjera, que son responsabilidad de maestros especialistas.

El modelo que se ofrece en España es concurrente. En el año 2008-2009, se comenzaron a implantar los nuevos grados en consonancia con el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Los grados tienen una duración de 4 años y 240 ECTS. Se podrán proponer menciones cualificadoras de entre 30 y 60 ECTS.

Los programas están organizados en 3 módulos diferentes: formación básica, didáctico y disciplinar, y prácticum, el cual incluye un proyecto final de grado. Las prácticas tendrán carácter presencial y serán tuteladas por un maestro de la etapa, cualificado para tal fin. En el caso de educación infantil se podrán desarrollar en uno o en los dos ciclos mientras que en educación primaria se deben llevar a cabo en los tres ciclos.

En el diseño curricular de formación de maestros de educación infantil el módulo de formación básica tendrá un peso de 100 ECTS, mientras que en primaria será de 60 ECTS. Este reparto se invierte en la formación didáctica y disciplinar, con 60 ECTS en infantil y 100 ECTS en primaria. El peso del prácticum será de 50 ECTS para ambos grados. Si bien cada universidad

puede diseñar sus periodos de prácticum de forma autónoma, la mayoría de las universidades comienzan en el segundo año del grado y terminan en el cuarto, donde acumulan la mayoría de los ECTS dedicados a esta actividad. Al finalizar el grado los estudiantes deben haber adquirido un nivel C1 de lengua castellana y B1 en alguna lengua extranjera.

Según las Órdenes ECI/3854/2007, y ECI/3857/2007, relativas a la profesión de maestro en educación infantil y de educación primaria, respectivamente, los maestros deben adquirir 12 competencias. Si bien las competencias a desarrollar para cada etapa son diferentes, comparten algunos rasgos como el conocimiento del currículo, didácticas, organización y criterios de evaluación de cada una de las etapas, poner atención a componentes interdisciplinarios, globales, interculturales, convivencia e igualdad, necesidades de aprendizaje, diseños de planes de actuación, trabajo en equipo, conocimiento del funcionamiento de los centros, uso de las tecnologías, etc.

5. ANÁLISIS COMPARADO DE LOS SISTEMAS DE FIMIP

En este epígrafe se pretende, a partir de los datos recabados y descritos anteriormente, contrastar las estructuras nacionales de FIMIP de los 4 países seleccionados.

Tabla 1 *Datos generales y estructurales de la FIMIP*

	Institución	Modelo	Duración y titulación	ECTS
Alemania	Infantil: Escuelas Superiores	Concurrente	Según el <i>Lander</i> . Infantil: mínimo 3 años.	300. Máx. 10 semestres.
	Primaria: Universidad		Primaria: Grado (6 a 8 semestres) + Máster (2 a 4 semestres)	
Francia	ESPE	Consecutivo	Máster: 5 años (Grado mínimo 3 años + Máster 2 años)	300. 180+120
Italia	Universidad	Concurrente	Grado: 5 años	300
España	Universidad	Concurrente	Grado: 4 años	240

Fte.: Elaboración propia.

En la Tabla 1 se sintetiza la información relativa a la estructuración temporal y titulación obtenida al finalizar la FIMIP. En ella podemos observar que todos los países han elegido formar a sus maestros de educación primaria en nivel universitario, tal y como aconsejan las distintas OI. Los planes tienen una duración de entre 4 y 5 años, y se obtiene una titulación de grado (Italia y España) o máster (Francia y Alemania). Este es un patrón que se repite, según la Comisión Europea (2013a) en prácticamente toda Europa.

En relación a la formación de maestros de educación infantil, Alemania es uno de los pocos países de la UE que no requiere una formación de nivel universitario. Mientras el país germano diseña cursos de 3 años para sus maestros de infantil, Francia en el polo opuesto, es el único que equipara, a nivel de máster, la formación de estos docentes con los de primaria. España e Italia, que también lo equiparan en duración y titulación, ofrecen un diploma de grado.

La siguiente característica, el modelo de diseño, ratifica las tendencias europeas en estas etapas, al mostrar que tres de los cuatro países ofrecen modelos concurrentes. Prácticamente todas las naciones de la UE forman a sus maestros de infantil y primaria en este tipo de modelo. En Europa sólo existen dos excepciones, Portugal y Francia, que optan por un sistema consecutivo. Resalta la rigidez de oferta que comparten los 4 países, al ofrecer una única vía de formación.

Francia y Alemania se sitúan de nuevo en posiciones completamente opuestas. Alemania ofrece exclusivamente formación concurrente para los docentes de todos los niveles, mientras Francia solo ofrece la posibilidad de formarse en modelos consecutivos. En España e Italia, la formación de maestros se realiza de forma concurrente, mientras que la de profesores de otras etapas, como secundaria, es consecutiva.

Por último, se analizan los créditos necesarios para obtener cada titulación. Al hacer uso de los ECTS, comprobamos que existe un alto nivel de homogeneidad en los planes de formación. En todos los países los estudiantes deben obtener 300 ECTS en 5 años, a excepción de España donde se requiere un grado de 4 años, y por lo tanto 240 ECTS. También cabría resaltar el caso de Alemania, donde la flexibilidad de cada *Lander* puede traducirse en recorridos equiparables al español, con una duración de 4 años.

Tabla 2 Diseños curriculares

	Materias Pedag.	Materias Didáct-disciplin.	Total capacitación Profesional ¹³	Estructura y peso del Prácticum	Otras ¹⁴
Alemania	Infantil: 25% Primaria: 33,3%	Aprox. 58%	Infantil: 25% Primaria: 33,3%	Dependen del Lander. Aprox. 17% en el Grado + Máster práctico de 12 a 24 meses	–
Francia	Infantil y Primaria: Aprox. 26%	Aprox. 32%	El porcentaje varía debido a la autonomía institucional.	Aprox. 25% Obligatoria Autonomía de diseño. 1er año: observación. 2º año: observación y responsabilidad.	23%
Italia	Infantil y Primaria: Aprox. 45%	Aprox. 26%	44,3%	8% 24 ECTS (600 horas) Comienzan en el segundo año.	21%
España	Infantil: 42% Primaria: 25%	Infantil: 25% Primaria: 42%	Infantil: 87,5% Primaria: 87,5%	21% Mínimo 50 ECTS (1250 horas) Se dividen durante los últimos tres años del Grado. Infantil: se llevan a cabo en uno o los dos ciclos. Primaria: Se hacen en los 3 ciclos.	12%

Fte.: Elaboración propia.

En relación a los diseños curriculares, se observa en la tabla 2, que dos de los países, Italia y Francia, ofertan una formación común para primaria e infantil, o con itinerarios dentro de una base compartida. España y Alemania diseñan desde el inicio una formación diferenciada, aunque algunas clases puedan ser comunes.

En los párrafos anteriores se recalcan las diferencias de estructuración entre Francia y Alemania, sin embargo éstas son notablemente menores en el diseño curricular. En la formación de los maestros de infantil, el peso otorgado a materias pedagógicas representa un cercano 26% y 25% respectivamente. Mientras, España e Italia enfatizan esta categoría con un 42% y un 45%. Esta relación no se conserva en la etapa de primaria, donde España baja a un 25%, poniéndose a la par con Francia, mientras Alemania e Italia mantienen porcentajes más altos (33% y 45%).

¹³ La Comisión Europea en *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe 2013*, establecía como *Professional Training* el conjunto de materias teóricas y prácticas necesarias para convertirse en profesor. Incluye psicología, métodos y teorías de enseñanza, y prácticas dentro de las clases.

¹⁴ Se incluyen posibles menciones, especializaciones o formaciones adicionales.

El peso que Alemania concede a las materias didáctico-disciplinares es uno de los datos más llamativos. Dedicar casi un 60% de su currículo a este tipo de materias, por lo que supera en un 16% a España (42%), en un 32% a Italia (26%) y dobla los créditos que dedica Francia (32%).

Otro de los datos a resaltar es el alto porcentaje (87,5%) que España invierte en capacitación profesional. Según Eurydice el más alto de toda la UE. Esta cifra supone el doble del de Italia (44,3%) y casi el triple del de Alemania (33,3%). En el caso de Francia, al ser las instituciones de formación las últimas responsables del diseño de los másteres, sus programas pueden ser drásticamente diversos, por lo que este porcentaje es difícilmente comparable.

Al analizar el diseño de las prácticas docentes se aprecia como todas ellas tienen un peso similar. Suponen alrededor del 20% del grado, excepto en Italia donde sólo se le otorga el 8%. La organización, sin embargo, presenta grandes diferencias en cada territorio. Mientras Alemania y Francia establecen un máster dedicado casi exclusivamente al trabajo en centros escolares, Italia y España, las integran dentro de los grados. El carácter y etapas en las que se desarrollan son similares, e incluyen prácticas tanto de observación como de participación. En relación a la remuneración de las prácticas, Francia es el único país que estipula por ley la remuneración de dicho período.

6. REFLEXIONES FINALES

El análisis de los sistemas de FIMIP de Alemania, Francia, Italia y España, como resultado de la integración de políticas supranacionales y nacionales, lleva a reflexionar sobre las tendencias formadoras de la UE en los últimos años.

Las reformas han alcanzado escenarios tan diversos como los de Italia, que carecía hasta hace relativamente poco de una institución concreta para formar a sus docentes, hasta Francia, que tras años de tradición acaba de modificar su legendaria institución formadora, o España y Alemania cuyas actuaciones se centraron en reformar sus anteriores sistemas de formación.

Otra diferencia relevante radica en la alta disparidad de distribución de competencias entre Estado y Comunidades. Se han incluido tanto sistemas centralizados -Francia e Italia- como regionales -España y Alemania-, estos últimos notablemente menos estandarizados.

A la luz de los datos obtenidos se puede afirmar que el espectro de diseños europeos presenta una alta disparidad, tanto en la organización como en los diseños curriculares. Sin embargo, las líneas europeas se dirigen claramente hacia propuestas que incluyan perfiles competenciales comunes, como muestran entre otros, *Education and Training 2010: Three studies to support School Policy Development, Education Curricula in the EU* (FIER, 2009) o *Supporting teacher competence development for better learning outcomes* (Comisión Europea, 2013b).

Estos cambios en las políticas educativas nacionales muestran la alta implicación de los Países Miembros en un proyecto competitivo basado en el conocimiento. Subrayan además varias cuestiones, por un lado, la apreciación de la UE hacia los consejos de las OI en relación a la armonización de los

sistemas, y por otro, la necesaria flexibilidad de las propuestas para conservar el respeto a las numerosas diferencias presentes en Europa.

A continuación, se desarrollan las reflexiones finales en base a cinco de los puntos clave citados en los diversos documentos analizados.

En primer lugar resaltar que estos cuatro países se muestran poco sensibles hacia las propuestas sobre la estructuración de los FIMIP y la necesidad de ofrecer modelos más flexibles. La oferta única de modelos concurrentes o consecutivos podría limitar el acceso a la formación de alumnos ya formados en otras áreas, la posibilidad de complementar formación, profundizar en conocimientos pedagógicos o intercambiar información entre varias áreas, así como encasillar a los alumnos formados solo en magisterio.

La segunda idea gira en torno al nivel de titulación que se ofrece y que a su vez se exige para ejercer como maestro. No sólo se debería deliberar sobre la posibilidad de establecer una duración similar entre los programas que se ofertan, sino también sobre la tipología de la titulación final. Una mayor equiparación facilitaría la armonización real de la profesión, así como el intercambio de docentes, mejoraría la imagen social y la movilidad, y contribuiría a crear un marco de actuación, tanto burocrático como político, más sólido.

Asimismo, el diseño de estas titulaciones deberían enmarcarse, tal y como sugieren las OI, en políticas de calidad, con titulaciones finales que mantengan la adecuada profesionalidad y el status de los docentes. Consideramos que estas necesidades requieren de diseños académicos correspondientes al menos a grados o máster.

La tercera consideración está relacionada con el diseño curricular. Tras analizar los datos se observa que cada territorio plantea un reparto de créditos significativamente diverso, lo que podría a simple vista, obstaculizar la creación de un perfil profesional europeo. Sin embargo, las áreas y competencias propuestas son similares en todos ellos. Como hemos reflejado en epígrafes anteriores, las semejanzas son mayores en el diseño estructural que en el académico, por lo que cabría contemplar la posibilidad de proponer líneas europeas sobre la distribución curricular. Ciertamente estas propuestas habrían de tener un carácter respetuoso y flexible para con las necesidades de cada nación.

El cuarto elemento de discusión, ligado al anterior, plantea específicamente abordar el diseño y conceptualización de las prácticas docentes. Esta etapa, donde se encuentran las mayores diferencias en términos de planificación, merece una reflexión especial en pos de una mejora de calidad. Detectar las aportaciones positivas de cada sistema facilitaría la difusión de buenos diseños y prácticas. Cuestiones relativas a la estructura, el momento de inicio, el peso curricular, la elección de buenos centros y tutores, organización de los objetivos de cada tipo de prácticas o cómo se llevan a cabo, son factores que podrían guiar el diseño europeo de la parte práctica del aprendizaje. Esto facilitaría el establecimiento de una relación coherente entre teoría y práctica, así como la futura inserción de los maestros al mundo laboral.

La última propuesta versa sobre el nivel de relación entre escuelas de prácticas y centros de FIMIP. Este es uno de los puntos recalcados por

diversas OI que podría mejorarse en los cuatro países seleccionados, ya que el intercambio entre estas dos instituciones suele limitarse a los tiempos de prácticas de los alumnos. Ofrecer, por ambas partes, centros más abiertos con mayor facilidad de participación e información, supondría un valor añadido no sólo para los futuros maestros sino para todo el sistema.

Para cerrar las reflexiones finales, cabe resaltar que todas estas líneas de actuación pretenden proporcionar un punto de partida para establecer un engranaje europeo de formación más eficaz, desde la etapa inicial hasta la inserción en el mundo laboral. Las políticas educativas deben abordar el conjunto del sistema, fomentar un ámbito de formación y trabajo que dé lugar a estudiantes y docentes motivados e implicados, a la maduración de un paradigma de aprendizaje permanente, el trabajo cooperativo, etc. Para lo cual, es imprescindible ofrecer una formación de calidad, cuidar a nuestros docentes y así, a nuestras sociedades.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANECA (2004). *Libro Blanco sobre titulación de Grados de Magisterio de 2004*. España.

Barber, M., y Morshed, M. (2007). *How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top*. London: McKinsey & Company, Social Sector Office.

Comisión Europea (2007a). *Communication from the commission to the council and the European parliament. Improving the quality of teacher education, impact assessment*. Bruselas.

Comisión Europea (2007b). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Bruselas.

Comisión Europea (2013a). *Key Data on teachers and school leaders in Europe*. 2013 Edition. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Comisión Europea (2013b). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. Bruselas: Directorate-General for Education and Culture.

CONCURED (2001). *Insegnanti in Europa . Materiali di confronto sulla formazione iniziale in Germania, Spagna Francia, Olanda, Svezia*. Franco Angeli: Milano

Consejo Europeo (1999). *Declaración de Bolonia*. Disponible en: <http://www.uned.es/espacio-europeo/pdf/bolonia-1999.pdf> [2014, 28 de septiembre].

Consejo Europeo (2007). Conclusiones del Consejo de la Unión Europea y de los representantes de los gobiernos de los Estados Miembros sobre la mejora de la calidad de la educación del profesorado. *Diario Oficial de la Unión Europea*, serie C, nº 300/6, de 12 de diciembre de 2007.

- Consejo Europeo (2009a). Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación, ET 2020. *Diario Oficial de la Unión Europea*, serie C, nº 119/2, de 28 de mayo de 2009.
- Consejo Europeo (2009b). Conclusiones del Consejo de la Unión Europea de 26 de noviembre de 2009 sobre el desarrollo profesional de profesores y directores de centros docentes. *Diario Oficial de la Unión Europea*, serie C, nº 302/04, de 12 de diciembre de 2009.
- Educational Testing Service (2003). *Preparing teachers around the world*. Princeton: Autor.
- Eurydice (2002). *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática*. Informe I: *Formación inicial y transición a la vida laboral. Educación Secundaria Inferior*. Madrid: Secretaría General Técnica-C.I.D.E.
- Eurydice (2010a). *Organization of the education system in Germany 2009/10*. Bruselas: Eurydice.
- Eurydice (2010b). *Organization of the education system in Italy 2009/10*. Bruselas: Eurydice.
- Eurydice (2010c). *Organization of the education system in France 2009/10*. Bruselas: Eurydice.
- Eurydice (2012). *Cifras Clave de la Educación en Europa 2012*. Bruselas: Eurydice.
- FIER (2009). *Education and Training 2010: Three studies to support School Policy Development (Tender EAC/10/2007). Lot 2: Teacher Education Curricula in the EU. Final Report*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Ingersoll, R. (2007). *A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualification in Six Nations. USA*: CPR.
- Kruijer, H. (2010). *Learning how to teach, the upgrading of unqualified primary teachers in sub-Saharan Africa: Lessons from Tanzania, Malawi, and Nigeria*. Bélgica: Internacional de la Educación.
- Manso, J. y Valle, J. (2013). La formación inicial del profesorado de secundaria en la Unión Europea. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 165-184.
- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2007). *Cahier des charges de la formation des maîtres en institut universitaire de formation des maîtres*. En bulletin Officiel du Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 1. Francia.

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2012). *Formation des enseignants: éléments de comparaison internationale*. Francia.

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2013). *Arrêté 48/2013, 27 août, de le cadre national des formations dispensées au sein des masters "métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation"*. Francia.

Ministerio de Educación y Ciencia (2007a). *Orden ECI/3854/2007, 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 la profesión de Maestro en Educación Infantil*. Boletín Oficial del Estado, 312.España.

Ministerio de Educación y Ciencia (2007b). *Orden ECI/3857/2007, 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 la profesión de Maestro en Educación Primaria*. Boletín Oficial del Estado, 312. España.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2010). Decreto 249/2010 del 10 settembre. Regolamento concernente: Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado. Italia.

Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca (2013). Decreto 81/2013, del 25 marzo, *Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado*. Italia.

Musset, P. (2010). *Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OCDE Countries and a Literature Review on Potential Effects*. OECD Education Working Papers, 48. OECD Publishing.

OCDE (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. OECD Publishing.

OCDE (2012). *PISA 2012 Results in Focus. What 15-year-olds know and what they can do with what they know*. OECD Publishing.

OEI (2010). *Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid, España.

Ostinelli, G. (2009). Teacher Education in Italy, Germany, England, Sweden and Finland. *European Journal of Education*, 44, 291-308.

Plumelle, B. y Latour, M. (2012). *La Formation initiale et continue des enseignants: Allemagne, Angleterre, Finlande*. Centre de ressources et d'ingénierie documentaires

Schleicher, A. (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world*. OCDE Publishing.

Unesco (2000). *Foro Mundial de Educación y su programa de Educación Para Todos Dakar, 2000*. Paris.

Unesco (2006). *Modelos innovadores en la formación inicial docente: estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa*. Santiago: OREALC / UNESCO.

Vega Gil, L. (2005). Los sistemas educativos europeos y la formación de profesores, Los casos de Francia, Reino Unido, España y Finlandia. *Revista de Educación*, 336, 169-187.

LOS VAIVENES DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO. UNA REFORMA SIEMPRE INACABADA

Francisco Imbernón

María Teresa Colén

Universidad de Barcelona

RESUMEN

Se analiza la actual formación inicial del profesorado de infantil y primaria a partir del nuevo plan de estudios de Grado surgido del Espacio Europeo de Educación Superior. Después de una reflexión sobre la temática se expone una investigación sobre el análisis del actual Grado donde se comprueba, a partir del estudio de la epistemología, la normativa y el currículum, que se continúa formando un perfil de profesorado centrado en su aula, poco implicado en el funcionamiento del centro y menos aún en las relaciones con el entorno escolar. Es decir, la formación inicial del profesorado no ha variado sustancialmente respecto a la de otros planes de estudio anteriores.

PALABRAS CLAVE

Formación inicial - formación del profesorado - plan de estudios - instituciones de formación – currículum - profesorado de infantil y primaria.

ABSTRACT

It analyses the current teacher training of early and primary education from the new Degree study plan arisen from the European Higher Education Area. After a reflection on the thematic exposes an investigation on the analysis of the current Degree where check from the study of the epistemology, the context and the curriculum that it continues forming a profile of teacher centered in his classroom, little involved in the centre activities and least still in the relations with the school surroundings. It is to say, the initial training of the teacher has not varied substantially as regards the other previous study plans.

KEY WORDS

Initial training - teacher training - study plan - training institutions – curriculum - early education teacher - primary education teacher.

1. LA FORMACIÓN INICIAL DEL MAGISTERIO

Siempre la formación inicial del magisterio ha sido un tema controvertido y paradójico. La paradoja está en que, de una parte, se ha caracterizado por una formación deficiente y, por otra, se insta constantemente a su mejora pero se hace muy poco en las políticas gubernamentales y menos caso a la cantidad de informes internacionales que siempre nos dicen que su formación es muy importante para el desarrollo profesional futuro del profesorado y, como consecuencia, de la calidad de la enseñanza (por ejemplo Barber y Mourshed, 2007a y 2007b; McKinsey y otros 2007; Mourshed, Chijioke y Barber, 2010; McKinsey, 2010).

Y encontramos en estos informes y reuniones internacionales que los gobernantes de diversos países europeos se lamentan de que los candidatos a profesores no reúnen las condiciones necesarias ni asumen la responsabilidad que deberían tener pero, paradójicamente, en lugar de establecer los criterios de mejora de esa profesión se ha ido considerando una profesión secundaria, y ahora maltratada, incluso en relación con otras profesiones de servicio social.

No nos vamos a remontar a los inicios de la formación inicial ya que anterior al Plan de estudios de 1970 fue un tiempo en que la formación inicial (nacida pobre y desvalida más de un siglo antes) siempre se consideró de segunda categoría, como una ampliación del bachillerato. Era la idea predominante que aún queda en algunas mentes que para ser maestro o maestra se ha de saber un poco más que los niños y niñas. Fue a partir de 1970 (no hablamos del plan de 1967 por lo poco que duró) cuando futuros profesores y profesoras (así, por separado hasta ese momento, excepto en épocas breves) vieron que su formación alcanzaba rango universitario en una reforma neocapitalista producto de los últimos años de la dictadura y de la época. Pero aún con el rango de diplomado universitario.

Es cierto que en los últimos años muchos países europeos han llevado a cabo reformas educativas ya sea por la necesidad de adecuar el sistema a una situación económica y laboral cambiante, respecto de la que existía en los años ochenta y noventa, ya sea por el influjo de los cambios socioculturales, tecnológicos y científicos. Estas reformas educativas conllevan siempre un replanteamiento de la formación del profesorado porque no es posible cambiar la educación sin modificar las actitudes, la mentalidad y la manera de ejercer la profesión del profesorado; y esto sólo es posible desde la formación inicial o desde la permanente.

Cuando llega la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) en el año 1990 promovida por el gobierno del PSOE se ve una oportunidad para acceder al título de licenciado, pero quedó frustrada por argumentos más económicos que reales. Y los maestros continuaron siendo diplomados, que era más barato en los cuerpos funcionariales. Se ha tenido que esperar al Espacio Europeo de Educación Superior para que el magisterio de infantil y primaria¹ asumiera el grado como todas las demás carreras universitarias. Ha sido una larga carrera de obstáculos.

¹ Obviamos aquí la formación del profesorado de secundaria, que siempre fue considerado como "licenciado que enseña", puesto que la escasa formación pedagógica que recibían, más

Pero dejamos de lado reproches a quienes no querían prestigiar al magisterio con una equivalencia universitaria con los demás profesionales, no únicamente de la educación (secundaria y universidad) sino de la mayoría de profesiones que se enseñaban en la Universidad (alguien ironizaba que para curar animales se necesitaban 5 años y para educar a los niños y niñas, tres). Podemos argumentar que transformar los estudios de magisterio en grados y su ubicación en facultades ha sido un avance muy considerable en los últimos años. Ha costado mucha tinta, debates y palabras pero al final se ha conseguido, aunque sea debido más a elementos externos, de carácter internacional, que internos. Pero, una vez conseguido ¿era eso lo que queríamos? En parte sí, pero no del todo. Se han cumplido las expectativas de un cambio cuantitativo ¿pero también cualitativo? ¿Se formarán mejor los futuros maestros y maestras?

Aumentar el tiempo de estudio no se trata sólo de una cuestión de categorías funcionariales y de sus repercusiones salariales. El hecho de que los maestros y maestras de educación infantil y primaria cursen unos estudios de grado (que únicamente comporta un curso más) podría significar: un aumento de tiempo en una carrera en la que éste es un bien escaso, teniendo en cuenta su extenso currículum (el currículum extensivo ha sido una de las características de los estudios de magisterio), tiempo que podría permitir sedimentar conocimientos y reflexionar sobre cómo enseñarlos; también permitiría organizar unas prácticas en los centros escolares mucho más espaciadas y elaboradas. Y no podemos olvidar un aspecto fundamental: atajar desde el inicio uno de los males que están aquejando a la docencia: la desprofesionalización y la actividad espontánea basada en sus preconcepciones sobre la educación y aumentar la reflexión sobre la práctica educativa y todos los elementos que ésta comporta.

Por otra parte, dotarlos de una titulación igual a la de los profesores de secundaria y universidad les daría a la larga un mayor reconocimiento social del que ahora carecen. Ello ayudaría a generar un nuevo concepto profesional y que uno de sus principios es la igualdad en el sistema educativo al tener todos un grado universitario (acercándose al tronco único tan anhelado en épocas pasadas).

Pero el aumento de un curso, el asumir la titulación de Grado, el ser facultades de educación o similar ¿Prestigiará al profesorado? ¿Mejorará su formación? He ahí alguno de los grandes interrogantes que hay que comprobar ahora que ya tenemos una primera promoción salida de las Universidades.

que dar instrumentos intelectuales para la práctica educativa, creaba en ellos una sensación que eso de la pedagogía era una cuestión formal y artificiosa

2. UNA PREVIA: NO HAY ACUERDO NI EN LOS NOMBRES DE LAS INSTITUCIONES DE FORMACIÓN

En España muchas facultades que se dedican a la formación inicial del profesorado no coinciden en el nombre de la facultad. No es que sea grave pero indica algún aspecto de falta de debate y criterios unificadores en la enseñanza de magisterio. Se denominan Facultades de Formación del Profesorado, Facultades de Educación, Ciencias de la Educación y muchas otras denominaciones. Recordemos que en España, antes de convertirse en facultades, los estudios de magisterio se realizaban en las denominadas Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado y anteriormente Escuelas Normales de Magisterio (“la que sienta la norma”, denominación de origen francés).

Pero ya sea en Facultades de formación del profesorado, educación, y las diversas denominaciones que reciben, todas forman a maestros de infantil y primaria y realizan el máster de secundaria que anteriormente realizaban muchos Institutos de Ciencias de la Educación de las mismas Universidades.

Pero, ¿las instituciones de formación del profesorado se comprometen y asumen un papel decisivo en la promoción de la profesión docente más allá de ser un centro de formación? Ello comportaría mejorar el trabajo organizativo, la comunicación, la toma de decisiones, la reflexión sobre la metodología y la evaluación. Significaría también conservar la histórica interdisciplinariedad en el trabajo, aunque sea a través del intercambio informal, y aumentar la relación con los centros educativos; o sea, el compromiso con el propio contexto social. ¿Se está haciendo?

Han cambiado los nombres y el grado pero muchos formadores continúan siendo los mismos. ¿Ha habido una formación del profesorado de formación inicial? ¿Poseen las competencias para formar maestros del siglo XXI? ¿Cuántos profesores y profesoras de magisterio tienen una desconexión y escaso conocimiento de la realidad escolar (innovaciones, prácticas educativas, problemáticas docentes)?

3. DE DIPLOMADO A GRADUADO

Pero intentando responder algunas de las preguntas que hemos ido haciendo a lo largo del artículo quizá uno de los aspectos que tengamos que deconstruir es la creencia de que la educación de los más pequeños requiere una menor formación. La ignorancia de los avances de las Ciencias de la Educación respecto a la importancia de la educación y aprendizaje de los más pequeños hace que muchos países la regulen con criterios atrasados y obsoletos, infravalorando la formación de esos profesionales.

Cuando la formación es corta y demasiado estándar se convierte en directivista, técnica y poco flexible. Y toda la literatura sobre la formación hace tiempo que dice que tenemos que formar a un profesional autónomo, que trabaje de manera colaborativa con otros profesionales de su centro, que sea capaz de generar proyectos de intervención, de compartir dudas, problemas y soluciones innovadoras mediante la deliberación o reflexión individual y colectiva. Mucha palabrería teórica que difícilmente se convierte en una práctica en la formación inicial. Pensábamos que una de las claves para ir

consiguiendo todo ello era más tiempo, que permitiera diseñar un currículum más acorde con los tiempos actuales tanto sociales como educativos, donde los procesos de toma de decisiones y la reflexión fueran procesos prácticos y no eminentemente teóricos. Otra de las claves sería la formación de los formadores de maestros y el nuevo papel de las instituciones de formación que anteriormente comentábamos.

Pero transformarse significa también asumir nuevos retos. Y los retos de la reforma de los planes de estudio para pasar a Grado se convirtieron en muchas universidades en asumir (o continuar) lo peor de la cultura académica (sedentarismo universitario, docencia excesivamente alejada de la realidad, luchas internas por jerarquía, o poder, prepotencia académica, etc.). Y mucha repetición de lo mismo ya que era difícil suprimir muchas cosas porque predominaba el “¿que hay de lo mío?”

Ha continuado imperando en muchos planes de estudio la perspectiva técnica, la que ha existido casi siempre en el diseño curricular de los planes de estudio de Magisterio, la formación inicial tiene que identificar las competencias genéricas del profesorado (competencias básicas, técnicas, administrativas, de comunicación e interpersonales o las que toquen en este momento). Desde esta perspectiva, estas competencias, que conducen al conocimiento profesional, se adquieren formando a los futuros maestros en tres grandes bloques que se distribuyen a lo largo de la formación inicial:

- La ciencia básica o disciplinas sobre las cuales descansa la práctica.
- La ciencia aplicada que se deriva de los procedimientos de diagnóstico y solución de problemas.
- Las habilidades prácticas que se relacionan con la intervención, que deriva del conocimiento básico y aplicado.

Es decir, teoría, tecnología y práctica. Y se supone que con ese recorrido académico y curricular ya se prepara el futuro maestro o maestra. Una verdadera falacia educativa y profesional.

Desde hace tiempo es una perspectiva cuestionada en la formación del profesorado para formar el perfil docente que tanto anhelamos en la literatura y en la práctica actual de las escuelas. El cuestionamiento proviene de diversos factores: la subordinación a la producción del conocimiento, la desconfianza de que el profesorado no es capaz de generar conocimiento pedagógico con los colegas, la separación entre teoría y práctica, el aislamiento profesional que provoca esa formación ya que predomina el individualismo, la falta de reflexión, la marginación de los problemas morales, éticos, sociales y políticos de la educación, etc. Y romper con esto será dificultoso, largo y laborioso.

Lo dice muy bien Martínez Bonafé (2007:5) cuando indica:

Tampoco se puede avanzar significativamente si la supuesta decisión epistemológica sobre la estructura y contenido de la formación del futuro docente –desde Infantil hasta Secundaria- se traduce en la práctica en un reparto de créditos entre las diferentes áreas de conocimiento de la institución universitaria. Y este reparto a su vez se identifica con las tradicionales materias impartidas por cada Departamento. Las consecuencias de esta

forma de proceder para el resultado final de los Planes de Estudio las conocemos sobradamente: homogeneización administrativa más preocupada por la distribución horaria que por la experimentación de nuevas posibilidades o por la transformación coherente con las teorías e investigaciones sobre la construcción del conocimiento profesional; separación disciplinar dura aderezada en algunos casos con creativos inventos sobre la optatividad y escasa posibilidad de integración de saberes complejos a caballo de diferentes materias; imposibilidad o escasa posibilidad de escapar del marco institucional que administra el Plan de Estudios para acudir a otro ámbitos y recorridos institucionales.

También los nuevos planes de estudios suprimieron las anteriores especialidades estableciendo dos titulaciones: maestro de infantil y de primaria sustituyendo las antiguas especializaciones por menciones dentro del curriculum de formación del profesorado o máster posteriores. Tema discutido y discutible.

4. ENTONCES ¿QUÉ HA CAMBIADO CON EL GRADO DE MAGISTERIO? ¿UN CURSO MAS QUE HA IMPLICADO?

El verdadero problema del cambio está en el fondo de la cuestión: sea cual sea la duración, ¿será capaz de generar una nueva formación inicial del profesorado? La nueva formación inicial ¿pivotará sobre el eje: la relación entre la teoría y la práctica educativa? O ¿continuaremos con asignaturas atomizadas y con multitud de trabajos académicos y teóricos? La alternancia de unos módulos teóricos y prácticos permitiría un conocimiento de la enseñanza y la elaboración de un proyecto de intervención educativa (diseño, experimentación y evaluación), todo esto en un trabajo conjunto entre el profesorado universitario y de enseñanza no universitaria.

El sistema curricular se tendría que establecer como una espiral que tiene como eje los temas psicopedagógicos, donde los futuros docentes puedan recibir una visión holística y crítica de las materias, ya sean de contenido científico o psicopedagógico, a partir del conocimiento y la reflexión sobre la teoría y la práctica docente. ¿Se está haciendo así?

Si interpretamos los diversos criterios internacionales de la formación inicial del magisterio encontramos una serie de acuerdos:

- Recibir una formación humana integral que fomente las destrezas de pensamiento y el desarrollo de los valores humanos.
- Una sólida preparación en la estructura sustantiva y sintáctica de las disciplinas que se van a enseñar y que proporcione una apertura a la investigación en esos campos del saber.
- Conocimientos pedagógicos basados en los desarrollos actuales de las Ciencias de la Educación.
- Las competencias relacionadas con el ejercicio de la enseñanza a través de un “prácticum” bajo la mentorización de un tutor con competencias en la formación práctica y la inducción profesional.

- Aprender con una metodología que desarrolle la cooperación, la crítica, la comunidad, el aprender entre iguales, la comunicación de los problemas, el uso de las tecnologías, etc. Una metodología que posibilite desarrollar a un práctico reflexivo más que a un maestro normativo.

Y si nos fijamos en las directrices ministeriales del 2007 (Orden Ministerial ECI/3857/2007) para los planes de estudio de magisterio legisladas por el Ministerio de Educación encontramos que la formación ha de poner énfasis en: "saber promover la adquisición de hábitos en torno a la autonomía, la libertad, la curiosidad, la observación, la experimentación, la imitación, la aceptación de normas y de límites, el juego simbólico y heurístico" o "comprender que la dinámica diaria en educación infantil es cambiante en función de cada estudiante, grupo y situación y saber ser flexible en el ejercicio de la función docente". ¿Son únicamente palabras ya que el texto escrito lo soporta todo?

Por tanto, alargar la formación inicial del magisterio en un grado de cuatro años debería implicar: fomentar la investigación, desarrollar las competencias mínimas requeridas para el inicio de la enseñanza, aprender la atención a la diversidad, regular requisitos curriculares básicos y mínimos, modificar la relación teoría-práctica, cambio de referentes teóricos y de diseño curricular, la práctica docente como eje nuclear de la formación y la actualización del profesorado, entre otras cosas. Y para ello sería necesario introducir ciertos componentes como establecer una formación donde la escuela sea el lugar privilegiado para aprender a enseñar, fomentar y repensar la relación teoría-práctica así como el trabajar en red e intercambiar buenas prácticas educativas.

Analicemos ahora los cambios que se han originado y sus fortalezas y debilidades a partir de una investigación en curso.

5. ¿QUÉ MAESTRO Y MAESTRA SE FORMA ACTUALMENTE CON EL GRADO? UNA INVESTIGACIÓN EN CURSO: EPISTEMOLOGÍA, NORMATIVA Y CURRÍCULUM

La implantación de los grados para la formación inicial de los maestros se realiza en el marco de la convergencia europea, y se organiza en base a competencias, denominadas específicas y genéricas o transversales, en función de la fuente consultada, planteadas tanto por la Comisión Europea (2004-2006), como por el proceso de armonización de las universidades en un Espacio Europeo de Educación Superior².

Para desarrollar estas competencias se necesitan dominar conocimientos de diferente tipología y usarlos para resolver situaciones concretas, que en el caso del profesorado son complejas y variadas. Es decir precisan de conocimientos docentes para desarrollar su profesión de maestros y maestras.

Pero, ¿de qué conocimiento profesional docente hablamos? El conocimiento profesional del docente ha constituido una fuente de

² http://ec.europa.eu/education/school-education/doc832_en.htm (consultado diciembre 2013)

preocupación de los investigadores en las últimas décadas, que ha sido abordada desde perspectivas teóricas y metodológicas, que manifiestan la multidimensionalidad del concepto, así como las múltiples perspectivas históricas, sociológicas y políticas, tanto de las funciones atribuidas al profesorado como de los ejes de investigación. Si tradicionalmente se ha tenido en cuenta el conocimiento de la materia a enseñar, estas investigaciones aportan otros componentes necesarios para el desarrollo de la función docente, así Shulman (1986, 1991), incluye los contenidos de naturaleza pedagógico-didáctica que capacitan al docente como profesional de la formación. Tardif (2004), habla de saberes profesionales, y distingue los que se desarrollan en la práctica, a través de los conocimientos adquiridos en la formación universitaria y los saberes que se desarrollan desde la práctica reflexionada, en contextos complejos, cambiantes y diversos y los saberes individuales.

Para identificar el marco profesional docente que se desarrolla en el grado, partimos de las aportaciones de estas investigaciones, como marco epistemológico de trabajo, pero hemos querido contrastarlo con la dimensión contextual de la formación del profesorado, para lo cual consideramos el marco legislativo de nuestro país, de manera que lo podamos confrontar con propuestas curriculares universitarias.

Para delimitar el tipo de conocimientos que constituyen la formación inicial del profesorado, partimos del análisis documental de las diferentes tipologías de documentos (tabla 1).

Tabla 1. Tipologías de documentos para la formación inicial

FUENTE DOCUMENTAL	TIPOLOGÍA DE DOCUMENTO	ORIGEN DE PERFIL PROFESIONAL
Normativa/legislativa	Leyes de educación nacionales y autonómicas, decretos y normativas	Perfil que demanda la sociedad, en un momento dado, para dar respuesta a las necesidades educativas de su infancia.
Epistemológica	Literatura científica especializada e investigaciones sobre el tema de estudio	Perfil que se desprende de la investigación y de las aportaciones de la comunidad científico-profesional.
Curricular	Planes de estudios y planes docentes del grado de Maestro de Primaria	Perfil que expresa la universidad a través de su propuesta curricular y que propone para todos sus estudiantes

Al iniciar el análisis encontramos el primer escollo. Cada tipología documental usa un lenguaje diferente para referirse a los conocimientos que constituyen el saber profesional docente. **Las leyes hablan de funciones del maestro, la literatura científica habla de conocimientos profesionales o de saberes y los currícula universitarios hablan de competencias.** Para poder comparar el maestro/a que demanda la sociedad actual, en un contexto determinado, el maestro/a que debería formarse según la investigación educativa y el maestro/a que se forma en la universidad, hemos establecido el

paralelismo entre saberes, funciones y competencias³, que es el concepto base sobre el que se construyen los planes de estudios, distinguiendo entre competencias generales, que deben trabajarse de manera transversal durante todo el grado y en las diferentes asignaturas, y las competencias específicas del grado, de carácter más profesional.

Las investigaciones sobre el desarrollo del conocimiento profesional docente, se han desarrollado especialmente en el ámbito universitario, que tiene unas características diferentes a la formación de maestros. En el primer caso, la formación básica de los futuros profesores se basa en la formación en su disciplina y la socialización en la misma. Se caracteriza por la formación inicial del docente en su disciplina de especialización. Coincidiría con la participación del profesor en sus estudios de grado y postgrado (Jarauta y Medina, 2009). El conocimiento profesional docente se desarrolla fundamentalmente en la práctica, puesto que no es indispensable la formación inicial en este ámbito.

La formación inicial del maestro de primaria, en cambio, se plantea, junto con el aprendizaje de saberes disciplinares, el desarrollo de saberes profesionales. Así Perrenoud (2004) establece como saberes profesionales, lo que llama las diez competencias básicas del maestro:

- Organizar y animar situaciones de aprendizaje
- Gestionar la progresión de los aprendizajes
- Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de atención a la diversidad
- Implicar a los alumnos en su aprendizaje
- Trabajar en equipo
- Participar en la gestión de la escuela
- Informar e implicar a los padres
- Utilizar las TIC
- Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión
- Organizar la propia formación continua

Estas capacidades que debe adquirir el futuro maestro, son descritas por otros muchos autores, y las podemos resumir como:

- **Conocimiento pedagógico general.** Consideramos aquí los contenidos de naturaleza pedagógico-didáctica que capacitan al docente como profesional de la enseñanza (Shulman, 1986) Se incluyen aquí conocimientos referidos a cuestiones educativas de ámbito general que le ayuden a comprender la naturaleza social e histórica de la enseñanza, la intervención pedagógica y los de formación metodológica. Comporta conocimientos que permitan al maestro analizar documentos curriculares y llevar a la práctica el diseño y

³ Este análisis, así como los datos del análisis documental, se ha realizado en el marco de un proyecto de investigación dentro del Programa Nacional de Proyectos de Investigación Fundamental en el marco del VI Programa Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2008-2011, Subprograma de Proyectos de Investigación Fundamental no Orientada, más amplio (EDU2012-39866-C02-02), titulado "Desarrollo del conocimiento profesional a través del plan de estudios del grado de maestro en educación primaria. Perspectivas del alumnado y el profesorado, un proyecto sobre la construcción del conocimiento profesional en la formación inicial del profesorado de Educación Primaria"

desarrollo del currículum en el nivel que corresponda e información sobre estrategias y técnicas didácticas, aspectos relacionados con la planificación de la enseñanza o con técnicas de gestión del aula y del centro.

- **Conocimiento del contenido.** Incluimos aquí al conjunto de saberes referidos a las materias que impartirá el futuro maestro/a. Contenidos básicos sobre lengua y literatura, matemáticas, educación artística, conocimiento del medio natural, social y cultural... Todas aquellas materias que el maestro deberá impartir.
- **Conocimiento didáctico del contenido.** Integramos en esta dimensión el conocimiento específico que poseen, o deben poseer, los docentes acerca de cómo enseñar un contenido concreto al grupo de alumnos con la finalidad de promover la comprensión y adquisición de ciertas competencias. El conocimiento didáctico puede adquirirse a través de la formación universitaria, pero es preciso considerar la necesaria relación entre la teoría y la práctica y la adquisición de conocimiento experiencial a través de la reflexión y la conceptualización de esta práctica.
- **Conocimiento curricular.** Contemplamos aquí, tal como expone Tardif (2004), el discurso pedagógico, los objetivos, contenidos y métodos a partir de los cuales la institución escolar categoriza y presenta los saberes sociales que ella misma define y selecciona como modelos de la cultura erudita y de formación para esta cultura. También incluimos en este apartado el conocimiento sobre la misión y visión de la escuela, los valores y la ideología de la institución educativa.
- **Conocimiento de sí mismo.** Contenidos, sobretudo de carácter actitudinal, que permitan al futuro maestro/a desarrollar un conocimiento adecuado de sí mismo, desarrollar su madurez emocional y elaborar un autoconcepto realista y flexible, de manera que, como maestro, pueda establecer relaciones personales, profundas y auténticas con sus alumnos, con las familias y con sus colegas de profesión. Tal como lo plasma Tardif (2004), el maestro no piensa sólo con “la cabeza”, sino “con la vida”, con lo que ha sido, con lo que ha vivido, con lo que ha acumulado en términos de experiencia vital, en términos de bagaje de certezas. En suma, piensa a partir de su historia vital, no sólo intelectual, en el sentido riguroso del término, sino también emocional afectiva, personal e interpersonal.
- **Conocimiento de los alumnos.** Nos referimos aquí al conjunto de contenidos que conducen a la comprensión de los principios de aprendizaje de los alumnos, de sus actitudes, intereses y motivación. De las constantes en su desarrollo evolutivo y de la diversidad que presentan en los diferentes ámbitos educativos
- **Conocimiento del contexto.** Combina informaciones diversas sobre el contexto físico, entorno familiar, las culturas que se dan en la comunidad, las limitaciones oficiales, recursos del entorno, etc. Que el maestro debe conocer y saberlo manejar incorporándolo en el desarrollo de sus funciones, pero también el contexto socio laboral e histórico en el que deberá desarrollar su acción docente.

- **Conocimiento experiencial.** Suponen, tal como recoge Tardif (2004), el conjunto de saberes específicos basados en el trabajo cotidiano y en el conocimiento del medio. Estos saberes emergen de la experiencia que, a la vez, se encarga de validarlos. Se incorporan a la experiencia individual y colectiva en forma de hábitos y habilidades, de saber estar y ser y de saber hacer.

Este conjunto de conocimientos y saberes utilizados de manera adecuada para resolver las situaciones diarias, las situaciones problemáticas, las decisiones y el conjunto de acciones que constituyen la acción docente, desde los fundamentos pedagógicos y didácticos, las necesidades de los contextos diversos, los marcos sociales, legislativos y curriculares, suponen la puesta en práctica de las competencias adquiridas o en proceso de adquisición

A partir de esta clasificación de saberes analizamos las funciones que se definen en la legislación y en la normativa. Se establece a partir de la descripción de funciones que debe desarrollar el maestro en el desarrollo de su tarea docente, tanto en la ley vigente hasta ahora, la LOE (Ley Orgánica de Educación), como en las diversas disposiciones sobre la formación del magisterio. Para organizar el análisis de acuerdo con los conocimientos profesionales considerados, clasificamos las funciones en tres categorías:

- *Funciones generales.* Incluimos aquí funciones relacionadas con la innovación y mejora de sus prácticas, la formación permanente, la relación y colaboración con las familias y con las instituciones y entidades del entorno escolar
- *Funciones de aula,* referidas al diseño, planificación, implementación y evaluación de procesos de enseñanza aprendizaje, a las funciones de tutoría y orientación del aprendizaje de los alumnos, a la dinamización y creación del clima de aula para promover una convivencia respetuosa y pacífica; a la atención a la diversidad del alumnado, desde la perspectiva de inclusión y compensación; en general todas aquellas funciones que garantizan el progreso individual y grupal de todos los alumnos de la clase⁴.
- *Funciones de escuela,* incluimos aquí las funciones que suponen una participación activa en la vida del centro, como miembros del claustro, como miembros de los equipos docentes correspondientes, como miembros del Consejo Escolar del centro; funciones para la elaboración y desarrollo de los proyectos de centro, y en general la coordinación y colaboración activa con todos los colegas. Se incluyen en este apartado todas funciones del equipo directivo del centro.

El análisis de estas funciones produjo un primer resultado un tanto sorprendente. Al comparar la cantidad de funciones de cada tipo, observamos que el peso recaía en las funciones de escuela, es decir, las normativas dan un peso específico al maestro/a como miembro de un equipo docente. Entiende su responsabilidad profesional en el marco escolar, no ceñido al trabajo en el aula con “sus niños”. Esta concepción de equipo supone unas funciones, diferentes

⁴ No incluimos las funciones de los maestros de especialidad, cuyas funciones no se especifican en la ley, se despliegan en diferentes normativas.

a las del rol tradicional del maestro, que dibujan un perfil del maestro más profesional y conciben al maestro no solo en su labor estrictamente docente, sino con importantes desempeños de gestión educativa, de dinamizador cultural, y sobre todo de trabajo colaborativo. En el gráfico 1 se muestra la relación de esta distribución de funciones y el peso que la ley da a cada una de estas categorías:



Gráfico 1. Comparación del tipo de funciones que se asignan al maestro/a.

Una nueva atribución y distribución de funciones comporta una formación diferente del maestro. Veamos cómo se corresponden las funciones con las competencias. Para ello relacionamos las funciones con las competencias generales y específicas contempladas, como muestra, en el plan de estudios del maestro de primaria⁵. En la tabla 2 vemos estas relaciones.

Tabla 2. Relación entre funciones y competencias generales y específicas en el plan de estudios del maestro de primaria

RELACIONES ENTRE FUNCIONES Y COMPETENCIAS		FUNCIONES				TOTAL
		General	Aula	Escuela		
				Equipo docente	Equipo directivo	
COMPETENCIAS GENERALES	CG1	2	5	0	0	7
	CG2	3	4	15	7	29
	CG3	0	6	0	4	10
	CG4	1	3	0	1	5
	CG5	7	5	28	22	62
	CG6	2	17	0	1	20

⁵ Tomamos como ejemplo el plan de estudios del maestro de primaria de la universidad de Barcelona, disponible en: http://www.ub.edu/fprofessorat/queoferim/es/grau/grau_primaria/

	CG7	0	2	10	4	16
	CG8	4	12	15	5	36
	CG9	7	0	0	0	7

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	CE1	6	0	32	36	74
	CE2	4	9	1	1	15
	CE3	3	2	3	3	11
	CE4	2	18	1	0	21
	CE5	0	10	2	0	12
	CE6	1	9	5	0	15
	CE7	3	10	6	3	22
	CE8	2	2	3	3	10
	CE9	1	5	0	1	7
	CE10	3	9	6	5	23
	CE11	1	0	4	2	7
	CE12	0	3	0	2	5
TOTAL RELACIONES		52	131	121	100	404

Del análisis de la tabla 2 podemos deducir que las competencias generales más significativas en la formación de maestros son:

CG5. Trabajar en equipo, colaborando y liderando (62 relaciones).

CG8. Entender el aprendizaje como un hecho global, complejo y trascendente; autorregular el propio aprendizaje y movilizar saberes de todo tipo adaptándose a nuevas situaciones y conectar conocimientos como método para elaborar otros nuevos (36 relaciones).

CG2. Planificar, organizar y gestionar procesos, información, resolución de problemas y proyectos. Tener iniciativa, espíritu emprendedor y capacidad de generar nuevas ideas y acciones (29 relaciones).

Y las menos reveladoras serían:

CG9. Valorar el impacto social y medioambiental de actuaciones en su ámbito (7 relaciones).

CG4. Hacer uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para aprender, comunicarse y compartir conocimiento (1 relación).

CG1. Identificar necesidades de información, buscarla, analizarla, procesarla, valorarla, usarla y comunicarla de forma eficaz, crítica y creativa (7 relaciones).

Sorprende las pocas funciones que se atribuyen al conocimiento y uso de las TIC. Suponemos que no es que la ley le reste importancia a este tipo de capacidad, sino que la incorpora de manera natural en la mayoría de las funciones.

El análisis referido a las competencias específicas del plan de estudios del grado de maestro nos da como resultado la CE1. *Conocer la organización de las escuelas de educación primaria, y la diversidad de actores y acciones que implica su funcionamiento. Colaborar con los diferentes sectores de la comunidad educativa y del entorno y trabajar en equipo con los compañeros como condición necesaria para la mejora de la actividad profesional, compartiendo conocimientos y valorando experiencias*, con 75 relaciones, la más significativa, a distancia de las demás.

Así pues, para formar maestros y maestras capaces de realizar de manera competente las funciones que marca la normativa, los planes de estudios de grado deberían priorizar el desarrollo de competencias tendentes a:

- Trabajar en equipo, colaborando y liderando cuando sea necesario.
- Conocer la organización de las escuelas y la diversidad de actores y acciones que implica su funcionamiento.
- Colaborar con los diferentes sectores de la comunidad educativa y del entorno y trabajar en equipo con los compañeros como condición necesaria para la mejora de la actividad profesional, compartiendo conocimientos

Cuando analizamos los planes docentes de cada una de las asignaturas que conforman el grado, encontramos que, aunque se trabajan todas las competencias y estas están formuladas en términos semejantes a las funciones de referencia en las leyes, que, según las fuentes documentales la intensidad de trabajo de cada una de las competencias difiere de la importancia que se le da en las leyes. En el gráfico 1 establecemos la comparación.

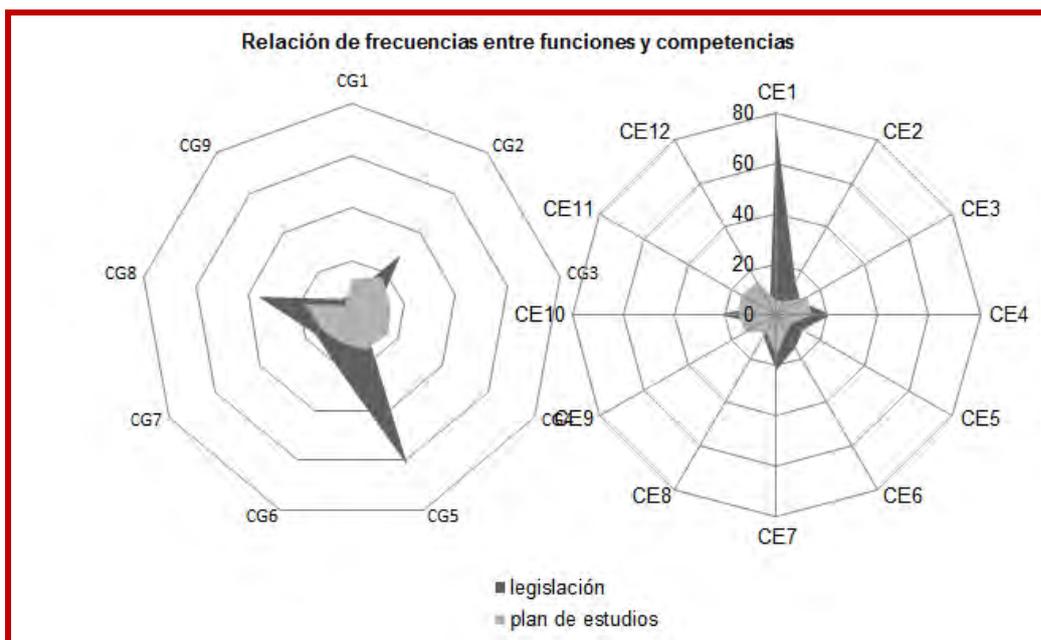


Gráfico 1. Comparación entre las competencias que prioriza la ley y las que prioriza el plan de estudios.

Las asincronías son evidentes, en el plan de estudios se manifiesta que se trabajan todas las competencias de manera bastante homogénea⁶, pero no se profundiza en aquellas que definen el perfil de profesorado que se establece en la legislación vigente.

Recordemos que trabajamos con los documentos públicos, lo cual significa que en el desarrollo de las diferentes asignaturas, y según el profesorado que lo imparte, esta distribución podría variar, bien porque se trabajen más competencias que las declaradas en el programa, otras de diferentes o no se trabaje desde esta perspectiva.

Hechas estas consideraciones, analicemos el perfil que se desprende del plan de estudios. Las competencias que más se trabajan son:

CE7. Diseñar y desarrollar proyectos educativos, unidades de programación, entornos, actividades y materiales, incluidos los digitales, que permitan adaptar el currículum a la diversidad del alumnado y promover la calidad de los contextos en los que se desarrolla el proceso educativo, de modo que se garantice su bienestar

⁶ En los siguientes trabajos se puede ver con más detalle este análisis: Colén, M. T.; Barredo, B. y Ariño, A. (2013a) "Functions that current legislation attributes to the primary teacher and competencies that take place in their initial training" en: ICERI2013 *Proceedings 6th International Conference of Education, Research and Innovation Seville, Spain*. Páginas: 174-182. Ed. IATED. Disponible en <http://library.iated.org/> y Colén, M. T.; Barredo, B. y Ariño, A. (2013b) "Analysis of the proposals for the initial training in primary school teachers at the University of Barcelona" en: ICERI2013 *Proceedings 6th International Conference of Education, Research and Innovation Seville, Spain*. Páginas: 156-165. Ed. IATED. Disponible en <http://library.iated.org/>

CE11. Comprender que el hecho educativo en general y los procesos de enseñanza y aprendizaje en particular son complejos. Asumir que el ejercicio de la función docente tiene que mejorar, actualizarse y adaptarse a los cambios científicos, pedagógicos, sociales y culturales. Entender la importancia de participar en proyectos de innovación y de investigación relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, y de introducir propuestas innovadoras en el aula

Estas dos competencias específicas se declara que se trabajan en 16 asignaturas cada una, sin contar las menciones, seguidas por la CE10 (*Utilizar la evaluación en su función pedagógica y no solo acreditativa, como elemento regulador y promotor de la mejora de la enseñanza, del aprendizaje y de la propia formación, asumiendo la necesidad de desarrollo profesional continuo mediante la reflexión, la autoevaluación y la investigación sobre la propia práctica*) y CE12 (*Expresarse oralmente y por escrito con la fluidez y la corrección necesarias en lengua catalana y castellana para desarrollar la enseñanza en la etapa de primaria y también utilizar la lengua extranjera como lengua vehicular en algunas situaciones del aula*), trabajadas en 15 asignaturas

Las competencias que menos se trabajan son la CE1 (Conocer la organización de las escuelas de educación primaria, y en su caso los centros y aulas de formación de personas adultas, y la diversidad de actores y acciones que implica su funcionamiento. Colaborar con los diferentes sectores de la comunidad educativa y del entorno y trabajar en equipo con los compañeros como condición necesaria para la mejora de la actividad profesional, compartiendo conocimientos y valorando experiencias) y la C2 (Comprender las características y condiciones en las que se produce el aprendizaje escolar e identificar cómo puede afectar al desarrollo del alumnado y ejercer la función tutorial, orientando a los alumnos y a los padres de su grupo de alumnos. Todo ello buscando el entendimiento y la cooperación con las familias, teniendo en cuenta los diferentes contextos familiares y estilos de vida)

Sin querer ser exhaustivos en el análisis de competencias, se observa que hay un predominio de las capacidades *de aula*, es decir, aquellas competencias que tienen relación con la planificación, desarrollo y evaluación de actividades de enseñanza aprendizaje, las competencias comunicativas y las digitales, estando en cambio muy poco presentes aquellas que desarrollan la capacidad de relacionarse con el entorno (familias, instituciones de soporte...) y las que tienen que ver con la escuela, con su conocimiento, organización y participación activa. Sorprende que la CE1, que en la legislación se manifiesta como la más importante, en el plan de estudios apenas tiene presencia.

Extrapolando estas evidencias, podemos deducir que se continúa formando un perfil de maestro centrado en su aula, poco implicado en el funcionamiento del centro y menos aún en las relaciones con el entorno escolar. Es decir, el modelo de maestro/a no ha variado sustancialmente respecto al de otros planes anteriores.

En las universidades, la preparación del grado ha supuesto un gran esfuerzo de formación del profesorado, de coordinación, de creación de equipos docentes y de voluntades individuales y colectivas de aprovechar la convergencia europea para cambiar y mejorar substancialmente la formación inicial del maestro. Entonces, ¿por qué ocurre esto? ¿Por qué no se

corresponden los esfuerzos realizados con el objetivo perseguido? Algunas de las razones ya las hemos expuesto anteriormente, otras son de carácter estructural o coyuntural.

La organización de la universidad por áreas de conocimiento puede ser muy adecuada para algunas carreras, y para el desarrollo de la investigación, pero no parece la estructura organizativa más adecuada para formar inicialmente al profesorado. Una estructura parcelada lleva a un plan de estudios fragmentado en asignaturas, que constituyen piezas de un rompecabezas que nunca acaba de encajar, por superposiciones o vacíos. El plan de estudios se compone de las asignaturas que aportan y defienden cada uno de los departamentos implicados, que tienen su propia historia, trayectoria y cultura, obviando a veces el objetivo común que une a todo el profesorado en la formación de futuros maestros. Desde esta lógica, ¿cómo se puede plantear un currículum integrado, innovador? ¿Hay alguna posibilidad de organizarlo desde otras perspectivas, usando las mismas metodologías que se explican en las aulas? Es decir, organizar el currículum por proyectos de trabajo o por aprendizaje basado en problemas, con una relación real de la teoría y la práctica. ¿Cómo se pueden desarrollar y evaluar competencias del calado de las que hemos estado analizando, a través de asignaturas estancas de cuatro meses de duración? ¿Quién puede responsabilizarse de evaluar la adquisición de competencias?

Una rápida mirada al plan de estudios nos lleva a estas reflexiones. En el gráfico 2 hemos resumido la organización del plan de estudios⁷:

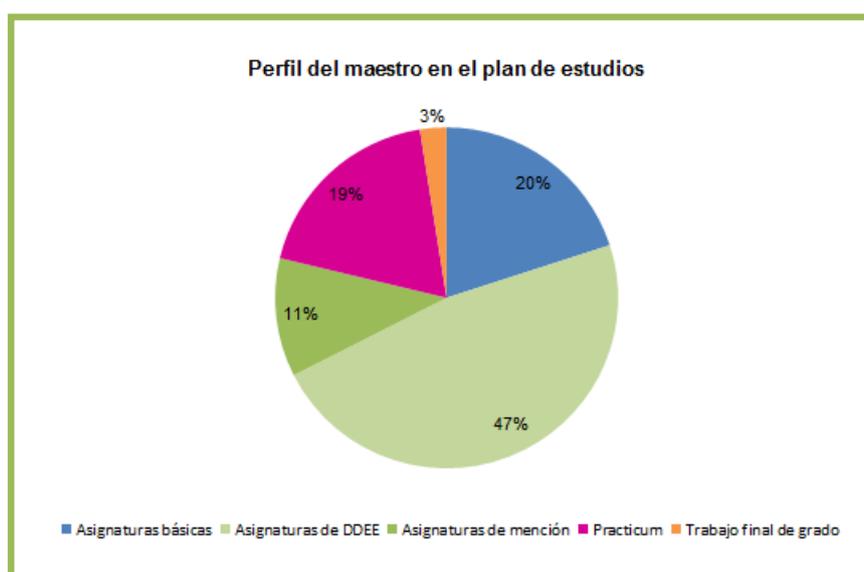


Gráfico 2. Tipología y peso de las asignaturas del Grado de Primaria

La primera impresión que produce el análisis es el gran peso que tienen en el currículum las asignaturas de didácticas específicas (DDEE), que sumadas a las de mención alcanzan el 58% de los 240 créditos que conforman el grado. Estas asignaturas desarrollan especialmente competencias de las de “aula”, frente al 20% de asignaturas básicas, que deberían desarrollar las

⁷ Se puede consultar en: http://www.ub.edu/fprofessorat/queoferim/es/grau/grau_primaria/

competencias “de escuela” y generales. Se puede valorar la absoluta desproporción en la estructura curricular.

Cabe destacar el peso del prácticum, que se desarrolla en escuelas y supone la posibilidad real de aprender de la práctica que, aunque insuficiente, ha aumentado considerablemente respecto a planes anteriores. Uno de los puntos fuertes del grado es justamente el prácticum, que se realiza a partir del segundo curso, hasta el final y constituye un gran paso en la formación inicial. Se ha cuidado mucho la coordinación con las escuelas y deviene una experiencia muy enriquecedora y potente en el desarrollo de competencias, a la par que resulta motivadora y útil para los estudiantes. Probablemente es uno de los mayores aciertos del grado y, aunque complejo de organizar y coordinar, supone un acercamiento a las tesis de la literatura científica sobre el tema, que apuestan por la relación sustantiva entre la teoría y la práctica, es decir, no se trata de aplicar en la práctica los aprendizajes realizados en las aulas universitarias, sino aprender de la relación dialógica teoría-práctica, reflexionando sobre su práctica desde los marcos teóricos de referencia.

Estudiar el conocimiento profesional que adquieren los estudiantes del grado de maestro, no se reduce al estudio de la coherencia del curriculum propuesto, sino también a las condiciones institucionales, a las políticas educativas y a la adecuada formación y coordinación de los equipos docentes implicados. La convergencia europea se preparó durante 10 años, pero los grados se empezaron a implantar el curso 2008-2009, en lamentable coincidencia con el inicio de la crisis económica que atenaza la universidad. El Grado se desarrolla a coste -30%, con grupos de estudiantes cada vez más numerosos y profesorado con unas condiciones laborales y económicas cada vez más precarias. Sin instalaciones ni recursos adicionales, sin futuro claro y con estudiantes presionados por elevadas tasas, insuficientes becas y un futuro profesional poco claro.

Ciertamente no son las mejores condiciones para formar al profesorado que exige la sociedad del siglo XXI.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barber, M. y Mourshed, M. (2007a). *How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top*, McKinsey & Company, Social Sector Office. Disponible en http://www.mckinsey.com/client-service/social_sector/our_practices/education/knowledge_highlights/best_performing_school.aspx
- Barber, M. y Mourshed, M. (2007b). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Disponible en http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf
- Jarauta, B. y Medina Moya, J.L. (2009) La formación pedagógica inicial del profesorado universitario: repercusión en las concepciones y prácticas docentes. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 182, Vol. 1, Nº. 2, 357-370

- Martínez Bonafé, J. *Las Reformas en la Formación Inicial del Profesorado y su debate social*. Consejo Escolar del Estado. 1 de junio 2007.
- Mckinsey & Co (2007) *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. . Disponible en http://www.mckinsey.com/clientservice/social_sector/our_practices/education/knowledge_highlights/~/_media/Images/Page_Images/Offices/SocialSector/PDF/Como_hicieron_los_sistemas_educativos.ashx
- Mckinsey & Co (2010) ¿Cómo se convierte un sistema educativo de bajo desempeño en uno bueno?. Sumario ejecutivo en español del informe "How the world's most improved school systems keep getting better". Disponible en http://www.mckinsey.com/clientservice/Social_Sector/our_practices/Education/Knowledge_Highlights/~/_media/Reports/SSO/Education_Intro_Stanalone_Nov%2029_Spanish.ashx
- Mourshed, M., Chijioke, CH. y Barber, M. (2010). How the world's most improved school systems keep getting better. Disponible en http://ssomckinsey.darbyfilms.com/reports/schools/How-the-Worlds-Most-Improved-School-Systems-Keep-Getting-Better_Download-version_Final.pdf
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Shulman, L.S. (1986) Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*. Vol. 15, No. 2, 4-14.
- Shulman, LS (1991). *Teaching excellence in the university*. Stanford University Academic Council. Stanford, California.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea

UNIVERSIDAD DE ALCALÁ: DE LA ESCUELA DE MAGISTERIO A LA FACULTAD DE EDUCACIÓN

Juan Carlos Luis Pascual
Nieves Hernández Romero
Manuel Megías Rosa
Universidad de Alcalá

RESUMEN

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha causado una profunda transformación de los estudios universitarios. Entre los principales cambios que afectan a todos los grados podemos encontrar: el énfasis en el desarrollo de competencias, la aparición de los ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System) o el desarrollo de un trabajo Fin de Grado. En este artículo se han descrito y analizado los cambios más importantes que se han producido al pasar de una diplomatura de tres años a un grado de cuatro años de duración en los estudios de Magisterio de la Universidad de Alcalá.

PALABRAS CLAVE

Formación del profesorado - Competencia - Mención – Aprendizaje-Colaboración

ABSTRACT

The implementation of the European Higher Education Area (EHEA) has caused a deep transformation of the university studies. The emphasis on competences development, the emergence of the ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System) or the development of a Final Degree Work can be found among these major changes affecting all the degrees. This article describes and analyses the impact of the changes produced going from a three year general degree to a four year bachelor degree in Teacher Education studies of the University of Alcalá.

KEY WORDS

Teacher Training - Competence –Specialisation - Learning - Collaboration

1. INTRODUCCIÓN

El Espacio Europeo de Educación Superior ha permitido transformar las Diplomaturas de Maestro en Grados de Magisterio, lo que ha equiparado los grados de maestro de infantil y de primaria al resto de los estudios. En dicha unificación europea se han perdido casi todas las especialidades permaneciendo exclusivamente la de Primaria y la de Infantil

La implantación de nuevos planes para Magisterio y la perspectiva de que los estudios de maestro adquirieran el rango de grado brindaron una nueva perspectiva a un buen número de profesores que vieron en esta nueva etapa la posibilidad de ampliar y mejorar determinadas materias que, en su opinión, habían contado hasta entonces con poco peso dentro del currículo. La mayoría del profesorado concibió esta nueva andadura y el proceso que se iniciaba al empezar a diseñar los planes de estudio como un modo de introducir cambios importantes para adaptarse a las exigencias de formación del siglo XXI.

Hay un aspecto, no obstante, que no podemos dejar de observar, y es la valoración y el reconocimiento por parte del Programa Bolonia del rol del docente de primaria y de infantil al equiparar el número de años de su formación al resto de las titulaciones. Este hecho ha permitido añadir al grado de Magisterio 60 ECTS que han incrementado y mejorado la importancia y la duración del Prácticum de los estudios y la introducción de los Trabajos Fin de Grado.

Han transcurrido más de cuatro años desde que los nuevos planes entraron en vigor y la primera promoción de estudiantes de los grados en Magisterio de Educación Primaria y Educación Infantil ha salido con su diploma bajo el brazo. Son muchos los problemas que ha habido que ir resolviendo a lo largo del camino ya que, como es sabido, la eficacia de un modelo educativo no puede comprobarse plenamente hasta que se pone en funcionamiento y se evalúan sus resultados. Las comisiones encargadas de elaborar dichos planes trabajaron muchas horas, discutieron muchas alternativas y, siguiendo las directrices generales marcadas por las autoridades educativas, diseñaron un currículo que ha estado funcionando desde entonces.

El objetivo de este artículo es analizar brevemente los cambios más importantes que han traído consigo la implantación de los grados, y analizar los logros, las necesidades y las deficiencias que habrá que subsanar, especialmente en la Facultad de Educación de la Universidad de Alcalá, para que los estudios de Magisterio alcancen el prestigio y el rango que se merecen dentro del panorama educativo español. Para, ello, por una lado se analizarán brevemente los aspectos que han sufrido mayores modificaciones con la implantación de los grados como son, la incorporación de las competencias y el concepto más actualizado de aprendizaje y se ilustrará el impacto que éstos y otros elementos importantes han tenido entre alumnos y profesores en la Facultad de Educación de la Universidad de Alcalá.

2. DE LOS CONTENIDOS A LAS COMPETENCIAS

Siguiendo las directrices del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, los nuevos planes de estudio introducen las competencias en el currículo de

Magisterio de forma generalizada y transversal a todas las materias, lo que supone un aumento en el rango de la taxonomía de los objetivos educativos (Anderson, Krathwohl y Bloom, 2001). En ese sentido Zabalza Beraza entiende que las competencias son “el conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitamos para desarrollar algún tipo de actividad”(2003, p. 70); para Yániz Álvarez y Villardón Gallego son “el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para desempeñar una ocupación dada y la capacidad de movilizar y aplicar estos recursos en un entorno determinado, para producir un resultado definido”(2006, p. 23). No obstante, y sin ánimo de generalizar, da la impresión de que el paso de los contenidos a las competencias no ha sido completamente asimilado por algunos docentes, por lo que sería necesario identificar y clarificar dicho concepto con la mayor precisión posible. La percepción primera que tienen aún algunos docentes universitarios es que lo valioso e importante de una asignatura son los contenidos y no las competencias. Su labor debe centrarse, en definitiva en que los estudiantes aprendan dichos contenidos. No parece haberse entendido completamente que los contenidos se utilizan en cada asignatura para conseguir que los estudiantes obtengan dichas competencias.

Al centrarse las asignaturas en el desarrollo de una serie de competencias compartidas -se habla incluso de áreas de conocimiento/materias-, algunos docentes se plantean los aspectos positivos y negativos de intentar unificar los criterios y las pruebas de evaluación de diferentes asignaturas para la adquisición de dichas competencias, entendidas estas como una referencia mayor al aprendizaje de contenidos de una asignatura. Por un lado, esta unificación de criterios sería positiva si, por ejemplo, se considera una medida para asegurar su adquisición dado que se pretende conseguir que el estudiante adquiriera las mismas competencias a través de diferentes contenidos. Por otro lado, no se podría considerar como positivo el hecho de pensar que pueden sobrar asignaturas al superponerse sus competencias. En cualquier caso Santos Guerra aclara que es necesario, antes de comenzar a impartir cualquier materia (o asignatura), uniformar los nuevos conceptos ya que “si no se comparten los códigos, habrá confusión”, insistiendo en que es “necesario el consenso en las cuestiones esenciales y que es necesaria una nueva clarificación (...) a cuatro niveles: “código semántico”, “código ideológico”, “código ético” y “código de grado” (2010, p. 297).

Según Escudero Muñoz, el aprendizaje “es un fenómeno socialmente construido como cultura que es significada, interpretada y aprendida por los individuos al participar en interacciones sociales, en comunidades de discurso y de práctica a las que pertenecen” (2009, p. 13). Ya no es suficiente con el aprendizaje aislado de una serie de conceptos sino que se requiere comprender, valorar, identificar y dar una respuesta adecuada al contexto o las características de los sujetos. Dicho cambio de modelo viene dado, para Fernández March, por “la necesidad de adaptarse a un mundo global y a la sociedad del conocimiento” (2006, p. 37). Puede decirse que son muchos los docentes que se han mostrado de acuerdo con este modelo de evaluación formativa, siempre que los estudiantes a su cargo no excediera de un número que hiciera difícil o casi imposible el seguimiento individual del alumnado y siempre que se contara con espacios de clase suficientes y adecuados; pero,

también es cierto, que algunos profesores han reaccionado negativamente ante una propuesta que significa un cambio radical en el modo de plantear sus clases y evaluar a sus estudiantes. Una de las razones para el rechazo de las competencias podría ser la mayor dificultad que supone evaluarlas y la inercia del profesorado, acostumbrado a realizar pruebas escritas finales, como modalidad casi exclusiva, para comprobar los resultados de los aprendizajes. Según García Gómez “en situaciones de crisis”... /... el “sistema provoca la aparición de fuerzas encaminadas a mantener la quietud” (2006, p. 95).

Aunque no directamente relacionada con la aparición de los grados, la metodología de enseñanza también ha cambiado notablemente en estos últimos años en los estudios de Magisterio debido a la incorporación a las aulas de nuevas estrategias de aprendizaje y, sobre todo, a la incorporación de las nuevas tecnologías, en especial a la utilización de las plataformas de enseñanza virtuales que, aparte de su potencial didáctico, supone un acceso a la información constante, en cualquier momento y en cualquier lugar e implica o debería implicar que las clases presenciales se dedicasen, además de al trabajo por competencias, a la resolución de problemas, a responder a las preguntas y cuestiones que vayan surgiendo en el proceso formativo del estudiante y al trabajo colaborativo (aprendizaje compartido y dialógico).

Para Rodrigo San Juan las propuestas de educación a distancia y especialmente los programas *B-learning* son importantes porque la Universidad se “convierte en una institución plenamente alineada con el objetivo de cohesión social”(2014, p. 2). Sin embargo, para que estas metodologías sean eficaces es necesario que se tengan en cuenta una serie de condicionantes tales como la coordinación docente, la precariedad del profesorado o cuestiones tan esenciales como la movilidad de mesas y sillas, además de contar con lugares específicos para trabajar en grupo.

3. DE LA ENSEÑANZA AL APRENDIZAJE

Con los grados cambia la concepción del crédito. El nuevo ECTS contabiliza tanto horas presenciales como no presenciales, siendo mayor el número de estas últimas, circunstancia que exige un cambio de concepción del proceso enseñanza-aprendizaje. En su sentido más amplio, el aprendizaje, siguiendo a Sanders (2004, 57), incluye “percepciones, emociones, deseos, intenciones...” y también “... creencias, conceptos, estructuras de conocimiento, valores, memorias”. Hargreaves (1999, 125), también en relación al aprendizaje, nos aclara que “las variaciones subjetivas de nuestro sentido del tiempo se basan en otros aspectos de nuestras vidas: en nuestros proyectos, intereses y actividades y los tipos de exigencias que nos plantean”. Para Anderson “el aprendizaje no es estandarizado. Al hacerse colaborativo y participativo también se hace individualizado y autodirigido. Los estudiantes comienzan a reconocer y valorar sus saberes, competencias y talentos”(1997, p. 326). Tal y como plantean Bergmann y Sams (2012) se ha pasado de contemplar sólo las horas presenciales de clase (usualmente expositivas) a tener muy en cuenta las horas no presenciales de aprendizaje en las que los estudiantes trabajan autónomamente de forma tutelada y se reúnen en clase para trabajar de forma colaborativa y aclarar dudas.

Según Biggs (2006), una mayor autonomía del alumnado implica también un mayor compromiso del mismo. Para Finkel (2008), dicho incremento de autonomía supone, además, una mayor exigencia del grado de responsabilidad. Todo ello, que supone mayor participación en el proceso, debería conducir a la mejora de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. Para el docente, esa mayor participación también debe alcanzar al diseño y desarrollo de las sesiones; las propuestas prácticas deben ser abiertas y divergentes, ayudando a los estudiantes a que mejoren sus estrategias de aprendizaje y haciéndoles competentes para que puedan resolver los diversos retos que se les plantean. Debe preparárseles para que sean capaces de adaptarse a la realidad cambiante y líquida de la que habla Bauman (2013) y donde es necesario superar el modelo individual buscando apoyarse en comunidades de aprendizaje.

En relación con la mejoría de la autonomía de los estudiantes Rué (2009, p. 166) explicita una serie de consignas como son “facilitar el contraste, el intercambio y la autorregulación”. El *feedback* mejora el aprendizaje, de ahí que aumente la importancia del seguimiento del estudiante día a día (evaluación formativa), y la evaluación se convierta en un potente instrumento de aprendizaje, lo que Villardón Gallego califica como “evaluación auténtica”(2006, p. 60). Para alcanzar estos objetivos encontramos de nuevo algunos de los condicionantes que ya se han mencionado: es necesario un uso apropiado de las herramientas que proporcionan las TIC, grupos reducidos con un número de alumnos que permita un seguimiento adecuado, espacios que faciliten este tipo de metodologías y suficiente profesorado para sostener una carga de trabajo realista y asequible. Para que el estudiante sea más autónomo, participativo y responsable es necesario que todos los participantes en el proceso sean plenamente conscientes de este cambio, hecho que tampoco parece haber sido asimilado completamente ni por docentes ni por estudiantes.

4. DE LA COMPETITIVIDAD A LA COLABORACIÓN

Fernández March (2003) señala que la universidad emergente trata de conseguir diferentes saberes en el estudiante: el saber, el saber hacer, el saber ser y el saber vivir juntos. El saber hace referencia al conocimiento declarativo que puede ser memorístico, significativo (relacionado con otros conceptos) o relevante (de interés para el estudiante). El saber hacer se asocia con el conocimiento procedimental, desarrollando habilidades y destrezas específicas a través de tareas prácticas donde se puede aplicar el conocimiento teórico. El saber ser (conocimiento valorativo) surge básicamente de la toma de conciencia y del desarrollo de actitudes. El saber vivir juntos (conocimiento social) mejora la competencia de la interdependencia o el trabajo en grupos colaborativos. El aumento de la colaboración también lleva asociada una mayor transparencia en la toma de decisiones y en la difusión de los procedimientos llevados a cabo. Por ejemplo, en el acceso de todos los estudiantes a todos los trabajos que van generando sus propios compañeros, que además son valorados y reciben *feedback*.

Una propuesta de evaluación negociada y aprendizaje dialogado es necesaria para mejorar la motivación y, por extensión, la calidad de los

aprendizajes. El “diálogo es esencial al proceso de aprendizaje” tal y como señala Anderson (1997, p. 321), y en ese sentido Luis-Pascual (2009) plantea una fórmula donde los estudiantes pueden elegir, al menos, entre tres vías de forma personal, de tal manera que seleccionan cómo quieren ser evaluados en función de sus capacidades, intereses y disponibilidad. Para Anderson “El aprendizaje dialógico comienza cuando el docente acepta que cada persona presente y explore su punto de vista, y la alienta a hacerlo”... /... “por medio de una indagación compartida que incluya la curiosidad mutua y el intercambio” (1997, p. 322).

En relación con la toma de decisiones motivadas y con criterio por parte del estudiante, Castelló Batia y Monereo Font (2001, p. 350) animan, por ejemplo, a la utilización de evaluación por carpetas que “consiste en ir recogiendo muestras que pongan de manifiesto que se está produciendo el aprendizaje deseado. Uno de los aspectos más remarcables de esta modalidad de evaluación es que es el propio alumno el que decide que muestras va a incluir en la carpeta”. No obstante, no siempre los estudiantes están dispuestos a asumir una mayor responsabilidad en su propio aprendizaje o en el de sus compañeros; para Finkel la narración (la conferencia o la clase magistral) es “lo que más se espera de los profesores” (2008, p. 207).

5. LA NECESIDAD DE COORDINACIÓN

Los nuevos grados exigen una mayor coordinación entre todos los agentes implicados en su aplicación y desarrollo, y de forma especial entre los docentes, aunque López Hernández (2007, p. 119) nos recuerda que “el trabajo colaborativo no se puede imponer, porque entonces a los profesores no les interesa, no entienden por qué ni para qué se realiza” (2007, p. 119).

La coordinación es uno de los criterios marcados por la ANECA para el seguimiento de las titulaciones, y así se refleja en las memorias de verificación de las mismas. Para que esta coordinación sea eficaz es necesaria la presencia de una serie de elementos: un coordinador de calidad, un coordinador de titulación, coordinadores de curso, coordinador de departamento en el centro, alumnos delegados de grupo y Comisión de Calidad y Docencia. Cada uno de ellos debe asumir funciones de distinto tipo: de organización (supervisión de las guías docentes, cronograma de entrega de actividades, exámenes, volumen de trabajo del estudiante entre asignaturas del mismo curso, coherencia de las competencias, etc.), información y comunicación (recoger las demandas del profesorado y el alumnado, facilitar la comunicación entre los distintos agentes implicados en las titulaciones, estimular la participación activa de todos ellos), dinamización (renovación de metodologías docentes, potenciar la interdisciplinariedad, impulsar la implicación del alumnado en su aprendizaje, estimular la reflexión) y mejora (detectar necesidades y dificultades, realizar propuestas de mejora, etc.).

Para Apple, en relación al profesorado, “la participación significa también emplear el privilegio que se tiene como académico o activista. Es decir, cada uno de nosotros necesita hacer uso de sus privilegios para abrir espacios en las universidades y en otros lugares para aquellos que no están ahí, para aquellos que no tienen una voz en ese espacio”(2011, p. 244). No cabe duda

de que esto exige un trabajo añadido a la carga docente, que se ha visto incrementada, al ser necesaria la participación del profesorado en reuniones de todo tipo que exigen la lectura de muchos documentos y la puesta en marcha de los acuerdos tomados en dichas reuniones. En esta participación influyen otros aspectos, Santos Guerra señala alguno de ellos, como que “la organización, estabilidad y condiciones de trabajo de las plantillas tienen que ser las adecuadas para que haya proyectos que tengan proyección en el tiempo” (2010, p. 308).

6. DE LA ESCUELA DE MAGISTERIO A LA FACULTAD DE EDUCACIÓN

En los párrafos que siguen se analizarán algunos de los elementos del grado y la problemática que ha traído consigo la implantación de los mismos en los estudios de magisterio de la universidad de Alcalá. Para ello utilizaremos el estudio sobre la adaptación de las titulaciones de grado al espacio europeo de educación superior: aspectos organizativos (Lopez Espí, 2014), las conclusiones a las que llegaron tras Jornadas de debate sobre resultados y propuesta de mejora de las titulaciones al finalizar el curso académico 2013-2014 y el plan de mejoras derivado del seguimiento de la titulación con todos los grupos de interés.

6.1 Competencias y Evaluación

Las guías docentes en los estudios de la Facultad de Educación reflejan con claridad las competencias generales y específicas que debe adquirir el estudiante en cada asignatura¹, pero, como ya se ha apuntado, la identificación de contenidos y objetivos educativos por parte de algunos docentes impide a estos identificar el papel de los contenidos como un elemento más de la programación de cada asignatura, un elemento importante que debe utilizarse para que los estudiantes alcancen determinadas competencias. En nuestra opinión, el hecho de que en el grado las competencias estén compartidas entre asignaturas debería ser algo positivo ya que podría considerarse como una medida para compensar (asegurar) su adquisición, al tratarse de las mismas competencias pero aplicadas desde distintos contenidos.

Al problema de la valoración de las competencias, que podríamos entender como “evaluar procesos en la resolución de situaciones problema” tal y como indican Zabala y Arnau (2007), habría que añadir las dificultades surgidas en la aplicación del nuevo modelo de evaluación del proceso de aprendizaje, respaldado por una normativa concreta de la Universidad de Alcalá, que ha originado todo tipo de reacciones por parte del profesorado universitario. Dicho cambio de modelo viene dado, para Fernández March, por “la necesidad de adaptarse a un mundo global y a la sociedad del conocimiento” (2006, p. 37). Por un lado, son muchos los docentes que se han mostrado más o menos de acuerdo con este modelo de evaluación formativa,

¹Las guías de Educación infantil puede consultarse en la siguiente página web:
<http://www.uah.es/facultad-educacion/estudios/1stAsignaturas-v3.asp?CodCentro=202&CodPlan=G420>

siempre que los estudiantes por clase a su cargo no excediera de un número que hiciera difícil o casi imposible el seguimiento individual del alumnado y, además, siempre que se contara con espacios suficientes y adecuados, condiciones que, a pesar de los esfuerzos de la Universidad de Alcalá por adaptarse a las directrices europeas (Bolonia) no se han logrado cumplir plenamente, debido principalmente a la falta de espacios en la Facultad de Educación (López Espí, 2014) y la imposibilidad de contratar profesorado estable debido a la crisis económica. Por otro lado, algunos profesores han reaccionado negativamente ante una propuesta que significa un cambio radical en el modo de plantear sus clases y evaluar a sus estudiantes. Una de las razones para la falta de adquisición de las competencias podría ser la mayor dificultad que supone evaluarlas y la inercia del profesorado, acostumbrado a realizar pruebas escritas finales como modalidad casi exclusiva para comprobar los resultados de los aprendizajes

6.2 Docencia virtual e Internacionalización

La docencia virtual complementa a la docencia presencial de forma generalizada (López Espí, 2014, p. 6). Hay que destacar aquí el esfuerzo realizado por la universidad para ofrecer al profesorado distintos cursos de formación *B-Learning*, nombre que se le ha dado a esta modalidad mixta de enseñanza-aprendizaje que fusiona la enseñanza virtual con la enseñanza presencial².

Para que estas metodologías sean eficaces es necesario que se tengan en cuenta una serie de condicionantes tales como la coordinación docente, la precariedad del profesorado o cuestiones tan esenciales como la movilidad de mesas y sillas, además de contar con lugares específicos para trabajar en grupo. En cuanto a este último aspecto, tanto los docentes como el alumnado de la Facultad de Educación coincide en que la organización de los espacios no es la más adecuada: Afirmaciones como: “No hay espacios con subdivisiones y/o mobiliario móvil”; hay “pocos espacios para trabajar en grupo” (p. 5); “espacios pequeños, mobiliario inadecuado, falta de aulas para trabajar en grupo” (p. 10), recogidas en el informe de López Espí (2014), ponen de manifiesto esta falta de adecuación.

Por otro lado, además, ha aumentado la importancia de la internacionalización en los nuevos estudios de grado. La Universidad de Alcalá promueve especialmente la movilidad internacional a través de: los programas Erasmus, Movilidad Global de la UAH o Becas Santander. Para los estudiantes están muy bien considerados: “el programa de movilidad para estudiantes funciona bien” (López Espí, 2014, 7). Además, estos programas, dentro del Programa de Internacionalización, están contemplados como una prioridad para la Facultad de Educación (2014).

Otro aspecto en relación con la mejora de la internacionalización es que este programa tiene la intención de facilitar la máxima heterogeneidad entre los estudiantes y entre los docentes, para tener la mayor riqueza de opiniones y de

² Algunos de los talleres y actividades cursos que se ofrecen en la actualidad pueden consultarse en el siguiente enlace: <http://www3.uah.es/ice/FP/calendar.php>

perspectivas. Para Flecha García y Racionero Plaza (2012, 121), se debe buscar “la máxima diversidad en el cuerpo docente e investigador”.../... “este profesorado aporta conocimientos y perspectivas diferentes e imprescindibles”... /... “que responda más a la realidad de la sociedad y de las aulas”.

6.3 Trabajo Fin de Grado

Una incorporación importante a los Estudios de Magisterio ha sido el Trabajo Fin de Grado (TFG)³, que supone la integración de todas las competencias adquiridas a lo largo del grado en una prueba que consiste en la elaboración de un proyecto escrito que posteriormente se defiende ante un tribunal compuesto por tres profesores que imparten docencia en los estudios. Cada uno de los TFG está tutelado por un docente que oferta una serie de temas genéricos, que posteriormente se concretarán con los estudiantes. Se plantean tres tipos de TFG: 1) investigación teórica: trabajo de carácter conceptual sobre algún aspecto de la investigación y/o la intervención socioeducativa; 2) investigación aplicada: informe de las conclusiones de un trabajo de campo que tenga como finalidad o bien la comprobación práctica de hipótesis o la resolución de preguntas de investigación; 3) proyecto de intervención socioeducativa: diseño y elaboración de acciones socioeducativas específicas, dirigidas a la población de un contexto determinado. La tutela de los TFG en el grado de Magisterio, así como la participación del profesorado en los tribunales de defensa del mismo, son un ejemplo del incremento de las horas de dedicación del profesorado.

La trascendencia del TFG y su valor en créditos (12 ECTS) dejan patente que se trata de una asignatura a la que debe prestarse gran atención tanto por parte del estudiante como por parte del tutor que le orienta en su elaboración. La mayoría de los docentes que tutelan este tipo de trabajo están de acuerdo en que, dada su trascendencia, no se ha regulado adecuadamente ni el nivel de exigencia ni el tiempo de dedicación por parte del profesorado que se ha establecido en 2 horas. Por otra parte, la defensa de los primeros TFG ha mostrado la necesidad de hacer especial hincapié en determinadas competencias a lo largo de toda la carrera y todas las asignaturas como, por ejemplo, la búsqueda de información, la capacidad de comprensión de documentos científicos, la comunicación escrita, la capacidad de aprender a aprender y, sobre todo, la estructuración y redacción de artículos o trabajos científicos.

6.4 Practicas de Enseñanza

En la diplomatura el Prácticum o periodo de prácticas en los centros escolares de Educación Primaria e Infantil se realizaba durante los dos últimos años de los estudios a lo largo de un periodo de seis semanas (Prácticum I) y siete semanas (Prácticum II) respectivamente. El Prácticum II estaba asociado

³ La Facultad de Educación dispone de una página web específica para orientar a profesorado y alumnado dada la complejidad de la elaboración y organización de este trabajo. El enlace a dicha página es: <http://www.uah.es/facultad-educacion/estudiantes/trabajo-fin-grado.asp>

a la especialidad y el alumnado realizaba su unidad didáctica, que ponía en práctica con los alumnos de primaria o infantil, según la especialidad que estuviera cursando. En los estudios de grado, el Prácticum se realiza a lo largo de los tres últimos cursos. En el segundo curso (Prácticum I), con un valor de 8 créditos, el estudiante se acerca al entorno escolar durante 4 semanas para estudiar el centro educativo, su funcionamiento y sus documentos más importantes (RRI, PEC, PCC). En el tercer curso (Prácticum II), con un valor de 12 créditos y una duración de 6 semanas, el estudiante entra en el aula y realiza una serie de trabajos de observación e investigación. En el cuarto curso (Prácticum III), con un valor de 18 créditos y una duración de 9 semanas, y que guarda un gran paralelismo con las prácticas que se realizaban en el último año de la diplomatura, el estudiante se pone al frente de la clase e imparte la unidad didáctica que le ha tocado diseñar.

En los estudios de grado, el Prácticum III está vinculado a la mención que el estudiante ha decidido realizar y para ello, a finales del curso 2013-14, se diseñaron distintas guías didácticas que reflejaban esta realidad⁴. La distribución del Prácticum durante tres cursos académicos a partir de segundo permite una mayor riqueza y el conocimiento de primera mano de lo que supone el futuro lugar de trabajo. Pero además supone un añadido más a la motivación de los estudiantes para entender y aprender con mayor interés las asignaturas.

Aunque bien valorado en general (López Espí, pp. 7, 12 y 14), el Prácticum es todavía, en opinión de algunos docentes, una asignatura pendiente, no tanto en sus aspectos teóricos y su distribución temporal, que están claros⁵, sino en la dificultad de encontrar centros adecuados a la oferta de los nuevos grados y de sus menciones, sobre todo para el Prácticum III. Disponer de una red de centros educativos estable facilitaría enormemente la labor de seguimiento del proceso⁶. Esta propuesta de mejora evidente no puede ser llevada a efecto solamente por la Facultad ya que depende de decisiones políticas en ambas Comunidades Autónomas.

Durante el curso 2013-2014 se dio la paradoja de que algunos alumnos de la mención de Lengua Extranjera del grado de Educación Primaria tuvieron que realizar sus prácticas con tutores que imparten Lengua Española y Matemáticas o en clases de Infantil enseñando inglés a alumnos de edades muy tempranas sin haber recibido una formación adecuada. Igualmente, algunos estudiantes de la Mención de Educación Inclusiva (denominada en la actualidad Necesidades Educativas Especiales) tuvieron que impartir docencia a grupos de niños y niñas de infantil o primaria sin poder estudiar o intervenir en casos concretos de alumnos con dificultades. En este sentido, se subraya la

⁴ En el siguiente enlace pueden consultarse, entre otros aspectos, la normativa y las orientaciones relativas a la prácticas de enseñanza: <http://www.uah.es/facultad-educacion/estudiantes/practicas-externas.asp>

⁵ Entre 2006 al 2008 se realizó un proyecto de investigación en la Escuela de Magisterio cuyo objetivo era el diseño de una nueva modalidad de Prácticum que funcionó muy bien, vio la luz en una publicación titulada "El Prácticum como enseñanza reflexiva: una propuesta de innovación didáctica realizada en la Escuela de Magisterio de la UAH" (Criado, M^a J., Marcos, J.L., García, O. y Martínez, R. (2009), en la revista *Pulso*, 32, 201-220) y cuyos resultados se incorporaron al diseño de las prácticas en los estudios de grado.

⁶ Esta propuesta de mejora evidente no puede ser llevada a efecto solamente por la Facultad ya que depende de decisiones políticas de la Comunidad de Castilla La Mancha y de la Comunidad de Madrid.

necesidad de crear una red permanente de centros de prácticas y el reconocimiento de los docentes de los centros encargados de la tutela de los estudiantes que las realizan (López Espí, 2014, p. 7), además de seguir mejorando para dar mayor cohesión a la teoría y la práctica y encontrar criterios más objetivos para la calificación de los estudiantes por parte de los tutores del centro y los tutores académicos, estos

6.5 De la Especialidad a la Mención

Hasta la llegada de los grados, las Escuelas de Magisterio habían ofrecido al futuro maestro la posibilidad de escoger entre cinco o seis especialidades compuestas por un número de asignaturas troncales, obligatorias y optativas que le permitirían profundizar en un determinado campo del saber. Estas especialidades eran Educación Primaria, Educación Infantil, Educación Musical, Educación Física y Lengua Extranjera principalmente; algunos centros de formación ofrecían también Educación Especial y Audición y Lenguaje. El nuevo currículo, sin embargo, las limitó a dos: Educación Infantil y Educación Primaria, aunque dejaba las puertas abiertas a que los futuros estudios pudieran ofrecer también un número indeterminado de menciones, posibilidad esta última que, en algunos casos, redujo considerablemente el número de asignaturas que un estudiante podría escoger para formarse más específicamente en un área determinada.

Las menciones que existen en la actualidad en la Facultad de Educación de la UAH son las siguientes:

Grado en Educación Primaria	Grado en Educación Infantil
Las artes en Educación Primaria	Expresión Artística
Necesidades Educativas Especiales	Necesidades Educativas Especiales
Lengua y Literatura Españolas	Lengua y Literatura Españolas
Lengua Extranjera	Lengua Extranjera
Educación Física ⁷	Conocimiento del Entorno

En general, puede afirmarse que las menciones han venido a completar las áreas de conocimiento pero, como señalábamos anteriormente, en algunos casos, no ha sido así. Por ejemplo, mientras que la diplomatura ofrecía nueve asignaturas específicas relacionadas directamente con la especialidad de Lengua Extranjera a lo largo de tres años, el nuevo grado ofrece un máximo de seis asignaturas (ver Cuadro 1):

⁷En la Facultad de Educación de la Universidad de Alcalá no existía la Mención de Educación Física. En estos momentos y, dada la gran demanda que existe de esta especialidad por parte del alumnado, se ha solicitado su inclusión a la ANECA para poder ofertarla en el segundo cuatrimestre del tercer año del curso 2014/15.

Cuadro 1. Comparativa entre la carga de la especialidad y la mención de lengua extranjera.

Diplomatura Maestro especialidad en Lengua Extranjera		Grado de Primaria mención en Lengua extranjera	
Primer curso	1. Lengua Extranjera I (anual) 2. Didáctica de la Lengua Extranjera I (cuatrimestral) 3. Fonética y Fonología de la Lengua Extranjera (cuatrimestral)	Primer curso	Sin oferta de Lengua Extranjera
Segundocurso	4. Lengua Extranjera II (anual) 5. Didáctica de la Lengua Extranjera II (cuatrimestral)	Segundo curso (Obligatoria)	1. Lengua Extranjera I 2. Lengua Extranjera II
Tercer curso	6. Morfosintaxis y semántica (anual) 7. Investigación en el aula de idiomas (cuatrimestral)	Tercer curso (Mención Lengua Extranjera)	3. Lengua Extranjera III
Optativas	8. La expresión escrita en lengua extranjera (inglés académico) 9. Análisis del Discurso para maestros de Primaria	Cuarto curso (Mención Lengua Extranjera)	4. Lengua Extranjera IV 5. Didáctica de la Lengua Extranjera 6. Aprendizaje Integrado de Lengua Y Contenido

Habría que aclarar también que las asignaturas de lengua extranjera durante los tres años de las diplomaturas eran anuales, mientras que todas las asignaturas relacionadas con el idioma (obligatorias y optativas-menciones) del grado son cuatrimestrales. Algo parecido ocurre también con las especialidades de Educación Musical.

Para intentar compensar la carencia de la formación en lengua extranjera se creó durante el curso 2013-2014 un grupo bilingüe para el grado de Educación Primaria. Dos de los principales objetivos de este programa fueron dar respuesta a las necesidades de formación en lengua inglesa del alumnado y la internacionalización de la facultad de Educación. El hecho de disponer de una serie de asignaturas impartidas en inglés facilitaría la presencia de alumnos extranjeros en el centro.

Las asignaturas que integran este grupo son: Didáctica; Comunicación y medios socioculturales: enseñanza y aprendizaje, Psicología de la Educación,

Sociología de la Educación y Organización de las instituciones educativas, todas ellas correspondientes al primer curso. En el curso 2014-2015, además de las asignaturas de primero, se incorporaron dos más al segundo curso: Fundamentos psicológicos de atención a la diversidad y Matemáticas I.

Una de las prioridades del equipo decanal es evaluar cómo se está llevando a cabo el programa bilingüe para conocer la opinión del alumnado, detectar fortalezas y debilidades e intentar mejorar la metodología utilizada por los docentes involucrado en el programa, docentes que no poseen una formación específica en técnicas de enseñanza bilingüe.

7. ALGUNOS RESULTADOS CUANTITATIVOS

En el Informe realizado por el Servicio de Inspección de la Universidad de Alcalá a finales del curso académico 2013-2014 (p.17) se aprecia, por un lado, una falta de correlación entre la opinión del Equipo Decanal, los coordinadores de los cursos y los delegados de los estudiantes en relación a las guías docentes, los horarios, los medios materiales, la docencia virtual y la movilidad (ver Tabla 1), mientras que hay una mayor similitud en las respuestas relacionadas con los espacios y el tratamiento de las quejas y sugerencias. Se puede observar que, en general, la percepción que tienen los docentes es más positiva que la de los estudiantes.

Tabla 1. Comparativa de los responsables académicos y los delegados de los estudios.

Indicador	Equipo Decanal	Coordinadores Curso	Delegados Infantil	Delegados Primaria
Guías Docentes	3,33	2,92	1,42	2,01
Espacios	1,75	1,38	0,89	1,90
Horarios	3,39	2,17	1,28	1,78
Medios Materiales	3,00	2,19	1,48	2,25
Docencia Virtual	3,17	3,17	1,44	2,13
Herramientas	2,00	1,67	1,00	1,90
Quejas y Sugerencias	1,75	1,75	1,03	1,15
Movilidad	4,75	3,75	1,85	2,46

Por otro lado, en relación a la diferencia en aprobados y suspensos entre los diplomados y los graduados, utilizando el porcentaje de estudiantes presentados (ver Tabla 2), se aprecia una disparidad considerable en Educación Primaria (una media mayor de aprobados en el grado de

aproximadamente el 10%) y un poco menor (ver Tabla 3) en Educación Infantil (una media de aprobados mayor de aproximadamente el 8%).

Tabla 2. Comparativa del Grado en Magisterio de Educación Primaria y la Diplomatura en Maestro de Educación Primaria, tomado de López Espí (2014, 19)

% sobre presentados				
	Aptos		No Aptos	
	Grado	Diplomatura	Grado	Diplomatura
Media	96,17	85,23	3,83	14,77
Desviación estándar	5,56	14,76	5,56	14,76
p<	0,0001		0,0001	
Significación	Extremadamente significativa		Extremadamente significativa	

Tabla 3. Comparativa del Grado en Magisterio de Educación Infantil y la Diplomatura en Maestro de Educación Infantil, tomado de López Espí (2014,20)

% sobre presentados				
	Aptos		No Aptos	
	Grado	Diplomatura	Grado	Diplomatura
Media	99,46	91,61	0,54	8,39
Desviación estándar	0,79	11,31	0,79	11,31
p<	0,0001		0,0001	
Significación	Extremadamente significativa		Extremadamente significativa	

Es significativo cómo en ambos grados ha mejorado el porcentaje de aptos, logrando el aprobado más del 95% de los estudiantes que se han presentado en el grado de Educación Primaria y casi el 100% de los estudiantes que se han presentado en el de grado de Educación Infantil.

8. ESPACIOS DOCENTES

El número de estudiantes por clase condiciona que, a pesar de los esfuerzos de la universidad por adaptarse a las directrices europeas (Bolonia) no se haya logrado cumplir del todo, debido a múltiples razones, entre ellas la falta de espacios en la Facultad de Educación (López Espí, 2014) y la imposibilidad de contratar profesorado estable a causa de la crisis económica.

Tanto los docentes como los estudiantes de la Facultad de Educación coincide en que la organización de los espacios no es la más adecuada: Afirmaciones como: “No hay espacios con subdivisiones y/o mobiliario móvil”; hay “pocos espacios para trabajar en grupo” (López Espí, 2014, p. 5); “espacios pequeños, mobiliario inadecuado, falta de aulas para trabajar en grupo” (p. 10), ponen de manifiesto esta falta de adecuación. Asimismo, tanto las aulas pequeñas como las aulas de mayor capacidad son en este momento insuficientes. Durante el curso 2013-2014 algunos de los grupos pequeños alcanzaron el número de 60 estudiantes. A pesar de que se ha limitado el

número de estudiantes en el primer curso, una de las causas de este incremento es la incorporación en años sucesivos de nuevos alumnos procedentes de otras universidades o estudios. Ya se han tomado medidas para intentar controlar el acceso de estudiantes y no sobrecargar aún más los grupos, como establecer cupos en el ingreso a partir de segundo curso o equilibrar los grupos de mañana y de tarde.

En la Facultad de Educación de la UAH se imparten actualmente los grados de Magisterio, Lenguas Modernas y Traducción y Comunicación Audiovisual, además de la Universidad de Mayores y el curso de Adaptación a los grados de Educación Infantil y Educación Primaria. Este aumento de oferta docente e incremento de grupos año tras año (a medida que los estudios han ido alcanzando los niveles superiores) han dado como resultado la inadecuación de los espacios disponibles para impartir docencia tanto en número de aulas como en la capacidad de las mismas: “la facultad dispone de espacios de laboratorio pero no de seminarios” (López Espí, 2014, p. 5). Por ejemplo, durante el actual curso académico 2014-2015, un grupo de estudiantes de primero y segundo de Educación Primaria ha tenido que pasar a la tarde por la imposibilidad de encajar su docencia en el turno de mañana. Por muy equilibrado que este reparto haya intentado ser, la división de los grupos ha suscitado un sinnúmero de quejas y problemas. Muchos de los estudiantes asignados a los grupos de tarde han manifestado su disconformidad con la medida y han solicitado poder pasar el turno de mañana.

9. PARTICIPACIÓN Y COORDINACIÓN

Para Escudero Muñoz (2009, 15-16) resulta curioso que en la sociedad globalizada actual los sujetos estén “más prestos a participar en comunidades distantes, acomodaticias y menos exigentes que a implicarse en otras cercanas que requieran acción colectiva, compromisos y responsabilidades compartidas para la defensa de intereses comunes”. La labor de los mecanismos de “coordinación es percibida de forma positiva” (López Espí, 2014, p. 4) y hay un buen funcionamiento de la “coordinación transversal de las cargas de trabajo de los alumnos” (López Espí, 2014, 2014, p. 5), aunque los estudiantes consideran que se necesita todavía una “mejor coordinación entre las diferentes asignaturas” (López Espí, 2014, p. 11). Hay que destacar, no obstante, algunos de los obstáculos que entorpecen el desarrollo óptimo de los mecanismos de coordinación. Para los alumnos, la dificultad mayor reside en su incapacidad para poder asistir a las reuniones necesarias por la incompatibilidad de horarios, la falta de tiempo o la escasa conciencia de la necesidad de su propia implicación en el proceso.

Estos obstáculos los encontramos también entre el profesorado, teniendo en cuenta además las especiales características de la UAH, repartida en tres campus relativamente alejados y con un gran número de profesores que imparten docencia en dos o tres de ellos en horarios de mañana y de tarde, lo que dificulta su disponibilidad

La coordinación de los profesores debe realizarse tanto en el plano vertical, -se destaca especialmente “la labor de coordinación de la Comisión de Calidad y Docencia” (López Espí, 2014, p. 4)-, como en el plano horizontal, a

través de una estructura de coordinadores de curso que traten de llegar a consensos para demandar tareas o exámenes de una manera más distribuida a lo largo del curso o llevar a cabo propuestas específicas donde todos los docentes compartan una misma política y filosofía educativas (por ejemplo, cómo iniciar procesos para unificar trabajos y evaluación de diferentes asignaturas).

Lamentablemente, al igual que en otras universidades, en la UAH han aumentado la temporalidad del profesorado y el número de profesores asociados. El profesorado asociado tiene además un contrato ajustado a la impartición de clases pero no recoge la corrección de exámenes, la puesta de calificaciones o la tutela de los TFG. La precariedad del profesorado es un aspecto preocupante en la universidad en general y en la Facultad de Educación en particular.

Por otro lado, el profesorado a tiempo completo ha visto disminuir el reconocimiento de su docencia pasando de 10 horas por crédito a 8 horas, además del aumento de la carga docente obligatoria desde las 180 hasta a 240/320 horas; asimismo, además de la carga docente, existe una mayor exigencia para participar en cargos y comisiones relacionados con la coordinación y otros aspectos del desarrollo de las titulaciones lo cual, como ya se ha apuntado, requiere un esfuerzo añadido. Tal y como plantea Marrero Acosta “una de las claves fundamentales del desarrollo profesional del docente será la formación, utilización y reconstrucción permanente de su pensamiento práctico reflexivo” (2010, p. 227). Pero docencia y gestión siguen sin valorarse lo suficiente por parte de las autoridades académicas en comparación con la publicación de artículos de investigación que, dada la actual situación, el docente apenas tiene tiempo de abordar.

Por último, la carga desproporcionada de los TFG (tiempo de dedicación y reconocimiento), tanto en la tutela como en la participación en los tribunales, es también un claro ejemplo de cómo se han incrementado las horas de dedicación del profesorado. La defensa de los TFG no coincide con el calendario de exámenes porque requiere tener aprobadas el resto de las asignaturas y por lo tanto esperar a que se cierre el periodo de entrega de las actas por parte del profesorado para que el estudiante conozca los resultados. Si bien no cabe duda de que para el estudiante el TFG es una experiencia de aprendizaje imprescindible y una oportunidad de consolidar las competencias adquiridas, no se ha regulado adecuadamente cuál es su nivel de exigencia que, aunque es menor que una tesis, no se ajusta a la realidad al asignársele tan solo una tutela de 2 horas.

10. CONCLUSIONES

Son muchos los problemas que ha suscitado la implantación de los grados de Magisterio en la UAH pero también son muchos los logros conseguidos hasta ahora, especialmente en relación con el Prácticum y con los Trabajos Fin de Grado que se posicionan como dos de las asignaturas más importantes para los estudios del Grado de Magisterio en Educación Primaria y del Grado de Magisterio en Educación Infantil.

Por un lado, es importante que las especialidades de los estudios o las menciones recuperen el estatus y la capacitación que tenían en las diplomaturas (lengua extranjera, educación musical o educación física); por otro lado existe la necesidad de seguir mejorando aspectos importantes que quizá no se han tenido suficientemente en cuenta como son la identificación de competencias y contenidos y el rechazo a la evaluación formativa por parte de algunos docentes a pesar de las iniciativas de toma de conciencia y formación llevadas a cabo por la Universidad de Alcalá.

La evaluación de las competencias obliga a una valoración múltiple, compleja, directa, además de a la utilización de instrumentos variados, hecho del que debe ser consciente también el propio alumnado, en especial el alumnado de Magisterio. La forma de enseñar y de aprender está cambiando rápidamente y las nuevas tecnologías están desempeñando un papel protagonista dentro de este cambio. Las clases ya no son un lugar donde se escucha pasivamente al profesor y se toman apuntes que luego se volcarán en un examen escrito. La participación del estudiante en su propio proceso de aprendizaje es una necesidad que acompaña a la implementación de la nueva forma de concebir el proceso de enseñanza/aprendizaje

Las propuestas de evaluación de las competencias podrían trascender las asignaturas, reduciendo su número para buscar una valoración de mayor calidad, tratando de integrar lo máximo posible los conocimientos y competencias de nuestros estudiantes. Con ello conseguiríamos aliviar la carga excesiva que supone una evaluación formativa que se interpreta, única y exclusivamente, como la confección de trabajos y proyectos. También nos anima a una mayor coordinación del profesorado para evitar que las asignaturas sean o se perciban como compartimentos estancos sin conexión.

Sería interesante la realización de estudios comparativos a nivel institucional para revisar y adecuar la relación carga de trabajo/dedicación así como analizar y describir las tareas y funciones encomendadas al profesorado para no limitar su dedicación a una simple relación tipo de profesorado/créditos. Por último, sería necesario promover entre los departamentos asignaciones más permanentes en la docencia de la Facultad, incorporando el factor campus de Guadalajara, evaluando en este factor las distancias y fatigas que este hecho diferencial representa.

En resumen, sería necesario, por tanto, la creación de comisiones de trabajo sobre los planes de estudio para hacer un replanteamiento de la titulación y poder mejorar las debilidades detectadas tanto en los estudios realizados por la universidad de forma oficial como por estudiantes y profesores involucrados en el grado, además de plantear la necesidad de un debate académico sobre el modelo de maestro que se pretende formar en nuestra Facultad.

11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anderson, H. (1997). *Conversación, lenguaje y posibilidades: Un enfoque posmoderno de la terapia*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

- Anderson, L.W., Krathwohl, D.R. y Bloom, B.S. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. London: Longman.
- Apple, M.W. (2011). Las tareas del académico y activista crítico de la educación: la contribución de José Gimeno Sacristán. *Revista de Educación*, 356, 235-250.
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Barcelona: Paidós.
- Bergmann, J. y Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. Washington, DC: International Society for Technology in Education.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea: Madrid.
- Castelló Batia, M. y Monereo Font, C. (2001). Un practicum formativo organizado en carpetas. En L.M. Villar Angulo (Dir.). *La universidad. Evaluación Educativa e Innovación Curricular*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Escudero Muñoz, J.M. (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. *Ágora para la EF y el Deporte*, 10, 7-31.
- Facultad de Educación (2014). *Jornada de Evaluación de la Titulación de Magisterio 9 de junio*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Fernández March, A. (2003). La formación del profesorado. *Revista de Educación*, 331, 171-197.
- Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35 – 56.
- Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Flecha García, R. y Racionero Plaza, S. (2012). ¿Por qué no lo hacen en Harvard y Wisconsin? ¿Por qué las mejores universidades mantienen otras preocupaciones distintas a las de las universidades españolas? En J.B. Martínez Rodríguez (coord.). *Innovación en la universidad: prácticas, políticas y retóricas*. Barcelona: Grao.
- García Gómez, R.J. (2006). *Innovación, cultura y poder en las instituciones educativas*. Madrid: MEC.
- Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- López Espí, P.L. (2014). *Estudio sobre la adaptación de las titulaciones de Grado al Espacio Europeo de Educación Superior: Aspectos organizativos*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá
- López Hernández, A. (2007). *14 ideas clave. El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Luis-Pascual, J.C. (2009). Experiencia 2 Sistema de contrato graduado. En V. López Pastor (Coord.), *Evaluación Formativa y Compartida en*

Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias.
Narcea: Madrid.

- Marrero Acosta, J. (2010). El currículum que es interpretado. ¿Qué enseñan los centros y los profesores y profesoras? En J. Gimeno Sacristán (Comp.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum.* Madrid: Morata.
- Rodrigo San Juan, C. (2014). Proyectos de innovación en entornos b-learning masivos: la experiencia de la UNED. *Revista de Unidades de Información*, 5, 1-17.
- Rué, J. (2009). *El aprendizaje autónomo en la Educación Superior.* Madrid: Narcea.
- Sanders, R.E. (2004). Validating 'observations' in discourse studies: A methodological reason for attention to cognition. En H. Molder & J. Potter, J. (Eds), *Conversation and Cognition.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Santos Guerra, M.A. (2010). El proyecto de centro: Una tarea comunitaria, un proyecto de viaje compartido. En J. Gimeno Sacristán (Comp.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum.* Madrid: Morata.
- Villardón Gallego, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 57-76.
- Yániz Álvarez, C. y Villardón Gallego, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje. El reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario.* Bilbao: Universidad de Deusto.
- Zabalza Beraza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional.* Madrid: Narcea.
- Zabalza Beraza, M.A. y Arnau, I. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias.* Barcelona: Graó.

SEGUIMIENTO INTERNO DEL GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL: UN LUGAR DESDE EL QUE PARTIR, UN LUGAR HACIA EL QUE MIRAR

Carmen Andrés Vilorio
Universidad Autónoma de Madrid

RESUMEN

Desde el curso 2009/2010, la Facultad de Formación de Profesorado de la UAM puso en marcha el nuevo Grado en Educación Infantil. La Comisión de seguimiento de la titulación, rasgo nuevo de los Grados, permite el análisis del desarrollo del programa formativo. La elaboración de los Informes Anuales de Seguimiento de la titulación nos ha permitido obtener información para la mejora de la calidad de la titulación.

El objetivo de este trabajo es describir la estructura y el funcionamiento del sistema de garantía de calidad del Grado, ofrecer unas reflexiones sobre los logros alcanzados, las preocupaciones y las dificultades encontradas en los cuatro cursos de implantación de la titulación y "reabrir" el debate de la formación de los maestros que atienden a la primera infancia.

Consideramos que la calidad de la titulación se inserta en la organización del propio grado como un trabajo sistematizado y protocolizado de intercambio de información sobre los logros y las debilidades. Las mismas instituciones deben ser espacios de reflexión para la mejora continuada de la acción conjunta y cohesionada, en la línea de la investigación en acción.

PALABRAS CLAVE

Formación profesorado - Educación Infantil - Planes de estudio - Calidad.

ABSTRACT

From 2009/2010 course, the Faculty of Teacher Training UAM launched the new Degree in Early Childhood Education. The Monitoring Committee of the degree, new features in Grades, allows analysis of the development of the training program. The preparation of Annual Monitoring Reports titling information has allowed us to improve the quality of the degree

The aim of this paper is to describe the structure and functioning of the quality assurance system of Degree, offer some reflections on achievements, concerns and difficulties encountered in implementing the four courses of the degree and "reopen" the debate training of teachers who attend early childhood.

We consider the quality of the degree is inserted in the organization's own degree as a systematized and stipulated exchange of information on the achievements and weaknesses work. The same institutions should be seen as opportunities for thinking aimed at continuous improvement of joint and coordinated actions in the line of action research.

KEYWORDS

Teacher Education - Early Childhood Education – Curricula - Quality.

1. INTRODUCCIÓN

Europa ha obligado a reorientar las políticas educativas y reformar sus sistemas de formación. Las conclusiones de las distintas cumbres Praga (2001), Lisboa (2002), Berlín (2003) o Bergen (2005) exponen claramente que los sistemas europeos de educación y formación necesitan adaptarse tanto a las demandas de la sociedad del conocimiento como a la necesidad de mejorar el nivel y la calidad¹ del empleo. El término calidad se menciona por primera vez en la *Declaración de Bolonia* (1999) donde se hace referencia a la promoción de la cooperación europea en la garantía de la calidad. Para ello, se han ido fijando unos objetivos precisos para ir permitiendo mejorar la calidad de los sistemas universitarios.

Desde el Consejo Escolar del Estado (Informe 2012) se insiste en que alcanzar una mayor calidad en la educación debe ser considerado objetivo primordial, afirmando, así mismo, que la búsqueda de dicha calidad debe ser el motor de acción de todas las Administraciones educativas, no sólo a través de acciones puntuales y de tipo coyuntural, sino a través de una concepción de la educación como la mejor inversión de futuro que puede realizar la sociedad.

“los países que mejores resultados obtienen en las evaluaciones internacionales se caracterizan por la importancia que conceden a la formación inicial de su profesorado. Esta modalidad de - formación para el servicio-que va precedida, por lo general, de un proceso de selección previo, se complementa con una formación en el servicio y, forma parte esencial del desarrollo profesional del profesorado y se orienta a mejorar, actualizar o desarrollar las competencias docentes y los conocimientos propios de la profesión, con el propósito último de incrementar la eficacia y la calidad de los aprendizajes de los alumnos” (Consejo Escolar de estado, 2012:272)

Se entiende que la formación del profesorado, tanto inicial como permanente, constituye una herramienta esencial. El sistema universitario tiene que caracterizarse por unos niveles de calidad que permitan a la sociedad disponer de ciudadanos suficientemente formados.

Los profesores tienen un importante papel social (Arrillaga, 2007; Zabalza, 2011). Por ello la formación inicial resulta un problema ineludible, un reto para los países que pretendan proporcionar a la escuela amplia credibilidad y legitimación formativa. Sabemos que la sociedad actual requiere profesionales bien preparados y comprometidos. El interés se va a centrar en proporcionar instituciones y procesos educativos de calidad.

En nuestro sistema educativo, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de Diciembre, para la mejora de la calidad educativa, establece que la formación de las personas es clave para el desarrollo de la sociedad del conocimiento ya que ha de ser capaz de mantener y mejorar la justicia social y los niveles de bienestar. Entre sus principios, se encuentran algunos referidos al conjunto de factores que favorecen la calidad y la mejora de la enseñanza: la cualificación y formación del profesorado y la evaluación del sistema educativo. El impulso de estos elementos está en la base de cualquier innovación escolar que se plantee, pero necesita, fundamentalmente, la mejora de la formación del

¹ Informe del Consejo “Futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación”. Bruselas, 14 de febrero de 2001 (16.02). Citado por Coba (2011), director del Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE)

profesorado porque constituye un punto crucial para adaptar los currículos escolares a las características de un mercado cada vez más diverso y exigente.

En cuanto al periodo de Educación Infantil, está adquiriendo un protagonismo histórico sin precedentes. Diferentes organismos nacionales e internacionales, así como, administraciones señalan la Educación Infantil como medida fundamental en las políticas relacionadas con la infancia; como no puede ser de otra manera, al interés por los servicios de educación infantil le sigue el debate por la formación de los profesionales que atienden a la primera infancia, un debate centrado en las necesidades formativas a nivel inicial y permanente, en los nuevos requerimientos de la tarea educativa y de la atención a la infancia.

Como lo reflejan diferentes estudios (Vega, 2005; Ancheta, 2007; Sánchez, 2009; Pérez Gómez, 2010; Mir y Ferrer, 2014), la formación de los maestros es un tema de preocupación. Instituciones, organismos, administraciones educativas así como investigadores y profesionales están cuestionando cuál debe ser el perfil del profesorado que atiende los servicios de Educación Infantil. La Educación Infantil es el pilar en el que se asienta el entramado del sistema educativo, una de las claves fundamentales de la sociedad. Por eso es de vital importancia la formación de las personas encargadas de la infancia: los maestros.

El interés y la trascendencia de la formación recaen en dos razones: una fundamental es que hoy las altas tasas de escolarización permiten afirmar que la EI es el principal recurso de atención a la infancia y, otra, la educación y los servicios de atención durante la primera infancia condicionan el desarrollo (Dahlberg, Moss y Pence, 2005).

“es precisamente el gran avance de áreas de conocimiento como, por ejemplo, las neurociencias, la psicología del desarrollo y del aprendizaje, la pedagogía y la sociología lo que convierte en imprescindible poner al frente de esta etapa educativa a profesionales con una sólida formación en estos ámbitos del saber. Al mismo tiempo, es esta necesidad de una mayor profesionalización la que nos lleva a poner de manifiesto la insuficiencia de una atención a las niñas y niños en estas edades llevada a cabo por personas sin una sólida preparación” (Albertin y Zufiaurre, 2006:18)

En esta realidad, surge una nueva forma de comprender la formación y un nuevo perfil de los docentes en relación con los cambios sociales, culturales y tecnológicos actuales. Esto requiere un cambio sustancial en los programas, métodos e instituciones.

En el centro del cambio cualitativo requerido se sitúa la figura de un nuevo docente como profesional capaz de comprender la complejidad y la incertidumbre de la era contemporánea y comprometido con la misión de acompañar, orientar y estimular el desarrollo y aprendizaje relevante de cada uno de sus alumnos (Pérez Gómez, 2010).

Para hacer frente a este desafío es preciso dotar de competencias culturales, pedagógicas y didácticas a los futuros docentes de la enseñanza: las competencias teóricas (lo que se debe “saber”), las competencias operativas (el “buen hacer”) y las competencias de interacción (“saber interactuar”) (Mir y Ferrer, 2014). Y de acuerdo con Zabalza y Zabalza (2011), los docentes, además de desarrollar competencias, deben conocerse bien como personas y ser conscientes de los puntos fuertes y débiles que cada uno

posee en relación al trabajo educativo con niños pequeños. De ahí que esta realidad y este nuevo perfil exijan una actualización y una adecuada formación y preparación profesional de los maestros.

Partiendo de esta realidad podemos preguntarnos ¿se habrán cambiado los planes, pero se sigue haciendo lo mismo?, ¿el nuevo modelo de formación favorece la adquisición de competencias profesionales?, ¿hay una formación adaptada a las necesidades sociales? Como el viejo refrán depende del “color del cristal con que se mire”. Los pasos que se han dado, que nadie duda, han sido pasos de gigante en algunos aspectos y pasos de enanos en otros. Por ello, para intentar “medir la longitud de estos pasos”, para evitar la parcialidad de nuestra propia mirada, son preguntas que colocamos sobre la mesa. Algunas las queremos abordar en este trabajo con nuestra práctica reflexiva y crítica. Generar una práctica comprometida con la transformación y mejora de la profesión del maestro en Educación Infantil es nuestra responsabilidad, al margen de los recursos organizativos que facilitan el seguimiento de la titulación.

2. EL CONTEXTO DE LA FORMACIÓN DOCENTE, EL CAMINO RECORRIDO

A partir de 1990 todos los países europeos iniciaron un proceso de reformas considerable dentro de la profesión docente (EURYDICE, 1997). Así se han planteado cambios que han afectado a distintos ámbitos, incluidos los requisitos de admisión, estructura, duración, nivel de la formación, contenido de los cursos, autonomía institucional, formación profesional y niveles de calidad. De este modo, los centros de formación inicial del profesorado consiguieron una mayor autonomía para definir el currículo, autonomía que, por otra parte, estuvo con frecuencia acompañada de nuevos marcos jurídicos para establecer o garantizar el cumplimiento de las normas nacionales e internacionales de calidad y la necesidad de transparencia y rendición de cuentas.

“la conjugación de la autonomía universitaria con la responsabilidad social halla en la evaluación de la calidad el medio más adecuado para equilibrar y armonizar este binomio” (Ley Orgánica 4/2007, de 12 de Abril)

Esta autonomía ha generado preocupación por garantizar la calidad de los programas de formación. A través de una intervención educativa de calidad se busca garantizar un acceso universal de las nuevas generaciones a un proceso de formación intelectual y moral que promueva la realización personal y responda a las demandas de la sociedad contemporánea. (OCDE, 2010).

Se pretende, así, ofrecer un sistema educativo europeo de calidad que fomente el crecimiento económico de Europa, su competitividad internacional y la movilidad de sus ciudadanos a través de la educación y la formación continuada. (EURYDICE, 2005). Se reconoce como uno de los objetivos de los sistemas educativos *“mejorar la educación y la formación de profesores y formadores”* (Consejo Europeo de Barcelona, 2002).

El Espacio Europeo de Educación Superior se organiza en torno a principios de calidad, movilidad, diversidad y competitividad, orientándose hacia la consecución de objetivos estratégicos, tales como la adopción de un sistema de titulaciones fácilmente comparable, el aseguramiento de la calidad, la

estructuración de los estudios universitarios en dos niveles (grado y postgrado) y la implantación del *Sistema Europeo de Transferencia de Créditos* (Créditos ECTS).

En España, las instituciones y los programas para la formación inicial universitaria de los maestros se han visto especialmente afectados por los actuales procesos de reforma de la educación superior. Por un lado, han desaparecido las diplomaturas de Magisterio de tres años que se han transformado en un Grado (4 años) de 240 ECTS (*European Credit Transfer System*) de educación infantil (0-6 años) (ANECA, 2004)

Una breve revisión sobre la consideración que ha tenido la educación infantil, en general, y la formación de maestros de educación infantil, en particular, regulada por el Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, en atención a las demandas de la LOGSE, incluye por primera vez la especialidad de Magisterio en Educación Infantil. Pero si bien legitimó la existencia de tal especialidad, contribuyó a la ruptura de dos niveles: educador y maestro. Esta jerarquía académica supone la antesala de una jerarquía laboral, materializada en el abaratamiento del empleo en la educación de los primeros años (Sánchez Blanco, 2000), además de las carencias formativas que implica.

Siguiendo el desarrollo normativo, en España se ha hecho un esfuerzo por dotar de carácter educativo a los dos ciclos, a pesar de la indeterminación normativa actual del primer ciclo al no elaborar normativa de mínimos la Administración Educativa. Aunque hay un sistema único de formación académica, el tramo 0-3 es asumido por educadores sin titulación universitaria (y aunque en ocasiones los maestros atiendan el ciclo 0-3, laboralmente tienen un convenio equivalente al de un educador).

La organización de la EI en diferentes modalidades deriva en sendas diferencias en cuanto a perfiles profesionales (Ancheta, 2007, Egido, 2010²;) siendo una de las características de los sistemas de Educación infantil y de formación del profesorado Europeo.

Según datos del antiguo Ministerio de Educación y Ciencia correspondientes al curso 2002/2003, las titulaciones de Magisterio son, en términos absolutos, las de mayor oferta, demanda y matrícula del total de 112 diplomaturas y licenciaturas impartidas en las Universidades Españolas.

La UNESCO³ viene realizando varios estudios sobre el estado de la formación del profesorado en la etapa de Educación Infantil, la situación de la "fuerza de trabajo" (en términos de la UNESCO), la situación de la formación continua y el perfeccionamiento del profesorado de Educación Infantil. Se describe esta etapa con grandes diferencias en materia de formación y titulación obtenida, remuneración y prestigio social entre aquellos docentes que se han formado en el entorno universitario y los demás.

² Publicado en la revista de la organización de los estados Iberoamericanos (OEI): tiene una sección destinada a la Educación Inicial-Atención a la Primera Infancia en: <http://www.oei.es/educacioninicial.htm>

³ UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la educación, al Ciencia y la Cultura. Sección Primera Infancia en http://portal.unesco.org/education/es/ev.php-URL_ID=43055&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Es verdad que, en el año 2006, las Reformas de las Diplomaturas de Magisterio en España provocan una drástica reducción de títulos en la que destaca la importancia de la permanencia del grado de Magisterio en Educación Infantil. La estrategia de Lisboa para el año 2010⁴, el Informe Nacional de *Estrategias para la Protección Social y al Inclusión Social* (2008-2010) hacen pensar en un incremento de profesionales para la educación infantil. Esta circunstancia, la alta demanda social de escolarización, está vinculada con la necesidad de elevar el reconocimiento social de la labor que desempeña el maestro, y se exige al sistema educativo, entre otros, mejorar la capacitación de los docentes.

En España, el Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio⁵, evaluado por una Comisión del Programa de Convergencia Europea de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), ofrece un modelo final de Título de Grado consensuado por las distintas universidades que vienen impartiendo la titulación de Magisterios.

El proceso formativo de los nuevos Grados en Educación Infantil se ha organizado en dos etapas que configuran el referido título: un “periodo académico”, vinculado a un módulo de formación básica (102 créditos), un módulo didáctico disciplinar (60 créditos) e itinerarios de optatividad (27 créditos), y un periodo profesionalizador, “practicum”, de “prácticas docentes externas” (45 créditos), que serviría de apoyo, pero también de evaluación, y un Trabajo de Fin de Grado (6 créditos). Desde los planteamientos formativos se contempla conjugar una formación generalista o multidisciplinar, con una formación especializada.

En la Orden ECI/3854/2007 de 27 de diciembre, donde se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil, el tratamiento dado a las competencias se dividen en dos bloques: competencias generales del título y competencias específicas para cada módulo en que se estructura el Plan de Estudios.

Asimismo, la nueva organización de las enseñanzas universitarias, propuesta por el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) en su documento del 26 de septiembre de 2006, incorpora la garantía de la calidad como uno de los elementos básicos que un plan de estudios debe contemplar.

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales acentúa la importancia de los sistemas de garantía de la calidad. Sistemas que deben combinar la autonomía de las Universidades en el diseño de los títulos con un sistema de control inicial de verificación del título y periódico de acreditación. La garantía de calidad incluye procesos como la evaluación, acreditación y la auditoria, permitiendo a las instituciones poner en marcha los medios que aseguren y demuestren la calidad de sus programas y titulaciones.

⁴ Estrategia de Lisboa para el año 2010, relativa al incremento de escolarización temprana para el 0-3 años. Concretamente, se prevé crear un total de 300.000 plazas entre el 2008 y el 2012 (ME)

⁵ Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio, vol.1.ANECA, p.47 (revisión de la titulación de Magisterio en cuanto a especialidades en ese momento se ofertaban (Maestro en audición y lenguajes, maestro en educación especial, maestro en educación física, educación infantil, musical, primaria, en lengua extranjera)

La reivindicación hecha desde diferentes organismos (UNESCO, OCDE, UE) demandan, más formación y mejor formación para los encargados de atención a la primera infancia (una norma que parecía instalada es, a menor edad de los niños, menor formación de sus educadores). En España se han hecho grandes esfuerzos por la cualificación del maestro en Educación Infantil. En la actualidad el reto para las instituciones formadoras es grande, por un lado, referida a la calidad como una brújula que vaya indicando el camino hacia la mejora continua con programas innovadores que atraigan a sus estudiantes pero, por otro lado, trabajar la formación hacia los nuevos desafíos para la infancia del S.XXI.

3. FUNCIONAMIENTO DEL SISTEMA DE GARANTÍA DE CALIDAD

La adaptación del mapa de titulaciones al EEES comporta no solamente un cambio en la forma de desarrollar las actividades de estudio, enseñanza y aprendizaje, sino un sistema de procedimientos para asegurar la calidad de las titulaciones a lo largo del tiempo.

En el ámbito internacional, la garantía de calidad es, según se indica en el documento *Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*, la ENQU (*European Network for Quality Assurance in Higher Education*) “*el instrumento que permite compartir valores, expectativas y buenas prácticas dentro del marco del EEES y asegurar con ello la transparencia y la movilidad*”.

Todas las Universidades españolas han diseñado un *Sistema de Garantía Interna de Calidad (SGIC)*⁶, es un protocolo de procedimientos que garantiza el cumplimiento de los requisitos de garantía de calidad en todas las titulaciones oficiales. Integra distintos mecanismos y procedimientos, relativos tanto a la recogida y análisis de la información, como a la revisión, reflexión y elaboración de informes anuales de seguimiento y planes de mejora basados en dichas informaciones.

Si la calidad se considera como un factor estratégico para conseguir que las competencias, habilidades y aptitudes de sus egresados sean reconocidas por los empleadores y por la sociedad en general. Nos planteamos ¿cuáles son los objetivos del seguimiento interno de las titulaciones?, ¿qué órganos regulan los sistemas de garantía de calidad de la titulación y quiénes son los responsables?, ¿qué indicadores se seleccionan para evaluar la calidad de una titulación?.

De acuerdo con la legislación actual, la autonomía que las Universidades tienen para el diseño de los títulos, cuenta con un sistema doble de control: por un lado, la evaluación inicial conducente a la verificación de los títulos para su reconocimiento como oficiales y, por otra parte, la comprobación periódica de la correcta implantación del título y de que se está desarrollando cumpliendo con los compromisos y criterios de calidad establecidos en la Memoria de Verificación inicial y sus posibles modificaciones

⁶ Referencia de la UAM(http://www.uam.es/ss/Satellite/es/1242656658297/listadoCombo/Seguimiento_de_titulos.htm)

y en las normativas de carácter nacional, autonómico y del ámbito de la Universidad por las que se vea afectado. Esta segunda fase de control se ubica entre el punto inicial de verificación del título y sus sucesivas acreditaciones.

El propósito de seguimiento de los títulos oficiales de grado marca como objetivos de este proceso los siguientes:

1. *Asegurar la ejecución efectiva de las enseñanzas conforme a lo recogido en el plan de estudios del título, tal y como consta en el RUCT junto con las modificaciones aprobadas por el Consejo de Universidades y autorizadas, en su caso por las Comunidades Autónomas.*
2. *Asegurar la disponibilidad pública de la información pertinente y relevante a los diferentes agentes de interés del sistema universitario y la sociedad en general.*
3. *Detectar posibles deficiencias en el desarrollo efectivo de las enseñanzas y analizar las acciones realizadas para su subsanación.*
4. *Revisar la incorporación de las recomendaciones incluidas en los informes de verificación de los títulos, así como las áreas de mejora incluidas en el seguimiento.*
5. *Revisar la incorporación de las modificaciones que las universidades han realizado a la memoria con posterioridad a la verificación del título.*
6. *Aportar recomendaciones y/o sugerencias de mejora en el transcurso de la implantación del plan de estudios.*
7. *Con carácter general, evidenciar los progresos en el desarrollo de los sistemas de garantía de calidad de los títulos.*
8. *Identificar buenas prácticas para su difusión en el marco del sistema universitario.*
9. *Elaborar informes de seguimiento de los títulos oficiales que puedan servir para la rendición de cuentas de la universidad a la sociedad.*

Para llevar a cabo estos propósitos cada universidad es la primera responsable del proceso de seguimiento de sus titulaciones y son ellas, las que deben buscar el mejoramiento continuo de sus procesos. Van a ser decisivos los procedimientos y las acciones que desarrollen para garantizar la eficiencia y eficacia de cada una de las titulaciones que impartan (grados y posgrados), pero también la reflexión y la toma de decisiones que permitan direccionar a la Institución y establecer sus objetivos con bases sólidas y con miras a lograr la mejora de sus procesos, como lo son la docencia y la investigación a través de un sistema objetivo y transparente, que garantice el mérito y la capacidad en la selección y el acceso del profesorado, y mejorar, asimismo, la calidad de la gestión, mediante procedimientos que permitirán resolver con agilidad y eficacia las cuestiones de coordinación y administración de la Universidad.

En la siguiente Tabla (1) se muestra la estructura piramidal del sistema de gestión de la calidad de la UAM de Madrid como garantía en el análisis y mejora de los estudios que se imparten, dónde están implicados todos los estamentos que en ella participan.

Tabla 1: Estructura del Sistema de Garantía de la Calidad de la UAM

NIVELES	RESPONSABLES
<p>Nivel 1 Equipo directivo de la UAM</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Rector • Vicerrectores de estudios de Grado, • Vicerrectores de estudios de Postgrado • Estudiantes • Formación continua y adjunta al Rector para la coordinación Académica
<p>Nivel 2 Unidad central de calidad</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gabinete de estudios y evaluación institucional. • Oficina de análisis y prospectiva • Unidad de calidad y formación
<p>Nivel 3 Comisión de Garantía de Calidad de Facultad (CGC)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Presidente (Decano o en quien delegue) • Secretaría académica, • Coordinador de calidad de Grados • Coordinador de calidad de Posgrados • Coordinadores de titulaciones de Grado • Representantes de estudiantes (1 por grado) • Administrador de la Facultad • 2 Miembros del Consejo Social
<p>Nivel 4 Comisiones de Seguimiento de Titulaciones (CST)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinador de cada grado • Coordinador del Plan de Acción Tutorial (PAT) • Representantes de Profesores (2) • Representantes de Estudiantes (2)

Fuente elaboración propia a partir del SIGC de la UAM

Podemos pensar que esta estructura refleja dos niveles de responsabilidad diferenciados, por una parte a nivel institucional⁷ a través del Rectorado, Vicerrectorado y la Unidad central de calidad que planifican las estrategias y coordinan los procesos de evaluación de calidad de los títulos oficiales y, por otro lado, a las distintas Facultades a través de un Coordinador de Calidad, una Comisión de Garantía de Calidad de la Facultad (CGC) y una Comisión de Seguimiento por cada titulación (CST), que revisan, reflexionan y hacen propuestas de mejora basadas en las informaciones de diferentes aspectos de las titulaciones.

El **Sistema de Gestión de la Calidad (SIGC)** (Nivel 1), se define como *el conjunto de normas interrelacionadas de una organización por las cuales se administra de forma ordenada su calidad, en la búsqueda de la mejora continua*. Este sistema consta de un conjunto de procedimientos, clasificados en procesos estratégicos (dar directrices a los demás procesos) de apoyo (informes de análisis y acciones de apoyo a procesos clave) y claves (actividades esenciales de mejora del plan según SGIC). Han sido elaborados colaborativamente entre los responsables de calidad de todos los centros de la Universidad. Posteriormente, estos procedimientos se han adaptado e incorporado a los VERIFICA de los diferentes grados, másteres y doctorados.

Los Sistemas de Garantía Interna de Calidad deben elaborar un protocolo de procedimiento que asegura el control, evaluación, revisión y mejora continua de cada una de las titulaciones que se imparten en la Facultad.

⁷http://www.uam.es/ss/Satellite/es/1242656658297/listadoCombo/Seguimiento_de_titulos.htm Las acciones y procedimientos contenidos en este SGIC están en consonancia con los criterios y directrices para la garantía de calidad marcados desde el Espacio Europeo de Educación Superior por la *Asociación Europea para la Garantía de la Calidad en la Educación Superior* (ENQA), así como el marco legal español.

La **Unidad Central de Calidad** (Nivel 2), realiza la gestión de información estadística y procede, anualmente a la elaboración de los indicadores de resultados de todas las titulaciones de la UAM por curso académico y abarcando una serie temporal (en la actualidad se ofrece una panorámica de los tres cursos académicos, desde que se implantó el nuevo Grado en Educación Infantil). Para ello se hace uso de la aplicación ISOTOOLS. Desde la Unidad Técnica de Calidad se envían a los decanatos y responsables (enero-febrero) cada año los datos estadísticos de un núcleo de indicadores ⁸ mínimos que faciliten la elaboración del informe anual de seguimiento.

La **Comisión de Garantía de la Calidad de la Titulación** (Nivel 3), se define como el órgano mediante el cual la Junta o Consejo del centro responsable de los estudios ejerce el control y la garantía de calidad de una titulación. Esta Comisión de Garantía de Calidad depende a todos los efectos de la Junta o Consejo del centro responsable de los estudios. Tiene como misión ejercer de forma efectiva la responsabilidad de la calidad de la titulación en sus todos sus aspectos de planificación, organización, docencia y evaluación, así como de la garantía de la adecuación de las acciones de su coordinador o coordinadores y de la aprobación de las propuestas de modificación y mejora.

Hay un **Coordinador de Calidad** (secretario académico) que va a ser el responsable de la gestión, coordinación y mejora de las enseñanzas del título, con el fin de asegurar la aplicación más adecuada de lo dispuesto en el Proyecto de Titulación y el garante de la ejecución de los procesos de evaluación y mejora continua previstos en su Sistema Interno de Gestión de Calidad.

Así, si las exigencias del seguimiento deben favorecer tanto la gestión interna del seguimiento del título como la toma de decisiones por parte de los órganos competentes y docentes, también van a ser fundamentales dos conceptos básicos: transparencia y claridad, que comprende la publicidad y la rendición de cuentas. El proceso de seguimiento debe hacer visible tanto el proyecto del título como su desarrollo.

El proceso de seguimiento necesita plantearse como una identificación y constatación de los logros intermedios de las enseñanzas impartidas con vistas a la rendición de cuentas que debe tener un carácter periódico, es decir, debe realizarse cada año hasta el momento que los títulos registrados deban someterse a la evaluación para renovar su acreditación y debe ser continua, de modo que recoja los cambios operados en un curso con relación a los anteriores. También debe apoyarse fundamentalmente en una revisión interna del título como parte de la garantía de la calidad del mismo, de modo que la revisión externa simplemente complete y acredite el trabajo realizado en las universidades.

⁸ Los indicadores de análisis deberán contemplar, al menos, aquellos recogidos en el programa VERIFICA de la ANECA (aprendizaje, profesorado, prácticas externas, programas de movilidad, inserción laboral, satisfacción con la formación, satisfacción de los colectivos implicados, sugerencias y reclamaciones de los estudiantes).

La **Comisión de Seguimiento de Calidad de la Titulación (CST)** (Nivel 4), es la instancia que tiene como objeto realizar el informe anual de seguimiento de la titulación para su consideración por la Comisión de Garantía de la Calidad a efectos de las correspondientes propuestas de modificación y mejora. La función principal de las Comisiones de Calidad de la Titulación es velar por la Garantía de Calidad en la Titulación.

Si la CGC y la CST son, respectivamente, los órganos garantes de la calidad general de la titulación de Grado en Educación Infantil, este segundo nivel de responsabilidad (Nivel 3 y 4) es el que va a favorecer la mejora continua del título impartido, garantizando un nivel de calidad que facilite sus acreditaciones y el mantenimiento de los mismos.

La Comisión de Seguimiento del Título recibe la información necesaria para el análisis y valoración de los resultados de los procesos de evaluación⁹ sobre el programa formativo. Está formada por: Coordinador/a de Calidad de la Facultad. (Secretaría Académica Facultad), Coordinador/a del Grado de Educación Infantil, Profesores de distintos departamentos (2) y estudiantes del Grado (2).

Tabla 2: Funciones de la Coordinación del Grado en Educación Infantil

<ul style="list-style-type: none">• Participar en el Sistema Interno de Garantía de Calidad (SIGC) de la UAM coordinando las acciones del Grado en Educación Infantil, proporcionando y facilitando respuesta a los procesos de seguimiento, acreditación o información demandados por la Universidad y por las diferentes agencias de calidad (ANECA, ISOTOOLS). Informes Provisionales y las Respuestas a las Alegaciones.• Participar en la Comisión de Garantía de Calidad de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación a instancias del Decanato• Participar en la Comisión de Seguimiento de las Titulaciones de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación a instancias del Decanato• Elaborar el Informe Anual correspondiente a la Memoria del Grado en Educación Infantil y el Plan de Mejora Anual para el Grado en Educación Infantil. Asegurar la transparencia y la difusión pública del Proyecto de la Titulación y los resultados de su desarrollo práctico• Dar respuesta a las demandas de los estudiantes del Grado en Educación Infantil, lo que supone responder emails en los que se solicita información sobre el Grado, remitir a Secretaría las dudas de carácter administrativo o analizar las sugerencias de los alumnos y profesores a través de sus representantes en las Comisiones de Calidad y Seguimiento de Titulaciones.
--

Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, las distintas actividades realizadas por la Coordinación del Grado pretenden lograr una acción común y colaborativa entre todos los agentes implicados en la implantación de la titulación: profesores y alumnos. Para ello, se realizan: *Reuniones de la Comisión de Seguimiento del Título*: para favorecer el análisis conjunto y el intercambio de opiniones para la obtención de una información más triangulada. *Reuniones con estudiantes*: acogida de los nuevos estudiantes para informarles y dar a conocer la coordinación del Grado. A lo largo del curso bien con delegados y subdelegados de los cursos de mañana y tarde de la titulación, bien con miembros de la Asociación de Estudiantes de la Facultad (EDUCERE). No tienen una periodicidad fija y siempre dependen de problemáticas concretas del grado o a demanda de los representantes estudiantiles en dichos organismos. *Con los docentes y estudiantes* reuniones y contactos a través del correo electrónico para informar sobre los procesos de seguimiento y coordinación y

⁹ Los indicadores de análisis deberán contemplar, al menos, aquellos recogidos en el programa VERIFICA de la ANECA (aprendizaje, profesorado, prácticas externas, programas de movilidad, inserción laboral, satisfacción con la formación, satisfacción de los colectivos implicados, sugerencias y reclamaciones de los estudiantes).

estimular la participación activa en la cumplimentación de encuestas de satisfacción, asistencia a reuniones y conocer preocupaciones.

Si se considera que la formación de los estudiantes, en un entorno científico e investigador de calidad, contribuye a mejorar las contribuciones que sus egresados pueden hacer a la sociedad, más que nunca, ahora, las *Comisiones de Seguimiento de la calidad de las Titulaciones* tienen una gran responsabilidad.

4. INQUIETUDES Y PREOCUPACIONES PLANTEADAS EN EL SEGUIMIENTO DEL GRADO

El documento *Informe Universidad 2000*¹⁰ hace referencia explícita a la rapidez de los cambios en los programas de formación en el sistema universitario y la necesidad de analizar, reflexionar y debatir para los posibles cambios.

“La urgencia de dichas soluciones parece que no deja espacio a la reflexión y a la consiguiente elaboración de una visión a más largo plazo, inevitables si las universidades se quieren adaptar con éxito a los cambios de todo orden que se producen a su alrededor. En definitiva, se deberían garantizar las condiciones necesarias para un futuro debate, sustrayéndolo de meras conjeturas e intuiciones. Más aún en España, donde esta práctica no ha sido demasiado frecuente antes de la toma de decisiones sobre cuestiones de gran calado”.

En línea con esta preocupación, en el contexto del Grado en Educación Infantil, queremos reflexionar, analizar, compartir con detalle y rigor las cuestiones suscitadas en el seguimiento, apuntar las preocupaciones y problemas buscando elementos para el debate y desentrañar los rumbos hacia donde deben dirigirse las actuaciones en la búsqueda de la mejor competencia técnica de los maestros.

Hemos podido comprobar que existen pocos trabajos sobre las Comisiones de Seguimiento del Grado en Educación Infantil. Este hecho justifica la necesidad de reflejar y analizar lo que nos hemos ido encontrando en el Seguimiento interno del Grado.

El proceso de revisión, reflexión y elaboración de los *Informes Anuales de Seguimiento de la Titulación*¹¹ de los cuatro cursos de implantación de la titulación de este Grado en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la UAM, nos ha permitido, por un lado, un marco de encuentro y debate profesional entre docentes universitarios para abordar cuestiones sobre la información recogida en las evaluaciones institucionales ¿qué hemos conseguido ampliando un año más la formación?, ¿qué problemas se identifican en la implantación?, ¿qué decisiones se adoptan para su solución? y, por otro lado, tratar de orientar, definir y mejorar el modelo de formación. A

¹⁰ También denominado *Informe Bricall*. Biblioteca digital de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE). Barcelona, España, Marzo de 2000. Consultado el 8 de septiembre de 2014 <http://www.oei.es/oeivirt/bricall.htm>

¹¹ Se pueden acceder a ellos a través de la página web de la Facultad http://www.uam.es/ss/Satellite/FProfesorado/es/1242657349059/1242661718557/estudio/detalleGrado/Magisterio_en_Educacion_Infantil.htm

través de los resultados presentados en los distintos informes pretendemos responder a estas preguntas en este trabajo,

Empecemos por el **acceso al Grado**: se realiza normalmente por vía *Prueba de acceso a la universidad (PAU)*, pero también a través de los *Módulos de Formación Profesional (FP)*. Sabemos que la nota de la PAU sirve para confirmar, con garantías de igualdad (independientemente de dónde y cómo haya estudiado cada uno) que en Bachillerato se han alcanzado las aptitudes y conocimientos necesarios para afrontar con éxito los estudios universitarios¹². ¿Cuánto importa la nota para acceder a las enseñanzas de Grado en Educación Infantil?

La evolución seguida, en los cuatro años de implantación, nos indica una mayor nota de acceso a la titulación (6,25; 8,19; 8,2; 7,95 en los distintos cursos de implantación del grado) pero esta nota de acceso o “nota de corte” ocurre cuando hay más estudiantes que la demandan que plazas ofertadas. Este es el caso del Grado en Educación Infantil. Sabemos que tomar decisiones al “final del Bachillerato” siempre es una situación complicada, pero son muchos los alumnos que están a punto de incorporarse a los estudios superiores y, en las inscripciones realizadas, señalan el Grado en Educación Infantil como primera opción de solicitud (en ese momento ya debían haber reflexionado sobre su futuro). Esto nos hace pensar que son alumnos que acceden a esta titulación con una alta motivación y vocación, en concordancia con investigaciones previas en las que se concluye que los estudiantes suelen cursar estudios de Magisterio por motivos vocacionales (Maldonado-Rico, 2004).

Si los indicadores generales del Plan de estudios son datos relativos a características de la población (Álvaro, 1993), ¿por qué no hay información sobre los alumnos que acceden por vía PAU y los que acceden por vía FP?, ¿no hay estudiantes de nuevo ingreso que procedan de otros países en esta titulación? La realidad de nuestras aulas es que ha aumentado la presencia de estudiantes de otros países.

Respecto al **desarrollo del programa formativo** son varias las cuestiones que queremos analizar relacionadas con el funcionamiento y sobre cómo se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje en el grado.

Respecto al **currículum formativo**, se reclama una mayor y mejor formación para ejercer la profesión y responder a los retos que plantea la sociedad actual (Calatayud, 2006). La formación inicial es más amplia, pero ¿en qué ha cambiado la formación inicial del maestro?, ¿cómo se ha organizado el proceso formativo de los nuevos Grados en Educación Infantil? ¿cuáles son los contenidos imprescindibles?

Se ha propuesto una formación generalista (carácter obligatorio y común a todos los Maestros en Educación Infantil), con asignaturas básicas y

¹² Sólo en el 6% de los aproximadamente 2.300 estudios universitarios que ofrecen las universidades públicas españolas la nota de corte es superior 7. El 65% tienen una nota de 5,00 y el 82% tienen una nota por debajo de 6. <http://www.mecd.gob.es/educacion>

materias transversales, y una formación “especializada” como “menciones” (carácter optativo), adecuadas a los objetivos de la Educación Infantil. Si las “asignaturas troncales” (materias básicas) ofrecen una formación común a todos los estudios dentro del territorio nacional, en los nuevos grados, la respuesta formativa en materias transversales y en materias de las menciones es muy dispar, como se puede deducir de las ofertas académicas. Así, mientras unas universidades ponen el peso en varias menciones o, solo en la mención en lengua extranjera, otras no. En el caso de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la UAM, contempla algunas propuestas de menciones que luego no se han podido desarrollar¹³.

Por otro lado, ¿Qué materias transversales asumen la dimensión ética del maestro?, ¿cuáles son los saberes y los valores formativos claves para el maestro en educación infantil?, ¿cuál es la deontología exigida para su desempeño?, ¿los horarios facilitan tutorías, seminarios, conferencias...? Son cuestiones que nos preocupan y creemos que se deben volver a replantear en la revisión del Plan de estudios.

El conocimiento profesional debe permitir trabajar en una educación del futuro. Nos parece importante, para afianzar la formación del maestro y, poder responder a las funciones que se espera que los futuros expertos en educación infantil sean capaces de desempeñar, el que se pueda ofertar una asignatura sobre “ética o código deontológico” (profesional que interviene con menores) y otra asignatura que permita integrar los conocimientos de las neurociencias¹⁴ y la aplicación práctica en la educación.

Son cuestiones que planteamos para activar la sensibilidad por temas de actualidad, que conduzcan a valorar la necesidad de una actualización permanente en los contenidos en función de los cambios que se producen en la investigación científica. La capacidad para analizar, reflexionar, debatir y criticar estas cuestiones nos tienen que permitir precisar, reconducir y ser “creadores” de calidad en los contenidos para la formación de los maestros.

A partir de estas reflexiones, también se puede concluir que los estudiantes tendrán que conocer la oferta formativa que ofrece el grado de magisterio de educación infantil en las distintas universidades y, a su criterio, elegir la universidad en la que estudiar en función de la formación planificada para las menciones.

¹³ Actualmente se ofertan 3 Menciones: conocimiento del medio desde las ciencias y las matemáticas, desarrollo de la expresión musical en la etapa infantil, arte y cultura visual y plástica en la etapa infantil. La oferta de las menciones (en la página web se publican 9 menciones) y de optativas está en función de su demanda, de los recursos docentes disponibles, de las infraestructuras y espacios y de las características del mercado laboral. Cada mención consta de tres partes: una parte de optativas vinculadas a la mención, de 27 créditos, una segunda parte vinculada al prácticum que se ha llamado Practicum vinculado a la mención, de 9 créditos y la tercera parte es el Trabajo de Fin de Grado con otros 6 créditos

¹⁴ OCDE (2002) ha generado una dinámica de trabajo para favorecer del desarrollo de prácticas altamente innovadoras para la escuela. Los diferentes grupos de trabajo pretenden contribuir con sus aportaciones al conocimiento de la escuela del mañana. Ha publicado un libro *Comprendiendo el cerebro: nacimiento de una nueva ciencia del aprendizaje* (OCDE, 2007)

Un elemento diferenciador del nuevo proceso de enseñanza es el componente práctico de la formación y los *Planes de acción tutorial*. Así en el Plan de Estudios del Grado en Magisterio en Educación Infantil se incluían tres asignaturas de *Prácticum*, asignando 45 créditos en tres tramos que se distribuyen de manera progresiva en tres cursos. El *Prácticum* III es el de mayor duración, y está muy ligado a la elaboración del Trabajo Fin de Grado. ¿Cómo se ha respondido a este requerimiento? Durante el proceso de implantación, se ha constatado la dificultad de atender un modelo tan exigente de tres periodos de prácticas, por el número elevado de instituciones y alumnos realizando el *Prácticum*, con los recursos docentes disponibles.

Así, si nos acogemos a la calidad de la formación desde la dimensión funcionalidad (García et al, 2001), que haría referencia a la medida en que se proporcionen las condiciones necesarias para facilitar el desarrollo de las funciones y el trabajo, la toma de decisiones contextualizada para dar una respuesta de calidad, en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la UAM, ha obligado a reducir la oferta formativa en el Plan de estudios respecto al *Prácticum* I.

Este hecho, ha obligado a replantear la formación inicial de las prácticas apostando por prácticas de calidad, no de cantidad. Ahora se debe analizar y reflexionar tratando de vislumbrar y desarrollar una conceptualización distinta para nuevas prácticas, no solo en los centros educativos, sino permitiendo la “inmersión” en la institución universitaria de actividades y experiencias significativas compartidas con los profesionales de los centros educativos, que posibiliten a los estudiantes, en su periodo de formación inicial, aprender y comprender la realidad de un centro docente. Será por tanto imprescindible establecer estrechas relaciones entre la Universidad y los centros escolares para que ambos participen activamente en todas las fases del proceso de formación de los futuros docentes.

Respecto a los *Planes de acción tutorial*¹⁵(PAT), la organización y gestión práctica del título, también ha obligado a replantear y revisar la figura del tutor del PAT. Una vez más observamos que no se trata simplemente de seguir lo establecido legalmente ya que esto no asegura la calidad de la formación. La calidad implica resolver los problemas de desarrollo, actuar de forma colaborativa, compartiendo estrategias de acción, analizar procesos y resultados, gestionar óptimamente los recursos disponibles e implicar a toda la comunidad educativa en la mejora de la formación de los maestros (Marchesi, 2003).

Partiendo de estas ideas y si nos acogemos a la calidad de la formación desde su dimensión de eficacia (García et al, 2001), es decir, desde la medida en que cumpla las funciones destinadas, que la tutoría sea un recurso para la educación que trate de asegurar el buen desarrollo del proceso

¹⁵ Entre las acciones que impulsaban la mejora de las titulaciones del Grado en Educación Infantil impartidas en nuestra Facultad era pionera en la creación y aplicación de un Plan de Acción Tutorial que desde el curso 2007-08 busca un modelo de tutoría personal y con orientación al desarrollo profesional. Lo concebimos como un proceso de refuerzo permanente al estudiante para encontrar respuestas a las necesidades y problemas que vaya encontrando en la vida

formativo de los alumnos, de una manera global e integrada, la figura del tutor PAT se ha hecho coincidir con el tutor del Prácticum.

En relación a la información sobre los **resultados académicos obtenidos por los estudiantes** en esta titulación, los datos obtenidos muestran que el porcentaje de créditos superados por los estudiantes en todas las asignaturas en los distintos cursos del grado es bastante alto (“*tasa de éxito*”)¹⁶. Lo que equivale a que el porcentaje de créditos suspensos en dichas asignaturas sea muy bajo.

Si la formación en el Espacio Europeo de Educación Superior nos ha obligado a replantear cambios metodológicos, “*si quiere cambiar los aprendizajes de los estudiantes entonces cambie las formas de evaluar esos aprendizajes*” (Brown et al. 1997. pg. 9), esto supone la ampliación del objeto evaluable (Gibbs, 2003). Los datos muestran que, las notas medias obtenidas en las distintas asignaturas de primer curso del grado, van desde un 8,83 como nota máxima hasta un 6,22 como nota mínima. En cuanto a las notas medias obtenidas en las distintas asignaturas de segundo curso del grado, los datos muestran que van desde un 10 como nota máxima hasta un 6,71 como nota mínima.

Respecto a las notas medias obtenidas en las distintas asignaturas de tercer curso del grado, los datos muestran que van desde un 8,57 como nota máxima (*Prácticum II*) hasta un 7,31 como nota mínima. Finalmente, las notas medias obtenidas en las distintas asignaturas de cuarto curso del grado, los datos muestran que van desde un 9,03 como nota máxima hasta un 6,80 como nota mínima. Los estudiantes en el *Trabajo Fin de Grado* (TFG) alcanzan una nota media de 8,48%.

Desde esta perspectiva y, ante estas excelentes calificaciones, nos planteamos si hay una nueva forma de enseñar ¿hay una nueva forma de evaluar?, ¿el modelo de evaluación permite conocer el dominio de competencias alcanzado por los estudiantes?, ¿qué criterios utilizamos?, ¿hay criterios comunes entre los docentes sobre el TFG en aspectos relacionados con su elaboración y defensa? Creemos que, en este momento, responder a estas preguntas requiere y exige un esfuerzo de reflexión, de trabajo y de revisión sobre nuestra actividad profesional en el ámbito de la evaluación entre todos los profesores del Grado.

En este sentido no es lo mismo, por ejemplo, situarse frente a un grupo de treinta estudiantes que frente a uno de sesenta (no hay datos del tamaño de los grupos), tampoco es igual hacerlo frente a un grupo de estudiantes de primer curso que de cuarto. Nos gustaría buscar más información y analizar con más profundidad los criterios y las decisiones en la evaluación y exigencia a los alumnos en las distintas asignaturas.

Sabemos que la formación debe estar dirigida a la adquisición de competencias que nos obliga a establecer vínculos entre las propuestas

¹⁶ Relación porcentual entre el número total de créditos aprobados (excluidos los convalidados) por los estudiantes en un plan de estudio y el número total de créditos presentados. Se calculará al finalizar el curso académico contando los créditos una sola vez aunque se haya presentado a más de una convocatoria en ese mismo curso.

teórico-prácticas y la realidad educativa. La tarea del docente no consistirá solo ni principalmente en enseñar contenidos disciplinares descontextualizados, sino en definir y plantear situaciones en las cuales los alumnos puedan construir, modificar y reformular conocimientos, actitudes y habilidades, es decir, promover que los aprendices vivan en sí mismos la relación entre experiencia y saber (Contreras, 2010).

¿Cómo se muestra en la práctica? En las *Guías Docentes* de las distintas asignaturas hay un “exceso” y gran heterogeneidad de competencias. Las competencias profesionales tienen su base en las dimensiones del ser, saber y saber hacer, integrados en cada actuación educativa, pero necesariamente requieren una reflexión en y sobre ellas de forma colaborativa; esto es, identificar, debatir, analizar, modificar,.... conjuntamente por los responsables de la docencia pudiendo formular propuestas o indicaciones para su proceso de evaluación.

Otra cuestión que nos preocupa, si evaluar competencias profesionales básicas requiere multiplicidad y diversidad de procedimientos, estrategias, técnicas e instrumentos que puedan aproximarnos a la complejidad de los fenómenos que deseamos provocar (relación creativa y crítica de la práctica y la teoría, la experiencia y el saber, así como vincular los aspectos cognitivos, afectivos y comportamentales) ¿Cuál es la ratio sensata de alumnos por docente? Porque esto implica utilizar una amplia variedad de recursos para que el docente pueda estimular, acompañar, orientar y corregir el aprendizaje.

De manera general, el *grado de satisfacción de los estudiantes* con la titulación, y con los docentes del plan es bastante alto y, respecto a los *docentes*, los resultados también reflejan que el *grado de satisfacción respecto al plan de estudios de la titulación* y como tutor es muy alto. Quizás la afirmación “los estudiantes están satisfechos” o “el profesorado está satisfecho” es demasiado simplista, y en realidad, deberíamos preguntar ¿En qué hay insatisfacción?

Tanto los alumnos como los docentes transmiten sus necesidades, expectativas, frustraciones, quejas y problemas, a través de la *Coordinación de la Titulación*. El grado de insatisfacción de los alumnos y profesores se hace patente en algunos aspectos. Respecto a los alumnos las tendencias que se observan son las siguientes: falta de seminarios relacionados con problemáticas y necesidades de la etapa de educación infantil, poca oferta de menciones en relación a las demandas de los alumnos.

Una cuestión que nos preocupa es que, si bien se encuentran implantados los procedimientos de evaluación de la satisfacción de los estudiantes con la formación recibida, el procedimiento no resulta lo suficientemente ágil. Desde la Coordinación de la titulación se considera que la información es útil, pero la participación de los alumnos es muy baja por lo que muchas veces los datos no son representativos.

Desde la Coordinación se ha querido incrementar y mejorar la información disponible sobre la titulación sobre la satisfacción de los estudiantes, valorando la organización de la enseñanza (horarios, tutorías, metodología, evaluación....) que se analizará, con posterioridad a este trabajo, de manera complementaria a la obtenida a partir de los procedimientos establecidos en los SIGC.

Respecto a los docentes expresan su insatisfacción refiriéndose a los siguientes puntos: el número elevado de alumnos para tutorizar el Prácticum, poca coordinación e intercambio de información sobre el seguimiento del título, dificultades en la franja horaria para facilitar tutorías, seminarios....Sin embargo, a pesar de las dificultades, siguen trabajando, impartiendo sus clases con un grado de aceptación digno para los alumnos.

Sabemos que la satisfacción de los docentes y estudiantes influye positivamente y tiene gran importancia para la calidad educativa por su estrecha relación con el desarrollo de actuaciones, pero la calidad educativa también debe responder ajustadamente a las necesidades y expectativas de los estudiantes y docentes y con los recursos materiales y humanos necesarios. El seguimiento de la titulación permitirá corregir las desviaciones observadas entre el diseño del título y su desarrollo ordinario. Se ha hecho un esfuerzo por mejorar los espacios, pero se debe seguir abordando la mejora en las condiciones materiales (equipamientos informáticos, funcionamiento de la plataforma Moodle a principio de curso...)

Si el elemento aglutinador de todas las medidas y favorecedor de la calidad es el profesorado ¿en qué ha cambiado la estructura de las plantillas del profesorado?, ¿cuáles son las necesidades y cuestiones que para el profesorado resultan más cruciales para llevar a cabo su tarea de manera satisfactoria?, ¿qué proyectos de innovación se desarrollan?

En la Facultad de Formación de Profesorado y Educación, en la plantilla del profesorado hay un 60,57% de PDI permanente. El 58,86% de los profesores de la Facultad son doctores y al mismo tiempo se indica que el logro en la tasa de sexenios de investigación reconocidos es del 43,06%. Por otro lado, los datos recogidos revelan que la participación en proyectos de innovación docente por parte del PDI se puede considerar muy bajo, es del 17,14%. La participación de las actividades formativas por parte del PDI es de 13,71%. Por último, señalar que el 11,11% de los profesores han participado en DOCENTIA¹⁷.

En la organización y gestión práctica del título se plantean también como sistemas para la mejora de la calidad del título la Oficina de reclamaciones, las acciones de movilidad y el análisis de la inserción laboral.

Respecto al *Sistema de atención y recogida de sugerencias y reclamaciones*¹⁸, encontramos que en el funcionamiento de este sistema no hay información de quejas y reclamaciones. La revisión ha permitido mejorar la información necesaria para tramitar adecuadamente las quejas, reclamaciones

¹⁷ El Programa DOCENTIA, de evaluación de la actividad docente del profesorado universitario, promovido por la ANECA y diseñado por el Gabinete de Estudios y Evaluación Institucional de la UAM. Este programa permite la identificación y valoración de la calidad de la práctica docente de cada profesor/a, cumplir con la normativa vigente y con las directrices marcadas en el Espacio Europeo de Educación Superior. Por otro lado, aporta la información requerida para garantizar la calidad de la docencia que imparte.

¹⁸ La UAM dispone de una normativa de Ordenación Académica aprobada por el Consejo de Gobierno en 2010 y el servicio del Defensor Universitario, en su condición de garante de la calidad universitaria en todos sus ámbitos, mediante los procedimientos señalados en el artículo 93.4 y 93.5, tomará las iniciativas y establecerá los procedimientos que considere más adecuados para el apoyo a las distintas comisiones vinculadas a la gestión de la calidad de las titulaciones.

y sugerencias de los alumnos a través de la página web, así como su accesibilidad, actuando en beneficio de la transparencia y claridad¹⁹.

El desarrollo del programa formativo de la titulación no ha obtenido información sobre la eficacia de las *acciones de movilidad*. Sería interesante analizar la causa o el motivo (falta de becas, asignaturas de 9 créditos dificultan la movilidad, carencias en idiomas y relevancia en relación al conjunto de la UAM).

Respecto a la inserción laboral todavía no hay datos.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN... Y ALTERNATIVAS

Podemos concluir exponiendo las líneas generales sobre las que descansen propuestas de futuro

El seguimiento de la titulación requiere la auto-reflexión crítica, pero primero hay que ser sensible a lo que nos rodea con vistas a una toma de decisiones contextualizada. La calidad de la titulación debe estar basada en los resultados obtenidos de la investigación, pero no se pueden perder de vista las necesidades y problemas de los implicados y beneficiarios de la formación (docentes y estudiantes).

Asumir el compromiso de formar a los profesionales de la educación infantil es una gran responsabilidad. Estamos ante un escenario nuevo y, en consecuencia, habrá problemas nuevos que exigen un compromiso serio por parte de los profesores implicados en los centros de formación del profesorado. Nuevos retos que nos plantean nuestras responsabilidades, a los que hay que saber responder, saber pensar, saber decir, saber hacer y querer hacer. El compromiso y la implicación activa de los docentes es clave en la mejora de la calidad en el desarrollo profesional de los maestros en educación infantil.

Los indicadores de calidad educativa en la titulación han permitido un proceso de recogida de información pero se afianza la necesidad de promover otros indicadores más relevantes para el seguimiento de la titulación. Los indicadores deben ser algo más que la mera recopilación de datos, su interpretación debe permitir establecer comparaciones.

Proponer acciones de mejora del programa formativo y velar por la implantación de las acciones de mejora de la titulación requieren mayor participación de todos los implicados (profesores y estudiantes).

Se debe impulsar más la coordinación y el intercambio de información sobre el seguimiento del título entre todos los profesores de la titulación. Reuniones de todos los profesores que impartan docencia en el curso correspondiente para que puedan ver las interrelaciones existentes entre sus materias, el volumen de trabajo global de los estudiantes y la coordinación de las actividades de enseñanza-aprendizaje.

¹⁹ Se han seguido en este sentido las recomendaciones de ACAP, mejorando la información general.

Las Comisiones de seguimiento del grado deben ser una instancia crítica y científica, que impulse la calidad en todas las áreas de la actividad universitaria. El seguimiento interno de las titulaciones, son una buena oportunidad para repensar y revisar inquietudes en torno al perfil profesional y a la formación inicial de los maestros en Educación Infantil.

Reflexionar y consensuar el modelo de competencias, el perfil de los profesores en Educación Infantil, las buenas prácticas en la formación del maestro es fundamental y es una oportunidad para que el maestro sea un referente en la sociedad española.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albertin, A.M y Zufiaurre, B. (2006). La educación infantil como tarea de maestras: claves de formación y contexto de desarrollo profesional. Barcelona: Octaedro.

Ancheta, A. (2007). La formación inicial del profesorado de educación infantil en Italia, Reino Unido y España: una perspectiva comparada. Revista Española de Educación Comparada, 13,219-251.

ANECA- Grupo de Magisterio (2004). La adecuación de las titulaciones de Maestro al Espacio Europeo de Educación Superior. Informe Final. Madrid: ANECA

ANECA (2005). Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio. Madrid: ANECA.

ANECA (2010). Ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (grado y máster): Programa Verifica. Recuperado de: <http://www.aneca.es/Programas/VERIFICA>

Álvaro Page, M. (1993). *Metodología de la evaluación de programas*. Madrid: CIS

Arrillaga, A. (2007). *Educación Infantil: apoyo al desarrollo*. I Reunión

Interdisciplinar sobre Discapacidades/Trastornos del desarrollo y Atención Temprana. Madrid: GENYSI. Extraído el 12 de septiembre de 2014 desde <http://www.genysi.es/index.php?Option=comRemository&Itemid=32&func=fileinfo&id=211>

- Bain, B. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: PUV.
- Bricall, J.M. (2000). Informe Universidad 2000. Recuperado de: <http://www.crue.org/informeuniv2000.htm>
- Brown, A. (1997). The advancement of learning. *Educational Researcher*, 23 (8) 4-12
- Calatayud, M^a. A. (2006). Formación en educación intercultural: la voz del profesorado. *Aula Abierta*, 88, 73-84
- Comisión Europea (2003). *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas
- Comisión Universitaria para la Regulación del Seguimiento y la Acreditación CURSA (2010). Protocolo para el seguimiento y la renovación de la acreditación de los títulos universitarios oficiales.
- Contreras, P. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 61-81.
- Consejo Escolar del Estado (2012). *Informe 2012 sobre el estado del sistema educativo (curso 2010-2011)*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es>.
- Dahlberg, G, Moss, P, y Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en Educación Infantil*. Barcelona: Graó
- Egido, I. (2010). Panorama europeo de educación infantil. En C. Sanchidrián y J. Rioz (Coord.) *Historia y perspectiva actual de la educación infantil* (p.395-414). Barcelona: Graó
- EURYDICE (1997). *Una década de reformas en la educación obligatoria en la Unión Europea: (1984-1994)*. Bruselas: EURYDICE.
- EURYDICE (2004). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias e intereses. En Informe IV El atractivo de la profesión docente en el siglo XXI. Educación Secundaria Inferior General. Temas clave de la educación en Europa, vol 3. Bruselas: EURYDICE.
- EURYDICE (2005). *Focus on the Structure of Higher Education in Europe. National trends in the Bologna Process 2004/2005*. Bruselas. EURYDICE
- Fernández Muñoz, R. (2003). Competencias profesionales del docente en la sociedad del Siglo XXI. En *Organización y Gestión Educativa: Revista del Forum Europeo de Administraciones de la Educación*, 11(1), 4-7.
- Gibbs, G. (2003): Uso estratégico de la evaluación en el aprendizaje. En Brown, S. y Glasner, A. (Eds.) (2003) *Evaluar en la Universidad* (pp.61-70). Madrid: Narcea
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.

- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de Abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.
- Maldonado-Rico, A.F. (2004). Los títulos de grado de magisterio: El proceso de su diseño". *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 18(3), 43- 59
- Marchesi, A. (2003). Indicadores de la educación en España y cambio educativo. *Revista de Educación*, 330, 13-34.
- Medina Rivilla, A., Domínguez Garrido, M^a C; Sánchez Romero, C. (2013). Evaluación de las competencias de los estudiantes: modelos y técnicas para la valoración. *Revista de Investigación Educativa*, 31 (1), 239-255. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.1.157601>
- Michavila, F y Calvo, B. (2000). *La Universidad Española hacia Europa*. Madrid: Fundación Alfonso Martín Escudero
- Ministerios Europeos de Educación Superior (1999). *Declaración de Bolonia*.
- Ministerios Europeos de Educación Superior (2001). *Declaración de Praga sobre Conciencia Europea y Comunismo*.
- Ministerios Europeos de Educación Superior (2002). *Declaración de Lisboa*
- Ministerios Europeos de Educación Superior (2003). *Declaración de Berlín*
- Ministerios Europeos de Educación Superior (2005). *Declaración de Bergen*
- Mir Pozo, M^a L. Y Ferrer Ribot, M. (2014). Aproximación a la situación actual de la formación del profesorado de educación infantil. *Revista Española de Educación*, 17 (2), 235-255.
- Orden ECI/3854/2007 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 la profesión de Maestro en Educación Infantil (B.O.E. 29-12-2007)
- OCDE (2010). *Panorama de la educación. Indicadores*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/documentos/2010/septiembre/pg-informe-espanol-panorama-de-la-educacion-2010-ver-6sep.pdf?documentId=0901e72b803fbabb>
- Pérez Gómez, A. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 37-60.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Pozo, J.I. y VV.AA. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.

- Reyes López, M.L. (2010) "Evaluación de los planes de estudio de formación del profesorado de educación musical: España". En *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(2), 67b81.
- Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Maestro, en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.
- Real Decreto 476/2013, de 21 de junio, por el que se regulan las condiciones de cualificación y formación que deben poseer los maestros de los centros privados de Educación Infantil y de Educación Primaria.
- Sánchez Blanco, C. (2000). *Dilemas de la educación infantil* (vo.1). Sevilla: MCEP
- Sánchez Lissen, E. (2009). Elegir magisterio: Entre la motivación, la vocación y la obligación. *Escuela Abierta: Revista de Investigación Educativa*, 5, 125-146.
- UNESCO. (1998) Declaración Mundial sobre la Educación Superior En El Siglo XXI: Visión y Acción. Consultada el 2 de Septiembre de 2014 en http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- Vega, L. (2005). Los sistemas educativos europeos y la formación de profesores. *Revista de Educación*, 336, 169-187.
- Zabalza Beraza, M.A. y Zabalza Cerdeiriña, M.A. (2011). *La formación del profesorado de Educación Infantil*. CEE Participación Educativa, 16, 103-113.
- Zabalza, M. (2011). El practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354. Recuperado en: <http://recyt.fecyt.es/index.php/Redu/article/view/10773>

ESTUDIO INTEGRADOR DE ELEMENTOS SIGNIFICATIVOS EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS. UNA PROPUESTA PARA LA AUTOEVALUACIÓN DOCENTE

José Fernando Calderero Hernández

Decano de la Facultad de Educación

Paola Perochena González

Coordinadora del Departamento de Psicopedagogía

Rosa M^a Peris Sirvent

Coordinadora del Departamento de Teoría de la Educación

Universidad Internacional de La Rioja (España)

RESUMEN¹

Desde los inicios de la educación personalizada como concepción educativa integral, se han estudiado las dimensiones de la persona. Las dimensiones corporal, afectiva, volitiva e intelectual se distinguen en ella. Pero, a la vista de los avances tecnológicos y científicos de los últimos años, ¿cómo deberían los docentes enfrentar su misión de forma que reconozcan, y potencien, dichas dimensiones en sus estudiantes, teniendo en cuenta las interacciones existentes en dichas dimensiones? En este artículo se proponen algunas consecuencias operativas para una adecuada formación de los maestros encaminada al desarrollo de la persona, entre las que se destaca un esquema descriptivo de las interrelaciones y una propuesta de instrumento de autoevaluación con su correspondiente validación por medio de juicio de expertos.

PALABRAS CLAVES

Educación personalizada - teoría de la educación- desarrollo de la personalidad.

ABSTRACT

Ever since Personalized Education was included as a whole educational concept, the dimensions of the person have been studied. These include corporal, affective, volitional and intellectual. But, in the light of technological and scientific breakthroughs in recent years, how should teachers face their mission so that such dimensions are recognized and maximized taking into account the interactions among them? This paper proposes some operational consequences for the right formation of teachers, focused on the development of the person, highlighting a descriptive scheme of the interactions, as well as a proposal of a self-evaluation tool with its validation by means of an expert's judgment.

KEY WORDS

Personalized learning - educational theory - personality development.

¹ Esta actividad ha sido parcialmente financiada por UNIR Research (<http://research.unir.net>), Universidad Internacional de la Rioja (UNIR, <http://www.unir.net>), dentro del Plan Propio de Investigación, Desarrollo e Innovación [2013- 2015].

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo pretende aportar algunos elementos que consideramos significativos para una buena formación inicial de los maestros y que pueden facilitar un mayor conocimiento de los alumnos y una adecuación de la práctica docente a sus “necesidades educativas personales” (García, 2013).

El contenido forma parte de los trabajos del Grupo de Investigación EPEDIG, siendo uno de los objetivos de nuestro grupo avanzar en la precisión y alcance de lo que es y supone la Educación Personalizada con la finalidad de ayudar en la formación del profesorado.

Los objetivos de este trabajo concreto son:

- Abordar el estudio sobre las dimensiones de la persona para procurar una educación de todas y cada una de ellas, aportando una visión esquemática-gráfica.
- Identificar y describir interacciones que pueden manifestarse entre las dimensiones de la persona para comprenderlas y potenciarlas desde el punto de vista educativo describiendo algunas de las consecuencias operativas.
- Elaborar un cuestionario de autoevaluación para profesores que les permita conocer, en cierta medida, el grado con que en la práctica atienden las dimensiones del ser personal de sus alumnos.
- Proponer algunas consecuencias operativas en la docencia para el desarrollo de las distintas dimensiones de la persona.

Este primer estudio sobre la cuestión, aunque se basa fundamentalmente en nuestra experiencia en la formación de maestros, lo abordamos desde una óptica general incluyendo todos los niveles escolares y académicos.

2. EL CARÁCTER PERSONAL, ELEMENTO CENTRAL DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Speight (citado por López, Marín y De la Parte, 2004, p.1) nos aporta una reflexión que nos servirá de punto de apoyo, cuando dice que “todas las personas son como el resto de las personas, como algunas personas y como ninguna persona”. La educación personalizada, no es sólo dirigirse a una sola persona; sino y sobre todo es situar el carácter personal en el centro de la educación; no sólo es adaptar a cada estudiante las planificaciones sino también, y fundamentalmente, ayudarles a crecer como personas desarrollando todas sus potencialidades; no sólo es contemplar el ser singular de cada persona, sino también su esencia constituida por la naturaleza humana común a todos los seres humanos. Tourón (2014) se plantea si la personalización del aprendizaje beneficia a los alumnos y concluye que dicho aprendizaje es un enfoque que se adapta al ritmo, intereses, preferencias y necesidades de cada alumno.

La educación personalizada supone la educación en la totalidad de la persona y de acuerdo con su naturaleza humana. Personalizar la educación supone, entre otras cosas, atender “a todas las exigencias de la naturaleza humana para conseguir que cada hombre o mujer llegue a ser la mejor persona

posible, en todas sus notas constitutivas y dimensiones” (Bernardo, Javaloyes y Calderero, 2007, p.17), y para estimular su perfeccionamiento.

Podemos afirmar con Pérez Juste (2001) y Ahedo (2013) que la educación de calidad es la que se caracteriza por reconocer el carácter personal único e irrepetible de cada educando (Ahedo, 2013) y que, por tanto, la educación deberá atender a cada uno para el pleno cultivo de sus potencialidades; respetando su libertad y promoviendo la dimensión social.

Se entiende carácter personal como el hecho de que cada ser humano es persona. El concepto de persona tiene gran complejidad ya que abarca múltiples facetas y desde que se tiene constancia escrita ha sido ampliamente estudiado por filósofos. Tomaremos aquí la descripción que de ella hacen algunos pedagogos del siglo XX. Para García Hoz (1989, p.78), “la persona es un principio o constitutivo esencial, raíz de todas las propiedades personales, origen y fin de la actividad libre autocreadora humana”, años después Forment (2004, p.13) defiende que la persona será “la máxima singularidad, la individualidad espiritual del alma que se manifiesta en sus facultades incorpóreas, el entendimiento, la voluntad y también la individualidad del cuerpo”. “La personalización se apoya sin duda en la singularidad individual, pero si no alcanza a formar la conciencia y la libertad personales, se queda en mera corteza instructiva, sin entrar en el planteamiento, y menos en la solución de los problemas de la vida que verdaderamente preocupan a cada hombre y a la sociedad” (García Hoz, 1987, p.34). Algunas de las finalidades de educación consisten en desarrollar la singularidad y la reciprocidad social; esa singularidad que posee cada uno, y que no puede poseer otro, es una aportación única e irrepetible a la comunidad (Read, 1999).

Para distinguir el término persona conviene hacer un breve apunte al uso de los términos “persona” y “persona humana”. El primer caso puede dar lugar a confusión pues en varias disciplinas se utiliza el término para referirse a distintos conceptos. Por ejemplo en derecho “persona jurídica” o en teología “persona divina”. Para efectos de este trabajo, a partir de ahora se hace referencia a “persona” para referir el concepto “persona humana” que, como se expone más adelante, puede desempeñar el rol de docente o el rol de estudiante y en ambas circunstancias estamos ante una persona que es singular, autónoma, abierta y originada (García, García, y Ruiz, 2009).

Así “educar es ayudar a cada ser humano a establecer y mantener vínculos valiosos con la realidad” (Calderero, Aguirre, Castellanos, Peris, y Perochena, 2014, p.144). Ahora añadimos “especialmente con las personas”. La educación personalizada parte “del entreveramiento del sentido genérico de educación con las exigencias de la naturaleza, principios fundantes y dimensiones de la persona” (Bernardo, 2011^b, p.15).

La educación personalizada recoge cuatro principios metódicos como expone García Hoz (1970):

1. Adecuación a la singularidad personal de cada alumno armonizándola con las formas cooperativas de trabajo.
2. Posibilidad de elección de contenido y técnicas de trabajo por parte de los alumnos
3. Unificación del trabajo escolar en la actividad expresiva

4. Flexibilidad en la programación y utilización de las situaciones de aprendizaje.

Los tres primeros principios hacen referencia a las notas de la persona: singularidad, autonomía y apertura. El cuarto a las diferentes situaciones reales en que el profesor se encuentra en el aula.

Educación de modo personalizado consiste en abarcar de manera integral la educación de la persona, es decir, plantear el modo de desarrollar el perfeccionamiento de todas y cada una de las dimensiones fundamentales, procurando que se realice de una forma integrada y no como una suma de contenidos distintos e inconexos, y proponerse el reto de adaptarse a las características de cada persona concreta (Pérez Juste, 1987).

En este sentido, parece necesario abordar, al menos en una primera fase, el estudio de las dimensiones corporal, afectiva, volitiva e intelectual que se pueden distinguir en la persona, por lo que hemos centrado nuestro estudio en ellas y en algunas de sus interrelaciones.

3. DIMENSIONES DE LA PERSONA. CONSECUENCIAS EDUCATIVAS

Partiendo de que una educación integral es aquella que permite el desarrollo de todas y cada una de las dimensiones que conforman el ser personal, es pertinente estudiar cada una de ellas no sin antes destacar la unidad de la persona. Maritain (1947) indica que para conocer la realidad del ser de las cosas es necesario distinguir sin separar y unir sin confundir. Es posible aplicar este criterio a la realidad antropológica en tanto que la persona tiene una unidad intrínseca en su ser. Aunque no con la misma nomenclatura, son numerosos los trabajos que afirman que en la persona es posible distinguir las dimensiones corporal, intelectual, volitiva y afectiva (Salas y Serrano, 1998; Barrio, 2007; Lucas, 2010; Touriñán, 2010; Bernardo, 2011^b; Holgado, 2014) y que todas ellas son objeto de la educación integral.

Giancristofaro (2012) recoge unas palabras escritas por Dilthey en su *Introducción a las Ciencias del espíritu*, “la ocupación, tanto histórica como psicológica, con el hombre entero, me llevaba a poner a éste, en la multiplicidad de sus facultades, a ese ente que quiere, siente y tiene representaciones, también como fundamento del conocimiento y de sus conceptos”. En este sentido, es preciso que antropológicamente no sólo se tenga en cuenta la dimensión intelectual junto con la dimensión volitiva y afectiva en tanto que unidad en el sujeto que es consciente de su ser personal (como apuntaremos más adelante) y que tiene un cuerpo en el que se manifiestan dichas dimensiones y por tanto la corporeidad forma parte de esencia. La figura 1 muestra de forma esquemática las dimensiones que conforman la unidad personal.

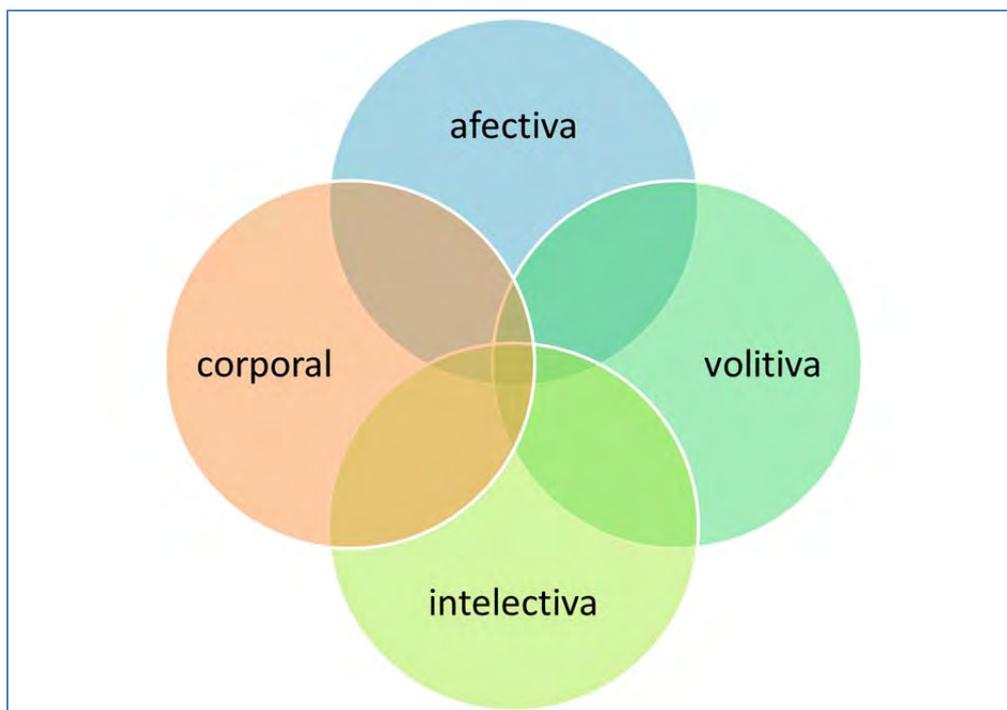


Figura1.- Dimensiones de la persona. Fuente: Elaboración propia en base a Bernardo (2011^a).

Si se estudian las dimensiones de la persona y se sitúan en el centro de la enseñanza-aprendizaje, todo lo que se realice en el aula requiere estar al servicio de al menos una de ellas y, a ser posible, de todas las dimensiones. Entendemos, por tanto, que la consideración de las distintas dimensiones de la persona humana y su interdimensionalidad ha de estar necesariamente presente en el trabajo docente.

3.1 La dimensión afectiva.

Programar la enseñanza para el aprendizaje es una de las labores cotidianas del docente; el modo en que se realice esta programación influirá en los resultados que se obtengan (Román, 2011). En el momento de la planificación es necesario básicamente establecer objetivos, diseñar actividades, seleccionar materiales, establecer marcos temporales y momentos y herramientas de evaluación (Bordas y Cabrera, 2001; Ortegón y Prieto, 2005). Todos estos pasos no pueden desarrollarse al azar sin un proceso reflexivo en el cual se considere la estética como uno de los puntos esenciales.

Cuando se diseñan materiales para el desarrollo de habilidades motrices, por ejemplo, no basta con pensar en la estimulación temprana, en el caso de las primeras etapas, o estimulación sensorio-motriz para las sucesivas. Es necesario tener en cuenta las emociones que pueda provocar para que, a través del material el estudiante pueda acercarse a descubrir la belleza – considerando evidentemente, su nivel de maduración-. Esta dimensión estaría en estrecha relación con la motivación y la dimensión emocional de la persona, Flórez (1999, p.536) apunta la inseparable relación que existe entre las emociones, la conducta y los mecanismos cerebrales pues “cada sistema emocional está dispuesto de forma jerárquica a lo largo y ancho de todo el cerebro” e interacciona con estructuras cognitivas como las que desarrollan el

juicio y el raciocinio como con aquellos sistemas motores que reaccionan de forma fisiológicamente automática. Por último, teniendo en cuenta que los procesos de pensamiento ocurren en un órgano del cuerpo concreto que es el cerebro, parece necesario considerar la interrelación existente entre las dimensiones intelectual y corporal; esta última en interrelación con la afectividad en la expresión de las emociones.

Desde el punto de vista psicológico, la motivación y emoción se han venido estudiando a lo largo de las últimas décadas como dos factores que influyen altamente en el comportamiento humano (Revee, 1994) y que van madurando a lo largo del ciclo vital desde el nacimiento hasta la muerte pasando por las distintas etapas (González, 2002; Papalia, Wendkos, Duskin, 2005; Santrock, 2010). El desarrollo del autoconcepto, la autoestima, la confianza y seguridad en uno mismo forma parte de la labor docente y constituye un contenido que podemos denominar transversal (Naranjo 2007). La dimensión afectiva en la persona le permite descubrir la belleza de la realidad, es decir, es aquella que permite apreciar la estética de los distintos ámbitos y situaciones.

3.2 La dimensión volitiva.

La voluntad es considerada como tenacidad y perseverancia que supone no perder el ánimo, insistir y no desviarse del objetivo que se ha trazado. Dwelshauvers, (1967) sintetiza esta idea al describirla como una coherencia en los actos, consciencia del fin y capacidad de tener continuidad en la conducta para atenerse a dicho fin. En la dimensión volitiva de la persona es posible situar la motivación y el juicio-razonamiento. La motivación en tanto que vinculada con la dimensión afectiva y en relación con la dimensión intelectual el juicio y razonamiento. Esta triada de elementos orienta a la persona hacia el bien, hacia la elección libre del bien en las diversas circunstancias de la propia vida.

La dimensión corporal supone, como es natural, el desarrollo de habilidades motrices básicas, higiene - postural, del sueño, limpieza...-, alimentación, entre otros aspectos. Todos ellos son esenciales para un desarrollo evolutivo sano y para un crecimiento hacia la madurez personal. Saber estar es uno de los elementos que integran la propuesta de planificar por competencias (Pérez Gómez, 2010). La intervención de la dimensión volitiva se pone claramente de manifiesto en distintos momentos de la actividad docente bien sea para prestar atención, participar en clase o desempeñar una tarea concreta. Esta orientación supone ayudar a decidir desde la propia libertad lo que es bueno en cada momento y a tomar conciencia de su propio ser personal. Esencialmente, la verdadera libertad está en la elección libre del bien.

Al educar la voluntad se requiere ayudar al educando a asumir la responsabilidad de sus actos porque “querer es controlar la conducta propia, es decir, asumir la responsabilidad de la misma” (Chauchard, 1973, p.24), se trata pues de que el educando controle su actividad cerebral para pensar, imaginar, obrar, etc., de allí la estrecha relación con el juicio y raciocinio.

Consideramos muy relevante destacar que la libertad es pieza clave en la formación de la autonomía, ya que permite formular y llevar a cabo nuestro

propio proyecto personal de vida. Sólo con una libertad así entendida el alumno podrá ser autónomo y podrá darse cuenta de la repercusión de sus acciones y la responsabilidad que conlleva. Se podría afirmar que la autonomía tiene un componente fundamental que es la responsabilidad (Ruiz, Bernal, Gil y Escámez, 2012), que se traduce en capacidad para tomar de decisiones.

3.3 La dimensión intelectual

La dimensión intelectual se refiere a todo aquello que permite a la persona llevar a cabo las diversas funciones mentales que ocurren en el cerebro y formular juicios sobre la realidad. Establecer y mantener vínculos valiosos con la realidad supone juzgarla desde la adhesión a la verdad. El aula necesita ser un espacio para favorecer oportunidades de encuentro a varios niveles como lo entiende López Quintás (2009).

En relación con los diferentes procesos cognitivos que tienen lugar en el intelecto humano, destacamos una manifestación de esta dimensión, la metacognición que desarrolla la capacidad de juicio y raciocinio pues, al autorregular las estrategias que la persona pone en juego para aprender, se lleva a cabo un proceso de aprendizaje autónomo (Macías, Mazzitelli y Maturano, 2007). Enseñar a los estudiantes estrategias para autorregular su propio aprendizaje desarrolla la dimensión intelectual y, la competencia de aprender a aprender (Osses y Jaramillo, 2008). Para Aebli (1991), quien reconoce tres componentes en el aprendizaje autónomo (saber, saber hacer y querer), esta autorregulación ha pasado por una fase de autoinstrucción donde el estudiante se hace consciente de aquellas instrucciones que el docente le ha dado, las verbaliza (o no) y las pone en marcha para ejecutar alguna acción concreta; lo que supone un juicio y un raciocinio. Es necesario comprender los procesos psicológicos básicos en un análisis funcional, en relación a las respuestas que la persona da ante diversas situaciones (Pérez, Gutiérrez, García y Gómez, 2005). El juicio-razonamiento es también una manifestación de la dimensión intelectual que, junto a las funciones cerebrales, permiten al sujeto descubrir la verdad de la realidad que le rodea.

Diversos estudios sobre los objetivos a alcanzar en el proceso formativo sitúan seis fases: receptiva, reflexiva, expresiva, práctica, adquisitiva y extensiva, que pueden considerarse como capacidades a desarrollar relacionadas con la dimensión intelectual (García Hoz, 1983).

3.4. La dimensión corporal.

Sobre la dimensión corporal se ha hecho referencia en apartados anteriores a un órgano del cuerpo, el cerebro, pero, no siendo sólo éste el que ha de desarrollarse, parece también pertinente ocuparnos de aspectos como la psicomotricidad, la higiene corporal, hábitos de alimentación adecuados, entre otros.

Esta dimensión, fundamental para el desarrollo armónico de la persona, abarca las características fisiológicas, es decir, el desarrollo, cuidado y educación del cuerpo, de forma que la salud es el resultado de nuestra unidad orgánica que abarca todas las facultades humanas.

Una educación integral debería abarcar todas las áreas necesarias para que la salud del individuo sea óptima, como la higiene, la alimentación, el sueño y el ejercicio físico. La educación física va más allá de la práctica de cualquier deporte; uno de sus objetivos es fomentar la actitud de superación personal, el espíritu de cooperación y otras virtudes humanas, al tiempo que se promueven hábitos de salud e higiene personal. Con la dotación de estrategias se busca ayudar a cada alumno a que descubra el valor de su propio cuerpo, de su unidad corporal-psíquica-afectiva, ya que una “mayor maduración del cuerpo implica una mayor maduración de la persona en sí. Una mayor maniobrabilidad del cuerpo abre nuevos horizontes de libertad a la persona entera” (Bernardo, 2011^b, p.45). Junto a lo anterior, también convendría considerar el cuerpo como medio de expresión lo que supone la necesidad de educar para un lenguaje corporal adecuado.

En última instancia el maestro debe velar porque cada uno de sus alumnos pueda reconocer y desplegar sus potencialidades “fomentando actitudes y aptitudes adecuadas para el aprendizaje en un entorno basado en la confianza y la motivación que tenga en cuenta las notas propias de la persona: singularidad, autonomía y apertura” (Arteaga y Calderero, 2014, p.2).

Consideramos que la identificación y categorización de las diferentes dimensiones humanas es una estrategia metodológica útil para abordar su estudio aunque podría convertirse en un reduccionismo si no contemplásemos las mutuas relaciones. En consecuencia, entendemos que es conveniente y necesario examinar nuestro objeto de estudio desde una óptica relacional.

Este enfoque puede ser una ayuda al profesor para orientar su trabajo de forma integral e integrada.

4. UNIDAD INTERDIMENSIONAL DE LA PERSONA. SUS VÍNCULOS CON LA REALIDAD. EDUCAR PARA LA UNIDAD PERSONAL.

Consideradas de forma sucinta en el apartado anterior las dimensiones de la persona, a continuación se propone un esquema que permite observar distintas interacciones que pueden existir entre ellas y que se han ido mencionando a lo largo del texto (ver figura 2).

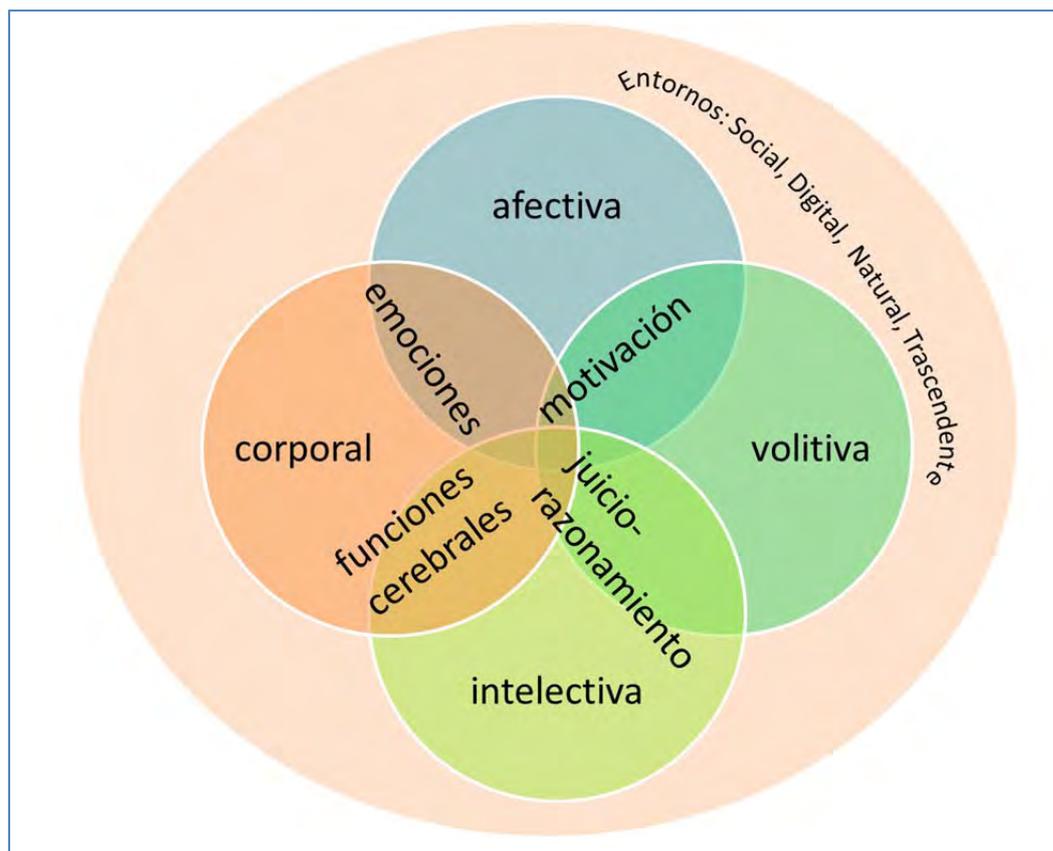


Figura 2. Esquema de las dimensiones de la persona, sus relaciones e interrelaciones.
Fuente: Elaboración propia en base a Bernardo (2011^a).

El desarrollo de la creatividad en el educando fomenta las cuatro dimensiones antes citadas, por lo que es relevante considerar que algunas estrategias que fomentan la creatividad en los educandos son: poner a disposición del educando diversos materiales y estimular a explorarlos, reconocer y reforzar el pensamiento original y formular preguntas que estimulen el desarrollo del pensamiento (Hendrick, 1990).

La capacidad creativa de la persona va íntimamente ligada a su esencial singularidad personal y al derecho a que se reconozca, se respete y fomente, por lo que un objetivo de la educación personalizada es hacer al sujeto consciente de sus propias posibilidades y de sus propias limitaciones. Este objetivo ha de basarse necesariamente en el conocimiento detallado de las fortalezas y las debilidades de cada alumno, de ahí que se necesite partir de la evaluación formativa y del uso de datos y del diálogo para diagnosticar las necesidades de cada alumno (Miliband, 2006, García Hoz, 1970).

La persona, en su multidimensionalidad, se relaciona y se vincula con los diversos entornos de la realidad. “El hombre es [un] ser abierto, capaz de realizar operaciones complejas, como transformar el mundo por su acción, comprender la realidad” (Blanco, 1993, p.42); posee conciencia de la realidad y de sí mismo. Por denominar algunos de estos entornos, consideramos el social (relaciones familiares y profesionales, amistades, personas con las que se convive y se comparten los múltiples espacios como el sitio en el que se vive, etc.), digital (vínculos que ocurren a través de las redes de internet, el acceso a la información, recepción y transmisión de mensajes a través de diversos

dispositivos y en multitud de lenguajes, uso de instrumentos tecnológicos variados para realizar actividades como calcular, escribir, dibujar...), natural (el conocimiento del mundo físico, la naturaleza, etc.) y la realidad trascendente (lo que trasciende al ser humano y que le permite vincularse con todo aquello que pueda superar lo que convencionalmente entendemos como realidad natural, física, etc.).

Consideramos que la clave para llevar a cabo esta vinculación está en centrarse en el ser personal y contribuir al desarrollo de la persona en cuanto persona; educar, formar para que se viva una vida humana plena, en la que no se descuide ninguna de las dimensiones esenciales del ser humano (López, Marín y De la Parte, 2004). Para ello, en este sentido pueden ser fundamentales la unidad de vida del propio profesor (es decir, la coherencia entre sus palabras, ideas y acciones); la coordinación y colaboración entre los docentes que se dirigen a un mismo grupo de alumnos y de otros cursos (superiores o inferiores) y el fomento en los educandos de su propia aceptación.

A menudo se comprueba en las aulas, que un mismo modelo no sirve para todos, ya que no se adapta bien a las necesidades de cada persona. Parece existir consenso entre diversos autores en el ámbito educativo (Lerís y Sein-Echaluce, 2011; Palladino, 2005; Hopkins, Järvelä y Miliband, 2006; La Marca, 2007; Villarini, 2000) respecto a que el aprendizaje de las personas ocurre a diferentes ritmos y cada persona tiene necesidades educativas personales diferentes (García, 2013). Por el carácter único y singular de cada uno, el proceso educativo no puede vivirse como homogeneizador (Echeverría, 2010).

Consideramos que algunas de las claves de la formación de maestros para que estos puedan educar con un enfoque coherente con la unidad interdimensional de cada uno de sus alumnos y con las características de la sociedad actual son: la globalidad (que al menos supone internacionalización, interculturalidad e interdisciplinariedad), el uso de las TIC, el diseño y desarrollo de experiencias vitales que permitan un contacto con diversas realidades, etc. y que nos planteamos abordar en futuros trabajos.

El desarrollo de las distintas dimensiones humanas y su interrelación es algo que ha tenido, y tiene, amplio tratamiento en la literatura científica referenciada previamente y en el discurso pedagógico, si bien se echa de menos un mayor grado de operativización en la práctica docente. Consideramos que tiene sentido elaborar alguna herramienta que ayude al profesor a reflexionar sobre ello en su tarea de formación permanente.

5. CONSTRUCCIÓN DE UNA HERRAMIENTA PARA LA AUTOEVALUACIÓN POR EL DOCENTE DE LA ATENCIÓN A LAS DIMENSIONES PERSONALES.

Partiendo de la consideración de que un elemento importante para la formación del profesorado es su propia reflexión sobre su trabajo (Schön, 1992) y de la revisión de la literatura realizada en los epígrafes anteriores, hemos diseñado un instrumento diagnóstico que facilite al profesor la autoevaluación de su práctica docente y le proporcione elementos para evaluar en qué medida

atiende a las dimensiones personales de sus estudiantes y la interrelación entre ellas.

La reflexión permite mejoras que se pueden implementar en la cotidianidad de la interacción educativa, por lo que el simple hecho de su cumplimentación también puede ser útil para la propia formación pues plantea al docente aspectos sobre los que quizá no había reflexionado de forma previa.

Partiendo de las dimensiones propuestas en el marco teórico previo, se han desarrollado ítems que pudieran operativizar cada dimensión.

Aunque inicialmente se planteó como un instrumento dirigido a maestros, ya desde las primeras fases del diseño se redactaron los ítems de forma que pudiera ser utilizado por un amplio espectro de profesores de distintos niveles de enseñanza.

El formato del instrumento ha sido el de un cuestionario en escala tipo Likert con cuatro alternativas de respuesta de acuerdo a la escala: 1 (nunca), 2 (alguna vez), 3 (con frecuencia) y 4 (casi siempre), dado que sería la que podría resultar más práctica (Alaminos y Castejón, 2006). La denominación del instrumento es *Cuestionario para Autoevaluación de la Atención Docente a las Dimensiones Personales (ADDP)*.

En cuanto a la estructura el cuestionario constó en su fase inicial, además de los necesarios datos identificativos (Bloque 0), de otros cinco bloques diferentes que hacen referencia al grado en que el profesor tiene en cuenta cada una de las dimensiones que entendemos propias del “ser persona” de los alumnos y un espacio adicional para comentarios abiertos.

- Bloque 0: Datos de identificación
- Bloque 1: Dimensión afectiva, integrado por 10 ítems.
- Bloque 2: Dimensión volitiva, integrado por 9 ítems.
- Bloque 3: Dimensión intelectual, integrado por 10 ítems.
- Bloque 4: Dimensión corporal, integrado por 6 ítems.
- Bloque 5: Unidad interdimensional, integrado por 7 ítems.
- Bloque 6: Valoración personal sobre la utilidad del instrumento, integrado por 4 ítems.
- Comentarios abiertos: espacio destinado a que el profesor expresa cualquier opinión que desee.

Posteriormente ha sido validado por once jueces considerados como expertos en educación personalizada.

Sobre el diseño de instrumentos y su validez de contenido a través del juicio de expertos Casas, García y González (2006) afirman que es posible depurar los cuestionarios para asegurar que se adecúen a la investigación. Por su parte, Sánchez y Camacho Martínez (1997) indican que se requiere para este procedimiento establecer un criterio sobre aquello que se les preguntará a quienes son consideradas como expertos. En este caso, el criterio se estableció a través de un dictamen donde se solicitaron comentarios por cada bloque y la respuesta a tres preguntas: sobre la redacción, la correspondencia con el constructo y sobre la ortografía y terminología. Junto a la valoración por cada bloque se introdujeron así mismo para el dictamen algunas preguntas sobre la longitud, la secuencia de las preguntas, la necesidad de incluir o

eliminar algún aspecto, sobre la modificación de preguntas en concreto, respecto a las instrucciones, la suficiencia o no de la información que se proporciona sobre las preguntas, la opinión sobre el instrumento en relación con el objetivo de autorreflexión que se propone, el grado de pertinencia de las preguntas y la opinión en general.

Tras la validación de los once jueces, el instrumento ha sido depurado teniendo en cuenta fundamentalmente las aportaciones que hicieron y que se resumen en la tabla 1 distinguiendo entre los aspectos valorados como positivos y los que fueron calificados de mejorables:

Tabla 1. Aspectos positivos y aspectos mejorables del cuestionario.

Aspectos positivos indicados por los jueces.	Aspectos mejorables
<p>En general se ha considerado una herramienta positiva y pertinente para la reflexión sobre la propia docencia (J1-J11)</p> <p>Se indica que las instrucciones son claras y que la longitud es adecuada (J1, J2, J3, J6, J7, J9, J10 y J11).</p> <p>Salvo en un caso (J4), se indicó que la secuencia de las preguntas era la adecuada y que no era necesario eliminar ningún ítem.</p> <p>Se indica que la información que se aporta sobre las preguntas es suficiente (J1, J3, J4, J6, J7, J9, J10, J11).</p> <p>Se indica que los ítems en su mayoría estaban claramente redactados, que correspondían con el constructo y la ortografía y terminología ha sido juzgada como adecuada (J3, J4, J5, J6, J7, J8, J9, J10).</p> <p>La concreción en la formulación de algunas preguntas ayuda a que la contestación sea más realista (J6).</p>	<p>Se indicó la necesidad de modificar algunos ítems en concreto para que se ajustaran mejor a lo que se pretendía (J1, J2 y J3) y para que contengan información más explícita sobre algunos conceptos (J1, J4, J5, J8, J9).</p> <p>Se indicó la necesidad de incluir la dimensión religiosa-trascendente (J6, J4) y algún ítem relacionado con la interculturalidad, la convivencia social (J4, J8) y habilidades de afrontamiento (J2). Asunto que no se atendió pues no se consideró como parte del constructo.</p> <p>En algunos ítems se detectó que evaluaban más de un aspecto (J1, J2 y J11).</p> <p>Se indicó que algunos de los ítems inducían la respuesta (J1).</p> <p>Se recomendó insistir en una perspectiva cualitativa (J10).</p> <p>Se sugirió que el bloque correspondiente a la dimensión afectiva no apareciera en primer lugar (J4).</p> <p>Los ítems del bloque 6 requerían modificaciones para poder ajustarse a los objetivos del instrumento (J2, J8 y J10).</p>

Los aspectos mejorables se recogieron y se reelaboraron aquellas partes que convenía matizar, excepto las recomendaciones relativas a inducir la respuesta pues precisamente se trata de un instrumento cuyo objetivo es la

reflexión sobre la propia práctica docente. La reelaboración ha incluido el cambio de orden en que se presentan los bloques, cambios en la redacción de algunos ítems y en el número de ítems de cada bloque. La herramienta definitiva (Ver Anexo I) se compuso con los siguientes bloques.

- Bloque 0: Datos de identificación
- Bloque 1: Dimensión intelectual. 10 ítems. Puesto en primer lugar por recomendación de los jueces.
- Bloque 2: Dimensión corporal. 6 ítems.
- Bloque 3: Dimensión volitiva. 9 ítems.
- Bloque 4: Dimensión afectiva. 11 ítems.
- Bloque 5: Unidad interdimensional. 8 ítems.
- Bloque 6: Valoración personal sobre la utilidad del instrumento, 4 ítems. Comentarios libres: espacio destinado a que el profesor exprese cualquier opinión que desee y matice las respuestas dadas en el bloque 6.

Así como para los bloques 1 a 5 se mantiene la escala tipo Likert, las preguntas del bloque 6 han de responderse en una escala del 1 al 10.

El uso de la herramienta, y los correspondientes análisis posteriores, nos permitirá su progresivo perfeccionamiento para poder considerarla apta para su aplicación en otros contextos.

6. CONCLUSIONES

A la vista de los propósitos de este estudio, del trabajo realizado y de la reflexión correspondiente procedemos a explicitar las conclusiones a las que hemos llegado.

Para presentar las diferentes dimensiones propias de la persona humana hemos aportado una forma gráfica que permite visualizar posibles estructuras que ayuden en la comprensión de realidades complejas como son las relaciones entre ellas. Es preciso reconocer que las visiones esquemáticas pueden resultar insuficientes, si bien no es menos cierto que alguna categorización e identificación de límites es necesaria para abordar cualquier objeto de conocimiento. En este sentido, hemos puesto particular empeño en resaltar la unidad interdimensional, visualizada mediante el diseño propio de la intersección de conjuntos.

En el estudio y la reflexión sobre las interrelaciones posibles hemos descrito lo que consideramos diversas manifestaciones conjuntas de las dimensiones: en la intersección entre la dimensión afectiva y volitiva situamos la motivación humana; entre la voluntad y la inteligencia se puede situar el juicio-raciocinio; entre el intelecto y la corporeidad consideramos las diversas funciones cerebrales y, por último, las emociones estarían entre la dimensión corporal y la afectiva. Seguramente será posible situar más elementos en estas intersecciones, lo cual formará parte de futuros trabajos. Entendemos que cada persona manifiesta estas dimensiones en la realidad, en los distintos ámbitos en los que actúa: social, digital, natural y trascendente. Aunque no formase parte de este estudio, indirectamente ha surgido la conveniencia de estudiar en posteriores trabajos los efectos que el reconocimiento, la valoración y la

práctica de las manifestaciones propias de las interacciones entre las dimensiones producen en las propias dimensiones humanas. En este sentido consideramos de interés estudiar como el “hacer” en el aula influye significativamente en el “ser” del alumno.

Considerando que un elemento importante de la formación de los maestros, y profesores en general, es la autorreflexión sobre la propia actividad hemos diseñado y elaborado un cuestionario que pretende ayudar a los docentes a contrastar su actividad con algunos criterios que pueden ser útiles para ampliar los objetivos de su práctica profesional, orientándolos más hacia la consideración de la importancia de una formación de los alumnos que contemple su carácter personal y no exclusivamente como receptores de contenidos o sujetos pasivos que han de desarrollar determinadas habilidades y competencias predeterminadas. El cuestionario ha sido validado por el método de juicio de expertos cuyas aportaciones han sido tenidas en cuenta en la versión definitiva que incluimos en el Anexo I. El cuestionario podrá ser utilizado por todo aquel profesor que lo desee para su propio perfeccionamiento profesional pero también como medio de formación para grupos de profesores, miembros del claustro de algún centro educativo o participantes en cursos o seminarios organizados *ad hoc*. Todo ello, tras la aplicación a grupos piloto, en orden a establecer por otros procedimientos su fiabilidad y validez.

El estudio y la reflexión realizados en el trabajo nos han permitido descubrir e identificar algunas consecuencias operativas que consideramos que convendría que formasen parte de la formación de maestros en los Grados en orden al desarrollo de las distintas dimensiones que hemos considerado. En este sentido, recomendamos:

- Programar (planificar), diseñar materiales y llevar a cabo la docencia considerando también los aspectos estéticos del trabajo y de los contenidos, las emociones y la motivación del estudiante. Consideramos que educar la dimensión afectiva supone proporcionar oportunidades para descubrir, al menos de forma implícita, la belleza de la realidad que le rodea y conocer y expresar las propias emociones.
- Educar la dimensión volitiva del estudiante ayudándole para saber actuar y elegir el bien en libertad, proporcionando oportunidades para aprender a decidir y asumir la correspondiente responsabilidad según el nivel del educando.
- Proporcionar al educando oportunidades para acercarse a la realidad; es decir, establecer juicios ajustados a ella, reconociendo la capacidad del intelecto humano para descubrir las diferentes realidades y verdades tanto en la intrínseca objetividad que tienen como en los abundantes elementos subjetivos que necesariamente aporta el observador. Señalamos que lo anterior se encuentra en estrecha relación con el aprendizaje autónomo, la competencia de aprender a aprender y los diferentes procesos psicológicos de la mente.
- Atender adecuadamente a la dimensión corporal supone una visión de la unidad orgánica necesaria para el sano crecimiento y desarrollo. En este sentido tiene especial relevancia el fomento de la práctica de diversos hábitos buenos.

Para finalizar exponemos las siguientes ideas principales que resumen las conclusiones de este trabajo:

1. Es necesario reflexionar respecto al concepto de persona: sus notas características y dimensiones; para que la práctica sea una verdadera respuesta a la formación de la unidad y totalidad del ser personal en su anhelo de felicidad. Consideramos importante que en la formación inicial docente se tengan en cuenta los resultados de dicha reflexión.
2. Conviene que esta reflexión acompañe la carrera profesional de los maestros para que puedan identificar y aprovechar oportunidades de mejora continua. En este sentido, utilizar herramientas de autoevaluación puede ser ocasión de autorregulación personal y un primer paso para la detección de necesidades formativas y oportunidades de mejora.
3. Consideramos que atender a los alumnos en sus distintas dimensiones y en su unidad personal son pautas necesarias para la formación permanente, e inicial, de maestros y profesores.

A modo de reflexión final, indicamos que buscar la conjunción entre la antropología (en cuanto a los estudios sobre el carácter personal del ser humano), la formación académica de los docentes (inicial y continua) y la práctica educativa (didáctica cotidiana), no es tarea fácil pero en definitiva es un asunto prioritario para que se traduzcan operativamente aquellas características esenciales de la persona humana en líneas de acción educativa para obtener resultados; tomando esta expresión "resultados" desde el más amplio sentido.

Agradecimientos: Los autores agradecen a los once expertos que han dedicado generosamente el tiempo para validar la herramienta y especialmente a la IP del grupo EPEDIG, Blanca Arteaga por su apoyo afectivo y efectivo a la realización de este trabajo y a lo largo de estos años de andadura.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aebli, H. (1991). *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Madrid: Narcea.
- Ahedo, J. (2013). La dualidad tipológica básica desde la antropología trascendental de Leonardo Polo: cómo la sindéresis clásica resuelve un problema moderno. (Tesis doctoral). Universidad de Navarra. Pamplona.
- Alaminos, A. y Castejón, J. L. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Alcoy: Marfil.
- Arteaga, B. y Calderero, J.F. (2014). La educación personalizada como concepción educativa. *Revista Conect@2*, 4(9), pp. 5-6.
- Barrio, J.M. (2007). Dimensiones del crecimiento humano. *Educación y Educadores*, 10(1), pp. 117-134.

- Bernardo, J., Javaloyes, J.J. y Calderero, J.F. (2007). *Cómo personalizar la educación. Una solución de futuro*. Madrid: Narcea.
- Bernardo, J. (2011^a). *Enseñar hoy. Una didáctica básica para profesores*. Madrid: Síntesis.
- Bernardo, J. (coord.) (2011^b). *Educación Personalizada: principios, técnicas, y recursos*. Madrid: Síntesis.
- Blanco, R. (1993). *La pedagogía de Paulo Freire*. Madrid: Endymion.
- Bordas, M. I. y Cabrera, F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista española de pedagogía*, 218, pp. 25-48.
- Calderero, J.F., Aguirre, A.M., Castellanos, A., Peris, R. y Perochena, P. (2014) Una nueva aproximación al concepto de educación personalizada y su relación con las TIC. *Teoría de la educación. Educación y cultura en la sociedad de la información. TESI*, 15(2), pp. 131-151.
- Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3), 1-16.
- Casas, J., García, J. y González, F. (2006). Guía técnica para la construcción de cuestionarios. *Odiseo Revista de Pedagogía*. Recuperado el 20 de septiembre de 2014 de http://www.odiseo.com.mx/2006/01/casas_garcia_gonzalez-guia.htm
- Chauchard, P. (1973). *Educación de la voluntad. Teoría y práctica del control cerebral*. Barcelona: Herder.
- Dwelshauvers, G. (1967). *Educación de la voluntad. Hábitos, responsabilidad, educación del esfuerzo, utilización de la energía voluntaria, personalidad y libertad*. Buenos Aires: Club de lectores.
- Echeverría, P. (2010). El papel de la docencia universitaria en la formación inicial de profesores. *Calidad en la educación*, 32, pp. 149-165.
- Flórez, J. (1999). Cerebro disminuido: el valor de la emoción y la motivación. *Arbor*, 162(640), pp. 533-540.
- Forment, D. (2004). Primacía de la incomunicabilidad de la persona. *E-aquinas. Revista electrónica mensual del Instituto Santo Tomás*, 2(8), pp. 13-20.
- García, A. (2013). Proponiendo un concepto nuclear latente en educación: las Necesidades Educativas Personales (NEP). (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid.
- García Hoz, V. (1970). *Educación Personalizada*. Madrid: C.S.I.C.
- García Hoz, V. (1983). Génesis del sistema de objetivos fundamentales de la educación. *Aula abierta* 39, pp.15-59.
- García Hoz, V. (1987). Sobre los variados reflejos de la educación personalizada. Madrid: *Cuadernos de Pensamiento* 8, p. 34.
- García Hoz, V. (1989). *El concepto persona*. Madrid: Rialp.

- García, L., García, M. y Ruiz, M. (2009). *Claves para la educación: actores, agentes y escenarios en la sociedad actual* (Vol. 3). Madrid: Narcea.
- Giancristofaro, L. (2012). El hombre entero. Bases antropológicas de la teoría del conocimiento en Dilthey. *Thémata: Revista de filosofía*, 46, pp. 125-132.
- González, E. (coord.) (2002). *Psicología del ciclo vital*. Madrid: CCS.
- Hendrick, J. (1990). *Educación infantil. Lenguaje, creatividad y situaciones especiales*. Barcelona: CEAC.
- Holgado, J. (2014). Los Grados de Magisterio y el modelo competencial. Un estudio crítico desde la Educación Personalizada. *Revista de Investigación Educativa Conect@2*, 4(9), pp. 80-105.
- Hopkins, D., Järvelä, S., Miliband, D. (2006) *Schooling for tomorrow. Personalising Education*. OCDE. Recuperado el 30 de junio de 2014 de http://actionlearning-knox.wikispaces.com/file/view/Schooling+for+Tomorrow+_PersonalisingLearning.pdf.
- Jiménez, L. M. (2008). Enfoque curricular centrado en la persona. *Revista Educación*, 32(1), pp. 63-76. Recuperado el 20 de septiembre de 2014 de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/524/553>.
- La Marca, A. (2007). Educación personalizada y formación del carácter. *Estudios sobre Educación*, 13, pp. 113-131.
- Lerís, D. y Sein-Echaluce, M. L. (2011). La personalización del aprendizaje: Un objetivo del paradigma educativo centrado en el aprendizaje. *Arbor*, 187(3), pp. 123-134.
- López, M.A., Marín, A.I. y De la Parte, J.M. (2004), La planificación centrada en la persona, una metodología coherente con el respeto al derecho de autodeterminación. *Siglo Cero* 35(1), pp. 1-15.
- López, A. (2009). *Descubrir la grandeza de la vida. Una vía de ascenso a la madurez personal*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Lucas, R. (2010). *Explícame la persona*. Roma: Art.
- Macías, A., C. Mazzielli y C. I. Maturano (2007). Las estrategias metacognitivas y su relación con el contexto educativo. En: Las perspectivas, los sujetos y los contextos en Investigación Educativa. *I Jornadas Nacionales de Investigación Educativa*. Mendoza, 3 y 4 de mayo de 2007. En CD (ISBN 978-987-575-053).
- Maritain, J. (1947) *Distinguir para unir, los grados del saber*. Buenos Aires: Desclée de Brouwer.
- Naranjo, M. L. (2007). Autoestima: un factor relevante en la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo. *Actualidades Investigativas en Educación* 7(3), pp. 1-27.
- Ortegón, E., y Prieto, A. (2005). *Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas* (Vol. 42). United Nations Publications.

- Osses, S., y Jaramillo, S. (2008). Metacognición: Un camino para aprender a aprender. *Estudios pedagógicos*, 34(1), pp. 187-197.
- Palladino, E. (2005). *Diseño Curricular y Calidad Educativa*. Buenos Aires: Espacio.
- Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2005). *Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia*. México, D.F.: McGrawHill.
- Pérez Gómez, Á. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 24(2), pp. 37-60.
- Pérez Juste, R. (1987). Problemática de la evaluación personalizada. *Cuadernos de Pensamiento* 8, pp. 39-48.
- Pérez Juste, R. (2001). *Calidad de la Educación: personalización educativa y pertinencia social*. En Pérez Juste (Presidencia), Décima Conferencia Mundial Triannual. Conferencia llevada a cabo en el World Council for Curriculum and Instruction, Madrid, España. Recuperado el 22 de septiembre de 2014 de <http://www.uv.es/soespe/Paz-PerezJuste.htm>
- Pérez, V., Gutiérrez, M. T., García, A. y Gómez, J. (2005). *Procesos psicológicos básicos. Un análisis funcional*. Madrid: Person.
- Read, H. (1999). *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós.
- Reeve, J. (1994). *Motivación y emoción*. Madrid: McGrawHill.
- Román, M. (2011). Autoevaluación: Estrategia y componente esencial para el cambio y la mejora escolar. *Revista Ibero-americana de Educação*, 55, pp. 107-136.
- Ruiz, M., Bernal, A., Gil, F. y Escámez, J. (2012). Ser uno mismo. Repensando la autonomía y la responsabilidad como coordenadas de la educación actual. *Teoría de la educación* 24, pp. 59-81.
- Salas, B. y Serrano, I. (1998). *Modelo educativo: desarrollo de la identidad personal. Ámbitos de la persona, el aprendizaje autónomo y la organización cooperativa*. Barcelona: EUB.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Sánchez, E. F. y Camacho, C. G. (1997). *Psicometría*. Sevilla: Kronos.
- Santrock, J. (2010). *Psicología del desarrollo. El ciclo vital*. Madrid: McGrawHill.
- Speight, S. L., Myers, L. J., Cox, C. I., y Highlen, P. S. (1991). A redefinition of multicultural counseling. *Journal of counseling & development*, 70(1), pp. 29-36.
- Touriñán, J.M. (2010). Familia, escuela y sociedad civil. Agentes de educación intercultural. *Revista de Investigación en Educación*, 7, pp. 7-36. Recuperado el 9 de octubre de 2014 de <http://webs.uvigo.es/reined>
- Tourón, J. (2014). *La personalización del aprendizaje, ¿beneficia a los alumnos?* [Mensaje en un blog]. Recuperado el 3 de noviembre de 2014

de <http://www.javiertouron.es/2014/05/la-personalizacion-del-aprendizaje.html>

Villarini, A. (2000). *El currículo orientado al desarrollo humano integral y al aprendizaje auténtico*. Puerto Rico: Biblioteca del Pensamiento, OFDPI.

ANEXO 1

Cuestionario para autoevaluación de la atención docente a las dimensiones personales (ADDP)

Este cuestionario de autoevaluación ha sido diseñado por el Grupo de Investigación EPEDIG (Educación Personalizada en la Era Digital) de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) para ayudar a los docentes de cualquier etapa del sistema de enseñanza a reflexionar acerca de su práctica docente.

En concreto trata de proporcionar elementos para evaluar:

1. En qué medida su práctica docente atiende a las dimensiones personales de sus estudiantes.
2. El grado de sinergia entre dichas dimensiones con que enfoca su actividad profesional.

Le agradecemos su colaboración y esperamos que esta herramienta le sea de utilidad.

Instrucciones:

Le rogamos que responda a cada afirmación puntuando de 1 a 4 su grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de ellas. **Marque, por favor una X en la celda correspondiente.**

La respuesta debe recoger la tendencia que, por lo general, sigue Ud. y debe referirse tanto a la selección de materiales didácticos como a la preparación e implementación de la actividad docente. Para responder tenga en cuenta la siguiente escala:

- 4 = Casi siempre.
- 3 = Con frecuencia.
- 2 = Alguna vez.
- 1 = Nunca.

Le rogamos que conteste con total sinceridad.
Esperamos que esta herramienta le sea de utilidad.

Muchas gracias.

0.- Datos identificativos					
Sexo	Mujer	Hombre			
Edad	< 31	31 a 44	45 a 60	> 60	
Titulación académica que posee	Diplomado	Lic./ Grado	Máster	Doctor	
Nivel de enseñanza en el que imparte clases	Infantil	Primaria	Secundaria	Universidad	Otros
Años de experiencia docente	< 5	5 a 9	10 a 15	> 15	
Tipo administrativo de centro	Público	Privado	Concertado	Centro Universitario Adscrito	
Tipo geográfico de centro	Rural	Urbano			
Comunidad Autónoma:					

1.- Dimensión intelectual					
Ítem		Nunca	Alguna vez	Con frecuencia	Casi siempre
		1	2	3	4
1	Tengo presente la importancia de que los alumnos comprendan lo contenidos de la materia.				
2	Ayudo a mis alumnos a usar correctamente las estrategias de aprendizaje.				
3	Dedico tiempo en clase para que mis alumnos desarrollen su capacidad receptiva (observación, identificación, asimilación de la información...).				
4	Dedico tiempo en clase para que mis alumnos desarrollen su capacidad reflexiva (análisis crítico de los contenidos y relación entre ellos).				
5	Dedico tiempo en clase para que mis alumnos desarrollen su capacidad expresiva (competencia comunicativa, uso de los diferentes lenguajes).				
6	Dedico tiempo en clase para que mis alumnos desarrollen su capacidad práctica (aplicación-realización-manipulación-experimentación).				
7	Dedico tiempo en clase para que mis alumnos desarrollen su capacidad adquisitiva (síntesis-memorización).				
8	Dedico tiempo en clase para que mis alumnos desarrollen su capacidad extensiva (ampliación de contenidos, creatividad, nuevas actividades, atención a los objetivos individuales de cada alumno, etc.).				
9	Programo actividades orientadas a la satisfacción de las Necesidades Educativas Personales (NEP) de mis alumnos (potencialidades, aspiraciones, inquietudes, etc.).				
10	Utilizo en clase el aprendizaje colaborativo.				

2.- Dimensión corporal					
Ítem		Nunca	Alguna vez	Con frecuencia	Casi siempre
		1	2	3	4
11	Ayudo a mis alumnos, en función de la edad y circunstancias, a adquirir hábitos posturales correctos.				
12	Fomento en mis alumnos, en función de la edad y circunstancias, la adquisición de buenos hábitos de higiene y salud (alimentación, descanso y sueño, ejercicio físico, etc.).				
13	Ayudo a mis alumnos a valorar el lenguaje corporal.				
14	Tengo presentes eventuales diversidades funcionales motoras, auditivas, visuales, etc. de mis alumnos.				
15	Incluyo en mi docencia actividades que incluyan el desarrollo de habilidades manuales.				
16	Incluyo en mi docencia actividades que desarrollen una adecuada percepción espaciotemporal.				

3.- Dimensión volitiva					
Ítem		Nunca	Alguna vez	Con frecuencia	Casi siempre
		1	2	3	4
17	Fomento en mis alumnos la capacidad de decisión.				
18	Fomento en mis alumnos la asunción de responsabilidades con actividades concretas.				
19	Las actividades que organizo fomentan la capacidad de asumir compromisos.				
20	Fomento en mis alumnos la capacidad de valorar las consecuencias de sus decisiones.				
21	Mi actividad docente estimula la fuerza de voluntad de mis alumnos.				
22	Enseño a mis alumnos a ejercitarse en el autocontrol mental.				
23	Mi método pedagógico-didáctico incluye actividades dirigidas a fomentar la autorregulación del aprendizaje.				
24	Figuran en mis programaciones actividades concretas orientadas al desarrollo de buenos hábitos.				
25	Valoro el esfuerzo que ponen mis alumnos en las actividades enseñanza-aprendizaje.				

4.- Dimensión afectiva					
Ítem		Nunca	Alguna vez	Con frecuencia	Casi siempre
		1	2	3	4
27	La motivación de mis estudiantes ocupa un papel relevante en mi trabajo.				
28	Ayudo a mis alumnos a que se conozcan a sí mismos y por tanto conozcan sus emociones, pasiones y sentimientos.				
29	Ayudo a mis alumnos a que sepan expresar adecuadamente sus emociones, pasiones y sentimientos.				
30	Fomento el desarrollo de la sociabilidad y la comunicación eficaz de mis alumnos.				
31	Tengo presente en mi trabajo docente los aspectos estéticos (aprecio de la belleza, buena presentación...).				
32	Tengo en cuenta las necesidades afectivas de mis alumnos.				
33	Fomento en mis alumnos adecuados niveles de autoconcepto, autoestima, confianza, seguridad.				
34	Ayudo a mis alumnos a que tengan en cuenta los sentimientos, las emociones y las motivaciones ajenas.				
35	Tengo presente la educación de la afectividad de forma transversal en los contenidos que enseño.				
36	Ayudo a mis alumnos a valorar la intimidad personal.				
37	Trabajo las habilidades sociales en el aula.				

5.- Unidad interdimensional					
Ítem		Nunca	Alguna vez	Con frecuencia	Casi siempre
		1	2	3	4
38	Soy consciente de la unidad de todas las dimensiones humanas.				
39	Fomento con mi práctica docente la coherencia de mis alumnos entre sus palabras, ideas y acciones.				
40	Mi enseñanza, en función de la edad de mis alumnos y de las circunstancias, es globalizada (por ejemplo: trabajo por proyectos).				
41	Mi actividad docente contribuye de forma evidente a la formación, integral e integrada, de la persona.				
42	Me coordino con otros profesores que trabajan con el mismo grupo para actuar con unidad de criterio en la formación de los alumnos.				
43	Me coordino con profesores de otros cursos (superiores o inferiores) para actuar con unidad de criterio en la formación de los alumnos.				
44	Fomento en mis alumnos que diseñen y desarrollen su propio proyecto de vida.				
45	Ayudo a mis alumnos a que se acepten a sí mismos, con sus cualidades, fortalezas y debilidades.				

Tras haber reflexionado sobre los ítems anteriores, nos gustaría conocer su opinión respecto a algunas cuestiones. Para ello, valore del uno al diez su respuesta para cada una de las siguientes preguntas:

Ítem											
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
46	¿La reflexión sobre los ítems anteriores le ha ayudado a replantear su práctica docente con el fin de mejorar profesionalmente?										
47	¿Ha echado de menos algunos ítems cuya inserción hubiera sido interesante? (expóngalos en el apartado final "comentarios").										
48	¿Ahora se siente inclinado a seguir reflexionando sobre el carácter personal de sus alumnos y las aplicaciones prácticas?										
49	¿Le gustaría recibir, en la medida de lo posible, alguna formación más avanzada sobre estas cuestiones? (especifique en "comentarios" sus preferencias.										

Comentarios abiertos:

Este espacio está pensado para que si lo desea nos haga llegar cualquier aportación que considere adecuada o para facilitarle a Ud. una reflexión personal bien sobre aspectos no contemplados en el cuestionario o sobre una percepción global de esta herramienta de análisis.

IMAGEN DEL PROFESOR EN EL GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Zoe Martínez de la Hidalga
Lourdes Villardón Gallego
Universidad de Deusto

RESUMEN

La construcción de la identidad profesional es una de las metas educativas de la formación del maestro/a. Esta investigación tiene como objetivo analizar el cambio de la imagen profesional del estudiante del Grado en Educación Primaria durante sus estudios. Han participado en la investigación 134 estudiantes de último curso del Grado en Educación Primaria respondiendo a un cuestionario de preguntas abiertas. Las respuestas de los participantes indican que los estudios del grado han contribuido a cambiar su imagen del profesor ya que les ha ayudado a reconocer la importancia de la figura del profesor, así como a ser conscientes de la complejidad en el desempeño, tanto por la dificultad como por la cantidad de funciones y tareas. Han identificado elementos del perfil profesional, incluyendo algunas de las competencias que favorecen su desempeño. Asimismo, algunos estudiantes declaran haber avanzado en su identificación con la profesión. Estos resultados tienen implicaciones para la formación del profesorado.

PALABRAS CLAVE

Identidad profesional - formación inicial de profesorado - imagen profesional - desarrollo profesional - educación superior.

ABSTRACT

The construction of the professional identity is one of the educational goals of teacher training. The target of this investigation is to know how the professional image of teacher has changed during university studies. In the research, 134 students of the last year of the Grade in Primary Education have been involved responding to an open-ended questionnaire. The replies of the participants suggest that the taken studies of the grade have promote to change their image of the teacher as it has helped to recognize the importance of the teacher and also to be aware of the difficulty and complexity of the performance, as well as the number of functions and tasks. They have identified components of the professional profile, including some of the competences that enable their performance. Additionally, some students report to have made progress in their identification with the profession. These results have implications for teacher training.

KEY WORDS

Professional identity - pre-service teacher training - professional image - professional development - higher education.

1. INTRODUCCIÓN

Cuando los graduados en Educación Primaria comienzan su inserción profesional y entran en el proceso de socialización docente (Ávalos, 2009) se pone de manifiesto la importancia de la configuración o re-configuración de la identidad profesional (Beijaard, Meijer y Verloop, 2004; Flores y Day 2006).

La identidad profesional se puede estudiar desde dos perspectivas, dependiendo de dónde se ponga el énfasis: una de ellas incide en la parte más personal y emocional de la identidad, esto es, en la consideración de uno mismo como profesional, en su autoconcepto profesional, y la otra se enfoca en la concepción y conocimiento de la profesión de pertenencia.

La investigación que se presenta se centra fundamentalmente en el segundo enfoque. No obstante, hay que ser consciente de que ambas perspectivas son complementarias, ya que el referente de la consideración propia como profesional es la propia concepción de la profesión.

Desde esta perspectiva, la identidad profesional supone la consciencia de pertenencia a un grupo profesional de referencia que desempeña unas determinadas funciones sociales. Implica la apropiación adaptada de modelos de pensar y de actuar característicos de dicho grupo (Álvarez, 2004).

Así, una parte de la identidad profesional es la concepción o imagen profesional. Dicha imagen comienza a formarse incluso antes de que el estudiante empiece sus estudios universitarios. Los futuros maestros tienen una historia personal, familiar, escolar y académica en la que van configurando una imagen del profesor y una idea de la profesión docente (Martínez de la Hidalga y Villardón, 2014). Según Lortie (1975) los futuros profesores internalizan distintos modelos de profesor durante su experiencia escolar a través de un proceso de aprendizaje por observación; se trata, en palabras de Rivas (2014), del “aprendizaje sedimentado de la profesión”, fruto de su primera socialización profesional. Este conocimiento sedimentado es importante en la conformación de la identidad profesional, ya que procede de la experiencia vivencial en la escuela. Posteriormente, durante los estudios de grado, la imagen del profesor debe ajustarse a lo aprendido y experimentado durante la formación universitaria.

El plan de estudios del Grado de Educación Primaria, según regulación de la Orden ECI/3857/2007¹, señala entre sus objetivos la comprensión de “la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación primaria y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos”. Dicho objetivo está estrechamente relacionado con la configuración de la imagen profesional.

Por tanto, en la formación de los maestros es fundamental trabajar la imagen profesional con el objetivo de construir una identidad profesional, para “transformar a los estudiantes en docentes” (Tiana, 2011, p.19). En este proceso de construcción de identidad durante la formación universitaria, los

¹ Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre de 2007 por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. BOE 312, pp. 53747-53750.

compañeros y compañeras, los profesores y profesoras y la propia institución educativa, tienen su influencia (Ávila y Cortés, 2011). Merseth, Sommer y Dickstein (2008) citan investigaciones sobre el desarrollo de la identidad profesional durante la formación inicial (Ottesen, 2007; Poulou, 2007; de la Torre y Arias, 2007) que señalan elementos que afectan a este desarrollo de la identidad relacionados con el programa de estudios y con las primeras experiencias en las aulas como profesores en formación. Entre ellos citan la reflexión sobre las propias concepciones de aprendizaje, las distintas epistemologías del profesor y el practicum.

La identidad profesional se desarrolla en gran medida con la experiencia profesional; en este sentido, el practicum y las prácticas que forman parte de los estudios universitarios de grado constituyen una primera oportunidad para reflexionar sobre la enseñanza (Zabalza, 2003) y adaptar a la realidad los conocimientos adquiridos y la concepción sobre la profesión (Rosales, 2014).

En opinión de Rosales (2014) el profesorado en formación crea una serie de imágenes sobre lo que será su profesión con una base predominantemente teórica. Estas imágenes o creencias van a actuar como filtro en sus percepciones y valoraciones de la realidad, al mismo tiempo que van a experimentar cambios importantes (Rosales, 2014).

Finalizados los estudios universitarios, la experiencia profesional unida, entre otros aspectos, a la colaboración en equipos docentes, la reflexión sobre la práctica, y la formación, favorece un proceso continuo de construcción de la identidad profesional. Con los saberes experienciales (Tardif, 2004) el maestro afianza su desempeño y va consolidando su identidad profesional. Young y Erikson (2011) describen el proceso en tres fases: *imaginarse* como profesores, *convertirse* en profesores y *ser* profesores. Conviene matizar que ni tan siquiera en esta última fase se deja de construir y modificar la identidad profesional.

En definitiva, la imagen profesional es un conjunto de saberes teóricos y experienciales referidos a la profesión (Tardiff, 2004) que los estudiantes comienzan a adquirir durante sus estudios y que siguen construyendo con la experiencia profesional a través de la socialización.

El estudio que aquí se presenta forma parte de una investigación sobre la identidad profesional del profesor durante la formación inicial. Uno de los objetivos de dicha investigación y que se presenta en este artículo, es conocer la evolución de la imagen profesional en los estudios del Grado en Educación Primaria. Se trata de analizar si los estudios de grado permiten a los estudiantes un cambio hacia una imagen del profesor más ajustada al perfil profesional y al desempeño docente en la realidad, como un primer paso en el desarrollo de la identidad vinculado a la experiencia profesional. Como miembros del colectivo del profesorado de dicho grado, las autoras esperan que los resultados sean de utilidad para la planificación y desarrollo de los estudios del Grado en Educación Primaria.

2. METODOLOGÍA

En este apartado se describen los diferentes elementos del diseño llevado a cabo en esta investigación con el fin de conseguir el objetivo

planteado. Se trata de un estudio cualitativo, enfoque muy empleado en la investigación sobre la imagen y la identidad profesional por ser un aspecto cargado de subjetividad (Florio-Ruane y Williams, 2008; Olsen, 2008; Ronfeldt y Grossman, 2008).

2.1 Participantes

La condición para participar en el estudio era estar matriculado en último curso del Grado en Educación Primaria. Por facilidad de acceso a la muestra, se decidió solicitar la colaboración a los estudiantes de cuarto curso del Grado en Educación Primaria de la Facultad de Psicología y Educación de la Universidad de Deusto y del centro adscrito a dicha universidad, la Escuela Universitaria de Magisterio Begoñako Andra Mari de Bilbao (España).

De los 134 estudiantes que voluntariamente participaron en la investigación, 53 estudiantes pertenecían a la Universidad de Deusto (40%) y 81 estudiantes al centro adscrito (60%) (Figura 1). Respondieron 97 mujeres (75%) y 33 hombres (25%) (Figura 2), diferencia numérica que refleja la realidad de la población. La media de edad de los participantes era de 22 años.

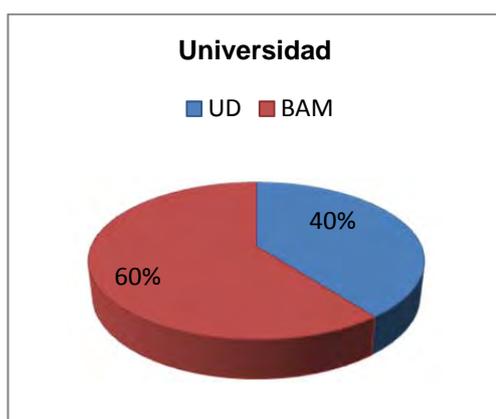


Figura 1. Distribución de la muestra por universidad

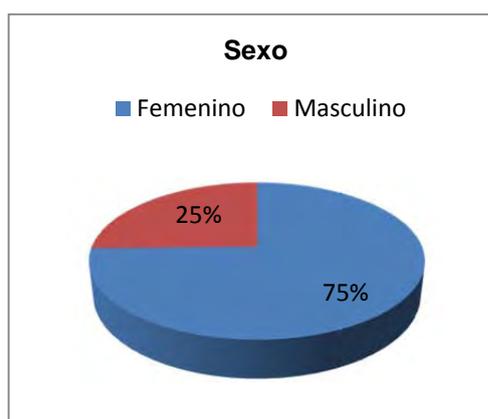


Figura 2. Distribución de la muestra por sexo

Atendiendo a la mención que los estudiantes estaban cursando en el Grado, la muestra ha quedado estructurada de la siguiente forma: de la mención Educación Física han respondido 25 estudiantes (19%), de Profundización Curricular han participado 28 (21%), 30 estudiantes son de Lengua Extranjera (22%), de Introducción Temprana a las Lenguas hay 17 alumnos (13%), y de Pedagogía Terapéutica, participan 34 estudiantes (25%) (Figura 3).

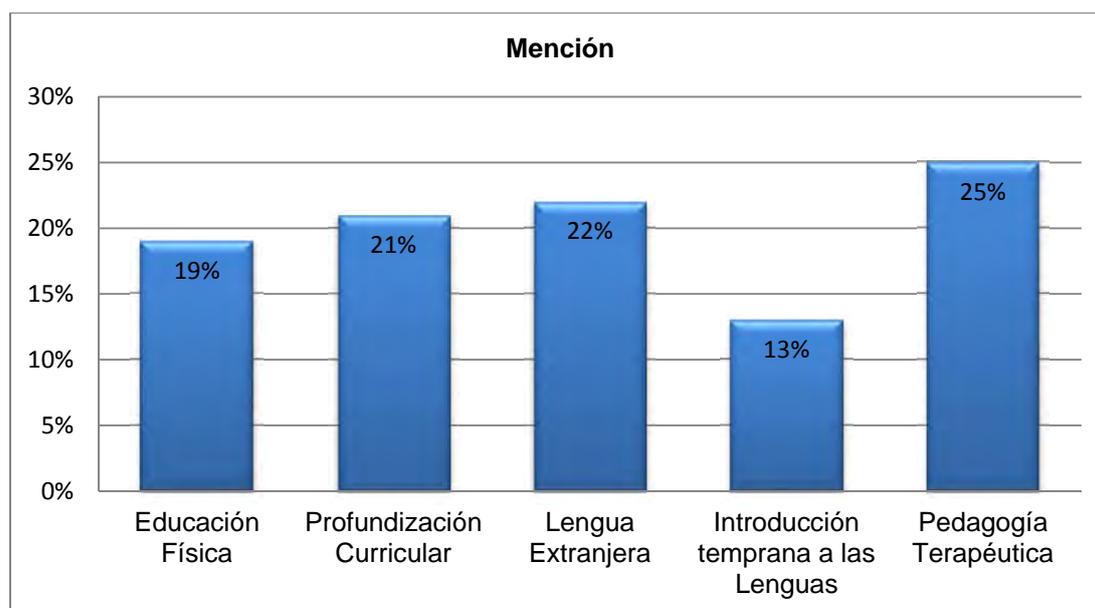


Figura 3. Distribución de la muestra por mención cursada

2.2 Instrumento

En esta investigación sobre la identidad profesional los estudiantes respondieron un cuestionario de preguntas abiertas sobre el tema. Este artículo se centra en analizar el cambio de la imagen del profesor a lo largo de los estudios de grado. Con este fin, se analizan las respuestas a la siguiente pregunta de dicho instrumento: ¿Cómo ha cambiado tu imagen del profesor/a con la realización del Grado en Educación Primaria?

2.3 Procedimiento

El procedimiento llevado a cabo para aplicar los cuestionarios ha sido el siguiente: en primer lugar, se solicitó permiso a los responsables de los centros para informar a los estudiantes sobre la investigación y solicitar su colaboración. La presentación sobre la investigación y sobre el carácter voluntario y anónimo de su participación se hizo de forma presencial y colectiva. En la misma sesión, aquellos que accedieron a formar parte de la muestra, completaron durante aproximadamente 30 minutos el cuestionario a través de una aplicación on line.

2.4 Análisis

Siguiendo los principios de la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967; Trinidad, Carrero y Soriano, 2006) para analizar las respuestas a dicha pregunta se ha seguido un método inductivo, estableciendo las categorías a posteriori, en función del contenido de dichas respuestas. Este método de análisis permite que la teoría emerja del campo, de la información recogida. Para el análisis del contenido se utilizó el programa atlas ti 7.0.

Una vez categorizadas las respuestas se han calculado frecuencias y porcentajes de las categorías.

3. RESULTADOS

En este apartado se indican los resultados obtenidos al analizar la pregunta sobre el cambio de la imagen del profesor/a a lo largo de los estudios del Grado.

En la Tabla 1, se incluyen las frecuencias y los porcentajes obtenidos en cada una de las categorías de respuesta establecidas.

Debido a que algunas respuestas son múltiples y pueden ser incluidas en varias opciones, el total de frecuencias no corresponde con el total de números de casos de la muestra. Por la misma razón, los porcentajes se calculan sobre el total de respuestas categorizadas.

Tabla 1 - Frecuencias y porcentajes de respuestas en cada categoría.

Categorías		N	%
No hay cambio	Ningún cambio	11	4.6%
	Sigue siendo positiva	15	6.3%
Sí hay cambio	Importancia de profesor	52	21.9%
	Complejidad de la profesión	57	24.1%
	Conocimiento del perfil profesional	42	17.8%
	Concepto de profesor, cambio de paradigma	14	5.9%
	Características de los estudiantes	12	5%
	Aprendizaje y desarrollo propio	21	8.9%
	Escaso reconocimiento social	9	3.8%
	Necesidad de formación continua	4	1.7%

Las respuestas de los estudiantes del último curso del Grado en Educación Primaria indican que, en general, ha habido cambios en la imagen del profesor con respecto a la idea que tenían antes de iniciar los estudios. Así, un 89% de las respuestas señalan un cambio en la imagen del profesor/a con la realización de sus estudios.

Sin embargo, un 6.5% declaran no haber variado su imagen del profesor y que ésta sigue siendo positiva. Así indican que los estudiantes ya consideraban que la profesión docente era importante:

“Siempre le he dado mucho valor al trabajo del profesor” (A40).

“El profesor siempre me ha parecido un pilar muy importante en la enseñanza” (A51).

“Siempre he tenido una visión muy buena del profesorado” (A73).

“Sigo considerando como ya creía antes que el profesor es una pieza clave” (A109).

“La docencia siempre me ha parecido una profesión bonita y que es la base de todas la profesiones” (A120).

Todas estas opiniones de los estudiantes indican que, aunque afirman que no ha habido ningún cambio, se ha mantenido y fortalecido la imagen que tenían de la profesión docente.

Dentro de este grupo de estudiantes con una imagen previa y positiva del profesor se encuentran algunos alumnos y alumnas cuyas familias pertenecen al colectivo docente, lo que ha contribuido al desarrollo de cierto conocimiento fundamentado de la profesión anterior a los estudios universitarios:

“Desde niño he querido ser maestro y en mi mundo laboral siempre he estado en relación con el trabajo en escuelas o academias además en mi familia también son maestros por lo que es un mundo que siempre he tenido cerca” (A3).

“Ya que desde pequeña he podido comprobar de primera mano cuales son las funciones de los profesores” (A132).

“Desde siempre me ha gustado esta profesión. Podría decir que nunca lo he dudado. Mis padres son maestros y lo he vivido siempre en casa, así que mi imagen del profesorado poco ha cambiado” (A108).

“La verdad es que no ha cambiado en exceso. Vengo de una familia que se dedica a la Educación” (A88).

“No ha cambiado mucho, ya que mis padres son del gremio y ya sabía cómo eran en mayor o menor grado” (A55).

Tal y como puede observarse en la Figura 4, los futuros profesores y profesoras indican que el cambio de su imagen sobre la profesión está en la valoración de su importancia (21.9%) y en la consciencia de un reconocimiento social que no se corresponde con ella (3.8%).

Asimismo, se han hecho conscientes de la complejidad de la profesión (24.1%), entre otras razones, debido a la diversidad de los estudiantes (5%) y, en consecuencia, han asumido la necesidad de formarse continuamente (1.7%).

Algunos indican haber adquirido conocimiento sobre las funciones y tareas del maestro, esto es, sobre su perfil profesional (17.8%), en un nuevo concepto del profesor (5.9%) acorde al papel de la educación en la sociedad actual. Por último, hay participantes que indican un cambio en su propia identidad profesional, mencionando que ha tenido lugar un aprendizaje y desarrollo personal (8.9%).

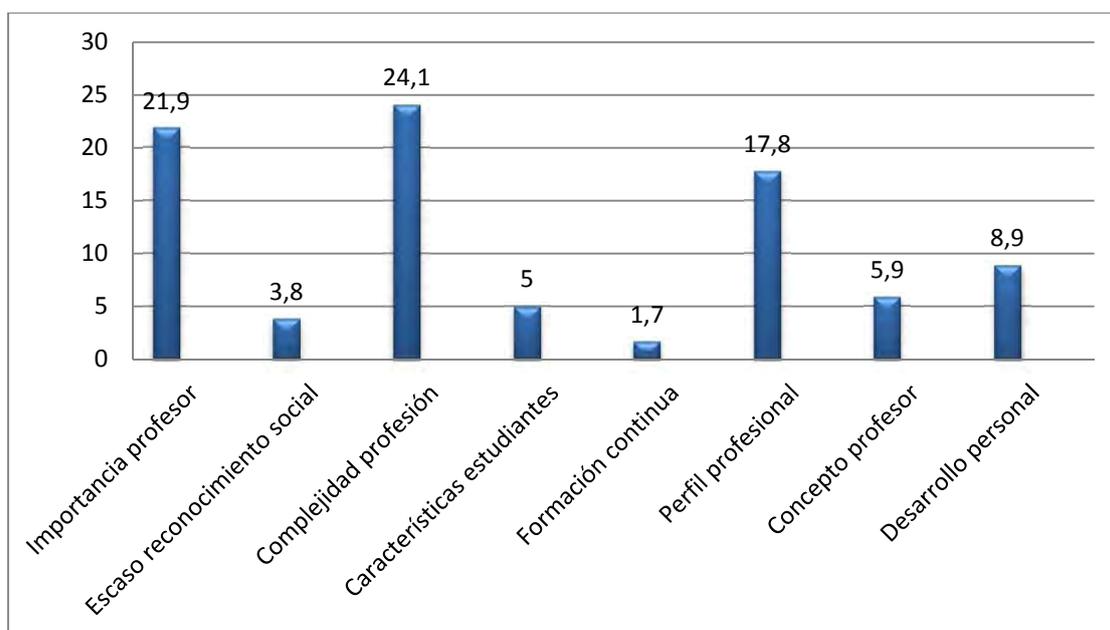


Figura 4. Cambio de la imagen profesional en los futuros maestros

Uno de los cambios importantes en la imagen profesional de los estudiantes al finalizar sus estudios es la *valoración de la importancia del profesor*. Esta categoría incluye aquellas respuestas que se refieren al valor intrínseco de la profesión. Después de cursar el Grado, los estudiantes reconocen y otorgan mayor importancia a la figura profesional del profesor:

“Me doy cuenta de lo importante de este trabajo a la hora de formar nuevas personas” (A18).

“Creo que el trabajo de un docente es de los más importantes de la sociedad, ya que, si éste falla todo el sistema se va al garete” (A54).

“He visto lo importante que es un buen profesor para el alumno y lo mucho que puede influir en él” (A62).

Dentro de esta categoría de respuestas, se encuentran algunas que hacen referencia a la responsabilidad del profesor:

“Sobre todo me ha ayudado a ser consciente de la responsabilidad que implica ser profesor” (A9).

“Ha cambiado mucho sobre todo al ser consciente de la cantidad de responsabilidad que exige” (A38).

“Ser profesor conlleva una gran responsabilidad” (A32).

Una de las razones de esta importancia es la relevancia que tiene en la formación de los estudiantes y en su responsabilidad como modelo de referencia para ellos:

“El profesor tiene la responsabilidad de ser un modelo a seguir para sus alumnos, por eso debe mantener conductas favorecedoras para los alumnos” (A43).

Otra razón que justifica la importancia del profesor es la cantidad de tareas:

“El papel del profesor es más importante del que pensaba. Tiene más cosas que hacer aparte de dar clase” (A48).

“(antes)...veía al profesor como una persona que te intentaba ayudar a que salieras adelante, pero sin mucha importancia, sin tener muchos quehaceres” (A14).

Sin embargo, en opinión de algunos estudiantes, la *sociedad no reconoce* la importancia de esta profesión. Así lo recogen un 3.8% de las respuestas.

“Veo que los profesores no tienen el prestigio social que se merecen” (A23).

“Los profesores tienen gran mérito y realizan un trabajo que realmente no se les reconoce” (A69).

Parece que, según los participantes, existe un desconocimiento del trabajo del maestro que lleva a infravalorar la profesión:

“Me parece que está infravalorada. Somos los que más tiempo pasamos con los niños y por tanto tenemos uno de los deberes más difíciles de hoy en día” (A19).

“La profesión del docente considero que no está valorada suficientemente y que en verdad no se conoce todo el trabajo que hay detrás de impartir una clase” (A111).

Esta falta de reconocimiento tiene consecuencias negativas, directas para el profesorado, e indirectas para los estudiantes, ya que puede afectar al desempeño docente:

“Mi futura profesión ha de ser más valorada de lo que lo es en nuestro país. La triste imagen del profesorado que aquí se tiene, no hace más que perjudicar a los estudiantes en su proceso formativo” (A75).

Otro cambio importante en la imagen profesional del profesor se refiere a la *complejidad de la profesión* (24.1%). Así, algunas de las respuestas que indican la dificultad del desempeño de esta profesión son:

“El trabajo que desempeña un profesor no es tan simple como parece” (A1).

“No es nada fácil su labor” (A4).

Varias respuestas indican que la profesión es compleja debido fundamentalmente a la cantidad excesiva de funciones y tareas:

“No sabía que tenía tantas (funciones)” (A5).

“Pienso que tiene muchísimas más labores de las que pensaba” (A27).

“Sobre todo en ver que esta profesión no es solo enseñar conocimientos a los alumnos, puesto que son muchos los aspectos que un profesor debe llevar a cabo” (A36).

Las características diversas de los estudiantes es un aspecto que hace compleja la tarea docente y algunos estudiantes se han hecho conscientes de ello.

“Se preocupan por el aprendizaje de todos y cada uno de sus alumnos” (A37).

“Proporcionarles a nuestros alumnos una educación inclusiva, integral y metodológicamente rica en ideas y recursos” (A114).

Algunos estudiantes hacen referencia a la diversidad existente en el aula:

“Enseñar a un grupo de estudiantes no es tan fácil como se piensa, hay que tener en cuenta muchos factores que hacen tu labor más compleja, tales como, personalidad de cada estudiante, contexto social donde nos encontremos,…” (A6).

“Veo lo complicado que es ser un buen profesor, ya que debes de preparar bien las clases que quieres impartir para que todos los alumnos adquieran esos conocimientos” (A10).

“Hay que saber llevar a muchos niños diferentes, saber que tenemos a nuestra responsabilidad muchos alumnos, y tenemos que buscar todo tipo de recursos para ayudar a esos alumnos” (A21).

La consciencia de complejidad de la profesión, conlleva para algunos estudiantes, la convicción de la necesidad de *formación continua* (1.7%):

“Yo antes creía que el oficio de profesor empezaba y acababa dentro del aula, ahora me he dado cuenta que un profesor tiene que formarse todos los días y que es algo muy continuo” (A42).

“He aprendido que para hacer la labor del profesor debo de estar formándome continuamente porque es una profesión muy importante en la sociedad” (A100).

La formación continua permite una mejor atención a los estudiantes:

“Veo que es una profesión que hay que estar formándose continuamente para responder de la mejor manera posible a los alumnos” (A110).

“Hay que seguir formándonos, es decir, tener formación continua para dar de una manera adecuada la mejor respuesta educativa a todos nuestros alumnos” (A125).

Un 17.8% de las repuestas indica que los estudiantes se han hecho conscientes de las funciones y tareas que debe desempeñar un profesor, es decir se han hecho conocedores del *perfil profesional* del profesor:

“He descubierto muchas funciones que desconocía” (A86).

“He llegado a entender mejor todas las funciones necesarias que hacen falta que haga un profesor” (A103).

Se han dado cuenta de que ser maestro es algo más que enseñar contenidos:

“Pues he llegado a la conclusión de que el docente no solamente tiene que transmitir a sus estudiantes conocimientos, sino que también tiene otras tareas a realizar, tales como saber descubrir el lado sentimental de los alumnos/as, tiene que fomentar los valores, etc.” (A45).

“Al principio pensaba que el profesor solo iba a clase, abría el libro y daba lo siguiente que venía en él” (A105).

“Darte cuenta que no solo hay que saber el contenido, eso es una décima parte de lo que es la educación” (A76).

Y especifican algunas funciones propias del maestro, como la planificación, la coordinación docente, la tutoría:

“... hemos aprendido a hacer secuencias didácticas y lo que cuesta hacerlas, los problemas que pueden surgir en una escuela y lo mucho que cuesta solucionarlos en ocasiones” (A12).

“Veo que es más complicado que simplemente abrir un libro y seguirlo hasta el final del curso. Requiere mucha planificación” (A90).

“Me he dado cuenta de los diversos factores a los que tenemos que enfrentarnos como docentes, yo antes pensaba que eran los alumnos nuestra principal preocupación y me he dado cuenta de que hay más: familia, material, claustros...” (A56).

El conocimiento del perfil profesional lleva a los estudiantes a comprender las competencias que debe tener un buen profesor:

“He sabido apreciar todos aquellos aspectos que tenemos que tener en cuenta para ser un buen profesor, veo más allá que los contenidos de una asignatura” (A89).

“He aprendido a saber por qué se hacen las cosas, cómo hay que hacerlas en cierto modo y para qué. Ahora sé mirando hacia atrás cual puedo considerar un profesor profesional” (A24).

Cerca de un 6% de las respuestas reflejan que algunos participantes se han hecho conscientes de un *cambio de paradigma*, que les ha llevado a cuestionarse la imagen previa que tenían de la profesión.

En este sentido hacen referencia al cambio de la metodología utilizada en el aula:

“Yo soy de la vieja escuela, y cuando yo era pequeña la profesora iba a clase y decía tantas páginas o ejercicios para hacer y nosotros las teníamos que hacer, pero ahora todo ha cambiado. Las clases de ahora son más amenas, más explicativas, donde el profesor en todo momento toma parte en las clases. Ha sido grato el descubrir que la educación ha cambiado y que espero que eso sea bueno para el alumnado” (A13).

“Los profesores que he tenido durante mi vida académica han sido muy diferentes a cómo creo que deberían ser gracias a lo que he aprendido en este grado. Siento que mi vida académica pudo haber sido mucho mejor y que a día de hoy podría haber sabido mucho más de lo que sé” (A16).

Otras se refieren a la finalidad de la educación:

“Ha cambiado mucho, el profesor de antes solo se dedicaba a dar clases y materia, el de hoy, se centra en el desarrollo integral del estudiante” (A25).

“Ha cambiado de ser una fuente de transmisión de conocimientos a ser un guía en el proceso educativo de los alumnos” (A46).

Algunos alumnos y alumnas (8.9%), indican que los estudios de grado les han supuesto un *aprendizaje y desarrollo personal* que les ha permitido desarrollar competencias profesionales:

“Creo que he madurado mucho y he visto muchas cosas que de pequeño no veía. En cuanto a estar y hablar delante de la gente, ahora me controlo mucho más. Espero y respeto la situación de cada uno e intento entender a la gente con mayor atención” (A11).

“Ha cambiado bastante, ya que ahora he aprendido muchas cosas nuevas que puedo aportar a este oficio” (A17).

“Me siento más realizada, capacitada, y tengo más conciencia de la profesión” (A26).

“Ahora entiendo a casi todos los profesores que he tenido, sus comportamientos más que nada” (A22).

“Me he formado más en aspectos de la educación y ahora sé más acerca de cómo llevan a cabo su trabajo y cómo actuar en un futuro como profesora” (A57).

4. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Los resultados indican que el Grado en Educación Primaria produce un cambio en la imagen profesional del profesor de los estudiantes.

Por una parte, los estudiantes reconocen y otorgan mayor importancia a la figura profesional del profesor ya que consideran que tiene mucha responsabilidad.

Por otro lado, perciben una falta de reconocimiento social de la profesión que no se corresponde con la importancia y responsabilidad que tiene. En la misma línea, Marcelo y Vaillant (2011) afirman que hace años la profesión docente era respetable y tenía prestigio y que en la actualidad la valoración que la sociedad hace de la profesión docente ha cambiado. Como afirman Sancho et al (2014) en su investigación sobre la construcción de la identidad docente, estos estudiantes tendrán que “luchar por el reconocimiento social de su trabajo” (p. 19).

Los participantes se han hecho conscientes de la complejidad de la profesión; estos resultados coinciden con los encontrados por Balderas (2013) en un estudio sobre la identidad. Uno de los factores que complica el desempeño profesional del profesor es la necesidad de considerar las características de los educandos. En la investigación de Rivas (2014) los relatos escolares de los estudiantes de grado no incluían la interculturalidad como aspecto de diversidad, lo que hace suponer un talante homogeneizador de la escuela. Parece, por tanto, que los estudios universitarios favorecen una evolución en este aspecto.

Otros aspectos que complican el desempeño profesional del profesor son la dificultad y la cantidad de tareas y funciones. La consciencia de la complejidad, conlleva asumir que convertirse en profesor requiere esfuerzo y tiempo (Nieto, 2006).

A lo largo de los estudios universitarios, los participantes han conocido el perfil profesional del maestro, esto es, cuáles son sus funciones y tareas, así como las competencias requeridas para su desempeño. Este conocimiento, y la consciencia de la responsabilidad social del profesor conllevan una sensibilización en los estudiantes hacia la necesidad de la formación continua. No en vano, Álvarez (2004) afirma que “la formación continua es una oportunidad de reconsiderar y reorientar su proyecto profesional” (p.9).

Algunos estudiantes han creado durante el grado una imagen del profesor acorde con el perfil profesional actual que contrasta con las características de los profesores y profesoras que han conocido a lo largo de su experiencia académica previa como estudiantes. Así, los participantes han señalado que su experiencia escolar les había llevado a pensar que el profesor se limitaba a “seguir el libro”, en coincidencia con los hallazgos de Rivas (2014) en los que las vivencias escolares de los estudiantes del Grado de Educación Primaria reflejaban una concepción fragmentada de la enseñanza estructurada como suma de tareas.

Estas diferencias pueden reflejar, por un lado, una evolución de la imagen profesional previa de los estudiantes y, por otro, un cambio de paradigma, asumido por autores como Vaillant (2010), que implica que el profesor ha dejado de ser un mero transmisor de conocimientos para desempeñar una variedad de funciones relacionadas con el desarrollo del alumnado, cambio que han podido experimentar los estudiantes a lo largo de su vida académica.

Los resultados indican, asimismo, una diferencia entre la imagen del profesor que tienen los estudiantes y la realidad educativa que han percibido y experimentado durante las prácticas del grado. Estas diferencias dejan patente un contraste entre la imagen del profesor ideal y del profesor real. Como afirma Rosales (2014), con el primer contacto con la realidad educativa desde el papel de docentes, a través del practicum, comienzan a ser conscientes de la diferencia entre una imagen profesional formada desde la teoría y la realidad profesional de los maestros y maestras en los centros escolares. Se requiere, por tanto, una adaptación de la imagen como parte del proceso de construcción de la identidad.

Los estudios del grado han supuesto para algunos estudiantes un aprendizaje y desarrollo personal, favoreciendo, como indican Lauriala y Kukkonen (2005), un proceso de conocimiento de uno mismo, entendido como la definición personal que responde a grandes interrogantes: “qué soy, cómo soy, cómo quiero ser, cómo me ven, qué características tengo, que sé hacer, qué tengo que hacer” (Martínez-de-la-Hidalga y Villardón-Gallego, 2014, pp. 188).

Es en la formación inicial del profesorado donde hay que comenzar a trabajar la identidad profesional para desarrollarla posteriormente durante el desempeño profesional (Beauchamp y Thomas, 2009). Por esta razón, en el Grado en Educación Primaria hay que diseñar y desarrollar acciones para avanzar explícitamente en este objetivo, tales como la reflexión guiada sobre las diferencias entre la imagen ideal y la imagen real del profesor y sobre la visión de uno mismo como profesor o profesora, así como el debate con los iguales sobre la profesión docente y los factores contextuales que afectan a su

desempeño. En la misma línea que Rivas (2014), se recomienda partir del conocimiento profesional previo para reconstruir la imagen profesional desde esta concepción.

Estas actividades se pueden llevar a cabo tanto dentro de las propias asignaturas que conforman el plan de estudios como en el practicum, reconocido como un espacio de especial importancia para el desarrollo profesional (Arregui, Pérez y García, 2009 y Arregui, García y Rodríguez, 2008) ya que permite “asumir rasgos de una identidad profesional docente” (Ojeda, 2008, p.8). Los periodos de prácticum ofrecen una buena oportunidad para reflexionar sobre la identidad profesional, bien en los propios centros educativos con el tutor de prácticas del centro, bien en las tutorías individuales con el tutor de prácticas de la universidad y en los seminarios grupales de trabajo con los iguales. Son espacios que permiten reflexionar sobre las “propias prácticas, repensarlas e imaginar y desarrollar propuestas de transformación” (Cortés, Leite y Rivas, 2014, p. 212) ya que los docentes en sus primeros años tienden a reproducir las maneras que interiorizaron en su experiencia como educandos (Rivas y Leite, 2013; Rivas, Leite, Cortés, Márquez y Padua, 2010).

Además, un Grado en Educación Primaria de calidad debe incorporar la orientación profesional para ayudar a que los futuros maestros y maestras trabajen su proyecto profesional (Moreno, 2002) en un proceso que facilite la comprensión de uno mismo y la construcción de la propia identidad profesional, desestabilizando y reorientando la propia identidad docente (Castañeda, 2013).

En definitiva, esta investigación ha permitido conocer cómo ha cambiado la imagen del profesor en los estudiantes de profesorado. Una limitación de esta investigación es que la pregunta se ha realizado al finalizar los estudios universitarios, haciendo posible que los estudiantes no recordaran realmente cómo era su imagen del profesor al comenzar sus estudios universitarios y que haya habido cierta “reconstrucción” de la misma, influida por el propio proceso formativo. Sería, por tanto, conveniente, avanzar en el estudio de esta temática a través de investigaciones con diseño longitudinal, acorde con el carácter dinámico inherente al proceso de construcción de la identidad profesional.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, F. (2004). Perfeccionamiento docente e identidad profesional. *Revista Docencia*, 24, pp. 69-76. Recuperado de: <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100731200554.pdf>.
- Arregui, E., García, M., y Rodríguez, M. (2008). Desarrollo de competencias en el Practicum de Magisterio. *Aula abierta*, 36(1), pp. 65-78.
- Arregui, E., Pérez, R. y García, M. (2009). El Practicum desde una perspectiva de cambio: Contextos y diagnósticos de estudiantes. *Aula abierta*, 37(2), pp. 29-44.
- Ávalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(1), pp. 43-59.

- Ávila, J. y Cortés, J. (2011). La construcción de las identidades profesionales a través de la educación superior. *Revista Cognición*, 9. Recuperado de: http://www.cognicion.net/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=17
- Balderas, I. (2013). Propuesta de guión de entrevista para el estudio de la identidad docente. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 6. Recuperado de: <http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/84>
- Beauchamp, C. y Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189.
- Beijaard, D., Meijer, P. y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teacher's professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), pp. 107-128.
- Castañeda, M. A. (2013). Identidades en proceso de formación. *Cuadernos de pedagogía*, 436, pp. 14-17.
- Cortés, P., Leite, A. y Rivas, J. (2014). Un enfoque narrativo de la identidad profesional en profesorado novel. *Tendencias pedagógicas. Revista del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid*, 24, pp. 199-214. Recuperado de: http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2014_24_15.pdf
- De la Torre Cruz, M., y Arias, P. (2007). Comparative analysis of expectancies of efficacy in in-service and prospective teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), pp. 641-652.
- Flores, M. y Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers identities: a multiperspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22 (2), pp. 219-232.
- Florio-Ruane, S. y Williams, L. (2008). Uncovering Paths to Teaching: Teacher Identity and the Cultural Arts of Memory, *Teacher Education Quarterly*, pp. 7-22.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative Research*. New York: Aldine Publishing.
- Lauriala, A., y Kukkonen, M. (2005). *Teacher and student identities as situated cognitions*. En P. Denicolo y M. Kompf (Eds.), *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities*, pp. 199-208. Oxford: Routledge.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. London: University of Chicago Press.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2011). *Desarrollo profesional docente: ¿cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Martínez-de-la-Hidalga, Z. y Villardón-Gallego, L. (2014). La imagen profesional del profesorado en formación continua. *Revista Fuentes*, 15, pp. 187-212. Recuperado de: <http://www.revistafuentes.es/> d.o.i.: <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2014.i15.09>

- Merseth, K., Sommer, J., y Dickstein, S. (2008). Bridging Words: Changes in Personal and Professional Identities of Pre-service Urban Teachers. *Teacher Education Quarterly*, 35 (3), pp. 89-109.
- Moreno, M. (2002). *Hacia una nueva orientación universitaria: modelos integrados de acción tutorial, orientación curricular y construcción del proyecto profesional*. Barcelona: Edicions Universitat.
- Nieto, S. (2006). *Razones del profesorado para seguir con entusiasmo*. Barcelona: Octaedro.
- Ojeda, M. C. (2008). Rasgos de la identidad del profesor de enseñanza media en su trayectoria de formación y desempeño profesionales. ¿Cómo, cuándo y con quiénes adquiere su condición de profesor? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(2). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol10no2/contenido-ojeda.html>
- Olsen, B. (2008). How *Reasons for Entry into the Profession* Illuminate Teacher Identity Development *Teacher Education Quarterly*, pp. 23-40.
- Otteson, E. (2007). Teachers “in the making”: Building accounts of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), pp. 612-623.
- Poulou, M. (2007). Student-teachers’ concerns about teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 30(1), pp. 91-110.
- Rivas, J. (2014). Nuevas identidades en la formación del profesorado: La voz del alumnado. *RIUMA. Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10630/7449#sthash.P6Bet6zf.dpuf>
- Rivas, J. y Leite, A. (2013). Aprender la profesión desde el pupitre. *Cuadernos de pedagogía*, 436, pp. 34-37.
- Rivas, J., Leite, A., Cortés, P., Márquez, M., y Padua, D. (2010). La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones. *Revista de Educación*, 353, pp. 187-209.
- Ronfeldt, M. y Grossman, P. (2008). Becoming a Professional: Experimenting with Possible Selves in Professional Preparation. *Teacher Education Quarterly*, pp. 41-60.
- Rosales, C. (2014). ¿Cómo será mi profesión de maestro?. *Tendencias pedagógicas. Revista del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid*, 23, pp. 29-44.
- Sancho, J., Hernández-Hernández, F., Martínez, S., Padilla P., Montané, A., Herraiz, F., Larraín, V., Creus, A., Domingo, L., Vidiella, J., Correa J., Aberasturi, E., Gutiérrez, L., Martínez, A., Fernández, L., Losada, D. (2014). La construcción de la identidad docente del profesorado de educación infantil y primaria en la formación inicial y los primeros años de trabajo (Identidoc). En J.Sancho, J. Correa, X. Giró, y L. Fraga (Coords.). *Aprender a ser docente en un mundo en cambio*, pp. 11-23. Barcelona: Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2445/50680>

- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tiana, A. (2011). La Formación de Postgrado del profesorado de Enseñanza Secundaria. *Revista Fuentes (Sevilla)*, 11, pp. 13-27. Recuperado de: http://institucional.us.es/fuentes/gestor/apartados_revista/pdf/numeros_anteriores/txasusch.pdf
- Trinidad, A., Carrero, V. y Soriano, R. (2006). Teoría fundamentada <Grounded theory>. La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional. Madrid: CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas).
- Vaillant, D. (2010). La identidad docente. La importancia del profesorado. *Revista Novedades educativas*, 234, pp. 4-11.
- Young, J. R y Erikson, L. B. (2011). Imagining, Becoming, and Being a Teacher: How Professional history mediates teacher educator identity. *Studying Teacher Education*, 7(2), pp. 121-129.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

LOS FUTUROS MAESTROS/AS DE EDUCACIÓN INFANTIL: DIRECTORES, ACTORES Y CRÍTICOS DE SU FORMACIÓN INICIAL

M^a José Mayorga Fernández

Dolores Madrid Vivar

Universidad de Málaga

RESUMEN

En este trabajo se muestran los resultados obtenidos en un proyecto de innovación realizado a lo largo de tres cursos académicos con estudiantes de 1º curso del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Málaga. El objetivo ha sido facilitar el aprendizaje del alumnado formándose en y para la práctica, a través de una serie de actividades diseñadas, y conocer su satisfacción respecto a la adquisición de sus competencias profesionales. Se han evaluado, a través de unas plantillas elaboradas, al finalizar cada curso, realizándose un análisis descriptivo cuantitativo por actividad y curso, para posteriormente comparar los resultados. Dichos resultados muestran que las valoraciones han sido muy positivas, en especial aquellas en las que el alumnado tenía que interactuar directamente con la realidad de los centros educativos.

PALABRAS CLAVE

Innovación educativa - satisfacción alumnado – evaluación - formación del profesorado - formación inicial.

ABSTRACT

This study shows the results obtained within a project conducted for three academic years with first-year students enrolled in the Degree in Early Childhood Education at the University of Málaga. The aim has been to facilitate the students' learning by educating them during and for the practice through a range of activities, and knowing their satisfaction regarding those tasks. They have been evaluated through templates at the end of each course and a quantitative descriptive analysis has been developed for each activity and course for a subsequent comparison. The results show that the evaluations have been very positive, especially those in which students had to interact directly with the reality of schools.

KEYWORDS

Educational Innovation - students' satisfaction – assessment - teacher training - initial training.

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Los cambios que se están produciendo en la sociedad demandan un giro en la función docente que repercuten en los programas de formación inicial (García y Castro, 2012). Una de las iniciativas que se han desarrollado ha sido la de utilizar nuevos recursos didácticos que provoquen el aprendizaje y que hagan del alumnado el protagonista de su desarrollo formativo; por medio de estos recursos, se pretende contribuir a la adquisición de competencias en las que el aprendizaje autónomo y la responsabilidad del proceso sean ejes vertebradores de la educación (Alvariñas y Fernández, 2011), por ello, se puede afirmar que en la formación inicial del profesorado de educación infantil existe una apuesta clara por la formación en competencias (García y Castro, 2012). La universidad debe modernizarse para dar mejor respuesta a los retos y desafíos que le plantea la actual sociedad (Fernández y Alegre, 2004: 235): un alumnado constructor del saber, del saber hacer y del saber ser; la implicación de los estudiantes en procesos de aprendizaje activo y promoción del pensamiento crítico, la reflexión, la creatividad, la iniciativa y el trabajo en equipo. Es necesario, por tanto, que los planes de formación se centren en una metodología específica, basada en el aprendizaje colaborativo, en la participación en la resolución de problemas en situaciones de incertidumbre, resolución de casos críticos, etc., surgiendo así la necesidad de utilizar metodologías que fomenten el pensamiento crítico y la creatividad, que favorezcan el desarrollo de la capacidad de analizar los problemas de la sociedad, al objeto de aportar soluciones y de asumir responsabilidades sociales (Arregi, Bilbatua, Sagasta, 2004).

Para hacer frente a ese desafío es preciso dotar de competencias profesionales a los futuros docentes de la enseñanza infantil a tres niveles, cultural, pedagógico y didáctico: las competencias teóricas (lo que se debe saber), las competencias operativas (el buen hacer) y las competencias de interacción (saber interactuar). Concretamente los docentes de educación infantil deben ser competentes en crear ambientes de aprendizaje ricos y estimulantes, desarrollar relaciones constructivas con los colegas, las familias y el entorno social y cultural, dominar las técnicas de la documentación y la observación, diseñar y desarrollar actividades de aprendizaje adaptadas a los niños/as pequeños que cubran adecuadamente el currículo de la etapa y sentirse y asumir los compromisos propios de un/a maestro/a de educación infantil (Mir y Ferrer, 2014). Aunque esto no es suficiente, según Zabalza y Zabalza (2011), los docentes, además de desarrollar competencias, deben conocerse bien como personas y ser conscientes de los puntos fuertes y débiles que cada uno posee en relación al trabajo educativo con niños/as pequeños, es necesario que los maestros/as en formación se cuestionen los problemas y dilemas referidos al quehacer cotidiano en las aulas (Sánchez, 1997).

En este trabajo se plantea una propuesta incardinada en la realidad profesional de estos futuros maestros/as de Educación Infantil, porque es un proyecto centrado en el aprendizaje y en la actividad cognitiva de los/las

alumnos/as con el fin de que ellos construyan su conocimiento, en vez de meramente recibirlo ya empaquetado y cerrado (Pozo y Monereo, 2009). Porque desgraciadamente los aprendizajes teóricos de la formación inicial no siempre se llevan a la práctica, la causa puede encontrarse, como indica Imbernón (2007), en un modelo de formación tradicional y descontextualizado que no responde a la demanda del profesorado. Así la finalidad de la formación inicial debe ser que su experiencia acumulada constituya una fuente de enriquecimiento profesional, que intenten comprenderse a sí mismos, así como las relaciones de convergencias y discrepancias que hay entre la teoría y la práctica profesional. Es necesario plantear una formación inicial basada en un aprendizaje relevante, donde el alumnado universitario se implique activamente en el estudio, reflexión, aplicación y comunicación del conocimiento, donde se estimule la metacognición (CIDUA, 2005).

Para poner en práctica una formación centrada en estos aspectos, se decidió llevar a cabo el presente proyecto de innovación. Es un proyecto que requiere un cambio cualitativo en la forma de entender el perfil profesional de los/las maestros/as que se pretenden formar y un trabajo colaborativo que permitiera romper estructuras de tiempos y espacios. Pero la intencionalidad del proyecto iba más allá que de la construcción e implementación de unas actividades centradas en el desarrollo del perfil profesional del futuro maestro de infantil, puesto que se partía del convencimiento que dicho perfil no estaría completo si la evaluación no formaba parte del mismo, lo que derivó en consensuar un sistema de evaluación compartido que lo permitiera (portafolio individual). Además fue especialmente relevante comprometer a los estudiantes, es decir, que tomasen riesgos, emprendieran, hicieran propuestas y tomasen iniciativas, al fin y al cabo lo importante era *enseñar a nuestros estudiantes a tomar decisiones en condiciones de incertidumbre* (Schön, 1992: 23). Por tanto, se hizo necesario crear situaciones en las que el alumnado debía resolver problemas, y estuviese implicado con la misión de acompañar, orientar y estimular el desarrollo y aprendizaje relevante de cada uno de sus futuros/as alumnos/as (Mir y Ferrer, 2014).

Las características de este perfil profesional se han tenido en cuenta en el diseño y elaboración del proyecto, por ello se ha intentado crear un espacio educativo que facilita al alumnado la comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en un contexto real, un contexto de oportunidades que permitan desarrollar un pensamiento crítico educativo, donde ellos sean los verdaderos protagonistas, donde tengan que tomar, en colaboración, sus propias decisiones, y éstas se conviertan en el objeto de su análisis. Son una ocasión para disminuir la distancia existente entre el conocimiento teórico y la realidad. Promoviéndose el compromiso del estudiante con su aprendizaje y con la regulación de su proceso formativo. La práctica debe motivar la integración del currículum, a menudo excesivamente fragmentado y poco atractivo a los intereses de los estudiantes (Coiduras et al, 2009). Por tanto, se concibe que la función del profesorado universitario es la de facilitar el aprendizaje del alumnado (Kember y McNaught, 2007) es decir, de los futuros

maestros/as, ya que *el alumnado se debe formar en y para la práctica, deben aprender haciendo y reflexionando sobre la acción* (Díaz Barriga, 2006: 8).

Por todos los profesionales de la educación es compartido que el saber de la experiencia constituye un pilar fundamental en la formación docente, entendiendo experiencia como aquello que pasa y mueve al profesorado a pensar el sentido educativo de sus actuaciones, el saber es fruto de la experiencia, que siempre tiene un fuerte componente personal (Contreras, 2010). Considerando la formación inicial desde esta perspectiva constructivista se entienden los procesos de enseñanza-aprendizaje desde un punto de vista dinámico, en la que el aprendizaje se interpreta y reinterpreta de manera que el estudiante va construyendo su propio conocimiento (Gallego, 2007). Por tanto, la estrategia privilegiada en la formación de docentes ha de consistir en implicar a los aprendices en teorizaciones prácticas, disciplinadas e informadas sobre su propia práctica (Mir y Ferrer, 2014).

Por ello, se partió de un currículum integrado, donde la organización del conocimiento educativo mantenía una estructura débil, existiendo relaciones abiertas entre los distintos elementos que lo configuraban, favoreciéndose así, ampliamente el intercambio, y centrando el aprendizaje en su proceso de adquisición. Este modelo de aprendizaje supone la creación de un espacio educativo abierto, caracterizado por el desarrollo de competencias genéricas y específicas en un ambiente participativo, dinámico y de colaboración dentro y fuera del aula (Ruiz, 2010). El alumnado debe vivir, trabajar, analizar y evaluar las posibilidades educativas de diferentes proyectos, experiencias, contextos y situaciones escolares al mismo tiempo que tienen que responder a las exigencias y tensiones de dichos escenarios. De ahí que desde la etapa de formación inicial hayan de aprender a vivir la complejidad, la incertidumbre y la tensión de la vida real del aula, del centro escolar y de la comunidad educativa arropados por una efectiva y activa cooperación entre iguales y asesorados por profesionales expertos que acompañen y orienten su formación y su actuación, provocando la reflexión sobre la situación, sobre ellos mismos, sobre su actuación, y sobre las consecuencias de la acción (Mir y Ferrer, 2014).

El pensamiento práctico o las competencias profesionales de los docentes como sistemas de comprensión y acción solamente se ponen en juego cuando se exponen al cuestionamiento y se abren a su reestructuración en los contextos reales de la vida del aula, cuando los problemas auténticos se materializan en momentos, situaciones, personas y recursos que demandan estrategias concretas para un intervención adecuada (ibidem, 2014). El alumnado tiene que interactuar en un espacio parecido al real, ya que solo así se podrá evaluar sus ejecuciones (Herrero, Fernández y Quintero, 2012), por ello en el actual proyecto se planteaba un proceso de evaluación de la formación que realmente tuviera impacto en el desarrollo profesional de los futuros maestros de infantil (Imbernón, 2006), siendo esta la mejor manera de aumentar sus niveles de pensamiento reflexivo (Sevillano, 2004). Esta evaluación tomó forma en la propuesta de realización de un portafolios individual, cómo se mencionó anteriormente, compuesto por cinco apartados:

- Identidad y expectativas profesionales. En este apartado se ha de incorporar una exposición sobre lo que se espera aprender en el marco de las materias que nos ocupan. Se trata de trazar el perfil de profesional que esperas ser en un futuro próximo. Trata de conjugar experiencias vividas, características personales propias y competencias profesionales del maestro/a de infantil.
- Fichas de las Actividades Conjuntas. Cada actividad que se realice de forma coordinada entre las dos materias estará acompañada de una ficha de realización que contendrá una serie de apartados y cuestiones pertinentes dependiendo de la actividad.
- Evidencias del proceso de aprendizaje. Este apartado incluye evidencias de tus experiencias y aprendizajes profesionales y una reflexión sobre el valor y sentido de estas evidencias.
- Reflexión y evaluación de resultados. Este apartado pone el acento en la valoración de la experiencia práctica, es decir, una valoración de lo que ha supuesto para tu aprendizaje y desarrollo profesional. Incluye un análisis de los puntos fuertes y logros alcanzados, así como recabar los aspectos más débiles o carencias en los que habría que intervenir. Incluye propuestas para mejorar tus competencias profesionales.
- Plantilla de evaluación de las actividades. Se incorporará un cuestionario de valoración de las actividades conjuntas realizadas en las dos asignaturas.

2. METODOLOGÍA

La planificación y desarrollo de la docencia, según el modelo de competencias, permite la posibilidad de percibir espacios transversales de conexión entre disciplinas, y muestra la necesaria colaboración que ha de existir entre ellas (Mérida, 2006). Por ello, en este trabajo se presenta una parte de un proyecto interdisciplinar más amplio, constituido por dos materias de la Titulación del Grado de Educación Infantil, concretamente Didáctica de la Educación Infantil y Organización del Centro escolar, asignaturas que comparten el segundo semestre del 1er curso. En primer lugar el profesorado universitario implicado discutió sobre qué maestro o maestra de educación infantil se quería formar, en base a una formación constructivista por competencias, como se indica en la fundamentación teórica y que en pocas palabras se definió como un educador infantil que apueste por una escuela inclusiva, con un enfoque de la organización escolar versátil y un planteamiento didáctico activo, vivencial y creativo. Se entiende que un buen maestro/a de infantil es aquel que sabe gestionar un conjunto de situaciones, desde las más simples hasta las más complejas. Para lograrlo, debe saber actuar y reaccionar con pertinencia, saber combinar los recursos y movilizarlos en un determinado contexto, saber extrapolar estos mismos recursos hacia otros contextos, saber aprender y sobre todo aprender a aprender.

Una vez consensuado dicho perfil se diseñaron y elaboraron las acciones o actividades, se planificaron las estrategias didácticas y se implementaron, para

su posterior evaluación. En este caso se centró el interés en las evaluaciones realizadas por el alumnado, respecto a las actividades comunes, con el objetivo de conocer la satisfacción del alumnado respecto a las competencias adquiridas en estas asignaturas y que contribuirían de manera decisiva a constituir el perfil profesional establecido. Un perfil de profesor/a como sujeto crítico, reflexivo, abierto al cambio (Fernández, 2003) y que participa activamente en su formación.

Una vez acabado el curso los estudiantes tendrían que valorar todas estas actividades, para lo que se les facilitó una plantilla de evaluación con tres aspectos claves: puntuación de 0 a 10, responder a la cuestión ¿qué te aportado la actividad en relación al desarrollo de tus competencias profesionales? y plantear sugerencias de mejoras.

Las principales actividades del proyecto puesto en práctica se sintetizan en la siguiente tabla:

Visita alumnado de 3-6 años	Visita de un grupo de 150 alumnos/as de Educación Infantil, de 3 a 6 años a la Facultad de Ciencias de la Educación, de colegios de la provincia de Málaga. El alumnado tendría que planificar la visita e implementarla.
Taller de Prensa	El alumnado tendría que analizar noticias actuales relacionadas con la educación desde el punto de vista Didáctico y Organizativo, incluyendo los aspectos concordantes y discordantes con la normativa.
Ciclo de cine	Tras el visionado de dos películas, una en cada asignatura, el alumnado tendría que destacar, comentar y reflexionar los aspectos didácticos y organizativos de las mismas.
Visitas a centros	Las profesoras seleccionaron varios centros educativos innovadores de la provincia de Málaga, y fueron con el alumnado a visitarlos para conocer su trabajo en el día a día.
Ciclo de conferencias	Se invitaron a docentes de reconocido prestigio que fueron a hablar al alumnado de aspectos relacionados con la educación infantil.

Tabla nº 1: Descripción de actividades conjuntas

La metodología empleada en este estudio, para el análisis de las evaluaciones realizada por el alumnado, respecto a las actividades comunes, ha sido una metodología no experimental, ex post facto, de tipo descriptivo. Una vez realizado un primer análisis descriptivo cuantitativo por años y por actividades, se ha pasado a realizar un análisis comparativo de los resultados

obtenidos en cada una de las actividades a lo largo de los tres cursos académicos en los que se ha desarrollado este proyecto.

2.1 Muestra

Para el análisis de datos se ha realizado un muestreo bietápico de conglomerados. En la primera fase se han seleccionado los conglomerados que han sido los estudiantes de primer curso de Educación Infantil y en una segunda etapa se ha realizado un muestreo aleatorio simple sin reposición. En este caso para una población $N= 200$ alumnos/as, a un nivel de confianza del 95% y un error de estimación de .05, el tamaño de muestra es de 132 alumnos/as. Hay que tener en cuenta que la extracción de las muestras por conglomerados ha sido proporcional al tamaño del mismo. La muestra resultante ha sido, en el curso 2011/2012 un total de 46 alumnos/as. En el curso 2012/2013 se han analizado 38 plantillas de evaluación del alumnado y en el curso 2013/2014, 48.

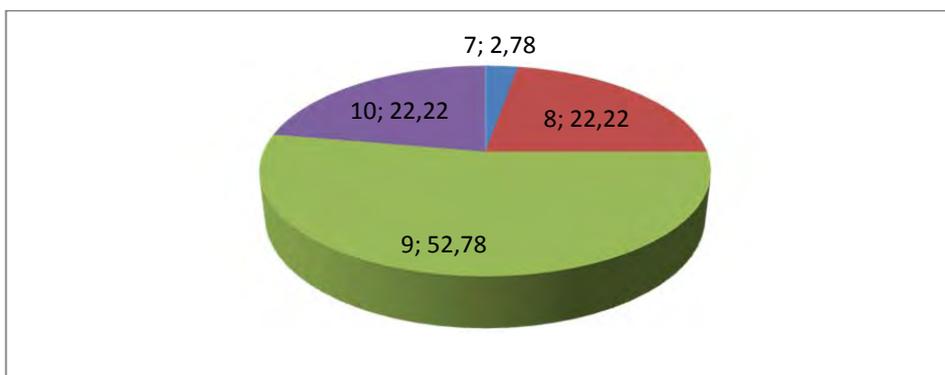
2.2 Objetivos

El objetivo ha sido facilitar el aprendizaje del alumnado formándose en y para la práctica, potenciando su participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de una serie de actividades, y conocer su satisfacción respecto a la adquisición de las competencias profesionales de la/el maestra/o de infantil a través de una evaluación longitudinal.

3. RESULTADOS

En el curso 2011/2012 los alumnos/as consideran que la **visita del alumnado** de educación infantil a la universidad ha sido bastante positiva. Visualizando la gráfica nº 1 y al analizar los datos descriptivamente se aprecia que la media es de 8,94, con una dispersión de 0,57, situándose el percentil 50 en el nº 9, lo cual nos indica que los valores son muy positivos.

A continuación mostramos los porcentajes de cada uno de los valores obtenidos.

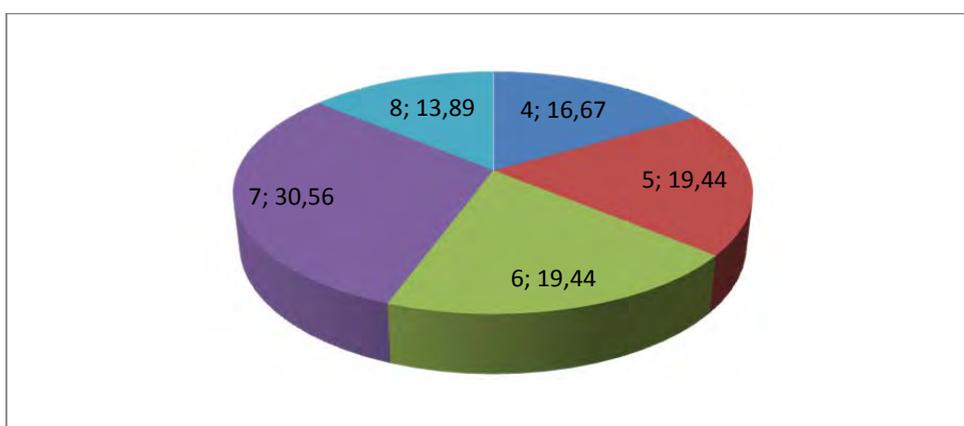


Gráfica nº 1: porcentaje de los valores obtenidos en la visita del alumnado curso 2011/2012

Las puntuaciones se centran en el 9, y el resto está equitativamente repartidas entre el 7 y el 8, solo un porcentaje mínimo puntúa con 7 esta actividad.

Respecto al **taller de prensa**, los resultados en el curso académico 2011/2012 no han sido tan positivos, como se puede apreciar en los estadísticos descriptivos obtenidos. La media de los datos obtenidos se sitúa en 5,30, sobre 10 puntos, y la dispersión es relativamente elevada (1,56), encontrándose el percentil 50 en 6,00.

En la gráfica número 2, se muestran los valores otorgados por el alumnado, el mayor porcentaje de puntuaciones se sitúa en el valor número 7, y el resto está relativamente distribuido entre los valores 4, 5, 6 y 8.



Gráfica nº 2: porcentaje de los valores obtenidos en el taller de prensa curso 2011/2012

Realizando el análisis descriptivo se aprecia que la media se sitúa en 5,30, pero posteriormente al observar los porcentajes de cada uno de los valores se identifica que el mayor porcentaje se sitúa en entre el 6, el 7, y el 8, en total el 63,89% de los datos.

El **ciclo de cine** también ha obtenido una puntuación bastante buena por parte del alumnado, su media se sitúa en 8,06, poseyendo una varianza inferior a 1, y el percentil 50 en el 8. Lo cual indica que los datos no están muy dispersos.

Respecto a la distribución de porcentajes se aprecia que no existe ninguna puntuación inferior a 7 puntos, y que la mayor proporción se encuentra en el 8, como podemos apreciar en la gráfica número 4

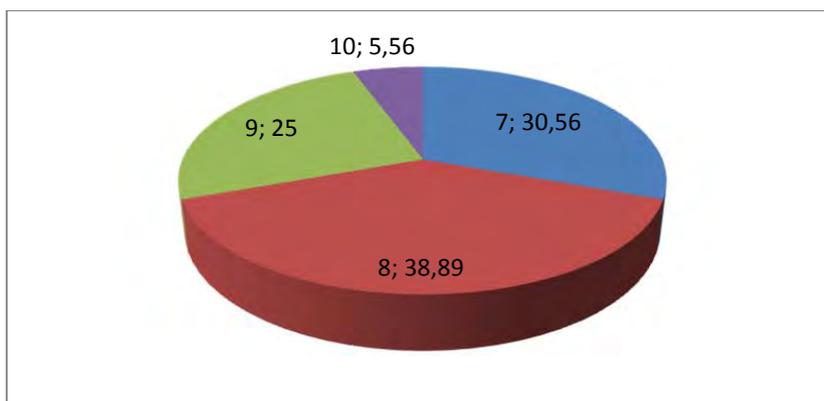


Gráfico nº 3: porcentaje de los valores obtenidos en el ciclo de cine curso 2011/2012

Cuando se solicita al alumnado que valore las **visitas a centros educativos** se obtienen resultados muy positivos, ellos la valoran con una media de 8,67, siendo la dispersión de 0,86. Y con un percentil 50% de 9,00.

La distribución de porcentajes se sitúa en los valores 9, 8 y 10 según puntuaciones. Aunque existen varias puntuaciones inferiores, lo cual afecta a la varianza, se aprecia que la mayoría de los valores están concentrados en la parte alta de la escala, como se observa en la siguiente gráfica.

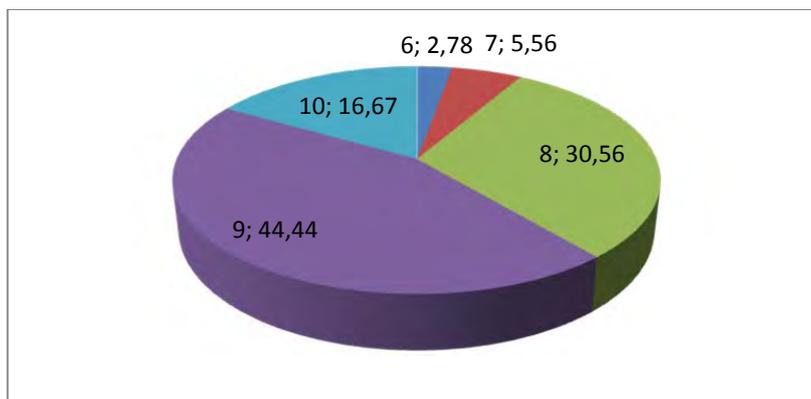


Gráfico nº 4: porcentaje de los valores obtenidos en la visita a centros educativos curso 2011/2012

La última actividad planteada fue el **ciclo de conferencias**, al analizar los datos obtenidos en el cuestionario, se aprecia que no existe una opinión homogénea entre el alumnado, es decir, que los datos están bastante dispersos, siendo la varianza de 1,32. La media, por su parte, no es muy baja, se sitúa en un 7,64 en base a 10, y el percentil 50 se encuentra en el 8.

En la gráfica 5 de porcentajes podemos apreciar mejor como están distribuidos los datos.

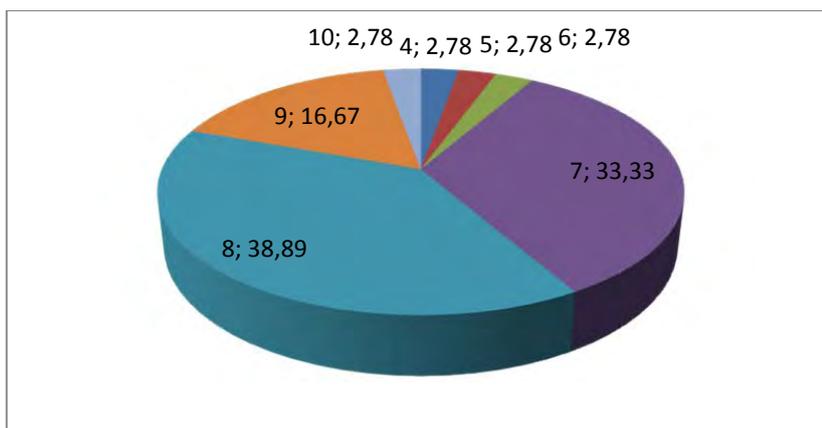


Gráfico nº 5: porcentaje de los valores obtenidos en el ciclo de conferencias curso 2011/2012

Como se puede apreciar, al realizar una valoración global del curso académico 2011/2012 solo existe una actividad que ha obtenido un aprobado por parte del alumnado, el taller de prensa, mientras que el resto de las actividades han tenido un notable alto, es más, la visita del alumnado de infantil a la universidad roza el sobresaliente, todo ello se puede visualizar en el siguiente gráfico de barras.

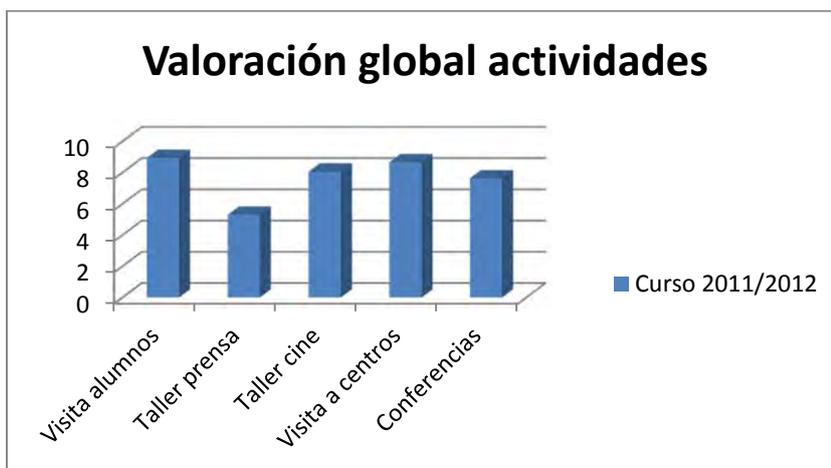
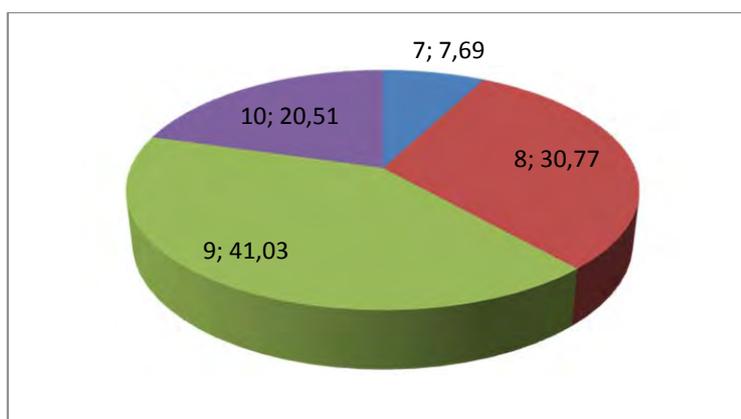


Gráfico nº 6: Valoración media del alumnado en cada una de las actividades curso 2011/2012

Al siguiente curso académico **curso 2012/2013** el alumnado volvió a evaluar las actividades según el cuestionario preestablecido, a continuación se muestran los resultados obtenidos.

La **visita del alumnado de infantil** a la universidad fue valorada con una media de 8,74, obteniendo una varianza de 0,77 y cuyo percentil 50 era el 9. Ello indica, que los datos no estaban muy dispersos, situándose sobre todo alrededor de los valores máximos del cuestionario.

A continuación se muestran los porcentajes de cada una de las puntuaciones obtenidas.

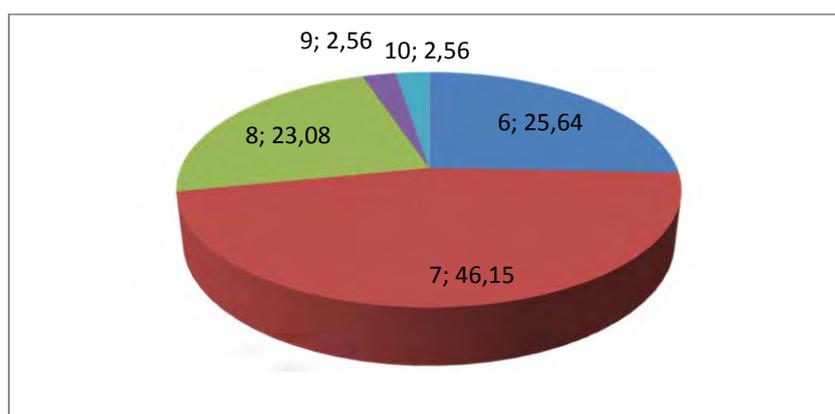


Gráfica nº 7: Porcentaje de los valores obtenidos en la visita del alumnado en el curso 2012/2013

En la gráfica anterior se observa claramente como el 92,31% de los datos se sitúa en una valoración por encima del 8, lo cual demuestra que la valoración por parte del alumnado en este curso académico ha sido muy positiva.

El **taller de prensa** en el curso académico 2012/2013 para el alumnado tuvo una valoración media de 7,10, situándose el percentil 50 en el 7 y una varianza de 0,83.

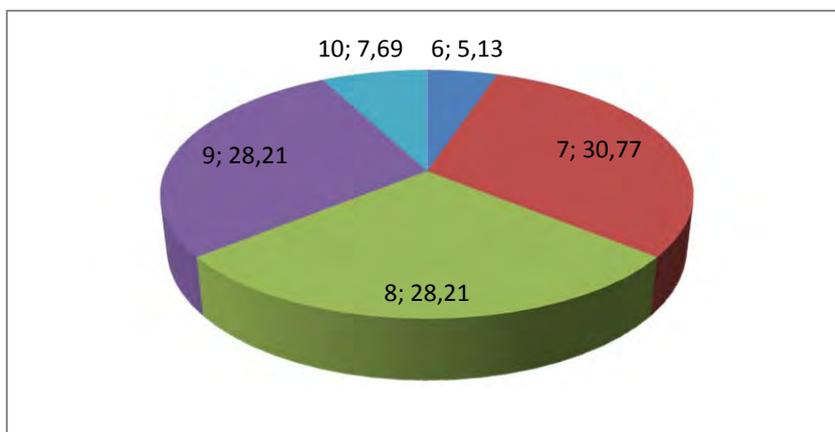
Los principales valores de esta actividad se encuentran en el 7, aunque seguidos por el 6 y el 8, es decir, que entre estos tres valores se encuentra en mayor grosor de los datos, como se puede observar en la gráfica de porcentajes que se presentan a continuación.



Gráfica nº 8: Porcentaje de los valores obtenidos en el taller de prensa en el curso 2012/2013

El **ciclo de cine**, en el curso 2012/2013 ha obtenido una puntuación de notable, concretamente un 8,03, aunque su dispersión es relativamente elevada de 1,13 y el percentil 50 se sitúa en el 8.

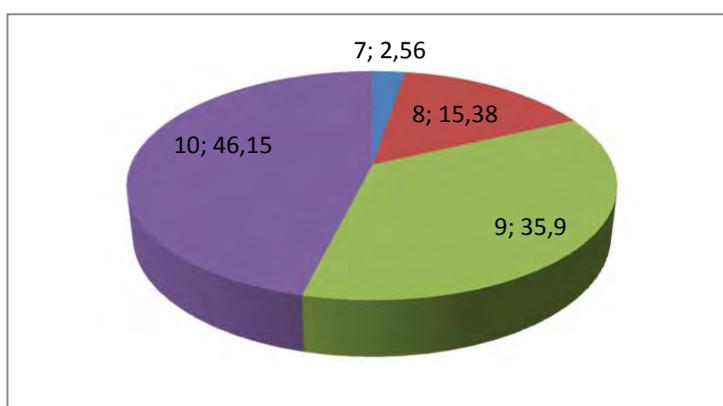
Esto demuestra que los datos están distribuidos entre los diferentes valores, siendo los extremos los valores 6 y 10. Y las puntuaciones situadas en el centro son prácticamente homogéneas. Estos datos se pueden observar en la siguiente gráfica, donde se presentan los porcentajes obtenidos en cada uno de los valores.



Gráfica nº 9: Porcentaje de los valores obtenidos en el ciclo de cine en el curso 2012/2013

La valoración de la **visita a centros**, por parte del alumnado en el curso 2012/2013 ha obtenido una puntuación de sobresaliente, concretamente la media de los valores obtenidos se sitúa en un 9,26, y la varianza es de 0,67. Por otro lado, el percentil 50 se sitúa en el 9. Lo cual demuestra que esta actividad ha sido muy bien valorada por parte del alumnado.

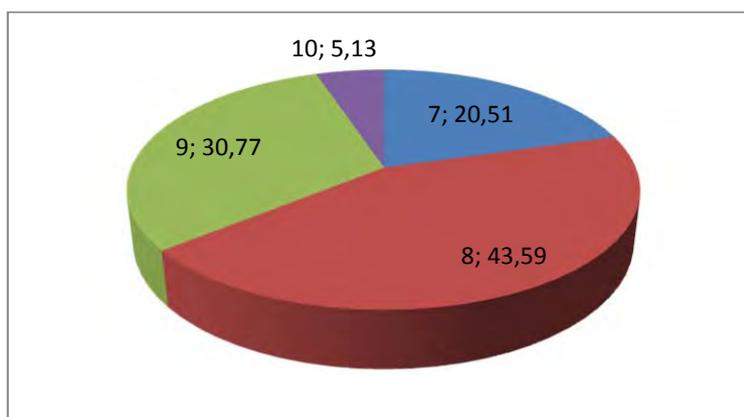
Observando el porcentaje de datos obtenidos, se aprecia que 46,15% de los alumnos/as que han contestado el cuestionario han valorado esta actividad con un 10, y el 35,90% de ellos le han otorgado una puntuación de 9. Dichos datos se puede observar en la siguiente gráfica.



Gráfica nº 10: Porcentaje de los valores obtenidos en las visitas a centros en el curso 2012/2013

El ciclo de conferencias, en este curso académico, también han obtenido una valoración positiva, la media de los datos analizados ha sido de 8,21, la varianza de 0,69 y el percentil 50 se sitúa en el valor 8.

Para un 64,10% el alumnado del curso académico 2012/2013 esta actividad se puede valorar con un notable, mientras que para un 35,90% obtendría una calificación de sobresaliente. A continuación se muestran los porcentajes desglosados en cada uno de los valores obtenidos.



Gráfica nº 11: Porcentaje de los valores obtenidos en el ciclo de conferencias en el curso 2012/2013

La valoración general del curso académico, por parte del alumnado ha sido sumamente positiva, se observa como todas las actividades han obtenido puntuaciones muy positivas, todas por encima del notable. Habría que resaltar la visita a centros, con un sobresaliente, y la visita del alumnado de infantil, con un notable muy alto. A continuación se puede observar gráficamente estos valores generales.

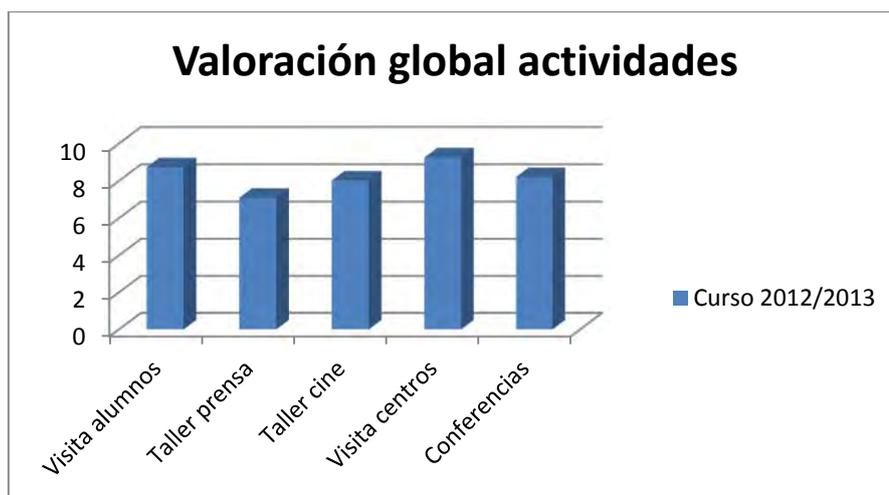
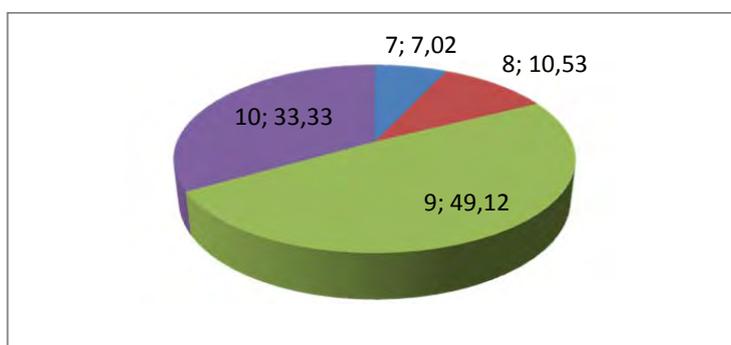


Gráfico 12: Valoración media del alumnado en cada una de las actividades curso 2012/2013

En el **curso académico 2013/2014** los resultados obtenidos se muestran a continuación:

La **visita del alumnado de infantil** a la universidad ha obtenido una calificación de sobresaliente, por parte del alumnado, la media resultante de los datos es un 9,09, siendo la varianza de dichos datos de 0,72 y el percentil 50 se encuentra situado en el 9.

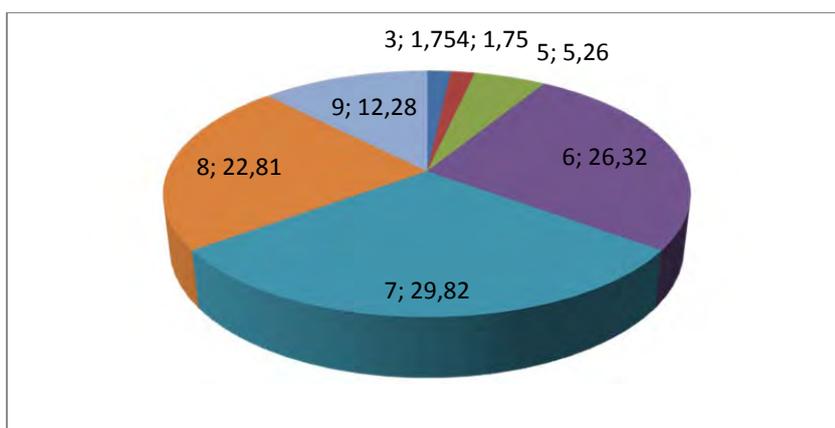
Valorando el porcentaje de datos de cada valor, se puede afirmar, el 82,45% de los datos se sitúa entre el 9 y el 10, además al analizar la varianza se aprecia que la dispersión no es elevada. A continuación se muestra el gráfico de sectores que muestra la distribución de porcentajes de cada uno de los valores obtenidos.



Gráfica nº 13: Porcentaje de los valores obtenidos en la visita del alumnado de infantil en el curso 2013/2014

El **taller de prensa**, en este curso académico, no ha obtenido una puntuación muy elevada, su media asciende a 5,98, con una varianza elevada de 1,66, y un percentil 50 de 7.

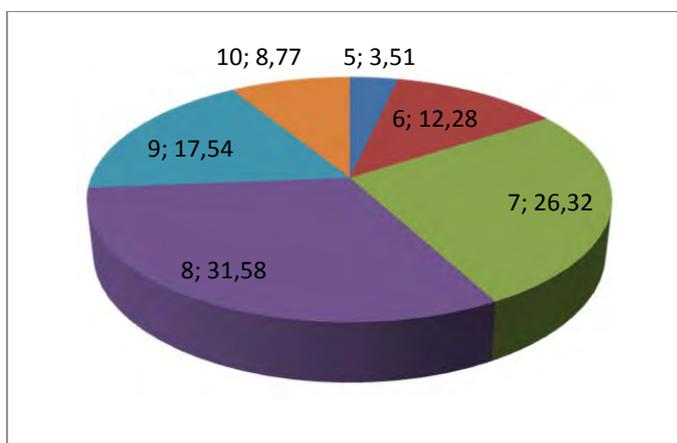
Los valores aportados por el alumnado oscilan entre 3 y 9, lo cual demuestra la varianza elevada, aunque el mayor porcentaje de datos se sitúan en el 7. A pesar de que la mayoría del alumnado puntúa esta actividad con 6, 7 u 8 puntos, al existir una varianza amplia entre los datos hace que la media sea menor. A continuación se muestran los porcentajes de datos obtenidos en cada uno de los valores.



Gráfica nº 14: Porcentaje de los valores obtenidos en el taller de prensa en el curso 2013/2014

Respecto al **ciclo de cine**, la media se sitúa en 7,74, obteniendo una varianza relativamente elevada, de 1,55, oscilando los datos entre el valor 5 y el valor 10. El percentil 50 se sitúa en el 8.

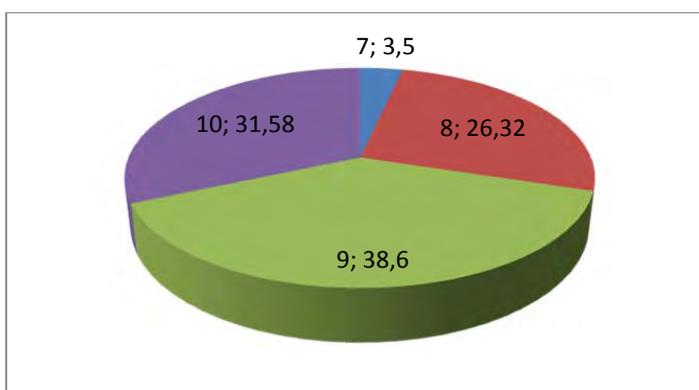
En esta actividad, a pesar de que los valores se sitúan fundamentalmente entre el 7 y el 8, se puede afirmar que siguen una distribución prácticamente simétrica, por arriba y por debajo de la media, por ese motivo la varianza es elevada. En el siguiente gráfico se muestra la distribución de porcentajes de cada uno de los valores obtenidos.



Gráfica nº 15: Porcentaje de los valores obtenidos en el taller de cine en el curso 2013/2014

La **visita a centros educativos**, durante el curso 2013/2014 también ha obtenido una valoración muy positiva por parte del alumnado, la media resultante al analizar los datos de esta actividad ha sido de 8,98, con una varianza relativamente elevada, de 0,73 y un percentil 50 de 9.

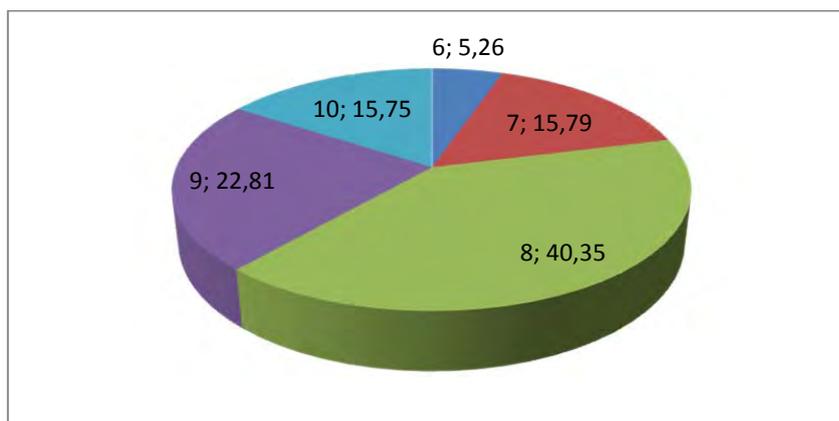
La distribución de porcentajes de cada uno de los valores se muestran en la siguiente gráfico.



Gráfica nº 16: Porcentaje de los valores obtenidos en la visita a centros en el curso 2013/2014

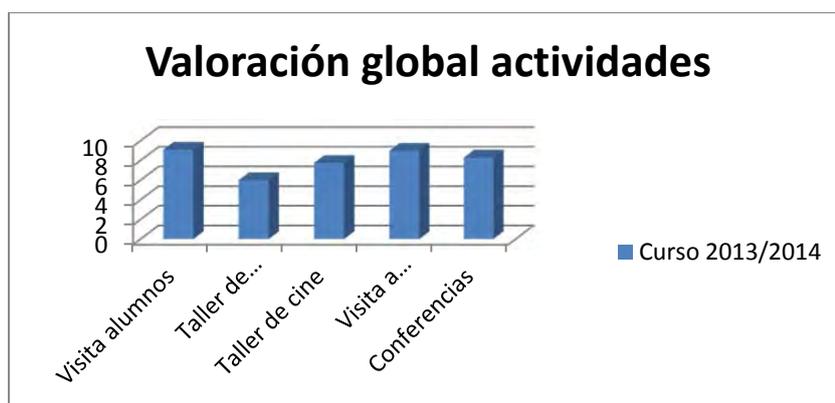
Por último, se muestran las valoraciones del alumnado respecto al **ciclo de conferencias**. Esta actividad también ha obtenido una valoración media positiva, concretamente un notable alto, un 8,28. Aunque la varianza es relativamente elevada, oscilando los datos entre una puntuación de 6 y una puntuación de 10. El percentil 50, por su parte se sitúa en el 8.

Para visualizar mejor los datos obtenidos, se presenta una gráfica con los porcentajes obtenidos en cada uno de los valores.



Gráfica nº 17: Porcentaje de los valores obtenidos en el ciclo de conferencias en el curso 2013/2014

A grandes rasgos se muestra la valoración global de cada una de las actividades a lo largo del curso académico 2013/2014.

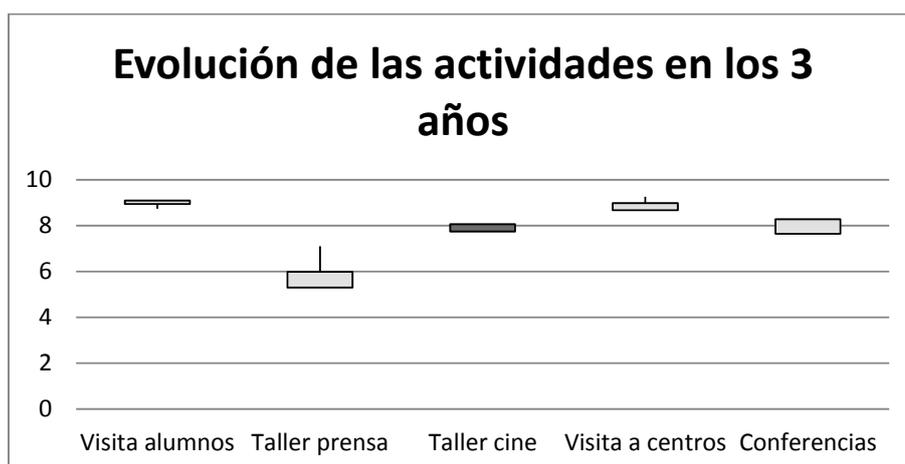


Gráfica nº18: Valoración global actividades curso 2013/2014

4. ANÁLISIS COMPARATIVO

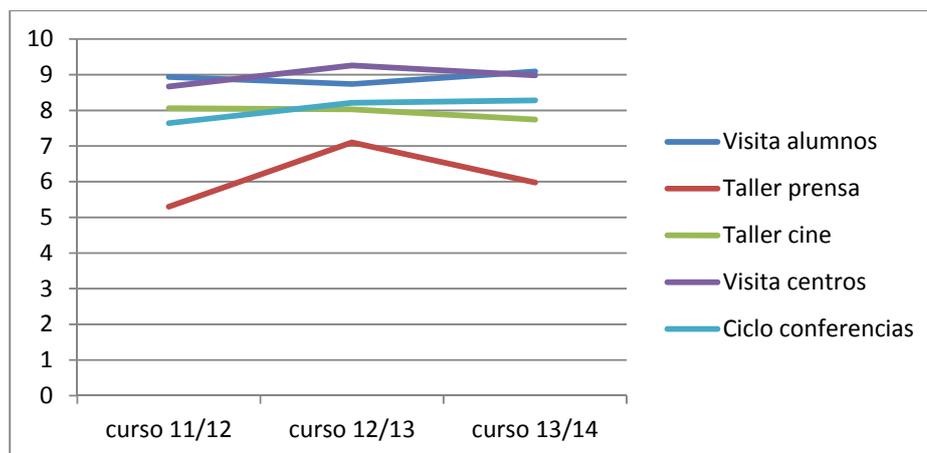
Para realizar el análisis comparativo, en primer lugar se han comparado los resultados globales de todas las actividades por curso académico. Y en segundo lugar se han comparado las actividades de forma individual a lo largo de los diferentes cursos evaluados.

En esta gráfica podemos ver la distribución de los datos por años valorándose globalmente todas actividades realizadas en cada curso académico. Como se puede apreciar, en el curso 2011/2012 a pesar de que los datos están más dispersos que en ningún otro año, las valoraciones han sido bastante positivas. En el curso 2012/2013 es donde los datos se encuentran más homogéneos, aunque las valoraciones en este curso son inferiores a los otros dos cursos valorados. Y por último, es de resaltar que las valoraciones del curso 2013/2014 son las más positivas, aunque existen datos que dispersan los resultados.



Gráfica nº 19: evolución de las actividades a lo largo de los 3 años evaluados

Tal vez en la siguiente grafica se pueda apreciar dicha evolución con mayor nitidez:



Grafica nº 20: evolución anual de la valoración del alumnado

5. CONCLUSIONES

En el proyecto que se presenta se plantea una visión del futuro maestro/a de educación infantil que se pretende formar. Además la innovación constituye un proceso implementado (Carbonell, 2002; Brabeck, Walsh y Latta, 2003; Arregi, Bilbatua y Sagasta, 2004), porque solo de esta forma se va a conseguir un verdadero cambio en las escuelas, y un verdadero desarrollo del maestro y la maestra de infantil.

Con esta experiencia se ha conseguido una integración absoluta entre la teoría y la práctica educativa, incluyéndose estrategias metodológicas acordes a las nuevas exigencias formativas. El alumnado ha tenido la oportunidad de adquirir un conocimiento práctico, convirtiendo el aula universitaria en un espacio para el debate, la reflexión compartida, la toma de decisiones sobre diseños educativos concretos y reales, espacios donde se elaboran propuestas, donde se negocian y discuten alternativas, y donde la teoría tiene el valor de herramienta imprescindible para dar respuesta a las necesidades del alumnado. Y sobre todo, ha tenido la oportunidad de valorar su proceso de aprendizaje.

Los resultados del estudio muestran como el alumnado valora muy positivamente todas aquellas actividades en las cuales tienen que poner en práctica un mayor número de competencias profesionales. Las visitas del alumnado a la Facultad de CCEE han sido de las actividades más valoradas. En estas actividades dicho alumnado tenía que poner en práctica un elevado número de competencias tanto específicas como generales. Siendo las principales: pensamiento crítico, reflexión, creatividad, iniciativa, trabajo en equipo, saber gestionar las situaciones desde las más simples a las más complejas, resolución de problemas en situaciones de incertidumbre, resolución de casos críticos, así como conocerse a sí mismos, sus puntos fuertes y débiles. Por otro lado también tenían que desarrollar competencias

relativas a la organización de los espacios, así como a estrategias didácticas: creando ambientes ricos y estimulantes; diseñando, desarrollando y evaluando las actividades planteadas; así como conocer las convergencias y discrepancias entre la teoría y la práctica. Otra actividad muy valorada ha sido la visita a centros educativos, el motivo de esta valoración ha podido ser similar al anterior. Los futuros maestros/as de infantil, a pesar de que en este caso no en todas las ocasiones, tenían una intervención tan directa con el alumnado, sí tenían un contacto en profundidad con centros educativos innovadores. Las demás actividades, a pesar de que tenían buenas valoraciones, para el alumnado no desarrollaban tantas competencias profesionales como las anteriores.

Con este trabajo se ha pretendido, en definitiva, acompañar a los futuros maestros de educación infantil para que sientan entusiasmo por su trabajo, que comprendan, en profundidad, la importancia y la responsabilidad del trabajo que van a realizar en el futuro y empoderar el desarrollo profesional de los futuros maestros de infantil (Alsina, 2013), además de proporcionarles la oportunidad de que ellos valoren las actividades planteadas para dicha formación en base a las competencias adquiridas. En definitiva, se ha planteado un aprendizaje realista, es decir, un aprendizaje basado en la conexión entre las experiencias de las futuras maestras y los futuros maestros de la etapa 0-6 y el conocimiento teórico (Melief et al, 2010).

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alsina, A. (2013). Un modelo realista para el desarrollo profesional en la formación inicial de maestros de educación infantil. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 16 (2), 27-37.
- Alvariñas, M. y Fernández M.A. (2011). Percepciones de futuros maestros ante nuevos contextos de aprendizaje. *Formación Universitaria*, 4 (4), 37-42.
- Arregi, X.; Bilbatua, M. y Sagasta, M.P. (2004). Innovación curricular en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de Mondragón Unibersitatea: Diseño e implementación del perfil profesional del maestro de educación infantil. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 18 (1), 109-129.
- Brabeck, M., Walsh, M. & Latta, R. (Eds.) (2003). Meeting at the Hyphen: Schools – Universities – Communities – Professions in Collaboration for Student Achievement and Well Being. *102nd Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II*. Chicago: University of Chicago Press.
- Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de las competencias en educación ¿una alternativa o un disfraz de cambio? En *Perfiles Educativos*, 111, 7-36.
- Carbonell, J. (2002). El profesorado y la innovación educativa. En P. Cañal (coord.), *La innovación educativa* (pp. 11-26). Madrid: Akal.

- CIDUA (2005). Informe sobre innovación de la docencia en las Universidades Andaluzas.
- Contreras, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 68, 61-82.
- Coiduras, J.; Valls, M. J.; Ribes, R.; Marsellés, M. A.; Jové, G. y Agulló, M. J. (2009). Actividades para la formación de profesionales reflexivos en la acción: una propuesta de desarrollo de competencias desde los créditos prácticos en los estudios de Maestro de Educación Especial. *REIFOP*, 12 (2), 73-83.
- Fernández, A. (2003). Formación pedagógica y desarrollo profesional de los profesores de universidad: análisis de las diferentes estrategias. *Revista de Educación*, 331, 171-197.
- Fernández, C. y Alegre, L. (2004). La revolución educativa. El reto de la Universidad ante la sociedad del conocimiento. *LOGOS. Anales del Seminario de Metafísica*, 37, 225-253. Disponible en: <http://www.ucm.es/BUCM/revistas/fsl/15756866/articulos/ASEM0404110225A.PDF>
- García Ruíz, R. y Castro, A. (2012). La formación permanente del profesorado basada en competencias. Estudio exploratorio de la percepción del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 297-322
- Gallego, M.J. (2007) Las funciones docentes presenciales y virtuales del profesorado universitario. *Revista electrónica Teoría de la Educación. Monográfico: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8 (2), 137-161.
- Herrero Martínez, R.; Martín Fernández, M.A.; Quintero Ordóñez, B. (2012). Evaluación de competencias con actividades académicas interdisciplinares. *Eticanet*, 12 (1), 106-126.
- Imbernón, F. (2006). La profesión docente desde el punto de vista internacional ¿qué dicen los informes? *Revista de Educación*, 340, 41-50.
- Imbernón, F. (2007). *Diez ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- Kember, D. y McNaught, C. (2007). *Enchanging University teaching: lessons from research into Award-winning teachers*. London: Routledge.
- Melief, K.; Tigchelaar, A.; Korthagen, F. y Rijswijk, M. (2010). Aprender de la práctica. En O. Esteve, K. Melief y A. Alsina (Eds). *Creando mi profesión. Una apuesta para el desarrollo profesional del profesorado* (pp. 19-38). Barcelona: Octaedro.

- Mérida Serrano, R. (2006). La convergencia europea y la formación universitaria en competencias para la docencia en Educación Infantil. *Revista de Educación*, 341, 663-686.
- Mir, M.L. y Ferrer, M. (2014). Aproximación a la situación actual de la formación del profesorado de educación infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 17, 2, 235-255.
- Pozo, J.I. y Monereo, C. (2009). Introducción: la nueva cultura del aprendizaje universitario o por qué cambiar nuestras formas de enseñar y aprender. En Pozo, J.I. y Pérez Echeverría, M.P. (coords). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias* (pp.9-28). Madrid: Morata.
- Ruiz Ruiz, J.M. (2010). Evaluación del diseño de una asignatura por competencias, dentro del EEES, en la carrera de Pedagogía: Estudio de un caso real. *Revista de Educación*, 351, Enero-Abril, pp 435-460.
- Sánchez Blasco, C. (1997). El valor de las actividades y sus principios de procedimiento en la formación del profesorado de educación infantil. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 1(0), 1-5.
- Sevillano, M.L. (2004). Perfiles y campos de trabajo de los titulados en educación. *Jornadas Universitarias JUTEDUC*. Madrid. Disponible en: <http://www.uned.es/jutedu/SevillanoML-JUTE-MesaRedonda.PDF>
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Zabalza Beraza, M.A. y Zabalza Cerdeiriña, M.A. (2011). La formación del profesorado de educación infantil. *CEE Participación Educativa*, 16, 103-113.

MODELO TEÓRICO PARA LA FORMACIÓN DOCENTE CENTRADO EN EL APRENDIZAJE ESTRATÉGICO

Ronald Feo

Instituto Pedagógico de Miranda
José Manuel Siso Martínez (Venezuela)

RESUMEN

En este milenio es urgente reflexionar sobre los hechos globales que impactan sobre la formación docente, los cuales no permiten su desarrollo hacia procesos educativos consolidados. Dichos procesos, están convocados a reposicionar al docente como un actor esencial en la transferencia de la cultura, cimentando alianzas entre la escuela y la sociedad. A partir de este reto se delineó la construcción de un Modelo Teórico para la Formación Docente Centrado en el Aprendizaje Estratégico. El método para interpretar la información recabada en su esencia fue el fenomenológico. Los informantes clave fueron once (11) sujetos en formación docente inicial del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez adscrito a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Venezuela. Los hallazgos permiten afirmar que un individuo que se forme bajo el enfoque del aprendizaje estratégico tendrá la cualidad y la habilidad de reconocer las exigencias integrantes de los escenarios lo que le facilitará e impulsará a la actualización permanente de sus conocimientos y con ello sus competencias docentes.

PALABRAS CLAVE: Modelo Teórico - Formación Docente - Aprendizaje Estratégico.

ABSTRACT

In this millennium is urgent to reflect on global events that impact on teacher education, which do not allow their development to consolidated educational processes. Such processes are called to reposition the teacher as a key player in the transfer of culture, cementing alliances between school and society. From this challenge was delineated building a Theoretical Model for Teacher Training in Learning Focused Strategies. The method of interpreting the information gathered in its essence was the phenomenological. Key informants were eleven (11) subjects in initial teacher education Teachers College Miranda José Manuel Siso Martínez attached to the Pedagogical University Experimental Libertador - Venezuela. The findings support the conclusion that an individual is formed under the strategic learning approach have the quality and the ability to recognize the members of the scenarios requirements which will facilitate and enhance the continuous updating of their knowledge and therefore their teaching skills.

KEY WORDS: Theoretical Model – Teacher - Strategic Learning.

1. PRESENTACIÓN

Para Fernández (2010) el acontecer histórico de los modelos para la Formación Docente han germinado proposiciones que describen la realidad circundante en los procesos educativos que permiten comprenderlos, y así generar acciones didácticas, para instruir profesionales de la docencia capaces de asumir los desafíos del contexto donde ellos se desarrollan. Dichos supuestos han sido incorporados a representaciones centradas en el profesor, en el estudiante y hasta en el desempeño; pero la dinámica social junto a sus elementos constitutivos como lo son la economía, la tecnología, las esferas de pensamiento y las creencias culturales generan un todo de sólidas y continuas demandas. Estas exigencias generalmente terminan transfigurando a los modelos en ejes de rotación descontextualizada, invariable e inhábil para estimular acciones innovadoras que impacten de manera favorable, en la formación de sujetos, con competencias docentes actualizadas ante las demandas del contexto. El sujeto formado bajo estos lineamientos responderá a un momento histórico que con dificultad le permitirá visualizar y concienciar que los saberes disciplinares y las competencias pedagógicas deben ser actualizadas constantemente, que la pertinencia y la innovación no es un producto al azar sino que depende de manera proporcional de la formación continua y autónoma.

En respuesta a las ideas descritas anteriormente emerge el Modelo Teórico para la Formación Docente Centrado en el Aprendizaje Estratégico (MTFDCAE) como una propuesta única, sistemática e integral, que acopla a la Formación Docente y al Aprendizaje Estratégico hacia una misma dirección de renovación y actualización de la profesión docente, capaz de explicar los procesos internos y externos que le permiten a cada sujeto desarrollar su personalidad, la autonomía al aprender y las estrategias de enseñanza y de aprendizaje elaboradas por los actores claves del proceso de Formación Docente para enseñar y para aprender de manera estratégica. Igualmente, el MTFDCAE representa una propuesta unificadora de la Formación Docente inicial y continua bajo el lineamiento de la categoría aprendizaje permanente.

El MTFDCAE es el resultado de una construcción teórica bajo una visión de la realidad amplia, compleja y construida lo que permitió el uso de las premisas filosóficas esenciales y los procedimientos cualitativos procedentes del método fenomenológico como lo son el percibir, el contrastar, el comparar, el agregar y el ordenar grupos de categorías, para establecer relaciones y especulaciones de los hallazgos provenientes del mundo de las experiencias de los informantes clave, específicamente de la relación emergente entre la Formación Docente y el Aprendizaje Estratégico en el Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez. Es importante resaltar que el MTFDCAE fue conformado por la integración de los descubrimientos empíricos con los elementos teóricos referenciales de la Formación Docente que poseían sólidas directrices del

enfoque estratégico del aprendizaje como lo son el Modelo Básico para la Enseñanza Estratégica y el Modelo para la Transferencia entre Formación y Práctica Docente propuesto por Monereo (2010). Ambos modelos propiciaron los cimientos teóricos que fundamentan el presente modelo.

2. OBJETIVOS DEL MODELO

1. Suscribir al enfoque del Aprendizaje Estratégico como nuevo componente directriz del sistema de Formación Docente.
2. Formular criterios teóricos útiles para los centros de Formación Docente que permitan una educación integradora y desarrolladora de las dimensiones humanas creadoras en el sujeto en formación niveles complejos de desarrollo personal, de desarrollo crítico – social y de desarrollo investigativo que le permitan aprender para toda la vida.
3. Proponer al aprendizaje permanente como componente esencial del sistema de Formación Docente sensibilizador del sujeto en formación hacia la concepción que el aprendizaje es un proceso continuo que dura toda la vida contribuyendo al desarrollo moral, social y personal.

3. FUNDAMENTACIÓN FILOSÓFICA

Los fundamentos filosóficos del MTFDCAE se encuentran orientados en primer lugar, por criterios empíricos emergentes de la realidad educativa universitaria venezolana específicamente del sistema de Formación Docente originarios del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez, los cuales se presentan a continuación:

El mundo humano se percibe como el transfondo en el que distintos sujetos observan lo mismo de diferentes modos; el conocimiento es posible pero relativo a ellos, lo que crea muchas verdades sobre el mismo fenómeno.

El conocimiento humano se manifiesta como una interacción sujeto-objeto, que transita de la ignorancia al saber en una actividad mental infinita intrínsecamente mediada por la praxis social.

El accionar humano es subordinado a la interacción de la personalidad individual y la social; la noción de la realidad es compleja, subjetiva, vivencial e imperfecta a causa de las limitaciones humanas.

El mundo, la vida humana y ser persona se establecen de manera equilibrada a las interacciones sociales, ya que a través de ella es como se comprende y se adquiere sentido del universo en que vive el individuo, lo representa, lo describe, lo siente, lo manifiesta y se desenvuelve en él.

La sociedad no maniobra como una estructura objetiva dominante, más bien las relaciones que se aprecian entre los seres humanos se hacen dependientes del proceso comunicativo; predominan los intereses y los valores de cada sujeto lo que le da una influyente dependencia a la visión subjetiva de la realidad.

Los sistemas sociales no son entidades que estén ubicados en un lugar en el espacio y en el tiempo, se trata de una persistente conciliación entre sujetos, que los hacen reales y que origina efectos reales.

Con base en las premisas precedentes el MTFDCAE posee correspondencia con lo descrito por Becerra (2007) sobre el valor de la libertad, la justicia, la igualdad, la solidaridad, la democracia, la responsabilidad social y en general la preeminencia de los derechos humanos, la ética y el pluralismo político que comprometen al Estado docente en el desarrollo de la persona y el respeto a su dignidad, la construcción de una sociedad justa y amante de la paz, la promoción de la prosperidad y bienestar del pueblo que reconocen a la educación y el trabajo como los procesos fundamentales para alcanzar dichos fines. El MTFDCAE orienta al proceso educativo hacia el precepto que confirma la necesidad de enunciar acciones que forjen diferentes formas de percibir la realidad, que garanticen un sistema educativo de pertinente.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El escenario de un auténtico desarrollo perdurable debe realizarse según Bathamón (2008) sobre la concepción de que las personas deben formarse como un bien en sí mismo y no según los lineamientos instrumentales que impone un esquema económico determinado. En el terreno de la educación universitaria, específicamente en la Formación Docente caracterizada por sus complejas interconexiones entre sus actores clave y la sociedad, es necesario generar espacios centrados en un diálogo que invite al desarrollo de las habilidades personales y sociales en los sujetos que la integran, en correspondencia a las exigencias constituyentes de cada contexto. Dicho dialogo debe ser orientado para forjar acciones que fortalezcan en los individuos formas específicas de comportamiento intelectual, entendidas estas como una combinación integral entre lo instrumental de los saberes disciplinares y las maneras de ser de cada persona, esto implica un sistema de Formación Docente auténtico capaz de incidir en profundidad la estructura cognitiva de cada sujeto de manera positiva que lo impulse hacia un constante progreso.

En respuesta a las premisas expuestas el MTFDCAE forja una cultura innovadora centrada en el Aprendizaje Estratégico, creador de una actitud positiva hacia los procesos de cambio que a su vez compromete a los sujetos constituyentes del sistema de Formación Docente hacia la continua mejora de su propio proceso educativo, lo que implica un autoconocimiento de las fortalezas y debilidades individuales, una apertura al desarrollo, al

trabajo en equipo y a la planificación en una era de acelerados cambios. La cultura innovadora, impone una propuesta pedagógica orientada al aprendizaje permanente de la profesión docente exigente de una nueva organización educativa capaz de trascender y de perdurar en el tiempo. De ahí que se establezcan dos proposiciones interrelacionadas entre si capaces de mantenerla y fortalecerla. La primera esta orientada a que lo pedagógico sin la organización educativa es un lineamiento inviable y la organización educativa sin lo pedagógico es un instrumento ineficaz, por lo tanto es necesaria una continua correspondencia entre ambos instrumentos para una Formación Docente estratégica generadora de profesionales de la educación críticos, creativos y autónomos que valoren el aprendizaje permanente.

5. FUNDAMENTACIÓN POLÍTICA

Para Contreras (2010) en el siglo XXI aun perdura la tendencia entre los estudiosos de la educación de concebirla como una acción para informar, lo que implica un estudiante pasivo que adquiere datos, conceptos, conductas, habilidades y procedimientos a la par de un docente que declara conocimientos. Sin embargo, una concepción de renovación de la educación exige comprenderla como un proceso integral y complejo que prioriza la adopción de normas, valores, capacidades e información lo que permite considerar al estudiante un ente activo capaz de poseer una actitud orientada hacia el análisis y reflexión constante sobre su entorno. Esta premisa amplía el panorama educativo, le da apertura a nuevas formas de percibir el entorno donde el docente es un mediador que acompaña y promueve el Aprendizaje Estratégico para que el estudiante logre autonomía al aprender, producto de una interrelación entre el docente y el estudiante facilitándole el acceso a una realidad construida que implica un esfuerzo integral de la acción, la reflexión y la acción entre ambos actores.

La Formación Docente separada por una visión binocular de la formación inicial y la continua conlleva a la discrepancia profesional y a la supremacía del pensamiento informal, el MTFDCAE proyecta el desarrollo y la consolidación de una cultura innovadora que abrigue el aprendizaje permanente en sus actores clave para darle lugar a un cambio de realidad, donde la enseñanza estratégica forje docentes vinculados a los procesos de investigación, que valoren la importancia de la discusión de saberes como acción inteligente de construir juicios, de potenciar habilidades, de expresar ideas de manera escrita y oral propias de un profesional de la educación. Para la consolidación de la formación estratégica y la concluyente comprensión que la educación de este milenio es ineludible orientar hacia cuatro competencias fundamentales que promueven el pensamiento estratégico, el aprendizaje permanente y la enseñanza de la condición humana como una actitud favorable al desarrollo pleno del sujeto

que le permita contextualizar sus acciones en consonancia al escenario de operación inherente a todo ser humano, dichas competencias son:

Querer aprender simboliza al aprendizaje humano en su componente afectivo, sin el afecto no se generan metas y sin ellas no existe la motivación por aprender. Los motivos determinan y orientan la acción del sujeto creando una sensación de reconocimiento y de autodeterminación. Esto demarca la jerarquía de los motivos para que un sujeto se aprecie competente y comprometido de lo que hace, lo cual trae como resultado la seguridad y el apoyo emocional, formando una óptima esfera emocional que le facilita al sujeto la comprensión racional de las metas personales bajo un constante proceso de regulación y control, lo que le da constancia y esfuerzo a las acciones que le permiten alcanzar sus propias metas.

Saber cómo aprender representa el conocimiento estratégico el cual se encuentra relacionado directamente con las estrategias de aprendizaje que ejecuta de manera conciente un sujeto para procesar la información y comprenderla significativamente. Saber cómo aprender involucra la ejecución de estrategias de aprendizaje definidas por una proyección mental conciente e ideal que involucran procesos de planificación, de regulación, de control y de conocimiento del conocimiento que conllevan a un reconocimiento del conocimiento útil, el cual es la representación de la información sobre los procedimientos que se deben ejecutar para solventar situaciones problemáticas, esta información es almacenada como datos genuinos.

Aprender a aprender alude a la toma de conciencia por parte del sujeto de los procedimientos implícitos e influyentes del propio aprendizaje como lo son las necesidades, los motivos, los obstáculos y las oportunidades disponibles de manera personal y social; así como también el reconocimiento de los instrumentos de comunicación pertinentes para adquirir información y asimilarla en comparación con las experiencias previas, lo que le permite construir nuevos conocimientos y habilidades con el fin de aprender continuamente con éxito. Aprender a aprender para Carpio (2006) implica una exigencia cognitiva y emocional que alude directamente al desarrollo de la metacognición como un proceso que permite al sujeto reconocer, regular y controlar la capacidad de aceptar el rechazo que incita el error y la resistencia que implica mantener el esfuerzo hacia una meta propuesta.

Aprender a ser personifica a la capacidad de un sujeto de generar acciones autónomas canalizadas en un pensamiento estratégico y crítico para elaborar juicios propios que determinen los pasos y procedimientos que deben realizarse en cada circunstancia de la vida humana. Aprender a ser contribuye al desarrollo de las dimensiones humanas.

6. FUNDAMENTACIÓN PSICOLÓGICA

Los fundamentos psicológicos del MTFDCAE se basan en los enfoques del aprendizaje cognitivo, constructivista y en la Teoría de la Actividad como guías hacia la comprensión de la realidad interna y externa de cada individuo, así como las declaraciones influyentes sobre la concepción del conocimiento de los sujetos que aprenden. Para Soto (2002) los compromisos ontológicos y epistemológicos determinan la actividad cognitiva, esto representa la manera en que un sujeto percibe, reflexiona y construye las diferentes realidades humanas. Lo ontológico se comprende como la percepción sensible y práctica que el individuo tiene sobre las cosas materiales y no materiales, se encuentra constituida por tres categorías de reflexión: (a) entorno material; (b) estado mental; y (c) de procesos.

Los compromisos epistemológicos que determinan la actividad cognitiva tienen que ver con las creencias de los individuos sobre el conocimiento, esto orienta al sujeto a ver el mundo externo como parece ser; es decir, lo que se ve, es y por ende, es lo que se debe concebir. Leóntiev (1978) considera el aprendizaje no en términos de reacciones sino en el lenguaje de acciones; esto percibe al sujeto como un ser conciente que aprende de manera grupal con base en la autonomía. La percepción humana depende de la estructura de los órganos de los sentidos de cada sujeto y sus capacidades sensoriales; para que el concepto de un objeto emerja en la mente humana es necesaria una relación activa entre el sujeto y el objeto. Dicha relación, dependerá de la toma de conciencia de los procesos cognitivos y motivacionales emergentes. La actividad externa e interna en el sujeto está mediada y regulada por un reflejo psíquico de la realidad denominada conciencia. Lo que el sujeto percibe en el mundo de los objetos son los motivos y los objetivos, las condiciones de su actividad deben ser recibidas por él, apreciadas, entendidas y retenidas en su memoria para que sean relacionadas a las experiencias previas. El MTFDCAE formula las siguientes orientaciones como bases para la comprensión del proceso de aprendizaje humano:

1. La estructura cognitiva de cada sujeto es individual y única, las experiencias y la forma de interpretarlas e interiorizarlas tiene un carácter único determinado por la historia de vida del propio sujeto.
2. La estructura cognitiva no es estática es una construcción personal que depende en gran medida de la subjetividad, con base en las emociones de cada sujeto y la aprobación social; la misma cambia conforme a cómo se aprende, ampliándose, ajustándose y reestructurándose.
3. Entre sujeto y objeto de conocimiento existe una relación dinámica; el sujeto es activo frente a lo real para interpretar la información del entorno.

4. El sujeto es quien construye su propio conocimiento; sin una actividad mental que obedezca a necesidades internas, éste no se produce.
5. La actividad mental se caracteriza por la toma de coincidencia entre el motivo y el objetivo.
6. La actividad mental del sujeto concreta la relación con el medio, el objeto y la motivación.
7. La acción es la unidad elemental de la actividad que desarrollan los sujetos, con sus características específicas, vinculándose con los objetivos.
8. Las operaciones definen las acciones que realizan los sujetos y el orden de su ejecución para lograr el objetivo.
9. El sujeto, al poseer conciencia de la lógica de sus operaciones podrá ser autónomo. Esa estructura organiza sus acciones intelectuales y lo hace sujeto de su actividad.
10. La construcción del aprendizaje se realiza todos los días y en casi todos los contextos de la vida y depende de la representación inicial que se tiene de la nueva información y de la actividad externa o interna que se desarrolla al respecto.

7. FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICA

Barreto (2006) afirma que la enseñanza es un proceso humano socializador, emergente y complejo que permite al sujeto comprender al contexto donde ha nacido y apropiarse de las normas subyacentes en la sociedad; en otras palabras, la enseñanza es una organización didáctica apoyada en la mediación de instrumentos comunicativos que le acceden al sujeto de aprendizaje el desarrollo de competencias y conocimientos sobre los cuales se sustenta la sociedad que le acoge. Estas situaciones de aprendizaje son vistas como acciones que representan acuerdos socioculturales procedentes de los actores sociales formales e informales influyentes.

El MTFDCAE en congruencia a los designios del Documento Base del Currículo de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2011) en cuanto a sus consideraciones y exigencias pedagógicas asume que un sujeto en Formación Docente debe proyectarse como un profesional autónomo, crítico, reflexivo, investigador, comprometido con el país, con sólidos conocimientos pedagógicos, con competencias para diseñar, desarrollar, evaluar y formular proyectos, atender las necesidades de contextos socioeducativos diversos y cambiantes, de amplia formación cultural, real comprensión del tiempo y el contexto histórico, con manejo efectivo y ético de las tecnologías de la información y la comunicación en el

proceso educativo, claridad en su expresión oral y escrita, conciencia ambientalista y responsabilidad social.

Para alcanzar la formación de un profesional de la docencia con las cualidades manifiestas en el Documento Base del Currículo Universidad Pedagógica Experimental Libertador, es necesario implantar una didáctica desarrolladora que genere procesos de enseñanza estratégicos centrados en el estudiante. La didáctica desarrolladora según Silvestre y Zilberstein (2002) es aquella que conduce hacia el desarrollo integral de la personalidad y de las potencialidades del estudiante a partir de un proceso de apropiación de la experiencia sociohistórica. Esta definición reconoce que el ser humano construye sus saberes dentro de la influencia de un grupo social y no únicamente como un ente aislado. La didáctica desarrolladora direccionada por el enfoque del Aprendizaje Estratégico circunscribe en el sistema de Formación Docente las siguientes premisas capaces de propiciar un sólido cimiento pedagógico:

La Enseñanza estratégica confiere al docente el compromiso de ceder el control al estudiante en referencia a la manera de abordar un problema; esto debe inferirse a que es el docente quien propone actividades escolares, pero es el estudiante el que toma el camino pertinente para solucionarlas. Ceder el control implica una secuencia de procedimientos por parte del docente como los siguientes: (a) modelaje; (b) ejercitación; (c) instrucción; (d) discusiones metacognitivas; y (e) evaluación. La enseñanza estratégica genera aprendices estratégicos, esto consiste en que el estudiante se reconozca como sujeto activo desde el momento que toma conciencia de la autorregulación de su aprendizaje, simbolizando que la auténtica actividad se inicia cuando se reflexiona deliberadamente sobre los instrumentos a emplear para solventar una situación problemática.

El Aprendizaje Estratégico implica una disposición a revisar en profundidad lo que representa el aprendizaje, su concepción interna y los procedimientos que se realizan para lograr la comprensión de la información. Es liberarse de la predominancia de las acciones mecánicas y las condicionadas, vistas por el sujeto como fórmulas para solventar los problemas adentrando en un cuestionamiento deliberado sobre esas acciones. El resultado es la valoración de lo se hace para aprender y lo que verdaderamente lleva a concretar las metas de aprendizaje.

Las estrategias de aprendizaje son procedimientos ejecutados de manera concientes por cada sujeto orientados por una motivación para aprender; estos procedimientos son influenciados por la percepción de la realidad del sujeto, sus habilidades cognitivas y sus técnicas que le permiten procesar información de manera pertinente; de ahí que, cada estrategia es personal y única. Solo la intervención del docente puede ejecutarse para incentivar cambios positivos en los procedimientos consumados; es decir, para enriquecer la estrategia de aprendizaje del estudiante.

La apropiación del escenario es una cualidad personal y colectiva propia de todo ser humano, pero transcurridos algunos acontecimientos de tipo social y físicos el sujeto pierde interés por la renovación de los saberes y habilidades construidos. Desarrollar cualidades y habilidades para reconocer conscientemente los contextos junto a sus demandas facilita e impulsa la actualización permanente y mantiene la motivación sobre cualquier hecho que atente desfavorablemente contra este proceso continuo.

Aprender permanente es una condición humana natural y ancestral donde cada sujeto nace con facultades y sentidos idóneos para percibir la información que proviene del contexto para forjar concepciones que le permitan interactuar positivamente entre sus pares; para concebir este aprendizaje es necesario los motivos y la voluntad por parte del sujeto. Aprender permanente simboliza ser estratégico y crítico, esto significa que es el mismo individuo que responde el cómo y el cuándo emplea procedimientos de estudio y activa sus cogniciones para aprender, al mismo tiempo que reconoce que no hay un después sino un ahora para actuar, protagonizado por las exigencias del contexto donde se desarrolla cada sujeto. Aprender permanente es un llamado para trascender en el plano social y el personal. Feo (2008) indica que el estudiante que es formado bajo la influencia del Aprendizaje Estratégico consolida un pensamiento crítico, creativo y autónomo que le permite crear vínculos significativos y transferir el conocimiento para la solución de problemas. Favorece el estudio ya que el contenido disciplinar es comprendido de manera coherente y al mismo tiempo asimilado por el sujeto dando origen a la construcción de estrategias de aprendizaje.

Finalmente, la concepción pedagógica influyente en el MTFDCAE permite definir al estudiante como un sujeto comprometido por su aprendizaje, responsable de la construcción de sus conocimientos, el cual debe ser estimado como un ser capaz de desarrollar la conciencia sobre su propio pensamiento para formar conceptos pertinentes; igualmente, debe reconocérsele la virtud de poder construir conscientemente procedimientos que le doten de una clara visión sobre lo importante de formarse para la vida. El docente es un sujeto capaz de orientar situaciones didácticas y pedagógicas para que el estudiante despliegue una actividad mental constructiva rica en significados en la diversidad de las ideas comprendidas.

8. ELEMENTOS ARTICULANTES DEL MODELO TEÓRICO PARA LA FORMACIÓN DOCENTE CENTRADO EN EL APRENDIZAJE ESTRATÉGICO (MTFDCAE)

En la generalidad de los modelos y tendencias existentes para la Formación Docente se da predominio a la formación inicial de un profesional que domine el conocimiento disciplinar separado de una visión

amplia y flexible sobre los procesos humanos influyentes para procesar la información de manera significativa. De igual manera coexiste una separación en el sistema formativo docente inicial y continuo, esto ha conllevado a forjar a un docente alejado del aprendizaje, centrado en una didáctica exclusiva para enseñar o transmitir información lo que suscitan acciones docentes para solventar situaciones problemáticas configuradas con esquemas desactualizados propios de siglos pasados. En el siglo XXI esta tendencia se enfrenta a la disponibilidad de un sin fin de medios accesibles a todos los sujetos para obtener información, lo que contraría la idea de un docente que domine exclusivamente contenidos disciplinares.

Que la información se encuentre al alcance de la mayoría de los sujetos que conforman la institución escolar exige la concreción y equilibrio de los saberes disciplinares junto a los saberes pedagógicos propios de la profesión docente. Para lograr dicha concreción es necesario insertar un eje integrador promotor del Aprendizaje Estratégico que logre activar la toma de conciencia de los sujetos en formación sobre los procesos influyentes para aprender de manera significativa, al mismo tiempo de la valoración del aprender permanente como camino ideal para actualizar las competencias profesionales al paso del tiempo. De ahí la necesidad de generar modelos renovados que impacten al contexto de manera pertinente al promover acciones para la formación de un docente que aprecie la autonomía escolar y sobre todo aprender para la vida. Este nuevo concepto simboliza construir y reconstruir los escenarios educativos para reflexionar sobre sus exigencias, enfrentándose a la acumulación de información sin sentido de trascendencia.

En base a las aseveraciones descritas surge como propuesta El MTFDCAE el cual plantea la unión de una serie de elementos emergentes del escenario de Formación Docente del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez de manera sistémica y flexible que se contextualizan a los requerimientos donde es implementado, esto significa que el MTFDCAE tiene componentes que se configuran de manera espontánea a las demandas individuales del sujeto en formación a la par que establece un clima colectivo de aprendizaje que potencia el desarrollo de la toma de conciencia sobre las fortalezas y debilidades que un individuo posee al solucionar una situación de aprendizaje. Estos fundamentos implican la activación de procesos cognitivos superiores como la metacognición y la construcción de estrategias de aprendizaje; el MTFDCAE consolida esta tendencia en la Formación Docente al insertar al enfoque del Aprendizaje Estratégico como eje articulante de elementos afines a la autonomía escolar.

El MTFDCAE se encuentra instituido por dos (2) ejes horizontales; el primero se encuentra constituido por los pilares esenciales para la profesión docente, los cuales son: (a) formación disciplinar y (b) formación pedagógica. La formación disciplinar esta orientada hacia la preparación científica del docente en formación, esta instrucción científica le permitirá

divulgar a sus futuros estudiantes información actualizada y veraz de la disciplina que administra. La formación pedagógica posibilita al docente en formación a realizar una apropiada concreción de las variables influyentes sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje para concertar acciones didácticas pertinentes capaces de forjar aprendizajes significativos y autónomos. Cabe resaltar que este eje horizontal es responsable de la instrucción del sujeto sobre la vinculación de los saberes disciplinares y los saberes pedagógicos. El segundo eje horizontal esta conformado por tres (3) momentos de formación indispensables para la consolidación de las competencias docentes promotoras del pensamiento estratégico, el aprendizaje permanente y la valoración de la condición humana. Las competencias docentes a las que los momentos de formación potencian son: (a) querer aprender; (b) saber cómo conocer; (c) aprender a aprender; y (d) aprender a ser.

El primer momento de formación se denomina desarrollo personal, en este período el estudiante bajo la mediación del profesor y sus pares reconoce debilidades y fortalezas ante situaciones de estudio a la par que se auto reconoce como un sujeto autentico, expresivo, digno de su historia de vida y de su identidad cultural. El estudiante se ubica como un individuo capaz de generar sus propias metas y que el conocimiento se construye a través de la interacción social donde la actividad mental es la que le permite darle un sentido personal; por tanto, el estudiante se considera sujeto activo de su aprendizaje. El segundo momento es llamado crítico – social hace énfasis en el estudiante y la toma de conciencia de los problemas presentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, de los conflictos sociales de su contexto y en la necesidad de instaurar una sociedad democrática, participativa, protagónica y pluricultural cuyo fuerte sean los valores de libertad, independencia, paz, solidaridad, bien común, integridad territorial, convivencia e imperio de la ley. El estudiante toma conciencia en este momento que el uso racional del conocimiento promueve la transformación social. El tercer momento denominado desarrollo investigativo busca en el estudiante concretar las bases necesarias para que este pueda explorar e interpretar las vivencias generadas por sus propias acciones durante su práctica profesional docente y la de su contexto de formación. Este momento ayuda en el desarrollo de la capacidad de autorreflexión y la valoración de aprender para la vida. Finalmente, los tres momentos de formación de manera conjunta enfatizan el desarrollo docente integral y estratégico. No se puede concebir a un sistema de formación que no promueva el progreso de sus sujetos hacia el uso autorregulado de los procesos para aprender. De manera específica se muestra la siguiente representación gráfica:

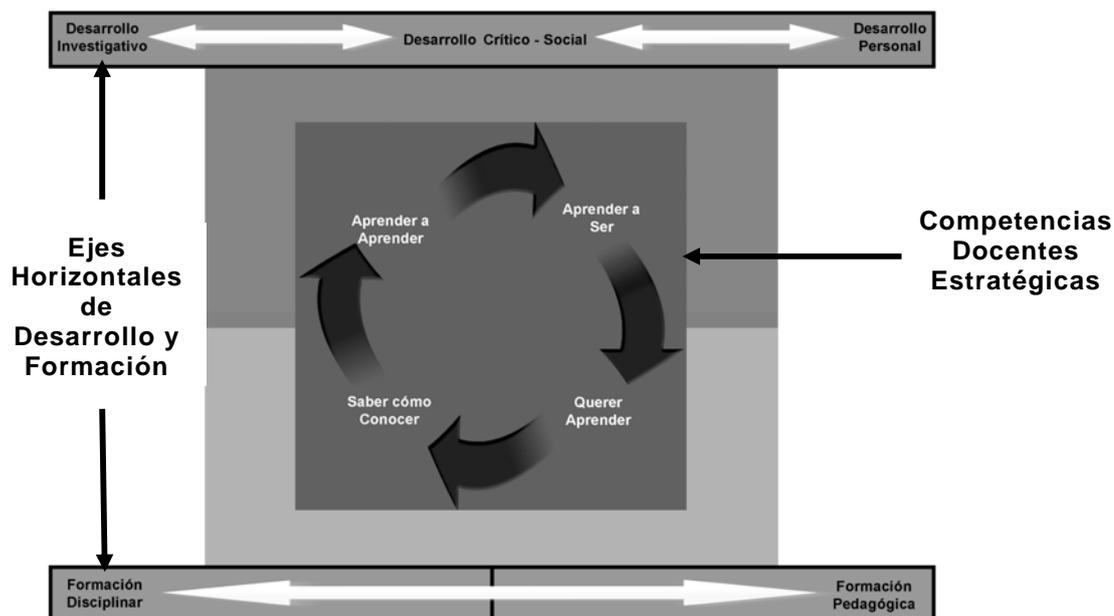


Grafico 1. Ejes horizontales y las competencias docentes estratégicas

Otro de los elementos del modelo son sus dimensiones, las cuales están representadas por líneas unificadoras que vinculan a los ejes horizontales de formación y de desarrollo. El MTFDCAE posee tres líneas unificadoras constituidas cada una por dos dimensiones. La primera línea unificadora esta compuesta por la dimensión humana voluntad y la dimensión profesional cobertura emocional. La dimensión voluntad es vista como la capacidad de los seres humanos para regir sus actos, tomar decisiones y adoptar una acción para lograr un fin. La voluntad es elegir metas conjuntamente con la asistencia de la conciencia. La dimensión cobertura emocional es la capacidad que tiene un sujeto de identificar y aceptar la ayuda de un par que le brinde el resguardo afectivo ante una situación emocional exigente. La segunda línea unificadora se encuentra constituida por la dimensión humana habilidades y por la dimensión profesional autonomía. La dimensión habilidad hace referencia a la aptitud, la destreza, la pericia o la capacidad del sujeto para desarrollar la solución de alguna situación problemática. La dimensión autonomía es la capacidad que posee un sujeto de tomar decisiones bajo criterios independientes y sin intervención o influencia de un par o del contexto. La tercera línea unificadora la componen la dimensión humana conocimiento y la dimensión profesional contextualización. La dimensión conocimiento es la capacidad humana de almacenar información proveniente de la experiencia o el aprendizaje del sujeto y transformarla en una construcción de datos significativos relacionados entre si. La dimensión contextualización se refiere a la capacidad de un sujeto de tomar conciencia de su entorno para adaptar su conducta a los esquemas impuestos por el escenario donde este se desarrolla sin perder su identidad personal que le permite ser autónomo.

A continuación se muestra la siguiente gráfica para una mejor comprensión de lo descrito:

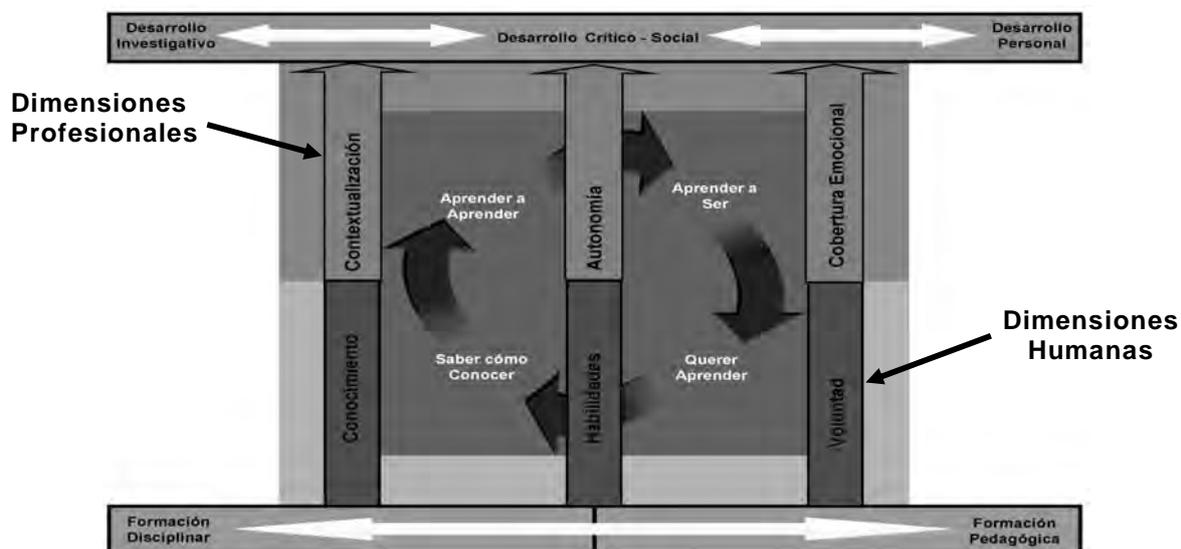


Grafico 2. Líneas unificadoras, dimensiones humanas y profesionales

Es necesario acotar la importancia de insertar dimensiones personales y profesionales en la Formación Docente ya que un profesional integral debe reconocerse como ser humano en la plenitud y la trascendencia que esto significa para lograr percibir la necesidad de establecer relaciones con sus pares coherentes que les ayude al desarrollo y actualización de las competencias docentes que le hacen ser un sujeto autónomo que aprende durante toda la vida. Los elementos descritos anteriormente en conjunto dan lugar a una estructura de sostén del modelo que contribuye a forjar un sistema operacional de las dimensiones personales y profesionales a la par que el sujeto en formación desarrolla su personalidad, su pensamiento crítico y social y sus habilidades investigativas que benefician la Formación Docente centrada en el enfoque del Aprendizaje Estratégico. Este sistema operacional se encuentra constituido por cuatro categorías ubicadas como aristas de un único bloque; son facilitadoras de la toma de conciencia en los actores esenciales (profesores y los estudiantes) de la Formación Docente sobre los beneficios de la autonomía y la autorregulación que les permiten ser sujetos que enseñan y que aprenden de manera estratégica; las cuatro (4) categorías son: (a) enseñanza estratégica; (b) estrategia; (c) aprendizaje y (d) aprender permanente.

La categoría enseñanza estratégica da inicio al proceso de promoción de la autonomía y la autorregulación escolar, se encuentra constituida por cinco (5) subcategorías generadoras de acciones docentes que conllevan a la promoción del Aprendizaje Estratégico sobre los estudiantes, este proceso se conoce como ceder el control, el cual consta en otorgarle al estudiante una progresiva pero constante guía sobre lo que debe hacer para construir su propia realidad de acción ante situaciones problemáticas,

de ahí que se inicie con el modelaje docente, luego la ejercitación, después la instrucción para lograr discusiones metacognitivas y por último la evaluación de lo construido. La categoría estrategia es un conjunto de acciones deliberadas y planificadas que un sujeto ejecuta ante una demanda del contexto orientado al logro de una meta. Esta categoría se encuentra constituida por subcategorías como las estrategias de enseñanza y las estrategias de aprendizaje. La categoría aprendizaje esta conformada por dos subcategorías, aprender e importancia de aprender que distinguen a este proceso como esencial para un modelo de Formación Docente ya que al incorporarlo se equilibran las acciones de formación entre la enseñanza y el aprendizaje lo que le concede un lugar esencial y activo al estudiante. Aprender permanente es la cuarta categoría y representa a la condición humana natural y ancestral de cada sujeto para percibir, identificar y seleccionar información proveniente del contexto que le permiten asimilar y renovar continuamente sus conocimientos y competencias.

El bloque sistémico que se genera se encuentra fraccionado por el eje articulante Aprendizaje Estratégico lo que le brinda espacios continuos a la reflexión de lo que se hace para enseñar y aprender al mismo tiempo que se potencian las competencias para que un sujeto sea autónomo al aprender a la par que valora el aprendizaje permanente. El eje articulante Aprendizaje Estratégico representa uno de los elementos vitales del modelo ya que permite la cohesión y la permeabilización de todas sus partes constituyentes para la generación de una actividad educativa firme orientada hacia la promoción y uso de la autonomía como proceso generador de desarrollo humano que le permita al sujeto en formación apreciar lo importante de ser crítico, creativo y estratégico en la profesión docente. Este eje se encuentra constituido en esencia por la propiedad estrategia de aprendizaje, la cual esta conformada por las categorías estrategia cognitiva, estrategia metacognitiva y estrategia social. Esto simboliza que para lograr autonomía al aprender es necesaria la toma de conciencia de los recursos intelectuales y materiales que se pueden emplear para la planificación deliberada de acciones favorables para solventar una situación problemática.

El eje articulante Aprendizaje Estratégico une a las dimensiones humanas conocimiento, habilidades y voluntad propios para el desarrollo personal con dimensiones de la profesión docente como lo son la contextualización, la autonomía y la cobertura emocional a través de las categorías estrategia cognitiva, estrategia metacognitiva y estrategia social. Igualmente, el eje articulante Aprendizaje Estratégico motoriza a estas categorías para que se integren al sistema de Formación Docente como elementos operativos desarrolladoras de habilidades mentales de autocontrol en los individuos que les permiten mantener el carácter para lograr las metas y la cobertura emocional necesaria para determinar a los pares próximos que le ayuden a mantener las emociones en un equilibrio favorable, a desarrollar habilidades propias de un ser autónomo capaz de reconocer las demandas del contexto para generar acciones pertinentes y

útiles al grupo y para si mismo. A continuación se presenta la gráfica descriptiva del modelo:

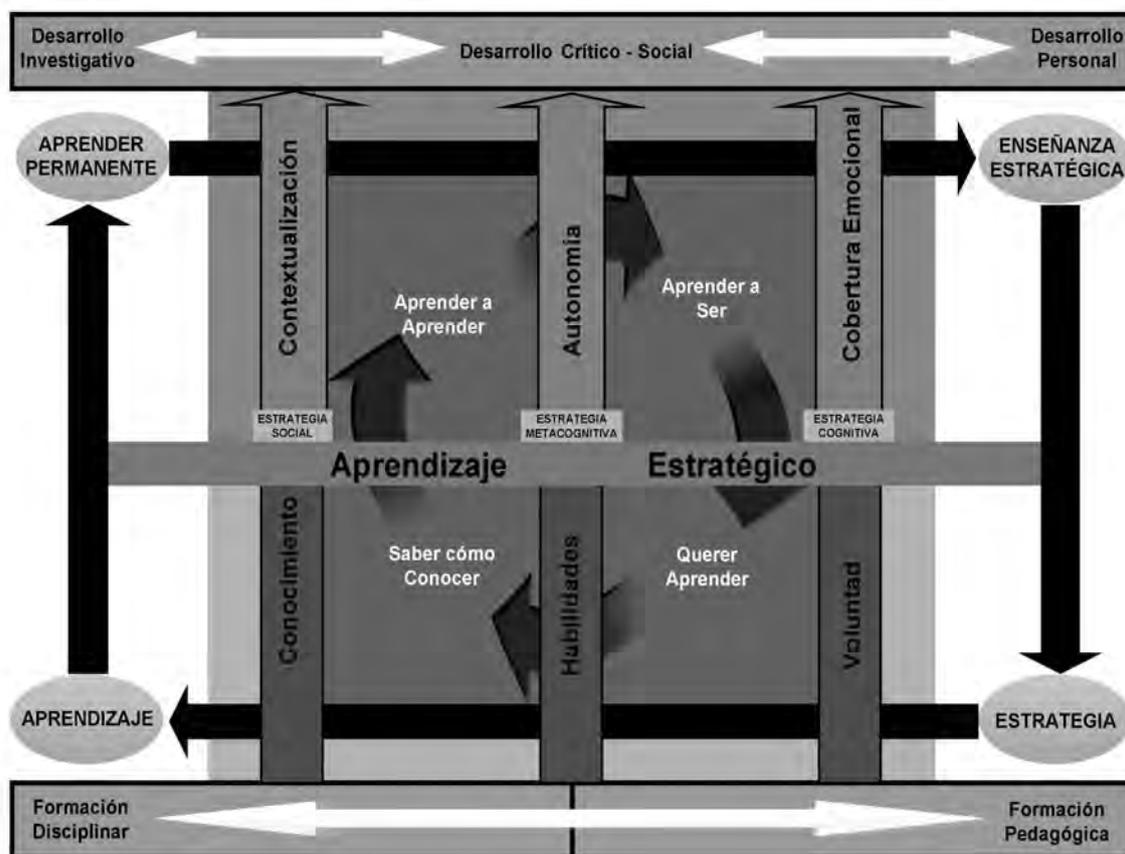


Grafico 3. Modelo Teórico de Formación Docente, Centrado en el Aprendizaje Estratégico (MTFDCAE)

Por último, las implicaciones pedagógicas del modelo se orientan a la optimización y transformación del sistema de Formación Docente en un sistema de formación integral capaz de generar sujetos verdaderamente activos que aprendan para la vida que valoren la actualización de las competencias logradas en la formación inicial y la formación continua como un eslabón hacia el progreso.

9. CONSIDERACIONES FINALES

1. El desarrollo y la estimación a mediano y a largo plazo del MTFDCAE se hallan circunscritos en sus objetivos; conformándose estos en la estructura operativa del modelo con lo cual se orienta hacia su perfeccionamiento y trascendencia. De ahí que, se debe considerar un hecho histórico que atañe a la educación a través del tiempo, como lo es la aparente dilación

que muestra con los procesos sociales. Por eso, en este momento de crisis global es ineludible proceder categóricamente para generar un ajuste real al proceso de Formación Docente a las necesidades actuales del contexto, para eso hay que tener en cuenta el principal propósito de la educación del siglo XXI como lo es la instrucción de sujetos críticos, creativos y estratégicos que puedan planificar su actividad para el beneficio propio y el de los demás.

2. La instrucción de sujetos críticos, creativos y estratégicos exige un cambio ecuánime que genere nuevas perspectivas didácticas para formar a un actor social que le corresponde conducirse en un nuevo mundo. El MTFDCAE trabaja en esa dirección para llegar a la construcción de una concepción del ser humano capaz de favorecer el aprendizaje para la vida que sea viable, operativa, efectiva y funcional para el logro de una Formación Docente centrada en el Aprendizaje Estratégico.
3. Los criterios esenciales que permiten la integración del Aprendizaje Estratégico en la Formación Docente son: (a) el conocimiento es una construcción subjetiva desde la realidad cultural, moral y lingüística de cada individuo; (b) la interpretación del contexto genera la posibilidad de que todo sujeto se desarrolle de manera personal y social; (c) el conocimiento se manifiesta como una interacción sujeto-objeto, que transita de la ignorancia al saber en una actividad mental mediada por la praxis social; (d) los sistemas sociales no son entidades que estén ubicados en un lugar en el espacio y en el tiempo, se trata de una conciliación entre sujetos, que los hacen reales y que origina efectos reales; (e) todo sujeto debe ser estimado como un ser capaz de desarrollar la conciencia sobre su propio pensamiento; (f) el docente se encuentra orientado a generar situaciones didácticas para que el estudiante despliegue una actividad mental constructiva rica en significados; (g) la enseñanza es un proceso socializador que permite al sujeto apropiarse del contexto donde ha nacido; y (h) el aprendizaje es un proceso psicológico, activo, constructivo e individual, lo que genera una estructura mental única en cada sujeto compuesto por experiencias, conceptos, sentimientos y creencias sociales; (i) la actividad mental permite relacionar al sujeto con el medio y el objeto, tiene como elementos al objetivo y la motivación.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barreto, N. (2006). Terminología Esencial en Currículum e Investigación Educativa. Caracas: Colección Clase Magistral IPMJMSM.
- Bathamón, J. (2008). El Aprendizaje Individual Permanente: ¿Cómo Lograr el Desarrollo de esta Capacidad de los Estudiantes? Colombia: CRA.
- Becerra, A. (2007). Thesaurus Curricular de la Educación Superior. Caracas: FEDEUPEL.

- Bromberg, M. y otros. (2008). Formación Profesional Docente. Buenos Aires: Bohum.
- Carpio, Z. (2006). Estrategias de Aprendizaje Cognitivas y Metacognitivas Activadas por los Estudiantes de Enfermería en la Asignatura Farmacología. Trabajo de grado de Maestría no publicada, Instituto Pedagógico de Maracay "Rafael Alberto Escobar Lara", Maracay.
- Contreras, W. (2010). Investigación, Creatividad y Estrategias de Aprendizaje. El saber, el Conocer y el Hacer de la Investigación. Caracas: Colección Clase Magistral IPMJMSM.
- Feo, R. (2008). "Consideraciones Básicas Referentes a las Estrategias Didácticas para la Construcción de una Práctica Docente Estratégica". *Integración Universitaria* 8(2), 41- 57.
- Fernández, B. (2010 c). Formación Docente y Calidad de la Educación en el Siglo XXI. Desafíos de la formación docente integral en el siglo XXI. Trabajo no publicado, Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.
- Leóntiev, N. (1978). Actividad, Conciencia y Personalidad. California: Prentice-Hall. (*Traducción del ruso a ingles: Marie J. Hall*).
- Monereo, C. (2010). "¡Saquen el Libro de Texto! Resistencia, Obstáculos y Alternativas En la Formación de los Docentes para el Cambio Educativo". *Revista de Educación*, 352, 593 – 597.
- Silvestre, M. y Zilberstein, K. (2002). Hacia una didáctica desarrolladora. La Habana: Pueblo y Educación.
- Soto, C. (2002). Metacognición, Cambio Conceptual y Enseñanza de las Ciencias. Bogota: Didácticas Magisterio.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2011). Documento Base de la Transformación Curricular de la Universidad Experimental Libertador. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.upel.edu.ve/>. [Consulta: 2012, febrero, 24].

LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO EN EL GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA. UNA VALORACIÓN CUALITATIVA DEL DISEÑO Y DESARROLLO CURRICULAR DE LA ASIGNATURA 'RECURSOS TECNOLÓGICOS DIDÁCTICOS Y DE INVESTIGACIÓN'

Jesús Valverde Berrocoso
Universidad de Extremadura

RESUMEN La reforma educativa, en el ámbito internacional, se dirige hacia la calidad de la formación inicial del profesorado. El profesional de la educación que necesita la sociedad actual exige que esté formado para una autonomía en el aprendizaje, reflexión sobre la propia experiencia, capacidad de adaptación a contextos colaborativos y multiculturales, así como para el diseño de entornos de enseñanza-aprendizaje enriquecidos con tecnologías. La competencia digital es una competencia clave para el aprendizaje permanente que proporciona habilidades técnicas y conocimientos para integrar las tecnologías digitales en la educación. La adaptación de la universidad española al Espacio Europeo de Educación Superior ha supuesto la creación de nuevos títulos entre los que se encuentra el Grado en Educación Primaria. En este artículo se realiza una valoración del impacto de este título en la formación específica en Tecnología Educativa sobre la experiencia de su implantación en la Universidad de Extremadura (España). El análisis de diversos datos provenientes de diversos documentos académicos (memoria verificada, planes docentes, documentos de la comisión de calidad) nos permiten obtener unos resultados que evidencian una disminución de créditos formativos, una inadecuada ubicación de la asignatura dentro de la secuencia curricular, una incoherencia entre las demandas profesionales, la carencia de itinerario de especialización y un incremento de la burocracia administrativa en detrimento de la innovación.

PALABRAS CLAVE Educación Superior - Formación inicial del Profesorado - Tecnología Educativa - Diseño Instruccional.

ABSTRACT Educational reform in the international area, is directed towards the quality of preservice teacher education. Today's society requires that teachers are trained to autonomy in learning, reflection on experience, adaptability to collaborative and multicultural contexts and to design teaching-learning environments enriched technologies. Digital competence is a key competence for lifelong learning that provides technical skills and knowledge to integrate digital technologies in education. The adaptation of the Spanish university to the European Higher Education Area has led to the creation of new titles like the Degree in Primary Education. In this article an impact assessment of this title in specific training in Educational Technology on the experience of its implementation and the University of Extremadura (Spain) is performed. The analysis of various data from various academic papers (verified memory, teaching plans, documents drafted by the commission of quality), allow us to obtain results that show a decrease in academic credits, an inadequate location of the subject within the curriculum sequence, a inconsistency between professional demands and lack of specialization pathways and increased administrative bureaucracy at the expense of innovation.

KEY WORDS Higher Education - Preservice Teacher Education - Educational Technology - Instructional Design.

1. INTRODUCCIÓN

Las actuales tendencias y expectativas con relación a la formación inicial del profesorado en el ámbito internacional coinciden en los siguientes temas: calidad de la formación e insatisfacción con el actuales modelos de formación del profesorado; mejoras a través de la supervisión y la rendición de cuentas (accountability); demandas contradictorias en la formación de profesorado para ámbitos concretos en una era de globalización y la necesidad de que la formación del profesorado sea proactiva para una escuela del siglo XXI y para nuevas metodologías educativas. En la mayoría de los países se considera que existe una escasez de profesorado cualificado para desarrollar su actividad docente en situaciones diversas y asumiendo los nuevos desafíos de la sociedad actual. (Aubusson & Schuck, 2013)

En el informe «*Nuestro futuro, nuestros profesores*» (U.S. Department of Education, 2011) se identifican cuatro áreas de interés: falta de información para conocer y valorar cómo se está llevando a cabo la formación del profesorado; la incapacidad para atraer a los mejores estudiantes; la inadecuada preparación que se ofrece a los docentes para enfrentarse a la dura realidad del aula y la necesidad de orientarse hacia determinadas áreas críticas como las matemáticas o las ciencias. Estos cuatro problemas son identificados por muchos países y han tratado de ser solucionados mediante reformas que no han obtenido aún el fruto deseado.

La Comisión Europea identifica las siguientes características de la profesión docente en sus países miembros (Comisión Europea, 2007): es una profesión bien cualificada (todos los docentes tienen título universitario o de formación profesional de grado superior); es una profesión ligada a la formación permanente; es una profesión que favorece la movilidad en la formación inicial y continua y es una profesión basada en las relaciones (con otros centros educativos, con empresas y organizaciones públicas). Para la mejora de la formación del profesorado propone una formación permanente que esté coordinada a nivel nacional y con una adecuada financiación. Todos los docentes deberían participar en un programa para docentes noveles durante los tres primeros años de ejercicio de la profesión; tener acceso a una orientación especializada por otros docentes y especialistas en educación y tomar parte en debates frecuentes sobre sus necesidades formativas dentro de la institución donde trabajan. Además, debería promoverse un desarrollo continuo de sus competencias por medio de una formación formal y no-formal que sea adecuadamente reconocida; tener oportunidades para poder adquirir otras cualificaciones en Educación Superior y fomentar las relaciones con instituciones educativas, el mundo empresarial, universidades y centros de investigación para mejorar la calidad de la formación y desarrollar redes de innovación.

Con relación a las competencias necesarias para formar a sus estudiantes, la Comisión considera que los docentes tienen que saber identificar las necesidades específicas de cada estudiante y ofrecer un amplio abanico de estrategias de enseñanza; promover la autonomía en el aprendizaje; contribuir al desarrollo de las competencias clave para el aprendizaje permanente establecido en el Marco de Referencia europeo, es decir: comunicación en lengua materna y en lenguas extranjeras, competencia matemática, ciencia y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, competencias sociales y

cívicas, sentido de la iniciativa y conciencia y expresión culturales (Parlamento Europeo & Consejo de la Unión Europea, 2006); así como trabajar en contextos multiculturales y en colaboración con otros colegas y miembros de la comunidad educativa.

La Unión Europea considera que el profesorado tiene la responsabilidad de desarrollar nuevos conocimientos sobre la educación y la formación, para lo cual deberían reflexionar sobre la propia práctica de forma sistemática; llevar a cabo investigación educativa vinculada al aula; incorporar a su práctica docente los resultados de la investigación en ciencias de la educación; evaluar la eficacia de sus estrategias de enseñanza para mejorarlas continuamente y evaluar sus propias necesidades formativas. Con relación a la formación inicial se subraya la necesidad de que los programas de formación del profesorado se sitúen en el ámbito del posgrado universitario (máster y doctorado) y que las universidades desarrollen unas efectivas relaciones con centros educativos para que la formación esté basada en una sólida evidencia y buenas prácticas docentes. El Consejo de la Unión Europea reconoce que

«la rápida expansión de los instrumentos de aprendizaje digital y los recursos educativos abiertos crean también la necesidad de que los docentes adquieran una comprensión suficiente de los mismos para poder desarrollar las destrezas digitales adecuadas y utilizarlos de modo efectivo y adecuado en la enseñanza. Estos nuevos instrumentos pueden contribuir también a garantizar un acceso equitativo a una educación de gran calidad para todos» (Consejo de la Unión Europea, 2014).

Asimismo, considera que los programas de formación de docentes deben dar una mayor consideración al aprendizaje de métodos efectivos que ayuden a los alumnos a adquirir competencias transversales, entre las que se encuentra la alfabetización digital. La formación inicial del profesorado debe basarse en una investigación pedagógica sólida y aplicar métodos de aprendizaje de adultos basados en las comunidades de prácticas, el aprendizaje en línea y el aprendizaje entre iguales. Deben garantizar que los docentes tengan oportunidades periódicas de poner al día sus conocimientos en cuanto a modos eficaces e innovadores de enseñanza, incluidos los basados en las nuevas tecnologías. E invita a los países miembros a

«Promover la enseñanza y el aprendizaje digitales eficaces, garantizando que los formadores de docentes y los propios docentes adquieran un nivel suficiente de destrezas digitales y que aprendan la manera de ayudar a los alumnos a utilizar recursos digitales de manera sensata y segura y la manera de gestionar mejor los procesos individuales de aprendizaje mediante la actualización de los programas de formación de docentes y la mejora del acceso y del uso de recursos educativos abiertos de calidad.» (Consejo de la Unión Europea, 2014)

Finalmente se invita a la Comisión a que establezca comunidades de docentes, en particular profesorado en formación, o recién incorporados a la profesión, utilizando plataformas europeas como «eTwinning» para desarrollar la colaboración sobre prácticas de enseñanza; y a que incremente la cooperación con organizaciones y redes que puedan ofrecer experiencia y conocimientos sobre la forma de diseñar programas eficaces para la formación

inicial del profesorado.

La formación de profesorado en el futuro se debate entre dos escenarios (Aubusson & Schuck, 2013). Por una parte el universitario, donde los nuevos diseños curriculares deberían orientarse a la preparación de profesionales innovadores y con un pensamiento crítico, con una fundamentación teórica amplia que incluya las implicaciones pedagógicas de las ideas y conceptos provenientes de las disciplinas básicas (pedagogía, psicología, sociología, antropología, neurociencia). La competencia de las instituciones de Educación Superior con otras organizaciones de formación de docentes, exigirá el establecimiento de unos estándares profesionales mínimos, así como la internacionalización y la flexibilización de los programas para ofrecer nuevas oportunidades de empleo en el ámbito de la educación. Los profesores-tutores en los centros educativos asumirán una mayor responsabilidad en la formación inicial del profesorado y los docentes universitarios deberán dedicar más esfuerzos a la investigación educativa. El segundo escenario es el escolar, que se convertiría en el contexto principal de formación inicial del profesorado, según un modelo de «profesores residentes» y bajo la tutela de docentes experimentados. Esta formación sería eminentemente práctica, técnica y basada en la experiencia de aula, con escasos fundamentos teóricos basados en el investigación educativa. Los futuros profesores deberían conocer y saber aplicar el currículum oficial sin crítica intelectual, en un contexto muy específico y para necesidades concretas. El papel de la investigación educativa en la formación se reduce y los docentes universitarios asumen un rol de asesores para los tutores que trabajan en centros educativos.

Si bien en la formación inicial del profesorado se debe desarrollar el conocimiento del currículum oficial y las implicaciones de la política educativa actual en la actividad docente, corremos el riesgo de rebajar la relevancia del conocimiento profesional, que es el que fomenta la innovación, contextualiza e individualiza el proceso de enseñanza-aprendizaje y favorece la autonomía del docente.

¿Los títulos universitarios de Grado en Educación Primaria, surgidos de la Adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, están favoreciendo una mejor profesionalización de los futuros maestros y maestras? ¿Contribuyen al desarrollo de la competencia digital del profesorado, más allá de lo meramente instrumental, con el fin de capacitarles para la realización de futuros proyectos de «Educación Digital»? ¿Cuál es la valoración de la implantación de los nuevos títulos de Maestro en Educación Primaria desde la óptica del docente universitario en Tecnología Educativa?

2. OBJETIVO, MÉTODO Y CONTEXTO

Este artículo tiene como finalidad hacer una valoración cualitativa del impacto que la implantación del título de Grado en Educación Primaria en la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura, ha tenido sobre la formación específica en Tecnología Educativa.

Para ello se ha realizado un análisis de documentos de carácter oficial y académico: órdenes ministeriales, memoria verificada del título, planes docentes y documentos internos de la comisión de calidad del Grado en

Educación Primaria (guías docentes, plan de evaluación por competencias). Y, también, un análisis de la propia experiencia docente en los últimos cuatro años de la asignatura denominada «Recursos Tecnológicos Didácticos y de Investigación» apoyada en diferentes fuentes documentales (programación de la asignatura, resultados de aprendizaje, comunicación a través del aula virtual o la evaluación de la docencia).

El Grado en Educación Primaria de la Universidad de Extremadura (España) se imparte en las Facultades de Formación del Profesorado (campus de Cáceres) y de Educación (campus de Badajoz). Comenzó a impartirse en el curso 2009-2010 y, desde el curso 2012-2013 se ofrece también un curso de adaptación al Grado en modalidad semipresencial con un total de 36 créditos ECTS (5 asignaturas y Trabajo Fin de Grado), dirigidos a los diplomados en Magisterio de las especialidades de Primari, Lenguas Extranjeras, Educación Física, Educación Musical, Educación Especial y Audición y Lenguaje. En este curso se oferta la asignatura «Tecnología educativa para la enseñanza primaria: medios y recursos digitales».

La memoria verificada del título por ANECA define un total de 5 competencias básicas, 12 competencias generales, 17 competencias transversales y 68 competencias específicas, del total de las 102 competencias definidas para el título, dos tienen una relación directa con la Tecnología Educativa:

- CT1.3 - Utilizar las nuevas tecnologías de la información como instrumento de trabajo intelectual y como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse
- CG11 - Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación. Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.

En el Grado hay un total de 46 asignaturas. 10 de ellas en el módulo de Formación Básica (60 ECTS), 17 asignaturas obligatorias (102 ECTS) y 17 optativas en el módulo didáctico-disciplinar (se han de cursar 24 ECTS) y 2 asignaturas en el módulo de prácticas externas (48 ECTS). Diseño curricular de la asignatura «Recursos Tecnológicos Didácticos y de Investigación»

La asignatura «Recursos Tecnológicos Didácticos y de Investigación» (en adelante RDTI) forma parte del módulo «Formación básica» del Grado y se incluye dentro de la materia «Procesos y contextos educativos». Tienen una consideración de 6 créditos ECTS. Se imparte en el segundo semestre del primer curso. La asignatura RDTI tiene un carácter básico, aplicado y transversal. Sus contenidos se centran en los siguientes aspectos: (a) Los medios y recursos tecnológicos para la educación; (b) el diseño y elaboración de materiales didácticos para la práctica del maestro de Educación Primaria y (c) la investigación en Educación. La organización de la docencia de la asignatura implica a las áreas de Didáctica y Organización Escolar (60%) y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (40%).

Dentro del título esta asignatura posee una tipología que permite realizar actividades prácticas en aulas tecnológicas desde el inicio de la docencia,

dividiendo cada grupo-clase en tres subgrupos de unos 25 alumnos cada uno. Las aulas tecnológicas están equipadas con ordenadores de sobremesa y una pizarra digital interactiva. En su desarrollo se utiliza la plataforma de e-learning ofrecida por el Campus Virtual de la Universidad de Extremadura (Moodle) con el objeto de acceder a materiales didácticos de apoyo para las actividades prácticas (manuales, procedimientos, ejemplos, plantillas, criterios de evaluación, entrega de tareas, foros de dudas, entre otros). Todo el software utilizado para la realización de las prácticas en el aula tecnológica es software libre con el fin de que todos los estudiantes puedan acceder, sin ninguna limitación, a los recursos tecnológicos, conozcan y utilicen otros programas alternativos a los que habitualmente suelen usar de carácter propietario, se familiaricen en el software de fuentes abiertas y valoren las ventajas de poder usarlo y distribuirlo sin restricciones. Por otra parte, desde el punto de vista educativo, el software libre ofrece una serie de valores (p.ej. colaboración, emprendimiento, solidaridad, igualdad, justicia) y posibilidades de uso, que lo hacen imprescindible para lograr la sostenibilidad de las infraestructuras y servicios del sistema educativo con relación a las tecnologías digitales.

2.1 Contenidos

Los contenidos están organizados en torno a tres temas: (1) Tecnología Educativa y Currículum de Educación Primaria (Conceptualización de la Tecnología Educativa. Competencias básicas y TIC en la Educación Primaria. Alfabetización digital y ciudadanía crítica). (2) Recursos tecnológicos didácticos: los medios informáticos y telemáticos (Software libre para la Educación Primaria. Uso educativo del ordenador según la finalidad del software: aplicaciones informáticas de propósito general, de apoyo curricular y de administración y gestión educativa. Entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. Uso de la web en la Educación Primaria). (3) Diseño y elaboración de materiales didácticos en soporte digital (Procedimiento para el diseño y elaboración de recursos digitales didácticos. Herramientas informáticas para la creación de materiales didácticos).

2.2 Metodología

La metodología de la asignatura RDTI se articula en torno a las siguientes modalidades:

- Lección magistral. Su valor formativo reside en que puede ofrecer a los alumnos un modelo de cómo operar con los conocimientos hasta hacerlos comunicables a los otros y, más básicamente, a uno mismo. Una explicación puede proporcionar modelos de cómo razonar con los conocimientos, de cómo identificar y asumir sus limitaciones.
- Aprendizaje colaborativo. Permite desarrollar procesos de asimilación y reconstrucción de la disciplina, que sirvan a todos los participantes y establezcan un modo nuevo de aprender entre iguales.
- Estudio de casos. Supone la representación de una situación de la realidad como base para la reflexión y el aprendizaje. El planteamiento de un caso es siempre una oportunidad de aprendizaje significativo en la

medida en que quienes participan en su análisis logran involucrarse y comprometerse, tanto en la discusión del caso, como en el proceso grupal para su reflexión.

- Método de proyectos. Es una experiencia de aprendizaje que se enfoca a los conceptos centrales y principios de una disciplina, involucra a los estudiantes en la solución de problemas y otras tareas significativas, les permite trabajar de manera autónoma para construir su propio aprendizaje y culmina en resultados reales generados por ellos mismos.
- Sistema tutorial. Se caracteriza por ser un sistema flexible. Es una modalidad que permite acudir al docente en momentos diferentes, dependiendo de las necesidades académicas del alumno. Se apoya en la comunicación a través del aula virtual (Campus Virtual de la UEx)

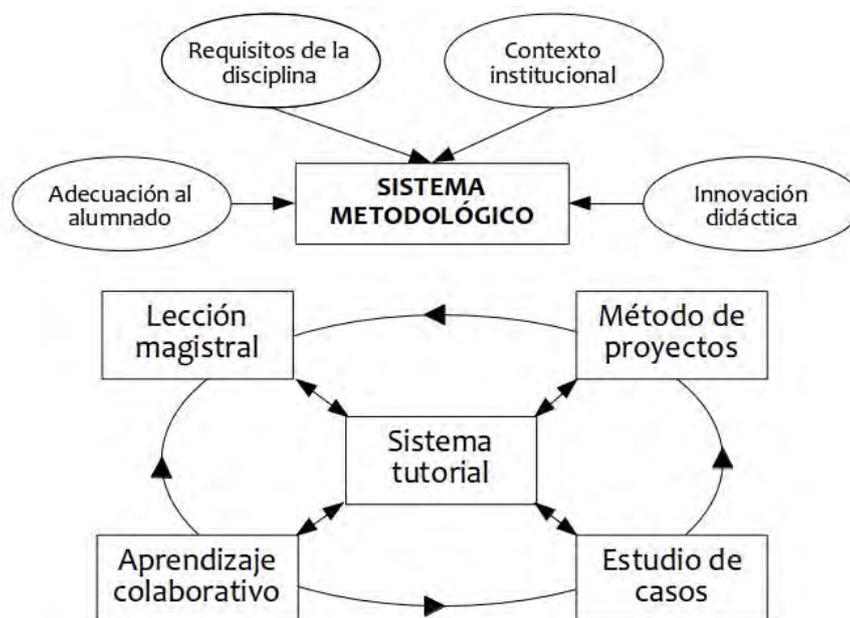


Figura 1. Sistema metodológico de la asignatura RDTI del Grado en Educación Primaria.

2.3 Evaluación

Esta asignatura está orientada hacia la evaluación de competencias. La competencia profesional no es la simple suma de saberes, habilidades y valores, sino la capacidad con la que el profesional articula, compone, dosifica y pondera constantemente estos recursos y es el resultado de su integración. El desarrollo de competencias debe ser entendido como un proceso en el que, por un lado, se van adquiriendo determinados comportamientos cuya integración da lugar al desarrollo de la competencia y, por otro, se integran distintos tipos de conocimiento y se orientan a que la persona pueda utilizarlos en contextos relevantes para ella misma.

El enfoque curricular y pedagógico representado por la formación basada en competencias pretende corregir la basada en el aprendizaje memorístico, caracterizado por su descontextualización, abstracción excesiva y uso abusivo de un enfoque academicista, para sustituirlo por actuaciones profesional, ética y socialmente valiosas basadas en el conocimiento construido individual y colectivamente. Una competencia es algo más que conocimiento y habilidades. Implica la capacidad para satisfacer demandas complejas, extraídas y movilizadas de recursos psicosociales (incluidas habilidades y actitudes) en un contexto particular. Para la evaluación de una competencia se deben obtener evidencias de una demostrada capacidad para utilizar conocimientos, destrezas y habilidades personales, sociales y/o metodológicas, en situaciones de estudio o de trabajo y en el desarrollo profesional y/o personal.

A la hora de establecer en la práctica un modelo de evaluación de competencias en la asignatura RDTI, se siguen una serie de criterios de calidad para orientar cada una de las actividades evaluadoras. En la siguiente tabla se identifican y describen estos criterios, basados en los trabajos de Baartman et al. (2007), Brown (2004), Maclellan (2004) y Gulikers et al. (2004).

Tabla 1. Criterios generales de calidad para orientar todas las actividades evaluadoras de los aprendizajes dentro del Sistema de Evaluación de Competencias (SEC)

<i>Criterio</i>	<i>Descripción</i>
Homogeneidad	El plan de evaluación de competencias (PEC) debe ser aplicado de una forma consistente y responsable. Las condiciones bajo las que la evaluación se lleva a cabo deben ser, tanto como sea posible, igual para todos los estudiantes, con puntuaciones aplicadas de modo fiable y sobre una gran muestra de contenidos y situaciones que la competencia profesional necesite poner en juego.
Costes y eficacia	El tiempo y los recursos necesarios para implementar el PEC con relación a los beneficios obtenidos (fundamentalmente mejoras en el aprendizaje y la enseñanza).
Validez	El grado en que los profesores pueden juzgar si un estudiante puede ejercer la profesión docente, sin tener que deducirlo o inferirlo.
Consecuencias educativas	Los efectos positivos y negativos, esperados e inesperados de un PEC sobre el aprendizaje y la enseñanza.
Justicia	El PEC no debe mostrar prejuicios hacia ciertos grupos de estudiantes, y reflejar conocimientos, habilidades y actitudes de competencias transversales, generales o específicas del Grado,

Criterio	Descripción
Complejidad cognitiva	<p>excluyendo elementos diferenciales irrelevantes.</p> <p>Los procesos de pensamiento y la acción que se evalúan en las tareas deberían reflejar la presencia y el grado de habilidades cognitivas exigidas. Se deben tener en cuenta los conocimientos previos y las estrategias implicadas en la resolución de la tarea.</p>
Autenticidad	<p>Las actividades de evaluación exigen que los estudiantes demuestren el mismo tipo de competencias (o combinaciones de conocimientos, habilidades y actitudes) que necesitarán aplicar en su vida profesional.</p> <p>Una evaluación «auténtica» requiere que los estudiantes integren conocimientos, habilidades y actitudes del mismo modo que lo hacen los profesionales de la educación. La actividad de evaluación debería parecerse al nivel de complejidad y responsabilidad de la situación profesional en la vida real de un aula o centro escolar (Gulikers, <i>et al.</i>, 2004).</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Los estudiantes deben percibir la <i>tarea</i> como <i>relevante</i> y <i>significativa</i>, es decir, (a) pueden descubrir vínculos con una situación de la vida real en su futuro como maestros/as y (b) les conduzca a considerar que es una competencia valiosa y transferible al ámbito profesional de la educación. 2. El <i>contexto físico</i> de la actividad de evaluación debe parecerse a la disponibilidad de recursos educativos que existen habitualmente en un centro escolar. Es importante que también se tenga en cuenta el tiempo de ejecución de una actividad profesional real a la que se asemeja. 3. El <i>contexto social</i> también influye en la autenticidad de la evaluación. Si la situación real demanda colaboración, la actividad de evaluación debería implicar colaboración y cooperación; si, por el contrario, la situación real habitualmente es de carácter individual, la actividad de evaluación debería ser personal. 4. El <i>resultado de la evaluación</i> exige que el estudiante demuestre su aprendizaje

<i>Criterio</i>	<i>Descripción</i>
	<p>desarrollando y presentando en público, un «producto» o «proceso» que pueda serle solicitado en un contexto profesional real. Para evaluar una competencia profesional se requieren varias tareas e indicadores de aprendizaje que permitan extraer una conclusión válida y fiable.</p> <p>5. Los <i>criterios de evaluación</i> establecen los niveles y grados de consecución de las competencias profesionales. Deben ser explícitos y transparentes para los estudiantes y ser utilizados como guía para sus aprendizajes.</p>
Significatividad	El PEC debe tener un valor significativo para profesores y alumnos. Debe ser valorado por los futuros empleadores y la sociedad como útil y eficaz.
Reproducibilidad de las decisiones	Las decisiones tomadas en base al PEC deben ser válidas y fiables con independencia de los evaluadores y las situaciones específicas. Las decisiones no pueden depender del evaluador o de una situación específica de evaluación.
Transparencia	El PEC debe ser claro y comprensible para todos los participantes. Los alumnos deben conocer los criterios de puntuación, quiénes son sus evaluadores y qué propósito tiene la evaluación. Las agencias de control externo deberían ser capaces de obtener un cuadro claro de la forma en que un PEC se desarrolla y aplica.

Para llevar a cabo la evaluación se definen una serie de subcompetencias e indicadores para cada una de las competencias de la asignatura RDTI. Cada competencia transversal, general y específica tiene una ficha que recoge las subcompetencias y los indicadores de las mismas. En estas fichas se determina también el valor de cada subcompetencia (sobre 10) y el peso de cada indicador dentro de la subcompetencia (según el valor otorgado a cada una de ellas). Por otra parte, se lleva a cabo el diseño de actividades de evaluación que permitan medir el grado de adquisición de las competencias, según los indicadores establecidos para cada una de ellas.

2.4 Actividades

Las actividades de aprendizaje se diseñan con relación a las competencias, subcompetencias e indicadores de la asignatura y se temporalizan. Se ofrece a los estudiantes una ficha por cada actividad que incluye indicadores (especificaciones de las competencias que expresan con

mayor claridad los conocimientos, procedimientos y/o actitudes a desarrollar), tareas (descripción de los resultados de aprendizaje solicitados), recursos (software necesario para la realización de las tareas implicadas en la actividad, enlaces a web a bases de datos y/o repositorios) y criterios de evaluación (descripción más precisa de los elementos que son utilizados para la valoración de los resultados de aprendizaje).

Tabla 2. Ejemplo de diseño de actividad para la evaluación de competencias.

<p>Indicador</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para diseñar y elaborar materiales didácticos en soporte digital. (C11.1.E) • Uso avanzado de software para la elaboración de documentos académicos multimedia (presentaciones, mapas conceptuales, actividades interactivas, audiovisuales, imágenes, sonidos) (A3.2.B)
<p>Tareas</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. El material didáctico digital consistirá en el diseño y elaboración de un material educativo digital para una unidad didáctica con la herramienta de autor eXe Learning. El trabajo se realizará de modo colaborativo, hasta un máximo de cinco componentes por grupo. El material didáctico interactivo (eXe Learning) será enviado a través del Campus Virtual. La fecha límite para su entrega será ... 2. Cada material didáctico digital deberá contener -como mínimo- la siguiente tipología de elementos: <ul style="list-style-type: none"> ◦ Portada (debe incluir: nombre y apellidos de todos los autores – curso y grupo al que pertenecen y nombre del título de Grado que están cursando). ◦ Contenidos (integración de texto, hiperenlaces, imágenes, gráficos y/o vídeos) (v.gr. iDevice: Actividad). Mínimo: 5. ◦ Actividad inicial o diagnóstica (v.gr. iDevice: Actividad / Actividad de Espacios en Blanco). Mínimo: 5 (una por contenido). ◦ Actividad de refuerzo y ampliación (v.gr. iDevice: Preguntas Verdadero-Falso / Elección Múltiple / Selección Múltiple / Actividad de Espacios en Blanco / Artículo Wiki). Mínimo: 5 (una por contenido). ◦ Actividad motivación-introducción al tema (v.gr. iDevice: Actividad de Lectura). Mínimo: 5 (una por contenido) ◦ Actividad desarrollo de contenidos (v.gr. Actividad / Galería de imágenes / Artículo Wiki). Mínimo: 5 (una por contenido).

- **Actividad de síntesis y transferencia** (v.gr. Actividad / Reflexión) Mínimo: 1.
3. Los contenidos y las actividades deberán estar directamente relacionados con un área de conocimiento del currículo de Educación Primaria.

Recursos	<i>eXe Learning</i>	http://exelearning.net/
	<i>Audacity</i>	http://audacity.sourceforge.net/?lang=es
	<i>Gimp</i>	http://www.gimp.org/
	Campus Virtual de la UEX.	http://campusvirtual.unex.es
Criterios de evaluación	<p>En la evaluación de este material didáctico se tendrá en cuenta:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El correcto funcionamiento de las actividades interactivas. 2. Las actividades poseen coherencia temática (todas las actividades se orientan hacia el refuerzo de un contenido de aprendizaje específico de un área de conocimiento de Primaria). 3. Las actividades se presentan en una secuenciación adecuada (se ha considerado el grado de dificultad y la lógica interna de los conocimientos para ordenar la aparición de las actividades). 4. La creatividad y originalidad en las actividades diseñadas. Se valorará muy positivamente el uso de elementos narrativos (personajes, historias, ...) en la presentación y secuenciación de las actividades. 	

Este diseño de evaluación por competencias se ha trasladado al ámbito de la plataforma de e-learning de la Universidad de Extremadura. El «Sistema Avanzado de Calificaciones» que incorpora Moodle (versión 2.x), se ha diseñado exclusivamente para el módulo «Tareas» y consiste en la implementación de un sistema de evaluación basado en rúbricas. Moodle 2.x incorpora una extensión que calcula la calificación según un sistema de rúbricas, que consiste en la definición de una serie de «elementos a evaluar» de forma diferenciada dentro de la tarea y de la asignación de un valor a cada uno de esos aspectos. El cálculo de la calificación final se realiza mediante el cálculo previo del porcentaje de los puntos obtenidos en todas las rúbricas sobre los puntos posibles a obtener, y este porcentaje se trasladará a la calificación final según el baremo establecido. Además, este sistema permite una retroalimentación, no solo global de las competencias, sino una retroalimentación para cada una de las rúbricas establecidas, de manera que el estudiante podrá conocer en todo momento cómo ha sido evaluado en cada uno de los indicadores que conforman la calificación final de la competencia (Valverde Berrocoso, Revuelta Domínguez, & Fernández Sánchez, 2012).

Nombre	Cálculo total	Peso	Calif. máx.	Acciones	Seleccionar
RECURSOS TECNOLÓGICOS DIDACTICOS Y DE INVESTIGACION (Grupo 1 Primaria)					
Media ponderada de calificaciones					
Media ponderada de calificaciones					
0,4					
Todos Ninguno					
Todos Ninguno					
Competencia A3					
Media ponderada de calificaciones					
0,4					
Documento Digital (A3)	-	0,525	100,00		
Clasano (A3)	-	0,05	100,00		
Forus (A3)	-	0,05	100,00		
eXe-Learning (A3)	-	0,35	100,00		
Una aula virtual (A3)	-	0,025	100,00		
Total categoría	-		100,00		
Competencia C11					
Media ponderada de calificaciones					
0,3					
Todos Ninguno					
Todos Ninguno					
Competencia C35					
Media ponderada de calificaciones					
0,1					
Todos Ninguno					
Todos Ninguno					
Foros (C35)	-	1,0	100,00		
Total categoría	-		100,00		

Figura 2. Configuración del sistema de calificaciones en Moodle para la evaluación por rúbricas de las competencias de la asignatura RTDI en el Grado de Educación Primaria.

2.5 Resultados

Desde la puesta en práctica de esta asignatura en el Grado en Educación Primaria y a partir de los documentos descritos en la metodología de tipo institucional y de carácter profesional, se describen los principales resultados obtenidos.

2.5.1 El problema de las competencias: definición, selección y evaluación

La definición de las competencias del título y, en especial, las que tienen una vinculación directa con la Tecnología Educativa no satisface plenamente las necesidades formativas que, en la actualidad y en un futuro próximo, exigen la profesión docente para la Educación Primaria. Existe un problema heredado de la ORDEN ECI/3857/2007, 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 la profesión de Maestro en Educación Primaria. En el apartado de objetivos de la Orden se definen las competencias que los estudiantes deben adquirir. El objetivo número 11 dice explícitamente:

«Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación. Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.»

En el Anexo de esta Orden se establecen los tres módulos en los que se organiza el título (De formación básica, Didáctico-disciplinar y Prácticum-Trabajo Fin de Grado), se aplican los créditos asignados a cada módulo (60, 100 y 50) y se definen las competencias que deben adquirirse en cada materia. En este listado se encuentra una competencia, definida para el módulo de Formación Básica y la materia «Sociedad, familia y escuela», que asume, parcialmente, el objetivo 11, desde el punto de vista de la educación para los medios:

«Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto

social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas, ...»

Más adelante y para cada una de las seis materias del módulo «Didáctico-disciplinar» (Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales, Matemáticas, Lenguas, Educación musical, plástica y visual, Educación Física) se incorpora la siguiente competencia:

«Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados...»

No existe ninguna competencia más que desarrolle adecuadamente el objetivo 11 en ninguno de los módulos y materias. En consecuencia, el posterior desarrollo del plan de estudio del Grado en Educación Primaria se elabora con esta carencia e indefinición del papel de la Tecnología Educativa en la formación inicial del profesorado para este nivel educativo. La comisión de la Universidad de Extremadura encargada de la elaboración del título asumió directamente la formulación de las competencias de la Orden ministerial como prescriptivas y, sin apenas adaptación, las incorporó a la memoria para la verificación del Grado, junto con algunas otras formuladas «ad-hoc», para asegurar la incorporación de determinadas asignaturas en el plan de estudios.

Por otra parte, la formulación de estas competencias ha generado dificultades a la hora de establecer relaciones con los contenidos de las asignaturas y, sobre todo, con su evaluación. Su definición, en general, es ambigua, incompleta e interpretable, por lo que la comisión de calidad del Grado promovió, desde sus inicios, entre los docentes la necesidad de concretar en sus planes docentes las competencias seleccionadas, mediante el uso de «subcompetencias» e «indicadores», que facilitasen la coherencia del título (evitando solapamientos) y fomentasen la incorporación de una evaluación para el aprendizaje basado en las competencias. Este último objetivo está aún lejos de alcanzarse y, con respecto, a la especificación de las competencias existen limitaciones entre el profesorado universitario con docencia en el título por carencias en su formación sobre diseño instruccional.

La formación por competencias puede ser un modelo adecuado para la profesionalización de los futuros docentes de Educación Primaria. En el título que se analiza en este artículo, las características técnicas de su formulación y su excesivo número favorecen que su impacto en el desarrollo de cada asignatura sea más testimonial que real. Está obligatoriamente presente en los planes docentes, pero no tiene una articulación clara y directa en los contenidos académicos y, menos aún, en el proceso de evaluación de los resultados de aprendizaje. En la asignatura RDTI las competencias se han orientado, preferentemente, a satisfacer una formación instrumental tomando como eje básico una competencia que es transversal pero que, debido a la estructura del título, no cumple realmente este propósito. Para evitar que la asignatura se convierta en una disciplina carente de un relevante peso pedagógico, es necesario embeber los instrumentos dentro de actividades con objetivos más educativos que puramente técnicos.

2.5.2 La inclusión en la formación básica y la ausencia de itinerario específico en Tecnología Educativa.

En virtud del objetivo 11 de la ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, el título de Grado debería tener un itinerario de especialización en Tecnología Educativa y la comisión de elaboración del título acordó su introducción en la memoria inicial previa a su verificación por la ANECA, sin embargo, otras instancias superiores de la propia universidad y del gobierno autónomo decidieron, por razones fundamentalmente económicas, no incorporar finalmente este itinerario. Como resultado los graduados en Educación Primaria por la Universidad de Extremadura tienen 3,6 créditos de los 240 créditos totales, dedicados a una formación específica en Tecnología Educativa, puesto que la única asignatura presente en el plan de estudios también está destinada a la iniciación en la investigación educativa (2,4 créditos).

Esta decisión contrasta con una política educativa autónoma que, durante la última década, se ha orientado prioritariamente hacia la introducción de las tecnologías digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que ha creado figuras estables en los centros educativos como los «Coordinadores TIC», o realiza una acreditación de las «competencias TIC» entre el profesorado en ejercicio.

El coordinador TIC tiene como misión la dinamización del centro para la integración curricular de las tecnologías digitales en las distintas áreas y materias; la potenciación de los mecanismos de relación en la comunidad educativa utilizando las TIC; la difusión entre el profesorado y el alumnado de información y recursos informáticos, audiovisuales y multimedia o el seguimiento y evaluación del proyecto de Educación Digital. Los coordinadores TIC son responsables de organizar los recursos educativos relacionados con las tecnologías digitales a los que tenga acceso el centro, contando con el apoyo del personal técnico. Deben mantener informado al profesorado sobre las nuevas herramientas, los productos y sistemas disponibles para la educación y difundir su utilización en el aula. Han de apoyar al profesorado en la integración de las TIC en el currículum y actuar como dinamizador e impulsor en el centro de cuantas iniciativas y proyectos surjan entre el profesorado y el alumnado, relacionados con las tecnologías (Devolder, Vanderlinde, van Braak, & Tondeur, 2010; Rodríguez-Miranda, Pozuelos-Estrada, & León-Jariego, 2014).

Por otra parte, la Consejería de Educación del Gobierno de la Comunidad Autónoma de Extremadura (España) ha desarrollado el «Portfolio de la Competencia Digital Docente (CDD)» (Pulido Bermejo, 2014) que ofrece una serie de indicadores para que el docente pueda conocer su nivel competencial; los conocimientos, destrezas y actitudes que deben desarrollar para alcanzar un determinado objetivo competencial y cuáles son los itinerarios formativos para alcanzarlos. La CDD está constituida por un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que permiten, por una parte, usar de modo eficiente en el ámbito educativo los diferentes dispositivos tecnológicos vinculados a la enseñanza; las aplicaciones y servicios digitales de gestión y comunicación; así como los contenidos digitales vinculados con las áreas y materias curriculares. Por otro lado, permiten utilizar las estrategias adecuadas

para promover en el alumnado el desarrollo de su propia competencia digital. El Portfolio de la CDD también utiliza las cinco áreas competenciales del Marco Europeo de la Competencia Digital Ciudadana y añade una sexta área que denomina «Aplicabilidad al ámbito educativo». Además, define tres niveles competenciales: (a) Básico o inicial (niveles A1 y A2), orientado hacia el conocimiento de las TIC y su aplicación docente; (b) Medio o de progreso (niveles B1 y B2), orientado al conocimiento y uso de las TIC y su aplicación a la enseñanza y (c) Avanzado o final (niveles C1 y C2), orientado a la elaboración de materiales didácticos, trabajo colaborativo en red, difusión de buenas prácticas. Cada área competencial incluye 5 dimensiones descriptivas: denominación, competencias, niveles de dominio, ejemplos de conocimientos, destrezas y actitudes, así como la aplicabilidad en el aula.

En consecuencia, la formación inicial de profesorado de Educación Primaria no es coherente con una demanda profesional muy necesaria y demandada por los estudiantes universitarios (Raposo Rivas, Fuentes Abeledo, & González Sanmamed, 2006; Gutiérrez Esteban & Luengo González, 2008) y en la práctica diaria de los centros escolares. Es una de las más llamativas lagunas del título que ha tenido que ser cubierta con una oferta de Máster que permita una especialización en el ámbito de la educación digital¹. Las restantes alternativas son la autoformación o la formación permanente del profesorado en activo. Se constata que la formación inicial del profesorado no forma parte relevante de los objetivos de la política educativa en nuestro sistema educativo y revela una de las más importantes debilidades de las múltiples reformas educativas al no atender a un factor primordial para la mejora de la calidad en la educación.

2.5.3 Un diseño instruccional basado en asignaturas y áreas de conocimiento

La reforma de los títulos universitarios para la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior ha supuesto una mayor rigidez en el diseño y desarrollo de los Grados. La flexibilidad de las universidades para adaptar sus títulos a diversas necesidades se ha visto mermada por la necesidad de superación previa de una serie de evaluaciones que, dada su complejidad técnica y burocrática, limitan sus posibilidades de cambio. Si, además, se une el hecho de ser una profesión regulada, el Grado en Educación Primaria posee más limitaciones que otros títulos. La manera en que esto afecta a la asignatura RDTI se encuentra en su incorporación al módulo de Formación Básica que, obligatoriamente, la sitúa dentro del primer curso del título. En las anteriores diplomaturas la asignatura «Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación» se desarrollaba en el último curso. Las razones que pueden argumentarse para defender la presencia de una asignatura de esta naturaleza al final del proceso de formación inicial son diversas y tienen que ver con la actualización y los conocimientos previos.

Debido al rápido desarrollo de nuevos diseños, herramientas y experiencias educativas relacionadas con la Tecnología Educativa, es más adecuado que la formación en este ámbito sea la más cercana a su

1 Máster Oficial de la Universidad de Extremadura en Educación Digital (BOE 12/08/2014 y BOE 03/10/2014. Código RUCT 4314298).

incorporación a la profesión docente. Actualmente los egresados del título han recibido una formación inicial en Tecnología Educativa, en el mejor de los casos, con una antigüedad de cuatro años.

Más allá de una asignatura que desarrolle exclusivamente competencias instrumentales relacionadas con las tecnologías digitales, el objetivo de RDTI es conseguir desarrollar una visión global del papel de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje y para ello es imprescindible realizar prácticas sobre diseño y elaboración de materiales didácticos digitales dentro un proyecto curricular coherente. Este tipo de ejercicio requiere de un dominio suficiente del currículum y experiencia práctica para ser abordado. Los alumnos de último curso pueden apoyarse en los conocimientos adquiridos por parte de las disciplinas básicas y las didácticas específicas, así como en sus experiencias pre-profesionales en el prácticum. Los alumnos de primer curso carecen de esta capacidad de comprensión de conocimientos que exige la integración curricular de las tecnologías digitales, si no quieren construirse sobre una mera visión técnica.

Desde el punto de vista del desarrollo de competencias para el título, es decir, las necesidades formativas de los estudiantes en el uso de las TIC para su propio aprendizaje (elaboración de documentos de trabajo, búsqueda selectiva en bases de datos, creación de multimedia, etc.), deberían adoptarse otras modalidades que no hagan recaer sobre una asignatura la responsabilidad de desarrollar una competencia transversal.

Ante el diseño de los nuevos planes de estudio se tuvo la posibilidad de apostar por una auténtica formación de carácter modular, en vez de la tradicional segmentación de los conocimientos en disciplinas aisladas y cerradas. La orientación hacia las competencias debería, en coherencia, haber provocado que los actuales planes de estudio fueran organizados en torno a un entramado de conocimientos, habilidades y actitudes, pero acabaron siendo traducidos al limitante diseño por asignaturas y áreas de conocimiento. En este diseño las transversalidades e interdisciplinariedades tienen un difícil acomodo, por no decir imposible materialización. Sin negar la complejidad técnica de articular un Grado universitario en tornos a módulos en vez de a disciplinas, es evidente que nunca hemos tenido a disposición más herramientas para poder llevarlo a cabo gracias a las tecnologías digitales. Los campus virtuales de las universidades están siendo infrautilizados y no se avanza organizativamente en el desarrollo del «Blended-Learning», aunque muchos profesores se esfuerzan por implantarlo como el modelo más adecuado al contexto actual.

En la formación del profesorado la separación entre asignaturas teóricas y prácticas es problemática por una serie de razones. En primer lugar, contribuye a la fragmentación y la desconexión entre el trabajo conceptual y el aplicado por el profesor en el aula. En segundo lugar, sitúa en determinadas asignaturas la dimensión práctica del ejercicio docente en vez de integrarlo a lo largo de todo el proceso formativo. Por último, los fundamentos conceptuales de la enseñanza se sitúan en oposición a las prácticas concretas que tendrán que aplicar en su futuro desempeño profesional. Las prácticas no son el eje del currículum.

El cambio de una formación del profesorado basada en un

currículum organizado por asignaturas a un currículum organizado en torno a prácticas profesionales requerirá al menos dos transformaciones fundamentales por parte del profesorado universitario. En primer lugar, se deben desarrollar programas que eliminen la histórica separación entre asignaturas teóricas y prácticas y, en segundo lugar, se deben ayudar a los estudiantes a desarrollar un conjunto básico de prácticas de enseñanza. Estos cambios obligarían a modificar los planes de estudio desde un punto de vista pedagógico y organizativo.

Grossman, Hammerness, & McDonald (2009) proponen reorganizar el currículum alrededor de un conjunto de «prácticas básicas» y a partir de ellas ayudar a los estudiantes a desarrollar un pensamiento profesional, adquirir unas competencias específicas y, además, contribuir a la construcción inicial de su identidad profesional. Las prácticas profesionales proporcionarían los hilos de la urdimbre del currículum profesional, mientras que el conocimiento y las competencias requeridas para la práctica docente constituirían la trama. Las «prácticas básicas» poseen una serie de características: ocurren con mucha frecuencia en el proceso de enseñanza; se pueden desarrollar a través de diferentes currículos y metodologías; facilitan el desarrollo de una experiencia profesional significativa; permiten un aprendizaje más profundo sobre los alumnos y la enseñanza; por último, preservan la complejidad de un proceso enseñanza-aprendizaje.

La orientación de la formación inicial del profesorado a las «prácticas básicas» obliga al estudiante a considerar tanto los aspectos conceptuales como prácticos asociados con la realidad que experimenta. Los formadores tendrán que proporcionar un mayor apoyo a los estudiantes en su aprendizaje de conceptos y procedimientos que surgen de su práctica específica. La metodología debe cambiar de la mera exposición de ideas y principios para una futura aplicación profesional -que refuerza la dicotomía entre teoría y práctica- hacia una construcción de conocimientos que permita llegar a una comprensión profunda basada en su propia experiencia. Los principios desarrollados en ausencia de práctica carece de la profundidad requerida para que puedan utilizar tales principios en el aula. Al mismo tiempo, aprender a aplicar rutinas docentes sin el apoyo de principios que las articulen refuerza la visión de la enseñanza como un conjunto de técnicas.

Los exigentes «sistemas de garantía de calidad» tienen indudables mejoras con respecto a los títulos anteriores pero, al mismo tiempo, están generando una enorme carga de trabajo al profesorado en detrimento de un tiempo que podría dedicarse a la mejora de la docencia universitaria. Están introduciendo unas rigideces en el sistema que ha originado que algunas iniciativas de éxito en nuestra universidad, como la oferta de asignaturas de libre elección en modalidad online dentro del Campus Virtual Compartido del Grupo 9 de Universidades (G9), haya desaparecido lamentablemente. La burocracia que conlleva la modificación de un título de Grado bloquea las posibilidades de, por ejemplo, crear un itinerario TIC compartido entre diferentes universidades e impartido en modalidad online para el Grado de Educación Primaria. Las ventajas son indudables: la optimización de los recursos humanos, la ampliación de la oferta académica, la mejora de la organización de los centros universitarios en materia de horarios y espacios, el desarrollo de competencias básicas del título como la autonomía en los

aprendizajes, la movilidad virtual o la competencia digital. Sin embargo, su puesta en marcha se ve bloqueada por unos procesos administrativos muy centralizados que no dejan espacio para la innovación.

3. CONCLUSIONES

Existe una incoherencia entre las demandas de la política educativa para la formación inicial del profesorado y el diseño curricular del Grado en Educación Primaria en la Universidad de Extremadura. Todas las demandas que organismos internacionales, como la Comisión Europea, realizan con relación a la reforma de la formación de profesorado y las exigencias que, en materia de competencia digital, aplica la Consejería de Educación del gobierno autónomo de Extremadura no se ven trasladadas al título de Grado en Educación Primaria de la UEx, dando como resultado una insuficiente formación en Tecnología Educativa que sólo puede ser remediada por una formación del profesorado en activo y la educación no formal o informal. Como señala Paredes (2013) se genera un problema de descoordinación de administraciones agravado para el caso de la formación inicial de los maestros que experimentan «dos culturas desconectas (quienes generan condiciones de trabajo y quienes les forman)» (Paredes Labra, 2013:61)

Las limitaciones derivadas de ser una profesión regulada, los requisitos del sistema de garantía de calidad y las inercias del sistema universitario en la preservación de un modelo de enseñanza basado en la compartimentalización por asignaturas, son algunos de los factores que impiden un adecuado desarrollo de la competencia digital en el Grado en Educación Primaria que posee un carácter transversal y requiere una visión global sobre el papel de las TIC en el proyecto educativo de los centros. En el futuro no se prevé que sea posible una modificación de esta situación de la Tecnología Educativa en este título, salvo que los procesos de acreditación inminentes de los títulos nos den alguna oportunidad de mejora en el medio plazo.

Se ha evidenciado que una solución idónea para superar estas limitaciones se encuentra en los títulos de posgrado (máster y doctorado), que permiten desarrollar la especialización en educación digital, que es altamente demandada por los profesionales de la educación e imprescindible para la configuración del docente del siglo XXI. La oferta del Máster en Educación Digital en la Universidad de Extremadura nos permite superar las barreras impuestas por la limitada optatividad del Grado en Educación Primaria y satisfacer también las demandas de otros títulos del ámbito educativo con similar problemática, como el Grado en Educación Infantil o el Grado en Educación Social.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aubusson, P., & Schuck, S. (2013). Teacher education futures: today's trends, tomorrow's expectations. *Teacher Development*, 17(3), 322-333. doi:10.1080/13664530.2013.813768
- Baartman, L. K. J., Bastiaens, T. J., Kirschner, P. A., & van der Vleuten, C. P. M. (2007). Evaluating assessment quality in competence-based education: A

- qualitative comparison of two frameworks. *Educational Research Review*, 2(2), 114-129. doi:10.1016/j.edurev.2007.06.001
- Brindley, S. (2013). Teacher education futures: compliance, critique, or compromise? A UK perspective. *Teacher Development*, 17(3), 393-408. doi:10.1080/13664530.2013.813752
- Brown, S. (2004). Assessment for Learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 81-89.
- Comisión Europea. (2007). *Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo. Mejorar la calidad de la formación del profesorado* (No. {SEC (2007) 931 SEC(2007)933} /* */). Bruselas: Unión Europea. Recuperado a partir de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0392&from=EN>
- Consejo de la Unión Europea. (2014). Conclusiones del Consejo, de 20 de mayo de 2014, sobre formación eficaz de los docentes. Diario Oficial de la Unión Europea. Recuperado a partir de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614%2805%29&qid=1413806898567&from=ES>
- Devolder, A., Vanderlinde, R., van Braak, J., & Tondeur, J. (2010). Identifying multiple roles of ICT coordinators. *Computers & Education*, 55(4), 1651-1655. doi:10.1016/j.compedu.2010.07.007
- Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching*, 15(2), 273-289. doi:10.1080/13540600902875340
- Gulikers, J. M., Bastiaens, T., & Kirschner, P. (2004). A five-dimensional framework for authentic assessment. *Educational Technology Research and Development*, 52(3), 67-86. doi:10.1007/BF02504676
- Gutiérrez Esteban, P., & Luengo González, M. R. (2008). ¿Qué piensa el alumnado egresado de la Facultad de Educación sobre su formación tecnológica? *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa - RELATEC*, 7(2), 135-141. Recuperado a partir de <http://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/relatec/article/view/423>
- Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching*, 6(2), 151-182. doi:10.1080/713698714
- Maclellan, E. (2004). How convincing is alternative assessment for use in higher education?, 29(3), 311-321.
- Paredes Labra, J. (2013). Políticas educativas públicas sobre TIC en España: Tres décadas donde los docentes universitarios influyeron en el cambio educativo. *Fuentes: Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, (13), 45-78.
- Parlamento Europeo, & Consejo de la Unión Europea. (2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente* (No. (2006/962/CE)). Bruselas: Unión Europea. Recuperado a partir de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=ES>

- Pulido Bermejo, J. P. (2014). La experiencia de Extremadura: Portfolio de la Competencia Digital Docente. Presentado en IKANOS Workshop 2014, San Sebastián. Recuperado a partir de http://ikanos.blog.euskadi.net/wp-content/uploads/2014/05/20140512_CompetenciaDD_Extremadura_SSe_bastian_v2.pdf
- Raposo Rivas, M., Fuentes Abeledo, E., & González Sanmamed, M. (2006). Desarrollo de competencias tecnológicas en la formación inicial de maestros. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa - RELATEC*, 5(2), 525-538. Recuperado a partir de <http://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/relatec/article/view/291>
- Rodríguez-Miranda, F. P., Pozuelos-Estrada, F. J., & León-Jariego, J. C. (2014). The role of ICT coordinator. Priority and time dedicated to professional functions. *Computers & Education*, 72(0), 262-270. doi:10.1016/j.compedu.2013.11.009
- U.S. Department of Education. (2011). *Our Future, Our Teachers: The Obama Administration's Plan for Teacher Education Reform and Improvement*. Washington, DC: U.S. Department of Education. Recuperado a partir de <http://www.ed.gov/sites/default/files/our-future-our-teachers.pdf>
- Valverde Berrocoso, J., Revuelta Domínguez, F. I., & Fernández Sánchez, M. R. (2012). Modelos de evaluación por competencias a través de un sistema de gestión de aprendizaje. Experiencias en la formación inicial del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, (60), 51-62.

POR UN CAMBIO CURRICULAR EN LAS TITULACIONES DEL E.E.E.S. QUE GARANTICE LA TRANSFERABILIDAD A TRAVÉS DE UN OBSERVATORIO DE EVOLUCIÓN DEL TRABAJO

**Antonio Rial-Sánchez
Raquel Mariño Fernández**

Universidad de Santiago de Compostela

RESUMEN

Este artículo se asienta sobre la obra de F. Bobbit, cuyo planteamiento curricular defiende la postura de que el *currículum* debe preparar al alumnado para el ejercicio de la vida adulta, caracterizada por el trabajo, la formación que ello implica y la toma de decisiones que ésta conlleva. Ello implica inducir una serie de cambios metodológicos profundos en el rol de discente y del docente, capaces de producir aprendizajes significativos y productivos, fruto de la simbiosis de los conocimientos propios del *saber hacer, saber ser y saber estar*. A continuación se ofrece una propuesta de un modelo práctico para la reconversión de dichas metodologías y diseños curriculares por competencias, ejemplificado en la evaluación de los perfiles profesionales a través de un "Observatorio de Evolución del Trabajo".

PALABRAS CLAVE

Currículum - perfil profesional - diseño curricular por competencias - escenarios productivos - metodologías activas.

ABSTRACT

The core idea of this article is based on F. Bobbit's work, whose curricular approach defends that the curriculum must prepare to the students for the adulthood, characterized by the work, the training and the decision-making that this one carries. Its implies inducing a series of deep methodological changes in the discent and teacher roles, capable of producing significant and productive learnings, that are fruit of the simbiosis of the own knowledge of "to be able to make and to be able to be". Below, it shown a practice model proposal to the update of the above mentioned competency-based curriculum designs, exemplified in the professional profile assessment, through an 'Observatory of Work Evolution'.

KEY WORDS

Curriculum - professional profile - competency-based curriculum design - production environments - active methodologies.

1. BASES PARA EL CAMBIO CURRICULAR: EL PERFIL PROFESIONAL, REFERENTE PARA EL DISEÑO DE LA FORMACIÓN SUPERIOR.

Partiendo de los actuales requerimientos del sistema formativo del EEES¹, conocido como proceso de “*Bolonia*”, el diseño y la planificación curricular por competencias es uno de los principales retos que la educación debe alcanzar plenamente. Teniendo presente que uno de los ejes centrales para el logro de dichos retos es rediseñar el currículo y reorientar metodológicamente el proceso de aprendizaje del alumnado, nos encontramos con que los sistemas educativos que actualmente se consideran más innovadores son aquellos que se caracterizan por presentar una mayor proximidad con el contexto productivo. Estos sistemas parten del estudio del trabajo definiendo el perfil profesional y sobre él diseñan los procesos formativos de enseñanza –aprendizaje que, además, se imparten o bien en el propio contexto de trabajo o bien como sistemas de formación en alternancia. En este planteamiento se basa el éxito de muchos sistemas de formación profesional en Europa, incluyendo la formación profesional superior. Dicho planteamiento se ve reforzado al considerarlo el referente principal del denominado proceso de Bolonia para el diseño de la Formación Superior en Europa². La formación así concebida, se entiende como un fenómeno educativo articulado en los procesos productivos. Sin embargo, los programas tradicionales de formación universitaria están concebidos en torno a las calificaciones de los trabajadores/as y, generalmente, tienen más que ver con lo que entendemos por adiestramiento. Es decir, están más basados en el conductismo³ en la medida que son instrumentales y, en su mayoría, se limitan a una proposición de tipo intelectual.

A los actuales retos educativos se les demanda que se centren más en el análisis funcional del trabajo y de sus requerimientos para el reconocimiento y adaptación de las capacidades y competencias de nuestros titulados/as y profesionales, a los requerimientos laborales que desde los entornos profesionales le exigen a su actual formación. En el propio documento de texto del informe del *Proyecto Tuning* se recoge como cuarto eje de acción esta incipiente necesidad de transferibilidad, al mencionar que “*la función del aprendizaje, la docencia, la evaluación y el rendimiento deben estar en consonancia con el aseguramiento y la evaluación de la calidad de esta formación*”. Y no cualquier formación sino una acorde a los estándares de calidad; acción que, dada su complejidad, se desarrolló íntegramente a lo largo de la fase II (2003-2004). En dicho informe se recoge, más concretamente, que una de sus finalidades prioritarias fue lograr establecer puntos de referencia

¹ Espacio Europeo de la Educación Superior, conocido bajo el proceso de cambio promovido por el plan “*Bolonia*”.

² En los años noventa, varios estados miembros comienzan a desarrollar distintos programas de evaluación de la calidad de la Educación Superior. Entre ellos, podemos destacar el Programa Experimental de Evaluación (1992-1994) o el Proyecto Piloto Europeo (1994), a partir de los cuales se publica en 1998 la Recomendación sobre la Cooperación Europea para la Garantía de la Calidad de la Enseñanza Superior. Esta fecha resultó ser clave para Europa ya que, a partir de la misma, se van a ir sucediendo distintas reuniones de los gobiernos de la mayor parte de los estados europeos, de las cuales surgirán declaraciones conjuntas que, esencialmente, van a poner de manifiesto la necesidad de establecer políticas comunes y coordinadas en lo referente a la Educación Superior.

³ Este proceso formativo se asienta sobre las teorías del conductismo al destacar el valor del aprendizaje como ese mecanismo capaz de generar un cambio profundo en la forma de actuar (comportamiento del sujeto) en función de los cambios del entorno. Se puede decir que al igual que en esta teoría, el aprendizaje es el resultado de la asociación de estímulos y respuestas del entorno formativo-profesional.

para evaluar las competencias genéricas y las específicas de cada disciplina. Si lo que hoy en día perseguimos es un nuevo enfoque metodológico y diseño curricular eficaz, éste con mayor razón debe contemplar unas competencias que verdaderamente describan los resultados del aprendizaje del discente; es decir, lo que un estudiante sabe o puede demostrar una vez completado su proceso de aprendizaje. Para facilitar este reconocimiento del “saber” se establecieron una serie de indicadores que hoy en día nos permiten valorar el grado de aprendizaje en el estudiante, éstos son:

- Dominar su campo de especialización dentro de una determinada disciplina a un nivel avanzado. Esto significa que debería conocer las últimas teorías, interpretaciones, métodos y técnicas. (*Grado 1*)
- Ser capaz de entender e interpretar los últimos desarrollos teóricos y prácticos de su perfil formativo-profesional. (*Grado 2*)
- Tener el suficiente dominio de las técnicas de investigación y ser capaz de interpretar los resultados a un nivel avanzado (autoaprendizaje). (*Grado 3*)
- Ser capaz de hacer una aportación original, aunque limitada, en la disciplina, por ejemplo en la tesis final o un proyecto emprendedor. (*Grado 4*)
- Demostrar originalidad y creatividad en el manejo de la disciplina (innovar). (*Grado 5*)
- Ser competente a nivel profesional (contratable: transferabilidad óptima). (*Grado 6*)

Por todo ello, creemos que debemos garantizar una formación básica e integral bien construida y fundamentada en herramientas que le proporcionen al individuo el poder progresar adecuadamente a través de un continuum formativo. Es decir, que le permita transferir los resultados de sus formaciones específicas en los campos concretos de desarrollo laboral, así como en las formaciones más complejas y profundas transferir unos resultados acordes a los requerimientos laborales de alto nivel que también se deben conseguir en dicha formación superior. Todo ello se deberá llevar a cabo pues por mecanismos de conexión a los que el individuo (estudiante) pueda acceder en cualquier momento de su vida⁴.

Así, el proceso que se propone en este trabajo es un diseño metodológico-curricular por competencias que se apoya en los “*principios de programación*” aportados por el diseño curricular y sus fuentes, pero que precisa ser completado con los referentes que nos aporta el “*análisis del trabajo*”. En dicho análisis se parte de un planteamiento curricular que comienza por un estudio pormenorizado de las “*funciones*” y “*tareas*” de un trabajo. Es decir, la “*tarea*”⁵ pasa a ser concebida como la unidad central sobre la que se construye la unidad curricular y describe la ejecución o realización de la misma dentro de ese trabajo. Podemos decir que la tarea marca la “*unidad de trabajo*”. Esta unidad se asocia a su vez con la “*capacidad*” en cuanto a

⁴ Información recogida en el informe del 14 de febrero de 2002 elaborado por el Consejo Europeo.

⁵ “Tarea: es entendida como la unidad de trabajo mínima medible. Capacidad: es entendida como la aptitud o habilidad para realizar una tarea cuando se dan las condiciones óptimas necesarias”.

unidad de conocimiento para poder ejecutarla. Van a ser pues el conjunto de éstas las encargadas de marcar la escala de complejidad de las capacidades y contenidos curriculares en todas sus categorías (**saber-conceptual**, **saber hacer-procedimental**, **saber ser-actitudinal**), así como su itinerario ascendente de organización y secuenciación a través de un complejo proceso de convalidación y acreditación (evaluación y reconocimiento de la competencia en un perfil profesional determinado).

Entendemos que los pasos a seguir en esta propuesta son complejos y requieren profundos cambios estructurales y culturales en los espacios de educación superior y, consecuentemente, en un nuevo enfoque y modelo metodológico que requiere un rol del estudiante, en su proceso de enseñanza-aprendizaje, más autónomo. Un primer paso puede ser el de comenzar el diseño del currículo formativo a partir de los 172 perfiles profesionales que configuran los escenarios de trabajo donde van a desarrollar su quehacer profesional el alumnado de las distintas Universidades. Para el logro de tal fin solo se puede partir del “*estudio y análisis de los puestos de trabajo*”⁶ que permiten identificar los requerimientos en competencias y riesgos para llevarlas a cabo. En consecuencia, se podrá definir el currículum formativo de cada Titulación y/o la formación complementaria necesaria que, como profesionales de alto nivel de esa profesión, los entornos laborales les van a exigir. Se trata de un ejercicio de ingeniería de planificación curricular que parte de dos lógicas diferentes: la lógica del trabajo y la lógica de la formación para llegar al aprendizaje-profesionalizador. Esta es otra de las bases de las que parte el *Proyecto Tuning* que considera que “*las titulaciones llegarán a ser comparables y compatibles si el desarrollo profesional de los poseedores de dichos títulos es comparable y si sus perfiles profesionales y académicos también lo son*”. (González y Wagenar, 2003:71).

Dicho proyecto se enmarca en el largo proceso de cumbres de La Sorbona-Bolonia-Praga-Berlin⁷, mediante el cual los políticos pretenden crear un área económica y social europea compatible, comparable y competitiva a un área paralela de Educación Superior Europea. Este nuevo diseño se inició en el verano de 2000, donde un grupo de 29 universidades aceptó colectivamente el reto formulado en Bolonia y elaboró un proyecto piloto denominado «Tuning – que significa sintonizar las estructuras educativas de Europa» que se presentó para su consideración a la Comisión Europea, y bajo la coordinación de la Universidad de Deusto (Bilbao) y de la Universidad de Groningen (Holanda). Posteriormente los integrantes del proyecto pidieron a la Asociación Europea de Universidades (EUA) que les ayudara a ampliar el grupo de

⁶ Se define como el estudio minucioso de una serie de variables que además de permitarnos definir el perfil profesional nos dan referencias de elementos clave para el diseño de la formación por competencias o para su actualización en escenarios profesionales reales como los planteados en este S.XXI.

⁷ La primera de estas fue la Declaración de la Sorbona que aparece en el año 1998. En ella, los ministros de Francia, Alemania, Reino Unido e Italia instan por primera vez a la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior, el cual deberá basarse en 3 ejes principales (González Sanmamed, 2006:17) : la movilidad de estudiantes y profesores/as; la transparencia internacional de la formación y el reconocimiento de los títulos a través de la progresiva convergencia hacia un marco común y la continuación de los estudios a nivel Europeo. Tras este primero paso hacia la convergencia universitaria, un año después, el 19 de junio de 1999, se celebra una nueva conferencia que culminará con la Declaración de Bolonia. Los países que firman esta nueva declaración son ahora 29, entre los cuáles se incluyen no solo países de la Unión Europea, sino también países del Este y Europa Central, así como instituciones destacadas como la Comisión Europea y el Consejo de Europa (González Sanmamed, 2006:17).

participantes, que se incrementó a más de 100 universidades, y solicitaron a la Comisión Europea una ayuda financiera en el marco del Programa Sócrates⁸.

El *Proyecto Tuning*⁹ no se centró en los sistemas educativos sino en las estructuras y el contenido de los estudios (*sintonización en términos de estructuras y programas*). El proceso metodológico a seguir consistió en identificar los perfiles profesionales para pasar a definir las competencias y posteriormente desarrollarlas, reforzando así la calidad en términos de transparencia, objetivos, procesos y resultados. Por lo tanto, como ya hemos mencionado con anterioridad, las competencias describen los logros que el estudiante ha alcanzado con su aprendizaje, y que son a su vez tanto verificables como demostrables empíricamente. Este principio se aplica a las competencias específicas y a las genéricas, para identificar y conectar capacidades clave como pueden ser las capacidades de comunicación y de liderazgo tan demandadas en los escenarios profesionales. Para darle viabilidad a todo el proceso fue determinante contar con la opinión del personal universitario, del estudiantado y de los demás profesionales y empleadores implicados para identificar las competencias que esperan encontrar en las y los futuros estudiantes ya titulados y tituladas. (González y Wagenar, 2003).

Esta metodología guarda una gran similitud con el proceso desarrollado por el CEDEFOP¹⁰ respecto al proyecto de "*Correspondencia de las Cualificaciones de Formación Profesional*", y el repertorio Europeo de Perfiles Profesionales referidas a los niveles de cualificación 1, 2 y 3. Tal como se hizo para estos niveles de cualificación, el proceso de diseño para cumplir de verdad ese "*acercamiento de la formación al trabajo para la empleabilidad*", tiene que ser similar ya que se parte de la misma finalidad, introduciéndonos así en un entramado conceptual ya descrito pero del que hay que echar mano sin saltarse pasos. Partimos de la descripción de un perfil profesional que exige un estudio minucioso de todas las tareas, deberes, riesgos, obligaciones y

⁸El Programa Sócrates es fruto de una iniciativa educacional promovida por la Comisión Europea. Este programa de la Unión Europea nace en junio de 1994 y funciona hasta el 31 de diciembre de 1999, fecha en la que es reemplazado por la segunda versión del Programa Sócrates (II) para continuar hacia la consecución de los siguientes objetivos: "Fortalecer la dimensión europea de la educación a todos los niveles"; "Mejorar el conocimiento de las lenguas europeas"; "Promover la cooperación y la movilidad a través de la educación"; "Alentar la innovación en la educación"; "Promover la igualdad de oportunidades en todos los sectores de la educación". Esta segunda fase estuvo vigente desde el 24 de enero del 2000 hasta enero del 2006, momento en el cual fue reemplazado por el actual Lifelong Learning Programme (2007-2013). En este programa participan treinta y un países europeos y propugna la cooperación europea en todos los ámbitos de la educación a través de diversas formas: la movilidad (desplazarse en Europa), la elaboración de proyectos comunes, la creación de redes europeas (difusión de las ideas y de las prácticas correctas) o la realización de estudios y de análisis comparativos.

El capítulo del programa Sócrates dedicado a la enseñanza superior es el programa Erasmus. A través de esta acción, las Universidades reciben ayudas financieras con el fin de fomentar el intercambio de estudiantes y profesores y la cooperación en la enseñanza superior entre los países de la UE y los países asociados (Noruega, Islandia, Liechtenstein, Eslovaquia, Chipre, Hungría, Polonia, Rumanía, Chequia, Letonia, Estonia, Lituania, Bulgaria y Eslovenia).

⁹ Información extraída del Informe Final Proyecto Tuning (2003) editado por Julia González y Robert Wagenaar

¹⁰ El Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP) es el Organismo de referencia de la UE para asuntos de formación profesional. Ofrece informaciones y análisis sobre los sistemas, las políticas, la investigación y la práctica de la FP. Este centro fue creado en 1975 al amparo del Reglamento (CEE) nº 337/75 del Consejo para reforzar la cooperación europea en materia de política educativa y formación profesional. (Información extraída de la web oficial:

http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4082_es.pdf

responsabilidades que conlleva un puesto de trabajo, así como los requisitos exigidos a la persona (estudiante y futuro profesional) que pretenda desarrollar ese trabajo. Barbier (1993:27) lo define como “*el subconjunto de capacidades específicamente producidas en el ámbito de las experiencias profesionales o de las trayectorias profesionales*”. Así, hablamos del hombre en el trabajo, del hombre en la profesión o del ser profesional.

Otro antecedente de nuestro planteamiento de la actualidad española podemos situarlo en torno a la creación de los *Libros Blancos de los Perfiles Profesionales* que deben servir de guía académica-profesional para los estudiantes y docentes de las diferentes titulaciones. Los libros blancos surgen dentro de esta inmersión en el proceso de convergencia de la Educación Superior en Europa, que originó un impulso dinamizador del cambio curricular de las universidades de todos los países miembros hacia “*la renovación de las titulaciones españolas bajo estas nuevas directrices*”. España como país miembro no permaneció ajena a este proceso y desde el inicio se adhirió a la Declaración de Bolonia¹¹, a partir de la cual se han ido dando una serie de estrategias para guiar la incorporación plena en esta convergencia. Así, el MEC entre las diversas acciones dirigidas al logro de este objetivo, encomienda a la ANECA¹² la coordinación de las diferentes propuestas para el diseño de los títulos universitarios que deben estar presentes en las Universidades Españolas. Para encauzar este proceso elabora una guía de análisis de las titulaciones en base a los diversos perfiles profesionales a los que pueden y deben dar cobertura nuestras Universidades.

En la mayoría de los países miembros ya se establece una diferencia entre los conocimientos profesionales que adquiere un estudiante y futuro/a titulado/a universitario/a a lo largo de su formación y la capacidad que le otorga el Estado o el gremio correspondiente a un trabajador/a para el ejercicio de una profesión. De hecho, en los países que poseen tradición de derecho sajón, los y las estudiantes y/o titulados/as que han elegido una profesión regulada por el Estado tienen que acreditar un período de prácticas que suele ser de varios años bajo la supervisión de una o un profesional ya habilitado y, posteriormente, realizar un examen de admisión en el Colegio Profesional correspondiente. (Rial Sánchez, A.; Mariño Fernández R. y Rego Agraso, L. 2010)

Tomando como referencia estos modelos anglosajones, en España para que el proceso resulte exitoso se exige que las titulaciones se adecuen a las necesidades formativas demandadas, a las necesidades reales de los perfiles y a los conocimientos de los profesionales para que, en un futuro próximo,

¹¹ Esta declaración sienta las bases para la consecución de dicho Espacio Europeo de Educación Superior en el año 2010. El nuevo cambio que se proponen tiene como finalidad organizar los estudios superiores alrededor de los principios de calidad, movilidad, diversidad y competitividad, para ello se van a proponer la consecución de 6 objetivos fundamentales (Declaración de Bolonia, 1999): 1) la adopción de un sistema de títulos fácilmente comprensibles y comparables entre los distintos países; 2) la adopción de un sistema basado en dos ciclos principales: universitario y post-universitario; 3) la instauración de un sistema de créditos que favorezca la movilidad y transferencia de los estudiantes, como el nuevo sistema ECTS (European Credit Transfer System); 4) la promoción de la movilidad de los estudiantes, profesores/as, investigadores/as y personal administrativo, ejerciendo de forma efectiva el derecho a la libre circulación; 5) la promoción de la unificación de criterios y metodologías de calidad en la enseñanza superior en la Unión Europea; 6) y la promoción de la dimensión europea en la enseñanza superior.

¹² AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN, CERTIFICACIÓN Y ACREDITACIÓN.

permita que los y las estudiantes acrediten su investigación, desarrollo, innovación y gestión en un entorno laboral contemporáneo. El esquema a seguir en este diseño metodológico-curricular por competencias de las titulaciones puede ser una progresión analítica como ésta: 1º) Capacidades vigentes legisladas. 2º) Competencias a conseguir. 3º) Perfiles demandados. 4º) Titulaciones a impartir. Podemos decir pues que los libros blancos parten de ese análisis de los conocimientos y competencias asociadas al ejercicio de una profesión regulada legalmente. A partir de dicho análisis se establecen los objetivos profesionales posibles para los y las tituladas, que darán sentido a los diferentes ámbitos de desarrollo profesional adscritos a cada uno de estos perfiles (Tobón S., 2004). Todas estas implicaciones, cambios y evolución de citas posteriores que se adhieren al proceso de Bolonia, fueron las que hicieron posible vislumbrar un acercamiento real de nuestros Títulos Universitarios a las demandas reales que, en términos de cualificación profesional, se le hacen a la Educación Superior desde el mercado laboral (Rial Sánchez A., 2010).

2. LA NECESIDAD DE VINCULAR EL CONCEPTO CURRÍCULUM CON LAS COMPETENCIAS DEL ESTUDIANTE Y LAS PROFESIONES.

El concepto de currículum aparece por primera vez en 1918 cuando Franklin Bobbit publica su libro *"The Curriculum"*, que define el currículum como aquella serie de cosas que los niños y jóvenes deben hacer y experimentar a fin de desarrollar habilidades que lo capaciten para decidir asuntos de la vida adulta. No es ajeno a esta noción el que hoy denominamos diseño curricular por competencias, cuya característica principal es la complejidad referida a su puesta en escena, en la que intervienen múltiples variables cuyos referentes son los requerimientos del trabajo, las actitudes y las habilidades que el individuo moviliza para poder realizarlo. Por lo tanto, dados estos dobles planteamientos o perspectivas, consideramos próximo el lenguaje por competencias y el lenguaje curricular tal como lo argumenta Bobbit (1918), quien por un lado recoge el aspecto legal o normativo de la enseñanza, representado en el plan de estudios y, por otro, el aspecto más puramente educativo que centra su objetivo en el desarrollo de las posibilidades del alumno/a.

Es decir, podemos afirmar que el currículum y por extensión el diseño curricular, es un concepto polisémico y a la vez complejo. Se trata de una selección cultural que se compone de procesos (capacidades y valores), contenidos (formas de saber) y méritos/procedimientos (formas de hacer) que demanda la sociedad al sujeto y al sistema en un momento determinado (Pérez y Díez, 2000). Parece entonces que atender a las demandas de la sociedad es una cuestión inherente al propio concepto de currículum al que la gran mayoría de los autores aluden a ella. Además, también se defiende que el currículum no debe incluir únicamente contenidos, sino que debemos añadir a éstos el aprendizaje de procesos y procedimientos, lo que nos vuelve a recordar que el término currículum constituye en sí un concepto complejo.

Por lo tanto, dentro del planteamiento que se recoge en este trabajo sobre el diseño metodológico del currículum por competencias, también se entiende la propia competencia como un concepto complejo y polisémico. Así, tal y como indica Tobón (2006: 46) *"asumir la complejidad como epistemología de las*

competencias, implica reconocer que son un enfoque inacabado y en constante construcción-deconstrucción-reconstrucción, requiriéndose continuamente del análisis crítico y la auto-reflexión para comprenderlo y usarlo". Lo mismo ocurre con el currículum, ya que deberá permanecer en constante cambio en función de la evolución de la propia sociedad.

El diseño metodológico del currículum por competencias es, entonces, un proceso de complejidad creciente que se encuentra estructurado en los nueve ejes interdependientes que citamos a continuación: la Investigación-acción educativa; la auto-reflexión; la reconstrucción; la investigación del contexto; el afrontamiento de la incertidumbre; la identificación de competencias; el establecimiento de nodos problematizadores; el equipo docente y los proyectos formativos (Tobón, 2006). Los anteriores descriptores corroboran nuestra idea de que son muchos los elementos constitutivos del currículum que, a su vez, son comunes al propio concepto de competencia. De esta manera, la mayoría de las definiciones asocian la competencia a "atributos personales" como capacidades, rasgos de personalidad, aptitudes, actitudes, valores, recursos, comportamientos, conductas y experiencias, etc. que también están ligados a un contexto donde el individuo los moviliza. Otro modo de entender el concepto de competencia es aquel que la define como una brújula que guía la situación del individuo respecto de un área profesional, es decir, su "saber hacer" y su "saber estar" (Rial A., 2009)

Otro significado que se le atribuye a la palabra competencia proviene de Montmollin (1986) quien las define como el conjunto de conocimientos, capacidades y estrategias de planificación de un individuo. Así, en el transcurso de la formación de un individuo, los conocimientos son función directa del tiempo de escolarización. Es decir, según este autor, cuanto más tiempo permanezca escolarizado un discente, mayores probabilidades tendrá de aumentar sus competencias básicas, como la capacidad de síntesis, de análisis, de autonomía, de responsabilidad, etc. No obstante, algunas competencias ya existen en el sujeto y sólo son estimuladas y potenciadas a través de determinadas acciones formativas. Podemos decir pues, que las competencias profesionales se producen solo cuando la base existente es estable y es entonces, cuando podemos indicar que la cualificación se va a llevar a cabo sin trabajo, lo que significa que podrá superar las diferentes pruebas que reconozcan oficialmente su cualificación. Pero no será un obrero cualificado tal como demanda la empresa al no haber adquirido las competencias exigidas para el puesto. Desde este punto de vista operativo, en toda acción formativa es necesario recurrir al árbol de competencias clave específicas para cada profesión, como también lo es estimularlas en beneficio de futuras exigencias aunque todavía no se reconozcan como tales. Es así, bajo este planteamiento competencial, como debería funcionar el diseño de metodologías y planes curriculares de las titulaciones mediante un Observatorio que permita la actualización del rol de un estudiantado superior en constante evolución profesional (Rial A., 2008).

Además para que este planteamiento sea efectivo, debemos promover que nuestro estudiantado pase a ser el actor principal de este proceso a través de aprendizajes significativos, basados en las teorías constructivistas y en la

aplicación de metodologías alternativas como son el *método de proyectos*¹³ y el método de *resolución de problemas*¹⁴. Ambas metodologías transforman el tradicional proceso de enseñanza-aprendizaje al otorgar al estudiante una mayor autonomía y exigencia cognitiva y competencial a lo largo del proceso.

Por una parte, el enfoque constructivista marca en la educación basada en competencias dos pilares básicos sobre los que debe girar todo el proceso educativo: el aprendizaje y la actitud del estudiante para la búsqueda y la construcción de lo significativo. Desde este enfoque, la metodología curricular basada en competencias, conlleva la necesidad de lograr que nuestro estudiantado transfiera dichos conocimientos no sólo a los contextos inmediatos, sino también a la vida misma, a lo que viven los estudiantes aquí y ahora, y también a lo que tal vez vayan a necesitar para enriquecer y mejorar su vida futura. Así se plantea una metodología que nos permita enseñar contenidos que cobran y tienen significado integral para la vida cotidiana de los sujetos. Por otra parte, la teoría conductista ofrece criterios que sirven para ir evaluando el desempeño y el desarrollo de las competencias; es decir, defiende que se puede evaluar y medir el grado en que se han adquirido las competencias a lo largo del proceso formativo mediante un proceso de observación bien planificado y secuenciado. Desde este enfoque también se recomienda que para garantizar el éxito de la observación se definan de manera individual cuáles serán las evidencias tangibles que los estudiantes mostrarán o entregarán a lo largo de dicho proceso educativo (Díaz Barriga, F. y Hernández, G. 2001).

En cuanto a los enfoques metodológicos, el uso de la *Metodología de Proyectos*, es una estrategia didáctica que encaja a la perfección en este planteamiento ya que favorece el trabajo colaborativo y globalizador, al permitir ver una realidad laboral desde diferentes enfoques y perspectivas y conectando significativamente el conocimiento. Está basado en la teoría del constructivismo y aplicado en la dinámica del aula proporciona múltiples herramientas de aprendizaje, tanto para el alumnado como para el profesorado. Además facilita al discente el desarrollo de habilidades, actitudes y valores que le ofrecerán la posibilidad de solucionar problemas reales. Se puede decir que permite conectar los aprendizajes con el mundo real, con verdaderas problemáticas y conflictos que surgirán en entornos profesionales reales y/o en los contextos sociales que nos rodean. También favorece la adquisición de un conocimiento no fragmentado, activo y motivador a través de enriquecedoras

¹³ Una de las propuestas pedagógicas más destacadas de la Escuela Nueva y de su enfoque de enseñanza centrada en el alumno es la de William Heard Kilpatrick (1871-1965), pedagogo de la Universidad de Columbia y discípulo de John Dewey. Aunque Kilpatrick no haya sido el autor principal de este enfoque didáctico y metodológico, algo que el mismo reconoce, sí que ha sido el primero en crear una "tipología" del método de proyectos que hasta nuestros días sigue siendo una estrategia didáctica muy difundida. Esta propuesta metodológica consta de las siguientes fases: 1) Surgimiento del Proyecto. 2) Planificación del Proyecto. 3) Ejecución del Proyecto. 4) Evaluación del Proyecto

¹⁴ El método de Resolución de Problemas puede enfocarse desde diferentes marcos, siendo el más utilizado en la actualidad el de Ausubel, que se justifica por ofrecer una posición constructivista claramente orientada hacia la enseñanza. La idea es que, para aprender hay que problematizar lo teórico, los ejercicios y las actividades que se plantean en las clases. Hay que hacer énfasis en el hecho de que "resolver problemas científicos" no significa una "tarea de hacer", sino "una actividad científica verdadera", con la cual, los estudiantes construyen los nuevos conocimientos que se consideran fundamentales para desempeñarse como profesionales competentes en el campo de las ciencias.

experiencias de aprendizaje que involucran al estudiante en proyectos complejos y vitales a través de los cuales desarrollan y aplican las habilidades y conocimientos adquiridos en otras disciplinas. En definitiva, es una gran estrategia didáctica que asume que el aprendizaje significativo conduce al discente a un proceso inherente de aprendizaje, a su capacidad para realizar un trabajo profesional relevante, así como a una necesidad de hacerlos responsables y consecuentes con sus acciones.

Por otro lado, el método de *Resolución de Problemas* permite activar y movilizar los conocimientos relevantes del estudiante hacia su futuro ejercicio profesional, así como un aprendizaje de aquellos nuevos conocimientos y habilidades que mejoren su especialización y desempeño profesional. El interés de aplicar esta metodología radica en que para llegar o no a resolver un problema no basta sólo con la posesión de los conocimientos, sino que influye mucho en el cómo son utilizados, o la pericia para llegar al camino más adecuado (de los múltiples con los que nos podemos encontrar) para así facilitar su solución. La clave reside pues en el nexo entre la estructura cognitiva del estudiante y la nueva información que se le entrega para que investigue. No obstante, para poder resolver un problema utilizando los conocimientos que el estudiante posee, es fundamental que éstos hayan sido aprendidos significativamente. A su vez, también deben dominar algunas habilidades y estrategias de redacción, indagación y contrastación científica, para lo cual éstos deben ser instruidos por sus docentes, llegando así a transformarse en los principales actores y actrices del proceso de aprendizaje. En resumen, de acuerdo con todo lo dicho hasta aquí, cabe esperar que las y los estudiantes comprendan que en el mundo cotidiano, los problemas suelen ser complicados, mal estructurados, confusos y persistentes, y que sus consecuencias suelen ser significativas, se resuelven en grupo y en ocasiones no hay una única solución porque sus variables dificultan la identificación de las mismas (Perales, 2000).

El interrogante que se plantea ahora es saber cómo se transfiere todo este planteamiento operativo al currículo en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Pues bien, entendemos que la planificación de las acciones educativas y/o formativas debe estar avalada por los resultados de las evaluaciones realizadas al estudiante en el entorno práctico; es decir, deben estar elaboradas a partir de estas propias experiencias. Por lo tanto, la competencia toma apoyo siempre sobre la formación y no soporta tanto peso la forma de adquirirla, sino que la experiencia debe ser considerada como una formación adquirida a lo largo del tiempo y de una manera más empírica y no tan sistemática. La utilización y el reconocimiento de esas competencias van a condicionar la forma de ver el trabajo y, consecuentemente, de planificar la formación en nuestras instituciones universitarias. La cualificación del estudiante y/o titulado/a queda pues ligada a la competencia por el término *formación*, término que forma parte del subsistema social y del subsistema productivo, dando lugar a tres conceptos claves del análisis del trabajo para el diseño de la formación: tarea, competencia y cualificación.

Grootings y Bunk (1994:5-13), asocian el concepto de *competencia* al de *tarea*, entendida ésta como unidad de trabajo, y también al de *cualificación*, definida como certificación de la competencia, tratando de situarlos y contextualizarlos en su *modus operandi* y llamando la atención sobre

los ámbitos diversos en que aparecen relacionados los tres conceptos. Según estos autores, los conceptos mencionados están basados en el conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes vinculadas a una profesión, pero ampliando el radio de acción al *entorno profesional, así como a la organización del trabajo y a las actividades de planificación*. Por consiguiente y de manera genérica, poseer competencia profesional implica disponer de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias para ejercer una profesión, poder resolver problemas profesionales de forma autónoma y flexible y estar capacitado para colaborar con el entorno profesional y en la organización del trabajo. Toma así un gran relieve el “saber ser” y el “saber estar” como atributos esenciales del individuo al ser considerados “las competencias clave que le van a aportar la llave para resolver y superar los conflictos y dificultades intrínsecas y extrínsecas propias de la complejidad del “trabajo”.

La propuesta que recogemos en este artículo parte de la idea de generar un gran cambio curricular y metodológico que conlleva conectar el aprendizaje con el “Escenario de Trabajo”, con su análisis y seguimiento a través de un Observatorio pensado para tal fin. Es decir, ésta dinámica debe ser el punto de partida para cualquier diseño metodológico-curricular coherente y para el rediseño de la cualificación, independientemente del nivel en que ésta se posea. Así, nos podemos referir tanto al currículo de un *oficio*, según la denominación tradicional, como al currículo de una profesión de alto nivel de cualificación, tal como sería el caso del diseño curricular de una titulación superior universitaria.

3. EL DISEÑO CURRICULAR DE TÍTULOS EN EL MARCO LABORAL DEL NUEVO E.E.S.: FORMAR PROFESIONALES.

El término *formación* recoge diferentes conceptos que señalan diferentes modalidades de intervención sobre el sujeto tales como el desarrollo de cursos y acciones diseñados para incrementar y/o mejorar los conocimientos, habilidades y actitudes de los sujetos, demandados por el propio entorno laboral, el desempeño de los puestos de trabajo o la satisfacción de nuevas necesidades que exigirá el desarrollo del mismo en un futuro (Kirkpatrick, 1999). La planificación y seguimiento de una acción formativa permite, pues, determinar su efectividad así como anticiparnos a unos resultados positivos y gratificantes, tanto para los responsables de la acción, como para los destinatarios. Al planificar y poner en marcha un proceso de seguimiento de una acción formativa se deben tener en cuenta factores como una buena coordinación y evaluación de la propia acción formativa, las necesidades del trabajo, los objetivos y contenidos a integrar, las características de los participantes, la infraestructura disponible, así como una selección de formadores y materiales que faciliten el diseño y evaluación de un adecuado y eficaz plan de trabajo, a corto y largo plazo. Hablar de planificación y seguimiento de una acción formativa supone tener en cuenta en el diseño de la misma lo que demanda el mercado, sus participantes y los nuevos roles profesionales. Esta propuesta de planificación nos exige para su puesta en práctica el seguimiento de todas las recomendaciones recogidas anteriormente, así como las propuestas en las siguientes fases:

► 1ª FASE: *El punto de partida del diseño de este currículo debe ser la puesta en común terminológica.*

El vocabulario es diverso, cada uno dispone de su propio léxico que puede aludir a realidades diferentes empleando la misma palabra, o atribuyendo palabras diferentes a objetos idénticos. Palabras como cualificación, tarea, competencia, puesto, mercado de trabajo, producción, productividad, etc. todas ellas ligadas al entorno del trabajo y de la formación profesional, deben significar lo mismo, independientemente del contexto en que se utilicen. Además, se hace cada vez más necesario que estas terminologías tengan alcance transnacional, puesto que así se requiere en la unificación de los mercados de trabajo.

Es decir, se puede importar el modelo seguido en la organización y diseño metodológico curricular de los títulos de F.P., ya que en la primera fase del proceso de diseño curricular por competencias que proponemos para la reprogramación y cambio metodológico de las titulaciones universitarias, también se parte del análisis minucioso del trabajo descomponiéndolo en lo que denominamos *tareas* para, posteriormente, agruparlas en lo que serían las unidades de competencia y, en correspondencia, sus módulos profesionales (el equivalente a asignatura-materia-módulo en la titulación). En la realización de este análisis participarían, a través del observatorio, profesionales diversos y especialistas del máximo nivel de cualificación que, a su vez, ejercen su trabajo en los distintos escenarios en los que se desarrolla el perfil profesional en cuestión (en este caso, “los diferentes perfiles profesionales que se enmarcan dentro de cada una de nuestras titulaciones”).

► 2ª FASE: *Construir un descriptivo de la realidad del trabajo.*

Es necesario tener una visión clara de las tareas y de las actividades que estas realidades implican, ya que permitirá abordar de manera más eficaz el campo pedagógico así como explicitar objetivos de formación en términos de “capacidades” localizadas a través de la descripción de la realidad del trabajo. La adquisición de estas capacidades nos va a definir la competencia que, a su vez, nos dará el control del trabajo. Así mismo, se debe relacionar con cada actividad la totalidad de los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para su control, precisando el nivel de adquisición de cada conocimiento señalado. Habrá que ir buscando la visión de conjunto primero y procediendo a reagrupamientos posteriores, según los dominios técnicos a los cuales se hayan vinculados.

Es en esta fase en donde los contenidos curriculares adquieren el formato curricular clásico. Es decir, se priorizan como contenidos principales aquellos que se derivan de los análisis anteriores relacionados con identificar el “saber” más esencial que debe “conocer” nuestro alumnado. Se crea así un bloque teórico de conocimiento común que cobra su propio significado en el itinerario curricular y formativo de cada titulación. A continuación se analizan los procedimientos y demás aspectos prácticos vinculados al “saber hacer”. Toman aquí especial importancia “los escenarios” ya que nos permiten identificar qué mecanismos hacen que se pongan en práctica esos saberes curriculares.

Dichos escenarios también delimitan que partes curriculares se van a adquirir en el centro formativo y que partes se adquirirán en otros entornos formativos no universitarios (instituciones gubernamentales públicas o privadas, empresas, hospitales, centros sociales, de ocio, etc.). Este proceso se cierra con un tercer análisis donde se determinan que “actitudes y valores” son fundamentales para cada desempeño profesional y que darán sentido al “saber estar” que se articula en las “competencias transversales”. Sin duda para nosotros ésta debería ser la parte más importante del diseño curricular de los títulos de educación superior, ya que aportan las verdaderas “competencias clave” que permiten resolver las eventualidades sociales, educativas y laborales que condicionan todo ejercicio formativo y profesional. También porque son las que le dan sentido único aplicativo y de transferibilidad a los otros contenidos curriculares. No obstante, cabe decir que seguimos identificando aquí la compleja problemática sobre como introducirlos de manera que interactúen productivamente con los demás contenidos, para que se obtengan los resultados deseados y medibles a través del desempeño laboral correcto.

➡ **3ª FASE:** *Elaborar el itinerario de formación apoyándose en las fases anteriores como punto de partida, enumerando las capacidades y conocimientos iniciales, la experiencia previa, la progresión, etc.*

En definitiva, se persigue validar el campo profesional y formativo de tal forma que nos permita definir los contenidos de la formación y las actividades para su aprendizaje conjuntamente, pero también con la definición y condiciones de los escenarios formativos y del perfil de los propios formadores y formadoras. Eso sí, sin que se pierda la legítima necesidad de crecer en sabiduría y profundización máxima en los contenidos seleccionados, en la ciencia y en los elementos transversales de los que son transmisores las y los docentes universitarios.

Es en este punto del proceso, donde se hace más necesaria la *movilización de las competencias* del diseñador, ya que debe tener, por una parte, un gran conocimiento del *escenario productivo* y, por otra, debe saber cuáles son los contenidos a seleccionar y su gradación para el logro de esas habilidades.

Esta propuesta se ve dificultada, en parte, por esa falta de giro o de cambio curricular e institucional que persiste. Dicha reticencia se justifica, en parte, ante la falta de consenso entre las y los docentes que creen que las instituciones educativas deben cambiar desde esta perspectiva y, consecuentemente reciclar su formación y competencias como formadores y formadoras para potenciar y formar con éxito a estudiantes-profesionales y, en el otro extremo, aquellos y aquellas docentes que creen que el cometido de las instituciones no es éste y se mantienen fieles a la rigidez y formalismos de los currículos y didácticas de sus disciplinas, dejando este objetivo por ejemplo, para aquellas instituciones dedicadas a la creación de empresas y/o a la administración de empresas. Las actuales instituciones educativas, no pueden permanecer al margen de estos nuevos requerimientos y demandas formativas-profesionales de los mercados de trabajo. También deben contribuir a formar en nuestro estudiantado una actitud emprendedora y,

consecuentemente, entrenarlos en habilidades y competencias para la identificación de nuevas oportunidades, la generación y transformación de ideas en proyectos innovadores y productivos y, finalmente, en competencias que les permitan aprovechar el máximo potencial de sus experiencias laborales como el medio de aprendizaje más idóneo para realizarse como grandes profesionales (Mariño, Rego y Rial, 2009).

4. CONCLUSIONES: ¿ES POSIBLE RENOVAR LA EDUCACIÓN SUPERIOR A TRAVÉS DE UN OBSERVATORIO DE EVOLUCIÓN DEL TRABAJO?

Para nosotros la respuesta es afirmativa. En este nuevo contexto de educación superior del S.XXI no basta con el modelo de estudiante receptor de conocimientos, sino que se le demanda y se le exige ser receptor, transformador y agente activo en su proceso de aprendizaje. Ser autodidacta, emprendedor, competitivo, resolutivo, polifacético, gestor del conocimiento, innovador, constructivista, multitarea, son, entre otras, cualidades que se le demandan desde los entornos profesionales a su nuevo rol de estudiante. Teniendo presente estos nuevos requerimientos y demandas a nuestros actuales sistemas de educación superior no les queda más alternativa que rediseñarse y adaptar su ineficaz modelo de estudiante, hacia un modelo de estudiante más activo y participativo del mundo formativo y productivo.

El objetivo central del planteamiento formativo de nuestros “Observatorios de Evolución del Trabajo” es, en definitiva, el de aportar servicios de información actualizada sobre la situación del mercado laboral y la evolución del trabajo para los y las discentes y todos los agentes y profesionales implicados en esta institución que así lo demanden; servicios de orientación y asesoramiento ocupacional para docentes, orientadores/as y demás profesionales que intervienen en los procesos de planificación y construcción de itinerarios y trayectorias de formación e inserción laboral, así como para aquel alumnado que van a iniciar o ya están realizando sus estudios de educación superior bajo el nuevo Plan Bolonia¹⁵.

Un aspecto clave en este diseño metodológico-curricular por competencias es el de la evaluación y seguimiento del desempeño del estudiante. La evaluación se concibe aquí como la herramienta capaz de ayudar al estudiante a formar y adaptar sus competencias con base a las actividades propias del ejercicio profesional, tanto de forma real como simulada, así como en diversos contextos: las facultades, el aula de clase, el aula virtual, las empresas y las organizaciones e instituciones sociales. Los tipos de evaluación y los criterios para llevar a cabo esta recualificación deben consignarse en cada uno de los módulos, materias y asignaturas formativas de las titulaciones. Además, en este diseño curricular por competencias también

¹⁵ Se persigue así, consolidar un EEES basado en el conocimiento y en el uso de distintas metodologías que lleven al alumno/a a través de distintos niveles cognitivos. Se trata de un enfoque novedoso y de un proceso formativo que deberá conducirnos a la consecución de una enseñanza más individualizada y centrada en promover los valores universales y del patrimonio cultural (Delors, 1996). Podemos afirmar por lo tanto, que la idea de una Europa basada en el conocimiento representa para nuestras universidades una fuente de oportunidades, pero también una fuente de nuevos y duros desafíos y necesidades. El modelo actual de universidad exige pues, elaborar nuevos currículos más innovadores que incluyan una gama más amplia e idónea de competencias ligadas directamente con los cambiantes requerimientos del mundo del empleo (García y Sabán: 2008).

se deben establecer pautas concretas para evaluar la gestión de la institución respecto al currículum y también el propio desempeño de los y las docentes y profesionales que participan del proceso en su conjunto. Se puede decir que dicho seguimiento de la “evolución de los trabajos” permite reconocer, como si de un catálogo de actualización competencial se tratase, los logros para crecer y avanzar y no solo detectar las carencias a “sancionar” sin mayor prospección de futuro profesional. Un buen ejemplo de cómo ejecutarlo lo encontramos en el INCUAL (*Instituto Nacional de las Cualificaciones*)¹⁶ el cual ya contempla un *Catálogo Nacional de Cualificaciones y un Observatorio Ocupacional* del que podemos tomar como referente sus finalidades y adaptarlas a nuestra realidad institucional:

- Capacitar a los y las estudiantes para el futuro ejercicio profesional.
- Promover una oferta formativa de calidad.
- Proporcionar información y orientación sobre el E.E.E.S. y sus competencias profesionales hacia el empleo.
- Favorecer el espíritu emprendedor mediante la incorporación a la oferta formativa de acciones que capaciten para el desempeño de actividades empresariales y por cuenta propia.
- Articular nuevos mecanismos para evaluar y reconocer oficialmente la competencia profesional, sea cual sea la forma de adquirirla.
- Rentabilizar la inversión pública y privada en la capacitación del alumnado y de sus docentes y agentes profesionales para aprovechar del mejor modo los recursos dedicados a la formación universitaria.
- Hacer transparente el mercado laboral para que se facilite el ajuste entre oferta y demanda de la formación a la oferta y demanda del trabajo.

En definitiva, se trata de impulsar un modelo de programación curricular por competencias que toma como base las propuestas, estructuras y herramientas facilitadas por instituciones tan prestigiosas como el INCUAL y sus homónimos europeos. En ellas la “descripción de tareas referenciadas para la construcción del perfil” es el punto de partida para el “análisis de capacidades” y éstos constituyen, a su vez, el referente clave para la selección de enfoques metodológicos y contenidos curriculares más acordes a la evolución de la demanda y oferta de las profesiones, ocupaciones, y perfiles en el mercado de trabajo. El resto del proceso se corresponde con una propuesta de ingeniería educativa que consiste en transformar las aptitudes y habilidades en contenidos formativos que permitan dar forma a un nuevo modelo de estudiante más autónomo y competente profesionalmente hablando. Para terminar, a los y las profesionales del EEES nos compete establecer cómo y con qué parámetros el observatorio llevará a cabo la evaluación de la evolución

¹⁶ Tal como se recoge en la web oficial del Ministerio: El Instituto Nacional de las Cualificaciones (en adelante, INCUAL) fue creado por el Real Decreto 375/1999, de 5 de marzo, adscrito al Ministerio de Educación y con dependencia orgánica de la Dirección General de Formación Profesional y dependencia funcional del Consejo General de Formación Profesional, como órgano de apoyo de éste para alcanzar los objetivos del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional. http://www.educacion.gob.es/educa/incual/ice_incual.html

de los trabajos, de los perfiles profesionales, de las competencias de los y las estudiantes, de los y las docentes y profesionales y de la propia institución, en base a tres mecanismos clásicos: la autoevaluación, una co-evaluación y la hetero-evaluación. (Rial Sánchez, A. 2000). Este es pues un cambio difícil y complejo pero como dijo Noam Chomsky: “Si no desarrollas una cultura democrática constante y viva, capaz de implicar a los candidatos, ellos no van a hacer las cosas por las que los votaste. Aprender a apretar un botón y luego marcharse a casita no va a cambiar las cosas.”

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Diccionario de la Real Academia Española: <http://www.rae.es/rae.html>

BARBIER J.M. (1993). *La evaluación de los procesos de formación*. Barcelona: Paidós.

BOBBIT, J.F. (1918). *The curriculum*. Boston: Houghton Mifflin. Ejemplar policopiado.

BUNK, G.P. GROOTINS, P. (1994). *La transmisión de las competencias y perfeccionamiento profesionales de la RFA*. *Revista de Formación Profesional* No. 1.

DELORS, J. (1996). *Los cuatro pilares de la educación*. En “La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el SXXI”. Madrid: Santillana/UNESCO. Pp. 91-103.

DÍAZ BARRIGA, F. y HERNÁNDEZ, G. (2001). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo Una interpretación constructivista*. 2º Ed. México: McGrawHill.

CHARTERS D'AREVEDO, R. (1989). *Instrument for the monitoring of changes in occupational profiles*. RACINE, CIBB, EUROTECNET. Comisión de las Comunidades Europeas.

GARCÍA, J. Y SABAN, C. (Coords.) (2008). *Un nuevo modelo de formación para el siglo XXI: la enseñanza basada en competencias*. Barcelona: Davinci.

GONZÁLEZ SANMAMED, M. (2006) (Dir.). *Análisis de las iniciativas de formación y apoyo a la innovación en las universidades españolas para la promoción del proceso de Convergencia Europea*. Informe de Investigación disponible en <http://www.centrorecursos.com/mec/ayudas/CasaVer.asp?P=29~~212~>

GONZÁLEZ J. Y WAGENAAR R. (editores) (2003). *Informe Final Proyecto Tuning*.

INCUAL: INSTITUTO NACIONAL DE LAS CUALIFICACIONES En http://www.mepsyd.es/educa/incual/ice_glosario.html

KIRKPATRICK, D.L. (1999). *Evaluación de acciones formativas. Los cuatro niveles*. Barcelona: Gestión 2000.

MONTMOLLIN, M. (1986). *L'ergonomie*. París: Lecubertè.

RIAL SÁNCHEZ, A. (2000). *La formación para el trabajo: nuevos escenarios, nuevos requerimientos de competencias y cualificaciones*. En MONCLÚS

ESTELLA, A. Formación y empleo: enseñanza y competencias. Granada: Comares.

RIAL SÁNCHEZ, A. (2008). *Referentes para diseñar y planificar la formación para el trabajo*. En GARCÍA FRAILE, J.A. y SABAN VERA, C. Un nuevo modelo de formación para el siglo XXI: la enseñanza basada en competencias. Barcelona: Davinci.

RIAL, A. Y LORENZO, M. (2009). *A formación para o traballo en Galiza: da ensinanza obreira á formación profesional*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia – Mupega.

MARIÑO, R., REGO L. Y RIAL A. (2009). Curriculum por competencias: propuesta de un diseño ejemplarizado en un máster de formación de recursos humanos en el entorno laboral. En Actas del V Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria, CD, 1223-1228.

RIAL SÁNCHEZ A. (2010). La planificación y el diseño curricular por competencias: un reto para la educación del futuro. En Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC). Vol.1 – nº 5, 29-41.

PERALES, F.J. (2000) La resolución de problemas. En F.J. Perales y P. Cañal (Eds.) Didáctica de las Ciencias Experimentales, Madrid: Editorial Marfil.

PÉREZ MARTINIANO R. Y DIEZ LÓPEZ E. (2000). *Aprendizaje y Currículum. Diseños curriculares aplicados*. Buenos Aires Argentina: Novedades Educativas, 6ª. Edición.

TOBÓN, S. (2004). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: ECOE Ediciones. 2ª Edición.

TOBÓN, S.; TEJADA, M.; RIAL, A.; GARCÍA, J.A.; CARRETERO, M.A (2006). *El enfoque de las competencias en el marco de la educación superior*. Madrid: UCM.

UNA INVITACIÓN A NARRARSE PARA EDUCAR HISTORIA DE VIDA Y UNIVERSIDAD

Begoña Piqué Simón

Anna Forés Miravalles

Universidad de Barcelona

RESUMEN

Este artículo es una invitación a todas las personas que habitan la universidad a narrarse para poder mejorar en su proceso educativo. El texto da cuenta de las tensiones, ilusiones de dos historias de vida universitarias. Una redacción que parte del punto de encuentro de lo que implica vivir la universidad. Una construcción del saber pedagógico a partir de la propia historia de vida, de su narración compartida, de su sistematización. Empezar por uno mismo para poder seguir reviviendo la universidad desde: ser profesionalmente lo que somos personalmente; aceptar los márgenes de acción y actuar en ellos, reconocer las fronteras y ajustar los deseos; apreciar las pequeñas cosas, el día a día. El camino recorrido permite plantear una propuesta para invitar a nuestros compañeros de profesión a hacer este trayecto.

PALABRAS CLAVE

Docencia - universidad – compromiso – responsabilidad - implicación

ABSTRACT

This paper is an invitation to all those living the university to articulate their narrative in order to improve their educational process. The text accounts for the tensions and illusions of two university life stories. It is a draft starting from the meeting point of what living the university entails. A building up of the pedagogical knowledge starting from the account of oneself life history, of its shared narration, of its systematization. To begin by oneself in order to be able to live again the university, starting from the realization at the professional level of what we are at the personal one; the acceptance of the limitations of action and our acting in accordance with them; the recognition of the existing borders and the adjustment of our wishes; the appreciation of the little things, the everyday. The journey thus far allows us to make a proposal in order to invite our fellows to walk along its path.

KEY WORDS

Teaching – university – commitment – responsibility - involvement

1. PRESENTACIÓN Y CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

Las historias de vida desde el marco de la educación permiten dar cuenta de: narrar vínculos, prácticas, encuentros y desencuentros, espacios de formación, espacios de conciliación y disonancia, narrar escenarios, vivencias, silencios, luces y sombras. Las narrativas son posibilidades de reconstrucción de procesos culturales y socio-históricos vividos por los sujetos en diferentes contextos (Viñao Frago, 2002). Es en la construcción del discurso que emerge una manera de entenderse y de reconocerse. O siguiendo a Delory-Momberger (2009), en el momento que enuncia se construye el sujeto. La narración por tanto es entendida como una práctica socialmente simbólica, para comprender el contexto de actuación y el reconocerse como sujeto en relación. Somos el relato que producimos de nosotros mismos con los otros.

Suscribimos lo que Skliar (2007) y Frigerio (2007) escriben: “Relatar lo que me pasó, tocó y con lo que me contacté en el campo, el sentido de la experiencia. La posibilidad de pensar y sentir al otro, de pensar y sentir con el otro, ese otro que se vuelve pedagogo mientras investigamos formativamente, nos *ofrece un don*: su experiencia y sus sentidos”.

El concepto de historia de vida es muy polisémico y amplio, según los diferentes autores tiene un sentido más conciso y restrictivo o mucho más amplio como se puede apreciar en la tabla 1. En este artículo optamos por la aproximación de historia de vida que hacen Lucca Irizarry & Berríos Rivera (2009), como narración del mismo individuo, con sus palabras para poder establecer modelos o teorizar. Unas fuentes primarias intercambiadas, llenas de resonancias, de emociones, de dudas. En este sentido, cada investigación que se concibe y se desarrolla, constituye una nueva fuente de construcción de conocimientos.

Nuestra intención es la de acercarnos de manera estrecha a los lectores, acorde con la metodología de investigación cualitativa, y establecer cierta familiaridad en cuanto a la comunicación establecida. Por ello tomamos de Lucca Irizarry & Berríos Rivera (2009) los elementos esenciales para dicho diseño cualitativo, de los que se incluye una síntesis en la tabla 2. Del mismo modo elegimos la historia oral como estrategia de investigación, ya que es una técnica en la cual se utiliza una recopilación sistemática de los testimonios de las personas acerca de sus experiencias y se rescatan de viva voz sus eventos, logros, dificultades y sentimientos.

Según Lucca Irizarry y Berríos Rivera (2009:484), la descripción de la información supone un relato de lo que ocurrió, estableciendo “una relación de los hechos, de la identificación de los personajes que participaron en estos, sus atributos y comportamientos”. Esto conlleva construir unas categorías informativas del fenómeno bajo investigación (palabras o frases), que agrupan toda la información que es similar y que representan del modo más íntegro posible la idea o pensamiento de lo encontrado.

Definiciones de Historia de vida desde la óptica de algunos autores

Autor	Qué es la historia de vida	Características
Blumer (1939)	Relato de la experiencia individual. Documento humano.	Revela las acciones de un individuo como actor humano y participante en la vida social.
Simmon (1942)	Decallado relato de comportamiento de un individuo en su entorno.	Explicación de cómo y por qué ha ocurrido. Predice el comportamiento en situaciones similares.
Langness (1965)	Extenso registro de la vida de una persona.	Presentado por la misma persona, por otra o por ambos. Escrita por el protagonista, obtenida mediante entrevista o ambos.
Sarabia (1985)	Autobiografías o vidas narradas por quienes las han vivido. Informes producidos por los sujetos sobre sus propias vidas.	Información acumulada sobre la vida del sujeto: escolaridad, salud, familia, entre otros. Investigador: labor de análisis.
Pujadas (1992)	Relato autobiográfico obtenido por el investigador.	Investigador: inductor de la narración, transcriptor y relator. Entrevistas sucesivas y/o testimonio subjetivo de una persona: acontecimientos, valoraciones de su propia existencia.
Santamarina y Marinas (1995)	Memoria que quiere transmitirse a partir de la demanda al investigador.	No es sólo transmisión sino construcción en la que participa el investigador.
Marshall & Rossman (1995)	Recogida de información en esencia subjetiva de la vida entera de una persona.	Modalidad de investigación cualitativa. Provee de información acerca de los eventos y costumbres para demostrar cómo es la persona.
Cornejo et al. (2009)	Enunciación «escrita u oral» por parte de un narrador, de su vida o parte de ella.	Investigador: interpretación al reconstruir el relato en función de distintas categorías conceptuales, temporales, temática
Lucca Irizarry & Berrios Rivera (2009)	Narración de la experiencia de vida de un sujeto con sus propias palabras. Recuento narrativo de las experiencias vividas del ser humano.	Las historias de vida permiten desarrollar conceptos, modelos o teorías que ayuden a explicar los comportamientos de ciertos grupos, en específico.
Hernández Moreno (2009)	Relato que un individuo hace de su vida.	Incluye su relación con su realidad social, los modos como interpreta los contextos y las situaciones en las que él ha participado.
Ferraroti (2011)	Es un texto: campo, es decir un área más definida.	Es algo vivido con un origen y un desarrollo, con progresiones y regresiones, con contornos sumamente precisos, con sus cifras y significado.
Ruiz Olbuénaga (2012)	La persona realiza un largo relato sobre el desarrollo de su vida desde su punto de vista y en sus propios términos	Obtenido de forma espontánea o sonsacada. Episodios sobre las etapas de la vida de la persona. Utiliza entrevistas, a veces con grabaciones, escritos personales, visitas a escenarios diversos, fotografías, cartas, entre otros.

Tabla 1. Chárriez 2012. Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa
<http://revistagriot.uprrp.edu/archivos/2012050104.pdf>

Como investigadoras hemos examinado los componentes de los hechos, causas, procesos o discursos y de sus respectivas propiedades y funciones, de acuerdo a Lucca Irizarry y Berríos Rivera (2009:484), al decirnos que “el análisis se refiere a la interrelación que el investigador establece entre los aspectos fundamentales, ya sean atributos, funciones, hechos o procesos, y de un modo sistemático se pasa juicio sobre las relaciones que se dan entre ello”.

Las investigaciones cualitativas son una fuente de conocimiento que plantean alternativas para mejorar muchos de los problemas sociales del presente, en nuestro caso para mejorar problemas educativos. Esto implica un proceso reflexivo e introspectivo exigente y comprometido para interpretar y dar significado a los datos obtenidos y decidir para qué nos sirven.

Elementos esenciales de los diseños cualitativos: Historia de Vida

Definición del Diseño de Investigación	Pasos en el Desarrollo del Diseño	Competencias Profesionales del Investigador	Estrategias de Recopilación de Información
3. Historia de vida: supone ser un estudio que transmite los elementos de vida de una generación a otra. Este tipo de investigación focaliza las experiencias individuales de los cambios sociales, en la medida en que las vidas se desarrollan dentro de los contextos de las posibilidades circunstanciales y son un reflejo de estas (en Rubin & Rubin, 1995).	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar a los participantes 2. Abordar a los participantes 3. Realizar sesiones de trabajo 4. Llevar a cabo la transcripción fiel y exacta 5. Entregar y discutir testimonio con los participantes 6. Organizar el contenido 7. Realizar contraste del testimonio con la literatura 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ser creativo 2. Tener la capacidad de entrar en la intimidad y visión del mundo del informante o actor 3. Poseer la capacidad de escuchar atenta y pacientemente al actor 4. Poder resaltar la importancia y el significado de la narrativa del informante 5. Saber escuchar a la diversidad de personas, grupos étnicos, sexos, géneros y oficios 6. Conocer una variedad de temas 7. Ser sensible, entre otras 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Entrevistas 2. Grabaciones en cintas magnetofónicas

Tabla 2. González, 2013. Investigación cualitativa. Reseña de Lucca Irizarry & Berríos Rivera (2009) <http://revistagriot.uprrp.edu/archivos/2013060106.pdf>

2. LA INVESTIGACIÓN EN PRIMERA PERSONA

Según Skliar (2007), “la vida también es un relato de todo lo que no sucede: la lluvia que no llega, la planicie quieta del alma, los sonidos que no componen palabra alguna, cada uno de los misterios que jamás desvelaremos. Aquello que somos se reparte entre lo muy visible y lo demasiado secreto. También lo que nadie ve, lo que no está dirigido a nadie, lo que no está expuesto, nos hace quienes somos. El relato de nuestra vida está hecho de una ausencia completamente nuestra”. Nuestro relato pretende dar luz a nuestra presencia en las aulas.

Indagamos sobre lo vivido sabiendo que el primer acto de investigación es un involucramiento emocional del investigador o la investigadora que toma conocimiento de los estados o tonos de sensibilidad, no de manera neutral, sino afectado/a por ellos en la relación consigo mismo/a (Honneth, 2007). Este artículo nace de una amistad. ¿Sólo por eso valdría la pena? Recoge la suma de más de 50 años en educación. Emerge de dos historias de vida dedicadas a la educación. Dos personas que comparten proyectos, creencias y propuestas, cada una desde su historia de vida única y diferente, con sus huellas, heridas, éxitos, fracasos, desencuentros, pausas y silencios. El punto de partida es poder narrar nuestra historia de vida vinculada a la educación. Muchos pueden ser los motivos que nos llevan hasta aquí, de entre ellos seleccionamos uno. No hablamos de nosotras sino desde nosotras. Un encuentro investigativo para convertirse en una experiencia de conocer, de aprender y preguntarse por el sentido de lo educativo empezando por nostras mismas.

En numerosas ocasiones les pedimos a nuestros estudiantes que hagan su propio relato personal, desde sí. ¿Qué les ha llevado a estudiar lo que están estudiando?, o ¿Cuál es la relación de su vida con la materia estudiada? o también, que se den cuenta de la decisión que han tomado de escoger los estudios que han escogido y que tracen su identidad profesional. Los hacemos entrar en contacto con su historia de vida, pero ¿y nosotras, nos atrevemos a hacerlo? Como educadoras ¿hemos reflexionado sobre nuestro trayecto vital que nos ha llevado a estar donde estamos? ¿Conocemos realmente que nos ha hecho pensar, sentir, y ser lo que somos dentro y fuera del aula?. En este artículo daremos cuenta de esta reflexión conjunta y de las conclusiones a las cuales hemos llegado sabiendo que de concluir no concluyen nada, abren nuevos interrogantes, nuevas perspectivas para seguir viviendo la universidad.

2.1 Objetivos de la investigación

Los objetivos que nos planteamos, son objetivos emergentes, a partir de la narración de escenarios, momentos y pequeñas escenas de ambas profesoras. Emergentes, porque no están propuestos a priori, sino que han ido emergiendo de las palabras, los silencios, la sistematización de las narraciones compartidas. Tres podríamos decir que son los objetivos a los cuales nos lleva el proceso realizado:

- a) Humanizar la universidad
- b) Visibilizar las personas
- c) Posibilitar mejoras

La universidad como muchas otras instituciones están viviendo profundos cambios, las necesidades actuales están hipotecando el futuro de la universidad que se está alejando de su auténtica función en muchos aspectos y está supeditándose y priorizando temas económicos, logísticos que se alejan a marchas forzadas del carácter más humano de la universidad en particular y de la educación en general. Por tanto, buscar espacios, para favorecer la humanización en la universidad parece una demanda urgente.

En segundo lugar, junto a las pedagogías invisibles, muchos de nuestros discentes pasan por la universidad casi desde el anonimato, al igual que muchas otras personas que conforman la comunidad educativa. Poder visibilizar procesos, reconocer y renombrar, poder apreciar buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje es importante para el saber pedagógico de la universidad.

Y por último reconocer que todo es perfectible, que el aprendizaje es una invitación a salir de la zona de confort y por ello de mejorar constantemente. Investigar va asociado a evaluar y esta ha de ir asociada a cambios, a mejoras. En este caso a mejoras en la propia práctica docente universitaria.

2.2 Procedimiento metodológico

El proceso llevado a cabo incluye tres momentos diferenciados. En un primer momento narramos nuestro imaginario de la universidad y compartimos nuestras creencias sobre la profesión docente. En un segundo momento

indagamos sobre los conceptos que consideramos que nos identifican profesionalmente. En el tercero y último momento de encuentro, abordamos cuestiones que tienen que ver con los incentivos laborales, el desgaste profesional y las autoexigencias, dando cuenta de nuestro comportamiento ético.

Primer momento. Nuestro imaginario de la universidad. Compartir las creencias sobre la profesión docente.

¿Desde donde miramos la Universidad? ¿La miramos como profesionales de la educación? ¿La miramos como mujeres? ¿Cómo ciudadanas? ¿Cómo partes implicadas de la comunidad científica? ¿Cómo investigadoras? “Como una flecha en movimiento, la experiencia vivida de un aprendizaje no se puede descomponer: es una unidad” (Massumi, 2002:6). La miramos desde una perspectiva integral que empieza por un proceso de escucha, una escucha íntima, personal y una escucha compartida. Conversamos entre ambas. Nos re-narramos en el texto, volvimos a escuchar la grabación, para redescubrirnos. Y en ese proceso de escucha descubrimos desde donde miramos la educación. Nuestra mirada es una mirada implicada, comprometida, a veces transgresora de la monotonía. Y buscamos un punto de anclaje de ambas y ese fue el *vivir la universidad*. Esa expresión del “ahora sí”, aquí sí. ¿Qué significaba para nosotras entrar en la Universidad? ¿Ha cambiado la mirada, la vivencia? En nuestro imaginario, antes de entrar en la universidad, identificábamos la Universidad como un contexto privilegiado de trabajo. Un espacio donde el saber circula, donde lo académico encuentra eco en los diferentes saberes. Espacios donde poder compartir, ideas, proyectos. Amplificadores de conocimiento a la sociedad, a la vida. Formar a futuros formadores cobraba un sentido de máxima responsabilidad, involucrarse en su proceso educativo en exponencial, donde todo tiene un efecto multiplicador para lo bueno pero también para lo malo. Un entorno donde investigar, donde poder discutir con colegas, donde era posible crear, cambiar, transformar, innovar y todas aquellas acciones que crees que valen la pena realizar por el bien común.

Esta visión de la universidad nace de un imaginario común, quizás ya no vigente, donde la academia, resultaba ser un lugar privilegiado por muchos motivos, para nosotras el básico, por ser la cuna del saber. Un saber que se comparte, que se debate, que se transfiere. Un saber compartido. Y así fueron los inicios, donde todo estaba por hacer, cada clase, cada asignatura se plantea como un reto, como un desafío, y como una obra de arte, algo que se crea desde la ilusión de un nacimiento. Esa emoción de pensar en los otros para saber escoger que contenido, que competencias, que secuencia será la más pertinente a cada grupo, cada estudio, cada situación. Y con los años cada investigación, cada innovación nos vuelve a situar fuera de la zona de confort para seguir mejorando la docencia.

Nuestros itinerarios han sido diferentes pero hemos llegado a un punto de encuentro. Si para una de nosotras la llegada a la universidad ha sido fruto de un trabajo previo dedicado a otros ámbitos educativos, desde los cuales ha conocido las fortalezas y debilidades de la profesión docente, esta se ha vivido como una oportunidad para mejorar la formación de futuros profesionales, partiendo de la experiencia e intentando remediar los vacíos que hasta el

momento se habían detectado, tanto en el propio desarrollo profesional como del colectivo docente. Para la otra la universidad fue un lugar de inicio, e iniciático, desde las becas de investigación y la vinculación a través de pequeños pasos hacia lo académico. También conocer tres universidades diferentes, abrió mucho la mentalidad de lo que era o no universitario, en el sentido de relación con estudiantes, con compañeros, la manera de entender y hacer bajo modelos diferentes de enseñanza-aprendizaje en la educación superior.

Ese espacio, esa imagen que representaba la universidad de lugar privilegiado para el saber, poco a poco se desdibujó, perdió intensidad. Ese imaginario de la Universidad enseguida encuentra contradicciones, obstáculos, resistencias, se apagan ilusiones, se limitan las posibilidades pero se siguen buscando brechas por donde actuar, o posibilitar. Y a pesar de todo, nuestra premisa es “siempre he trabajado contenta y a gusto” ahora bien las expectativas se han ido reduciendo a lo posible, las energías se han ido dosificando.

La ilusión nace de seguir creyendo en la educación. De confiar en los estudiantes, y de estar dispuestas a seguir trabajando en aquello que nos gusta, que es la educación. El aliento llega de pequeñas cosas, como descubrir con los años que alguno de ellos ha conseguido sus objetivos. Ver alguna acción concreta que te recuerda que ha valido la pena. Pero sobretodo la creencia de que podemos aportar alguna cosa, de sentirnos útiles y ricas en el sentido de ofrecer diferentes maneras de enseñar y de aprender mucho más acordes con los intereses de los estudiantes y de dar respuestas a las necesidades sociales y educativas del momento, a través de la formación de nuevos profesionales. Huir de la rutina, ir más allá de lo que ya conocemos, minimizar los obstáculos o relativizar las limitaciones, es lo que nos mantiene activas y nos permite seguir trabajando en lo que nos gusta: “la educación”.

Reconocemos en nuestras historias de vida como profesionales de la educación momentos, que podríamos nombrar como los mejores momentos: los inicios. Todo inicio lleva una dosis de descubrimiento, de novedad, de aprendizaje continuo. Si los inicios los apreciamos como elementos claves en nuestra profesión, ¿cada clase, cada curso, cada semestre, cada estudiante, cada compañero, se puede seguir viviendo como un inicio?. En una clase encontramos un grupo en el que siempre hay alumnos nuevos, con nuevos intereses, nuevas expectativas y demandas, con diferentes exigencias y expectativas, o con distintos retos. Un semestre puede suponer un inicio porque se empiezan nuevas asignaturas, aparecen otras personas con las que compartirlas, otras situaciones que afrontar. Cualquier estudiante puede provocar una u otra demanda, expectativa, ilusión, reto, interés, discusión y debate, problemas y conflictos nuevos que resolver. Un compañero exige adaptación y descubrimiento del otro, que tiene de complementario o de diferente, que puedo aprender y que puedo aportarle, como producimos y creamos conjuntamente.

Otros momentos recordados es cuando se nos ha reconocido profesionalmente o personalmente: las acreditaciones, las oposiciones, los obstáculos superados. O cuando el reto era grande pero había la implicación de todos, y se ha conseguido, y ese logro, puede hacer mención a un estudiante en particular, a algo más ecológico y más macro. Son momentos de

mucha energía también ver lo lejos que llegan los estudiantes, o después de los años saber valorar con perspectiva lo sucedido en “clase”. Nos estamos refiriendo al hecho de que un alumno te recuerde de forma significativa por unas palabras dichas, por un ejemplo dado, por una actitud que tuviste. A menudo nos sorprende encontrarnos con estudiantes que nos dicen que conservan una cierta actividad o trabajo que hicimos, o también cuando te piden consejo o te recuerdan para pedirte ayuda. Pero lo más emocionante es darnos cuenta de la capacidad de los discentes para hacer cosas que quizás nosotras no hemos sido capaces, de lo lejos que llegan ellos y de la posibilidad de darnos lecciones. Nos damos cuenta como en sus intervenciones llegan a conceptos, espacios y tiempos que nosotras mismas no hemos alcanzado, a un nivel de reflexión más elevado del realizado hasta el momento, o a proporcionarnos nuevos recursos que aumentan nuestras posibilidades de aprendizaje.

Visto en perspectiva, el hecho de haber ofrecido espacios para hablar con los estudiantes, compartir, intercambiar, comprender y conocernos, nos ha enriquecido mutuamente, nos ha ofrecido la oportunidad de seguir aprendiendo, de seguir cuestionándonos, de seguir reflexionando, de cambiar. Este reconocimiento de los estudiantes y de lo sucedido en clase es lo que nos permite mantenernos activas

Segundo momento. La tríada profesional que nos identifica. Compartir los conceptos de compromiso, implicación y responsabilidad.

Ellsworth (2005:162) nos dice que “... Enseñar puede llegar a significar algo así como, permanecer cerca del otro mientras ambos nos enfrentamos al abismo, sintiendo curiosidad por las performatividades suspendidas que cada uno de nosotros podría hacer y para que nuestras respectivas pasiones por aprender estuviesen entretnejidas”. Desde la cercanía y la complicidad que conlleva la practica docente, indagamos sobre lo que nos identifica profesionalmente. La Universidad es un espacio compartido con otros profesionales. Revisando nuestras historias de vida hemos visto que les exigimos (sabiendo que no se puede exigir) a nuestros colegas unos mínimos para hacer Universidad. Y estos pasan por el compromiso, la implicación y la responsabilidad. Siendo conscientes que cada persona puede tener su idea y vivencia de cada uno de estos conceptos.

Esta tríada para nosotras es clave para entender y formar parte de la Universidad. En el ámbito universitario más que en ningún otro damos por hecho el compromiso, la implicación y la responsabilidad de los sujetos en su ejercicio profesional y en ofrecer un servicio de calidad al conjunto de la sociedad. Probablemente idealizamos las posibilidades de los que formamos parte de la misma. Como colectivo somos un simple reflejo del sistema y de los valores de nuestro entorno social, cultural, económico y político.

Compromiso en primera persona, el primer compromiso es con uno mismo, con ser fiel a los principios y creencias y no dejarse llevar por ciertas inercias un poco desquiciantes de la lógica universitaria de los últimos años. Por ejemplo con la competitividad desmesurada, por acreditarse, o escribir solo bajo parámetros de indexación. Compromiso también con los estudiantes, y

con la sociedad. Somos un servicio público y por tanto debemos y tenemos un deber para con la sociedad. Todo lo que hacemos lo deberíamos de hacer para que trascendiera el aula y llegara a la sociedad. Ser fiel conmigo mismo y con la educación, para con los demás. Para los estudiantes ser profesionales, exigirnos una preparación, llevar a cabo una buena docencia e investigación, el “no todo vale”. Para con los colegas debe haber una corresponsabilidad, formar parte de un equipo docente y llevar a cabo los compromisos y acuerdos tomados, es decir, “tener palabra”. Para con la sociedad, el compromiso consiste en llevar más allá del aula lo que hacemos, haciendo que traspase y revierta en formar mejores ciudadanos y mejores profesionales.

Implicación con el trabajo bien hecho, con dedicar a la docencia y a la investigación el tiempo que se merecen y no malgastarlo en gestiones inútiles o estériles que burocratizan el trabajo pero no lo mejoran ni lo optimizan. Parece que hemos llegado a la construcción de la “universidad software”, donde los aplicativos se convierten en herramientas de control más que en facilitadores del trabajo. Toda acción desarrollada tiene un aplicativo informático: la docencia, la investigación, la gestión, sistemas informáticos nacidos para ordenar se convierten en herramientas de perversión del sistema universitario, la información recogida es utilizada para fines muchas veces más que dudosos en la toma de decisiones de la política universitaria. A menudo tenemos que hacer frente a requerimientos o aplicativos administrativos que entorpecen o ralentizan nuestro quehacer diario. Quizás debemos tomar consciencia que la gestión también forma parte de nuestras funciones. Nuestro trabajo implica docencia, investigación y gestión, y debemos hacerlo bien. Según Sancho, Creus y Padilla (2010:28), investigación y docencia acostumbran a despertar interés y ser foco de tensión y debate entre académicos y políticos. La gestión es una dimensión de la vida universitaria que permanece en gran medida invisibilizada. Con todo, la gestión existe, se mueve, y afecta global y directamente la práctica profesional dentro de las universidades, a la vez que constituye –para unos más que para otros– una parte significativa de la carrera. En este contexto, hay que poner de manifiesto la delgada línea que en nuestra universidad parece existir entre las tareas gestión (*management*) y las administrativas. Parte de nuestro malestar proviene de la no incorporación en nuestro quehacer diario de las tareas administrativas y de gestión, pero estas también precisan de nuestra implicación. Somos universidad, no podemos cargarnos la institución, formamos parte de ella, estamos implicados aunque nos guste más o menos. Hemos de ser coherentes. En el momento que “formamos parte de”, “estamos implicados en”. No podemos quejarnos y no hacer nada al respecto. Estamos implicados en hacer el trabajo bien hecho y dar el resultado esperado.

Responsabilidad en el sentido de asumir el encargo que tengo, de llevar a cabo el compromiso que he tomado. Es la materialización del compromiso y la implicación. No soy responsable únicamente de lo que me comprometo y hago, también soy responsable de que la universidad sea nefasta u óptima. No solo somos responsables de nuestros actos, sino que además, en el momento que “formamos parte de”, también somos responsables de cara a los estudiantes y de cara a la sociedad. Por otro lado, si bien hemos de asumir esta responsabilidad, hemos de ser condescendientes con nosotros mismos,

aprender a perdonarnos y a perdonar, y evitar pretender ser “salvadores del mundo”.

Cuando identificamos y criticamos en el conjunto de la sociedad actuaciones poco democráticas, insolidarias, competitivas, abusivas o corruptas, no nos damos cuenta que a menudo también las reproducimos en la Universidad. Por el hecho de formar parte de la universidad no quedamos exentos de comportamientos poco éticos, poco profesionales. Esto nos produce un desgaste personal y profesional a quienes, erróneamente, pusimos unas expectativas elevadas en las condiciones humanas e intelectuales del colectivo universitario. Entendemos por comportamientos poco éticos cuando existe un desajuste entre lo dicho y lo hecho, entre lo pedido y lo ofrecido. Si dices blanco hazlo tu primero, y si pides blanco ofrécelo tu primero. Entre las condiciones que garantizan este comportamiento ético, destacamos tres: el respeto, la coherencia y la equidad.

Empezar por el *respeto* hacia uno mismo y hacia los demás, respetar las opiniones, respetar las diferentes maneras de pensar y de actuar. Sabiendo que hay que comprender las diferencias, armonizar los puntos de referencia, las maneras de interpretar el mundo. La *coherencia* conmigo mismo y con los demás, hago lo que digo y pido lo que doy. Lo contrario es la mentira, instituciones enfermizas por las mentiras entre lo explicado y lo vivido, entre lo dicho y lo hecho, entre el concepto y la acción. La *equidad*, trato a los demás y a mi mismo en igualdad de condiciones, igualdad de posibilidades y de exigencias. Dejando atrás los grandes “egos” personales y profesionales, reconociendo que todos podemos aprender de todos y que los colegas siempre nos pueden aportar otras maneras de aprender o de acercarnos a la educación.

Tercer momento. Un comportamiento ético compartido. Incentivos, desgaste y autoexigencias

En una entrevista realizada a Tonnuci (2013) decía que “Mi maestro siempre nos hacía vaciar los bolsillos en clase, porque estaban llenos de testigos del mundo exterior: bichos, cuerdas, cromos, boliches...”. Si vaciamos nuestros bolsillos como profesoras de la universidad, encontraríamos quizás algunos elementos clave como unas gafas, para ver todo aquello que merece ser visto, para que no se escape ningún detalle de lo que acontece en el aula y fuera de ella. También encontraríamos colores, para seguir rompiendo los blancos y negros, de las posiciones antagónicas y los posicionamientos taxativos. Una goma, que nos permita aprender de los errores, borrar y volver a empezar, o una cámara de fotos, para retener instantes. Un caramelo, para saborear los momentos y una pequeña libreta, para anotar, ideas, pensamientos, reflexiones. Y algo que nos recuerde que hemos de callar para dar la palabra. Cada una llevará sus objetos, sus propuestas, sus limitaciones. Llevamos en los “bolsillos” objetos que nos dan identidad, o que nos ayudan a tejer nuestra manera de ser, hacer o ejercer la profesión.

Somos lo que queremos ser, profesionales sinceros, honestos, afectuosos y con el único afán de ofrecer un servicio de calidad. Profesionales que sentimos la universidad como un espacio común de trabajo, de encuentro

y de vida, con errores y con aciertos, con perdones, pero con exigencia y responsabilidad, con seriedad. Ser una buena profesional, exigirnos el máximo y abordar pequeños retos en nuestro día a día en el aula, y en nuestra pequeña aportación en nuestro departamento u organización micro. Hemos renunciado a hacer grandes cambios, a contar con lo más cercano, con lo más próximo, con los estudiantes y con el colega más afín, con los que mantenemos encuentros más frecuentes.

Al mismo tiempo que hemos ido reconociendo una gran dosis de “autoengaño”, hemos tomado consciencia de cual debe ser nuestra función, cuanto nos debemos exigir y como somos capaces de asumir nuevos retos. Hemos aprendido a renunciar y a quitar condiciones, y a saber trabajar con lo que tenemos y no con lo que nos gustaría tener. Quizá ahí esta la clave: “empezar por uno mismo”. Ser uno mismo, ser coherente conmigo mismo. Comprometernos con lo que queremos que sea la Universidad, responsabilizarnos de lo que es e implicarnos en lo que ha de ser. Aceptando las limitaciones y potenciando las posibilidades, nuestras y de los demás. Incluyendo opiniones y aglutinando miradas. Incorporando acciones y entendiendo la pasividad, nuestra y de los demás.

Decíamos que la Universidad es un espacio compartido con otros profesionales, y que a menudo exigimos a nuestros colegas unos mínimos que pasan por el compromiso, la implicación y la responsabilidad, siendo conscientes que cada persona puede tener su idea y vivencia de cada uno de estos conceptos. Es evidente que esta “exigencia” se traduce a menudo en un deseo más que en una obligación. Sabemos que no podemos exigir a los demás lo que nosotras no somos capaces de llevar a cabo o no lo vamos a llevar a cabo como quieren los demás, y viceversa. Ha de quedarse en un deseo la pretensión de que los demás hagan lo mismo que yo, o que hagan lo que yo quiero que hagan y como yo quiero que lo hagan. Pero, eso si, que lo hagan, esa es la obligación. La obligación de llevar a cabo las tareas encomendadas y las funciones establecidas en el ejercicio de la profesión docente. Planificar las clases, atender a los estudiantes, llevar a cabo los compromisos, respetar los tiempos, valorar las opiniones, estar dispuesto a aprender y a cambiar.

Seguimos inmersas en un mar de contradicciones propias de nuestro entorno profesional y social. Pero al mismo tiempo nos damos cuenta que quizá sea un acierto solicitar a los estudiante, en nuestras áreas formativas, que hagan un proceso de introspección para conocerse en primer termino a ellos mismos y de este modo dar sentido y coherencia a lo que quieren ser en un futuro. Con ello quizá estamos asegurando que las diferentes creencias sobre la profesión sean compartidas desde sus inicios y que las personas que lleguen a ejercerla consigan acercar sus percepciones y darle un sentido común a los conceptos de compromiso, implicación y responsabilidad.

2. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Con la misma prudencia que Morrier Schwartz (Albom, 2004:33) manifiesta: “Acepta lo que eres capaz de hacer y lo que no eres capaz de hacer. Acepta el pasado como pasado, sin negarlo ni descartarlo. Aprende a perdonarte a ti mismo y a perdonar a los demás. No des por supuesto que es demasiado tarde

para comprometerte”, procedemos a dar respuesta a los objetivos planteados al inicio de este artículo, fruto de las reflexiones sobre nuestro trayecto vital.

Hemos indagado a partir de nuestras historias de vida, hemos desvelado desde nosotras, sabiendo que investigamos desde la vida y el concepto, desde lo que le pasa, pasó y lo que pensamos, lo que teorizamos con y desde los otros (Gatti, 2008; Larrosa, 2003; Skliar, 2007; De Gaulejac, 1993). Vivir la Universidad en nuestras historias de vida pasa por hacer habitable la Universidad, humanizarla, visibilizando las personas, posibilitando las mejoras. Quizás por ello tenga que ver con ser profesionalmente lo que somos, aceptar los márgenes de acción y apreciar los pequeños detalles.

1. Para humanizar la universidad hay que *ser profesionalmente lo que somos personalmente*. Cada persona acaba ejerciendo su profesión como es, como siente, como piensa y entiende su desarrollo personal en la vida. Existe una relación directa entre como ejercemos nuestra profesión y como somos o como nos mostramos habitualmente en nuestras relaciones, en nuestro quehacer diario. No nos podemos desvincular de lo que somos y ejercer un rol distinto profesionalmente. A menudo constatamos como nuestra área de conocimiento o profesión tiene mucho que ver con nosotros mismos. La influencia que ejerce sobre nosotros también tiene que ver en como seremos en el futuro. En el momento que tiene que ver con uno mismo, te haces una imagen de la profesión y por lo tanto tu proyectaras aquello. Profesionalmente no hace falta “hacer ver” como somos, sino “ser” tal como somos. La universidad debería ser un espacio donde los estudiantes tuviesen la oportunidad de mostrarse tal como son y no mostrarse como creen que los profesores esperan que sean. La universidad debería dar y darnos la oportunidad de conocernos y permitir cambiar de nosotros aquello que no se corresponde con el desarrollo profesional elegido, empezar a ser coherentes y potenciar el compromiso, la implicación y la responsabilidad.
2. Para visibilizar las personas en la universidad, hay que *aceptar los márgenes de acción y actuar en ellos*, reconocer las fronteras y ajustar los deseos. Aceptar la realidad tal como es y renunciar a la utopía, a aquello que no existe, aquello que no es. El ámbito profesional ideal no existe o existe en la medida que lo hacemos posible, que lo creamos nosotros mismos o que propiciamos que sea como deseamos. Confiar en nosotros y en los demás, actuar sin prisa pero con constancia y cambiar nuestras ideas paso a paso. Dar tiempos, esperar los momentos, aprovechar las propuestas y apoyar las iniciativas. Desde la universidad hay que dar paso a contrastar su formación con el ejercicio profesional, hay que dar paso a compartir las realidades con sus ideales y aceptar las diferentes visiones del oficio, y entender la necesidad de compartirlas para mejorar.
3. Para posibilitar mejoras hay que *apreciar las pequeñas cosas*, el día a día, la clase dialogada, la confrontación conceptual, la investigación bien hecha, etc. Valorar los pequeños “detalles” que nos ofrece nuestro ejercicio profesional. Pequeños logros, pequeñas sorpresas, pequeños cambios y pequeñas alegrías. Considerar en su justa medida la conversación con una estudiante, el debate con un pequeño grupo, el

intercambio de opiniones con una colega, el diseño de un proyecto, el desarrollo de un evento o la aplicación de un cambio. Buscar pequeñas satisfacciones en todo lo que hacemos, y con quién lo hacemos, y valorarlo positivamente. Descubrir al grupo y apoyarnos en el otro, en los demás. La universidad más allá de acoger a los estudiantes esta formando a personas, a futuros profesionales, donde su mayor valor va estar en su humanidad.

Investigamos para cambiar, para mejorar nuestra praxis. Nuestra manera de hacer, de mirar y sentir la educación está presente en nuestra historia de vida. De acuerdo a Rosa Montero (2013:117), “para vivir tenemos que narrarnos; somos un producto de nuestra imaginación”. En nuestro caso narramos para educar y vivir la universidad.

3. REFERENCIAS BILIOGRÁFICAS

- Albom, M. (2004). *Martes con mi viejo profesor*. Madrid: Maeva Ediciones.
- Chárriez, M. (2012). Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot*, Volumen 5, Número. 1, Diciembre 2012. <http://revistagriot.uprrp.edu/archivos/2012050104.pdf>
- De Gaulejac, V. (1993). “La sociología y lo vivido”, en *Sociologies Cliniques*. París: Hommes & Perspectives.
- Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y Educación. Figuras del individuo-proyecto*. Buenos Aires: CLACSO/ UBA
- Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Madrid: Akal.
- Frigerio, G. (octubre de 2007), “Las inteligencias son iguales. Ensayo sobre los usos y efectos de la noción de inteligencia en la educación”, en *Revista Educarnos*, año 1, nº 1, Montevideo.
- Gatti, G. (2008), *El detenido-desaparecido. Narrativas posibles para una catástrofe de la identidad*. Montevideo: Ed. Trilce.
- Goodson, I. F. (2004). *El estudio de la vida de los profesores*. Barcelona: Octaedro.
- González, S. E. (2013). Investigación cualitativa. Reseña de Lucca Irizarry & Berríos Rivera, 2009. *Revista Griot*, Volumen 6, Número 1, Diciembre 2013. <http://revistagriot.uprrp.edu/archivos/2013060106.pdf>
- Hernandez, F. (2013). *¿Qué posición ocupó dentro de la investigación? ¿Y el otro?*. Conferencia de la Escuela de verano de doctorado. Facultad de pedagogía y formación del profesorado. UB.
- Honneth, A. (2007). Reificación. *Un estudio en la teoría del reconocimiento*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Larrosa, J. (2003). Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Barcelona, Serie Encuentros y Seminarios, disponible en

http://www.ses.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf

Lucca, N.; Berríos, R. (2009). *Investigación cualitativa: Fundamentos, diseños y estrategias*. Capítulo 1. Cataño, PR: SM Editores.

Massumi, B. (2002). *Parables of the virtual. Movement, affects, sensation*. Durham y Londres. Duke university press.

Montero, R. (2013). *La ridícula idea de no volver a verte*. Barcelona: Editorial Seix Barral, S. A.

Sancho, J M. (2001). Docencia e investigación en la universidad: una profesión dos mundos. *Educación*, 28, 41-60, disponible en <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/22312/1/528874.pdf>

Sancho, J. M.; Creus, A.; Padilla, P. (2010). Docencia, investigación y gestión en la Universidad: una profesión tres mundos. *Praxis Educativa*, 14, 17-34, disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153115865003>

Skliar, C. (2007). *La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires: NOVEDUC.

Tonnuci, F. (2013). Entrevista: El alimento de la escuela debería ser la experiencia de los niños. *El blog de Educación y TIC, tiching*, disponible en <http://blog.tiching.com/francesco-tonucci-el-alimento-de-la-escuela-deberia-ser-la-experiencia-de-los-ninos/>

Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Ediciones Morata

O CARÁTER PEDAGÓGICO DAS NARRATIVAS BIOGRÁFICAS NO CONTEXTO DA ABORDAGEM DE ENSINO CENTRADA NO ESTUDANTE

**Leanete Thomas Dotta
Rosa Ester Soares**

RESUMO

A melhoria da formação inicial de professores, nas últimas décadas, está sendo investida de novos desafios, especialmente, tendo em conta a emergência das denominadas sociedades do conhecimento. Nas reformas para o Ensino Superior, especialmente no âmbito da constituição do Espaço Europeu do Ensino Superior, a abordagem da aprendizagem centrada nos estudantes é fulcral. Este artigo, do tipo metanalítico, tem por objetivo argumentar em favor do uso das narrativas biográficas, segundo diversas perspectivas, e, especialmente, nas que centram-se na ideia da “voz do estudante” como estratégia de efetivação da abordagem de ensino centrada nos estudantes. Objetiva, ainda, discutir alguns dos desafios inerentes à implementação desta abordagem no contexto da formação inicial de professores e, a partir dessa discussão, apresentar uma perspectiva de formação que pode dar pistas de superação dos referidos desafios.

PALAVRAS-CHAVE

Aprendizagem centrada nos estudantes – Narrativas biográficas – Formação inicial de professores – Educação Superior

El carácter pedagógico de las narrativas biográficas en el contexto del enfoque de enseñanza centrado en los estudiantes

RESUMEN

La mejoría de la formación inicial de profesores, en las últimas décadas, está siendo investida de nuevos desafíos, especialmente teniendo en cuenta la emergencia de las denominadas sociedades del conocimiento. En ese contexto emergen reformas para la Enseñanza Superior donde el abordaje del aprendizaje centrado en los estudiantes y el aprendizaje a lo largo de la vida son céntricos. Este artículo, del tipo metanalítico, tiene por objetivo argumentar en favor del uso de las narrativas biográficas, según diversas perspectivas, y especialmente, en las que se centran en la idea de la “voz del estudiante” como estrategia efectiva del abordaje de la enseñanza centrada en los estudiantes. Se centrará en la discusión de algunos de los desafíos inherentes a la

implementación de este abordaje en el contexto de la formación inicial de profesores y, a partir de esa discusión, presentar una perspectiva de formación que puede dar pistas de superación de los referidos desafíos.

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje centrado en los estudiantes – Narrativas biográficas – Formación inicial de profesores – Educación Superior

The pedagogical character of the biographical narratives in the context of approach to student-centered learning

ABSTRACT

Improving teacher education in recent decades is being invested in new challenges, especially given the emergence of so-called knowledge societies. In this context emerge reforms for Higher Education where the approach to student-centered learning and lifelong learning are central. This kind of meta-analytic article aims to argue the use of biographical narratives, according to different perspectives, and especially those that focus on the idea of “student voice” as a strategy to develop the teaching approach centered, on students. Also, aims to discuss some of the challenges inherent in implementing this approach in the context of initial teacher education, and from that, bring out a perspective of training that could give clues for overcoming these challenges.

KEY WORDS

Student-centered learning – Biographical Narratives -Teacher education - Higher Education

1. INTRODUÇÃO

O consenso sobre a existência de um processo de massificação do ensino superior (Rossi, 2010; Vukasovic, 2013) impõe, por um ladoo desafio de ter que formar um conjunto de estudantes com novas características - idades variadas, origens sociais e culturais diversas (Sousa, Lopes & Ferreira 2013). Por outro lado, obriga a um aumento das atividades em função das exigências das denominadas sociedades do conhecimento, especialmente em termos de produção de conhecimentos relevantes (Rossi, 2010).

Tal realidade lança grandes desafios às instituições de ensino superior, especialmente em termos dos planos de estudo e métodos de ensino/aprendizagem. Entretanto, o quadro sugere uma oportunidade para repensar a formação profissional no sentido de transformar a educação superior num caminho para o desenvolvimento da autonomia, da participação significativa e da disponibilidade para o autodesenvolvimento ao longo da vida (Dotta & Soares, 2014; Dotta & Ristow, 2012; Dotta, Marta, Ferreira & Diogo, 2013). Tais aspetos estão fortemente ligados à abordagem de ensino centrada nos estudantes preconizada como o “legado mais significativo” (Crosier, Purser & Smidt, 2007, p. 7) das atuais políticas europeias para o ensino superior. Trata-se de uma abordagem que supõe que as necessidades e a voz dos estudantes sejam colocadas em relevo, onde estes assumam um papel como construtores e reconstrutores do seu conhecimento e os formadores, por sua vez, assumam um papel ativo de coordenação dos processos e de pesquisadores na sala de aula (Fernández & Vivar, 2010). Esta forma de perceber o ensino é caracterizada pelo uso de estratégias que envolvem os estudantes na construção da sua aprendizagem e é entendida como um processo ativo e interativo, que conduza uma aprendizagem significativa.

A formação inicial de professores não está isenta de assumir responsabilidades no quadro descrito, antes pelo contrário. Nas últimas décadas está sendo investida de novos e complexos desafios. A expressão “sociedade do conhecimento” transporta em si novos conteúdos e processos de conhecimento, com ênfase, por um lado na inovação e na criatividade e, por outro lado, nos aspetos políticos, sociais e éticos do conhecimento (Lopes, Pereira, Dotta & Sousa, 2013). Configura-se um contexto onde o processo de desenvolvimento tecnológico, a ampliação dos direitos e deveres cidadãos e as formas e estilos de vida, impõem desafios e, simultaneamente, traz novas oportunidades, especialmente aos profissionais envolvidos no desenvolvimento humano, nomeadamente no caso do ensino. Constitui-se, assim, um campo atrativo e heurístico de reflexão e aprofundamento, com impacto na conceitualização das formas de profissionalização e da formação (Lopes, 2013).

Os estudantes, de forma gradativa, têm ocupado um lugar de destaque nas investigações sobre a formação inicial de professores (Anderson & Stillman, 2012; Wideen, Mayer-Smith & Moon, 1998). A constituição das identidades profissionais, os processos de socialização profissional, as crenças e atitudes, as relações pedagógicas são alguns dos temas investigados. Contudo, temas como a aprendizagem centrada nos estudantes, o desenvolvimento da autonomia e de competências de aprendizagem ao longo da vida, necessitam de um debate mais aprofundado (Sursock & Smidt, 2010; ESU, 2012).

Tendo em conta os pressupostos da abordagem da aprendizagem centrada nos estudantes e as suas implicações relacionais entre professores formadores e estudantes, destaca-se a importância de aprofundar a investigação *com os estudantes* (Hernández & Petry, 2011) em formação inicial para a docência, para além da mera investigação *sobre os estudantes*. Este artigo tem por objetivo discutir o uso das narrativas biográficas como estratégia de efetivação da abordagem de ensino centrada nos estudantes, numa perspectiva metanalítica. Objetiva, ainda, discutir alguns dos desafios inerentes à implementação desta abordagem no contexto da formação inicial de professores e, a partir dessa discussão, apresentar uma perspectiva de formação que pode dar pistas de superação dos referidos desafios.

2. A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO DO PROCESSO DE BOLONHA

A globalização e os imperativos da sociedade do conhecimento multiplicaram e aprofundaram as relações das instituições de ensino superior com o mundo que as cerca. No contexto europeu, as implicações desses processos foram traduzidas num conjunto de políticas fundamentais, entre as quais podem ser destacadas: o Processo de Bolonha, a Estratégia de Lisboa e a sua sucessora – Horizonte2020. São propostas de reformas intensas e abrangentes e uma combinação de iniciativas que se consubstanciam no cruzamento entre a agenda europeia e as agendas nacionais. Pretende-se que se constituam numagramática europeia comum (Magalhães, Veiga, Ribeiro, Sousa & Santiago, 2013) com vista à modernização do ensino superior; à sua expansão; ao aumento de eficiência; à preservação da excelência; à investigação e inovação; à ampliação do acesso à educação e oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, com pretensão de promover uma aproximação mais sinérgica entre as expectativas da sociedade e da economia.

Em 1998, Widden, Mayer-Smith & Moon publicam uma extensa revisão dos estudos realizados na década de 1990 sobre a formação inicial de professores e constataram que a maior parte deles denuncia o frágil impacto da formação inicial sobre os futuros professores. Ainda no final do século XX, os resultados de estudos internacionais, de difusão mundial, alertavam para o problema das aprendizagens, centrando o olhar da sociedade civil, da comunidade científica e das políticas públicas nos professores e consequentemente na sua formação. Por outro lado, mais dois fatores complexificaram a questão das aprendizagens – a diversidade (inclusão social e integração escolar) e as novas tecnologias (Nóvoa, 2007). Mais recentemente, outras críticas surgem a partir de diversos atores do contexto educacional: os professores formadores das áreas de especialidade afirmam que os jovens professores não saem devidamente preparados nas matérias que irão ensinar; os professores formadores da área de educação lamentam que grande parte do que ensinam acaba suplantada pelo conservadorismo nas escolas; os novos professores afirmam que pouco do que aprendem na formação inicial lhes serve e que é no campo de trabalho que aprenderam realmente a ser professores; os colegas professores acham, muitas vezes, que os jovens iniciantes não vêm devidamente preparados (Ponte, 2006).

Diante deste quadro, especialistas e investigadores da área, juntamente com representantes de organismos multilaterais produziram conhecimentos e discursos sobre temas como: o desenvolvimento profissional dos professores; a formação inicial; a indução e formação em serviço numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida; a atenção e a inserção dos jovens professores nas escolas; a ideia do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; a importância das comunidades de prática e do trabalho em equipa e a avaliação dos professores, entre outros. Para Nóvoa (2007, p. 22) tal “inflação retórica” é paradoxal, pois, se por um lado confere uma maior visibilidade social e reforça o prestígio dos professores, por outro lado, provoca, também, controlos estatais e científicos mais acirrados, conduzindo a uma desvalorização das próprias competências e da autonomia profissional.

A partir das orientações propostas pela Estratégia de Lisboa, no ano de 2000, a Comissão Europeia, no seu programa de trabalho sobre objetivos futuros dos sistemas de educação e de formação, justificou a necessidade de melhorar a formação dos professores e dos formadores de professores pelo seu papel fundamental na estratégia global da construção da sociedade e economia fundamentada no conhecimento. Em 2007, a Comissão Europeia publicou o resultado dos trabalhos de especialistas, iniciados em 2004, sob o título “Improving the Quality of Teacher Education” (Comissão Europeia, 2007), com diretrizes para a formação de professores até 2010. A construção desse documento foi justificada pela reiteração da identificação da formação de professores como fator chave para assegurar a qualidade da educação e pela constatação da insuficiência dos progressos das medidas implementadas com a Estratégia de Lisboa em 2000. As ideias de alta qualificação, da aprendizagem ao longo da vida, da mobilidade e do trabalho em parcerias nortearam as medidas propostas que, tomadas em conjunto, poderiam promover uma formação de professores e de desenvolvimento profissional coordenado, coerente e devidamente financiado; assegurar que todos os professores possuíssem conhecimentos, atitudes e competências pedagógicas necessárias à eficácia; apoiar a profissionalização do ensino; promover a cultura da prática reflexiva e da investigação no interior da profissão e promover o seu reconhecimento.

Com o culminar de uma década do Processo de Bolonha, em 2010, é atingido formalmente o seu principal objetivo – a constituição do Espaço Europeu de Ensino Superior, por meio Declaração de Budapeste. O relatório intitulado “Trends 2010: a decade of change in European Higher Education” (Sursock & Smidt, 2010) apresenta um balanço da primeira década do Processo Bolonha, na perspetiva das instituições de ensino superior. Este documento identifica fragilidades, necessidades de apoio e melhor desenvolvimento na implementação da abordagem de ensino centrada nos estudantes, na aprendizagem ao longo da vida e na mobilidade. Noutro relatório, mas sob a perspetiva da União Europeia de Estudantes, são apontadas as mesmas fragilidades acrescentando-se a denúncia de falta de indicadores concretos e de estudos que possam indicar as reais situações da evolução da constituição do Espaço Europeu de Ensino Superior (ESU, 2012).

É, consenso, nos dois documentos que, em termos estruturais e curriculares, grande parte das propostas já foi concretizada. Contudo, o “legado

mais significativo do processo” (Crosier, Purser & Smidt, 2007, p. 7) – a implementação da abordagem da aprendizagem centrada no estudante, fortemente vinculada à ideia da aprendizagem ao longo da vida –, é um grande desafio e carece de discussões aprofundadas que permitam a aproximação a um sentido mais humanista e menos economicista das políticas, embora este último não deva ser ignorado. É neste âmbito de discussões que este artigo se insere, ao desenvolver argumentos em favor do uso das narrativas biográficas como estratégia de efetivação da abordagem de ensino centrada nos estudantes, e a consequente melhoria da formação inicial de professores, sem, contudo, desconsiderar os seus inerentes desafios.

3. A EMERGÊNCIA DA ABORDAGEM DE ENSINO CENTRADA NOS ESTUDANTES

Os debates sobre que cidadãos são necessários a uma sociedade baseada no conhecimento, harmónica e sob os preceitos da justiça social, devem ser aprofundados e apontam para a abordagem da aprendizagem centrada nos estudantes. Embora haja um razoável consenso de que essa mudança é desejável e deve ser um aspeto importante do Espaço Europeu de Ensino Superior, é um conceito aberto a diferentes interpretações por diferentes atores, assim como acontece com outros elementos da gramática das reformas (Sursock & Smidt, 2010). A ênfase mercadológica presente nas interpretações, ou seja, que associa as propostas às necessidades da economia e da empregabilidade (Nóvoa, 2013), não pode ser negada, contudo, neste artigo será apresentada uma interpretação vinculada a uma perspectiva de formação re-humanizadora (Cook-Sather, 2006).

A aprendizagem, centrada no estudante, implica a consideração de três dimensões – ontológica, epistemológica e filosófica. Em termos ontológicos significa ver o estudante como detentor de autonomia pessoal, como um cidadão capaz de tomar decisões e fazer escolhas. Nesta dimensão está implícita a ideia de que as sociedades exigem cidadãos críticos e livres. Por outro lado, envolve a ideia da aprendizagem ao longo da vida, ou seja, a necessidade do desenvolvimento de interesses pessoais e profissionais de forma autónoma. Na dimensão epistemológica está implicada uma abordagem específica – a exigência de um método que provoque a aprendizagem. Trata-se de empreender um movimento que altere o foco do ensino para a aprendizagem, num processo colaborativo entre professores e estudantes e entre os próprios estudantes. Tal perspetiva impõe alterações na constituição dos climas de formação (Dotta & Lopes, 2014) que devem estar mais centrados nas necessidades dos estudantes. Na dimensão filosófica as necessidades e a voz dos estudantes ocupam um lugar central.

Uma aprendizagem centrada no estudante é um processo ativo e interativo que conduz à aprendizagem e compreensão profunda. Os estudantes são considerados como participantes ativos na educação e são conduzidos a uma maior responsabilidade pela sua própria formação. Isso inclui o desenvolvimento de um maior sentido de autonomia do estudante, do respeito mútuo na relação estudante-professor. Ou seja, implica um processo de re-humanização com o potencial de tornar tanto professores como estudantes mais abertos, críticos e flexíveis (Cook-Sather, 2006).

O desenvolvimento da autonomia e do posicionamento crítico implicado na referida abordagem resulta mais do que numa simples aquisição e soma de conhecimentos, trata-se de um processo de pensamento e de investigação, de conhecimento autoconstruído. Entretanto, essa autonomia não é uma capacidade dada à priori, mas supõe um aprendizado que se dá nas relações e por mediação, especialmente, dos professores formadores (Sousa, Lopes, Dotta & Pereira, 2013). A mudança de uma abordagem centrada no ensino para uma abordagem centrada na aprendizagem exige: disponibilidade dos professores e estudantes, mudança de mentalidades e de métodos e, também, uma maior abertura e flexibilidade das instituições.

A implementação efetiva desta abordagem está envolta em complexidades que certamente não são superadas pela simples existência de documentos legais e propostas de reformas, mas que exige apoio e investimento sistemático por parte de todos os envolvidos no campo da formação inicial no ensino superior. Ocupa lugar de destaque, neste processo, a investigação científica com os estudantes e demais atores, em coerência com as propostas, para procurar entender as demandas do processo; as necessidades dos estudantes; as relações estabelecidas entre os atores; os climas de formação e contribuir para a sua efetiva concretização. É neste sentido, que se entende o potencial das narrativas biográficas dos estudantes, especialmente as que decorrem da biografia pessoal e dos climas de formação, onde as questões relacionais, entre professores formadores e estudantes, são centrais.

4. NARRATIVAS BIOGRÁFICAS DOS ESTUDANTES – PERSPECTIVAS E POTENCIALIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

A investigação narrativa é uma abordagem investigativa no campo das ciências sociais que está baseada na ideia de que o conhecimento científico deve ser gerado a partir da realidade e melhorar a vida das pessoas (Suárez-Ortega, 2013). Trata-se de entender que a experiência humana é traduzida pelas narrativas. Nos mais diversos ramos das ciências sociais há um reconhecimento comum das narrativas como meio mais provável de capturar as contingências da experiência humana como vividas num dado tempo e contexto (Craig, 2007).

No campo da educação o uso da narrativa tem uma tradição intelectual própria e rica, norteadas por um conjunto de autores e equipas de investigação. Bolívar e Domíngos (2006) apresentam um panorama da investigação biográfica e narrativa nas ciências sociais, com ênfase na educação, no contexto ibero-americano, denotando o crescimento e a importância dessa abordagem de investigação. Para os referidos autores, as histórias de vida e a investigação narrativa configuram-se, tanto prática como epistemologicamente, como uma forma legítima de construir conhecimento, que ultrapassa os aspetos, meramente metodológicos, para constituir-se num campo próprio de investigação.

Stephens (2011) indica o desenvolvimento de três temas no campo da investigação narrativa. O primeiro diz respeito à argumentação sobre a importância da narrativa como fenómeno social e como uma componente da

investigação em ciências sociais, especialmente no campo da educação. O segundo tema envolve o desenvolvimento da narrativa como método sistemático e rigoroso de investigação qualitativa, com o potencial de utilização nos mais diversos campos, especialmente aqueles preocupados com as experiências, com a “voz” e com o desenvolvimento profissional. O terceiro campo, mais recente, segundo o autor, envolve os temas anteriores prestando particular atenção à relação dialógica entre a narrativa e a aprendizagem.

No Canadá, em 1980 Michael Connelly desenvolveu uma investigação cujo foco foi o desenvolvimento do professor no campo curricular. Um dos importantes resultados desse trabalho foi a construção, em 1990, por Michael Connelly e Jean Clandinin, da ideia de investigação narrativa. A relação entrelaçada entre narrativa como fenómeno e narrativa como metodologia é central no trabalho dos autores e, também, no entendimento da investigação narrativa como uma abordagem de investigação relacional (Clandinin, Murphy, Huber, & Orr, 2009). Para estes, assumir a narrativa como método implica entender a narrativa como uma forma de pensar. Assim, para fazer investigação narrativa nesta abordagem, é preciso, antes de mais nada, aprender a pensar narrativamente, o que significa imaginar o fenómeno a ser investigado como um espaço de vida em curso e tridimensional – *continuum* temporal, *continuum* social e lugar (Connelly & Clandinin, 2006). As histórias são entendidas como um portal através do qual a pessoa entra no mundo e pelo qual a sua experiência do mundo é interpretada e ganha significado pessoal.

Os conceitos de aprendizagem e pedagogia narrativa são desenvolvidos, por Ivor Goodson e colaboradores com o objetivo, de ressaltar o carácter potencializador da aprendizagem *nas* e *através* das narrativas (Goodson, Biesta, Tedder & Adair, 2010). Para estes autores, as histórias que contamos sobre nós e sobre as nossas vidas, entendidas na sua relação de complexidade, são fundamentais para o nosso aprendizado. Contudo, as histórias não são simplesmente uma espécie de quadro sobre o qual olhamos e aprendemos, trata-se de um processo complexo onde a vida e o *eu* são simultaneamente produtores e produto da história. Em Nóvoa e Finger (2010), a narrativa possui uma dupla função: meio de investigação e instrumento pedagógico.

A investigação narrativa, como metodologia, apela, predominantemente, aos professores e formadores de professores (Clandinin, Pushor & Orr, 2007) a partir do pressuposto de que permite a imersão no campo da formação de professores, dando a conhecer, sob uma perspectiva única, as experiências dos mais diversos atores que compõem o campo e, por conseguinte, pensar a formação de professores sob perspetivas diversas. Nesta abordagem, os estudantes são entendidos como indivíduos que entram em programas de formação de professores com experiências anteriores, valores e crenças pessoais que informam os seus conhecimentos sobre o ensino e moldam o que eles fazem nas suas salas de aula.

Dar voz aos estudantes, torna-os participantes ativos do seu processo de formação (Leite Méndez, Rivas Flores, Cortés González & Núñez, 2012) e permite aos formadores de professores aprimorar e redirecionar as suas práticas, ou seja, as narrativas são entendidas como ferramentas reflexivas de formação (Johnson, 2010; LeFevre, 2011; Parker, 2010; Stoughton, 2007). Por

outro lado, esta perspectiva também permite a mobilização da dimensão do multiculturalismo, onde vozes “silenciosas/silenciadas”, de grupos minoritários, podem ser ouvidas (Rodriguez & Cho, 2011). Neste sentido, as narrativas são entendidas como meio pelo qual os futuros professores podem superar aspectos sociais, culturais, históricos, políticos das suas experiências pessoais e profissionais e serem preparados para a atuação em contextos de diversidade cultural, racial e linguística (Lachuk & Mosley, 2012).

Promover uma “Pedagogia da Voz” (Ramson, 2000) impõe o investimento no desenvolvimento da dimensão relacional. Esta dimensão, que envolve os diversos atores envolvidos na formação inicial de professores, é elemento marcante nos processos que envolvem as narrativas, pois os seres humanos só podem ser entendidos uns em relação aos outros. *Oeu* é entendido em constante processo de construção, de mudança e transformação. *A contínua escrita de si* é feita a partir dos diálogos com o mundo, em contínua interação entre discursos concorrentes (Bakhtin, 1986). O desenvolvimento de uma literacia narrativa (Parker, 2010) possibilita a construção de capacidades dos futuros professores de usarem o seu próprio conhecimento como um quadro de referência para entender melhor a história da experiência dos outros, a fim de dar sentido à macro história da teoria e da prática e assim poder reconciliá-las. Trata-se de um reconstruir retrospectivamente (Elbaz-Luwisch, 1997, 2005) e interpretar a própria vida e/ou dos outros enquanto processo central de aprendizagem, que implica fundamentalmente no diálogo e na reflexão.

Assim, as narrativas, que emergem de processos dialógicos, promovem o estímulo à reflexão, interpretação, reorganização do conhecimento e conectam-se às narrativas dos outros. Tal conexão permite uma maior atribuição de sentido às experiências (Anderson, 1999) e o desenvolvimento de competências relacionais.

Mobilizar as narrativas dos estudantes sobre a sua formação tem o potencial de reforçar: o compromisso e a capacidade de aprender; a auto-estima; a melhoria das atitudes em relação à escola; o desenvolvimento de um forte sentimento de pertença; o desenvolvimento de novas competências para aprender e transformar as relações com os professores e como futuros profissionais. Por outro lado, é um processo de formação que contribui fortemente para o desenvolvimento de uma postura profissional, que poderá mantê-los em diálogo com os seus futuros alunos ao longo das suas carreiras (Cook-Sather, 2009). De acordo com Pineau (2004) e Dominicé (1990), citados por Bolívar (2007) dar voz aos sujeitos para representar discursivamente os seus saberes acumulados, vivências e preocupações, é uma poderosa ferramenta de autoformação, na medida em que insere na vida do indivíduo e dá, ao reapropriá-la, um sentido de projeto de vida e de identidade. No caso da docência, o relato e o reconhecimento das experiências, como condicionantes do processo de se tornar professor, é um meio de alterar os modos de fazer a educação.

O caráter formativo da narrativa se dá, primordialmente, pela reflexão. Para Bolívar (2007), se cada um conhece melhor que ninguém a sua vida também a desconhece. Portanto, é o trabalho reflexivo sobre a vida, que se constrói no percurso da formação, que motiva, entre outras coisas: o reconhecimento de um saber próprio ao sujeito, que deve ser conhecido e

refletido com base na formação e a aquisição de um papel de protagonista – os saberes sobre si mesmo são o objeto e objetivo de formação. Significa entender que a narrativa tem como objetivo trabalhar com o conhecimento experiencial ao longo da vida e as possibilidades formativas construídas nas experiências vividas (Quadros et al, 2010). Assim o trabalho com as narrativas é uma *experiência formadora* (Josso, 2002), uma vez que a narrativa nasce da capacidade e do investimento do sujeito falar e/ou escrever sobre si, sobre a sua história, estabelecendo sentido ao que foi e é vivido através dos significados particulares e coletivos e a partir do questionamento das suas identidades.

A expressão das experiências dos estudantes, por meio das suas narrativas, contribui para o aprender a aprender, uma vez que, nessa perspectiva, eles são entendidos como autores e interventores da sua própria aprendizagem, como agentes ativos na análise e revisão educacional (Bovill, Cook-Sather&Felten, 2011), onde autoconhecimento, diálogo e reflexão são elementos-chave da formação. Os estudantes chegam à formação inicial para a docência com uma “biografia educacional” (Britzman, 2003, p. 27) constituída e que nem sempre é coincidente com os conteúdos articulados na formação. Ignorar as biografias educacionais dos estudantes pode estar na origem do diminuído impacto da formação inicial de professores identificado pelos estudos já mencionados, uma vez que ignora as conexões entre os saberes anteriores e os novos saberes profissionais propostos. Promover o desenvolvimento das narrativas dos estudantes na sua formação inicial propicia a oportunidade de refletir sobre as suas relações com o aprender e com o ensinar e, assim, (re) construir, a partir dos contributos teóricos, conhecimentos significativos.

Nos estudos, que utilizam a abordagem narrativa com estudantes em formação inicial para a docência, podem ser identificadas duas tendências centrais. Uma, diz respeito aos agentes mobilizadores das narrativas e a outra aos temas envolvidos. Os agentes mobilizadores são por vezes investigadores externos ao contexto da questão investigada. Contudo, grande parte dos estudos refere-se à utilização da abordagem narrativa por formadores de professores que investigam as suas próprias práticas e o desenvolvimento profissional dos estudantes (Johnson, 2010; LeFevre, 2011; Parker, 2010; Stoughton, 2007; Rodriguez & Cho, 2011; Lachuk&Mosley, 2012). Nestes casos, em especial, ficam evidentes os argumentos em defesa do carácter pedagógico da abordagem narrativa e do desenvolvimento profissional, tanto dos estudantes como dos professores formadores. Em relação aos temas das narrativas, para além das especificidades dos estudos, na sua maioria, alguns são transversais: as relações pedagógicas (Stoughton, 2007); o desenvolvimento profissional; a voz dos estudantes (Rodriguez & Cho, 2011); o currículo (LeFevre, 2011); a aprendizagem colaborativa; a valorização da experiência; a reflexão e a participação (Parker, 2010).

5. AS NARRATIVAS BIOGRÁFICAS E A ABORDAGEM DE ENSINO CENTRADA NOS ESTUDANTES – DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Propor o uso das narrativas biográficas como meio de desenvolver a aprendizagem centrada nos estudantes, com base em argumentos teóricos e numa perspectiva metanalítica de estudos realizados por outros investigadores,

certamente envolve limitações e pode parecer uma tarefa pouco complexa. Contudo, tendo em conta a vasta experiência no estudo das narrativas biográficas e os consistentes resultados dos estudos empíricos dos autores que constituem o quadro teórico deste artigo, as dúvidas, sobre as potencialidades do uso das narrativas biográficas na melhoria da formação inicial de professores, são poucas. Entretanto, a efetivação do seu uso e a obtenção dos resultados supostos envolvem um conjunto de desafios que merece ser discutido, conforme está proposto nos objetivos deste artigo. E, a partir da discussão dos desafios, como contribuição, pretende-se trazer uma perspectiva de formação que pode dar pistas de superação dos referidos desafios.

Como já referido, a atual realidade do ensino superior, no contexto do Espaço Europeu do Ensino Superior (EHEA), está envolta num conjunto de reformas que, no quadro das interpretações aqui apresentadas, pode ser visto como um terreno fértil para dar voz aos estudantes, promover o desenvolvimento da autonomia, do diálogo, da participação, da reflexão, do desenvolvimento profissional e do autodesenvolvimento ao longo da vida. Este conjunto de elementos, inerente à abordagem de ensino centrada no estudante, encontra no uso das narrativas biográficas um caminho de viabilização. Contudo, este processo impõe grandes desafios.

Apesar da presença de uma gramática da democracia, as divisões estabelecidas e as fortes hierarquias entre estudantes e formadores ainda estão na base dos climas de formação (Dotta & Lopes, 2014) na maioria das instituições de ensino superior. As responsabilidades dos estudantes e dos formadores são informadas por premissas tradicionais em relação à transmissão e aquisição de conhecimentos, onde as responsabilidades pelo ensino e pela aprendizagem estão claramente definidos. Este quadro se constitui num dos desafios centrais à implementação da abordagem da aprendizagem centrada nos estudantes, por meio da mobilização das suas vozes em forma de narrativas. A superação deste desafio impõe a necessidade de rever as questões de poder e autoridade e a necessidade de repensar o investimento no tempo, tanto dos estudantes como dos professores, uma vez que tais processos de colaboração exigem maior dedicação de tempo, impedida, em grande parte, por uma estrutura curricular excessivamente rígida.

Concretizar uma abordagem de ensino centrada nos estudantes envolve uma revisão das responsabilidades, ou seja, uma tradução (Cook-Sather, 2006, 2011, 2013; Cook-Sather & Alter, 2011) das relações, do papel dos estudantes e dos formadores. A metáfora da tradução é pertinente, uma vez que, pressupõe novas formas de ver e entender os estudantes, e a redefinição pelos próprios formadores do seu papel.

O processo de tradução é sempre, em simultâneo, uma duplicação, revisão e recriação, com significados perdidos, preservados e criados de novo, com diferentes texturas, limites e ressonâncias. Compreender a educação como tradução e redefinir os papéis e responsabilidades dos formadores e dos estudantes, significa abandonar as formas tradicionais de poder. Implica ouvir, atentamente, as perspectivas dos outros, bem como partilhar a sua, encontrando o equilíbrio entre estes dois processos recíprocos (Cook-Sather, 2006). Trata-se do afastamento dos modelos hierárquicos tradicionais e da

constituição de uma “colegialidade radical” (Fielding, 2001, p. 129) entre estudantes e formadores, com o objetivo de esclarecer e melhorar a prática na sala de aula.

Uma abordagem de ensino centrada nos estudantes, nesta perspectiva, está baseada no reconhecimento do poder e do potencial de trazer diferentes “vozes” para o diálogo e torná-lo, assim, mais democrático. Trata-se de criar espaços dialógicos onde formadores e estudantes possam discutir juntos sobre como a aprendizagem está ou poderia estar acontecendo. Esta perspectiva de diálogo, ultrapassa a simples noção de conversa, trata-se da construção de narrativas, onde é reconhecida a importância de se explorarem as experiências e opiniões dos envolvidos no processo, que resulta em entendimentos mais complexos (Lodge, 2005).

Posicionar os estudantes como parceiros dos formadores torna-os participantes ativos das suas aprendizagens e permite que o *ouvir* e o *falar* sejam responsabilidades de todos os envolvidos no processo de formação (Lodge 2005). Assim, os processos de percepção, interpretação e representação da experiência dos estudantes, devem decorrer com os estudantes, assumidos como agentes ativos e não apenas como objetos de interpretação (Cook-Sather, 2013), o que legitima a sua autoridade narrativa (Olson, 1995).

No que se refere aos professores formadores, as narrativas dos estudantes contribuem numa dupla via: num sentido para uma maior compreensão de como os estudantes aprendem e, noutra, através de um movimento de ressonância (Conle, 1996), mobilizar as suas próprias narrativas num processo reflexivo sobre as suas práticas como formadores. Assim, as narrativas fazem emergir conhecimentos, quando são usadas estrategicamente e conetadas dialogicamente entre o dizer e o fazer, e transformam-se numa pedagogia que permite aos estudantes e formadores a problematização e alteração da natureza do ensino e da aprendizagem.

A abordagem da aprendizagem centrada nos estudantes, especialmente pelos preceitos implicados no movimento da voz dos estudantes, entendida como narrativas, impõe a compreensão da sua complexidade e requer um grande investimento, tanto por parte dos estudantes como dos professores formadores. Tal situação é mais verdadeira quanto maior a realidade do não envolvimento dos estudantes. Não obstante, os próprios estudantes podem ser fortes barreiras à sua própria participação. Após um longo trajeto de educação bancária (Freire, 2005), onde o papel dos estudantes foi claramente definido como o de quem apenas ouve, recebe, a quem não é permitido manifestar-se, a relutância em participar por parte dos estudantes pode ser compreendida.

A superação dos principais obstáculos à abordagem da aprendizagem centrada nos estudantes e a mobilização das suas vozes por meio das narrativas passa pela aprendizagem de novos papéis, linguagens e comportamentos, tanto por parte dos estudantes como dos professores, bem como pela criação de espaços seguros onde todos possam conversar abertamente sobre os estereótipos que cada um tem sobre o outro. Trata-se de construir espaços de partilha e reflexão (Fletcher, 2005) onde, na aliança entre professores e estudantes, os obstáculos sejam superados e a procurada melhoria dos processos de formação seja uma constante. Ou seja, é a

tradução das estruturas formativas, atualmente predominantes, por meio das narrativas biográficas.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson H. (1999). Collaborative learning communities. In S. McNamee & K.J. Gergen (Eds). *Relational responsibility: Resources for sustainable dialogue*. London: Sage Publications.
- Anderson, L.M., & Stillman, J.A. (2012). Student teaching's contribution to preservice teacher development: A review of research focused on the preparation of teachers for urban and high-needs contexts. *Review of Educational Research*, 83(1), 3-69. Acedido Março, 10, 2013 em <http://rer.sagepub.com/content/83/1/3>
- Bakhtin, M.M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Bolívar, A. (2007). Historias de vida, proyecto e identidad profesional. *Pátio*, 43, 12-15. Monográfico: Histórias de vida e aprendizagem.
- Bolívar, A., & Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*, 7(4), 1. Acedido Outubro, 10, 2011 em <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/161/357>
- Bovill, C., Cook-Sather, A., & Felten, P. (2011). Students as co-creators of teaching approaches, course design, and curricula: Implications for academic developers. *International Journal for Academic Development*, 16(2), 133-145. Acedido Fevereiro, 10, 2013 em <http://dx.doi.org/10.1080/1360144X.2011.568690>
- Britzman, D.P. (2003). *Practice makes practice: A critical study of learning to teach*. Albany: State University of New York Press.
- Clandinin, D.J., Murphy, M.S., Huber, J. & Orr, A.M. (2009). Negotiating narrative inquiries: Living in a tension-filled midst. *Journal of Educational Research*, 103(2), 81-90. Acedido Janeiro 24, 2012, em <http://dx.doi.org/10.1080/00220670903323404>
- Clandinin, D.J., Pushor, D., & Orr, A.M. (2007). Navigating sites for narrative inquiry. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 21-35. Acedido Janeiro 24, 2012, em <http://jte.sagepub.com/content/58/1/21>
- Commission of the European Communities (2007). Improving the quality of teacher education. *Communication from the commission to the Council and the European parliament* 3.8. 2007. Brussels.
- Conle, C. (1996). Resonance in preservice teacher inquiry. *American Educational Research Journal*, 33(2), 297-325.
- Connelly, F.M. & Clandinin, D.J. (2006). Narrative inquiry. In J.L. Green, G. Camilli & P. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (3rd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Cook-Sather, A. (2006). Production, cure, or translation? Rehumanizing education and the roles of teacher and student in US schools and universities. *FORUM: for promoting 3-19 comprehensive education*, 48(3), 329-336.
- Cook-Sather, A. (2009). "I am not afraid to listen": Prospective teachers learning from students. *Theory Into Practice*, 48(3), 176-183. Acedido Junho 17, 2013, em <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=43002871&lang=pt-br&site=ehost-live>
- Cook-Sather, A. (2011). Layered learning: Student consultants deepening classroom and life lessons. *Educational Action Research*, 19(1), 41-57. Acedido Junho 17, 2013 em <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=2011-03581-004&lang=pt-br&site=ehost-live>
- Cook-Sather, A. (2013). Translating learners, researchers, and qualitative approaches through investigations of students' experiences in school. *Qualitative Research*, 13(3), 352-367. Acedido Junho 17, 2013, em <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=87909030&lang=pt-br&site=ehost-live>
- Cook-Sather, A. & Alter, Z. (2011). What is and what can be: How a liminal position can change learning and teaching in higher education. *Anthropology & Education Quarterly*, 42(1), 37-53. Acedido Junho 17, 2013, em <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=2011-03493-003&lang=pt-br&site=ehost-live>
- Craig, C.J. (2007). Story constellations: A narrative approach to contextualizing teachers' knowledge of school reform. *Teaching & Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 23(2), 173-188.
- Crosier, D., Purser, L. & Smidt, H. (2007). *Trends V: Universities shaping the European higher education area*. Belgium: EUA.
- Dotta, L.T. & Lopes, A. (2014). Climas de formação: construção de um quadro conceitual adequado à formação de profissionais na Educação Superior. *Revista Diálogo Educacional*. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. (accepted).
- Dotta, L.T., Marta, M., Ferreira, E., & Diogo, F. (2013). O desenvolvimento da autonomia nos processos de formação de estudantes da Enfermagem e do Ensino. In A. Lopes, (Ed.). (2013). *Formação Inicial de Professores e Enfermeiros: Identidades e Ambientes*, Lisboa: Mais Leituras.
- Dotta, L.T. & Ristow, M.R. (2012). Participação significativa dos estudantes - Uma proposta de formação baseada na coparticipação de estudantes e professores no ensino superior. In *III Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação*, Zaragoza.
- Dotta, L.T., & Soares, E. (2014). O papel da formação inicial de professores na promoção do envolvimento na escola. In F. Almeida, et al. (2014). *Atas do I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola*:

Perspetivas da Psicologia e Educação. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

- Elbaz-Luwisch, F. (1997). Narrative research: Political issues and implications. *Teaching and Teacher Education*, 13, 75–83. Acedido Setembro 9, 2013, em [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(96\)00042-X](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(96)00042-X)
- Elbaz-Luwisch, F. (2005). *Teachers' voices: Storytelling and possibility*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- ESU. (2012). *Bologna with students eyes*. Brussels: ESU.
- Fernández, M.J.M., & Vivar, D.M. (2010). Modelos didácticos y Estrategias de enseñanza en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Tendências Pedagógicas*, 15, 91-111. Acedido Setembro 9, 2013, em http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2010_15_04.pdf
- Fielding, M. (2001). Students as radical agents of change. *Journal of Educational Change*, 2, 123–141. Acedido Janeiro 1, 2011, em http://faculty.washington.edu/joyann/EDLSP549Beadie_Williamson/Fielding.pdf
- Fletcher, A. (2005). Meaningful student involvement Guide to students as partners in school change. SoundOut.org in partnership with HumanLinks Foundation. Acedido Outubro 10, 2011, em <http://www.soundout.org/MSIGuide.pdf>
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. (42.ed.) Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Goodson, I.F., Biesta, G., Tedder, M. & Adair, N. (2010). *Narrative learning*. London and New York: Routledge.
- Hernández, F., & Petry, P.P. (2011). La relación con el Otro en una investigación educativa con jóvenes. *Educação Unisinos*, 15(3), 233-240. Acedido Outubro 10, 2012, em <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2011.153.08>
- Johnson, A. (2010). Rachel's literacy stories: Unpacking one preservice teacher's moral perspectives on literacy teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 16(1), 97-109. Acedido Outubro 10, 2012 em <http://dx.doi.org/10.1080/13540600903475660>
- Josso, M.C. (2002). *Experiências de vida e formação*. Lisboa: EDUCA.
- Lachuk, A.J. & Mosley, M. (2012). Us & Them? Entering a three-dimensional narrative inquiry space with white pre-service teachers to explore race, racism, and anti-racism. *Race, Ethnicity and Education*, 15(3), 311-330. Acedido Setembro 10, 2013 em <http://dx.doi.org/10.1080/13613324.2011.578123>
- Le Fevre, D.M. (2011). Creating and facilitating a teacher education curriculum using preservice teachers' autobiographical stories. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 27(4), 779-787. Acedido Setembro 10, 2013 em <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X11000047>

-
- Leite Méndez, A. E., Rivas Flores, J., CortésGonzález, P.C., & Núñez, C. (2012). Voces para el diálogo. La participación del alumnado en un centro educativo. *Forum: Qualitative Social Research*, 13(3), 1-19. Acedido Julho 5, 2013 em <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1881/3430>
- Lodge, C. (2005). From hearing voices to engaging in dialogue: Problematising student participation in school Improvement. *Journal of Educational Change*, 6, 125-146. Acedido Julho 7, 2011 em <http://www.springerlink.com/content/q8081k143h142103/fulltext.pdf>
- Lopes, A. (2013). Formação inicial de profissionais de ajuda e identidades dos formadores: O caso do ensino e da enfermagem. In V. Fartes, T. Caria & A. Lopes, (2013). *Saber e formação no trabalho profissional relacional*. Salvador/BA: EDUFBA.
- Lopes, A., Pereira, F., Dotta, L.T., & Sousa, R. (2013). How can teacher education fulfil its more generous intentions: Reflections with regard to pernicious effects of educational assessment? In *1ST International Conference on Reimagining Schooling*, 2013, Thessaloniki.
- Magalhães, A., Veiga, A., Ribeiro, F.M., Sousa, S., & Santiago, R. (2013). Creating a common grammar for european higher education governance. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 65(1), 95-112. Acedido Julho 7, 2013 em <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10734-012-9583-7#page-1>
- Nóvoa, A. (2007). Percursos profissionais e aprendizagem ao longo da vida. *Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*, Lisboa, 21-28.
- Nóvoa, A. (2013). The blindness of europe: New fabrications in the european educational space. *Sisyphus - Journal of Education*, 1(1), 124-123.
- Nóvoa, A., & Finger, M. (Ed.) (2010). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus.
- Olson, M.R. (1995). Conceptualizing narrative authority: Implications for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 11(2), 119-135.
- Parker, D.C. (2010). Writing and becoming [a teacher]: Teacher candidates' literacy narratives over four years. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 26(6), 1249-1260. Acedido Julho 7, 2013 em <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X10000429>
- Ponte, J.P. (2006). Os desafios do Processo de Bolonha para a formação inicial de professores. *Revista da Educação*, 14(1), 19-36.
- Quadros, A.L. et al. (2005). Os professores que tivemos e a formação de nossa identidade como docentes: um encontro com nossa memória. *Ensaio*, Belo Horizonte, 7(1), 9-18
- Ramson, S. (2000). Recognizing the pedagogy of voice in a learning community. *Educational Management Administration Leadership*. 28(3), 263-279.

- Rodriguez, T.L., & Cho, H. (2011). Eliciting critical literacy narratives of bi/multilingual teacher candidates across U.S. teacher education contexts. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 27(3), 496-504. Acedido Julho 7, 2013 em <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X10001708>
- Rossi, F. (2010). Massification, competition and organizational diversity in higher education: Evidence from Italy. *Studies in Higher Education*, 35(3), 277–300. Acedido Julho 7, 2013 em <http://dx.doi.org/10.1080/03075070903050539>
- Sousa, R., Lopes, A., & Ferreira, E. (2013). La transición y el proceso de adaptación en la educación superior: Un estudio con estudiantes de una escuela de enfermería y de una escuela de educación. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 403-422. Acedido Janeiro 7, 2014, em <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/503>
- Stephens, D. (2011). Review essay: Narrative and biographical methods in education and social sciences research. *International Journal of Educational Development*, 31(3), 326-327.
- Stoughton, E.H. (2007). "How will I get them to behave?": Preservice teachers reflect on classroom management. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 23(7), 1024-1037. Acedido Janeiro 24, 2012 em <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X06000874>
- Suárez-Ortega, M. (2013). Performance, reflexivity, and learning through biographical-narrative research. *Qualitative Inquiry*, 19(3), 189-200. Acedido Janeiro 7, 2014, em <http://qix.sagepub.com/content/19/3/189>
- Sursock, A. & Smidt, H. (2010). *Trends 2010: A decade of change in European Higher Education*. Belgium: European Universities Association.
- Vukasovic, M. (2013). Change of higher education in response to European pressures: Conceptualization and operationalization of Europeanization of higher education. *High Education*, 66, 311 – 324. Acedido Janeiro 7, 2014, em <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10734-012-9606-4>
- Wideen, M., Mayer-Smith, J., & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68(2), 130-178.

EL GRADO DE ESTUDIOS INGLESES EN LA UNIVERSIDAD DE JAÉN: PASADO, PRESENTE Y FUTURO

María Luisa Pérez Cañado
Departamento de Filología Inglesa
Universidad de Jaén

RESUMEN

El presente artículo describe el funcionamiento de un grado lingüístico concreto (el Grado en Estudios Ingleses de la Universidad de Jaén) a lo largo de la última década, con el fin de determinar si se está desarrollando adecuadamente y si está preparando al futuro profesorado para afrontar con éxito los retos planteados por el actual panorama de enseñanza de lenguas extranjeras. Basándose en 4 estudios de carácter cuantitativo y cualitativo con más de 800 participantes en total, ofrece un recorrido por el pasado, presente y futuro de este Grado y proporciona instrumentos, procedimientos y un diseño de investigación replicables en otras investigaciones.

PALABRAS CLAVE

EEES – ECTS – formación – competencias – metodología – evaluación – coordinación.

ABSTRACT

The present article centers on a specific case study (the degree in English Studies at the University of Jaén), whose development it traces over the course of the past decade in order to determine whether it is functioning adequately and preparing future graduates to successfully step up to the challenges posed by the current foreign language teaching scenario. Taking 4 quantitative and qualitative studies with over 800 respondents as a basis, it glosses the past, present, and future of the afore-mentioned degree and provides instruments, procedures, and a sample research design replicable in other investigations.

KEYWORDS

EHEA – ECTS – training – competencies – methodology – evaluation - coordination

1. INTRODUCCIÓN

Es incontestable que actualmente estamos viviendo un momento desafiante a la par que estimulante en el ámbito de la educación lingüística; lo que Tudor (2013: 22) denomina un “language challenge”. El profesor de lenguas extranjeras ha de estar preparado para asumir nuevos roles que le permitan afrontar con éxito los escenarios, paradigmas y corrientes pedagógicas que están transformando sustancialmente la faz de la enseñanza de lenguas extranjeras. Ha de estar capacitado para trabajar con un modelo educativo basado en competencias (Perrenoud, 2008); funcionar una nueva variedad de agrupamientos y modalidades organizativas (De Miguel Díaz, 2005); enseñar con metodologías centradas en el estudiante (De Miguel Díaz, 2006); utilizar patrones de evaluación más diversificados (Pérez Gómez et al., 2009); colaborar en mayor medida con colegas de otras áreas (Zabalza Beraza, 2004); poseer una mayor competencia lingüística, en especial, para el desarrollo de la enseñanza plurilingüe (Pérez Cañado, en prensa); y evidenciar motivación, implicación y compromiso con esta innovación pese al incremento en su carga de trabajo y esfuerzo formativo (Michavila Pitarch, 2009).

La responsabilidad de esta formación del profesorado de lenguas extranjeras recae, en los estadios iniciales, principalmente en las universidades, a través de sus nuevos grados en educación lingüística. Dado que la primera promoción de dichas titulaciones se graduó a finales del pasado curso académico, es el momento justo de realizar *stocktaking*, es decir, de contrastar con datos empíricos cómo están funcionando estos programas, proporcionando evidencias sobre sus debilidades y fortalezas, con el fin de reorientarlos, si fuera necesario, para asegurar su correcto funcionamiento.

Éste es precisamente el objetivo del presente artículo. Se centrará en el estudio de un caso concreto –el Grado en Estudios Ingleses de la Universidad de Jaén–, cuyo funcionamiento analizará a través de cuatro estudios que permitirán determinar su evolución a lo largo de la última década (desde 2004-2005 hasta el presente curso académico). Todos los aspectos organizativos y curriculares de los nuevos planes de estudios adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se considerarán (desde competencias hasta evaluación, pasando por agrupamientos, metodología, coordinación e implicación con el nuevo modelo), con el fin de determinar si están desarrollándose adecuadamente y preparando al futuro profesorado para afrontar con éxito los retos planteados por el actual escenario de enseñanza de lenguas extranjeras. Se partirá del pilotaje de Bolonia en la fase pre-ECTS¹, en el seno de la antigua Licenciatura en Filología Inglesa (*el pasado*), se analizará cómo está funcionando el actual título de Grado tras la graduación de su primera promoción (*el presente*) y se concluirá señalando futuras líneas de actuación y propuestas de mejora basadas en los hallazgos obtenidos y lecciones aprendidas (*el futuro*). A lo largo de este proceso, se evidenciará cómo la trayectoria de este Grado lingüístico en la Universidad de Jaén ha sido una de constante retroalimentación y reajuste en respuesta a los resultados empíricos derivados de los sucesivos estudios realizados, siempre en aras de contribuir a la mejora de la formación ofrecida a nuestros futuros egresados.

¹European Credit Transfer System

2. EL PASADO: PILOTAJE DEL ECTS EN LA LICENCIATURA EN FILOLOGÍA INGLESA

2.1. Nuestros estudios iniciales

El reajuste pedagógico operado por la implementación del EEES a todos los niveles curriculares y organizativos no se postergó en la Universidad de Jaén hasta el 2010, inicio oficial de los títulos de Grado adaptados al llamado proceso de Bolonia. Comenzó 6 años antes, en 2004-2005, cuando la Licenciatura en Filología Inglesa de nuestra Universidad se acogió al plan piloto para la adaptación al sistema de créditos europeo, junto con otras 13 titulaciones en la comunidad autónoma andaluza. Se modificó el concepto de crédito y el cómputo de trabajo asociado al mismo; se incorporaron competencias y resultados de aprendizaje; se diversificaron las modalidades organizativas y tipos de agrupamiento a través de la inclusión de seminarios ECTS; se promovió la utilización de metodologías y actividades centradas en el estudiante; se implementó una evaluación más diversificada, formativa y transparente; y se desglosaron todos estos aspectos en guías docentes ECTS detalladas y completas.

Al final del primer año de pilotaje, se realizó un estudio preliminar a través de la administración de cuestionarios al profesorado y alumnado implicados (García García 2005). Los resultados fueron enormemente desalentadores: ninguno de los dos colectivos implicados percibió cambio alguno ni consideró que el nuevo sistema implicara una mejoría en el proceso de aprendizaje. Además, el alumnado no veía al profesorado comprometido con el pilotaje ni estimaba que las guías ECTS simplificaran el currículo o la metodología. Para lo único que se consideraba potencialmente útil este nuevo sistema era para favorecer la movilidad internacional en el futuro.

Estos hallazgos evidenciaron la necesidad de continuar trabajando sobre la aplicación del EEES en nuestra entonces Licenciatura en Filología Inglesa, así como de seguir comprobando empíricamente su funcionamiento, algo que hicimos a través de dos proyectos de I+D: ADELEEES (“Adaptación de la enseñanza de lenguas al EEES: Análisis del estado actual, establecimiento de redes europeas y aplicación de los nuevos títulos de Grado”, financiado por el Ministerio Ciencia e Innovación, Ref. EA2008-0173) y FINEEES (“La Filología Inglesa en el Espacio Europeo de la Educación Superior”, evaluado por la ANEP, Universidad de Jaén, Plan de Apoyo a la Investigación, Ref. UJA_08_16_35). El primero de ellos fue eminentemente cualitativo, al diseñar, validar y aplicar cuatro conjuntos de cuestionarios (en inglés y español) a 145 profesores y 324 alumnos de más de 15 titulaciones lingüísticas en toda Europa, con el fin de determinar cómo estaba funcionando el ECTS en términos de competencias, tiempo real de dedicación, aspectos metodológicos y satisfacción (Pérez Cañado, 2010a y 2013; Pérez Cañado et al., 2010). El Proyecto FINEEES, a su vez, complementó estos datos desde el punto de vista cuantitativo, comparando el efecto de la metodología ECTS (en Filología Inglesa) con la tradicional (en Filología Inglesa + Turismo) a través de un estudio cuasi-experimental, con pre-test/post-test y grupo de control. Asimismo, comprendió una parte cualitativa a través de entrevistas grupales (*focusgroup*

interviews) con 208 alumnos de los cuatro cursos de ambas titulaciones y triangulación metodológica y de investigación, con el fin de realizar un análisis DAFO del funcionamiento del ECTS en la Universidad de Jaén, comparándolo con la metodología tradicional (Pérez Cañado & Casas Pedrosa, 2010).

2.2. Resultados y discusión

Los resultados de ambas investigaciones permitieron un detallado diagnóstico de nuestro proceso de adaptación a Bolonia en titulaciones lingüísticas, así como la identificación de las principales modificaciones a incorporar a nuestros nuevos estudios de Grado. Al final del proceso de pilotaje e inmediatamente antes del diseño de los nuevos títulos de Grado, tanto alumnado como profesorado son conscientes de la existencia, desarrollo y evaluación de **competencias** (frente al correspondiente a la metodología tradicional, que no está familiarizado con el concepto), si bien reconocen que no siempre se trabajan o evalúan, incluso cuestionándose, por parte del alumnado, si los docentes están preparados para ello. Este hallazgo concuerda con los estudios de Ron Vaz et al. (2006), Nieto García (2007), Madrid & Hughes (2009) y Pérez González (2009), que evidencian que aún es necesaria una mayor toma de conciencia de las competencias, así como orientaciones prácticas que guíen al docente en su actividad profesional.

También se detectan avances en los **tipos de agrupamientos** y **modalidades organizativas** empleados. Hay una tendencia descendente en el empleo exclusivo de la clase magistral y el aprendizaje memorístico de contenidos (también señalado por Ron Vaz & Casanova García 2007), así como un incremento del trabajo autónomo y de las actividades prácticas. Sin embargo, según el alumnado, aún no se están incorporando todos los agrupamientos y modalidades, ya que siguen predominando la utilización del gran grupo y del trabajo individual, y la dicotomía teoría-práctica, con un uso escaso, inexistente o inadecuado del grupo de trabajo, grupo básico, seminarios, talleres o tutorías. Estos resultados son congruentes con los de Madrid & Hughes (2009), que también enfatizan el uso erróneo de seminarios, y de Pascual Garrido (2007), que sugiere que el número de asignaturas que incorporan la variedad de modalidades organizativas y tipos de agrupamiento es escaso. La visión del profesorado es considerablemente más optimista, ya que considera que todas las opciones se están incorporando en mayor medida y la clase magistral teórica se está relegando a un lugar secundario en el desarrollo de su docencia.

Estos resultados son muy similares a los obtenidos para **metodología**. De una parte, el alumnado reconoce que se está haciendo uso de una metodología más activa y participativa en el programa ECTS, al igual que Ron Vaz et al. (2006) y Ron Vaz & Casanova García (2007). La realización de ejercicios prácticos y exposiciones orales, junto con el aprendizaje autónomo, están cada vez más presentes en el currículo, si bien la opción que se sigue empleando en mayor medida continúa siendo la lección magistral. Esto de nuevo diverge del punto de vista del profesorado, que considera que la lección magistral ocupa el sexto lugar, tras otras opciones metodológicas más centradas en el estudiante. Existe, sin embargo, armonía entre ambos colectivos con respecto al escaso uso de la Enseñanza de Lenguas Asistida

por Ordenador (ELAO), los Entornos de Enseñanza Virtual (EEV) y las prácticas externas.

Este último hallazgo se ve reforzado en el apartado de **materiales y recursos**. Aquí, se detectan más similitudes que diferencias entre las percepciones de ambos colectivos. Mientras que las presentaciones PowerPoint y los materiales recopilados o creados por el profesor o bajados de Internet se utilizan frecuentemente, se detecta un escasísimo uso de webquests, wikis, blogs, videojuegos, relato digital o software docente, algo sorprendente si se consideran los resultados tan positivos obtenidos por numerosos estudios en este campo (Brígido Corachán, 2008; Gregori-Signes, 2008; Jordano de la Torre, 2008; O'Dowd, 2008; Pennock-Speck, 2008 y 2009; Zaragoza Ninet & Clavel Arroitia, 2010) que recomiendan la incorporación de estos recursos en el aula de idiomas.

Las mismas tendencias se continúan constatando en la sección de **evaluación**. Según el alumnado, siguen utilizándose procedimientos tradicionales de evaluación, con el predominio de pruebas objetivas de respuesta larga que favorecen la memorización y repetición de contenidos, frente a la visión más optimista del profesorado, que considera que se están acogiendo en mayor medida a la evaluación basada en tareas, proyectos y ensayos. Se consolida, no obstante, la tendencia hacia una evaluación más diversificada, que no depende en exclusiva de un examen final y en la que se reconoce y recompensa en mayor medida el esfuerzo del alumnado (al igual que constataron Ron Vaz & Casanova García, 2007).

Esta divergencia entre profesorado y alumnado desaparece en los apartados referentes a **aspectos organizativos**, donde se evidencia una mayor armonía entre ambos colectivos. Aquí se incluyen 5 sub-aspectos: carga de trabajo, información recibida, solapamientos y carencias, coordinación e implicación del profesorado. Nuestros estudios revelan que la **carga de trabajo** se ha incrementado muy notablemente en el EEES tanto para el profesorado (ya que la preparación de una única asignatura ECTS le supone el 24.1% del tiempo total que debería estar dedicando no sólo a tareas docentes, sino también a labores de investigación y gestión) como para el alumnado (que, de media, dedica 500 horas de trabajo más al año de las que debería). Se detecta, asimismo, un incremento exponencial del trabajo autónomo a lo largo de los 4 años de carrera, con excesivas horas presenciales y acumulación del trabajo especialmente al final de cada cuatrimestre.

A su vez, la **información recibida** sobre el sistema ECTS se sigue considerando insuficiente (dato que concuerda con los estudios de Pascual Garrido, 2007 y Madrid & Hughes, 2009), si bien las guías ECTS ahora sí se estiman claras y útiles. Las principales **lagunas** identificadas afectan a la insuficiente presencia del inglés instrumental en la carrera, en especial, en su vertiente oral, y a la falta de aplicación práctica al ámbito profesional, mientras que los **solapamientos** afectan principalmente a ciertas asignaturas de literatura y gramática, que tienden a repetir contenidos en cursos alternos. La falta de **coordinación** sigue siendo un escollo sustancial. Se detecta entre asignaturas, trabajos asignados e incluso entre la parte teórica y práctica de una misma asignatura. Esto confirma los hallazgos de Ron Vaz et al. (2006), Pascual Garrido (2007) y Madrid & Hughes (2009) y deja en evidencia una de las mayores deficiencias del sistema universitario español, según Zabalza

Beraza (2004): el trabajo desde el individualismo. Es positivo, sin embargo, constatar que el **compromiso** del profesorado con el nuevo sistema ECTS ahora sí es conspicuo y, según los implicados, se está favoreciendo una comunicación más fluida entre ambos agentes del proceso educativo, así como una atención más personalizada (como también señalaran Ron Vaz& Casanova García, 2007 ó Pérez Cañado, 2009).

La **valoración global** del funcionamiento del nuevo sistema es altamente positiva. Si bien se reconoce la incrementada carga de trabajo que supone, también se considera que el ECTS está favoreciendo el aprendizaje, la automotivación, la implicación, la participación, la capacidad crítica y, en definitiva, la mejor preparación del alumnado. Como señalan dos estudiantes:

“Se disfruta más con las asignaturas, porque no se basan sólo en la transmisión del conocimiento. Al interesarte, ves algo en Internet y de ahí vas investigando más cosas relacionadas.”

“Vamos a ser de las promociones mejor preparadas.”

2.3. Propuestas de mejora incorporadas al nuevo Grado

Se constata, pues, el enorme progreso que se ha realizado en 4 años de pilotaje del sistema ECTS, si bien aún quedan por subsanar, mejorar o refinar numerosos aspectos de su implementación de cara a los nuevos títulos de Grado. Todas estas carencias o lagunas se han intentado corregir explícitamente en el nuevo Grado en Estudios Ingleses y mediante proyectos, actividades de formación y publicaciones concretas.

Se ha realizado un esfuerzo consciente por incluir un número reducido y, por ende, factible de competencias en el nuevo título de Grado (40), con un máximo de 5 a desarrollar por asignatura (derivadas de los hallazgos del Proyecto ADELEEEES). Se han desarrollado seminarios ECTS para trabajar las competencias durante cursos académicos completos, que se centran en competencias genéricas clave para el alumnado de la titulación (e.g., comunicación oral y escrita en inglés, uso de recursos electrónicos para favorecer el aprendizaje autónomo o técnicas de investigación) (véase Pérez Cañado, 2011). El Proyecto de Innovación Docente DECOMP (2009-2011) ha validado empíricamente los indicadores, descriptores y criterios de evaluación asociados a 12 competencias genéricas y específicas en el nuevo Grado en Estudios Ingleses, facilitando así su desarrollo y evaluación a pie de aula. Y, por último, se ha publicado un monográfico sobre el tema con la editorial Springer², donde expertos europeos y norteamericanos ofrecen pautas específicas para la concreción práctica de las competencias que se trabajan en grados lingüísticos.

Se ha favorecido, asimismo, una mayor diversificación metodológica y evaluativa, que ahora es real al estar reflejada de modo nítido en las guías docentes (véase Fig. 1).

²Pérez Cañado, M. L. (Ed.). (2013). *Competency-Based language teaching in Higher Education*. Amsterdam: Springer.

ACTIVIDADES FORMATIVAS CON SU CONTENIDO EN CRÉDITOS ECTS, SU METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE, Y SU RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS QUE DEBE ADQUIRIR EL ESTUDIANTE				
Actividades/Metodologías	Créd. ECTS	Horas presenciales	Horas trabajo autónomo del alumno	Competencia/s (códigos)
Clases expositivas en gran grupo: • Actividades introductorias • Sesión magistral • Conferencias • Etc.	1,5	15	22	G3, G4, G8, G9, G11, E1, E16, E22, E27, E28
Clases en grupos de prácticas: • Prácticas • Laboratorios • Seminarios • Debates • Resolución de ejercicios • Presentaciones/exposiciones • etc.	4,5	45	48	G3, G4, G8, G9, G11, E1, E16, E22, E27, E28
TOTALES	6	60	90	

Fig. 1. Extracto de guía docente ECTS en el nuevo Grado en Estudios Ingleses de la Universidad de Jaén

Para actuar sobre las deficiencias en el uso de las nuevas tecnologías, se han incorporado las TICs en nuestra docencia a través de varios proyectos de innovación docente: ELAO y *data-driven learning* (DDL) para trabajar la producción escrita (cf. Pérez Cañado & Díez Bedmar, 2006); la comunicación mediada por ordenador (CMC) para trabajar la gramática, vocabulario, escritura e interculturalidad (cf. Ware & Pérez Cañado, 2007; Pérez Cañado & Ware, 2009); los podcasts y vodcasts para trabajar la comprensión oral y el vocabulario (cf. Torralbo Jover, 2008); y los entornos de enseñanza virtual y el *blended learning* para desarrollar la competencia léxica (cf. Pérez Cañado, 2010b). Estos proyectos han ido acompañados de estudios cuasi-experimentales con diseño pre-test/post-test y grupo de control y cuestionarios cualitativos para determinar sus efectos en la actuación y actitudes del alumnado.

A su vez, las carencias en inglés instrumental se han subsanado incluyendo 6 asignaturas de esta naturaleza (frente a las anteriores 2) en el nuevo Grado, una de ellas exclusivamente centrada en la competencia oral (*Inglés Hablado*), y los solapamientos se han resuelto siguiendo un enfoque cronológico en las asignaturas de literatura inglesa (*Introducción a la literatura en lengua inglesa / Literatura inglesa hasta 1660 / Literatura inglesa 1660-1890 / Literatura inglesa desde 1890 hasta nuestros días*).

El incremento de la información que llega a ambos colectivos también ha sido considerable. Se ha ofertado un curso cero (*Abandono y fracaso en idiomas modernos en la Universidad de Jaén* (Ref. PDI23B)) al alumnado de 1º con el fin de familiarizarle con los rasgos básicos de la metodología ECTS, los recursos académicos disponibles en la Universidad de Jaén, el Plan de Acción Tutorial y técnicas de estudio. El profesorado, a su vez, ha recibido información al final de cada cuatrimestre sobre el número de horas que sus estudiantes han invertido a la semana en asistencia a clase, trabajo autónomo y en equipo,

tutorías o búsquedas bibliográficas, junto con sugerencias para evitar la sobrecarga de trabajo. También han recibido un curso de formación específico (“*Adapting methodologically to the ECTS: from Theory to Practice*”) para trabajar de modo práctico los aspectos organizativos y curriculares del EEES y superar los falsos mitos relacionados con el proceso de Bolonia.

Por último, se ha realizado un notable esfuerzo por aumentar la coordinación entre los distintos colectivos. Entre los alumnos, a través de un proyecto de *mentoring* (Proyecto LUMEN) que lleva funcionando ya 5 años. Y entre el profesorado, por medio de seminarios mensuales donde se han compartido buenas prácticas docentes con compañeros de otras universidades españolas, europeas y norteamericanas y donde se ha favorecido el debate, el diálogo y la valoración compartida de lo que estamos haciendo como docentes y de lo que podemos mejorar. Esta discusión también se ha promovido a través de mesas redondas (e.g. 34th AEDEAN Conference en 2010), simposios (e.g. VI Foro de Vigo en 2009) y publicaciones monográficas (e.g. un volumen monográfico de *GRETA Journal*, un volumen de Peter Lang en el seno de su serie *Linguistics Insights* o una sección monográfica en la revista *Lenguaje y Textos*) sobre el tema.

3. EL PRESENTE: ESTUDIO DE SEGUIMIENTO DEL GRADO EN ESTUDIOS INGLESES

¿Han surtido efecto estas propuestas de mejora basadas en nuestros datos empíricos? Ésta es la pregunta a la que pretende dar respuesta esta siguiente sección. Tras la graduación de la primera promoción de Estudios Ingleses en la Universidad de Jaén (2013-2014), se han vuelto a replicar los estudios sobre el funcionamiento del EEES en nuestra titulación, con el fin de determinar si las modificaciones efectuadas han sido suficientes, si el desarrollo de nuestro Grado es adecuado y cómo debemos continuar mejorando.

3.1. Objetivos

Los objetivos concretos de nuestro estudio de seguimiento han sido los siguientes:

1. Diagnosticar las principales debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades del desarrollo del Grado en Estudios Ingleses y del sistema ECTS en el seno del mismo.
2. Comparar los resultados obtenidos con los del pilotaje del ECTS en la Licenciatura en Filología Inglesa en 2010, inmediatamente antes de la implantación del nuevo Grado, con el fin de constatar la evolución del proceso de Bolonia en nuestra titulación.
3. Realizar propuestas de mejora con el fin de perfeccionar el funcionamiento del sistema ECTS y coadyuvar a las decisiones que hayan de adoptarse de cara a la reorientación o modificación del nuevo título en posteriores cursos académicos.

3.2. Instrumentos

Con el fin de alcanzar los objetivos de nuestro estudio, se han utilizado los cuestionarios diseñados, pilotados y validados (con un α de Cronbach de 0.896 para el cuestionario de alumnado y de 0.914 para el de profesorado) en el seno del Proyecto ADELEEEES, concretamente los cuestionarios de satisfacción con el funcionamiento del Grado en Estudios Ingleses (uno para el alumnado y otro para el profesorado).

El cuestionario para medir la satisfacción de ambos agentes implicados se divide en 9 secciones temáticas, de acuerdo con el protocolo de seguimiento de los títulos oficiales en la Universidad de Jaén y los datos obtenidos en estudios realizados con anterioridad en la titulación de Filología Inglesa de la Universidad de Jaén (Pérez Cañado, 2010a; Pérez Cañado & Casa Pedrosa, 2010). Los distintos aspectos que se consideran se agrupan en torno a “Información recibida” (5), “Instalaciones y servicios” (9), “Planificación y coordinación” (8), “Objetivos y competencias” (5), “Metodología” (8), “Evaluación” (4), “Atención al alumnado” (5), “Implicación del profesorado” (2) y “Observaciones generales sobre el Grado” (1). Suman un total de 47 ítems, si bien el último es una invitación a comentar cualquier otro aspecto no recogido en los ítems ya señalados. Los cuestionarios son prácticamente idénticos para alumnado y profesorado, a excepción de la formulación de algún ítem en las partes de atención al alumnado e implicación del profesorado (véase cuestionario para el alumnado en el *Apéndice*).

3.3. Participantes

Los cuestionarios se han administrado a todos los implicados en el desarrollo del nuevo Grado: profesorado y alumnado de 1º, 2º, 3º y 4º. El número total de participantes ha ascendido a 121. El colectivo más numeroso ha sido el del alumnado de 2º (31%) y 1º (26%). 19 alumnos han respondido al cuestionario en 3º (13%) y 28 en 4º (23%). Tan sólo 8 profesores lo han cumplimentado (7%) (véase Fig. 2).

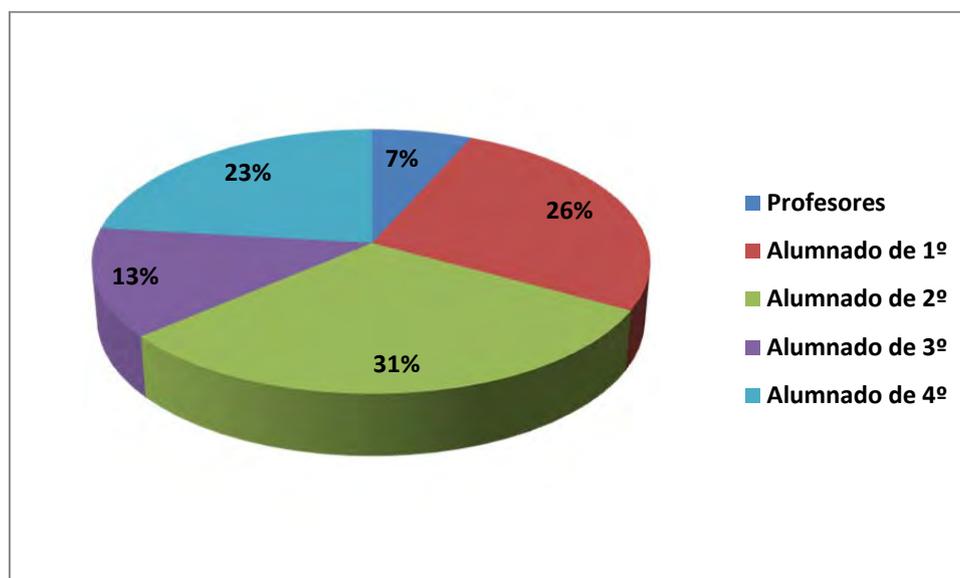


Fig. 2. Número total de participantes en el estudio

3.4. Metodología Estadística

Utilizando el programa SPSS (versión 20.0), se ha trabajado con los siguientes estadísticos descriptivos:

- 1.1. Estadísticos de tendencia central:
 - 1.1.1. Media
 - 1.1.2. Mediana
 - 1.1.3. Moda
- 1.2. Estadísticos de dispersión:
 - 1.2.1. Rango
 - 1.2.2. Desviación típica

3.5. Resultados y Discusión

3.5.1. Profesorado

El profesorado encuestado es crítico y optimista a partes iguales. La **información recibida** sobre aspectos relacionados con el nuevo Grado se considera adecuada en términos generales. Parece ser, por tanto, que los 6 años de pilotaje del crédito europeo y los seminarios transversales organizados sobre el ECTS han surtido efecto en este sentido. Los dos apartados sobre los que la información proporcionada se considera menor afectan a los procedimientos de atención a quejas y reclamaciones y a las orientaciones para la elaboración y defensa de los Trabajos de Fin de Grado (TFGs), que son justamente los más novedosos en el nuevo Grado.

También se consideran bastante o muy adecuados los **servicios e instalaciones**. El profesorado tan sólo mejoraría los espacios destinados al trabajo y estudio autónomos, y los recursos bibliográficos de la UJA.

En el apartado de **planificación y coordinación**, los docentes son notablemente más críticos. El aspecto más claramente mejorable afecta al número de alumnos por grupo, que se considera excesivo para la efectiva ejecución del sistema ECTS. Son, asimismo, conscientes de la necesidad de incrementar la coordinación entre el profesorado que imparte asignaturas de un mismo módulo y a la hora de programar la realización y entrega de trabajos. Este hallazgo es especialmente relevante, ya que parece ser que los docentes son más conscientes de la necesidad de evitar la sobrecarga del alumnado a la hora de asignar trabajos (en especial al final de los cuatrimestres), dato que se evidenció en Pérez Cañado & Casas Pedrosa (2010) y que se trasladó al profesorado implicado.

También parece ser que se ha avanzado considerablemente en el desarrollo y evaluación de **competencias**. Ahora se considera que están claramente establecidas y que se están trabajando (frente a lo hallado por Pérez Cañado, 2010a y Pérez Cañado et al., 2010), aunque no se ve que se estén concretando en resultados tangibles de aprendizaje ni, sobre todo, que estén capacitando al alumnado en mayor medida para su incorporación al mundo laboral. Es decir, los efectos prácticos del trabajo por competencias aún están por evidenciarse.

La visión del profesorado es considerablemente más positiva en los dos apartados siguientes, referentes a **metodología** y **evaluación**. Alberga una

opinión muy optimista de la utilización de los distintos tipos de agrupamientos, modalidades organizativas y diversidad metodológica, así como de los materiales y recursos disponibles (esto concuerda plenamente con los hallazgos de Pérez Cañado, 2010a y 2013). Sin embargo, no observa mucha diferencia entre la metodología seguida en las clases presenciales y en los seminarios, y tampoco considera que las actividades desarrolladas en estos últimos mejoren las condiciones para el aprendizaje del alumnado. Por tanto, ofrecer más orientaciones prácticas sobre la tipología de actividades que se puede desarrollar en los seminarios ECTS podría resultar de gran utilidad en este sentido. Sería, asimismo, beneficioso ofrecer sesiones prácticas sobre la evaluación de competencias, ya que el profesorado no opina que se esté haciendo adecuadamente. Al igual que no se constataban resultados tangibles de aprendizaje en el apartado de competencias, aquí tampoco se considera que el sistema ECTS optimice los resultados de aprendizaje, dato que viene a reforzar la consistencia interna de nuestros hallazgos.

Por último, en los apartados 7 y 8 (**atención al alumnado e implicación del profesorado**), los encuestados son notablemente más escépticos. No consideran que el alumnado esté aprovechando al máximo las tutorías y tiene dudas acerca de la utilidad de los programas de atención al alumnado. Son críticos, asimismo, con su propio grado de implicación y compromiso con el nuevo sistema de créditos y señalan que está suponiendo una dedicación y esfuerzo excesivos, y repercutiendo en la dedicación a otras tareas de investigación y gestión:

“Es muy difícil llevar a cabo todo este proceso con esta cantidad de trabajo, tareas docentes, número de alumnos y tantos recortes.”

“La falta de recursos, principalmente falta de profesorado para atender corrección de trabajos y tutoriales, afecta muy negativamente el desarrollo de esta metodología.”

3.5.2. Alumnado

El alumnado que está comenzando el Grado en Estudios Ingleses es el que alberga una visión más positiva de su funcionamiento.

No obstante, reclaman más **información** en general, sobre todo en lo referente al sistema de atención a quejas y reclamaciones, y a los programas de movilidad, algo lógico dado que pueden disfrutar de ellos desde su 2º año de carrera. Sin embargo, se trata del curso que menos crítico es en esta sección, posiblemente debido a que tienen reciente la charla informativa que reciben en la Jornada de Recepción de Estudiantes de Nuevo Ingreso en septiembre.

Se muestran muy satisfechos con las **instalaciones y servicios** de la UJA, si bien coinciden con el profesorado en que los espacios destinados al trabajo autónomo son mejorables, al igual que los utilizados para tutorías, clases prácticas y seminarios.

Su valoración es también esencialmente positiva en aspectos de **planificación y coordinación**. Señalan, no obstante, que hay un excesivo

número de alumnos por clase (especialmente notable en 1º) y una sobrecarga de trabajo independiente. Son críticos, asimismo, con la distribución de modalidades organizativas, algo que refleja la eliminación de los seminarios en el nuevo Grado, frente a su utilización en el pilotaje ECTS de la Licenciatura en Filología Inglesa. Sería beneficioso, por tanto, volver a incluirlos en las modalidades organizativas.

El alumnado de primer curso también coincide con el profesorado en el apartado de **competencias**, ya que no considera que éstas les estén capacitando en mayor medida para la incorporación al mundo laboral. Son, en general, el curso más escéptico con el desarrollo y la evaluación de competencias.

Están, sin embargo, altamente satisfechos con la **metodología** seguida. Los hallazgos en este apartado refuerzan la consistencia interna de nuestro estudio. El elevado número de estudiantes (apartado 3) está dificultando la participación e implicación del alumnado, y la falta de diversidad en las modalidades organizativas (apartado 3) hace que el alumnado detecte escasa variedad metodológica y no aprecie la diferencia entre la metodología seguida en las clases presenciales y en los seminarios, que no se consideran útiles.

Su visión de los **aspectos evaluativos** es la más optimista de todas, quizás porque aún no los han experimentado en la práctica, dado que la encuesta se ha realizado al inicio del curso académico.

Los **últimos dos apartados** evidencian la necesidad de incrementar la información acerca de los programas de atención al alumnado y de promover la utilización de las tutorías desde el inicio del Grado. En general, el alumnado que está iniciando Estudios Ingleses considera que el profesorado está comprometido con la nueva metodología, si bien reclama un mayor esfuerzo por parte de éste por motivar a los estudiantes.

La insatisfacción con el desarrollo del Grado aumenta de 1º a 2º. Se trata de un curso muy implicado, como refleja el alto grado de participación de su alumnado y las numerosas respuestas obtenidas a la pregunta abierta.

La **información recibida** parece ser más deficiente que en primer curso. El único apartado valorado positivamente afecta a las guías académicas, que, según este grupo de encuestados, ofrecen una visión clara de los contenidos de las asignaturas. Los encuestados reflejan la necesidad de aumentar la información acerca de programas de movilidad y los sistemas de atención a quejas y reclamaciones. El interés por los TFGs también se incrementa.

La valoración de este colectivo de las **instalaciones y servicios** es, sin embargo, más positiva que la de ningún otro. Es tan sólo más crítica con las aulas de informática y los laboratorios de idiomas.

En general, el alumnado de 2º tampoco está descontento los aspectos de **planificación y coordinación**. Sin embargo, el trabajo independiente aumenta en este curso, tornándose excesivo en comparación con otros tipos de trabajo del sistema ECTS. También surgen las primeras deficiencias y solapamientos, que coinciden plenamente con los obtenidos en los estudios llevados a cabo por Pérez Cañado et al. (2010) y Pérez Cañado & Casas Pedrosa (2010). Se reclama mayor peso para la lengua instrumental, algo que ya se detectó en las precitadas investigaciones y que se subsanó en el actual

título de Grado, pasando de 2 a 6 asignaturas de inglés instrumental. Sin embargo, no parecen ser suficientes:

“Creo que se da demasiada importancia a las literaturas ya que no nos servirán de nada en el mundo laboral ni en docencia ni en traducción. (...) Se le debería dar más peso a asignaturas como inglés instrumental, que te ayudan a manejarte en las demás asignaturas y mejorar tu inglés.”

“Creo que se le da demasiada importancia a las asignaturas como literatura y no tanta a las relacionadas con gramática, cuando debería ser al revés ya que éstas nos serán más útiles para el mundo laboral.”

“Debería haber más asignaturas en las que se trabajen las distintas destrezas en inglés y menos asignaturas teóricas.”

Tampoco parece que las otras asignaturas incluidas en las materias y módulos de inglés instrumental (*Técnicas de estudio y análisis en lengua inglesa, Técnicas de estudio y análisis en literatura inglesa y Variedades del inglés en el mundo contemporáneo*) se estén impartiendo o percibiendo como tales.

Asimismo, se detectan solapamientos entre *Técnicas de estudio y análisis en lengua inglesa* e *Introducción a la lingüística descriptiva inglesa*. Por tanto, habría que aumentar la coordinación no sólo entre asignaturas de un mismo módulo (que ahora sí se viene haciendo), sino también entre las que guardan relación aunque pertenezcan a módulos diferentes.

La valoración que realiza este grupo de los **objetivos y competencias** es, en términos generales, negativa y concuerda con la de sus compañeros de primer curso: tan sólo se valora su concreción en las guías docentes. También coinciden con 1º en su visión de la **metodología**: ésta es, en términos globales, adecuada, si bien no perciben diversidad metodológica, diferencia entre clases presenciales y seminarios, o suficiente participación por parte del alumnado.

Con la **evaluación**, este colectivo es notablemente más crítico (quizás precisamente porque sí han tenido ocasión de experimentarla). Consideran que sí se han diversificado los procedimientos de evaluación, pero los restantes aspectos incluidos en esta apartado (evaluación de competencias, optimización de los resultados de aprendizaje, reflejo del trabajo del alumnado) son valorados muy negativamente.

En las **últimas dos secciones**, se sigue detectando la misma tendencia discernida en 1º. Falta información sobre el Plan de Acción Tutorial y los programas de atención al alumnado y se siguen utilizando las tutorías muy escasamente, si bien aquellos alumnos que sí las han usado muestran un alto grado de satisfacción con las mismas. El grado de compromiso del profesorado con la nueva metodología continúa siendo considerablemente alto (aunque es ligeramente menor que en 1º) y se sigue opinando que los docentes deberían esforzarse más por motivar al alumnado.

En 3º y 4º, muchas de las tendencias que venimos observando se reafirman, si bien la visión general del Grado que albergan estos cursos es más positiva que la de sus compañeros de 2º.

Una vez más, la **información** recibida resulta claramente insuficiente, en especial en lo referente a las orientaciones sobre los TFGs, que al final del Grado cobra mayor relevancia. Al igual que en 2º, el único aspecto valorado positivamente afecta a la información proporcionada por las guías académicas.

De nuevo como en el curso precedente, el alumnado de 3º y 4º valora muy positivamente las **instalaciones y servicios**, excepto las aulas de informática y los laboratorios de idiomas, cuya accesibilidad se considera susceptible de mejora.

Coinciden también con sus compañeros de otros cursos en la necesidad de aumentar el inglés instrumental en la carrera (*“Deberían poner más inglés práctico!!”*) y de incrementar la **coordinación** entre profesores y asignación de trabajos. Los solapamientos se acentúan en este curso, señalándose en espacial aquellos entre *Inglés instrumental 2* e *Inglés hablado; Técnicas de estudio y análisis en lengua inglesa, Introducción a la lingüística descriptiva inglesa* y *Gramática: morfología y semántica*; y *Literatura e Historia y cultura*.

La valoración que este colectivo realiza sobre **competencias y metodología** es, sin embargo, más optimista que la de 2º curso. Tan sólo son críticos con la incorporación al mundo laboral favorecida por la enseñanza basada en competencias, la diversidad metodológica, la utilización de los seminarios y la participación estudiantil en clase, temas recurrentes en otros cursos que permitir discernir una clara tendencia.

La **evaluación** en general también funciona bien, según el alumnado de los últimos dos cursos, excepto la diversidad en los procedimientos de evaluación:

“Yo creo que se debería tener más en cuenta los trabajos, asistencia a clase, participación, empeño y esfuerzo en la asignatura, de lo que se tiene en cuenta y así favorecer más al estudiante, ya que hay profesores que sólo tienen en cuenta el examen.”

Por último, los **dos apartados finales** se valoran muy positivamente. Aunque sigue siendo insuficiente la información sobre el PAT, la asistencia a las tutorías y la satisfacción con las mismas se incrementa en este curso. Los estudiantes también consideran –más que en ningún otro curso- que el profesorado está implicado con el Grado y que los docentes promueven la motivación.

En definitiva, aunque el alumnado de 3º y 4º es consciente de que la metodología puede requerir un mayor esfuerzo por su parte, está satisfecho en general e incluso pide un sistema más participativo, que favorezca la independencia e iniciativa del estudiante:

“Estoy satisfecha con el Grado, pero recomiendo que (...) se ayude [al alumnado] a participar en clase, para ayudar a sus propias ideas a desarrollarse (...).”

“Es positivo porque nos da más independencia como alumnos.”

3.6. Comparación con los estudios anteriores

Si comparamos estos resultados con los de estudios previos sobre el funcionamiento del plan piloto para la implantación del crédito europeo en Filología Inglesa, constatamos que hemos evolucionado en muchos aspectos, pero que aún tenemos que seguir actuando sobre ciertos puntos negativos que persisten.

Los años de pilotaje han conseguido que el profesorado esté familiarizado con el nuevo sistema de créditos y que sea más crítico con lo que implica (frente a la visión esencial positiva obtenida en Pérez Cañado, 2010a). Las guías docentes, al igual que en los estudios anteriores (Pérez Cañado et al., 2010 y Pérez Cañado & Casas Pedrosa, 2010), se consideran claras y útiles, siendo el aspecto más altamente valorado del primer apartado. Sin embargo, se ha de incrementar la **información** que llega al alumnado, sobre todo en lo referente a movilidad, al procedimiento de atención a quejas y reclamaciones, y a los TFGs, algo que también se constató en las precitadas investigaciones.

Nuestros resultados también concuerdan plenamente con los obtenidos en Pérez Cañado et al. (2010) y Pérez Cañado & Casas Pedrosa (2010) en la valoración positiva por parte de ambos colectivos de las **instalaciones y servicios**. Lo único susceptible de mejora es la accesibilidad a las aulas de informática y la capacidad de los laboratorios de idiomas.

La evolución en la **coordinación y planificación** es especialmente interesante. Hay dos aspectos que difieren de los hallados en estudios anteriores. De una parte, se constata la necesidad de reducir el tamaño de los grupos para poder implementar adecuadamente el crédito europeo y favorecer la participación estudiantil. Esto no ocurría en la Licenciatura en Filología Inglesa, donde los grupos tenían en torno a 25 alumnos. Y de otra, se observa que el profesorado es ahora más consciente de la necesidad de coordinarse con los compañeros de asignaturas afines y en la asignación de trabajos (algo que no ocurría en los estudios previos) para evitar la sobrecarga de trabajo del alumnado. Esta carga es ahora mucho menos pronunciada que en los estudios del pilotaje ECTS en Filología Inglesa, dato muy positivo para asegurar el correcto funcionamiento del Grado.

Sin embargo, nuestros resultados concuerdan con los de Pérez Cañado et al. (2010) y Pérez Cañado & Casas Pedrosa (2010) en lo que a solapamientos y carencias se refiere. Se detecta una mayor necesidad de coordinación entre asignaturas de módulos diferentes pero contenidos afines para evitar solapamientos. Asimismo, sigue habiendo carencias en inglés instrumental práctico según el alumnado; aunque éste se ha incrementado notablemente en el nuevo plan de estudios, sigue resultando insuficiente.

En el apartado de **competencias** también se ha avanzado. Ambos colectivos son conscientes de su desarrollo y evaluación, si bien ahora falta concretar sus resultados prácticos. También sería aconsejable orientación adicional en este apartado, sobre todo para su evaluación.

Es positivo constatar que en temas de **metodología y evaluación**, la visión de ambos colectivos es mucho más armoniosa que en estudios anteriores, donde existían numerosas diferencias estadísticamente

significativas entre alumnado y profesorado. Sigue faltando diversidad en ambos aspectos y el uso de los seminarios continúa siendo deficiente (al igual que se evidenció en Pérez Cañado & Casas Pedrosa, 2010).

Por último, nuestros hallazgos son muy similares a los de Pérez Cañado (2010a) y Pérez Cañado & Casas Pedrosa (2010) en las secciones de **atención al alumnado** e **implicación del profesorado**. Aquí de nuevo hay armonía entre ambos colectivos. Sigue siendo aconsejable potenciar las tutorías y publicitar el PAT. También continúa siendo alto el grado de compromiso de los docentes con el nuevo sistema de créditos, tanto desde su propio punto de vista como desde la perspectiva del alumnado. Aunque el ECTS implique una carga de trabajo acrecentada, el alumnado considera que bien merece la pena por la mejor preparación que les proporciona, al igual que se evidenció en Pérez Cañado & Casas Pedrosa (2010).

4. EL FUTURO: LÍNEAS DE ACTUACIÓN Y PROPUESTAS DE MEJORA

El presente artículo nos ha permitido glosar la evolución del Grado en Estudios Ingleses en nuestra Universidad a lo largo de la última década. Hemos constatado que el proceso de pilotaje, diseño, implantación y desarrollo del nuevo Grado ha estado guiado por sucesivos y continuados proyectos de investigación, cuyos datos se han empleado para modificar, reorientar y mejorar la formación de nuestros futuros egresados lingüísticos. Ha sido muy positivo observar cómo se ha ido actuando con acciones específicas sobre cada una de las carencias o lagunas detectadas, hasta conseguir que el alumnado sea consciente de la existencia, desarrollo e importancia de las competencias; de la variedad de agrupamientos, modalidades y metodologías centradas en el estudiante que tiene a su disposición y que está experimentando como estudiante; de los nuevos patrones de evaluación más formativa y diversificada que han de utilizarse; de la mayor competencia lingüística que ha de evidenciar y que está adquiriendo a través de una carga de inglés instrumental incrementada; y de la importancia de la colaboración, implicación y compromiso que se ha de tener en la enseñanza, aspectos todos ellos esenciales para afrontar con éxito su propia práctica docente en el futuro, como señalábamos en la introducción.

No obstante, y siempre con el empeño de continuar mejorando el desarrollo de nuestro Grado y de la formación que éste ofrece, nuestro estudio de seguimiento también nos ha permitido detectar ciertas debilidades sobre las que conviene continuar trabajando y que se han propuesto como futuras líneas de actuación en el plan de mejora de nuestra memoria de seguimiento.

1. En primer lugar, se va a incrementar la información que llega al alumnado sobre movilidad, procedimientos de atención a quejas y reclamaciones, y Trabajo de Fin de Grado. En este sentido, además de las Jornadas de Recepción de nuevos alumnos, donde se incluyen estos aspectos, se están organizando reuniones por cursos en el seno de horario lectivo para tratarlos. También está en prensa un libro con

orientaciones prácticas para la realización de Trabajos de Fin de Grado³, cuyos capítulos se facilitarán electrónicamente al alumnado.

2. Asimismo, se ha sugerido a las Dirección del Departamento de Filología Inglesa que se organicen reuniones de coordinación no sólo entre el profesorado que imparta asignaturas de un mismo módulo, sino entre aquéllas que pertenezcan a módulos diferentes pero tengan contenidos relacionados, con el fin de evitar los solapamientos detectados.
3. También se está potenciando la participación del alumnado y profesorado del Grado en el Plan de Acción Tutorial, incrementando el uso de las tutorías y el número de talleres ofertados en el seno del mismo para el desarrollo de competencias y la realización y defensa del TFG.
4. Se han trasladado las lagunas detectadas en el Grado (en especial, las referentes al inglés instrumental) a la Comisión de Seguimiento del mismo, con el fin de que las estudie y tenga en cuenta de cara a futuras modificaciones o reestructuraciones del título.
5. En el presente curso académico, se organizará un seminario para todos los departamentos implicados en la impartición del Grado con orientaciones prácticas para la evaluación de competencias y el establecimiento de un sistema coordinado de evaluación de las mismas para asegurar la adquisición de competencias por parte de los alumnos a lo largo del desarrollo de la enseñanza.
6. Por último, cada curso académico se replicará la administración de encuestas al alumnado y profesorado de los 4 cursos del Grado para contrastar los resultados con los previamente obtenidos. Se realizarán también *focusgroup interviews* con ambos colectivos para favorecer la triangulación metodológica y de fuentes y reforzar así la fiabilidad de los datos, con el fin de continuar basando las decisiones tomadas en resultados objetivos derivados de investigaciones válidas y fiables.

Estas líneas de actuación nos permitirán continuar con ese incesante proceso de *stocktaking* que ha caracterizado al Grado de Estudios Ingleses en la Universidad de Jaén durante los últimos 10 años. Tal y como destacábamos al inicio de este artículo, en el ámbito de enseñanza de lenguas, “Change [...] is happening now” (Marsh, 2013: 138). Lo que las universidades europeas han de decidir es cómo afrontar ese cambio. En la Universidad de Jaén, que se ha tomado aquí como un estudio de caso, hemos optado por afrontarlo desde el análisis empírico de resultados, la respuesta flexible a las deficiencias diagnosticadas, la comunicación con el alumnado y la colaboración con el profesorado, siguiendo así el paradigma que Coyle (2011) denomina “evidence-based practice”, es decir, la investigación siempre al servicio de la pedagogía para contribuir a su mejora constante. Como señala Kumaravadivelu (2001: 55), “in any educational reform, teachers and teacher educators constitute pivotal change agents”. Es, pues, nuestra responsabilidad formar a esos futuros docentes para afrontar el reto del cambio desde nuestras universidades y nuestros Grados.

³ Pérez Cañado, M. L. & Pennock-Speck, B. (Eds.). (En prensa para 2014). *How to write and present a research project*. Universitat de València: Educació. Laboratori de Materials.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BrígidoCorachán, A. M. (2008). Collaborative e-learning in the European Higher Education Area (EHEA): Towards a peer-assisted construction of knowledge. *GRETA. Revista para Profesores de Inglés*, 16, 14-18.
- Coyle, D. (2011). Setting the CLIL agenda for successful learning: What pupils have to say. Plenary conference at the *II Congreso Internacional de Enseñanza Bilingüe en Centros Educativos*. Madrid: Universidad Rey Juan Carlos.
- De Miguel Díaz, M. (ed.). (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio en el marco del EEES*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- De Miguel Díaz, M. (ed.). (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza Editorial.
- GarcíaGarcía, L. (2005). European higher education area at the University of Jaén. First steps towards a common European higher education and research space. Ponencia invitada en la Universidad de Leeds.
- Gregori-Signes, C. (2008). Integrating the old and the new: Digital storytelling in the EFL language classroom. *GRETA. Revista para Profesores de Inglés*, 16, 43-49.
- Jordano de la Torre, M. (2008). Propuesta para la práctica y evaluación de la competencia oral en los estudios de Turismo a distancia de acuerdo con el EEES. *GRETA. Revista para Profesores de Inglés*, 16, 50-57.
- Kumaravadivelu, B. (2001). Towards a postmethodpedagogy. *TESOL Quarterly*, 35(4), 537-560.
- Madrid Fernández, D. & Hughes, S. (2009). The implementation of the European credit in initial foreign language teacher training. En M. L. Pérez Cañado (Ed.), *English Language Teaching in the European Credit Transfer System: Facing the Challenge* (pp. 227-244). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Marsh, D. (2013). *The CLIL trajectory: Educational innovation for the 21st century iGeneration*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Michavila Pitarch, F. (2009). Preface. En M. L. Pérez Cañado (Ed.), *English Language Teaching in the European Credit Transfer System: Facing the Challenge* (pp. 9-16). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Nieto García, J. M. (2007). Sobre convergencia y uniformidad: La licenciatura en Filología Inglesa desde la perspectiva de un coordinador de titulación. En *Actas de las II Jornadas de trabajo sobre experiencias piloto de implantación del crédito europeo en las universidades andaluzas* (actas en CD). Granada, 30-31 de octubre de 2007.
- O'Dowd, R. (2008). Assessing online language learning in the European Higher

Education Area. *GRETA Journal*, 16, 58-64.

- Pascual Garrido, M. L. (2007). Problemas y soluciones de la implantación de créditos ECTS en la titulación de Filología Inglesa en la UCO. En *Actas de las II Jornadas de trabajo sobre experiencias piloto de implantación del crédito europeo en las universidades andaluzas* (actas en CD). Granada: Universidad de Granada.
- Pennock-Speck, B. (2008). The implementation of ICT in the second-cycle History of the English Language module at the Universitat de València. *GRETA. Revista para Profesores de Inglés*, 16, 65-70.
- Pennock-Speck, B. (2009). European convergence and the role of ICT in English Studies at the Universitat de València: Lessons learned and prospects for the future. En M. L. Pérez Cañado (Ed.), *English Language Teaching in the European Credit Transfer System: Facing the Challenge*, (pp. 169-185). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Pérez Cañado, M. L. (2009). The European Credit Transfer System: Enhancing Creativity in Teachers and Students. *Humanising Language Teaching*, 11(1). <<http://www.hltmag.co.uk/feb09/mart03.htm>>.
- Pérez Cañado, M. L. (2010a). La adaptación metodológica de la enseñanza de lenguas al EEES: Un estudio europeo. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 5, 155-176.
- Pérez Cañado, M. L. (2010b). Using VLE and CMC to enhance the lexical competence of pre-service English teachers: A quantitative and qualitative study. *Computer Assisted Language Learning*, 23(2), 129-152.
- Pérez Cañado, M. L. (2011). El desarrollo de competencias comunicativas a través de seminarios transversales ECTS: Una experiencia en la Universidad de Jaén". *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 12(1): 294-319.
- Pérez Cañado, M. L. (2013). Adapting to a competency-based model in tertiary education: Lessons learned from the European project ADELEEEES. En M. L. Pérez Cañado (Ed.), *Competency-Based Language Teaching in Higher Education* (pp. 33-59). Amsterdam: Springer.
- Pérez Cañado, M. L. (En prensa). Teacher training needs for bilingual education: In-service teacher perceptions. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*.
- Pérez Cañado, M. L. & Casas Pedrosa, A. V. (2010). La aplicación del crédito europeo a la titulación de Filología Inglesa en la Universidad de Jaén: Análisis de Debilidades y Fortalezas. *Lenguaje y Textos. Revista de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 31, 61-77.
- Pérez Cañado, M. L. & Díez Bedmar, M. B. (2006). Data-driven learning and awareness-raising: An effective tandem to improve grammar in written composition? *JET: International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 1(1), 1-11.
- Pérez Cañado, M. L. & Ware, P. D. (2009). Why CMC and VLE are especially suited to the ECTS: The case of telecollaboration in English Studies. En M. L. Pérez Cañado (Ed.), *English Language Teaching in the European*

- Credit Transfer System: Facing the Challenge* (pp. 111-150). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Pérez Cañado, M. L., Ráez Padilla, J., Rascón Moreno, D., & Casas Pedrosa, A. V. (2010). *Claves para la adaptación de la enseñanza de lenguas al EEES: Un estudio europeo*. Madrid: Síntesis.
- Pérez Cañado, M. L. (2009). The European Credit Transfer System: Enhancing creativity in teachers and students. *Humanising Language Teaching*, 11(1). <<http://www.hltmag.co.uk/feb09/mart03.htm>>.
- Pérez Gómez, A., Soto Gómez, E., Sola Fernández, M., & Serván Núñez, M. J. (2009). *La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Ediciones Akal, S.A.
- Pérez González, J. (2009). Competencies in language teaching: from their conceptualisation to their concretion in the curriculum. En M. L. Pérez Cañado (Ed.), *English Language Teaching in the European Credit Transfer System: Facing the Challenge* (pp. 93-108). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, 1. <http://www.redu.m.es/Red_U/m2>.
- Ron Vaz, P. & Casanova García, J. (2007). El crédito europeo y los resultados académicos en la titulación de Filología Inglesa en la Universidad de Huelva. En *Actas de las II Jornadas nacionales de metodologías ECTS* (actas en CD). Badajoz: Universidad de Extremadura.
- Ron Vaz, P., Fernández Sánchez, E., & Nieto García, J. M. (2006). Algunas reflexiones sobre la aplicación del crédito europeo en la Licenciatura de Filología Inglesa en las universidades de Andalucía (Córdoba, Huelva y Jaén). En *Actas de las I Jornadas de trabajo sobre experiencias piloto de implantación del crédito europeo en las universidades andaluzas* (actas en CD). Cádiz, 19-21 de septiembre de 2006.
- Torrallbo Jover, M. (2008). Las nuevas tecnologías en el ECTS: El desarrollo de la competencia léxica en inglés a través de los podcasts. *GRETA. Revista para Profesores de Inglés*, 16, 71-77.
- Tudor, I. (2013). From content to competency: Challenge facing higher education language teaching in Europe. In M.L. Pérez Cañado (Ed.), *Competency-based language teaching in higher education* (pp. 21-32). Amsterdam: Springer.
- Ware, P. D. & Pérez Cañado, M. L. (2007). Grammar and feedback: Turning to language form in telecollaboration. En R. O'Dowd (Ed.), *Online Intercultural Exchange* (pp. 107-126). Exeter: Multilingual Matters.
- Zabalza Beraza, M. A. (2004). *Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco del EEES*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Zaragoza Ninet, M. G. & Clavel Arroitia, B. (2010). La enseñanza del inglés a través de una metodología *blended-learning*: Cómo mejorar el método tradicional. *Lenguaje y Textos. Revista de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 31, 25-34.

**CUESTIONARIO SOBRE EL FUNCIONAMIENTO DEL GRADO EN ESTUDIOS INGLESES
SATISFACCIÓN (ALUMNADO)**

1. Edad: _____; 2. Sexo: Hombre Mujer; 3: Nacionalidad: _____; 4. Universidad: _____;

5. Titulación: _____; 6. Curso máximo en el que estás matriculado/a: _____

✍ **Por favor, expresa tu opinión sobre los siguientes aspectos rodeando el número que mejor refleje lo que piensas:**
1 = Nada (no estás de acuerdo) 2 = Poco (estás poco de acuerdo) 3 = Bastante (estás bastante de acuerdo) 4 = Mucho (estás muy de acuerdo)

Información recibida	Nada	Poco	Bastante	Mucho
La información recibida acerca del nuevo sistema de créditos es adecuada.	1	2	3	4
Las guías académicas ofrecen una visión clara de los contenidos de las asignaturas.	1	2	3	4
La información recibida acerca de los programas de movilidad es adecuada.	1	2	3	4
La información recibida acerca de los procedimientos de atención a quejas y reclamaciones es adecuada.	1	2	3	4
Las orientaciones recibidas para la elaboración y defensa de los Trabajos de Fin de Grado son adecuadas.	1	2	3	4
Instalaciones y servicios	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Las dependencias de la universidad y sus equipamientos son adecuados para las clases teóricas.	1	2	3	4
Las dependencias de la universidad y sus equipamientos son adecuados para las clases prácticas.	1	2	3	4
Las dependencias de la universidad y sus equipamientos son adecuados para los seminarios/talleres.	1	2	3	4
Las dependencias de la universidad y sus equipamientos son adecuados para las tutorías.	1	2	3	4
Los laboratorios de idiomas y su equipamiento son adecuados.	1	2	3	4
Las aulas de informática y su equipamiento son adecuados.	1	2	3	4
Los espacios destinados al trabajo y estudio autónomos son adecuados.	1	2	3	4
La biblioteca y hemeroteca y su equipamiento son adecuados.	1	2	3	4
Los recursos bibliográficos que ofrece tu universidad son adecuados.	1	2	3	4
Planificación y coordinación	Nada	Poco	Bastante	Mucho
El número de alumnos/as por grupo es adecuado para la efectiva ejecución del sistema ECTS.	1	2	3	4
Existe una distribución adecuada de las distintas modalidades organizativas (clases, seminarios, tutorías, trabajo autónomo, etc.).	1	2	3	4
El tiempo que representa el trabajo independiente del alumnado es adecuado y guarda la debida proporción con los otros tipos de trabajo del sistema ECTS.	1	2	3	4
La aplicación del sistema ECTS implica una dedicación y un esfuerzo excesivos por parte del alumnado.	1	2	3	4
Existe una distribución adecuada de la carga docente entre los distintos módulos de tu titulación (lengua instrumental, lingüística/gramática, literatura, historia y cultura, didáctica, etc.). Si has marcado las opciones <i>nada</i> (1) o <i>poco</i> (2), por favor indica a qué módulo asignarías mayor peso:	1	2	3	4
La coordinación de los contenidos de las asignaturas es adecuada. Si has marcado las opciones <i>nada</i> (1) o <i>poco</i> (2), por favor indica entre qué asignaturas consideras que existen solapamientos:	1	2	3	4

LOS CICLOS FORMATIVOS DE GRADO MEDIO: UNA OPCIÓN PARA SALIR DEL LABERINTO PERSONAL Y ACADÉMICO

Soledad García-Gómez

Universidad de Sevilla

Nieves Blanco García

Universidad de Málaga

RESUMEN

Este artículo aporta los principales resultados de una investigación desarrollada desde un enfoque interpretativo, cuyo propósito ha sido conocer las trayectorias académicas previas de alumnos y alumnas que cursan en la actualidad ciclos formativos de grado medio (CFGM), así como explorar cuál es su situación actual. Los datos cualitativos -recogidos mediante entrevistas semiestructuradas a diez jóvenes- revelan que las experiencias negativas vividas durante la educación secundaria obligatoria y/o el bachillerato, a nivel personal y académico, les han conducido hacia la formación profesional. Tales dificultades son diversas: baja autoestima, desinterés por los contenidos curriculares, cambio de centro educativo, nuevas amistades y actividades de ocio, etc. Sin embargo, el estudio muestra que esta situación es reversible. Así, los ciclos formativos han supuesto para ellos y ellas una alternativa válida para reconducir sus vidas, hasta el punto de ser calificados ahora por su profesorado como estudiantes de éxito escolar. Cursar un CFGM se ha erigido como una alternativa válida a nivel formativo, asumida desde la madurez y el compromiso personal.

PALABRAS CLAVE

Trayectorias académicas – alumnado - educación secundaria - formación profesional - éxito escolar.

ABSTRACT

This paper shows the main findings of a research developed from an interpretative approach. Its principal goals have been the description of the previous formative paths of some vocational and training education (VET) students and the knowledge of their current situations. The qualitative data collected by half-structured interviews to ten students show that the negative experiences they lived in a personal and academic level along the comprehensive and/or higher education courses led them to vocational and training education. These students have deal with many problems such as low self-esteem, no interests in curriculum contents, a new school, new friends and leisure activities, etc. However, the study shows that this situation can be reversible. The VET program they followed has been a good choice for them to redirect their lives. Their teachers said that now they are successful students. The VET program has become a good choice from an academic point of view, adopted with maturity as a personal commitment.

KEY WORDS

Formative paths – students - secondary education - vocational education and training - school success

1. INTRODUCCIÓN

La formación profesional es ampliamente considerada en nuestro país, aun hoy, como la opción para aquellos estudiantes que no obtienen buenos resultados académicos en la educación secundaria obligatoria (ESO) o en el bachillerato (Calero Martínez, 2006; Merino Pareja, 2006). Aunque desde los foros académicos y desde la administración educativa se defiende otra concepción de la formación profesional, la realidad es que sigue siendo “la segunda vía” (Marhuenda Fluixá, 2012). Son unos estudios que en muchos casos se emprenden desde la asunción del fracaso escolar, lo cual incide en que no siempre llegue a ser una alternativa válida para el alumnado con trayectorias académicas previas difíciles y/o irregulares. En el curso 2011-2012 la tasa bruta de población que accedió a los ciclos formativos de grado medio (CFGM) en España fue del 42.3% y la tasa de titulación fue del 22.4% (MECD, 2014). Es decir, hay un porcentaje alto de estudiantes que inician un CFGM y no llegan a completarlo con éxito.

A menudo, las referencias a este alumnado se hacen por defecto: son los que no pueden avanzar, son quienes han de buscar “otra” salida porque no “pueden” cursar bachillerato (Santana Vega, Feliciano García y Jiménez Llanos, 2009). Opción, por otra parte, con una problemática nada desdeñable en la actualidad, ya que, según Martín Gordillo (2010) “el bachillerato es la etapa en la que se producen más abandonos” (p. 108). Así, el fracaso en el bachillerato suele ser la experiencia más reciente de parte de quienes inician un ciclo formativo. Como destacan Merino Pareja y Llosada Gistau (2007), “existe una gran parte de alumnos que con el graduado en la mano, pese a no haber obtenido buenos resultados académicos en la ESO, deciden, en primer lugar, probar suerte en el bachillerato (opción más reversible que un CFGM) previendo ya desde un primer momento que su posible fracaso será reorientado hacia un CFGM” (p. 224).

A pesar de estos antecedentes poco halagüeños hay estudiantes que cursan los ciclos formativos con éxito; incluso hay quienes una vez titulados optan por continuar en el sistema educativo. Son alumnos y alumnas que aprenden y disfrutan de las clases y de la convivencia con los otros. Sus aspiraciones van poco a poco emergiendo, su autoestima subiendo y sus expectativas de futuro comienzan a ser más claras y estimulantes, como lo comprobamos en los trabajos de Gil Rodríguez (2005), Merino Pareja (2005) y Renés Arellano y Castro Zubizarreta (2013).

La problemática que acabamos de describir brevemente es la que ha orientado la parcela que aquí presentamos de una investigación más amplia, centrada en el estudio de los factores pedagógicos que pueden favorecer el éxito escolar de estudiantes de enseñanzas post-obligatorias¹. En particular, aportamos la descripción y el análisis de las trayectorias académicas de varios estudiantes de ciclos formativos de grado medio que, tras vivir situaciones diversas y complicadas en el transcurso de los estudios de educación

¹ “Factores pedagógicos que favorecen el éxito escolar en estudiantes de enseñanza post-obligatoria” (Pry031/2011). Centro de Estudios Andaluces. Junta de Andalucía, 2011-2012.

secundaria, han conseguido tener éxito académico en el marco de la formación profesional. Lo hacemos a través del modo en que hablan sobre sí mismos y sobre sus experiencias escolares.

Se trata de un estudio exploratorio -y en este sentido limitado-, pero que entendemos relevante para ayudar a conocer mejor a una parte importante del alumnado de enseñanza post-obligatoria; un alumnado que, en la actual situación política, social y económica, precisa aun más atención ya que plantea importantes retos al sistema educativo y a la propia sociedad.

2. MARCO CONCEPTUAL

Estudiar un ciclo formativo es consecuencia, en numerosas ocasiones, de haber vivido el fracaso escolar en la secundaria obligatoria y/o de no haber conseguido realizar una transición óptima al bachillerato (Merino Pareja, 2005; García Gómez et al., 2011). Además, hasta ahora esta opción venía siendo con frecuencia una buena vía para la pronta incorporación al mundo laboral, deseo de un amplio colectivo de jóvenes (Adame Obrador y Salvá Mut, 2010).

Sabemos que muchos chicos y chicas se matriculan en un ciclo formativo, no porque ese sea su anhelo a nivel académico y profesional, sino más bien por ser la única puerta que se les abre (Gil Rodríguez, 2005). Ante el bajo rendimiento en cursos anteriores, ante ciertos consejos pedagógicos (o ante la ausencia de estos), las presiones familiares, la carencia de expectativas y/o la baja autoestima, o, incluso, el deseo de tomar las riendas de sus vidas y abandonar voluntariamente la opción de cursar bachillerato, los ciclos formativos se erigen como una posibilidad para continuar en el sistema educativo. Para ir a otra velocidad, por otro circuito, con otras exigencias y con otras aspiraciones.

Sabemos que el fracaso y/o el abandono de los estudios tiene estrechas vinculaciones con factores como el nivel académico y de cualificación profesional de madres y padres, la estabilidad emocional familiar, el nivel económico, la precariedad laboral cuando no el desempleo, la condición de inmigrantes, etc. Así lo muestran los estudios de Torío López, Hernández García y Peña Calvo (2007) y de Fernández Enguita, Mena Martínez y Riviere Gómez (2010). Todas estas influencias van delineando unas trayectorias formativas complejas y desiguales.

La trayectoria o el trayecto de formación según Perrenoud (2007) es el recorrido a través del cual uno se construye de forma progresiva a lo largo de la existencia. Un recorrido que tiene lugar en un contexto institucional y en interacción con la vida personal, familiar y social de cada estudiante. Es por ello que este autor enfatiza que “nadie aprende solo, pero su historia de formación es *singular*, porque dos personas nunca abordan las mismas situaciones con las mismas expectativas, las mismas ventajas, los mismos límites” (p. 105).

Las trayectorias formativas reflejan las experiencias de vida del alumnado en el sistema educativo. Si conseguimos delinearlas podremos saber qué ha ocurrido para que estos jóvenes hayan optado por cursar ciclos formativos. Como reclaman Hernández Hernández y Tort Bardolet (2009), es necesario que la investigación educativa se preocupe por conocer las experiencias del

alumnado, por entender cómo se relacionan con los saberes, por indagar en los factores que favorecen el éxito, etc.

Al hablar de éxito escolar o académico hemos de ser cautos porque somos conscientes de que la significación del concepto es difícil de precisar. Es un tópico de investigación asociado en ocasiones exclusivamente a las altas calificaciones (Avilés Martínez, 2010; Francis, Skelton y Read, 2010), aunque también se utiliza para referirse a la continuidad en los estudios obligatorios y postobligatorios (Abajo y Carrasco, 2004) o a la incorporación a la educación superior (European Council, 2000). Se trata de un constructo complejo y con múltiples dimensiones en las que, como en el caso del fracaso escolar, se entrelazan aspectos biográfico-personales con aspectos socio-históricos e institucionales (García Gracia et al, 2013).

En nuestro caso hemos concebido el éxito escolar como compendio de una actitud positiva hacia la escuela y hacia los saberes, de responsabilidad y constancia en el trabajo continuado, de buenos resultados académicos, de superación de obstáculos y de integración en el grupo clase con el profesorado y los compañeros. Así pues, nos referimos a un buen estudiante como aquel que tiene éxito escolar definido en estos términos.

Para alcanzar un compromiso con la escuela y con la formación que propicie el éxito es importante que el alumnado tenga un autoconcepto positivo. El autoconcepto es un constructo “que hace referencia al conjunto de conocimientos, percepciones, sentimientos y actitudes que las personas tienen sobre sí mismas” (Santana Vega, Feliciano García y Jiménez Llanos, 2009, p. 62). Estos autores constatan en su investigación con estudiantes de secundaria -acerca de la toma de decisiones respecto a su futuro-, que quienes aspiran a cursar estudios universitarios tienen un autoconcepto académico significativamente superior a quienes piensan en cursar ciclos formativos o en abandonar los estudios. Lo que significa, en última instancia, que la imagen académica del alumnado mediatiza sus decisiones sobre la continuidad de su formación. Y constatan, así mismo, la influencia de la familia y del profesorado en el desarrollo del autoconcepto académico (Rojas Ruiz, Alemany Arrebola y Ortiz Gómez, 2011).

Martinot (2001) señala que para tener éxito en la escuela es necesario que los individuos puedan verse como personas valiosas. Y ello va asociado a la posibilidad de haber tenido experiencias positivas, de haber sido consideradas personas con valor; es decir, resulta necesario sostener una experiencia dilatada en el tiempo que permita tener una buena autoestima y haber contrastado ese buen concepto de sí con la prueba de la realidad.

A día de hoy, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato son etapas del sistema educativo que se convierten en experiencias vitales negativas para un colectivo demasiado amplio de estudiantes en nuestro país, de ahí las altas tasas de abandono escolar y de fracaso académico (Escudero Muñoz, 2005; García Gracia et al, 2013; Martínez-Otero Pérez, 2009). Los motivos son diversos y, por supuesto, no siempre están ligados a las particularidades de alumnos y alumnas. En muchas ocasiones los problemas son inherentes al propio sistema educativo, a su organización, normativas, prácticas de enseñanza y de evaluación, etc. El fracaso académico que se adjudica a muchos alumnos y alumnas no es solo responsabilidad de ellos, es

en gran medida una consecuencia directa de las deficiencias del propio sistema educativo (Bolívar Botia, 2004; Lorente Lorente, 2006)

Aun cuando no todo el alumnado que opta por los ciclos formativos de grado medio proviene de experiencias de fracaso, esto sí ocurre en un elevado número de casos. Las investigaciones muestran a un alumnado de formación profesional muy heterogéneo (Renés Arellano y Castro Zubizarreta, 2013), que trata de avanzar a partir de unas trayectorias formativas complejas (Termes, 2012) y con diversidad de intereses para el futuro (Merino Pareja y Llosada Gistau, 2007). Las expectativas de este alumnado también son diversas aunque hay una tendencia a aspirar a cursar un ciclo formativo de grado superior, la cual a veces se desvanece con el transcurso de los meses (Gil Rodríguez, 2005; Merino Pareja, 2005). Según el estudio de Romero Rodríguez et al (2012), “el alumnado de este ciclo formativo tiene como aspiración prioritaria continuar en la formación, aumentar sus conocimientos y seguir aprendiendo; no obstante, se perfila el grupo de quienes desean comenzar a trabajar tras el módulo. En ambos casos, creen importante la formación como profesionales y desean encontrar un empleo relacionado con la especialidad que están cursando” (p. 17).

3. METODOLOGÍA

3.1. Objetivos del estudio

El propósito de este trabajo ha sido conocer las trayectorias de formación (desde la educación primaria hasta el ciclo formativo) de alumnas y alumnos de CFGM identificados por su profesorado en la actualidad como estudiantes de éxito escolar. Entendiendo por tales –como señalábamos antes– a aquellos jóvenes que tienen una actitud positiva hacia el estudio y la escuela, al tiempo que alcanzan los estándares de logros exigidos por la institución, aun cuando esta no haya sido la tónica dominante en etapas anteriores.

Este propósito u objetivo general se concreta en dos objetivos específicos:

- a) Explorar cómo ha sido el recorrido escolar de estos estudiantes en la etapa de educación secundaria obligatoria e identificar las dificultades encontradas.
- b) Conocer los motivos por los cuales están cursando un ciclo formativo de grado medio y qué personas o hechos han sido relevantes en la reorientación de su trayectoria escolar.

La naturaleza de estos objetivos ha hecho necesaria la adopción de un enfoque interpretativo de investigación y de una metodología cualitativa (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1996).

3.2. Participantes

Hemos seleccionado una muestra intencional de diez estudiantes (cinco chicas y cinco chicos) que realizan sus estudios de CFGM en ocho institutos de educación secundaria de localidades de Andalucía oriental. Somos conscientes de que el tamaño limitado de la muestra no permite generalizar los

resultados, pero el enfoque de investigación adoptado no pretende hacer tal cosa. Se trata de comprender qué ocurre en las vivencias escolares de jóvenes que optan por una formación determinada. Sus testimonios, en tanto en cuanto son propios, personales y sentidos, son válidos para nuestros propósitos.

El equipo de investigación contactó con profesorado de los ciclos y le pidió que seleccionaran entre su alumnado a quienes cumplieren los requisitos ya enunciados. Los estudiantes participantes tenían edades comprendidas entre los 17 y 23 años; cursaban 1º o 2º curso de ciclos formativos de diferentes familias profesionales: Informática (4), Sanidad (3), Comercio y Marketing (2) y Hostelería y Turismo (1).

Son jóvenes que viven en un contexto familiar estable con un estatus socioeconómico medio-bajo. El nivel de estudios de sus padres corresponde a la educación secundaria (cuatro) o a la educación primaria (cuatro), solo uno de ellos es universitario. En relación a sus trabajos hay variedad, aunque se mueven en torno a ocupaciones de un nivel medio-bajo de cualificación y varios están desempleados. Entre las madres, la mayoría (seis) ha realizado estudios de secundaria o formación profesional de segundo grado; algo que no se traduce en sus niveles de ocupación: la mitad no tiene ocupación fuera de casa, y el resto realiza tareas de baja cualificación.

3.3. Procedimientos de recogida y análisis de datos

Los datos han sido recogidos a través de entrevistas semiestructuradas (una media de dos por estudiante de una hora aproximada de duración cada una), que han sido grabadas y transcritas (los nombres de los participantes son ficticios). Se han realizado en dependencias de los institutos que facilitaban un clima propicio para la conversación, en las franjas horarias dispuestas por el profesorado.

El guion de las entrevistas incluía preguntas que versaban sobre las temáticas acerca de las cuales queríamos explorar sus opiniones, percepciones, experiencias y/o conocimientos: trayectoria escolar, actitudes ante la escuela y los saberes, relación con el profesorado, rasgos del buen estudiante, preferencias de contenidos y actividades didácticas, rendimiento académico, orientación y apoyos recibidos, expectativas vitales y profesionales. En el Cuadro 1 se incluyen las preguntas realizadas, clasificadas según las dimensiones abordadas en la parcela de la investigación que aquí se presenta; otras dimensiones han quedado excluidas de este texto.

Dimensiones	Preguntas
1. Trayectoria escolar	¿Cuál ha sido tu experiencia personal como alumno o alumna? ¿Te gustaba ir a la escuela? ¿Y al instituto? ¿Por qué? ¿Cómo te fue en la educación secundaria obligatoria? ¿Cómo decidiste y por qué pasar a bachillerato y/o al ciclo formativo? ¿Te orientó alguien? ¿Qué papel ha tenido el profesorado en tu historia académica? ¿Cuáles han sido las principales dificultades que has tenido que enfrentar?
2. Rol de estudiante	¿Qué sentido tiene lo que haces; te interesa lo que estudias; te



Foto 4: Camino



Foto 5: Pájaro y mar

Se han empleado, por tanto, técnicas de recogida de datos que permiten un acercamiento biográfico y narrativo a la experiencia vital del alumnado, coherente con la naturaleza del fenómeno que estudiamos y con el enfoque metodológico adoptado (Perrenoud, 2007; Van Manen, 2003).

Tras la recogida de datos hemos procedido a hacer el pertinente análisis de contenido, tras seguir las fases de reducción de datos, disposición y transformación, y obtención de resultados (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1996). Por ello, una vez transcritas las entrevistas se procedió a seleccionar los párrafos que abordaban las cuestiones que nos interesaban, desechando otra información no acorde a nuestros propósitos. Tras esta reducción de los datos, procedimos a identificar las temáticas que se abordaban en los discursos, separando los párrafos según su contenido. Se categorizaron cada uno de ellos asociándoles el código oportuno³. Esta parte del proceso terminó con la agrupación de todos los fragmentos que compartían código (primeros tres dígitos relativos a la categoría), tras lo cual pasamos a hacer el análisis del contenido de esos datos leyéndolos varias veces y extrayendo la información que estimamos relevante, la cual se presenta en el apartado de resultados.

Así pues, los datos textuales obtenidos mediante la aplicación de la técnica del foto-lenguaje (Baptiste y Belisle, 1991) y de las entrevistas (Kvale, 2011) fueron agrupados según el sistema de categorías resultante de la adaptación del sistema inicial a la luz de la información disponible⁴. Para este artículo solo hemos seleccionado los datos correspondientes a cuatro categorías, aquellas que han agrupado la información vinculada más directamente con los objetivos explicitados, coincidentes con las dimensiones incluidas en el Cuadro 1: trayectoria escolar, rol de estudiante, actitudes ante la los estudios, y expectativas académicas y vitales.

Para la presentación de los resultados no hemos recurrido directamente a las categorías, es decir, no vamos a presentar los resultados producto del análisis de los datos de cada categoría, ya que creemos que algunos carecen de la suficiente entidad y relevancia. El análisis de contenido de los datos ha revelado que los principales hallazgos de este estudio versan sobre tres tópicos, los cuales sí hemos escogido para dar forma al apartado de resultados por valorarlos como muy significativos. Estos son:

³ Hemos empleado códigos de cinco dígitos, los tres primeros relativos al nombre de la categoría y los otros dos al nombre del alumno o alumna, obteniendo códigos del tipo: ACT-Ma corresponde a ACTITUD, Mariló, y TRA-Jo a TRAYECTORIA ESCOLAR, Jorge.

⁴ Fue necesario crear subcategorías las cuales no presentamos aquí por cuestiones de espacio.

- a) los problemas vividos en la educación secundaria obligatoria,
- b) la asunción del ciclo formativo como una oportunidad para progresar, y
- c) la identificación de los apoyos que han sustentado el cambio.

Antes de proceder a su exposición queremos destacar que, en términos generales, las chicas y los chicos a quienes hemos entrevistado, a pesar de haber sido seleccionados por su profesorado como buenos estudiantes, han tenido dificultades para reconocerse como tales. Cuando contactábamos con ellos mostraban sorpresa al conocer que, según su profesorado, se ajustaban a los criterios adoptados para la selección de participantes en la investigación (explicitados en un apartado anterior).

4. RESULTADOS

A tenor de lo expuesto en el apartado anterior, los resultados los hemos organizado en tres partes. Cada una de ellas aglutina los testimonios de los chicos y de las chicas sobre una de las temáticas anunciadas. En primer lugar se incluyen los fragmentos de las entrevistas que evidencian que la educación secundaria ha sido un momento difícil en sus trayectorias académicas. En segundo lugar se transcriben los fragmentos de texto que explicitan cómo el ciclo formativo ha sido una “tabla de salvación”, cómo se ha convertido en la oportunidad para reorientar sus estudios y sus vidas desde la confianza en sí mismo y desde el compromiso personal. En tercer lugar se incluyen los resultados centrados en los apoyos, en las personas que han ejercido un papel especial en los momentos más delicados, en los procesos de toma de decisiones.

4.1. La educación secundaria: baches en el camino

4.1.1. Recuerdos positivos de la educación primaria

En general han referido buenas experiencias en la educación primaria. Las chicas son más explícitas que los chicos al hablar de su paso por la escuela, ofreciendo una visión positiva de su vivencia en aquella etapa. Califican a sus profesores o profesoras como “buenos”, destacan la importancia de los compañeros “de siempre” y aluden al carácter “familiar” del contexto escolar.

“La primaria estupenda. Además yo tenía allí a mis compañeros, la verdad es que muy alegre. Estaba bastante a gusto, porque era como que estaba en mi sitio, me sentía cómoda. Me llevaba bien con todos los niños, los profesores eran muy buenos. El ambiente de clase era bastante bueno y la verdad es que siempre sacaba muy buenas notas” (Laura).

“En primaria era más fácil, había más relaciones con los amigos y gustaba más estudiar” (Amalia).

“En el colegio te ayudan mucho más que en el instituto. Todo es más familiar, incluso me acuerdo de profesores que he tenido en preescolar que luego los he tenido en el colegio, y eso ayuda mucho. Si es que es eso, el colegio es mucho más familiar” (Diego).

4.1.2. El tránsito a la educación secundaria

El paso al instituto suelen recordarlo como un momento difícil, un cambio brusco en sus vidas. Algunos estudiantes explicitan los factores que les han influido para tener dificultades, para “tropezar”, en la educación secundaria. Hablan de factores de diversa naturaleza que, en ocasiones, actúan de forma simultánea:

- a) *personales*: poco esfuerzo, falta de estudio, dificultad para asimilar y aprobar exámenes a pesar de estudiar, sentirse “mayores”, desestabilización del entorno familiar;
- b) *sociales*: nuevos grupos de amigos y otros hábitos de ocio;
- c) *pedagógicos y/o institucionales*: ratio mayor, más profesores diferentes, falta de apoyo y orientación académica, relaciones más distantes con el profesorado o contenidos poco interesantes.

“Empecé en 1º de ESO y empecé mal, muy mal. Me quedaron cinco en el último trimestre y pensé que iba a empezar a repetir. Realmente fue porque... ¡yo qué sé! Era una época rebelde en mi vida y no estudiaba, no cogía los libros. Y ya me cogieron por banda y me dijeron: “tú no puedes suspender esto”. Pero bueno, estuve todo el verano estudiando y recuperé las cinco” (Andrés).

“Yo no estudiaba mucho. No era por problemas, era más bien flojera. No voy a echar las culpas a nadie, las culpas son mías por flojo” (Jorge).

“Yo es que vivía antes con mi madre, estaba en otro colegio, y aparte del cambio a 1º de la ESO, fue un cambio muy fuerte del colegio al instituto y de domicilio. Cambios a nivel académico también; ahí [al instituto] tú vas, estudias, te lo sacas... Y la relación con los profesores es muy diferente, de los profesores con los alumnos, y de los padres con los profesores también. Yo en verdad también pienso que en el IES la educación muchas veces provoca mucha desmotivación” (Diego).

“Yo me dejaba influir mucho por la gente, chicos y chicas que no entraban en clase y me lo decían y yo hacía lo mismo” (Mariló).

La mayoría ha repetido algún curso (es el caso de todas las chicas y algunos chicos), siendo el más común 3º de ESO (en casi el 80% de los casos de repetición). Parece que no es sólo el cambio del colegio al instituto, sino el cambio de ciclo lo que agudiza los problemas. En algunos de estos casos ese curso se ha realizado en un instituto diferente al de origen, bien por traslado familiar bien porque el centro solo contaba con el primer ciclo de esta etapa.

“En el paso de primaria a secundaria escogiendo otro instituto al que no pertenecía mi colegio, conociendo nuevos compañeros, repitiendo 3º de la ESO por un cambio de hábitos” (Inés).

Una de las chicas relata lo traumático que fue para ella el cambiar de centro. Llegó sola a un instituto nuevo y se incorporó a un grupo que tenía un nivel muy alto. Allí fracasó y fue dirigida a un grupo de diversificación

curricular⁵, gracias al cual consiguió aprobar, pero del que no guarda buen recuerdo por el comportamiento de los compañeros y por el bajo nivel de exigencia académica.

“A mí la maestra que me hizo repetir me dijo que necesitaba diversificación. Pasé de que me quedaran siete a no quedarme ninguna... Los alumnos eran más gamberros y, entonces, yo no me veía ahí integrada; muchas veces te da vergüenza que lo sepa la gente, vaya, que se crean que eres más torpe” (Amalia).

4.1.3. El intento de cursar bachillerato

Quienes han pasado directamente de la ESO al CFGM parecen tener claro que no les merecía la pena intentar cursar bachillerato. Su autoconcepto académico era bajo y daban por supuesto que no tendrían éxito. Aun así hay quien lo había intentado y, al fracasar, lo había abandonado recurriendo a la segunda opción: el ciclo formativo.

Los motivos para abandonar (y/o no iniciar) el bachillerato por parte de estos chicos y estas chicas son diversos: falta de hábitos de estudio, dificultades para entender las matemáticas, tedio por estudiar las mismas asignaturas, desorientación ante el fracaso, interés por incorporarse al mundo laboral, etc.

“En bachillerato me rendí porque es que no, no tenía aspiración a nada, no tenía ganas y lo dejé. En bachillerato también me estuvieron ayudando, pero me rendí. Es que no tenía ganas, lo leía y es que no me gustaba el tema. Yo estaba pensando en trabajar, lo típico de un niño y ¡mira dónde estoy! No he trabajado casi en ningún lado” (Andrés).

“Yo quería ser veterinaria de chiquitilla. Pero, tú dices: ¿te motiva estudiar esto para llegar a eso? En la ESO y en bachillerato, yo, por lo menos, yo decía eso, pero cuando veía que no podía, no podía. Vaya, he tenido profesoras de matemáticas que venían a mi casa dos horas y nada. Mi madre se gastó un dineral y yo no me enteraba. Y me daba a mí también coraje porque todos mis compañeros lo sabían, se enteraban, y me lo tenían que explicar primero mis compañeros y luego en la casa mi profesora particular” (Inés).

“Y también me gustaría estudiar después el bachillerato, que antes no lo quise hacer, pero ahora sí. Antes no había descubierto estas cosas, estos intereses. Creo que si me hubiesen descubierto estas cosas nuevas en la ESO, aparte de Matemáticas, Inglés... ahora hacemos cosas más especializadas respecto a lo que queremos hacer” (Jorge).

Así pues, todos los estudiantes de la muestra han encontrado obstáculos en su paso por la educación secundaria, han tenido un recorrido escolar con muchos altibajos y, en algunos casos, con dificultades importantes para satisfacer las exigencias de la escuela, por lo que el peso de su historia escolar

⁵ Medida específica de atención a la diversidad del alumnado en la Educación Secundaria Obligatoria.

aún se deja notar. Sin embargo, llegado el momento oportuno decidieron continuar, enganchándose a la formación profesional.

4.2. El ciclo formativo: una oportunidad para salir del laberinto

Decidir cursar un ciclo formativo ha supuesto un cambio importante en sus trayectorias escolares. Las fotografías que eligen de entre las mostradas (incluidas en un apartado anterior) para representar su sentir y sus emociones así lo muestran: una puerta que se abre, un laberinto, un barco en aguas turbulentas (caída de una catarata), un camino y un pájaro sobrevolando el mar. Son imágenes que nos acercan a trayectorias diferenciadas, pero que tienen un eco reconocible, que se traduce en la vivencia de un recorrido personal con mucha desorientación y dificultades, que han superado al encontrar una salida.

4.2.1. La decisión de cursar el ciclo formativo

Nos hablan de la necesidad que han sentido, en un momento determinado, de tomar las riendas de sus vidas y de cómo ello está siendo una fuente de satisfacción, de bienestar, porque su elección es fruto de una decisión tomada con libertad, algo que no han experimentado en etapas anteriores. Se refieren con frecuencia al cambio que han vivido, a que hay un antes y un después de su elección, y a cómo ello significa –simbólica y gráficamente- la salida de un laberinto para encontrar el lugar donde deseas estar, con sentido propio. Utilizan referentes de caminos que se despejan, puertas que se abren, luces que iluminan nuevos recorridos.

“Elijo la foto de una puerta azul porque hago algo porque quiero hacerlo por mí mismo, no porque me obliguen y es como la transición hacia la libertad. Es como un cambio. Y la foto de la gaviota, el mar, por la libertad. Porque el pájaro volando es libre. La ESO me gustaba, pero esto [CFGM] es algo que yo quiero hacer” (Jorge).

“Elegí el laberinto porque mi vida personal y de estudio siempre ha sido un laberinto, siempre ha estado complicado, entre lo de mis padres y todo eso [el divorcio], he estado suspendiendo y ahora es cuando me estoy dando cuenta de por qué quiero estar estudiando. Antes es que realmente no sabía por qué estudiaba, era una obligación ¿sabes? Ahora es algo que quiero yo estudiarlo para tener después un futuro. Ahora mismo estoy ya casi llegando al final del laberinto. Ahora es cuando digo que sé por qué quiero estudiar” (Andrés).

“He elegido esta foto porque me recuerda a un laberinto, como todos los cambios que tuve desde primaria hasta el día de hoy (...) metiéndome en bachillerato de ciencias, que no conseguí sacar y, definitivamente, en este CFGM de cuidados auxiliares de enfermería, que es lo que realmente me apasiona y seguir ampliando conocimientos haciendo un ciclo superior de técnico de rayos” (Inés).

“Hay una catarata, hay mucha agua por debajo y un barco también, entonces... simbólicamente vas bien, estás por ahí arriba en el agua antes de caer, después vas al bachillerato, que sería la pendiente, pero después

vas al CFGM y otra vez estás bien. El ciclo es esta parte en la que ya está todo más calmado" (Santiago).

"El camino me gusta porque es como que he seguido mi senda o mi transcurso en la vida escolar, o sea, que no me he quedado parada, sino que he estado como forjándome mi camino, formándome mi vida. Y volar [pájaro sobre el mar] porque he estado libre, porque he estudiado lo que yo he querido y siempre me ha gustado, no me he sentido obligada" (Laura).

"Porque es un camino, que ayuda a seguir y a sacarte tus estudios para en un futuro poder estudiar" (Amalia).

4.2.2. El punto de inflexión

Aunque tanto las trayectorias de formación como la vivencia de las mismas son únicas y singulares, estas chicas y estos chicos tienen en común el haber atravesado dificultades en la secundaria y, sobre todo, el haber vivido un momento de inflexión que les ha hecho replantearse su vida y les ha ayudado a retomar sus estudios con una determinación que antes no tenían.

"Empecé en plan ¿qué estoy haciendo conmigo? ¿Sabes? tenía veinte años y dije pfff, yo ¿cómo puedo estar una vida ahí no haciendo nada, sin estudios...? y dije: yo no me voy a quedar aquí" (Laura).

"Me sentía un poco libre en ese sentido, no me decía yo: venga, voy a estudiar; sino que me decía la gente: venga, a estudiar, a estudiar, y ya llegó un punto en que dije: ya está" (Tomás).

"Me dan mucha pena [sus antiguos amigos], porque han destrozado su vida, porque la mayoría están metidos en la droga. Pero yo también digo: mira en lo que podría haber acabado, pero he tenido fuerza de voluntad para seguir para adelante y me siento bien conmigo misma por eso" (Mariló).

Una evidencia que deriva de las palabras de la mayoría es que ahora están viviendo una experiencia positiva de formación, han tomado impulso para continuar un camino que, además, confían en que vaya más allá del CFGM. Sus expectativas –y las de sus familias- les llevan a desear continuar formándose y a sentirse capacitados para hacerlo.

"Aquí hay demasiado paro y no hay mucho trabajo. Me siento motivada para trabajar, pero más por seguir mis estudios. Estoy segura de que lo que estoy haciendo, que lo que estudio, me servirá" (Paula).

"Y ahora es cuando realmente tengo ganas de estudiar, de sacarme esto. Que esto me han dicho, y estoy observando, que tiene muchísima salida en el mundo laboral" (Andrés).

4.2.3. El compromiso personal

Son conscientes de que el papel fundamental lo han jugado ellas y ellos. Han tomado la decisión de avanzar, retomando la formación con un sentido nuevo.

"Me arrepiento porque es verdad, no hacía nada y encima estaba todo el día en la calle. Hasta que ya me cansé y dije: ¿qué estoy haciendo con mi vida? Y me fui al instituto y eché la matricula y ahí sí fue ya cuando ya estudié" (Laura).

"También tiene mucho que ver que antes trabajaba de camarero y te das cuenta de que tienes que aguantar mucho y claro, llega un punto en tu vida que dices tú: No. No más. Entonces, te lo replanteas y dices: ¿Qué prefiero? ¿Sentarme, estudiar y hacer las cosas bien o...?" (Tomás).

"Antes me iba mal en el instituto y abrí una puerta para meterme aquí y me está yendo bastante bien; yo me busqué la manera para seguir adelante. Y veía a otras personas que antes yo me juntaba con ellas, que no tenían estudios, trabajando un día entero y pagándole nada y menos por no tener un título y yo decía: yo esto no lo quiero. Y me estuve informando sobre las pruebas de acceso, algunos profesores me ayudaron" (Mariló).

Así pues, se aprecia cómo el ciclo formativo ha sido para ellos y ellas una buena oportunidad para volver a ocuparse de su formación. Lo hacen desde la libertad, desde la madurez, desde la conciencia personal que subyace a su proceso de toma de decisiones.

Nos parece que este es el principal hallazgo de este estudio pues aporta una perspectiva poco explorada, que invita a profundizar en los sentimientos y las emociones del alumnado para conocer y comprender mejor cómo viven este tipo de procesos y qué consecuencias tienen para ellos y ellas las decisiones que adoptan. Sin olvidar la dimensión institucional es necesario profundizar en las vivencias del alumnado, en sus procesos de desarrollo y de crecimiento personal.

4.3. Apoyos para facilitar el cambio

¿Quién les ha ayudado a reconducir sus trayectorias? ¿Dónde han encontrado los apoyos necesarios para salir del laberinto en el que estaban perdidos? Sus testimonios no refieren a otras personas con frecuencia. Sus palabras nos hablan de un proceso de madurez personal, ahora ya sí son ellas y ellos mismos quienes se responsabilizan de sus vidas y de sus decisiones.

"Me siento comprometido, con los años me he ido concienciando más de lo que tenía que hacer. Me he hecho responsable a mí mismo de lo que tenía que hacer. Antes delegaba la responsabilidad en mis padres... ahora ya soy yo el que me pongo mis metas y soy el que me dirijo a la hora de estudiar" (Tomás).

"Tengo un compromiso conmigo para sacar las asignaturas que tengo... porque el día de mañana es mi futuro" (Amalia).

"Al estar aprobando soy feliz, y al ser feliz mi vida personal está perfecta. Si no estuviera estudiando... el año pasado no estaba estudiando y yo no sonreía. Realmente estaba amargado. Y ahora mismo soy muy feliz" (Andrés).

Como decíamos, en escasas ocasiones refieren a personas que les han orientado y les han apoyado. Con frecuencia, han sido personas del ámbito familiar o amigos los que les han ayudado para buscar una salida.

“Me ayudó la novia de mi padre, que la verdad es que me ha ayudado mucho. Iba todos los días allí donde viven ellos y empecé a estudiar. Me ayudaron y la verdad es que, gracias a mi familia que me ha ayudado, ahora estoy aquí, ahora estoy estudiando solo. Ya no me hace falta ayuda de nadie” (Andrés).

“Yo tengo un primo que hizo un ciclo formativo y más o menos me contó. Mi madre me dijo que hiciera Informática pero a mí no me gustaba. Tampoco creo que ella lo tuviese muy pensado, lo dijo porque le parecía bien” (Jorge).

El profesorado no parece que tenga una influencia importante en sus decisiones, apenas se le menciona. No reconocen que les haya proporcionado recursos para replantear su proyecto vital. Solo en una ocasión se alude al orientador del instituto.

“Hubo un momento en que el orientador del centro nos explicó cómo funcionaba lo del bachillerato y los módulos y, en un momento determinado, uno le preguntó: ¿pero si haces un módulo puedes entrar en la Universidad?, entonces le respondió: sí, tienes que hacer una pequeña prueba. Y después dio la casualidad que me encontré con un compañero que de estudiar tiene lo mismo que yo de escritor, es decir, casi nada, y había sacado en esa prueba un siete o un ocho... entonces cada vez me iba convenciendo más de que podría acceder a la universidad porque había grado superior, y digo: bueno... a probarlo” (Santiago).

5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Los resultados expuestos en los apartados anteriores confirman y amplían los hallazgos de otras investigaciones (Gil Rodríguez, 2005; Merino Pareja, 2006; Romero Rodríguez et al, 2012; García Gracia et al, 2013). Refrendan las problemáticas que experimenta un colectivo numeroso de estudiantes de educación secundaria obligatoria y de bachillerato. Evidencian factores de diversa índole que inciden en sus trayectorias académicas, a los cuales se debería prestar más atención por parte de los responsables políticos y de toda la comunidad educativa (Martínez-Otero Pérez, 2006; Feito Alonso, 2009).

Se constata que estos alumnos y estas alumnas han llegado a la formación profesional después de afrontar cambios que ya han tenido repercusiones en sus calificaciones, tanto en la transición de la educación primaria a la secundaria, como del primer ciclo al segundo de la ESO o, incluso, de ésta al bachillerato. Se refleja el “frenazo de las calificaciones” documentado por Gimeno Sacristán (1996), síntoma de que su trayectoria formativa va enfrentando escollos.

Repetir 3º de ESO coloca a muchos alumnos y alumnas en la antesala del fracaso en bachillerato. Las dificultades para conseguir graduarse les disuaden de continuar por esa vía; quienes lo intentan suelen fracasar. Este es un hecho que sigue conformando la naturaleza de estos estudios, que tienen aparejada

en la actualidad una importante problemática asociada a las altas tasas de abandono y al espíritu competitivo que fomentan, para obtener elevadas calificaciones en las pruebas de acceso a la universidad. Como refiere Calero Martínez (2006), “el Bachillerato se ha convertido en el ‘reducto académico’ del sistema educativo. El profesorado y los estudiantes así lo consideran, de modo que el currículo mantiene una fuerte separación entre los estudios vocacionales y el Bachillerato. Esta situación refuerza el alejamiento de la clase trabajadora con este nivel de estudios” (p. 24). Así lo hemos constatado en esta parcela de la investigación.

Hemos comprobado cómo las alumnas y los alumnos que han participado han optado por cursar un ciclo formativo, en un recorrido escolar en el que han estado muy presentes las repeticiones de curso o bien el fracaso al intentar cursar el bachillerato. Tras graduarse en los estudios obligatorios con algunas dificultades en la última etapa, han llegado a la formación profesional con el convencimiento de que es su única opción, aunque no siempre tengan un interés explícito en ella. Además, han tomado esa decisión poco arropados desde el ámbito escolar. García Gómez et al. (2011) ya mostraron que las carencias a nivel de orientación vocacional son más que notables. Sierra Nieto (2013) ha trabajado con estudiantes con historial de fracaso escolar y ha evidenciado la soledad en la que parecen haber vivido sus dificultades. Se torna necesario prestarles más atención (como adultos y como educadores) para aprender a leer más allá de sus rechazos y su desconcierto y así poder ofrecerles unos apoyos que sin duda les son necesarios. Los principales estímulos para estudiar y superarse los han encontrado a través del apoyo de sus familias, sus parejas, algunos compañeros y, con poca frecuencia, en sus profesores, resultados que son coincidentes con los hallados por Romero Rodríguez et al (2012).

Estas jóvenes y estos jóvenes, cuando nos han hablado de sus dificultades y sus problemas en la educación secundaria, se han hecho responsables de ellos: no hablan de limitaciones institucionales, de contextos que los han constreñido, sino que atribuyen sus problemas a su despreocupación, su desorientación, el haberse dejado influir por sus amigos, no haber escuchado a sus padres... Tampoco reclaman el papel que podrían haber desempeñado el profesorado y otros agentes educativos. Sencillamente reconocen que ha habido momentos en los que no querían estudiar y se muestran orgullosos al decir que llegó el día en el que decidieron implicarse de nuevo. Haber podido enfrentarse a las dificultades les produce bienestar, satisfacción y alegría, un sentirse mejor consigo mismos y poder corresponder así al crédito y al apoyo que otros les han prestado. Un bienestar que se ve fortalecido por la experiencia de tener éxito, de lograr las metas que se habían propuesto, mejorando así su autoconcepto.

Esta experiencia va desterrando el sustrato de fracaso que han ido construyendo a lo largo de su escolaridad y, si bien, como hemos dicho, les cuesta reconocerse como buenos estudiantes, sí han logrado generar confianza en sí mismos y en su capacidad, así como articular proyectos vitales más fuertes y realistas. También Gil Rodríguez (2005) resaltaba que “cursar los CGFM es una de las pocas salidas que ofrecen las instituciones educativas a estos jóvenes y les posibilitan ‘reincorporarse’ en el sistema educativo para que los alumnos adquieran una cualificación profesional que les facilite la

incorporación al mercado de trabajo. Este período de tiempo educativo ha resultado muy positivo como lo muestra el grado de interés y motivación indicado” (p. 476).

Todo lo anterior nos sugiere que debemos evitar los caminos rectos que les hacen sentirse encorsetados y carentes de alternativas para el retorno. Madurar también pasa por tropezar y hay que respetarlo dejando puertas abiertas para cuando puedan y/o quieran traspasarlas. Somos conscientes de que los límites personales suelen reflejar en buena medida restricciones sociales, como ha señalado Escudero Muñoz (2005) para los estudiantes en situaciones de exclusión, pero también es cierto que no podemos sustraerles el protagonismo de sus vidas. Tienen que decidir y tienen que tener la oportunidad de cambiar sus decisiones iniciales por otras, sin que ello suponga un grave perjuicio para su futuro.

La experiencia de estas y estos jóvenes nos indica que la desafección académica es reversible, que es posible reconstruir la autoestima y la confianza en sí mismos que han perdido en algún momento de su vida escolar (Romero Rodríguez et al, 2012). Como venimos diciendo, se trata de adoptar mecanismos flexibles y diversos que faciliten sus recorridos por la escolaridad; estar vigilantes a sus tropiezos o síntomas de desafección y, en lugar de medidas punitivas y/o de exclusión, idear otras que les inviten a reengancharse.

Una evidencia que deriva de las palabras de la mayoría de estas chicas y estos chicos es que ahora están viviendo una experiencia positiva de formación, han conseguido superar sus dificultades anteriores, han tomado impulso para continuar un camino que, además, confían en que vaya más allá del ciclo formativo de grado medio. Sus expectativas –y las de sus familias- son más ambiciosas, pretenden continuar estudiando. Este hecho puede tener, al menos, dos interpretaciones: a) el bienestar logrado al cursar el ciclo les anima a continuar estudiando, valorando la formación que se obtiene; b) la ilusión por acceder al mercado laboral decae ante la falta de ofertas de trabajo, lo cual les lleva a seguir estudiando como inversión de futuro. Y se aprecia, como también han documentado Santana Vega, Feliciano García y Santana Lorenzo (2012) y Delgado et al (2010), que las chicas muestran una orientación más centrada en metas de aprendizaje, en tanto que los chicos se orientan más hacia metas laborales y de refuerzo social.

De todas formas, los resultados no siempre son tan positivos y hay una realidad que no hemos de perder de vista, porque como señala la investigación de Renés Arellano y Castro Zubizarreta (2013), “sigue apareciendo un alumnado desmotivado hacia el estudio que accede a la Formación Profesional con una alta probabilidad de abandono guiados por refuerzos extrínsecos” (p. 270).

Para terminar, es necesario reiterar una demanda planteada en otras investigaciones (Escudero Muñoz, González González y Martínez Domínguez, 2009; García Gracia et al, 2013): son necesarias acciones y políticas que favorezcan el éxito temprano (sobre todo en los primeros cursos de secundaria). Algo en lo que hay que insistir, sobre todo en momentos como el actual en que las políticas dominantes se orientan a profundizar los mecanismos de selección y competitividad que son, en sí mismos, una fuente

de insatisfacción y fracaso para el alumnado. La responsabilidad de la escuela y del profesorado por favorecer la emergencia de proyectos vitales fuertes se sustenta en relaciones pedagógicas sólidas y sensibles, y en una oferta cultural atractiva, capaz de generar compromiso sostenido si da respuesta a las necesidades de las chicas y de los chicos. Necesidades que son apremiantes en un contexto social de competitividad y desesperanza porque la educación, si merece ese nombre, ha de tener la capacidad de abrir puertas e iluminar el horizonte.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abajo, J.E. y Carrasco, S. (2004). *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España*. Madrid: Cide/Instituto de la Mujer.
- Adame Obrador, M.T. y Salvá Mut, F. (2010). Abandono escolar prematuro y transición a la vida activa en una economía turística: el caso de Baleares. *Revista de Educación*, 351, 185-210.
- Avilés Martínez, J.M^a (2010). Éxito escolar y cyberbullying. *Boletín de Psicología*, 98, 73-85.
- Baptiste, A. y Belisle, C. (1991). *Photolangage: une methode pour communiquer en groupe par la photo*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- Bolívar Botia, A. (2004). La educación secundaria obligatoria en España. En la búsqueda de una inestable identidad. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2 (1). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55120105>
- Calero Martínez, J. (2006). *Desigualdades tras la educación obligatoria: nuevas evidencias*. Documento de trabajo 83/2006, Fundación Alternativas.
- Delgado, B. et al (2010). Diferencias de género y curso en metas académicas en alumnos de ESO. *Revista Española de Pedagogía*, LXVIII (245), 67-84.
- European Council (2000). *Presidency conclusions. Lisbon European Council*. Bruselas: Council of Europe Press.
- Escudero Muñoz, J.M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo? *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (1), 1-24. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf>
- Escudero Muñoz, J.M.; González González, M.T. y Martínez Domínguez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64.
- Feito Alonso, R. (2009). Éxito escolar para todos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 131-151.
- Fernández Enguita, M.; Mena Martínez, L. y Riviera Gómez, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación "la Caixa".
- Francis, B.; Skelton, C. y Read, B. (2010). The simultaneous production of educational achievement and popularity: how do some pupils accomplish it? *British Educational Research Journal*, 36 (2), 317-340.

- García Gómez, S. et al (2011). Necesidades de orientación en los PCPI y los CFGM. Una mirada desde la vivencia de la historia personal. *“Investigación y Educación en un mundo en red”*. Actas del XV Congreso Nacional y I Internacional de Modelos de Investigación Educativa. Madrid: UNED.
- García Gracia, M. et al. (2013). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la enseñanza secundaria obligatoria. *Revista de Educación*, 361, 65-94.
- Gil Rodríguez, G. (2005). *Formación profesional, orientación e inserción laboral del alumnado de los ciclos formativos de grado medio*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia.
- Gimeno Sacristán, J. (1996). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.
- Hernández Hernández, F. y Tort Bardolet, A. (2009). Cambiar la mirada sobre el fracaso escolar desde la relación de los jóvenes con el saber. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 8. <http://www.rieoei.org/deloslectores/3109Hernandez.pdf>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Lorente Lorente, A. (2006). Cultura docente y organización escolar en los institutos de secundaria. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 10 (2). <http://www.ugr.es/~recfpro/rev102ART5b.pdf>
- Marhuenda Fluixá, F. (2012). *La formación profesional*. Madrid: Síntesis.
- Martín Gordillo, M. (2010). ¿Qué se puede hacer? Algunas propuestas (razonables) para promover el éxito escolar. *CEE Participación Educativa*, 15, 105-114.
- Martínez-Otero Pérez, V. (2009). Diversos condicionantes del fracaso escolar en la educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51, 67-85.
- Martinot, D. (2001) Connaissance de soi et estime de soi: ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 27 (3), 483-502.
- MECD (2014). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2014*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicadores-educativos/seie-2014/seie2014-web.pdf?documentId=0901e72b819cf31e>
- Merino Pareja, R. (2005). La nueva Formación Profesional vista por los alumnos. *Revista Complutense de Educación*, 16 (1), 289-303.
- Merino Pareja, R. (2006). ¿Dos o tres itinerarios de formación profesional? Balance y situación actual en España. *Revista Europea de Formación Profesional*, 37, 55-69.
- Merino Pareja, R. y Llosada Gistau, J. (2007). ¿Puede una reforma hacer que más jóvenes escojan formación profesional? Flujos e itinerarios de formación profesional de los jóvenes españoles. *TÉMPORA*, 10, 215-244.
- Perrenoud, P. (2007). *Pedagogías diferenciadas*. Madrid: Popular.

- Renés Arellano, P. y Castro Zubizarreta, A. (2013). Análisis de la situación de la formación profesional desde el punto de vista de sus protagonistas. *Educatio Siglo XXI*, 31 (2), 255-276.
- Rodríguez Gómez, G.; Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona: Aljibe.
- Rojas Ruiz, G., Alemany Arrebola, I. y Ortiz Gómez, M.M. (2011). Influencia de los factores familiares en el abandono escolar temprano. Estudio de un contexto multicultural. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9 (3), 1377-1402.
- Romero Rodríguez, S. et al (2012). El alumnado de formación profesional inicial en Andalucía y sus necesidades de orientación: algunas aportaciones. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23 (2), 4-21.
- Santana Vega, L., Feliciano García, L. y Jiménez Llanos, A. (2009). Autoconcepto académico y toma de decisiones en el alumnado de bachillerato. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20 (1), 61-75.
- Santana Vega, L., Feliciano García, L. y Santana Lorenzo, A. (2012). Análisis del proyecto de vida del alumnado de educación secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23 (1), 26-38.
- Sierra Nieto, E. (2013). *La secundaria vivida. Estudio narrativo sobre experiencias masculinas de fracaso escolar*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.
- Termes, A. (2012). La recuperación académica en la FP: alcance y potencialidades. *RASE. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 5 (1), 58-74.
- Torío López, S., Hernández García, J., y Peña Calvo, J.V. (2007). Capital social familiar y expectativas académico-formativas y laborales en el alumnado de educación secundaria obligatoria. *Revista de Educación*, 343, 559-586.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.

TALLER DE METALINGÜÍSTICA

Cristina González Trujillo
Patricia Escribano Márquez
Rosa M^a Esteban Moreno
Universidad Autónoma de Madrid

RESUMEN

El objetivo de este estudio es constatar la importancia de las habilidades metalingüísticas en el desarrollo de la lecto-escritura.

Tras trabajar con niños de primer ciclo de Primaria, se reafirmó la idea del orden que sigue el desarrollo de estas habilidades, donde se incluyen la conciencia fonológica, la silábica y la semántica.

Es necesario trabajar la metalingüística para el buen desarrollo y adquisición de la lecto-escritura, idea que se observa en el taller realizado, ya que a medida que los niños avanzan en edad, les es más fácil realizar este tipo de actividades de segmentación del habla.

PALABRAS CLAVE

Conciencia fonológica - conciencia silábica - conciencia semántica - desarrollo lingüístico - habilidades metalingüísticas - segmentación del habla.

ABSTRACT

The aim of this study is to ratify the importance of metalinguistic CAPABILITIES in developing literacy.

Having worked with children in the first year of primary school, we were able to reconfirm the concept that development of these skills followed a phonological awareness, syllable and semantic sequence.

One needs to develop the metalinguistic capabilities to promote and improve literacy for the better. This behavior could be observed in the workshop. With time and as soon as children became older, they found it easier to perform this kind of speech segmentation activities.

KEY WORDS

Phonological conscience - syllabic conscience - semantic conscience - linguistic development - metalinguistic skills - speech segmentation.

*“Si pudiésemos entender la naturaleza de los procesos de lectura entenderíamos el funcionamiento de la mente misma, desenmarañando de este modo uno de los más complejos misterios de la humanidad”
(Huey, 1908).*

1. INTRODUCCIÓN

El objeto de la organización de este taller en un centro educativo son los procesos de segmentación del habla en los niños que se han iniciado en la lectura, así como su influencia en la adquisición de la lectoescritura.

Basándonos en estudios realizados, como los de Alegría (1985), Clemente (1985), Calero y Pérez (1993) y Deflor (1991), entre otros, se programaron una serie de actividades diseñadas, para tratar cada uno de los distintos ámbitos de la metalingüística y comprobar así las teorías.

El estudio de las habilidades que la persona lleva a cabo cuando se enfrenta ante un texto escrito ha de partir de la lectura. El fomento de la lectura a través de un plan potencia los esfuerzos hechos por el profesorado a lo largo de los años para mejorar el nivel lector de los alumnos (Borrero Botero, 2008)

Referente a este término, se han propuesto distintas definiciones dependiendo de unos componentes cognitivos u otros del proceso lector. En las perspectivas pedagógicas basadas en las teorías de Piaget y Vigotsky, se han formulado nuevas propuestas como la psicogénesis de la lengua escrita de Emilia Ferreiro (2000), que determina que los niños pasan por unos niveles en la asimilación de este aprendizaje y que al comenzar el colegio, ya tienen unas ciertas nociones, puesto que interviene el contexto sociocultural y la función social que tiene la lengua escrita para comunicar significados. Según esta autora, los niños pasan por tres etapas: en la primera el niño otorga sentido al texto centrándose únicamente en la imagen que percibe; en la segunda etapa, se adelanta al contenido del texto basándose en las propiedades cuantitativas (longitud de lo escrito, separación de palabras,...) y en la tercera etapa el niño le da sentido al texto basándose en los aspectos cualitativos

La habilidad para leer no emerge de un vacío, sino que se fundamenta en el conocimiento preexistente del niño sobre el lenguaje, y se construye en un proceso dinámico en el que interactúan y se apoyan los cuatro procesos del lenguaje: escuchar, hablar, escribir y leer (Ruiz, 1996)

Siguiendo a Cabrera, Donoso y Marín (1994), podemos clasificar estas definiciones según la visión que le demos al proceso lector:

- Proceso perceptivo: entiende la lectura como un proceso de descodificación o reconocimiento de palabras
- Proceso comprensivo: enfatiza aquellas operaciones mentales que permiten al lector entender el texto

- Proceso creativo: proceso de comunicación donde el lector es un agente activo y productivo.

Actualmente, existe un acuerdo general en el que se reconoce que leer no es sólo descodificar, asumiéndose el carácter global del proceso lector (Solé, 1992). Sin embargo, una de las características de la lectura que la diferencian de otras tareas lingüísticas consiste en descifrar unos signos gráficos que representan el lenguaje hablado (Defior, 1999). Leer se entiende como descifrar un texto convirtiéndolo en sonidos: saber leer se identifica con saber leer en voz alta, aunque en ningún caso debemos olvidar la comprensión de los textos para que tengan intención comunicativa.

A los 5 ó 6 años el niño tiene la capacidad cognitiva para realizar operaciones metafonológicas, las cuales le permitirán al niño separar una palabra en sílabas y en fonemas, siendo esto imprescindible para la descodificación de la lectura (Alegría, 2006). Para comenzar a trabajar la adquisición de la lectura y la escritura se necesita un programa de desarrollo de habilidades fonológicas y su implicación en el acceso inicial a la lectoescritura en alumnos del 2º ciclo de Educación Infantil (Arnaiz, Castejón, Ruiz y Guirao, 2010)

También debemos citar la filosofía del “Whole Language” de Goodman y Hood (1989) en la que se propone una enseñanza global y holística de la lengua. El niño aprende de forma globalizada las bases de la lengua (oir y hablar) y de igual forma aprende el sistema secundario de leer y escribir, si se consigue que en la escuela se reproduzca un medio similar al medio en el que aprendió su lengua materna.

Benveniste señala que la habilidad metalingüística se refiere principalmente a “la posibilidad de aumento de nosotros mismos sobre el lenguaje, de abstraernos de ello por completo” (Benveniste, 1974, p. 62) mientras hacen uso de ello en nuestro razonamiento y observaciones

Estos procesos metalingüísticos son controlados en un principio, aunque pueden llegar a ser automatizados.

Las habilidades metalingüísticas, por tanto, implican el conocimiento y control de los componentes lingüísticos de la lengua. Estas habilidades comienzan a desarrollarse en torno al año de edad cuando el niño aprende a controlar sus propias declaraciones y comienza a auto-corrigerse. Antes de los dos años, los niños suelen aprender cómo ajustar el habla dependiendo de sus receptores. Antes de los cuatro años, deben saber reconocer las señales que le indican que su oyente entiende el mensaje. A esta edad lo niños pasan bastante tiempo explorando nuevos sonidos, palabras y estilos de discurso. Una vez que llegan a la etapa escolar obligatoria, continúan mejorando a medida que adquieren las unidades significativas específicas asociadas con el lenguaje (sonidos, sílabas, palabras, frases).

El desarrollo de estas habilidades es esencial para el niño a la hora de comunicarse con otras personas.

Dentro de la metalingüística cabe mencionar la importancia de la conciencia fonológica que es una capacidad que sirve para aplicar las reglas de conversión grafema/fonema. Gracias a esta habilidad, identificamos y posteriormente transformamos un signo escrito en un fonema, que somos capaces de combinar con otros para crear sílabas, palabras y oraciones para su posterior comprensión. El conocimiento metalingüístico hace referencia a la conciencia general sobre el lenguaje e incluye diferentes aspectos, tales como el reconocimiento de la lectura y escritura, la comprensión de las funciones del lenguaje y la conciencia de las características específicas o rasgos estructurales del lenguaje escrito (Márquez y de la Osa, 2003)

Crear conciencia fonémica es favorecer un conocimiento consciente de que el lenguaje puede ser descrito como una secuencia de segmentos, hacer comprender al sujeto la escritura segmental del habla. Esta destreza está compuesta por diferentes procesos como la identificación de fonemas y la segmentación.

La conciencia fonológica, a su vez, tiene diferentes aspectos en los que centrarse como son los fonemas, las sílabas, o las palabras, o dicho de otra manera, conciencia fonémica, silábica y léxica, respectivamente. Todas ellas no se desarrollan espontáneamente sino que requieren de una intervención externa y explícita para que los niños las vayan interiorizando poco a poco. La conciencia fonológica no sólo participa en la segmentación sino que también sirve para conocer las diferencias y semejanzas entre fonemas, sílabas o palabras, pronunciarlas correctamente, cambiar fonemas o sílabas para crear nuevas palabras, etc. Todo esto facilitará la comprensión por parte del niño/a de la conversión grafema/fonema y todas las reglas que afectan a las palabras, cuya enseñanza debería de ser previa a la lectura.

Se define también la conciencia fonológica como “el conocimiento de que cada palabra hablada puede concebirse como una unión de fonemas, puesto que los fonemas son las unidades de sonidos que se representan por las letras de un alfabeto. Una conciencia de los fonemas es la llave para la comprensión de la lógica del principio alfabético y, por ende, de la ortografía (Etchepareborda, 2003, p. 17)

Se necesita trabajar esta capacidad para favorecer positivamente el aprendizaje de la lectoescritura. Si un niño/a no posee esta habilidad, no será capaz de leer o escribir adecuadamente ya que no podrá aplicar correctamente la conversión mencionada con anterioridad. La conciencia fonológica es, según Anthony et al (2011), un predictor importante del logro del alfabetismo en los niños, ya que está relacionada con la decodificación, el deletreo y la comprensión lectora y se encuentra altamente relacionada con el éxito en la lectura (Schmitz, 2011)

Según estudios realizados, la mayoría de los problemas de la lectura se encuentran relacionados con dificultades de reconocimiento de las palabras escritas (Jiménez, Rodrigo, Ortiz y Guzmán 1999; Torgesen y Wagner, 1998).

2. IMPORTANCIA DE LA SEGMENTACIÓN EN EL PROCESO DE LA LECTOESCRITURA

La segmentación es la capacidad que tenemos las personas para ser conscientes de las unidades en las que se puede fragmentar o dividir las unidades significativas del lenguaje en fonemas y sílabas. Esta habilidad metalingüística comprende la capacidad para identificar y manipular las palabras de una manera intencional, así como las sílabas y los fonemas que componen las palabras. Esta capacidad de segmentación lingüística se justifica por la propia naturaleza alfabética de nuestro sistema de escritura.

Para hablar de la segmentación del habla es necesario hablar de las habilidades metalingüísticas que tienen los niños, o dicho de otro modo, de la capacidad que éstos tienen para reflexionar sobre el lenguaje. Esta habilidad se puede entrenar con el fin de mejorarla ya que, para muchos autores, es la base del aprendizaje de la lectoescritura, así como un medio para corregir el retraso de la lectura (Schmitz, 2011)

En 1979, Morais y otros llegaron a la conclusión de que *“las habilidades de segmentación oral no se adquieren espontáneamente en el curso del desarrollo cognitivo del ser humano, sino que es necesaria una intervención específica”* (p. 324) que para muchas personas se desarrolla al aprender a leer y escribir en un sistema de escritura alfabética.

Defior define la conciencia segmental como la “capacidad que tenemos para reflexionar sobre nuestra propia lengua, fuera de las funciones comunicativas” (Defior, 1996, p. 50).

El retraso lector está relacionado con el conocimiento fonológico del lenguaje. Por ello es necesario que el niño, antes de iniciarse en el proceso lector, haya estado en contacto con los distintos fonemas con el fin de que luego pueda operar con ellos de manera sencilla y correcta.

Jiménez realizó un estudio sobre dificultades de lectura, llegando a la conclusión de que “las tareas de segmentación e inversión de fonemas diferencian a los buenos de los malos lectores”. (Jiménez, 1996 p. 5.)

Por otra parte Manrique (1997), comprobó la asociación existente entre la segmentación fonológica y el desarrollo de la escritura. Tras haber realizado juegos con rimas, sonidos iniciales y finales, segmentación de palabras en fonemas... Observó que el 65% de los niños/as pudo escribir palabras y textos en forma convencional.

Según Calero, Pérez, Maldonado y Sebastián (1991) la segmentación de palabras se trabaja con los niños para fomentar el desarrollo de habilidades cognitivas de reflexión sobre las unidades fundamentales del habla, tales como palabras, sílabas y fonemas.

Los niños que mejor segmentan son los que mejor leen. Por otro lado, los niños que presentan problemas o dificultades en el proceso de lectoescritura, necesitan trabajar de una manera más específica con los segmentos orales de las distintas palabras.

Algunos trabajos han sido concluyentes para demostrar que el retraso lector está asociado con la ausencia de habilidades para operar con los segmentos mínimos del lenguaje oral (Morais, Cluytens y Alegria, 1984; Maldonado y Sebastián 1987).

3. EXPERIENCIA DESARROLLADA

A la hora de plantear el taller, se tuvo en cuenta las distintas fases que se encuentran en la segmentación del habla siguiendo un orden progresivo: conciencia léxica (palabras), conciencia silábica (sílabas) y conciencia fonémica (fonemas).

Schmitz (2011) comprobó que el entrenamiento en conciencia fonológica tiene efectos importantes en la adquisición de la lectura, de manera que los niños que aprenden a leer bajo un entrenamiento en conciencia fonológica, aprenden de una manera más rápida que aquellos que no tienen esa oportunidad y los resultados tienden a ser más duraderos en el tiempo.

Según Miren J. García, (2002) la metalingüística es uno de los prerrequisitos fundamentales para la adquisición de la lectura y escritura. Por tanto, favorecer su desarrollo supondrá facilitar el acceso al sistema de la escritura y el dominio de algunos procesos básicos. También supone un trabajo preventivo de posibles trastornos posteriores, como podría ser la dislexia y la disortografía.

Es necesario, a su vez, seguir un proceso sistemático siguiendo las tres fases que se observan dentro de la metalingüística:

- Conciencia léxica: el niño ha de tomar conciencia de las palabras como unidades que componen las frases para poder después manipular estos segmentos y que a la hora de escribir no las una, las fragmente u omita o sustituya presentando, en consecuencia, errores específicos en la escritura de la frase.
- Conciencia silábica: es una fase de transición entre la conciencia léxica y la fonémica, puesto que los niños perciben mejor las sílabas que los fonos, es el conocimiento explícito de que las palabras están formadas por una secuencia de unidades fonológicas. Los

alumnos que presentan algún tipo de diversidad funcional intelectual pueden presentar problemas en este nivel, puesto que presentan omisiones, sustituciones o inversiones de sílabas, especialmente cuando han de trabajar con palabras que no les son familiares o de cierta complejidad.

- **Conciencia fonémica:** es la habilidad metalingüística que implica comprender que las palabras están formadas por unidades sonoras llamadas fonemas. Es la capacidad para segmentar, comparar y manipular esos segmentos abstractos del habla. Las tareas relacionadas con esta habilidad son: mezcla, segmentación, eliminación y sustitución de fonemas.

Uno de los objetivos del taller era poder comprobar la capacidad de segmentación que tenían los niños que se iniciaban en la lectura en 1º Primaria y los ya lectores de 2º Primaria. Este aspecto era muy importante para favorecer positivamente el aprendizaje de la lecto-escritura.

Por otro lado, tratamos el taller desde un enfoque globalizador, en el sentido de que estuviera relacionado con distintas áreas de su currículum o con aspectos que se trabajaban en el aula como las normas de convivencia.

Como valor central, se planteó la reflexión y la paciencia ya que es un aspecto que tenían que tratar en su libro viajero y deberían de desarrollar más, pues les caracterizaba el deseo de acabar las actividades muy rápidamente

Con respecto a conocimiento del medio lo relacionamos utilizando alimentos ya que tanto 1º como 2º de educación primaria lo estaban trabajando en ese momento, hábitos de vida saludables, tipos de alimentos... Las matemáticas se relacionaron con nuestro proyecto a través de operaciones que tenían que realizar para formar una frase.

En cuanto al área de música y educación física tuvieron que hacer una actividad de ritmos relacionada con la coordinación de brazos y piernas.

Por último, el área de educación artística estuvo presente haciendo que los niños realizasen un gusano en el que su cuerpo eran las sílabas de su nombre.

3.1 Procedimiento

El taller que se relata, fue llevado a cabo por dos estudiantes de Magisterio: Patricia Escribano y Cristina González, en las prácticas del último curso de grado y con la supervisión de su tutora de la Facultad, Rosa Mª Esteban. Todas las actividades diseñadas se llevaron a cabo con niños de primer ciclo de Educación Primaria de un colegio concertado de Madrid, situado en el barrio residencial de Montecarmelo. En concreto con dos clases: una de 1º y otra de 2º de Educación Primaria.

El número de alumnos que participaron en la actividad fue de 86, de los cuales 53 pertenecían al primer curso, donde no había ningún niño que presentara problemas importantes de aprendizaje, aunque se observaron dificultades para la lecto-escritura, lo que animó a trabajarlo.

El taller se realizó organizando a los alumnos en 5 grupos, los cuales estaban formados por 5 ó 6 alumnos/as cada uno, dependiendo del número total del aula. A continuación, cada niño/a recibió un cartel con su nombre para que se lo pusieran en un lugar visible y así poder dirigirnos a ellos por sus nombres, mejorando desde el primer momento la comunicación. Cada profesora de prácticas tenía también un cartelito con el nombre para que los niños pudieran saberlos y pedir ayuda.

Una vez separados por grupos, se les explicó unas normas básicas que debían respetar a lo largo de todo el taller para asegurar así su buen funcionamiento:

1. Se levanta la mano antes de hablar.
2. Pedimos permiso para levantarnos del sitio.
3. Al escuchar la campana guardamos silencio.
4. Trabajamos en equipo.

A continuación, se les leyó una carta que les había dejado “Pupi” (que gustaba mucho a los niños) en la cual les pedía ayuda. Con esto, lo que se buscaba era la motivación y que se sintieran detectives y por tanto, se implicaran en cada una de las actividades del taller para descubrir un mensaje final que debían descifrar y así poder ayudar a su amigo “Pupi”.

3.2 Actividades llevadas a cabo

Para la realización del taller, se elaboraron las distintas actividades que se iban a realizar, adaptando las actividades a los niños que iban a formar parte del mismo e intentando que fueran dinámicas y divertidas, tratando la actividad como una sucesión de juegos donde ellos eran los verdaderos protagonistas de la historia.

Cada una de las profesoras de prácticas se encargaron de una de las fases de la segmentación y de realizar las actividades acordes a la misma con el fin de lograr una progresión en la dinámica.

3.2.1 Dentro de la conciencia léxica se realizaron las siguientes actividades:

- a. Se le repartió a cada niño una hoja donde estaba escrita una frase en la cual todas las palabras estaban unidas. Los niños las segmentaron con una raya. Se corrigió en la pizarra utilizando el proyector y un niño de cada grupo, leyó la frase haciendo pausas

en cada palabra para verificar que la había separado correctamente. Las frases fueron sobre el tema de la alimentación, que estaban trabajando en conocimiento del medio.

- i. Las frutas son alimentos de origen vegetal.
 - ii. Hay que comer al menos cinco piezas de frutas y verdura al día.
 - iii. Normalmente tomamos la fruta cruda.
 - iv. Del campo obtienen las frutas y hortalizas.
 - v. Los alimentos envasados están buenos durante un tiempo.
- b. Se repartió a cada grupo una hoja donde tuvieron que escribir una frase. Cada frase tuvo tantas palabras como palmadas dio la profesora. Además, tuvieron que introducir en la frase que inventaron, una palabra relacionada con el tema de la alimentación. Las palabras que pudieron elegir, entre otras, fueron: pescado, pescadería, carne, carnicería, bollos, sano, mercado, comer, leche y agua. Cuando terminaron, un niño de cada grupo leyó la frase y los otros grupos tuvieron que decir si era o no correcta.
- c. Para esta actividad, se les repartió una pieza de fruta a cada grupo y una operación matemática (Sumas y restas sin llevadas). tuvieron que escribir una frase con tantas palabras como el resultado de la operación matemática que les tocó y, en la frase, debía aparecer la pieza de fruta que tuviesen. Al terminar, se corrigió como la actividad anterior.

3.2.2. En cuanto a la conciencia silábica, se plantearon las siguientes actividades:

- a. Ordenar unas piezas de puzzle donde estaban escritas una serie de sílabas y cuyo objetivo era ordenarlas para formar una frase. En este caso, las frases estaban relacionadas con normas básicas de convivencia, para favorecer un buen ambiente y que se trabajaban en el aula normalmente.
- b. Realizar ritmos de manera que a cada parte del cuerpo le corresponde una sílaba. A cada grupo se le daban una serie de palabras formadas por esas sílabas y ellos debían de ensayar los ritmos en grupo para luego realizarlos al unísono.
- c. Elaboración de un gusano de papel, en el cual hacen corresponder cada bolita que forma el cuerpo con cada una de las sílabas que componen su nombre.

3.2.3. Para trabajar la conciencia fonémica, se realizaron las siguientes actividades:

- a. Por grupos se les repartió a los niños una hoja en la que había una tabla donde estaban escritos los siguientes campos semánticos: nombre de chico, nombre de chica, alimentos, animales y por último colores. Se les dio la misma letra a todos los grupos en alto y ellos empezaron a escribir las palabras correspondientes con esa letra. Se les dio 20 segundos para que completasen esa fila.
- b. Por grupos, se les repartió una hoja en las que había unas letras desordenadas y unos dibujos también desordenados, ellos tuvieron que ordenar las letras y unirlas al dibujo correspondiente.
- c. De nuevo, en grupos, tuvieron que descubrir que letra faltaba para crear una nueva palabra, es decir tuvieron que cambiar un fonema para descubrir una nueva palabra.

4. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Toda la experiencia se planteó teniendo en cuenta dos elementos muy importantes: la educación inclusiva, de manera que todos los niños del aula participaron en un 100% en la experiencia y la ayuda mutua. En ningún momento, tenía valor que un equipo ganara a otro, sino que todos formaban parte del objetivo final de conseguir las pistas, para poder descifrar el mensaje secreto del que les hablaba “Pupi”. Con cada una de las pruebas que realizaba cada equipo se les proporcionaba una pista a toda la clase, para el mensaje final,

También se planteó el refuerzo positivo, felicitando por su buen trabajo y teníamos muy en cuenta la participación de cada uno de ellos, haciendo que todos aportaran ideas y trabajaran con el resto del grupo. Del mismo modo, se alguien cometía un error, se le hacía reflexionar sobre el valor del error para conseguir un nuevo aprendizaje (Schön, 1983, 1998)

Por otro lado, se evaluó la actuación como docentes en el taller, planteando a los niños una serie de preguntas como qué es lo que más y lo que menos les había gustado, lo que habían aprendido, las actividades más fáciles y más difíciles, etc... Se les pidió que dibujaran una cara alegre si les había gustado el taller, una cara seria si les había resultado normal o triste si no les había gustado. Se pensó que esta era una manera rápida y sencilla para los niños de evaluar la actividad ya que teníamos que tener en cuenta que la edad con la que se trabaja eran los 7 y 8 años.

En todas las clases, la evaluación que hicieron los niños fue muy positiva e incluso las actividades que les habían resultado más difíciles,

manifestaron que habían aprendido y se habían mostrado muy participativos y atentos.

El taller fue un apoyo para todos los niños en la lectoescritura, centrado en la parte de la segmentación del habla, planteado de una manera amena y divertida, en un ambiente participativo por todos los alumnos.

En la actualidad existen muchos problemas en la lecto-escritura por errores en la base del aprendizaje. Sin embargo, como hemos podido mostrar, hay maneras para solucionar estas dificultades.

Los resultados fueron magníficos, en cuanto a la motivación de los niños en las actividades que se propusieron y entendieron bastante bien lo que debían hacer.

En la evaluación del taller, también se solicitó a los niños que valorasen cómo se habían sentido: si habían comprendido todos los juegos/actividades, cual les había gustado más y cual menos... Los resultados en su mayoría fueron positivos.

También cabe mencionar que estos juegos/actividades se podrían llevar a cabo en cualquier ciclo de primaria, pero ampliando o disminuyendo la actividad, aunque pensamos que el mejor momento para realizarlo es en la primera etapa de primaria, porque es cuando deben aprender la segmentación de palabras.

También se le dio mucha importancia a la ambientación de la actividad con el fin de llamar su atención desde un primer momento y así hacer que todos participaran y aportaran ideas en las distintas actividades a realizar.

Una vez realizado el taller, hay que decir que las actividades salieron bastante bien y que los niños mostraron motivación desde el primer momento. El taller se desarrolló tres veces: con dos clases de 1º de Educación Primaria y con una de 2º y a medida que se iban realizando los distintos talleres, iban saliendo cada vez mejor, porque después de cada uno, el equipo docente hizo evaluación de su desarrollo para mejorar aquellos aspectos que hubieran podido ser más deficitarios y ajustarlos mejor a las necesidades de los niños, de la clase o del tiempo.

Del mismo modo, también se hizo evaluación con cada uno de los docentes de las distintas clases que habían estado presentes en la realización del taller. Su valoración fue positiva, pues consideraban que los niños pueden asimilar mejor ciertos conceptos referentes a la segmentación si es de una manera divertida y entretenida. En cuanto a la organización del taller, todos ellos coincidieron en que estaba bien planteado, acorde con el desarrollo progresivo de las distintas habilidades metalingüísticas y perfectamente adaptado al alumnado, teniendo en cuenta sus intereses y características.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alegría, J. (1985) Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades, *Infancia y Aprendizaje*, 29, 79-94
- Alegría, J. (2006) Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades: 20 años después. *Infancia y aprendizaje*, 29 (1), 93-111.
- Anthony, J.L., Williams, J.M., Liang, L., Durán, L.K., Laing, S., Aghara, R., Swank, P., Assel, M.A. y Ladry, S. H. (2011) Spanish phonological awareness: Dimensionality and sequence of development during the preschool and kindergarten years. *Journal of Educational Psychology*, 103 (4), pp 857-876.
- Arnaiz, P., Castejón, J.L., Ruiz, M.S. y Guirao, J.M. (2010) Desarrollo de un programa de habilidades fonológicas y su implicación en el acceso inicial a la lecto-escritura en alumnos de segundo ciclo de educación infantil. *Revista Educación, Desarrollo y diversidad*, de la Asociación Europea para el desarrollo de la Educación Especial
- Benveniste, E. (1974) *Problemas de lingüística general*, Volumen II. Siglo XXI editores
- Borrero Botero, L. (2008) *Enseñando a leer: Teoría, práctica e intervención*. Bogotá: Grupo Editorial Norma
- Cabrera, F., Donoso, T. y Marín, M.A., (1994) *El proceso lector y su evaluación*. Barcelona: Laertes.
- Calero, A. y Pérez, R. (1993) Segmentación del habla y adquisición de la lectura. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 18, 41-53.
- Calero, A., Perez, R., Maldonado, A. y Sebastián, E. (1991) *Materiales curriculares para favorecer el acceso a la lectura en educación infantil*. Madrid: Escuela Española
- Carrillo, M.S. y Marín, J. (1996). *Desarrollo metafonológico y adquisición de la lectura*. Madrid: MEC-CIDE.
- Clemente, M. (1985). *Adquisición del lenguaje escrito: perspectivas actuales*, 1 27-35 Departamento de Metodología Educativa: Universidad de Salamanca.
- Defior, S. (1991) *El desarrollo de las habilidades metalingüísticas. La conciencia fonológica* Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Defior, S. (1990). *Influencia de la codificación fonológica en el aprendizaje de la lectura*. Tesis doctoral. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

- Defior, S. (1993). Las dificultades de la lectura: papel que juegan las deficiencias en el lenguaje. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 17, 3-13.
- Etchepareborda, M. (2003) La intervención en los trastornos disléxicos: entrenamiento de la conciencia fonológica. *Revista de Neurología*, 36, (1) pp 13-19.
- Ferreiro, E. (1994) Los niños construyen su escritura. Aiqué Didáctica. Capítulo II Desarrollo de la Alfabetización. *Psicogénesis*. pp 21-35.
- Ferreiro, E. (2000) Leer y escribir en un mundo cambiante. Exposición en el Congreso Mundial de Editores (Buenos Aires, 1-3 mayo 2000) en *Novedades Educativas*, N1 115. Buenos Aires
- Goodman, K., Goodman, W. y Hood, K.S. (1989) *The whole Language evaluation, book*. Portsmouth: Heinemann. Educational Books.
- Jiménez, J.E. y Ortiz, M.R. (2000) Conciencia metalingüística y adquisición lectora en la lengua española. *The Spanish Journal of Psychology*, 3(1), 37-46.
- Jiménez, J.E., Rodrigo, M., Ortiz, M.R. y Guzmán, R. (1999) Procedimientos de evaluación e intervención en el aprendizaje de la lectura y sus dificultades desde una perspectiva cognitiva. *Infancia y Aprendizaje*, 88, 107-122.
- Linuesa, M. C. (1985) Adquisición del lenguaje escrito: perspectivas actuales, *Revista española de lingüística aplicada*, Vol. 1, 1985 , págs. 27-35.
- Maldonado, A.: y Sebastián, M. E. (1987). El desarrollo de la capacidad de segmentación de palabras en lectores jóvenes y retrasados. En *Aprendizaje – Visor* (ed.). *Psicología y Educación. Realizaciones y Tendencias Actuales en investigación y en la Práctica*, pp. 306-309.
- Manrique, A.M.B. (1997) *Alfabetización emergente: diferencias socioculturales*. Tesis doctoral. Universidad de Buenos Aires
- Márquez, J. y de la Osa, P. (2003) Evaluación de la conciencia fonológica en el niño lector. *Anales de Psicología* 34 (3) 357-370.
- Miren J., García, (2002) *Vamos a jugar con la metalingüística*, Madrid: CEPE.
- Morais, J.; Cary, L.; Alegria, J. y Bertelson, P. (1979) Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously? En *Cognition*, 7, pp. 323-331.
- Morais, j.; Cluytens, M. y Alegría, J. (1984). Segmentation abilities of dylexic and normal readers. En *Perceptual and motor skills*, 58, pp. 221-222.

- Ruiz, Daisy (1996) *La alfabetización temprana en el ambiente preescolar*. San Juan, Puerto Rico: Facultad de Educación. Universidad de Puerto Rico. Recinto Río Piedras.
- Ruiz, J.M. (1996) *Teoría del curriculum: Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Universitas.
- Schmitz, S. (2011) *The development of phonological awareness in Young children: Examining the effectiveness of a phonological program. Faculty of the graduate College*. Lincoln: University of Nebraska.
- Schön, D. (1983) *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books
- Schön, D. (1998) *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Sebastián, E y Maldonado, A. (1998) La reflexión metalingüística: algunas cuestiones teóricas y aplicadas. *Estudios de psicología*, 60, 79-94.
- Soprano, A. M. (2013) *Cómo evaluar el lenguaje en niños y adolescentes*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- Torgensen, J.K. y Wagner, R. K. (1998) Alternative diagnostic approaches for specific developmental reading disabilities. *Learning Disabilities. Research & Practice*, 13, 220-232.

EL PLE PARA LA CLASE DE ITALIANO

Paola Iasci

Escuela Oficial de Idiomas de Jesús Maestro

RESUMEN

El PLE es un recurso informal que alumnos y docentes de lenguas extranjeras pueden implementar para ampliar la calidad y cantidad de exposición al idioma objeto de estudio, expandir el aprendizaje, promover la autonomía y el *Longlife Learning*. El uso de recursos web 2.0 y herramientas digitales permite planificar, buscar las herramientas adecuadas, crear contenido y compartirlo a través del web social. Entre los resultados más destacables están una mayor socialización del grupo, la creación de una red personal de aprendizaje y la adquisición de la competencia digital.

PALABRAS CLAVE

PLE (entorno personal de aprendizaje) - PLN (red personal de aprendizaje) - ITC - web 2.0 - idiomas

ABSTRACT

The PLE is an informal resource that foreign language students and teachers can use to increase the quality and quantity of exposure to the language they are studying. Thus they can expand their learning and this further promotes independence and lifelong learning. The use of the resource web 2.0 and the digital tools allows planning, searches, provides adequate tools to create content and share these across social media networks. Among the most notable results are the greater socialisation of a group, the creation of a personal learning network and the acquisition of digital competence.

KEY WORDS

PLE (personal learning environment) – PLN (personal learning network) – TIC - Web 2.0 - foreign languages

1. ¿QUÉ ES EL PLE?

PLE es la sigla de *Personal Learning Environment*, o sea entorno personal de aprendizaje. Se compone de objetos y personas. Los objetos son principalmente recursos online, aplicaciones o servicios *web based* a través de los cuales gestionamos nuestro aprendizaje y aprendemos, pero no se trata exclusivamente de herramientas tecnológicas porque incluso un diccionario, una nutrida biblioteca o el programa de radio que escuchamos por la mañana pueden formar parte de nuestro PLE, ya que consultándolos nos disponemos a aprender y por ende enriquecemos nuestro bagaje de conocimientos.

En este caso el concepto de voluntad es fundamental, ya que si navegamos sin rumbo en la red difícilmente retendremos conceptos y actitudes. Sin embargo, si queremos profundizar en algún tema, buscar información relevante acerca de nuestro objeto de estudio o simplemente ampliar nuestros horizontes formativos, pondremos en marcha un dispositivo de búsqueda cribado, susceptible de mejorar con la ayuda de unas técnicas de búsqueda más afianzadas (pensemos en la web semántica y la posibilidad de acotar más fiablemente nuestro campo de interés) o de unas estrategias de almacenamiento que van más allá de las ya obsoletas barras de marcadores y favoritos del ordenador de mesa. La clave está en cómo manejar las estrategias, procedimientos y actitudes que aplicamos diariamente para satisfacer nuestro apetito de conocimiento nuevo y para aprender a aprender.

El PLE lo forman también personas, y si queremos visualizar mejor la idea podemos recurrir al viejo dúo libro-profesor: es tan importante el método como el instructor que te ayuda a interpretar y asimilar su contenido. Si, en calidad de aprendices del siglo XXI, aprendemos gracias a la mediación de la máquina (entiéndase cualquier soporte electrónico al uso: tablet, notebook, móvil, ordenador, etc.), no menos importantes son las relaciones fructíferas que establecemos con los otros usuarios.

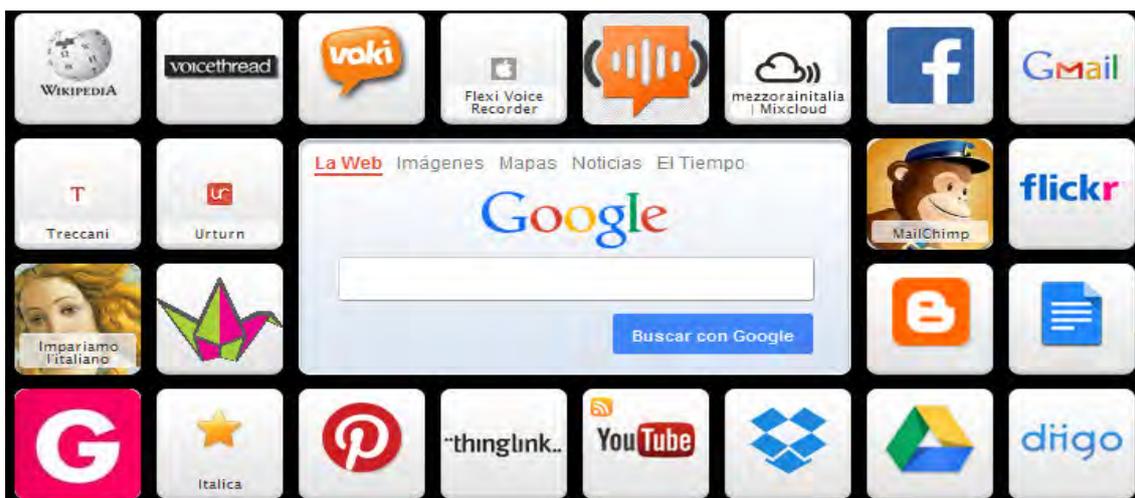
Las personas, en este caso, son las que pertenecen a nuestra red personal de aprendizaje (PLN) y que de una manera u otra nos enseñan algo, personas con quienes colaboramos e interactuamos eficazmente: un compañero de trabajo, un profesor, nuestro par, etc.

Todavía no está claro si nació antes el huevo (PLE) o la gallina (PLN), pero entre los estudiosos de este nuevo modelo de aprendizaje conectado hay quien prima la existencia de una PLN sobre el PLE y quien dice lo contrario, que el entorno engloba en sí a la red personal. [1]

En conclusión, aprendemos relacionándonos con los demás. En realidad un PLE lo tenemos todos pero justo en estos tiempos en los que se han difundido las redes sociales, nos hemos cuestionado sobre la mejor manera de implementarlo, sobre cómo gestionarlo y cómo ampliar la red de interacciones y las herramientas que nos permiten filtrar y elaborar la marea de informaciones que encontramos en Internet. El gran problema que ha desatado la necesidad de plantear un PLE es la enorme cantidad de datos brutos que está a la deriva en la red: se habla de hecho, de *big data* y de *infoxicación*, o sea de intoxicación informativa. ¿Cómo podemos enfrentarnos a tal cantidad de información de todo tipo? ¿Son relevantes todos los datos con los que nos

topamos en Internet? ¿Cuáles son los más fiables? Evidentemente es imposible abarcar ni siquiera la milésima parte de la información que millones de internautas vuelcan cada segundo en la red. Para poder aprovecharla, es necesario tener unos instrumentos y unos criterios sólidos que nos permitan orientarnos mejor. Y aquí entra en juego el entorno personal de aprendizaje, que acota, define, concretiza, optimiza, conecta nuestros objetivos e intereses.

Figura 1: Symbaloo, El PLE a un clic



2. OBJETIVOS: ¿POR QUÉ UN PLE?

La necesidad de un PLE de clase surge a raíz de la nueva realidad educativa que está viviendo la escuela, de estar al día con las oportunidades disponibles y con las necesidades educativas de la sociedad actual. En *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)* se afirma que “El objetivo de la educación en el siglo XXI no consiste simplemente en el dominio de los contenidos del conocimiento o el uso de nuevas tecnologías. Consiste también en el dominio del propio proceso de aprendizaje. La educación debería ayudar a pasar de aprendices noveles a aprendices expertos: personas que quieren aprender, que saben cómo aprender estratégicamente y que, desde un estilo propio altamente flexible y personalizado, están bien preparadas para el aprendizaje a lo largo de la vida” (CAST, 2011). Los conceptos de flexibilidad y personalización del aprendizaje subyacen a las premisas de la creación de un PLE y responden a las exigencias de hoy en día con respecto a la formación: abierta, ubicua, multimodal, conectada. De hecho, aprender a través de un PLE significa aprender en red.

El entorno personal de aprendizaje nace de un nuevo modelo educativo, el Conectivismo [2], que presupone el hecho de que se aprende socialmente, compartiendo nuestros conocimientos con los demás, mediante un ecosistema con flujos de información adaptables y participación en red.

El Conectivismo apela a la libertad de elección de la persona, que participa de su propio aprendizaje, de aquí que las interconexiones con otros usuarios

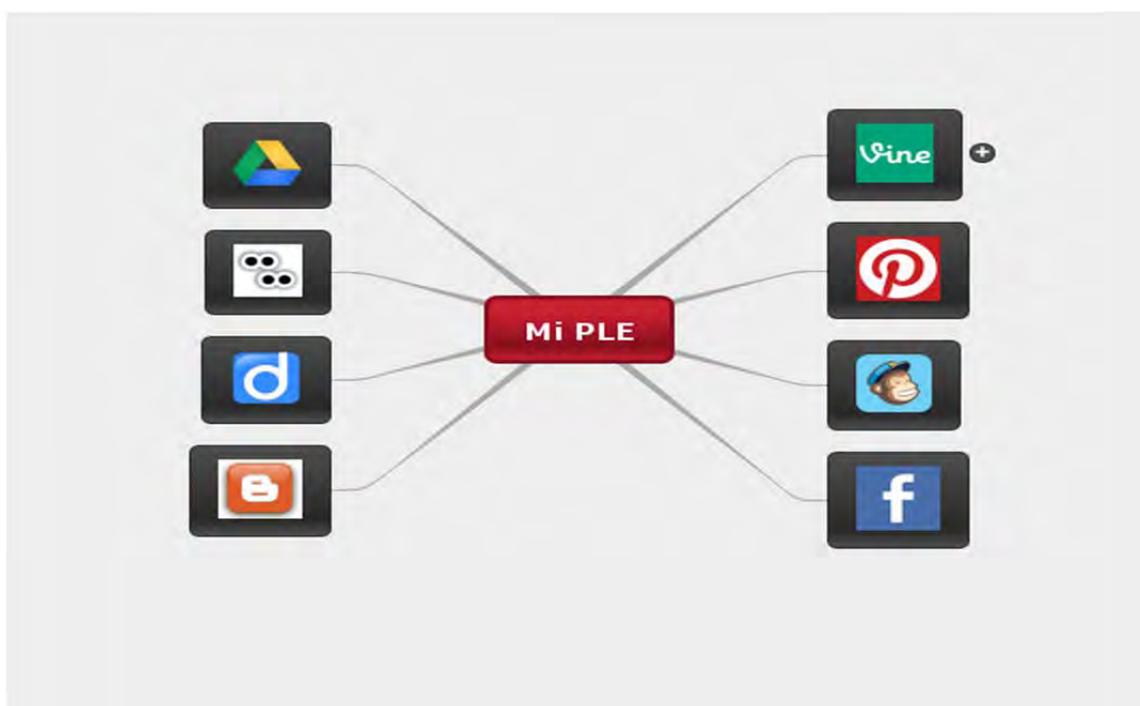
sean de vital importancia para establecer comunidades de aprendizaje, una red de personas con intereses afines. La participación activa y la implicación son otros factores que permiten al usuario sacar el mejor partido al ecosistema del conocimiento que se crea en red.

Reka Albert y Albert-László Barabási (2002) afirman que “Las tendencias e ideas se propagan en la red social, cuyos nodos son seres humanos y cuyas aristas representan diversas relaciones sociales”. Los conceptos de nodos y aristas adquieren efectivamente una importancia estratégica por lo que concierne a la PLN o Red personal de aprendizaje: son los núcleos del intercambio y la interconexión, los sujetos que enlazan, construyen y comparten conocimiento, enriqueciéndolo y dotándolo de nuevo sentido.

Nuestros objetivos son, fundamentalmente, combinar la enseñanza presencial con la nueva realidad de *informal learning*, o en otras palabras, el aprendizaje informal creado y gestionado autónomamente por el aprendiz a través del uso de dispositivos móviles. En el caso del aprendizaje/enseñanza de un idioma extranjero esta perspectiva es incluso más válida porque si pensamos en la dualidad intrínseca entre aprendizaje estructurado y adquisición espontánea, el *informal learning* forma parte decididamente de esta segunda estrategia, que como sabemos, es más significativa, eficaz y duradera con respecto a la primera. En nuestro caso hablaremos sobre todo del PLE de clase porque nos interesa que el alumno desarrolle un PLE propio, se convierta en estudiante autónomo y continúe formándose por su cuenta incluso después de la experiencia de estudio en la escuela, como está previsto en el proyecto europeo de *Longlife Learning*.

Usar un PLE nos permite expandir la experiencia de aprendizaje. A día de hoy no tiene sentido estudiar un idioma extranjero durante 5 horas a la semana y olvidarse del asunto el resto del tiempo. El objetivo es seguir practicando y aprendiendo incluso fuera del aula. De esta manera, se pueden ampliar el tiempo y la calidad de la exposición a la lengua gracias a las posibilidades que nos brinda la web. Además, se promueven la cooperación y la colaboración activas gracias a la red personal de aprendizaje que aprenderemos a gestionar con fines didácticos. Por último, se potencia y completa la alfabetización digital del alumno, una competencia transversal cada vez más solicitada tanto en el ámbito formativo como laboral. Además de los objetivos principales, puntualizaremos, a continuación, los objetivos específicos: promover una mayor participación en las actividades de grupo (ya que la dimensión colectiva favorece la socialización del grupo clase), potenciar la motivación a aprender (gracias a la dimensión lúdica de algunas actividades) y proporcionar una mejor atención a los distintos estilos de aprendizaje y las inteligencias múltiples (visual-espacial, verbal, musical, interpersonal, etc.).

Figura 2: Mapa conceptual de un PLE esquemático hecho con Mindomo.



3. CONTENIDOS: ¿CÓMO CONSTRUIR UN PLE?

Para poder idear un PLE y proponerlo en el aula se necesita una buena conexión a Internet y un aula de autoaprendizaje con ordenadores o dispositivos móviles (tabletas). Otro prerequisite indispensable es un grado medio de competencia digital tanto del profesor como de los alumnos. Naturalmente, sería conveniente que el profesor tuviera su propio PLE para sucesivamente poder proponer uno “ad hoc” a sus alumnos.

La construcción de un PLE es un proceso lento, pero se puede empezar con la creación de una identidad digital. En el caso de estudiantes adultos que no son nativos digitales –y esta es la realidad de la mayoría de las clases de italiano en las Escuelas Oficiales de Idiomas de la Comunidad de Madrid– es aconsejable optar por la creación de una identidad colectiva, abriendo una cuenta *Gmail*, con una única contraseña válida para todos los demás servicios a los que se recurra (blog, marcadores sociales, Google drive, recursos para la curación de contenido, redes sociales, etc.). Una aplicación educativa que guarda en la nube todos nuestros enlaces y recursos para que estén disponibles a un clic y desde cualquier ordenador es *Symbaloo*. Cada alumno puede dividir los recursos en categorías, crear su propio *webmix* personalizado (un escritorio con iconos como el de la figura nº 1) y configurarlo como página de inicio en su PC. Los *webmix* se pueden hacer públicos y así acceder a todos los *webmix* que otros alumnos o docentes han creado. El PLE se suele representar visual e intuitivamente, bien a través de un *webmix* de [Symbaloo](#) (en alternativa [Netvibes](#) provee un escritorio con *widgets* personalizados), bien mediante un mapa conceptual (véase la figura nº 2).

Pero veamos más detalladamente cuál es el procedimiento para un correcto uso del PLE en clase:

- a) Planificación: definir necesidades y objetivos. Una vez que esté creada la identidad digital y los alumnos tengan conocimiento del usuario y de la clave de la cuenta común se procede a la fase de planificación. Lo ideal es que ellos mismos intervengan, sopesando sus necesidades y aportando sus motivaciones, pero si queremos adelantarnos podemos sacar conclusiones a partir de un test de diagnóstico administrado a principio de curso. ¿Nuestros alumnos necesitan practicar más la interacción y producción escrita? ¿Quieren mejorar la comprensión oral? ¿Tienen dificultades a la hora de encontrar un tándem? Teniendo presentes estos y otros factores (tiempos, medios y recursos a disposición) podemos establecer los objetivos a alcanzar y hacer un planning.

- b) Buscar fuentes fiables y relevantes. Este punto, que sería fundamental para cualquier alumno que no estudie un idioma extranjero, se puede matizar en el caso que nos concierne. Al tratarse de uso de la lengua, cualquier página web en italiano podría valer según qué propósitos, pero evidentemente, si nuestro objetivo es el de proporcionar a los alumnos un instrumento fiable con el que solventar dudas gramaticales, lo mejor es seleccionar páginas web cuya fuente esté avalada por criterios de objetividad, fiabilidad y seguridad (véase la web de la enciclopedia *Treccani* o del diccionario *Garzanti*). En pos de mejorar la gestión de los recursos disponibles, los enlaces de interés se pueden almacenar y etiquetar para agilizar su posterior recuperación con la ayuda de los marcadores sociales. Para catalogar y organizar aconsejamos abrir una cuenta en [Diigo](#) o [Delicious](#), en cuyos entornos es posible crear listas y compartirlas con nuestros seguidores. Para seleccionar, organizar y archivar imágenes y videos se pueden usar indiferentemente [Flickr](#), [Pinterest](#) o [Padlet](#), con los cuales se construyen y se comparten tableros virtuales.

- c) Aprender a usar herramientas y servicios *web based*.- Uno de los objetivos específicos que se persigue con la utilización de un entorno personal de aprendizaje es el de fomentar la adquisición de la competencia digital. Podemos empezar abriendo un blog de clase y animando a los estudiantes a publicar en él. Aunque uno de los objetivos principales sea la socialización (leyendo los posts y comentándolos un blog adquiere una dimensión colectiva y participativa), no es menos importante ayudar a los alumnos a familiarizarse con recursos *online* que necesitan una mayor competencia de uso. En efecto, en un blog se pueden incrustar desde artefactos digitales, podcasts, archivos de audio o líneas del tiempo. Asimilar y aprender a manejar las herramientas para un determinado fin específico – usar las líneas del tiempo interactivas como *Dipity* para crear biografías de personajes famosos – se puede transformar en una actividad en la que se persigue un uso vehicular de la lengua. Asimismo, el profesor puede aprovechar para crear tutoriales ad hoc en la lengua *target* y difundirlos entre los alumnos o pedirles que los confeccionen ellos mismos. [4]

- d) Experimentar con los recursos que se adapten mejor a nuestras necesidades.- Muy a menudo nos surgen dudas con respecto a la web 2.0: ¿Cómo elegir el recurso digital adecuado? Existen miles de recursos, aplicaciones, applet, ideados expresamente para educación, pero podemos adaptar a nuestras necesidades cualquier herramienta, aunque en principio esté pensada para el marketing, basta con saber aprovechar su potencial para nuestras necesidades formativas. Naturalmente, sería mejor si existiera la versión educacional del recurso (como en el caso de *Glogster EDU*, que permite abrir una cuenta de clase para hacer posters virtuales). Aún mejor si el recurso en cuestión es *user friendly*, o sea simplificado, y más aún si es gratuito y no hay que registrarse [3]. Lo más importante es que tenga que servir al objetivo y, cómo no, el profesor debería conocer a fondo sus funcionalidades. Si el fin es curar contenido, por ejemplo, podríamos usar cualquier recurso para generar newsletters.
- e) Usar las herramientas para crear colaborativamente actividades de aprendizaje.- Dejar huellas en la red, publicar para compartir y comunicar para socializar son los objetivos que tendría que tener presente cualquier formador que quiera fomentar la competencia comunicativa en red de sus estudiantes. Un ejemplo concreto de cómo usar una herramienta de manera colaborativa es lo que hicimos con nuestro grupo de Intermedio 1 después del visionado de la película *La Grande Bellezza*. Con un grupo de trabajo fijamos un recorrido virtual de los lugares por los que se movía Jep Gambardella – el protagonista de la cinta de Paolo Sorrentino (2013) – en un mapa online creado con [Tripline](#). El resultado es un mapa interactivo de Roma que los alumnos realizaron después del visionado activo de la película, cuya consigna era reconocer monumentos y lugares históricos de la ciudad eterna.
- f) Crear y mantener redes horizontales.- Crear un grupo cerrado en Facebook, al principio del curso, permite gestionar la clase como si usáramos las funcionalidades de una intranet (nadie externo al grupo lee los comentarios y los post, garantizando la privacidad de las interacciones). Al mismo tiempo, los miembros del grupo pueden abrirse al mundo externo, agregándose a otros grupos y estableciendo amistad con otros estudiantes/docentes. De hecho, se puede proponer a los estudiantes que se apunten a grupos de Facebook que tengan que ver con el país cuya lengua estudian para expandir su red personal y para que interactúen con nativos o con estudiantes extranjeros de ese mismo idioma. Las ventajas de usar un servicio al que la mayoría de los estudiantes ya está suscrito son la facilidad de manejo y la rapidez de interacción (muchos alumnos poseen un móvil de última generación y se conectan a Facebook desde sus terminales). Además, la utilización de una red social horizontal permite cohesionar el grupo y favorece los intercambios entre pares.
- g) Compartir los conocimientos adquiridos.- Uno de los pilares del Conectivismo aplicado a la educación es la idea de que compartir el conocimiento es síntoma de que ese conocimiento está asimilado:

aprendemos reconociendo patrones y relaciones y qué mejor manera de estimular a nuestros alumnos que la de proponerles actividades que conlleven la publicación de material propio y el análisis del contenido publicado por compañeros. A través de la observación, las reflexiones, las confrontaciones, las síntesis y las reelaboraciones de contenido multimedia se instaura una estrategia cognoscitiva basada en las interacciones ricas. Cuanta más interacción existe, tanta más lengua se usa.

Un ejemplo de aplicación didáctica es el boletín de las actividades culturales que nuestros alumnos han confeccionado el pasado curso escolar. El objetivo era el de curar contenido relevante para la clase, informándose previamente de las actividades culturales en Madrid que tuvieran relación con Italia. Con la ayuda de *Mailchimp* (una aplicación gratuita – sólo hasta los 2000 suscriptores – para crear *newsletters*) a turno y semanalmente, los alumnos confeccionaban el boletín y lo enviaban a la lista de correos de la clase. A los alumnos se les daban todas las indicaciones necesarias acerca de dónde ir a buscar la información relevante (en las webs de los museos, en la página del *Comites* y del Instituto Italiano di Cultura, en los blogs, etc.), cómo seleccionarla, crear el boletín y gestionar los envíos. La curación de contenido, o *content curation*, se convierte así en una actividad que permite involucrar al alumno en su propio proceso de aprendizaje.

- h) Publicar en el web.- La acción de publicar es la última etapa de un largo proceso que implica buscar, seleccionar y filtrar contenido primero, para reelaborarlo después creando contenido nuevo y personalizado. La publicación/difusión del material en varios soportes permite distribuirlo y someterlo a los comentarios de los lectores, que con su *feedback* harán que se cierre el círculo de la cocreación. Por lo general, aconsejamos abrir un blog de aula para compartir informaciones y publicar contenido usando las plataformas más comunes como *Blogger* o *Wordpress*, sin embargo, la creación de una wiki es una opción igualmente viable. El blog, por ejemplo, es un contenedor online fácil de usar si queremos dejar comentarios escritos, compartir informaciones y postear novedades, sin embargo puede convertirse en un recurso más complejo en el caso de querer grabar intervenciones orales [5] o embeber artefactos digitales. Publicar significa dejar huellas en la red: desde una reseña de una película en mymovies.it a un comentario en un foro, son pequeños gestos que implican conocer y aplicar estrategias y competencias comunicativas.

4. METODOLOGÍA: USAR EL PLE PARA FILTRAR, COMPARTIR, CREAR, APRENDER, PARTICIPAR, PUBLICAR.

La comunicación está en la base de cualquier PLE: se aprende creando y compartiendo con los demás información que requiere no solo la comprensión de procesos dinámicos sino también de relaciones y procedimientos. Con la ayuda del profesor, los alumnos buscan en la web las informaciones y los datos que les permiten adquirir una mayor competencia y conocimiento del idioma. Se les guía para filtrar las informaciones y asegurarse de la relevancia de las

fuentes consultadas. En base a sus necesidades comunicativas, experimentan con una serie de recursos, herramientas y servicios en línea que satisfagan sus necesidades y les permitan adquirir estrategias, técnicas y actitudes para buscar y gestionar la información, en definitiva comprender, evaluar, sintetizar y transformar la información en conocimiento utilizable. Después de la fase de organización y planificación, se pasa a la fase creativa, que podría prever por ejemplo, la creación de artefactos digitales (presentaciones, mapas conceptuales, videos, infografías) gracias a los cuales pueden practicar las destrezas comunicativas, es decir la comprensión, producción e interacción oral y escrita. El uso de la lengua y la creación colaborativa propician el aprendizaje, potenciado a su vez por el hecho de compartir y publicar en la web. La metodología aplicada es activa y participativa, orientada al trabajo cooperativo, basada en la asignación de tareas con un fundamento abierto o centrada en el *problem solving*. Estos tipos de metodologías favorecen la investigación y el descubrimiento, amén de la creación de significados propios a través de la reelaboración de significados ajenos.

El proyecto “El PLE para la clase de italiano” se llevó a cabo en el aula de ordenadores del centro (Escuela Oficial de Idiomas de Jesús Maestro, Madrid) aprovechando los viernes lectivos para llevar a cabo las fases preliminares, aprender a manejar las herramientas digitales y las secuencias de trabajo colaborativo. Sin embargo, la gran mayoría de las actividades (confeccionar el boletín, curar contenidos en los muros virtuales, publicar en el blog) se desarrollaban en casa, según los tiempos y disponibilidades indicados por los mismos alumnos.

5. ¿CÓMO SE EVALÚA UN APRENDIZAJE INFORMAL?

En un contexto formal como el que nos atañe, que prevé evaluaciones de progreso, de aprovechamiento y de certificado, no es tarea fácil buscarle un hueco a las propuestas de formación más libres e informales. Lo que nos parece lógico, a la luz de los resultados obtenidos (y en el blog de clase hemos dejado constancia de ello) es que se evalúen no solo las competencias adquiridas sino también el proceso, primando las habilidades, las actitudes, los valores y los conocimientos sobre el producto. Otros factores que se pueden tener en cuenta a la hora de evaluar el PLE de nuestros alumnos son la participación, la colaboración, la motivación y la creatividad demostrada en la creación de artefactos digitales. No obstante, se pueden prever actividades de corrección y de *feedback* si fuera requerido por los estudiantes y si el profesor lo estimara oportuno. Asimismo, aconsejamos promover la evaluación entre pares, la coevaluación y la autoevaluación. A raíz de un cuestionario online suministrado a nuestros alumnos se desprende por ejemplo que la mayoría de ellos se considera un usuario digital con unas competencias medias. [6]

6. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Los resultados que el uso del PLE en el aula pretende conseguir son una mayor socialización y participación del grupo, una dimensión colectiva del

aprendizaje, la creación de una red horizontal que fomente la interacción entre pares, la creación colaborativa de contenidos, una mayor competencia digital del alumnado y por último, pero no menos importante, un ambiente lúdico dentro y fuera de la clase y la posibilidad de prestar una mejor atención a los distintos estilos de aprendizaje. Finalmente, no tenemos que olvidar que el PLE de nuestros alumnos es una herramienta personal, y es el profesor quien provee de suficientes informaciones y recursos a sus alumnos para que puedan elegir los recursos que mejor se adapten a sus estilos de aprendizaje. EL PLE crece y cambia con nuestros alumnos y se adapta a los cursos y ciclos de estudios a los que asistirán. Es una herramienta que los acompañará durante su vida activa y dado que nunca se acaba de aprender, les será siempre de mucha utilidad.

La tarea de un buen formador es “Crear, administrar y fomentar una ecología de aprendizaje conformada por redes que permita que los aprendices mejoren con rapidez y eficacia con respecto al aprendizaje que tienen” (Siemens, 2010).

Ha llegado el momento de tener que reflexionar sobre el proceso de aprendizaje/enseñanza que hemos activado implementando el PLE de clase para mejorarlo y sacar conclusiones interesantes en pos de próximas experimentaciones. Un ejemplo de ello es la actividad fallida de las listas en el marcador social *Diigo*. A raíz del proyecto de gestión del boletín cultural se pidió a los alumnos que etiquetaran y publicaran los enlaces a páginas web que ofertaban actividades culturales subdividiéndolas por argumentos (arte, comida, espectáculos, etc.) pero los resultados fueron nulos. ¿Dónde hemos fallado? Después de reflexionar sobre ello hemos llegado a la conclusión que resulta fundamental escoger el momento adecuado e integrar los recursos en una actividad significativa (lo cual sí se hizo, ya que la idea de crear un banco de enlaces en *Diigo* para consultas tenía respuesta en la necesidad de estar al día para cubrir el contenido del boletín). El problema surgió porque falló la temporalización: si se propone algo en la fase equivocada (mucho antes o después) la actividad ya no tiene sentido y el interés se pierde.

Otro instrumento que hemos aprovechado para llevar a cabo la fase de reflexión a posteriori es un cuestionario online sobre la utilidad de las TIC para el aprendizaje del italiano creado con *Google docs* y que nos ha permitido analizar los resultados. El cuestionario ha sido administrado online a los alumnos implicados (con un porcentaje de respuesta del 39%) y de él se desprende que durante las actividades hubo un bajo porcentaje de colaboración y poco tiempo disponible. Finalmente, es muy sintomático que a raíz de un comentario en el grupo de Facebook, se notara la tendencia a vivir las propuestas del profesor bajo los síntomas de la intoxicación (uno de los alumnos, por ejemplo, consideraba que los *input* digitales eran demasiados).

Notas

- [1] Para Joyce Seitzinger el PLE es solo una parte del PLN, Juan José de Haro afirma que el PLN es un subconjunto de los PLE y para Sue Waters son equivalentes.
- [2] George Siemens y Stephen Downes son los principales representantes de esta teoría pedagógica que explica y fundamenta cómo las nuevas tecnologías condicionan la forma en que se producen los aprendizajes.
- [3] Existe una web que ha recopilado todas las aplicaciones libres que no necesitan registro [http://kioskdechuches20.wordpress.com./](http://kioskdechuches20.wordpress.com/)
- [4] [Movenote](#) o [Wink](#) pueden ser una buena opción para crear tutoriales sencillos.
- [5] Con [Speakpipe](#), que permite practicar la producción oral online.
- [6] [Cuestionario sobre la utilidad de las TIC para el aprendizaje del italiano](#)

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y WEBGRAFÍA

- Álvarez, David <<http://e-aprendizaje.es/2013/03/01/ple-y-aprendizaje-permanente/>> (06/08/2014)
- Álvarez, David <<http://tallerple.wordpress.com/1-ple/>> (06/08/2014)
- Barabási, A. L. (2002). *Linked: The New Science of Networks*. Cambridge, MA: Perseus Publishing.
- CAST (2011). Universal Design for Learning Guidelines version 2.0. Wakefield, MA: Author. Traducción al español versión 2.0. (UCM 2013). Recuperado de <<http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines/downloads>> (06/08/2014)
- Castañeda, L. y Adell, J. (Eds.). (2013). *Entornos Personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoy: Marfil.
- Clarenc, Claudio <http://www.humanodigital.com.ar/entornos-personales-de-aprendizaje-ple/#.T3tcCdn0Q_7> (06/08/2014)
- De Haro, Juan José <<http://jideharo.blogspot.com.es/2009/07/ple-pln-actualizacion.html>> (06/08/2014)
- Leal, Diego <<http://www.diegoleal.org/social/blog/blogs/index.php/2009/04/15/ambientes-personales-de-aprendizaje?blog=2>> (06/08/2014)
- Reig, Dolors, <<http://www.dreig.eu/caparazon/2012/01/19/taller-pln/>> (06/08/2014)
- Siemens (2010) Conociendo el conocimiento
<<http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=Pj41TomgKXYC&oi=fnd&pg=PR5&dq=siemens&ots=WtkLMuxSkJ&sig=7yKz1wfgHvKEQnq3bm7MiR64vg#v=onepage&q=siemens&f=false>>



Gramática de la lengua italiana

Pietro Trifone - Massimo Palermo - Beatrice Garzelli

Esta gramática ha sido concebida como instrumento de consulta para todos los hispanohablantes que quieran emprender el estudio de la lengua italiana. Entre sus características hay que remarcar lo completo de las informaciones sobre las diferentes variedades del italiano escrito y hablado de hoy. Cada uno de los doce capítulos que la componen se cierra con un apartado de profundización y otro en el que se ofrecen respuestas a las más comunes dudas gramaticales. Las partes resaltadas con el color azul se dedican a la comparación entre italiano y español y ponen en evidencia las diferencias entre las dos lenguas, sin olvidar de remarcar algunas afinidades relevantes. Los autores son Pietro Trifone (Università "Tor Vergata", Roma), Massimo Palermo (Università per Stranieri, Siena) y Beatrice Garzelli (Università per Stranieri, Siena). Los ejemplos incluyen frases que podrían encontrarse en una guía turística de las más bellas ciudades italiana. El texto se presenta con nuevas características, incluyendo referencias esenciales al lenguaje especializado, además de un rico aparato de reflexiones de gramática general. Nivel A1/C2, 22.90€

http://www.guerra-edizioni.com/books/pdf/gramatica_cap1.pdf

http://www.guerra-edizioni.com/books/pdf/gramatica_cap8.pdf