



Universidad de Valladolid

**Escuela Universitaria de Magisterio,
Campus de Segovia**

**Máster Universitario en Investigación en
Ciencias Sociales. Educación, Comunicación
Audiovisual, Economía y Empresa**

**“La formación inicial del profesorado de
educación. Análisis político del discurso
sobre las prácticas docentes en la
Universidad Española”**

Alumna: Ángela Jiménez Sanz

Tutor: Eduardo Fernández Rodríguez

RESUMEN

Según señala la OCDE (2005) “(...) *la calidad de los profesores y de su enseñanza es el factor más importante para explicar los resultados de los estudiantes*”. Además, los fuertes cambios ocurridos en la sociedad actual plantean nuevas demandas para la actividad docente y sus planes de estudio. La irrupción del Espacio Europeo de Educación Superior y el nuevo proyecto de ley educativa impulsado desde el Gobierno aportan nuevos elementos al debate respecto a las características de un “buen profesor”. En este contexto, parece clara la pertinencia de investigaciones que realicen aportes relacionados a las principales características de los procesos de formación docente, sus debilidades, desafíos y fortalezas. Este trabajo de investigación se enfoca entonces a ofrecer una aproximación a la formación inicial de maestros y maestras de educación Infantil y Primaria a partir de las palabras y experiencias de los profesores y profesoras universitarios responsables de su preparación.

PALABRAS CLAVE

Formación inicial del profesorado, Formación Superior, Investigación cualitativa, Análisis del discurso

ABSTRACT

Following what OCDE says (2005) the most important factor in explaining the students results is Teachers` quality. The great changes happened in society at this time bring up new demands for teachers and their formation and training. The European Space of High Education and the new education law Project designed by the Spanish Government give new elements to the debate about how a good teacher should be. In this context, the investigations about the main features, weakness, challenges and strengths of the Teaching Training Programmes. The goal of this investigation follows this line: an approach about this kind of programmes for future teachers in Foundation and Primary Education. It is made from the vission of the professors who lead this processes.

PALABRAS CLAVE

Teaching Training Programme, High Education, Qualitative Research, Analisys of Political Discourse

ÍNDICE

I.	INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TEMA	5
II.	DISEÑO Y METODOLOGÍA DEL ESTUDIO.....	7
	II.1.OBJETIVOS.....	7
	II.2. LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA.....	8
	II.2.1. La investigación cualitativa como interés práctico o interpretativo en la enseñanza.....	10
	II.2.2. Genealogía del análisis político del discurso.....	13
	II.2.3. Corrientes de análisis del discurso y conceptualización de lo discursivo.....	16
	II.3. METODOLOGÍA.....	19
III.	PANORAMA GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO FORMAL ESPAÑOL.....	24
	III.1.EVOLUCIÓN HISTÓRICA Y REFORMAS POLÍTICAS.....	24
	III.2.LAS DEMANDAS DE LAS AGENDAS INTERNACIONALES EN MATERIA DE EDUCACIÓN.....	32
	III.2.1. Aspectos generales.....	32
	III.2.2. Un cambio de tendencia. La educación basada en competencias como respuesta a las demandas de la Sociedad del Conocimiento.....	34
	III.2.3. Desafíos en el contexto del sistema educativo español.....	37
	III.3. EL NUEVO PROYECTO DE LEY EDUCATIVA: EL DEBATE ACTUAL Y SUS PROTAGONISTAS.....	39
	III.3.1. Las voces de los actores.....	41
IV.	LA FORMACIÓN INICIAL DE EDUCADORES Y EDUCADORAS EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL.....	48
	IV.1. LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL CONTEXTO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACION SUPERIOR Y EL CAPITALISMO ACADÉMICO... ..	48

IV.2. LAS CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL SISTEMA DE FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO.....	53
IV.3. DIFERENTES MODELOS DE EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.....	55
IV.4. EL PAPEL DE LA REFLEXIÓN Y LA INVESTIGACIÓN.....	60
IV.5. LA ARTICULACIÓN DE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.....	62
V. UN PEQUEÑO ESTUDIO DE CASO..	66
V.1. LA EVALUACIÓN EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA.....	66
V.2. LA PARTICIPACIÓN DIALÓGICA EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.....	75
V.3. LA UTILIZACIÓN DE PLATAFORMAS DE APRENDIZAJE.....	79
V.4. OTRAS IDEAS.....	81
VI. LAS PRÁCTICAS DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE.....	86
VI.1. ESTRATEGIAS Y CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN DE LOS CONTENIDOS.....	88
VI.2. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS IMPLEMENTADAS EN CLASE.....	89
VI.3. MATERIALES UTILIZADOS EN LAS SESIONES.....	90
VI.4.EVALUACIÓN.....	91
VI.5. ORGANIZACIÓN DEL AULA.....	94
VI.6. INTERCAMBIO DOCENTE.....	95
VI.7. PRÁCTICA DOCENTE.....	96

VII. A MODO DE REFLEXIÓN.....	98
VIII. CONCLUSIONES.....	100
IX. BIBLIOGRAFÍA.....	106
X. ANEXOS.....	115

I. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

Según señala la OCDE (2005:3) el principal hallazgo de las investigaciones educativas ha consistido en demostrar que los rendimientos diferenciales del alumnado son explicados en su mayor parte por las configuraciones que éstos “traen” consigo a la escuela. Lógicamente, para las políticas educativas es muy difícil intervenir en este tipo de factores a corto plazo y revertir los efectos negativos sufridos por los niños provenientes de los sectores sociales más desfavorecidos. Sin embargo, existe un segundo factor de gran influencia que sí puede ser potencialmente intervenido por las políticas educativas: se trata de la actividad docente y su formación.

Los fuertes cambios ocurridos en la sociedad actual, tales como el desarrollo de las nuevas tecnologías de información y comunicación, el valor que se otorga al conocimiento de los ciudadanos, el dinamismo que exige una permanente actividad de formación y aprendizaje, y la multiplicación de los espacios multiculturales y diversos plantean nuevas demandas para la actividad docente y sus planes de estudio. Sin embargo, las actuales instituciones de formación del profesorado parecen presentar fuertes limitaciones para responder a ellas; se critica su burocratización, su carácter excesivamente teórico, su organización fragmentada del conocimiento y su poca conexión con las escuelas (Marcelo, 2009).

Las reformas introducidas en el sistema educativo español para su homologación con los demás países miembros del Espacio Europeo de Educación Superior aportan un nuevo matiz, colocando a los docentes, catalizadores de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en el eje de la tensión y la polémica. Se abre entonces el debate respecto a cuáles deben ser las características de un “buen profesor” (valores, conocimientos, competencias comunicacionales, manejo de las nuevas tecnologías, investigación y reflexión sobre su práctica) y, por tanto, la orientación que debería seguir y los aprendizajes que debería transmitir un adecuado modelo de formación docente. De hecho, el papel de los docentes ha ido modificándose a lo largo de la historia y en la actualidad se caracteriza por la necesidad de asumir mayores responsabilidades y exigencias para llevar adelante la educación de un alumnado cada vez más heterogéneo.

Un tercer factor que interviene en el ámbito educativo actual es la propuesta de un nuevo proyecto de ley por parte del Gobierno español (Partido Popular) que redefine la educación en términos de eficiencia. El hecho de que esta propuesta surja en un contexto signado por los recortes

y la gestión neoliberal de la educación agrava la situación. El resultado de todo esto consiste en un fuerte debate que involucra a sindicatos de profesores, movimientos de renovación pedagógica, asociaciones de padres de madre y alumnos, partidos políticos de oposición y académicos e intelectuales relacionados al campo, pero donde el Gobierno es el “gran ausente”

En este contexto, la realización de estudios que aporten información y elementos relacionados a las principales características de los procesos de formación docente, sus debilidades, desafíos y fortalezas resulta más que pertinente, y en ello se enfoca precisamente este trabajo de investigación: ofrecer una aproximación a la formación inicial de maestros y maestras de educación Infantil y Primaria a partir de las palabras y experiencias de los profesores y profesoras universitarios responsables de su preparación.

En primer lugar se delimitarán los objetivos de la investigación y se establecerán las bases teóricas y las decisiones metodológicas que fundamentan este estudio. Posteriormente se pasará a contextualizar el tema de interés en el marco más general del sistema educativo español, aportándose una perspectiva histórica así como una mirada actual de su situación relativa en el contexto europeo. A continuación se profundizará en los conceptos vinculados a la formación y desarrollo de la profesión docente. Con estos elementos será posible analizar los datos e información obtenidos mediante el trabajo de campo, tanto en relación a las representaciones o imaginarios del aprendizaje como a las actividades que se desempeñan en los programas de formación. Finalmente se buscará integrar los conocimientos obtenidos a partir de una serie de conclusiones que puedan ser útiles para la mejora o perfeccionamiento de las prácticas educativas en el marco de la formación docente.

II. DISEÑO Y METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

II.2. OBJETIVOS

General:

En términos generales, el presente trabajo de investigación se centra en el estudio del sistema de formación inicial de maestros y maestras de los Grados de Primaria e Infantil en el marco del Estado español, poniendo énfasis en los imaginarios, representaciones y actividades que llevan adelante los profesores y profesoras universitarios para la preparación de estos futuros docentes.

Específicos:

- Describir el sistema educativo español, su evolución histórica y su posicionamiento en el concierto internacional definido según estándares internacionales, para enmarcar dentro de éste a la profesión docente.
- Conocer las características generales de los programas de estudio en los Grados de Educación Infantil y Primaria en dicho país.
- Comprender los diferentes “modelos” o enfoques para llevar adelante la profesión docente.
- Detectar las representaciones subyacentes de profesores y profesoras universitarios en relación a la enseñanza y el quehacer cotidiano dentro de las aulas de los grados antes mencionados.
- Identificar las prácticas educativas más utilizadas (metodologías, materiales, evaluación) por los formadores de formadores.
- Dimensionar su actividad profesional más allá de los contextos de enseñanza-aprendizaje, más particularmente en lo que respecta a su intercambio con compañeros de profesión.
- Contextualizar el papel docente en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).
- Evidenciar necesidades, desafíos y propuestas de mejora para la formación inicial de maestros y maestras.

II.3. LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

La investigación cualitativa es una actividad que atraviesa disciplinas, campos y temáticas bien distintas, en áreas que van desde la educación a la comunicación o la sociología, pasando por la psicología, la medicina, la historia o la antropología, por citar algunas. Se trata de un amplio abanico de estrategias y formas de investigar asociadas a conceptos como el de *estudio de campo*, *investigación naturalista*, *etnografía* o, más recientes, como los de *post-fundacionalismo*, *post-positivismo*, *post-estructuralismo*, *estudios culturales e interpretativos*, etcétera. Cada uno de estos términos va asociado, en mayor o menor medida, a diversos momentos históricos por los que ha atravesado el campo de la investigación cualitativa.

Son muchas las definiciones dadas para caracterizar el significado de la investigación cualitativa. Así, por ejemplo, Denzin y Lincoln (2005:4) ofrecen esta aproximación:

“La investigación cualitativa es una actividad localizada en un cierto lugar y tiempo que sitúa al observador en el mundo. Consiste en una serie de prácticas interpretativas y materiales que hacen al mundo visible. Estas prácticas transforman el mundo. Convierten al mundo en una serie de representaciones, incluyendo notas de campo, entrevistas, conversaciones, fotografías, grabaciones y memorándums personales. En este nivel la investigación cualitativa implica un acercamiento interpretativo y naturalista del mundo. Esto significa que los investigadores cualitativos estudian los objetos en sus escenarios naturales, intentando dar sentido a, o interpretar los fenómenos en términos de los significados que las personas les dan”

Por tanto, estamos ante un campo de investigación que involucra la recolección y el uso analítico de materiales empíricos – estudios de caso; experiencia personal; introspección; historia de vida; entrevista; artefactos, textos y producciones culturales; textos observacionales, históricos, de interacción; imágenes– que describen tanto rutinas, como momentos importantes y significados presentes en la vida de los individuos.

Un primer acercamiento a la bibliografía de la investigación cualitativa nos lleva a situar bajo este nombre a todas aquellas perspectivas de investigación que emergen como alternativa al enfoque positivista (cuantitativo) dominante en el campo de las ciencias sociales desde el siglo XIX. Nelson et al. (1992:2) caracterizan el proyecto de la investigación cualitativa de la siguiente forma:

“La investigación cualitativa es un campo interdisciplinario, transdisciplinario, y a veces antidisciplinario (counterdisciplinary). Atraviesa las humanidades y las ciencias sociales y físicas. La investigación cualitativa es muchas cosas al mismo tiempo. Es multiparadigmática y enfocada. Sus practicantes son sensibles al valor de un acercamiento multimetódico. Están comprometidos con la perspectiva naturalista y el entendimiento interpretativo de la experiencia humana. Al mismo tiempo, el campo es inherentemente político y moldeado por múltiples posiciones éticas y políticas”.

Ya se ha hecho referencia a que el campo de la investigación cualitativa ha pasado por varias etapas. Ahora será conveniente situarse en la etapa actual, sobre todo por su importancia y relevancia para el futuro de los estudios cualitativos. En primer lugar, es necesario reconocer que no son pocas las ocasiones en las que se ha calificado al trabajo de los académicos cualitativos como no-científico, exploratorio o subjetivo. Se asemeja la investigación cualitativa más con el criticismo que con la teoría o la ciencia, siendo vista, además, como una agresión a la tradición occidental liberal basada en la idea de una “ciencia objetiva libre de valores”.

En este contexto, cabe destacar las diferencias entre las concepciones cuantitativa y cualitativa de la investigación, que según Becker (1996) son las siguientes:

- *Uso del positivismo y el post-positivismo.* Siguiendo a Flick (2002) el abordaje cuantitativo se centraría en el aislamiento de causas y efectos, la operacionalización de relaciones teóricas, la medición y la cuantificación de fenómenos y la generalización de los resultados. Lo cierto es que dicho proyecto ha entrado en crisis dadas las nuevas circunstancias del mundo social que fuerza a la investigación a hacer uso de estrategias inductivas, en vez de partir de teorías y probarlas, concibiendo el conocimiento y la práctica siempre en su carácter local y situado.
- *Reconocimiento de sensibilidades post-modernas.* El uso de métodos y supuestos cuantitativos positivistas ha sido rechazado por una nueva generación de investigadores cualitativos que están ligados a la sensibilidad post-estructural y/o post-moderna. Estos investigadores e investigadoras argumentan que los métodos positivistas no pueden ser ni mejores ni peores que los otros métodos; simplemente, cada uno parte de enfoques y objetivos diferentes. De todas maneras, son muchos los que, desde escuelas de pensamiento de teoría crítica (*critical theory*), constructivista, post-estructuralista y posmoderna, rechazan los criterios positivistas y post-positivistas, pues entienden que los mismos silencian numerosas voces. En este sentido, buscan métodos alternativos para evaluar su trabajo, incluyendo verosimilitud, emocionalidad, responsabilidad moral, una ética del cuidado, praxis política, textos polifónicos y diálogos con los sujetos.
- *Atención al punto de vista de los individuos.* Tanto los investigadores cualitativos como cuantitativos están preocupados por el punto de vista individual. Sin embargo, los primeros creen que ellos pueden acercarse más a la perspectiva del actor a través de detalladas entrevistas y observaciones. Argumentan que los investigadores cuantitativos raramente son capaces de capturar la perspectiva de sus sujetos porque dependen de métodos y materiales más remotos e inferidos. Por el contrario la vertiente cuantitativa reconoce a los materiales empíricos producidos por los métodos interpretativos como poco fiables y no objetivos.
- *Consideración de las limitaciones de la vida cotidiana.* La investigación cualitativa es más propensa a confrontar las restricciones de la vida cotidiana del mundo social, mientras que la investigación cuantitativa raramente las estudia directamente. Los investigadores

cualitativos, por otro lado, están comprometidos con una posición *emic*, ideográfica, basada en casos particulares donde la atención se dirige hacia sus especificidades.

- *Acumulación de copiosas descripciones.* La investigación cualitativa cree que las descripciones ricas y copiosas del mundo social son valiosas, mientras que los investigadores cuantitativos están menos preocupados por tales detalles, pues interrumpirían el proceso de desarrollar generalizaciones.

Miles y Huberman (1984:5-8) consideran como características básicas de la investigación naturalista las siguientes:

- Se realiza a través de un prolongado e intenso contacto con el campo o situación de vida. Estas situaciones son únicamente “banales” o normales, reflejo de la vida diaria de los individuos, grupos, sociedades y organizaciones.
- El papel del investigador es alcanzar una visión holística (sistémica, amplia, integrada) del contexto objeto de estudio: su lógica, sus ordenaciones, sus normas explícitas e implícitas.
- El investigador intenta capturar los datos sobre las percepciones de los actores desde dentro, a través de un proceso de profunda atención, de comprensión empática y de suspensión o ruptura de las preconcepciones sobre los tópicos objeto de discusión.
- Leyendo a través de estos materiales, el investigador puede aislar ciertos temas y expresiones que pueden realizarse con los informantes, pero que deberían mantenerse en su formato original a través del estudio.
- Una tarea fundamental es la de explicar las formas en que las personas comprenden, narran, actúan y manejan sus situaciones cotidianas.
- Son posibles muchas interpretaciones de estos materiales, pero algunas son más convincentes por razones teóricas o consistencia interna.
- Se utilizan relativamente pocos instrumentos estandarizados. El investigador es el principal instrumento de medida.
- La mayor parte de los análisis se realizan con palabras. Las palabras pueden unirse, subagruparse, cortarse en segmentos semióticos. Se pueden organizar para permitir al investigador contrastar, comparar, analizar y ofrecer modelos sobre ellas.

II.3.1. La investigación cualitativa como interés práctico o interpretativo en la enseñanza

La consideración de la perspectiva interpretativa en el marco de la investigación cualitativa no tiene sentido si no consideramos, a la vez, otros enfoques generales teórico-prácticos de la

enseñanza: el enfoque técnico y el enfoque crítico. Al enfoque técnico le va a corresponder una investigación de corte cuantitativo, empírico-analítico, mientras que el enfoque práctico se asocia con una investigación interpretativa, simbólica y una orientación cualitativa de cambio metodológico (Popkewitz, 1980:28). Si esta última se guía además por un “interés emancipatorio”, se estaría ante la investigación crítica dirigida al cambio social.

Esta clasificación tiene su origen en el filósofo alemán Jürgen Habermas (1987) cuyo planteo se basa en la existencia de intereses rectores del conocimiento (“intereses cognoscitivos”) que operan como orientaciones generales para los distintos tipos de investigación. Esto se debe a que quien hace la investigación no es un sujeto puro, aislado, sino que como integrante de la especie humana tiene una historia y vive enmarcado en un contexto. Pertenece a una comunidad científica que evoluciona en la medida que participa en un marco sociocultural concreto, vinculado a determinados medios de socialización: al trabajo, al lenguaje y a la dominación.

En definitiva, Habermas (1987) diferencia tres grandes modelos teóricos y de investigación en función de tales “intereses cognoscitivos” del saber: el positivista (dominado por el interés técnico), el interpretativo (por el interés práctico), y el crítico (por el interés emancipatorio).

La investigación en el marco de los modelos interpretativos dirige su atención a la identificación y comprensión de las normas implícitas que subyacen a las manifestaciones sociales, las explican y determinan. Estos significados latentes obligan a tener presente la *historia* del contexto cultural y las formas de socialización que rigen en una comunidad. Se trata de captar el significado que las propias personas intervinientes otorgan a sus acciones y a las de los demás, realidad ésta que iluminada con focos positivistas no permitiría desvelar las subculturas y las resistencias que subyacen a los comportamientos conflictivos.

“Las acciones, a diferencia del comportamiento de casi todos los objetos, siempre incorporan las interpretaciones del actor, y por ese motivo sólo pueden ser entendidas cuando nos hacemos cargo de los significados que el actor les asigna” (Carr y Kemmis, 1988:103)

Desde una perspectiva interpretativa, cualquier intervención educativa condicionará su éxito a la comprensión (o no) del modo en que razonan las personas participantes en esa situación concreta, al conocimiento de su cultura, símbolos y lenguaje compartidos. Sus resultados sacan a la luz las expectativas y exigencias de las personas que comparten un espacio, unas tareas y una cultura.

A diferencia del planteamiento empírico-analítico, la definición de la objetividad es, en este caso, el fruto de un consenso entre subjetividades al que se va a llegar como consecuencia de interacciones sociales. Sin embargo, el enfoque histórico-hermenéutico comparte algunas características importantes con el primero. Las dos perspectivas siguen considerando que la finalidad

del conocimiento social debe asegurar la *neutralidad*. No existe una pretensión explícita de llegar a transformar las situaciones en las que participan, lo que no implica que el enfoque interpretativo se cierre a la hora de formular juicios de valor. De hecho, la realización de investigaciones hermenéuticas incrementa la capacidad de autorreflexión y de reflexión colectiva en las personas implicadas, y su posterior comunicación de los resultados crea un clima propicio al diálogo y la negociación entre las partes interesadas, que puede abrir posibilidades de *intervención práctica* por la vía del consenso.

La *investigación interpretativa* en el campo educativo tiene como objeto fundamental a las aulas como medio social y culturalmente organizado, y al profesorado y al alumnado como elementos intrínsecos del proceso educativo. Lo importante son los significados y las actividades de las personas al efectuar opciones y realizar juntas una acción social.

Resumiendo, podemos señalar siguiendo a Torres (1990), algunos de los presupuestos más significativos en el modelo teórico y de investigación de la perspectiva interpretativa:

- mantiene la unidad de pensamiento y experiencia, sujeto y objeto;
- asume que la realidad y el sujeto conocedor están interrelacionados;
- defiende la unidad del pasado, presente y futuro;
- busca el conocimiento intersubjetivo, interpersonal, inclusivo;
- emplea diseños de investigación emergentes, a través de un proceso inductivo;
- el objetivo es captar el proceso tal y como ocurre naturalmente;
- permanece abierto a todos los factores que se manifiesten dentro de un contexto dado;
- trata de capturar el significado y la intencionalidad de los sujetos mediante un proceso intersubjetivo;
- focaliza la investigación sobre asuntos contextuales y situaciones que enmarcan las acciones y los significados de aquéllos que están siendo observados;
- estudia todos los aspectos de la conducta, tanto manifiestos como encubiertos;
- busca explicaciones preocupándose por la comprensión del significado y los propósitos de las acciones que tienen lugar en situaciones específicas;
- dado que la teoría y la investigación están vinculadas a valores concretos, reivindica que éstos puedan ser puestos de manifiesto e investigados;
- separa teoría y práctica;
- está preocupado por la validez, basada en la consistencia interna, el consenso experiencial.

Dentro de este *enfoque interpretativo*, los estudios etnográficos han cobrado mucha fuerza en los últimos tiempos ofreciendo una mirada de los problemas y procesos educativos que emerge de la Antropología, la Psicología, la Sociología.

Por ejemplo, Spindler y Spindler (1992:63-72) enumeran los requisitos para realizar una buena etnografía educativa. La primera característica es el requerimiento de la *observación directa*; más allá de los instrumentos lo realmente importante es permanecer donde la acción tiene lugar, modificándola lo menos posible. En segundo lugar, el etnógrafo debe pasar el *tiempo suficiente en el escenario*, de modo que pueda identificar lo que sucede en repetidas ocasiones. La tercera condición de una buena etnografía educativa es la necesidad de contar con un gran *volumen de datos registrados*, ya sea a través de notas de campos, grabaciones en audio y video, películas, fotografías, etc. Una cuarta condición será el *carácter evolutivo* del estudio etnográfico; en un principio el etnógrafo no debería trabajar con hipótesis específicas, sino con la mente totalmente abierta, entendiendo de esta forma a la mayor cantidad posible de relaciones. Como quinta condición nos encontramos con la utilización de *instrumentos* como los registros de observaciones, las entrevistas o los cuestionarios. La sexta condición será el uso de la cuantificación en el caso que sea necesario, pero nunca como punto de inicio ni objetivo último sino como medio para reforzar cierto tipo de datos, interpretaciones o comprobación de hipótesis. En séptimo lugar, se requiere la definición del *objeto de estudio*; se trata de describir el conocimiento cultural de las personas y la forma en que lo emplean en la interacción social. Por último, es necesario adoptar un *holismo selectivo y una contextualización* determinada en la realización de la etnografía educativa.

II.3.2. Genealogía del análisis político del discurso

Para comprender el Análisis Político del Discurso (APD) se debería comenzar, primero, por ubicar algunas de las condiciones socio–históricas e intelectuales que permitieron cuestionar las pretensiones absolutistas del pensamiento occidental para avanzar hacia otras formas de abordar la historicidad de nuestros valores tanto éticos como políticos y epistémicos.

En primer lugar, cabe destacar la entrada en crisis de la ilusión (imaginario) de «inmediatez de lo dado». Por tanto, se dejó atrás la idea de que es posible establecer “contacto” directo (no mediado) con el mundo exterior, idea que defendían diferentes tradiciones del pensamiento moderno.

En segundo lugar, la pretensión absolutista del pensamiento ilustrado fue perdiendo su legitimidad, tanto en el caso del racionalismo de tradición cartesiana como en las propuestas

deliberativas de Appel o en la *razón comunicativa* de Habermas. Más allá de la tradicional polémica entre racionalismo y empirismo, el pensamiento ilustrado tuvo que enfrentar otra crisis bien distinta: el debate entre quienes argumentan a favor de la centralidad y universalidad de la razón y los que argumentan sobre sus fracturas, su contingencia y su parcialidad.

En tercer lugar, se pusieron en cuestión los fundamentos del pensamiento occidental (p.e. el Sujeto, la Historia, la Ciencia, la Moral, etc.). Las grandes metanarrativas asociadas con el sujeto racional y coherente pierden legitimidad frente a la idea de que el sujeto no es más que un efecto “de superficie”, que oculta toda una serie de fuerzas que lo condicionan hasta el punto de conformar algo así como una estructura represiva. También se reconoció el carácter no lineal de la historia, evitando asimilar el “desarrollo universal” con el advenimiento y consolidación del capitalismo, la modernidad secular y la democracia burguesa. Respecto de la moral se reconoció el vínculo de los comportamientos éticos con el marco histórico que les concedía legitimidad, negando y excluyendo otras posibilidades de actividad humana. Por otra parte, en el ámbito de la ciencia, no sólo se rompe con la tradición newtoniana, ocupada en la verificación de leyes universales y deterministas, sino que se denuncia también su vinculación con el poder y la mirada patriarcal, acabando con el mito de la neutralidad.

La asunción de estas tres condiciones hizo posible el surgimiento de otras formas de pensar la subjetividad, el conocimiento, las prácticas políticas y los principios éticos. El APD pretende entonces articular todas esas otras formas de pensar, entre las que cabe destacar:

- La pragmática del lenguaje de Wittgenstein (1988) y ciertos desarrollos de la filosofía post-analítica (Davidson, 1984; Putnam, 1990, 2004) o la pragmática anglosajona (Rorty, 1989, 1996). Se destacan los juegos de lenguaje, el significado como uso, así como el contextualismo, el historicismo y el pragmatismo, en la medida en que contribuyen con argumentos importantes respecto de la no-esencialización del lenguaje, y del estatus de lo discursivo en las relaciones entre pensamiento y discurso, práctica y discurso o verdad y discurso;
- La lingüística post-estructuralista, especialmente los aportes de Derrida (1989) o Barthes y, posteriormente, los de Kristeva, Spivak y Sollers, entre otras. En cada una de estas contribuciones se comparte: (i) el proceso de disolución de las esencias del signo, el discurso y el sujeto; (ii) el descentramiento de las estructuras, la creciente importancia del significante y la imposibilidad de cierre de todo sistema (es decir, la lógica de indecidibilidad de las estructuras, el carácter constitutivo de la exterioridad y la presencia de la ambigüedad en el discurso).
- Los aportes del psicoanálisis, especialmente en su vertiente lacaniana. De entre las contribuciones más destacadas al APD estarían las que aluden a una teoría de la subjetividad compatible con alguno de los principios ya mencionados más arriba

(antiesencialismo, debilitamiento de las pretensiones absolutistas, crisis de la inmediatez y de la posibilidad de sutura del discurso, entre otros). Dichos principios estarían presentes, por ejemplo, en conceptos como los de sujeto en falta, sujeto escindido o identificación imaginaria y simbólica, así como en la lógica de la sobredeterminación y la retroversión (que comparte con la tradición post-estructuralista la creciente importancia del significante, el relacionismo, la exterioridad constitutiva, etc.)

- La teoría política post-marxista, la cual tiene sus antecedentes en: (i) el historicismo de Gramsci (1975) y el estructuralismo de Althusser (1974); (ii) la crítica al marxismo inicialmente formulada por autores como Lefort y Castoriadis y radicalizada por Laclau y Mouffe (1984). Se buscaba deconstruir el marxismo, especialmente los conceptos de hegemonía, historia, sujeto social y lucha, eliminando de ellos todo uso economicista y esencialista, y destacando el antagonismo como un rasgo constitutivo de lo social. Además se promovía una intervención política que reconociera la heterogeneidad y contradicción de las condiciones históricas.

En todos estos planteamientos subyace un nexo común (sin evidenciar numerosas diferencias, que sin duda las hay): poner en cuestión la noción de «totalidad cerrada». Se trata de experimentar la lógica de subversión de las identidades discursivas que se desprende de la imposibilidad lógica de construir un sistema cerrado. En este sentido cabe destacar:

- la noción de *texto plural* (Barthes) que señala la imposibilidad de que el significante se ligue permanentemente a significados particulares;
- la *lógica del significante* (Lacan) que muestra el desplazamiento permanente del significado bajo el significante (siendo éste último el que se convierte en el elemento estable) y el proceso de sobredeterminación que interviene en la constitución de toda formación psíquica;
- la afirmación de la *indecidibilidad radical en toda organización estructural* (Derrida) que señalaría el hecho de que ninguna estructura de significación puede encontrar en sí misma el principio de su propio cierre, lo que obliga a la estructura a requerir constantemente de una dimensión de fuerza que debe operar desde fuera de la estructura
- la *teoría de las formaciones discursivas* (Foucault, 1970) a partir de la cual es posible realizar una ruptura fenomenológica en la que -a diferencia de la vertiente clásica- ya no se produce una suspensión de la realidad externa para centrarse en el significado de los enunciados, sino que el significado mismo - las totalidades, discursos o *epistemes*, dentro del cual tiene lugar cualquier producción de sentido- debe examinarse a la luz de ciertas condiciones de producción que no son reducibles a la estructura de significación.

II.3.3. Corrientes de análisis del discurso y conceptualización de lo discursivo

Es evidente que la noción de discurso es y ha sido utilizada desde muy diversas tradiciones de pensamiento e incluso en el marco del «sentido común». En algunos casos, se la ha vinculado directamente a la oratoria, a las declaraciones realizadas en y a través de determinadas instituciones. También se ha relacionado al discurso con la idea de falsedad, por tanto sería considerado como opuesto a “la realidad”, a la práctica. Una tercera acepción del término haría referencia a los actos lingüísticos de habla o escritura que se realizan en diferentes contextos.

El término discurso aparece formulado en la década de los cincuenta, sin embargo, sus aproximaciones teóricas y metodológicas en el campo de la investigación social no se perfilan hasta finales de los sesenta del siglo XX, en un contexto que se ha descrito ya como de cuestionamiento de las premisas positivistas. En este contexto – conocido como *el giro lingüístico o interpretativo* en las ciencias sociales – el lenguaje aparece como una de las principales vías para recuperar conocimientos cercanos al quehacer cotidiano, a la acción social.

Si bien es cierto que hay toda una diversidad de corrientes que van desde el análisis de contenido (Navarro y Díaz, 1994), el análisis conversacional (Atkinson y Heritage, 1984; Drew y Heritage, 1992), el análisis temático (Paillé y Muchielli, 2003) y/o codificación temática (Glaser y Strauss, 1967; Trinidad, Carrero y Soriano, 2006), el análisis estructural (Propp, 1978, v.o. 1928; Barthes, 1964; Eco, 1968,), el análisis crítico del discurso (Van Dijk, 2000), los análisis sociolingüísticos (Bernstein, 1971, 1974, 1977; Labov, 1972) o el análisis político del discurso (Laclau y Mouffe, 2000, Buenfil Burgos, 2003), en el campo de la investigación cualitativa se suelen diferenciar tres niveles básicos de aproximación (Conde Gutiérrez del Álamo, 2009:22):

- El nivel “informativo/cuantitativo”, donde tiende a primar la dimensión más denotativa y manifiesta de los textos. Una de las líneas más conocidas sería la del análisis de contenido;
- El nivel “estructural/textual”, que supone la existencia de unas estructuras formales invariantes y universales cuyo desentrañamiento sería el objetivo del denominado “análisis estructural”;
- El nivel “social/hermenéutico”, más vinculado con la dimensión pragmática del lenguaje y con el análisis de sus usos sociales.

A continuación, se presentarán algunas cuestiones relacionadas con la conceptualización del discurso. En buena medida se parte de la teoría del discurso desarrollada por la Escuela de Essex (Laclau y Mouffe), que inspiraría el diseño metodológico descrito en este trabajo de investigación.

Interesa destacar, en primer lugar, el hecho de que toda configuración social es significativa. Y la capacidad de significar no se limita únicamente al lenguaje hablado y escrito (*speech act*), pues

involucra también diversos tipos de actos, objetos, relaciones y medios. En este sentido, cuando se habla de discurso, entonces, no se hace referencia necesariamente al discurso hablado o escrito (*speech*), sino a cualquier tipo de acto u objeto que involucre una relación de significación, esto es, de comunicación. Y si el foco de atención se desplaza hacia el carácter significativo de un objeto o práctica, su naturaleza lingüística o extralingüística pasa a un segundo plano. Lo discursivo, por tanto, aludiría a la significación de los diferentes elementos (lingüísticos y extralingüísticos), sin importar la naturaleza de su soporte material.

Pero además, toda práctica u objeto social es significado por los sujetos en base a – como ya se ha mencionado– ciertos horizontes o estructuras de inteligibilidad sin las cuales aquello que se manifiesta empíricamente no tendría ningún sentido. Esto permite afirmar que toda configuración social significativa es discursiva: los objetos y prácticas se constituyen en discurso en la medida en que se encuentran insertos en una u otra totalidad significativa, lo que a veces se ha denominado también como una u otra cosmovisión.

Y, lo que es aún más importante, una misma *empíricidad* puede estar discursivamente construida de diversas formas. En relación a esto cabe citar un ejemplo planteado por Laclau y Mouffe (2000:35):

“Un árbol puede ser un objeto de estudio científico, un obstáculo, un objeto estético, un refugio o un objeto amenazador. Ello no modifica su carácter empírico, pero si su carácter discursivo. El solo hecho de nombrarlo árbol, lo inscribe simultáneamente en distintas discursividades, sin reducir en nada su materialidad, pero poniendo en evidencia el absurdo de separar los objetos de su significación”

Desde esta perspectiva de la significación tampoco es posible comprender a las ideologías únicamente como pura idealidad, sino más bien como objetos, prácticas y concepciones articuladas a una significación específica. No se trata ya de presentarlas como falsa conciencia, o como el conjunto de valores y concepciones de un determinado grupo social. Más bien se trata de contemplarlas en su carácter de formación discursiva específica que involucra ideas, actos y relaciones, objetos e instituciones, articulados en torno a una significación particular.

La última cuestión a destacar es que el discurso, en tanto significación, se destaca por su carácter diferencial, inestable y abierto. Es diferencial en el sentido de que ni el discurso como totalidad, ni sus elementos discretos, tienen una significación intrínseca o inmanente: no son positivities sino que adquieren sentido por el lugar que ocupan dentro de cadenas o sistemas discursivos más amplios, debido a la relación que establecen con otros discursos. Sin embargo este carácter diferencial/relacional no debe ser confundido con la idea de epifenómeno (surgido de una positividad fija). Precisamente por ser relacional y diferencial, el discurso es inestable pues el significado no se fija de una vez y para siempre, sino que se establece temporalmente en función del sistema discursivo dentro del cual ocupe un lugar; el ejemplo ofrecido por Laclau y Mouffe sobre el

árbol ilustra claramente esa inestabilidad. Finalmente el discurso es abierto e incompleto en el sentido de que al ser relacional, diferencial e inestable, es siempre susceptible de ser ligado a un nuevo significado. Si bien es verdad que la significación vincula un significante a un significado dentro de un sistema discursivo – en el que una serie de elementos (signos) son precariamente ligados a un sistema de significados – no es menos cierto, que tanto el signo individual como la estructura o totalidad discursiva permanecen vulnerables a aceptar nuevos sentidos. Por tanto, las totalidades discursivas siempre están expuestas a la irrupción de elementos externos que desarticulen el orden precariamente fijado, impidiendo una constitución acabada y produciendo alteraciones en los significados.

Cuando nos referimos al discurso, entonces, debemos comprender ciertas configuraciones de sentido que se producen en la interacción entre sujetos y espacios sociales. Por tanto el lenguaje (lo que dice el sujeto) no es lo único que interesa, también es importante el dónde tiene lugar el discurso, pues el espacio de las prácticas sociales tiene sus propias reglas de acción (legitimación y prohibición de determinadas intervenciones del sujeto).

El carácter práctico del discurso será retomado por el APD para referirse a las diferentes configuraciones de sentido con las que los sujetos intervienen en la realidad, se comprenden a sí mismos o co-construyen el mundo con los y las demás. En términos metodológicos esto lleva a un doble movimiento analítico: (i) la preocupación por la economía comunicativa (Hymes, 1972) – el «orden del discurso» (Foucault, 1970) – que impone regulaciones sobre la interacción, marca y delimita la estructura de lo decible y, por tanto, configura la competencia comunicativo–simbólica del sujeto; (ii) la atención a los espacios de conflicto y de competencia antagónica presentes en todo orden discursivo, examinando las regularidades específicas que se dan en cada uno de ellos, algo parecido a las «epistèmes» de Foucault o a una «teoría de las cosmovisiones sociohistóricas».

¿Qué es, por tanto, *el discurso*? Pues un doble juego: por un lado, la institucionalización de una gramática o conjunto de reglas que rigen un determinado «horizonte de inteligibilidad» o, en términos foucaultianos, «*epistème*». Pero, a la vez, el discurso también se constituye a través del conjunto de acciones que implementan o distorsionan ese conjunto de reglas, lo que se relaciona con la emergencia de antagonismos, la necesidad de configurar una relación hegemónica o contrahegemónica y, finalmente, la rearticulación entre ambas. No debe olvidarse que esta segunda dimensión del discurso – la del antagonismo – es la que hace imposible el cierre de la *epistème*, fundamental en la producción de significaciones sociales.

II.4. METODOLOGÍA

Como ya se mencionó, el trabajo desarrollado buscó abordar la temática de la formación del profesorado de Infantil y Primaria en el sistema educativo español. Para ello se partió de un enfoque de corte cualitativo apoyado en la metodología del Análisis del Discurso, cuyas características principales ya se describieron en el apartado anterior.

Las técnicas de investigación utilizadas fueron el análisis documental, la entrevista, la observación y la encuesta.

Mediante la primera se realizó una recolección de información para contextualizar a la formación docente en la realidad más general del sistema educativo en el que tiene lugar. Se utilizaron tanto textos académicos (lectura de libros y revistas especializadas) como informes oficiales del gobierno, noticias de prensa y páginas web de organizaciones o asociaciones (grupos de renovación pedagógica, sindicatos, asociaciones de padres y madres). Siguiendo el planteo de Hakim, el objetivo principal fue comprender y analizar críticamente la información previamente existente en relación al tema de estudio para obtener luego una serie de interpretaciones y conclusiones que son, o bien complementarias, o bien diferentes de la información recogida (Hakim en Blaxter, Hughes y Tight, 2000:205-206). Si bien en esta instancia no se partió de categorías previas para el análisis, se puso el foco en obtener información relativa a: las políticas educativas implementadas por el Gobierno Español; los diferentes modelos curriculares implementados y los paradigmas que los justifican; los elementos estructurales que definen el oficio docente y su práctica cotidiana (autonomía de los centros, recursos didácticos disponibles, composición del alumnado, etc.); el posicionamiento de los actores implicados (legisladores, académicos, profesores y profesoras, estudiantes, familias, etc.) con respecto a las agendas de enseñanza establecidas. Las fuentes analizadas se sometieron a repetidas revisiones, reflexionando, triangulando, adoptando posiciones escépticas ante las primeras impresiones y los significados simples (Stake, 1998:72). El análisis se realizó en tres niveles:

- de contenidos, haciendo énfasis en las principales conceptos transmitidos por el texto;
- análisis crítico externo, procurando que se trate de documentos originales y auténticos;
- análisis crítico interno, atendiendo a la diligencia de los autores, la búsqueda de la objetividad, etc.

En lo que respecta a la segunda técnica mencionada, su implementación se respaldó en su utilidad para obtener información de carácter pragmático, es decir, sobre cómo los sujetos actúan y reconstruyen el sistema de representaciones sociales en sus prácticas individuales. En este sentido, es posible afirmar que la entrevista no se encuentra de forma pura en un campo lingüístico ni en un campo de la conducta, más bien se sitúa en un campo intermedio (Alonso, 1999).

Las entrevistas se concretaron en dos niveles. Por una parte, se realizaron dos instancias cara a cara a “expertos”, en este caso, profesores universitarios en el Grado de Educación Infantil o Primaria. Siguiendo el planteamiento de Vallés (2003, cap 6.) en relación a las ventajas de esta técnica, ambas instancias ofrecieron una cantidad importante de información de calidad en lo que respecta a las palabras y los enfoques de los entrevistados. El contexto personal directo generó un clima de intimidad y comodidad para el diálogo y permitió la oportunidad de clarificación y seguimiento de las preguntas. En definitiva, fue posible cumplir con los 4 criterios propuestos por Merton y Kendall: no dirección de las palabras del entrevistado, especificidad de las respuestas, amplitud en la indagación y profundidad y contexto personal en los discursos (Vallés, 2003, cap6).

Sin embargo la contextualización geográfica del objeto de estudio (el Estado español) planteó la necesidad de obtener un panorama más amplio en la recolección de la información, abarcando diversos puntos del territorio. Esto justificó la realización de la mayor parte de las entrevistas vía mail, aunque supusiera la pérdida de información de tipo contextual, gestual o subjetiva ante la falta de empatía. Se efectuaron entonces un total de diez entrevistas cuya pauta fue distribuida a los correos electrónicos de profesores y profesoras seleccionados también como informantes clave, sin descartar la posibilidad de incluir más respondentes mediante la estrategia definida como “bola de nieve” (en la que los entrevistados seleccionados inicialmente facilitan el contacto de los investigadores con otros informantes).

En ambos casos la entrevista se guió por una pauta confeccionada previamente en relación a categorías construidas a partir de los objetivos de la investigación y el análisis de las referencias teóricas. La pauta completa se puede consultar en los anexos del trabajo. Las dimensiones consideradas fueron:

- a. Concepciones y representaciones implícitas sobre el aprendizaje: responsabilidad por el aprendizaje, dimensión individual y colectiva, papel de la reflexión,
- b. Ideas sobre los y las alumnas como estudiantes, futuros docentes y ciudadanos
- c. Contexto sociocultural en el que se enmarca el trabajo docente: Espacio Europeo de Educación superior y capitalismo académico
- d. Necesidades y propuestas de mejora para los programas de formación, tanto a nivel de la docencia (metodologías, modelos de enseñanza) como de la investigación y la extensión universitaria.

En lo que respecta a las entrevistas presenciales la pauta cumplió más bien la función de guiar la conversación a fin de cubrir los temas centrales; de ninguna manera operó como estructuradora del diálogo. En estos casos se prestó atención al contacto con los informantes buscando ser amables, respetando sus preferencias en cuanto a fecha, hora y lugar del encuentro y

adelantando de qué trataba la investigación. El encuentro se registró mediante la grabación de audio, siendo posteriormente transcrito.

Una vez obtenidos todos los testimonios se procedió al análisis de la información. Partiendo de las recomendaciones de Vallés (2003), el primer paso fue la lectura de las transcripciones o documentos enviados por los informantes, identificando en cada uno de ellos los fragmentos textuales correspondientes las unidades temáticas de interés (codificación). Posteriormente los fragmentos seleccionados se clasificaron en las diferentes secciones, sin perder la identificación de su origen, y se realizaron las primeras interpretaciones al interior de cada una de ellas (“integración local”). Estos primeros pasos se llevaron adelante con la ayuda del *software* denominado *Atlas.ti*. Finalmente, se organizaron dichas secciones de manera coherente de acuerdo con una secuencia argumental, narrativa, explicativa (“integración inclusiva”). Los testimonios citados de forma textual se acompañarán de 3 etiquetas: la máxima formación académica alcanzada, el Departamento de Investigación al que pertenece y la cantidad de años de experiencia en la docencia universitaria.

Una lógica similar de análisis se implementó para la información recabada mediante la técnica de la observación. En este caso, el trabajo de campo consistió en la asistencia a una jornada denominada “El deseo de la renovación pedagógica y la construcción de lo público en la Universidad”, llevada a cabo en el pueblo de Valsaín, Provincia de Segovia, durante los días 31 de mayo y 1 de junio. Como el título lo indica, la finalidad del encuentro era la de reunir a un conjunto de 23 profesoras y profesores universitarios -encargados de la formación de los futuros docentes- que, aunque provenientes de diversos puntos del país, compartían el valor de la reflexión sobre su propia práctica así como el deseo de la innovación de sus metodologías, concepciones y formas de enseñar. El acceso a esta instancia fue posible gracias al contacto con uno de los asistentes (tutor de la presente investigación); los demás participantes se encontraban al tanto de la presencia de “observadores externos” y sus finalidades de investigación. El objetivo era ser testigos del evento escuchando atentamente, tomando notas y grabando las diferentes participaciones, intentando interferir lo menos posible en su desarrollo.

Una tercera técnica de investigación implementada fue la encuesta. En este caso, al igual que lo ocurrido para las entrevistas, se definió un cuestionario cerrado estandarizado (ver anexos) a partir de las siguientes categorías:

- a. Selección de contenidos: formas de selección y enfoque
- b. Metodologías de trabajo: estrategias de trabajo y actividades planteadas
- c. Integración curricular de materiales y recursos: tipos de material, finalidad, adecuación
- d. Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje: finalidad u orientación, instrumentos usados.

- e. Organización del aula: agrupamientos del alumnado, distribución de espacios y tiempos.
- f. Culturas de colaboración docente: coordinación entre los y las profesionales y finalidad.

Al igual que con la técnica de la entrevista, los encuestados fueron profesores y profesoras que imparten su enseñanza en el Grado de Educación y que accedieron al cuestionario por considerarse “informantes calificados”.

Si bien este tipo de instrumentos se asocia a la aplicación de un enfoque cuantitativo, el modo en que ha sido utilizado en esta investigación impide realizar dicha apreciación. En efecto, el conjunto de respuestas no constituye en ningún caso una muestra estadísticamente representativa de los docentes universitarios de dicho grado en el territorio español. Por tanto las encuestas analizadas son consideradas más bien como una fuente de información valiosa en relación a las prácticas llevadas a cabo por los respondentes en sus aulas que, sin embargo, no cuentan con pretensiones de generalización. De todas maneras, es claro que el tipo de datos recabados por esta vía se diferencia de los obtenidos mediante las entrevistas: mientras estas últimas se enfocan en cuestiones más relacionadas a lo subjetivo e interpretativo, las primeras se enfocan en aspectos más vinculados a prácticas y actividades concretas.

En definitiva, los cuestionarios fueron distribuidos vía *on-line* a las casillas de correo de los docentes, no de forma aleatoria, sino buscando cierta variedad intencional en el grupo de encuestados. El medio utilizado para su implementación fue la plataforma de encuestas *web Surveygizmo*. Las limitantes en relación a la aplicación autoadministrada de las preguntas se controlaron en parte mediante su estructura cerrada y una instancia de “control de calidad” que buscó corregir errores y ambigüedades en la interpretación. De todas maneras, este detalle debe ser tenido en cuenta al momento del análisis, y evidencia además la baja cantidad de respuestas completas que se obtuvieron (32) lo que restringió las posibilidades de análisis al plano meramente descriptivo (frecuencias y promedios) y determinó la presentación de los datos en números absolutos. Para el procesamiento de la información obtenida por esta vía se recurrió al programa de análisis estadístico SPSS.

En lo que respecta a las cuestiones éticas es necesario destacar que, tanto para las entrevistas como para las encuestas o la observación, el compromiso estuvo dado por la promesa de anonimato y confidencialidad en relación al manejo de la información.

Finalmente, no deberían dejar de realizarse dos aclaraciones fundamentales en relación a la presente investigación.

La primera de ellas hace referencia al enfoque que subyace al diseño y las estrategias de análisis. En este sentido, tener siempre presente que las perspectivas que se manejan sobre la

formación inicial de maestros y maestras parten de la voz de quienes llevan adelante esta actividad: los formadores de formadores. Por tanto, se basan en el supuesto de que los y las estudiantes desarrollarán en el futuro una práctica educativa que imitará o tomará como referencia los valores y las pautas que les han sido transmitidas por sus docentes, durante su proceso de formación.

En segundo lugar cabe destacar una cuestión de tipo más funcional. En este sentido, aclarar que este Trabajo de Fin de Máster ha sido elaborado a partir de una investigación conjunta junto a otra estudiante debiendo ser dividido el trabajo en dos versiones separadas por temas administrativos. Sin embargo, en ningún caso deberían considerarse tales versiones de forma aislada sino, por el contrario, como una única investigación. Así, tanto la parte introductoria como el marco teórico y las conclusiones coincidirán de forma total, mientras que variarán el tipo y el análisis de la información obtenida en el trabajo de campo.

En esta sección se presentarán en particular los datos obtenidos a partir de la aplicación de las encuestas y la observación en el encuentro de profesores y profesoras mencionado en párrafos previos; en este caso, se ofrecerá una descripción más enfocada a las prácticas concretas que el grupo estudiado lleva adelante en sus clases. En la sección complementaria se presentará el análisis de las entrevistas prestando atención, como ya se detalló con anterioridad, a las interpretaciones y representaciones más generales que el profesorado de formación docente manifiesta en relación al desarrollo de su profesión.

III. PANORAMA GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO FORMAL ESPAÑOL

Como se mencionó en los apartados anteriores, el objetivo general de esta investigación consiste en un acercamiento a la formación inicial de docentes en España desde la perspectiva de sus profesores y profesoras universitarios, sus interpretaciones respecto a la profesión y sus prácticas en el contexto del aprendizaje. Esta realidad no es ajena al sistema educativo en el que tiene lugar, su evolución histórica, estructura, niveles y actores que entran en juego. Por ello, este capítulo describirá en primer lugar algunos acontecimientos que han marcado su desarrollo a lo largo de los años, a partir de la restauración democrática y la entrada en vigencia de la Constitución de 1978. De esta manera será posible observar cómo muchos de los elementos distintivos del sistema educativo español actual encuentran su principal explicación en sucesos acaecidos en este período.

Posteriormente se presentarán los principales indicadores de España en materia de educación, y su posición relativa en el contexto de Europa y los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en un concierto transnacional atravesado por el auge del enfoque conocido como “Programación por Competencias”.

Finalmente, se reflexionará en relación al Proyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), impulsado por el Partido Popular (PP) y próximo a ser aprobado. Se señalarán sus principales características así como los diferentes actores (y sus argumentos) que conforman el debate actual en relación al modelo educativo al que esta ley aspira.

III.1 EVOLUCIÓN HISTÓRICA Y REFORMAS POLÍTICAS

Desde la transición democrática en 1975 y hasta la actualidad, el sistema educativo español ha sido objeto de importantes cambios, generalmente asociados a los objetivos de las fuerzas políticas que alternaron en el poder.

Siguiendo el planteamiento de Rozada (2002) podrían identificarse, entre mediados de la década del 70 y principios del siglo XXI, cuatro grandes etapas. La primera de ellas parte de las regulaciones establecidas por la Ley General de Educación (LGE) de 1970 para modificarla y

adaptarla al nuevo sistema democrático regulado por la Constitución de 1978. Si bien el nuevo proyecto educativo mantuvo algunos rasgos de la citada ley, como la extensión de la edad obligatoria de escolarización a los 14 años, este nuevo período se caracterizó por el acercamiento a los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP's) buscando un giro oficial en el enfoque y objetivos de la enseñanza. Aunque el período se caracterizó por una estricta planificación de la vida escolar mediante la programación por objetivos operativos, las ideas propuestas por estas agrupaciones se habían ido consolidando “de hecho” en las aulas, apoyadas por altos grados de libertad en la actividad cotidiana concreta. Fue un período abierto al desarrollo de prácticas docentes alternativas a lo establecido formalmente aunque no se llevaron adelante estrategias generales de innovación didáctica; el mantenimiento de las prácticas docentes tradicionales era igualmente aceptado.

Al momento, el partido gobernante era la Unión de Centro Democrático (UCD) que desarrolló un enfoque democristiano de la enseñanza. Las alianzas entre el poder político y la Iglesia Católica explicarían la consolidación de la doble red de escolaridad pública y privada, esta última de carácter mayormente católico. Se perciben los primeros indicios de la “mercantilización” de la oferta educativa ya que de esta manera se garantizaba una vía distinta para quienes buscaran la diferenciación escolar y social. La libertad de enseñanza era interpretada como la libertad de creación de centros. Se deja de lado entonces la idea de una *“única escuela pública posible, que idealmente es aquella concebida para el bien de todos y que por lo tanto ha de tener carácter universal, para lo cual tiene que estar necesariamente unificada, es decir, sin distintas vías que acaben encauzando diferentes posiciones económicas, sociales y culturales”* (Rozada, 2002:8).

A pesar de que Rozada denominó a este período como **“la transición”** no se realizó en realidad ninguna reforma estructural importante. No se desarrollaron estrategias para combatir un fracaso escolar en el entorno del 30%, ni se respondió a la necesidad incipiente de extender la escolarización hasta los 16 años de edad. Tampoco se registró un avance en el desarrollo profesional docente que prestara más atención a su formación y relacionamiento con las instituciones; los programas renovadores estuvieron caracterizados por la separación entre los expertos que diseñan y los docentes que ejecutan, aunque no puede afirmarse que haya existido un avance significativo del modelo burocrático tecnicista. Por otra parte las alternativas de renovación pedagógica presentaron algunas insuficiencias en la definición del rol del docente, alejado de la profesionalización y de carácter más bien “voluntarista”.

Este período finaliza con la propuesta de Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares (LOECE) de 1980 que intentaba dar un paso hacia adelante en el proceso de democratización y participación de la sociedad en el sistema educativo. Preveía, por primera vez, la creación de los Consejos de Dirección, dando voz y entrada en el centro a otros representantes de la comunidad

educativa. Por otro lado, esta ley aunaba lo legislado para los niveles educativos de Primaria y Secundaria. En el ámbito docente, concedía libertad para la creación de centros y se enfatizaba su carácter ideológico, definido por sus titulares. De todas maneras este proyecto de ley nunca llegó a entrar en vigor.

La primera mitad de la década del 80 define una nueva etapa en la trayectoria del sistema educativo español mediante la promulgación de la **Ley Orgánica del Derecho a la Educación** (LODE). Los MRP's se mostraban ahora más proclives a la colaboración con la nueva administración del Partido Socialista Obrero Español (PSOE) asumiendo incluso algunas responsabilidades e inspirando a la reforma en sus aspectos didácticos y pedagógicos. A su vez se contó con la colaboración del sector progresista de la pedagogía académica.

Aunque la LODE mantuvo el doble sistema público-privado, se concretaron cambios interesantes que buscaban superar las carencias registradas en el período anterior. Así, se regularon los mecanismos de control por parte de docentes, padres y alumnos sobre el funcionamiento de los centros privados que, si bien ya se había previsto, no se había reglamentado y constituía la condición necesaria para el otorgamiento de subvenciones públicas a estos centros. La participación de la ciudadanía en centros escolares públicos y privados se implementó mediante los Consejos Escolares, alcanzándose de esta manera el mayor grado de democratización en la historia del sistema educativo formal español. El Real Decreto de Educación Compensatoria (1983) y el de integración (1985) fomentaron una escuela más igualitaria y abierta para todos. En términos generales sus objetivos eran:

- a. Promover la igualdad de oportunidades en educación, prestando atención preferente a aquellos sectores desfavorecidos mediante la articulación de medidas que hicieran efectiva la compensación de las desigualdades de partida.
- b. Facilitar la integración social y educativa de todo el alumnado, contrarrestando los procesos de exclusión social y cultural, desarrollando actitudes de comunicación y de respeto mutuo entre todos los alumnos independientemente de su origen cultural, lingüístico y étnico.
- c. Potenciar los aspectos de enriquecimiento que aportan las diferentes culturas, fundamentalmente los relacionados con el mantenimiento y difusión de la lengua y cultura propia de los grupos minoritarios.
- d. Fomentar la participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa para hacer efectivo el acceso a la educación y a la sociedad en igualdad de oportunidades y para facilitar la incorporación de las familias provenientes de otras culturas o con otras dificultades de integración social.
- e. Impulsar la coordinación y la colaboración con otras administraciones, instituciones, asociaciones y organizaciones sin ánimo de lucro para la convergencia y desarrollo de las acciones de compensación social dirigidas a los colectivos en situación de desventaja.

Asimismo, la LODE pretendió dar mayor protagonismo a los diferentes actores del sistema educativo (en especial al profesorado) para la búsqueda de un nuevo modelo de *currículum* (de carácter abierto) y formación docente, en contraposición a la orientación claramente tecnocrática que había caracterizado a la educación desde la LGE. De todas maneras, este impulso reformista se vio truncado por la falta de claridad teórica y fundamentación en los planteamientos, sobre todo a la hora de justificar sus potencialidades con respecto a las propuestas dominantes hasta el momento. La búsqueda de renovación también se vio perjudicada por una gran desconfianza de los sectores académicos en cuanto a la capacidad de los docentes para afrontar este tipo de reforma; efectivamente, éstos habían sido formados en base a los lineamientos del paradigma que se estaba buscando superar. En definitiva, se quisieron realizar innovaciones educativas desde un enfoque práctico y crítico que, sin embargo, resultaron estar orientadas “desde la perspectiva de siempre”.

Más allá de esto cabe destacar que en el marco de la LODE la vida en los centros se caracterizó por un ambiente participativo y con poco peso de las jerarquías en la toma de decisiones. Por primera vez las ideas y propuestas circulaban “de abajo a arriba y horizontalmente” (Rozada, 2002:22). Se concretó también una interesante modificación en relación a la formación permanente de maestros y maestras, que pasó a organizarse en los llamados Centros de Profesorado (CEPs), gestionados por los propios docentes y destinados a ofrecer recursos y asesoramiento a quienes se desempeñaban en la educación formal.

A diferencia de lo ocurrido en el período anterior, la segunda mitad de la década de los 80 estuvo caracterizada por un fuerte pragmatismo político, volviéndose al modo tecnocrático de encarar las reformas. Se buscaba orden y rigor, dejándose de lado la innovación y el desarrollo democrático y crítico de las teorías y las prácticas de enseñanza (Rozada, 2002:28). La reforma había comenzado a ser cuestionada al no ser capaz de responder a los requerimientos exigidos desde el Gobierno. La huelga de profesorado de 1988 agravó aún más esta situación, acelerando el abandono y sustitución de dicha reforma y dando protagonismo esta vez a los psicopedagogos, incluso como diseñadores del currículum. De la mano del psicólogo César Coll resurgieron ideas como eficacia y eficiencia. A su vez se observó una regresión en el proceso de democratización de la enseñanza dejándose de lado la participación en los centros privados y afrontando grandes dificultades en los centros públicos.

Como resultado de este contexto y aún bajo la gestión del PSOE se promulga la **Ley Orgánica General del Sistema Educativo** (LOGSE) el 3 de octubre de 1990, abriendo una tercera etapa que se extenderá hasta el año 1995. Su principal aporte fue la reestructuración del sistema educativo para extender la enseñanza obligatoria hasta los 16 años, manteniéndose la preponderancia de la organización y el control tanto en el *currículum* como en el desempeño cotidiano de los centros.

Se registró una explosión del reglamentarismo; podría decirse que durante este período se pasó de una participación democrática a una participación burocrática del profesorado, orientada básicamente a la cumplimentación de documentos formales. El único modo de autonomía fomentado fue el económico, impulsándose la autogestión por parte de los centros. El foco estaba puesto en la calidad instrumental de la enseñanza, que debía responder a las demandas del mercado.

Los contenidos a transmitir continuaron regulándose mediante el Decreto de Mínimos definido tanto a nivel de educación Infantil, Primaria y Secundaria y que especificaba los objetivos, contenidos, estrategias metodológicas y evaluación de la enseñanza en las diferentes etapas. Se estableció la programación por las llamadas “cajas rojas”, atendiendo a los conceptos, los procedimientos y las actitudes que debían ser aprendidas por los alumnos. La innovación estuvo dada por la búsqueda de un trabajo en equipo por parte de profesores de un mismo centro para el diseño de este “encasillado” sistema de programación.

Algo novedoso de este período fue la necesidad de elaborar proyectos educativos y curriculares de centro así como la definición de los niveles de concreción para la programación de las actividades de aula. Se partía en primer lugar desde las directrices generales marcadas por el ya mencionado Decreto de Mínimos (definido a nivel del gobierno nacional) y el diseño del currículum por parte de las Comunidades Autónomas (CCAA). Luego cada centro educativo contaría con su propio proyecto educativo de centro y un proyecto curricular, ambos siguiendo estos lineamientos. Finalmente, el docente adaptaría dichas programaciones a las necesidades educativas especiales de su aula.

El año 1995 supuso la aprobación de una nueva ley de educación más conocida como la “Ley Pertierra” (**Ley Orgánica General de la Participación, Evaluación y Gobierno-LOGPEC**). Si bien algunos la consideran como la “contrarreforma” la voluntad política que le dio respaldo fue muy similar a la que impulsara los cambios propuestos por la LOGSE. Con esta ley el sistema educativo español se alineó finalmente al resto de los países europeos que ya habían implementado un modelo neoliberal en educación.

Se diseñó un nuevo proyecto educativo que se implementaría en cuatro etapas sucesivas (Viñao, 2001: 18):

- I. puesta en marcha de los planes anuales de mejora (que incluyeran el “modelo de calidad total”);
- II. adaptación, publicación y difusión del Modelo Europeo de Gestión de Calidad, en el que el Estado transfiere su responsabilidad sobre la calidad de la educación a los profesores y los centros de enseñanza, cuyo desempeño se apoyaría en una guía de autoevaluación de los centros públicos;
- III. aplicación de este modelo a la administración educativa;

IV. ejecución de un plan sistemático de formación en gestión de calidad dirigido a directores, inspectores y administradores de la educación.

Bajo el argumento de que los centros sufrían un problema de gestión más que de recursos, se disminuyeron o estancaron los presupuestos destinados por el Ministerio de Educación y Cultura. Por otra parte, los fondos presupuestados se redistribuyeron mayormente a favor de la enseñanza privada.

Finalmente se alcanzó la máxima expresión de la transmutación desde una escuela más democrática hacia una mayor diferenciación de los centros, al tiempo que los ciudadanos, convenientemente informados, adquirieron la capacidad para elegir libremente la oferta educativa. El proyecto de centro dejó de ser un mecanismo de control del cumplimiento de los objetivos educativos para transformarse en un criterio de diferenciación expresado a través de un *ranking*. En este marco la evaluación pasó de ser considerada como una fuente de información en base a la cual proponer mejoras a considerarse como el criterio clave para su elección por parte de los padres, así como para la asignación de recursos estatales. La evaluación se multiplicó (por áreas, asignaturas, etapas) y se establecieron estándares de rendimiento por materias; la calidad de la enseñanza estaba definida por el rendimiento académico, los resultados.

Cobra vital importancia la figura del director, asociada a la de manager empresarial, como respuesta a las necesidades de liderazgo y profesionalización. Mientras que desde la LODE el director era elegido por el Consejo Escolar, la “Ley Pertierra” le dio a la Administración la posibilidad de designar directores, y por un período de 4 años; éstos, a su vez, adquirieron la potestad de designar a su equipo volviéndose de esta manera a una radical diferenciación entre la dirección y las prácticas pedagógicas.

Desde el discurso oficial se buscaba mediante esta ley la consecución de cuatro objetivos: a) la mejora de la calidad, b) el incremento de la variedad de oferta, c) la reducción de los costes y d) una mayor igualdad de oportunidades. Sin embargo, las consecuencias reales de tales políticas fueron justamente las opuestas (Viñao, 2001). Se comenzó a observar una especie de “selección” de los alumnos con “mejor” rendimiento académico por parte de los centros privados, deteriorando el clima educativo en las escuelas públicas y afectando la educación de sus alumnos. La redacción de un documento sobre las “Bases para una Ley de Calidad” establecía la diferenciación por itinerarios, renunciándose definitivamente a la educación comprensiva. A su vez se comenzó a difundir una ideología “del descenso de nivel” reclamando una “vuelta a lo básico”, lo que resultó en un nuevo Decreto de Enseñanzas Mínimas (2000) que proponía un aprendizaje fundamentalmente memorístico.

Después de siete años se volvería a modificar nuevamente la legislación en el plano educativo bajo el gobierno de José María Aznar y la responsabilidad de la Ministra Pilar del Castillo, ambos representantes del PP. Dicho proyecto fue definido como Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE). Según Carabaña (2002) se trataba de una ley superflua e innecesaria, sobretodo porque los intereses políticos que la inspiraron podrían haberse concretado sin reforma alguna de la antigua legislación. Lo más llamativo es que, aunque aprobado durante el gobierno de turno, este proyecto nunca logró ponerse en marcha por la llegada al poder del PSOE. Esta fuerza política se encargó de su derogación en mayo del 2006 y promulgó en su lugar la Ley Orgánica de Educación (LOE), que en su momento contó con un amplio apoyo social y político y se encuentra vigente en la actualidad. A pesar del aparente pacto social en que esta ley estuvo sustentada, su diseño y contenidos no fueron resultados del debate público, sino que se definieron únicamente a nivel técnico y académico.

A diferencia de lo que se había observado en periodos anteriores, el objetivo de esta ley no era el de establecer una modificación “de cero”, sino realizar los cambios pertinentes a partir de la experiencia y los avances registrados. Una virtud interesante de la LOE fue la simplificación del complejo entramado de normativas y regulaciones que habían ido acumulándose desde la Ley General de Educación, así como el hecho de otorgar finalmente a las Comunidades Autónomas plena competencia para desarrollar su propia legislación en este ámbito (Jiménez, 2006).

Según Jiménez (2006) podría decirse que la LOE se basó en tres principios fundamentales: calidad, corresponsabilidad y convergencia europea. En definitiva se adoptó un punto de vista más bien “progresista” claramente diferenciado del enfoque de la LOCE, que se preocupaba fundamentalmente por el “nivel académico” (definido a partir de evaluaciones que permitían la clasificación de los alumnos). De todas maneras, el mantenimiento de la doble red de escolarización pública-privada relativizó las intenciones transformadoras de la reforma.

Volviendo a los tres principios básicos, el primero apuntaba a la mejora de los resultados generales, así como a la reducción del abandono temprano y la salida de la educación básica sin titulación. Por otra parte, la corresponsabilidad fue entendida como una expansión de la cultura del esfuerzo que ya no residiría únicamente en los alumnos y alumnas, sino también en las familias, el profesorado, los centros escolares y las administraciones educativas. En el caso puntual de los centros, este principio abarca también la responsabilidad conjunta para asegurar la escolarización de las correspondientes zonas garantizando una distribución equilibrada de los alumnos o alumnas con dificultades. En tercer lugar, el principio de convergencia europea tomó como referencia las recomendaciones de la Carta de Lisboa (2000), incluyendo medidas para ampliar la escolarización en la secundaria postobligatoria, aumentar el número y cuantías de las becas, garantizar el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación, mejorar el rendimiento académico en las

materias instrumentales, facilitar la educación a lo largo de la vida, mejorar el aprendizaje de idiomas extranjeros, aumentar la movilidad y los intercambios, reforzar la cooperación europea, etc.

En términos más concretos, algunas acciones destacadas fueron la definición de la gratuidad del segundo ciclo de Educación Infantil (aunque no se estableció su obligatoriedad), la integración de la Formación Profesional y artística en la denominada “Educación Superior” y la institucionalización de las enseñanzas deportivas. A nivel de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), su finalidad última consistió en dar una “salida” a todos los alumnos y alumnas cualquiera fueran su nivel y sus intereses; se redujo el número de materias, se adoptó una organización flexible del plan de estudios, se reforzó la orientación como forma de prevenir dificultades, entre otras medidas (Jiménez, 2005).

En cuanto a lo curricular se destacó la anulación de la asignatura Sociedad, Cultura y Religión. En lo referente a las cuestiones organizativas, se incrementó la autonomía de los centros, se volvió a una elección mixta de la figura del director (concurso de méritos y posterior votación por parte del claustro), se establecieron mecanismos de evaluación con carácter formativo y orientador (que en ningún caso podrían ser utilizadas para clasificar a los centros); en el caso de los alumnos se incorpora como novedad la realización de dos evaluaciones diagnósticas, una en cuarto de primaria y la otra en segundo de la ESO.

El profesorado representó un foco de atención para la LOE: se promovió un mayor trabajo en equipo, la formación inicial se adaptó a las normativas del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) -cuyas características se detallarán en el siguiente apartado- implementándose como novedad la tutorización de los profesores noveles en su primer año de ejercicio. Por otra parte, la formación permanente pasó a considerarse como un derecho y una obligación, estableciéndose una oferta gratuita y diversificada, que incorporó temas novedosos como el género, los idiomas y el uso de nuevas tecnologías (Jiménez, 2006).

Un aspecto no menor es que esta Ley obligó al Estado y a las CCAA a acordar “un plan de incremento del gasto público” en educación para los próximos diez años a fin de cumplir los objetivos establecidos en la ley y favorecer la equiparación progresiva con los países miembros de la Unión Europea (Jiménez, 2006).

Como ya se mencionó, la Ley Orgánica de Educación introducida por el PSOE se mantiene vigente al día de hoy, sin embargo nuevas intenciones de reforma se plantean desde el gobierno actual llevado adelante una vez más por el PP y José Ignacio Wert como Ministro de Educación. Estas intenciones ya se han plasmado en el proyecto de Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de la Educación (LOMCE) que próximamente se someterá a votación legislativa; el hecho de que se cuente con mayoría absoluta de la fuerza política oficialista da prácticamente por sentada

la próxima promulgación de lo que hoy se presenta como proyecto. Sus características generales y el debate que ha desencadenado a nivel social y político se presentarán en un próximo apartado de este capítulo.

III.2 LAS DEMANDAS DE LAS AGENDAS INTERNACIONALES EN MATERIA DE EDUCACIÓN

La creación de la Unión Europea (UE) en noviembre de 1993 supuso el establecimiento de un marco regulatorio común para sus países miembros (entre ellos España) que, si bien inicialmente se enfocaba a cuestiones de carácter económico ha ido extendiendo su jurisdicción a aspectos sociales y políticos. En este marco, en el año 2000 el Consejo Europeo celebró en la ciudad de Lisboa una convención en la que se definieron unos objetivos educativos comunes y el establecimiento de mecanismos de seguimiento para su cumplimiento. En términos generales, la estrategia a desarrollar buscaba *“convertir a Europa en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con más cohesión social”* (Tiana Ferrer 2009:67-68).

III.2.1. Aspectos generales

La diversidad característica del espacio europeo, también en el ámbito educativo, posicionó de manera desigual a los países miembros, que debieron enfrentar desafíos propios y compartidos para poder avanzar hacia los objetivos propuestos. Después de más de una década, España se encuentra entre los puestos inferiores de los sistemas educativos considerados como “buenos” (Tiana Ferrer, 2011:16). En efecto, según el último informe del Instituto Nacional de Evaluación Educativa, publicado en el 2012 a partir de datos del 2009, varios de los indicadores educativos demuestran un desempeño similar o mejor al registrado por la media de los países de la OCDE y la UE. Por ejemplo, la matrícula en Educación Infantil es en España una de las más elevadas (26,5% hasta los 2 años y 99% entre 3 y 4 años), y su aumento se explicaría por la toma de conciencia de la importancia de esta etapa como base para la educación posterior.

En el otro extremo de la educación obligatoria, la situación observada con respecto a la segunda etapa de la formación superior (considerada como requisito mínimo para el acceso exitoso al mercado laboral) es un tanto distinta. Aunque se han registrado mejoras en la matrícula, ubicándose en un 80%, ésta se encuentra aún levemente por debajo de la media de la OCDE y la UE.

La educación terciaria, que se divide en estudios universitarios y formación profesional, presenta en el primer caso un acceso del 52%; el crecimiento registrado en este indicador a partir de 2008 se debería a tres factores fundamentales: la demora de la incorporación de los jóvenes al mercado laboral debido a la crisis, la implantación de programas de estudios más cortos (Plan Bolonia) y el aumento de estudiantes que finalizan el bachillerato. De todas maneras, este valor aún se encuentra por debajo de la media de los países de referencia. Por otra parte, el acceso a formación profesional es de un 26%, superándose aproximadamente en un 10% a los estándares mencionados. El nivel de titulación en ambos tipos de formación registra un comportamiento similar al del acceso.

Tanto en el caso de España como de la OCDE y la UE, el nivel de estudios tiene un claro impacto en la situación laboral de las personas (grado de ocupación o desempleo) como en el nivel salarial; a mayor formación mejor desempeño en el mercado de trabajo. Así, entre los españoles que finalizaron la educación terciaria el año 2010 el 80% se encontraba empleado, frente a un 53% de quienes tenían un nivel de ESO o inferior. Con respecto al salario, el primer grupo ganaba en ese mismo año un 41% más que quienes habían finalizado el bachillerato, ampliándose esta diferencia a un 63% con respecto a quienes contaban con un nivel educativo inferior. De todas maneras pudo observarse que los “premios salariales a la formación” en España son menores a la media registrada para la OCDE. Esto es un dato importante a tener en cuenta ya que puede desmotivar a los estudiantes para continuar su formación o finalizar sus estudios terciarios.

Al igual que en la mayor parte de los países de la OCDE, la educación en el Estado español es financiada en su gran mayoría por el sector público. En 2009, el gasto público por cada alumno en todos los niveles educativos superaba en un 21% a la media de dichos países; de todas maneras, este dato debe ser considerado con cautela debido a que es de esperar que la situación haya cambiado de forma significativa desde este año y hasta la actualidad. En lo que respecta al nivel terciario, además de contar con una mayor inversión pública que la OCDE y la UE, registraba en 2009 un crecimiento de sus recursos aún superior que el de los estándares considerados; esto podría explicarse por un aumento en la inversión proporcionalmente mayor al ascenso en la cantidad de matriculados. Un dato a tener en cuenta es que, si bien España se encontraba en dicho año entre los países europeos con pagos de matrícula más bajos y contaba con un 34% de alumnos que recibían becas o préstamos públicos, la tasa de ingreso a estudios terciarios era menor a la de países con similares condiciones como Suecia, Finlandia o Noruega.

Poniendo el foco en los centros educativos, el Panorama de la Educación (2012) señala que en España el número de horas de clase obligatoria para los alumnos de Primaria y Secundaria es superior al promedio (875 y 1050 respectivamente). Por otra parte, el promedio de alumnos por clase (19,9) es similar en todos los niveles educativos y se ubica en torno a la media de los países de

referencia. Con respecto a la toma de decisiones para el funcionamiento cotidiano de los centros, un 59% de estas instancias se concentra en el ámbito nacional o autonómico y tan sólo un 25% se toma a nivel interno, sobre todo en relación a la organización de la instrucción, la planificación y estructuras. En este sentido España registra una baja autonomía de sus centros educativos en comparación a los países de la OCDE y la UE. Es importante tener en cuenta que la toma de decisiones por parte de las escuelas e institutos favorece la eficacia y eficiencia en la gestión educativa, volviéndola más acorde a las necesidades y capacidades de la comunidad escolar y mejorando así la calidad de los aprendizajes.

Prestando atención a los docentes, éstos desempeñan su labor durante 37 semanas, lo que correspondería a unas 1140 horas, ubicándose en un nivel similar al promedio de los países analizados. En cuanto a su salario es mayor en España, tanto al momento inicial como máximo, sin embargo se necesitan más años de práctica profesional para alcanzar este tope. Otra de las desventajas es que la profesión docente es menos remunerada que otras formaciones académicas similares, fenómeno que se observa en la mayoría de los países de referencia.

III.2.2. Un cambio de tendencia. La educación basada en competencias como respuesta a las demandas de la Sociedad del Conocimiento

Siguiendo las directrices definidas por la UE en el ámbito educativo a partir de la Convención de Lisboa (2000), el sistema de formación español se basa en la programación por competencias. Este concepto hace referencia a un “(...) conjunto integrado y funcional de saberes, saber hacer, saber ser, saber lograr, que permitan, ante una serie de situaciones, adaptarse, resolver problemas y realizar proyectos” (Hirt, 2001:10). “Una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas apoyándose en y movilizándolo recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto particular” (OCDE, 2004:3). Se entiende que contar con las competencias definidas como clave provee a los ciudadanos de las herramientas para su realización personal, inclusión social, ciudadanía activa y empleabilidad. Esta postura pretende superar la antigua concepción del conocimiento memorístico y repetitivo persiguiendo aprendizajes más flexibles y adecuados a la demanda y complejidad de la sociedad actual; se espera que los individuos sean adaptables, innovadores, creativos, autodirigidos y automotivados.

Las competencias necesarias para el desarrollo pleno de los individuos pueden agruparse en tres grandes áreas. En primer lugar, éstos deben ser capaces de utilizar un amplio rango de herramientas de forma interactiva para relacionarse con el ambiente. Por otra parte, deben saber comunicarse con las demás personas y manejarse en grupos heterogéneos. Finalmente, necesitan tomar la responsabilidad de sus acciones y manejarse de forma autónoma. Estas tres categorías se

encuentran interrelacionadas entre sí y constituyen la base para la definición de las competencias clave.

Cada una de estas grandes áreas puede subdividirse a su vez en tres aspectos más específicos. La capacidad para la utilización de herramientas se concreta en la habilidad para usar el lenguaje, los símbolos, el texto, la información y la tecnología de forma interactiva. Se espera que los individuos reconozcan y determinen lo que no saben, identifiquen y accedan a fuentes apropiadas de información, evalúen la calidad y el valor de la información obtenida y organicen el conocimiento recabado. *“La competencia de información es necesaria como base para comprender opciones, formar opiniones, tomar decisiones y llevar a cabo acciones informadas y responsables”* (OCDE, 2004:10). La segunda gran área (capacidad de comunicarse e interactuar) se desglosa en la habilidad de relacionarse con otros de forma positiva generando empatía, la capacidad de manejar las emociones de forma efectiva, la habilidad de cooperar (escuchar, debatir, negociar) y la habilidad de manejar y resolver conflictos (analizar los intereses en juego, las diferentes posturas posibles, las áreas de acuerdo y desacuerdo y las necesidades y metas). Por último, la responsabilidad y autonomía se hace más específica en la destreza para actuar dentro de un contexto social más amplio (comprender patrones, conocer los límites y las consecuencias directas e indirectas de las acciones), la habilidad de desarrollar proyectos personales (fijar metas, identificar recursos, aprender de acciones pasadas, monitorear el progreso) y la capacidad de reafirmar derechos e intereses (conocer las reglas, construir argumentos y sugerir alternativas).

Más allá de la gran diversidad observada en el contexto europeo la selección de las competencias clave se basa en dos criterios básicos compartidos: defensa de los valores democráticos y búsqueda de un desarrollo sostenible: *“Estos valores implican que los individuos deberían poder alcanzar su potencial y deberían respetar a otros y contribuir a producir una sociedad equitativa”* (OCDE, 2004:6). A su vez, las competencias seleccionadas como clave debían cumplir con tres condiciones: ofrecer beneficios mesurables, tanto económicos como sociales (bienestar y participación), ser aplicables a múltiples áreas de la vida (mercado laboral, relaciones privadas, participación política) y poseer un carácter transversal (no reducirse a actividades de uso específico).

Este planteamiento general fue llevado a la práctica en el contexto educativo a través de la integración en el currículum de ocho competencias básicas (Figel, 2007):

1. Comunicación en la lengua materna: es la habilidad para expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita, a fin de interactuar de manera adecuada y creativa en los diferentes contextos sociales y culturales.
2. Comunicación en lenguas extranjeras: además de las destrezas requeridas para la comunicación en la lengua materna, exige capacidades tales como la mediación y la comprensión intercultural.

3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología: en el primer caso consiste en la habilidad para desarrollar y aplicar el razonamiento matemático con el fin de resolver diversos problemas en situaciones cotidianas. En materia científica y tecnológica hace referencia a la capacidad y voluntad de utilizar sus conocimientos y metodologías con el fin de plantear preguntas, extraer conclusiones basadas en pruebas y dar respuesta a los deseos y necesidades humanas.
4. Competencia digital: refiere al uso seguro y crítico de las tecnologías de la información para el trabajo, el ocio y la comunicación.
5. Aprender a aprender: es la habilidad para organizar el propio aprendizaje gestionando de forma eficaz el tiempo y la información. Para ello es necesario ser consciente de las necesidades y el proceso de aprendizaje de cada uno, identificar oportunidades y superar obstáculos.
6. Competencias sociales y cívicas: consiste en la participación eficaz y constructiva de las personas en la vida pública mediante el conocimiento de estructuras sociales y políticas y el compromiso de una participación activa y democrática.
7. Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa: se refiere a la habilidad para planificar y gestionar proyectos con el fin de alcanzar objetivos.
8. Conciencia y expresiones culturales: se trata de la valoración de la expresión creativa a través de distintos medios como la música, la literatura, las artes plásticas o escénicas, etc.

Más allá de las dimensiones antes señaladas, existen una serie de destrezas que intervienen transversalmente: pensamiento crítico, creatividad, capacidad de iniciativa, resolución de problemas, evaluación del riesgo, toma de decisiones y gestión constructiva de los sentimientos.

A pesar de que el modelo por competencias se presenta como defensor del desarrollo del individuo ha sido objeto de diversas críticas. La principal de ellas lo acusa de respaldar la nueva relación entre la escuela y la empresa, dominada por las lógicas del mercado. Sus objetivos son la empleabilidad, la productividad y la flexibilidad, dejando en evidencia que el proyecto no tendría en realidad ninguna pretensión humanista (Hirt, 2001: 9-10). La autonomía que buscaría este modelo no hace más que “responsabilizar” al trabajador de su formación y su nivel de competencia para seguir siendo empleable, deslindando a las instituciones de toda responsabilidad. Además se critica que dicha flexibilidad no se limita únicamente al plano de la educación, sino que se insta al futuro trabajador a aceptar los nuevos modos de organización del trabajo: inestabilidad de los contratos, rotación de funciones u horarios variables.

La precariedad dominante en el mercado laboral y el crecimiento explosivo de los empleos de bajo nivel de cualificación explican la necesidad de mantener amplios sectores de la población con un nivel educativo básico. Esto contribuye a acentuar la dualización en la “oferta” de trabajadores (se requieren o muy cualificados o muy poco cualificados) que impacta de forma

correlativa en el sistema educativo ya que no es rentable continuar con una política de masificación de la enseñanza (Hirt, 2001:17). En definitiva, la adecuación de la formación a las nuevas necesidades del mercado no haría más que instrumentalizar la escuela al servicio de los intereses económicos y agravar las desigualdades sociales.

Puestas sobre la mesa las principales críticas podría señalarse que la programación por competencias supone un modelo interesante para superar la enseñanza enciclopédica basada en la transmisión de conocimientos predefinidos y determinados. En este punto, el enfoque descrito permitiría una mayor adecuación de la formación a los intereses y necesidades de los alumnos. De todas maneras es fundamental tener en cuenta las limitantes y peligros arriba mencionados, a fin de evitar que los procesos de enseñanza-aprendizaje se vean supeditados únicamente a las necesidades del mercado.

III.2.3. Desafíos en el contexto del sistema educativo español

Al margen de las críticas realizadas al modelo educativo de programación por competencias, y en vista a las metas planteadas en la Convención de Lisboa, es posible identificar en la actualidad algunos desafíos para el sistema español. Una de las principales áreas a trabajar es la de conseguir el éxito escolar de todo el alumnado de la educación básica, haciendo frente a las elevadas tasas de fracaso escolar que en 2009 rondaban el 30%. Este desafío no es exclusivo de este país, ya que otros países como Inglaterra y Francia han manifestado su preocupación por el alto porcentaje de jóvenes que, aunque terminan la educación básica, no logran adquirir los conocimientos suficientes para continuar los estudios o incorporarse al mercado laboral.

Lograda la escolarización masiva, el reto consiste ahora en ofrecer una educación de calidad. Esto plantea un segundo desafío: la atención a la diversidad de los destinatarios. Entre las expresiones de dicha diversidad se destaca la creciente heterogeneidad cultural, lingüística y racial característica de la sociedad española, que acoge estudiantes de múltiples países y continentes. Es necesario que el sistema educativo se acomode a esta nueva realidad en cooperación con otros agentes sociales que trabajan en el tema. En este contexto adquiere especial relevancia el debate sobre la convivencia escolar y los caminos para conseguir que las escuelas sean consideradas como lugares donde no sólo se aprenden contenidos conceptuales, sino también valores para convivir en sociedades cada día más plurales.

Estas premisas (educación de calidad y atención a la diversidad) permitirán un desarrollo efectivo de las competencias consideradas como básicas por parte del alumnado. De todas formas, también es necesario determinar en qué grado se adquieren o no tales competencias. Esto conlleva

a un nuevo desafío: definir los métodos o estrategias que permitan evaluar y realizar el seguimiento de dichos procesos.

Otro de los aspectos fundamentales es fomentar el “aprendizaje a lo largo de la vida”. Ya no es posible esperar que la educación básica, que se concreta en una etapa determinada de la vida, garantice el desarrollo social y laboral de los individuos. No todas las competencias relevantes pueden ser proporcionadas por la educación inicial, ya que éstas se desarrollan y cambian con el paso del tiempo (pudiéndose adquirir o perder algunas de ellas conforme se crece). Además, los cambios tecnológicos y estructurales pueden generar nuevas demandas (OCDE, 2004:17).

Configurar una adecuada vinculación entre los aprendizajes adquiridos fuera del sistema educativo (ámbitos social y laboral) y los aprendizajes formales, es también una tarea pendiente. De esta manera será más fácil transmitir a los estudiantes la idea de que educarse siempre vale la pena y que existen oportunidades para ello (Tiana Ferrer, 2011:71).

Finalmente, Tiana Ferrer (2009) reconoce otros dos desafíos relacionados a los medios por los cuales se desarrolla la enseñanza. El primero consiste en lograr una mayor autonomía de los centros, sin que esto signifique subordinar las escuelas a una política de mercado. El segundo apunta a definir qué modelo de profesorado se necesita para responder a los desafíos antes mencionados. La formación inicial de maestros y maestras es el tema que interesa al presente trabajo de investigación por lo que su análisis se desarrollará de forma detallada en el próximo capítulo. Sin embargo, cabe en este punto la descripción de algunos desafíos y necesidades que diferentes autores manifiestan en relación a la profesión docente en general.

Por ejemplo, podría comenzarse por el diseño de un sistema que seleccione de forma exhaustiva a los estudiantes con mejores aptitudes para esta tarea, los motive para el desarrollo de la profesión y les brinde una preparación de calidad que, al tiempo que transmita contenidos teóricos asuma un fuerte componente práctico (Tiana Ferrer, 2011: 20).

También se vuelve fundamental la implementación de estrategias orientadas a la reprofesionalización docente, centradas en el aprendizaje de calidad, la innovación y la actualización (Marcelo, 2011:57). Según sostiene Tiana Ferrer: “*la nueva tendencia pone el énfasis en la evolución desde los modelos formalizados y centralizados de perfeccionamiento profesional a otros más interactivos, basados en el aprendizaje mutuo y el apoyo entre iguales*” (2011:23); las opciones no deberían limitarse, entonces, a la actualización científica o al desarrollo de capacidades personales.

Asimismo, es importante superar la falta de preocupación en relación a los primeros años de actividad de profesores y maestros, hasta que adquieren autonomía. Se debe tomar conciencia de que el hecho de culminar la formación no provee al docente de todas las herramientas necesarias

para su desempeño, sino que la práctica cumple un papel fundamental. En este sentido, el apoyo al profesorado novel se vuelve un asunto crucial para su permanencia en la profesión así como para su desarrollo exitoso en etapas posteriores (Marcelo, 2011:57-59). Este tipo de acompañamiento ya estaba previsto en la LOE, sin embargo, no parece haberse implementado de forma generalizada. En este sentido, podrían llevarse a cabo programas de tutorías y mentorías o un seguimiento de los recién titulados por parte de las instituciones de formación inicial (Tiana Ferrer, 2011:21).

Más allá de la atención especial que demandan los maestros y maestras en sus primeros años de actividad no deben dejarse de lado algunas cuestiones que deberían ser trabajadas a nivel de todo el colectivo docente; así estos reclaman en general un mayor apoyo y formación con respecto a la atención a las necesidades educativas especiales, el uso de las nuevas tecnologías y el trabajo en contextos multiculturales (Marcelo, 2011:63).

Otro aspecto importante consiste en generar mecanismos que permitan el pasaje de una práctica marcada por el individualismo a una de carácter más colectivo, donde los y las docentes intercambien experiencias, ideas y proyectos entre sí, enriqueciendo de esta manera su práctica, mejorando su desempeño y la calidad de los aprendizajes. Finalmente se requiere un trabajo de consolidación de sistemas de evaluación formativa, así como la concientización de sus aportes para la mejora del desarrollo profesional y el reconocimiento social (Marcelo, 2011:60-61).

En definitiva, es necesario implementar medidas que se dirijan a la profesión docente en su conjunto con el objetivo de mejorar su estatus, productividad, desarrollo profesional y la calidad del entorno escolar. Sin embargo, es necesaria también la adopción de políticas orientadas a atraer y retener a docentes en determinadas áreas y materias así como a aquellos que deben desempeñarse en contextos más “problemáticos”. Un elemento esencial es que todas estas estrategias sean diseñadas desde una mirada integral (Tiana Ferrer, 2011:24).

III.3 EL NUEVO PROYECTO DE LEY EDUCATIVA: EL DEBATE ACTUAL Y SUS PROTAGONISTAS

Como se mencionó en las primeras páginas de este capítulo el ámbito educativo español se encuentra actualmente movilizado por el nuevo proyecto de ley redactado por encargo del PP y conocido como LOMCE. Este apartado tendrá como objetivo ilustrar el debate desencadenado a partir de dicha propuesta así como el posicionamiento de los diferentes actores sociales, políticos y económicos que en él intervienen.

Siguiendo el planteamiento de Jurjo Torres (2012), y a fin de contextualizar su aparición, el borrador de la LOMCE se enmarca en un contexto más general, caracterizado por el predominio de una serie de organismos e instituciones nacionales e internacionales que se encuentran ampliamente interesadas en la problemática educativa y utilizan su poder para redireccionar el sistema hacia una vertiente neoliberal. El ejemplo más notorio lo constituye la OCDE y la supremacía de las pruebas PISA, que se utilizan prácticamente como única referencia para la comparación y la toma de decisiones sobre los sistemas de los países que participan en dicho programa. Una muestra de su fuerte influencia en el sistema educativo español se refleja en el hecho de que, una vez que la Educación Financiera fue incluida en estas pruebas (2012), comenzó también a contar con una mayor presencia en los diseños curriculares.

Otra organización con gran peso en la definición de los sistemas educativos nacionales es la Organización Mundial del Comercio (OMC), que fomenta la gestión privada del sistema educativo sosteniendo que el Estado no debe ocuparse de aquellas cuestiones que puedan ser gestionadas por la ciudadanía o las empresas, incluso con mayor éxito.

Ya en el plano empresarial, la influencia de la European Round Table of Industrialists (ERT), cuyos representantes españoles son los presidentes de Telefónica, Repsol e Inditex, quedó evidenciada en su posicionamiento respecto a que las carencias en la formación de los estudiantes se debían a la insuficiencia de recursos. Para paliar este problema sugirieron al gobierno que cada estudiante contara con un ordenador, política que se puso en marcha en el año 2011, entregándose uno de éstos a cada alumno y alumna de quinto curso de primaria.

También intervienen algunas fundaciones filantro-capitalistas de gran calado, como lo son la Fundación Bill y Melinda Gates, *Teach for all*, o puntualmente en el caso español, la denominada *Empieza por Educar*, particularmente preocupada por la formación del profesorado y su capacidad de liderazgo. Éstas critican la gestión pública de la educación; no son partidarios de la privatización aunque sí son simpatizantes de las escuelas concertadas, a las que reconocen como una vía que motiva a la competencia y la mejora de la calidad educativa. En este sentido promueven el desvío de fondos públicos hacia la enseñanza privada.

Por último, ya en el plano nacional, el fuerte poder de la Iglesia Católica ha logrado suprimir la Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos en la órbita de la enseñanza pública, ya que considera que este tipo de educación debería ser proporcionada en el ámbito familiar. Se percibe además una fuerte intervención de los Partidos políticos conservadores que demuestran una obsesión por el control del conocimiento oficial (se definen contenidos y competencias obligatorias y se le da protagonismo a los libros de texto) y ponen freno a la comprensividad, interdisciplinariedad y transversalidad (vuelta al contenido disciplinar), sustituyéndolas por políticas de estándares y evaluaciones externas.

En definitiva, continuando en la línea de lo expresado por Torres (2012), estos nuevos discursos moldean la opinión pública y redefinen los objetivos educativos imponiendo los conceptos de individualismo, psicologismo, naturalización e innatismo. Se afirman en el supuesto falso de que “ya existe igualdad de oportunidades” y las diferencias que se observan actualmente se deben a capacidades innatas y múltiples grados de esfuerzo personal. El fuerte individualismo que encierran determina que las responsabilidades sean mayoritariamente privadas y que el Estado se desentienda de todo compromiso al respecto. Esto supondría un gran peligro al promover la defensa de los intereses particulares en detrimento del trabajo cooperativo. Pero su estrategia no se limita a la difusión e implementación de estos nuevos modelos de carácter más “empresarial”, sino que también levanta fuertes ataques contra la educación pública a la que critica por la supuesta “caída de los niveles escolares”, y por un sistema de funcionariado al que reconoce como despreocupado y poco comprometido con su puesto de trabajo fijo (cuando esto apunta justamente a garantizar la libertad de pensamiento y su independencia del poder político de turno).

Las instituciones y organizaciones antes mencionadas ejercen influencia sobre el accionar del gobierno y el sentido de las políticas públicas, sin embargo, sus fuerzas no actúan libres de oposición alguna. Por el contrario, desde la sociedad civil se levantan agrupaciones de diversa índole que apuntan a contrarrestar este tipo de condicionamientos y reclamar por los derechos de la ciudadanía. Múltiples actores conforman la escena del debate actual en el plano de la educación, de todas maneras pueden identificarse dos grandes posturas encontradas: por un lado el gobierno y los grupos de presión que intervienen en su accionar, por el otro, los sindicatos, los movimientos de renovación pedagógica (MRP's), las asociaciones de padres y madres, los partidos políticos de oposición así como algunos intelectuales y académicos que trabajan en el tema.

III.3.1. Las voces de los actores

Además de estos condicionamientos de carácter más bien político, la propuesta de la LOMCE surge en un contexto de crisis económica signada por una fuerte reducción del gasto público en general, y en el ámbito educativo en particular. Como se señala desde el Concejo Educativo de Castilla y León, en 2012 el Presupuesto General del Estado preveía un recorte en educación del 21,9%, eliminando la educación de 0 a 3 años como etapa educativa así como la formación permanente del profesorado, y la disminución de las becas y transferencias a las Comunidades Autónomas:

Han pisado el acelerador a fondo recortando plantillas, presupuestos para el funcionamiento de los centros, salarios, oposiciones, tutorías y actividades complementarias, mientras aumentaban ratios de alumnado por aula, jornada laboral y horarios lectivos del

profesorado, concertaban centros privados de élite o hacían conciertos generalizados en etapas no obligatorias (Diéz Gutiérrez, 2012)

Desde el gobierno, estas críticas son tildadas de exageradas. Así, el Ministro Wert declaró en el programa *Los Desayunos* de La 1 el día 13 de setiembre de 2012:

Yo entiendo que la gente salga a la calle y entiendo cualquier forma de protesta y discrepancia que se desarrolle por los cauces legales, lo que no comparto, lógicamente, son las razones. Y sobre todo lo que no comparto es la exageración que se está haciendo en torno a las circunstancias, incluidas, incluidas esas que ud. ha mencionado, de las medidas que se han tomado para hacer más eficiente el gasto educativo, porque en ningún sitio está escrito que la educación, como la prestación de cualquier otro servicio público, no pueda estar sometido a las mismas reglas de eficiencia que se piden en cualquier actividad (...). Evidentemente se está pintando un panorama sobre la educación que no responde en absoluto a la realidad. Es decir, acabamos de conocer el informe de la OCDE sobre la educación en España. En términos de ratio profesor-alumno estamos mejor, mejor, entendiendo por "mejor" que tenemos un ratio más bajo de alumnos por profesor del que tiene la media de la OCDE y la media de la UE.

Por el contrario, según sostiene la Secretaria de Educación y Cultura del PSOE, María del Mar Villafranca, estos recortes afectarán drásticamente el desempeño del sistema educativo y los valiosos avances alcanzados en legislaturas anteriores:

El aumento de ratios combinado con una reducción drástica de profesores, se ha traducido en un descenso importante de los elementos que constituyen los pilares esenciales de cualquier sistema educativo. Por mucho que el Ministro Wert diga que esto no afecta a la calidad, es evidente que supone una regresión. (...) durante la pasada legislatura el incremento presupuestario junto a las medidas de atención, prevención y refuerzo han sido el punto de apoyo para lograr superar la tasa del 30% del abandono escolar hasta cifras cercanas al 25%. La realidad es que tras años de impulso sostenido de la inversión dedicada a educación, España había alcanzado un porcentaje respecto al PIB bastante aceptable para nuestro nivel de desarrollo. Somos, junto a Corea el país que más ha progresado en los últimos años según la propia OCDE, logrado con un alto grado de cohesión, de equidad. Éste es un gran logro al que nuestra sociedad no puede renunciar bajo la coartada de la reducción del déficit, la búsqueda de una falsa eficiencia en la educación y que en todo caso su salvaguarda, debe ser la prioridad de toda reforma (Villafranca 2012).

Más allá de los recortes, este proyecto de ley ha despertado una fuerte polémica en relación al modelo educativo que subyace a su propuesta.

En primer lugar, el gobierno es acusado de querer imponer un modelo educativo basado en la LOCE, promulgada durante el gobierno de Aznar, que en su momento contó con la oposición de todos los grupos parlamentarios y las organizaciones más representativas de la comunidad educativa. Aprovechando una coyuntura política de mayoría absoluta, las autoridades no habrían generado instancias de diálogo con la comunidad educativa por lo que se reclama la creación de espacios de negociación que permitan el alcance de un pacto social sobre el tema (Concejo Educativo de Castilla y León, 2012; CEAPA, 2012; STE's, 2012).

Esto ha llevado al profesor Jurjo Torres (2012) a afirmar que se está asistiendo a un déficit de democracia en el sistema educativo: no hay debate sobre sus finalidades, los contenidos obligatorios se imponen de forma autoritaria y se difunde una concepción burocrática del trabajo docente. Al mismo tiempo desaparece el lenguaje político de la educación (justicia social, democracia, desigualdades sociales, emancipación) y es sustituido por un vocabulario psicológico y tecnocrático (educación personalizada, objetivos operativos, competencias).

Asimismo critica el hecho de que las reformas no se apoyen en ningún diagnóstico específico y se basen únicamente en informes internacionales como PISA que, si bien aporta datos interesantes, presenta también algunas limitantes en relación a su adecuación a los contextos particulares y los contenidos evaluados: (i) no se toman en cuenta dimensiones muy relevantes para una educación integral y de calidad para los alumnos en la sociedad actual; (ii) no se valora la adquisición de contenidos obligatorios definidos por el MEC y los Consejos de Educación de las CCAA; (iii) tampoco se atiende a la escritura, a la capacidad de expresarse, de razonar y de comunicarse de forma respetuosa; a la formación artística y literaria; a la capacidad de análisis crítico y formulación de juicios informados y razonados; (iv) no se evalúan aspectos relacionados a la educación psicomotora y competencias deportivas, o la educación ética y moral y para la ciudadanía, la educación ambiental, para la salud, afectiva-sexual, para el consumo o mediática; (v) y, por último, se pasa por alto, al mismo tiempo, la capacidad de resolución de conflictos, la apertura a la interculturalidad y la capacidad de cooperación y compromiso social.

Contrario a esto, el gobierno sostiene que sí se encuentra abierto al diálogo. Según palabras del Ministro Wert:

Yo he expresado, pública y privadamente, a las fuerzas políticas y especialmente al Partido Socialista que estamos en la mejor disposición para llegar a un acuerdo sobre esta cuestión. Hasta ahora, el tipo de respuesta que la principal fuerza de la oposición, del Partido Socialista hemos recibido a este respecto no ha sido, quiero decirlo de la forma más suave, particularmente estimulante. Yo sigo absolutamente a... yo sigo y el gobierno sigue absolutamente abierto a que se alcance ese pacto. Pero ese pacto, lógicamente, a lo que tiene que atender es a lo que son los problemas de verdad de la educación española y no a elaboraciones ideológicas que se están haciendo sobre cuáles son esos problemas (Wert, 2012).

En segundo lugar, y examinando las acusaciones al proyecto a nivel ideológico, los sindicatos lo catalogan de neoliberal y conservador. Se critica la financiación pública de los centros que discriminan al alumnado en función del sexo, la eliminación de los contenidos de educación para la ciudadanía, así como los relacionados con el reconocimiento de la diversidad, la igualdad y la cultura del diálogo. También se rechaza el mantenimiento de la Religión Católica como oferta obligatoria para los centros, la reducción de materias, la eliminación del bachillerato de Artes

Escénicas, Música y Danzas y la supresión de optativas (Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza, 2012).

Un asunto central en el cuestionamiento de la LOMCE es la introducción de cinco instancias de prueba externas (reválidas) que segregan al alumnado de acuerdo a sus “capacidades”, y que definen quiénes son aquellos más aptos para continuar sus estudios. El Concejo Educativo de Castilla y León (Diéz Gutiérrez, 2013) considera que, en vez de buscar estrategias para motivar al alumnado, estas medidas convierten a la educación en una carrera constante de obstáculos, que cultiva la “cultura del esfuerzo”, la “carrera meritocrática” y la competitividad; en consecuencia el “fracaso” es responsabilidad única de los y las estudiantes. Los efectos del modelo basado en itinerarios son aun más peligrosos, considerando que la segregación y “clasificación” se realiza a partir de criterios propios de un sistema educativo que no contempla la diversidad, sino que está pensado para un perfil único de persona (interesado por la educación, que no cuestiona los contenidos, proveniente de un contexto cultural rico, con altas expectativas en su formación) (Concejo Educativo de Castilla y León, 2013).

También se reprocha que la LOMCE proponga un modelo para “volver a lo básico”, es decir, dedicar la educación obligatoria a preparar una mano de obra barata y flexible, adecuada a un mercado laboral precario y en constante rotación (Diez Gutiérrez, 2012). También, se critica la creación de espíritus sumisos, dependientes de directrices externas que le determinen qué hacer y cómo, y el reconocimiento de la sociedad de mercado y la competitividad como el único modelo posible. Según los sindicatos, además de generar exclusión y eliminar progresivamente la comprensividad, este tipo de medidas va a producir un incremento del abandono prematuro y del fracaso escolar. Por otra parte, se entiende que aquellos estudiantes que transiten por itinerarios que no otorguen el título de la ESO son más vulnerables a la marginación social (Feito, 2012).

Contrariamente, los itinerarios son interpretados por parte del gobierno como diferentes vías que responden de manera más adecuada a los intereses de formación, “talentos” y capacidades de cada estudiante, ofreciendo, además de la académica, otras alternativas igualmente legítimas y adaptables a las exigencias del mercado laboral. A su vez, esto permitiría una mayor eficiencia en el gasto público, que si bien se ha doblado entre 2000 y 2009, no ha repercutido en la mejora de los resultados de los alumnos. Un dato clave para el gobierno es que un 60% del gasto público en lo que no es educación obligatoria es consumido por los estudiantes que no obtienen el título o repiten, por lo tanto se considera fundamental transmitir el mensaje de que no “da igual” repetir o no obtener la titulación. Al margen de los itinerarios, el Ministro sostiene que la equidad estaría garantizada por el mantenimiento de las becas y las ayudas generales al estudio (Wert, 2012).

Otra de las fuertes críticas en contra del proyecto de la LOMCE refiere a la implementación de mecanismos de evaluación externos, generando así un nuevo mercado mediado

por intereses económicos y reemplazando la labor de los docentes en el seguimiento de los procesos. Desde esta perspectiva, la evaluación ya no consistiría en una fuente de información para la mejora de la calidad de los aprendizajes, sino que se transformaría en un instrumento para clasificar al alumnado y a los centros, facilitando la libre elección de las opciones educativas por parte de “los clientes”. El gobierno rechaza estas críticas argumentando que la existencia de evaluaciones externas estandarizadas explica gran parte del éxito educativo en aquellos países con mejor desempeño en las pruebas PISA.

Desde la perspectiva de los opositores al proyecto de ley, la fuerte competitividad generada por este modelo “darwinista” llevará a los “mejores centros” a atender exclusivamente al alumnado con mejor rendimiento, dejando de lado a aquellos o aquellas con necesidades educativas especiales, pertenecientes a minorías étnicas o con dificultades de aprendizaje (STES, 2012). Así, los y las estudiantes terminan convirtiéndose en un instrumento para dar prestigio a los centros, enfatizando aún más la segregación del sistema educativo, separando por sexo, clase social, etnia, capacidades (Torres, 2012). En este sentido la *European Comission Against Racism and Intolerance* (ECRI-Consejo de Europa, 2011) ha reconocido que uno de los graves problemas del sistema educativo español era la distribución desigual de alumnado inmigrante y gitano y la existencia de escuelas “gueto”, recomendando una revisión del método de admisión del alumnado en centros públicos y privados concertados (Torres, 2012).

Asimismo, la centralidad que este nuevo modelo ofrece a la evaluación fomenta un enfoque pedagógico que limita los aprendizajes a elementos susceptibles de ser medidos, contados y acreditados individualmente. La información obtenida en relación al rendimiento del alumnado podrá operar, a su vez, como un condicionante para los salarios del profesorado y los fondos proporcionados a cada centro. Esta estrategia denominada como “Nueva Gestión” (*New Management*), apunta a manejar los centros educativos públicos según la receta de la empresa, acudiendo además a la financiación privada (y sus condicionamientos y exigencias) frente a la insuficiencia de fondos públicos (Díez Gutiérrez, 2012). La Secretaria de Educación y Cultura del PSOE afirma que este tipo de acciones nada tienen que ver con un modelo de mayor autonomía:

Sin duda, la autonomía de los centros es una vía de trabajo imprescindible que más que un capítulo legislativo debe formar parte de una cultura compartida por administraciones educativas, padres y docentes. Nada tiene que ver la posibilidad de crear rankings o centros de excelencia que pueden seleccionar a sus alumnos con trabajar a favor de un modelo de mayor autonomía. Un centro debe tenerla para diagnosticar su situación, establecer objetivos y poder implicar a la comunidad educativa en su logro. Para ello las administraciones deben alentar y ayudar e incluso exigir, pero no someter a una competición de resultados que no reflejan el esfuerzo real del centro (Villafranca, 2012).

Los rankings de centros educativos, confeccionados a partir de su actuación en las pruebas de evaluación estandarizadas, parecen constituir la máxima expresión de la implementación de la

lógica empresarial al sistema educativo. Torres (2012) critica esta realidad al considerar que ambos sistemas presentan distintas obligaciones. Mientras las empresas buscan el máximo beneficio económico para sus accionistas, la educación pública tiene como destinatarios a los propios estudiantes, sus familias y la comunidad educativa. Por otra parte las empresas presentan una estructura jerárquica, mientras que los centros públicos de educación aspiran a ser organizaciones más democráticas y horizontales que promuevan la participación.

La situación laboral del profesorado es otro foco de discusión. Los sindicatos critican fuertemente la disminución de la demanda de docentes por reducción de las materias, así como el aumento del horario lectivo del profesorado ocupado y el incremento del número de alumnos por aula. También se rechaza el hecho de que éstos puedan perder su puesto de trabajo y ser trasladados de forma forzosa en el caso de quedar sin horario o de que, a juicio del director, no reúnan las características necesarias para el cargo. La LOMCE ofrece a la figura del director una función de gerente y jefe de personal siguiendo el estilo empresarial, asimismo, el profesorado y el Consejo Escolar pierden peso en la elección de la persona que desempeñará dicho cargo, así como su función de control sobre la gestión del centro. Según señala el Concejo Educativo de Castilla y León (2013), las condiciones laborales generadas por todas estas medidas van a producir una fuerte desmotivación y frustración en los docentes repercutiendo muy negativamente en la calidad de los aprendizajes.

Finalmente, se considera muy negativa la vuelta a la centralización que propone este proyecto, ya que prevé para el Estado la capacidad de imponer hasta un 65% y 75% del currículum, dejando atrás el sistema homologable que permitía a las CCAA incluir aspectos específicos de su región.

En definitiva, mientras el gobierno defiende el nuevo proyecto de ley destacando que permitirá una mayor eficiencia en el gasto y mejores resultados educativos por adaptación de la oferta a las “capacidades” propias de cada alumno, la LOMCE es fuertemente atacada por la gran mayoría de las organizaciones y asociaciones vinculadas a este ámbito. Los sindicatos se oponen, considerando que no es coherente con los principales objetivos de dicha agrupación: lograr una enseñanza pública de calidad, equitativa, integradora y respetuosa de las diferencias, laica y gratuita. Siguiendo esta misma línea, el Concejo Educativo de Castilla y León (2013) opina que:

(...) queda claro que su contenido no es un mero cambio de una parte del articulado de la LOE, sino que tiene un calado profundo, propone un cambio de modelo. Por un lado, es una regresión a una situación casi predemocrática en algunos temas, como en la participación o al recentralización del sistema. Por otro lado, está redactada desde el paraguas del economicismo. Es ese el motivo y el elemento generador de muchas de las medidas concretas y más aberrantes que existen en su redactado. Los objetivos educativos están marcados por el mercado y se abandona una perspectiva educativa como servicio social a la comunidad.

Estas ideas se complementan con lo que la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de alumnos (CEAPA) expresa en un documento publicado en noviembre de 2011:

(...) la nueva ley supondría un adelgazamiento del derecho a la educación, un punto y final en la concepción de la educación pública como instrumento de ascenso social y del que se benefician sobre todo las clases medias y bajas, una regresión sin precedentes en nuestro país (...).

Como representante de la opinión de académicos e intelectuales que manifiestan fuertes reparos con respecto a la LOMCE, Jurjo Torres (2012) afirma que el sistema educativo está sufriendo una fuerte tensión entre educar para la ciudadanía y formar trabajadores/as, lo que está generando una pérdida de los grandes logros que el sistema educativo había alcanzado en épocas anteriores: educación antirracista, antisexista, anticlasista, no homofóbica, educación inclusiva, laica e integral.

Al margen de estas opiniones encontradas parece evidente que este proyecto de reforma representa un retroceso al modelo propuesto por la “Ley Pertierra” de 1995. ¿Qué implica esto? ¿Cuáles son entonces los efectos que pueden esperarse? ¿Hay nuevos elementos que entran en juego? ¿De qué forma podrían operar en el modelo educativo desarrollado?

IV. LA FORMACIÓN INICIAL DE EDUCADORES Y EDUCADORAS EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

Una vez que se ha obtenido un panorama general del ámbito educativo en cuestión, su desarrollo histórico y los principales factores que entran en juego en su contexto actual es posible entonces poner el foco en los aspectos que interesan directamente al desarrollo de esta investigación, cuya pertinencia ya se ha justificado al inicio del trabajo.

El presente capítulo se estructurará partiendo de los aspectos más generales a los más particulares. En primer lugar se hará referencia a la situación de la universidad y la formación inicial docente, pasando luego a detallar el modo en que se ésta se estructura a partir de la implementación del Plan Bolonia. Posteriormente se describirán los diferentes modelos o enfoques que inspiran al profesorado universitario en el desarrollo de su práctica. Finalmente, se centrará la atención en dos aspectos considerados básicos en la actividad docente: la articulación de teoría y práctica y el papel de la reflexión y la investigación.

IV.1. LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL CONTEXTO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y EL CAPITALISMO ACADÉMICO

El 19 de junio de 1999, 30 países miembros de la UE, del Espacio Europeo de Libre Comercio y países del este y centro de Europa se reunieron en conferencia para aprobar la denominada “Declaración Bolonia” que insta a la creación de un “Espacio Europeo de Educación Superior” (EEES). Los Estados participantes acordaron que dicho espacio estaría organizado de acuerdo a los principios de calidad, movilidad, diversidad y competitividad, y perseguiría, además, otros dos objetivos estratégicos: el incremento del empleo en la UE y la conversión del sistema Europeo de Formación Superior en un polo de atracción para estudiantes y profesores de otras partes del mundo. Para favorecer su cumplimiento, se propuso la adopción de un sistema comparable de titulaciones, así como el establecimiento de un sistema común de créditos (ECTS) y

la promoción de la movilidad de estudiantes, profesores y personal administrativo de las instituciones de enseñanza superior europea (Espacio Europeo de Educación Superior, 2008).

La creación de este nuevo espacio transnacional, sumado al desarrollo de la era de la información, la explotación intensa del conocimiento avanzado y la expansión de las lógicas del mercado al ámbito educativo, ha dado lugar a nuevas configuraciones al interior de las universidades acarreado lo que se ha denominado como “capitalismo académico”. En la actualidad, la Universidad se encuentra atravesada por nuevas realidades institucionales a las que Fernández (2009) denomina como “mercantilización”, “descapitalización” y “geo-cultura del sistema-mundo del capitalismo académico”. Este nuevo escenario supone una reorientación de las prioridades y los valores que hasta ahora habían impulsado la educación superior pública, repercutiendo no sólo en la actividad de profesores y profesoras, sino además, empapando de este nuevo modelo a los futuros docentes en formación. En definitiva, la enseñanza “(...) deja de considerarse un servicio público encargado de la instrucción de las generaciones jóvenes o de su capacitación profesional, pasando a considerarse una inversión, en donde el capital busca colocar su dinero con miras a elevar su tasa de rendimiento” (Fernández, 2009:10).

Adentrándose ya en el primero de los ejes nombrados anteriormente (“mercantilización”), Fernández (2009) señala que una de sus principales expresiones está dada por la **internacionalización de la Educación Superior** mediante un aumento de los flujos de movilidad entre académicos e investigadores, la internacionalización de las prácticas académicas, la creación de bloques regionales, la estandarización curricular y la colaboración entre universidades y empresas transnacionales. Por otra parte, surgen espacios para la aparición de **nuevos proveedores** de este “servicio” (universidades de educación a distancia/virtual, universidades corporativas, empresas de medios de comunicación, etc.), favorecida por acuerdos de libre comercio concretados a mediados de la década de los noventa; esto genera una fuerte diversificación de las opciones de formación que termina por dualizar el sistema en instituciones universitarias (procesos de admisión selectivos, claros requisitos de ingreso y promoción docente, mayor peso de la financiación pública y procedimientos específicos de calidad) y no universitarias (que cuentan con criterios más flexibles). La “mercantilización” se evidencia además en la **formación de capital humano avanzado**, que obliga a revisar los programas técnicos y profesionales en función de las demandas de la sociedad capitalista (“competencias requeridas”). Asimismo, se impulsa un cambio en el perfil docente, orientado hacia la profesionalización a través del uso de las TIC’s, un mayor desarrollo de I+D+i y una evaluación continua. Finalmente, este eje se apoya en la implementación de **políticas de cuasi-mercado** en la educación superior, promoviendo sistemas orientados hacia el consumidor (estudiante), la autonomía institucional (para fomentar la variedad de la oferta), la competitividad, la

rendición de cuentas y la intervención gubernamental para contrarrestar efectos indeseados o incentivar una competencia considerada insuficiente.

Un segundo eje que atraviesa la realidad actual de las universidades está dado por la “descapitalización” del ámbito de enseñanza pública, es decir, la definición de la misión, agenda y productos de las universidades cada vez más por parte de agencias externas y cada vez menos por sus propios órganos de gobierno. Las instituciones de educación superior transitan hacia un **modelo “heterónimo”** que supone una fuerte reducción presupuestaria, un aumento del arancelamiento estudiantil, el financiamiento condicionado, nuevas formas de gerenciamiento, el debilitamiento de la función de extensión y la segmentación vertical del sistema. A su vez, este segundo eje actúa mediante la implementación de **políticas flexibles de financiamiento** para responder a una demanda creciente de estudiantes, al continuo incremento del gasto por alumno y la disminución de los fondos públicos que el gobierno destina a la educación (por la imposibilidad de aumentar impuestos y la desconfianza respecto a la capacidad de adaptación de las universidades estatales).

Finalmente, la irrupción de la “**geo-cultura del sistema-mundo del capitalismo académico**” genera una aceleración sin precedentes en la producción de conocimiento (en busca del progreso científico y tecnológico), la preponderancia del valor del capital intangible (capacitación profesional, actividades de I+D, información), la centralidad de la innovación que redefine el papel de las universidades desde transmisoras a productoras del conocimiento y la revolución de los instrumentos del saber en el marco de la era digital (intercambio de información, desarrollo de sistemas descentralizados de datos).

La intervención de estos tres ejes en el sistema de educación superior se sustenta en el modelo que Lander (2006) ha denominado como “ciencia neoliberal”, y que se basa en tres ideas principales: la centralidad de la política pública económica, a la que se subordina la política educativa, la defensa del estado minimalista y la reestructuración de su rol con énfasis en la eficiencia gerencial (Fernández, 2009:26-27).

La llegada de este enfoque a las universidades europeas se refleja claramente en un informe de la Comisión de las Comunidades Europeas (2007:4) donde se establece que las políticas de formación del profesorado están estrechamente relacionadas con otras políticas europeas clave, entre las que enumera:

- a. la política social que presenta a la educación como camino para superar la pobreza y la exclusión;

- b. la política de innovación, que supone que los docentes sean capaces de transmitir a sus alumnos el espíritu de empresa e innovación;
- c. la política de investigación para la mejora de la enseñanza en todos los niveles
- d. la política de empresa, que fomenta dicho espíritu entre directores y docentes de centros escolares;
- e. la Nueva Estrategia Marco para el Multilingüismo, que promueve el valor del aprendizaje de idiomas;
- f. la Directiva 2005/36/CE sobre las cualificaciones profesionales y el marco jurídico para la movilidad de los profesores.

Este nuevo contexto de la sociedad del conocimiento, transferido a las universidades, ha generado un conflicto entre tres posiciones ideológicas a las que Fernández (2009) denomina como “modernizadora”, “conservadora” y “radical”. Mientras la primera de ellas defiende esta nueva orientación capitalista en el ámbito académico, las posiciones conservadoras y radicales se le oponen, aunque en diferentes sentidos. Desde el punto de vista conservador se destacan las consecuencias negativas que generan la competitividad, la polarización del conocimiento (centro/periferia) y la invasión de lo privado, reclamando la autonomía perdida; sin embargo esta posición guarda más relación con el liberalismo burgués, reproductor de la sociedad capitalista, y con una idea de Universidad como productora de conocimiento, independiente de las cuestiones políticas y sociales. En este sentido, el modelo radical da un paso más allá y defiende una perspectiva marxista-cultural promotora de una investigación práxica que ponga en evidencia y rompa con los principales antagonismos generados por este sistema: precarización, aumento de la represión y exclusión y desigualdad social; es fundamental reconsiderar el papel que han jugado la ciencia y el saber en el establecimiento de las jerarquías (epistemológicas, lingüísticas, económicas, raciales, sexuales, etc.) que respaldan la sociedad capitalista y la institución universitaria.

Reflexionando sobre el avance de las lógicas del capitalismo y la mercantilización en el sector académico podrían reconocerse de todas maneras ciertos aspectos positivos. Por un lado, las nuevas formas de financiamiento parecen generar una mayor efectividad, eficiencia y transparencia en las instituciones universitarias, repercutiendo en un mejoramiento de la calidad, una mayor cooperación entre las instituciones en post de la “internacionalización”, más posibilidades de innovación curricular, una distribución más flexible de los presupuestos, así como la transferencia del conocimiento creado en estas instituciones, ya sea hacia el sector productivo o las políticas públicas. Sin embargo, la otra cara de la moneda generaría a su vez una pérdida de variedad en la docencia y la investigación, la focalización de los rankings en los rendimientos (pasando por alto la docencia y la historia de las instituciones) y, por otra parte, un grave riesgo respecto a los estudios con baja demanda y rentabilidad (Fernández, 2009).

Otra de las ambigüedades que se adjudican al capitalismo académico refiere al hecho de que, si bien se valoriza el acercamiento de la formación de profesores a la investigación y el rigor científico en el marco de la Universidad, se critica la imposición de especialistas y entidades externas que definen la preparación de los futuros formadores, el modo de entrada en la profesión, las reglas del período de prueba y el juicio sobre su desempeño, acaparando espacios que deberían ser responsabilidad de profesores expertos (Nóvoa, 2009:9).

Más allá de su apresurado avance, son muchos los desafíos que este nuevo modelo debe afrontar en términos de conducción, coordinación y regulación de los sistemas de educación superior. Uno de ellos hace referencia al papel de los gobiernos como orientadores de estos mercados hacia objetivos nacionales y de bienestar social. Otro se relaciona a los mecanismos que garanticen la autonomía de estas instituciones a nivel internacional (barreras de entrada, determinación de los “productos”, definición de objetivos, fijación de precios, adquisición de recursos). A su vez, se hace necesario buscar alternativas que permitan la superación del denominado “sesgo anglo” (uso excesivo de la cuantimetría, atribución de las publicaciones, desvalorización de las ciencias sociales, las humanidades y las artes) así como la asociación de la “calidad” educativa a la posición ocupada en la tabla (Fernández, 2009:34).

Al margen de estos desafíos arriba mencionados, Pérez Gómez (2010a:27) expresa que la concreción del proceso de Bolonia en las universidades españolas se ha quedado en lo que podría llamarse una “cáscara vacía”, es decir, en la mera implementación de cambios burocráticos de carácter superficial, sin que se transformen realmente las prácticas docentes ni las experiencias de aprendizaje de los estudiantes. Así, algunos de los principios propuestos por esta nueva orientación que podrían haber acarreado importantes mejoras (preocupación por el aprendizaje, importancia de las tutorías, insistencia en la diversificación y pluralidad de métodos de enseñanza, evaluación formativa, grupos más reducidos, énfasis en el componente práctico de los aprendizajes) se vieron bloqueados por el principio de “coste cero” de la reforma.

La transformación de una universidad masificada dentro del modelo napoleónico, en torno a la clase magistral, en una universidad preocupada por tutorizar y estimular el aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes requiere un elevado coste de inversión en personal, recursos e instalaciones, que no se está dispuesto a hacer” (Pérez Gómez, 2010a:27)

Está claro que las instituciones universitarias se encuentran actualmente en un estado de transición. En este contexto los docentes juegan un papel fundamental en la tarea de repensar la Universidad y los principios que orientan su actuación. Para ello, no es válido reclamar la vuelta al sistema anterior. Por el contrario, es necesaria la propuesta de alternativas que impliquen un cambio profundo de la institución, el reconocimiento de su carácter heterogéneo, la transición hacia un conocimiento transdisciplinar, contextualizado e interactivo, la consolidación de la Universidad

como espacio de formación, investigación y extensión (frente a la proliferación de centros de enseñanza orientados a aspectos más mercantiles), la lucha contra el elitismo universitario y la defensa de la cohesión social. En definitiva, se debe encarar un proceso de reforma institucional basado en la creación de redes, la democratización interna y externa y la evaluación participativa, dejando claro que es el Estado quien debe fomentar a la universidad pública y limitarse a la regulación y fiscalización de las instituciones privadas.

IV.2. CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL SISTEMA DE FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

La formación del profesorado en el Sistema Educativo español se divide en tres programas de estudio: los grados de Educación Infantil y Primaria y la profesión docente a nivel de Secundaria. Los dos primeros constituyen el centro de atención de este trabajo y se llevan adelante dentro de las Escuelas Universitarias de Magisterio o Facultades de Educación, constituyendo una preparación de nivel terciario universitario. La formación de profesores y profesoras de secundaria también se ubica a este nivel, sin embargo requiere cursar cuatro años de un grado específico y posteriormente la realización de un Máster (60 créditos) que habilita el desempeño como docente de dicho nivel.

Atendiendo particularmente a la preparación de maestros y maestras, la implementación del Plan Bolonia y las reformas educativas llevadas adelante por el Gobierno español han supuesto algunos cambios. En el marco de la LOGSE (1990) se implementó por primera vez la superación de una prueba de selectividad para acceder a estos estudios, que se desarrollaban a lo largo de tres cursos. Los alumnos debían seleccionar la especialidad en la que deseaban titularse obteniendo después de este periodo el título en Educación Infantil, Audición y Lenguaje, Educación Especial, Lengua Extranjera, Educación Primaria, Educación Musical y Educación Física. Los planes no podían tener una formación inferior a los 180 créditos (entre 20 y 30 horas semanales) que se combinaban en teóricos y prácticos. Se preveía también la realización de un *Practicum* que correspondía a 32 créditos (320 horas) (Baelo y Arias, 2011).

A partir del inicio del “Plan Bolonia” en el Estado español, puesto en marcha en el 2007 e implementado en el 2010, la formación de maestros y maestras se dividió en Educación Infantil y Primaria y cada una de estas vías se transformó en una titulación de grado de cuatro años de duración. La especialización de los estudios deja de concretarse en itinerarios separados y se adquiere ahora mediante asignaturas optativas. Más allá de estos cambios, los programas parecen mantener la forma de “currículo mixto” en el que al componente profesionalizador se añaden materias básicas que compensan la formación de entrada (Gimeno Sacristán, 2010:85). En el

contexto del Espacio Europeo de Educación Superior se modifica también el sistema de créditos: cada unidad pasará a equivaler ahora a 25 horas de trabajo cuando en los programas anteriores representaba tan sólo 10.

Otro cambio importante fue la mayor orientación de la formación hacia la práctica, aumentando la importancia de la instancia del *Practicum* que pasa a abarcar en la actualidad 60 créditos e implica aproximadamente un año de intervención en un aula real dentro de un centro educativo (Echeberría, 2010).

El hecho de que los planes de estudio han sido diseñados por las universidades siguiendo las directrices definidas por el Ministerio de Educación es un elemento distintivo de este proceso de reforma. Sin embargo, la responsabilidad última de esta tarea terminó por recaer sobre las diferentes facultades en el interior de cada universidad lo que determinó una fuerte fragmentación en los planes de estudio, así como la influencia de las dinámicas de poder internas de la institución. El rol de la homogeneización y homologación estuvo a cargo de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) que adoptó un modelo fuertemente técnico y burocrático estructurado a partir de los “Libros Blancos” que definían las competencias a desarrollar y los campos profesionales correspondientes a cada titulación (Gimeno Sacristán, 2010:84, Viñao, 2010:88)

Dejando ya una perspectiva más bien descriptiva, interesa hacer algunas apreciaciones en relación a dos debates que surgieron en este contexto, lo cual no supone que sean los únicos. Por un lado, las instancias de reforma fueron vistas por algunos docentes como la oportunidad para equiparar los niveles de formación para todo el profesorado no universitario. Sin embargo, se mantuvo la estructura diferencial que prevé un curso más de formación para los profesores y profesoras del nivel secundario, manteniendo también la correlación entre la longitud de la formación del profesorado y el prestigio de los niveles educativos en los que trabaja, relacionado éste, a su vez, con el estatus de los estudiantes que históricamente han asistido a cada nivel. En segundo lugar, otro foco de discusión ha sido el de la desaparición de las especializaciones en el interior del Grado de Magisterio que, si bien puede aportar a una mayor integración y articulación entre sus diferentes componentes, genera fuertes dificultades al momento de asignar los diferentes puestos docentes en los centros (Gimeno Sacristán, 2010:85).

Más allá de esto, autores como Gimeno Sacristán (2010), Viñao (2010) y Martínez Bonafé (2010) insisten en reconocer que las reformas tuvieron un fuerte carácter tecnocrático, implementado “desde arriba”, y basado en la calidad del proceso y sus resultados. La discusión se habría centrado entonces en cuestiones meramente nominalistas o “de forma” sin entrar en un verdadero cuestionamiento y reflexión con respecto al profesorado que se necesita y cómo debería formarse.

IV.3. DIFERENTES MODELOS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Recogiendo el planteamiento de autores como Pérez Gómez (1992), Liston y Zeichner (1993), Cascante (1995) y Gimeno Sacristán (1999), Fernández, Rodríguez y Villagrà (2009) identifican seis grandes modelos u orientaciones para la formación del profesorado: enciclopédica, técnica, práctica, personalista-humanista y crítica/ poscrítica.

La **formación enciclopédica** se centra en la transmisión de información a los estudiantes, a fin de que estos puedan adquirir una competencia profesional como precondition del aprendizaje. Los contenidos ofrecidos tienen carácter innegociable y universal, transformando a las instituciones de formación en instrumentos reproductores y funcionales al “orden establecido”. La formación comprensiva agrega a la enciclopédica la necesidad de una pedagogía para la transmisión de ese conocimiento disciplinar; aprender a enseñar según los procesos lógico-formales y evolutivos de los alumnos y alumnas.

La **tradición técnica** se basa en un proceso jerarquizado que parte de la investigación didáctica a nivel superior, desde donde se impone al docente los conocimientos y la metodología que debe utilizar en sus clases. Se busca el desarrollo de una serie de destrezas, habilidades, actitudes y competencias profesionales mediante el “entrenamiento para la vida profesional”. Estos lineamientos se definen a partir de las necesidades de la economía posfordista. La formación por competencias se ubica dentro de esta orientación ya que reproduce la ideología del capital humano y los valores empresariales.

El **modelo práctico** cuenta con dos características básicas: en primer lugar, la realidad social no es algo dado “a priori” sino un proceso de construcción subjetiva, por otra parte, mediante este proceso de construcción se modifican las estructuras que condicionan el accionar de los sujetos. Dentro de esta tradición se incluye la espiral reflexiva de investigación-acción que promueve una reflexión permanente de la práctica docente y la búsqueda de alternativas de mejora.

Desde el discurso **personal-humanista** se busca romper con la idea de educación como proceso reproductor y de instrucción, valorizando su papel en el desarrollo personal y emocional del alumnado. Se ofrece importancia a la subjetividad, la reflexividad, la creatividad y la responsabilidad personal. Pretende que el individuo aprenda a gestionar sus deseos, sus ideales y sus conflictos evitando la reproducción de un discurso del “Otro”.

Finalmente, la perspectiva **crítica y poscrítica** asigna un papel central a la reflexión en y sobre la práctica, como forma de revisar y cuestionar las concepciones que se tienen sobre la profesión. Se busca combatir la falsa conciencia y los discursos hegemónicos difundidos por la

“ideología dominante” a partir de la identificación de las estructuras y categorías que los sustentan. En este sentido, supone un potencial transformador de la realidad en busca de la justicia social. El currículum se presenta entonces como abierto y flexible a partir de actividades de investigación.

Basándose en el planteamiento de Zeichner (1983), Fernández et al. (2009) valoran estos diferentes enfoques a partir de dos dimensiones: el par *recibido/reflexivo* y el par *cierto/problemático*. La primera refiere al modo en que es considerado el currículum: en la perspectiva recibida se trata de un cuerpo de contenidos que no se negocia, mientras que en la reflexiva docente y docente son participantes activos en su construcción. El segundo par (*cierto/problemático*) refiere a la relación que profesores y estudiantes establecen con la institución: en la perspectiva cierta se acepta y mantiene la estructura y función de la institución, por otra parte, la modalidad problemática cuestiona la enseñanza institucionalizada. El resultado de este planteamiento se muestra en la siguiente ilustración:

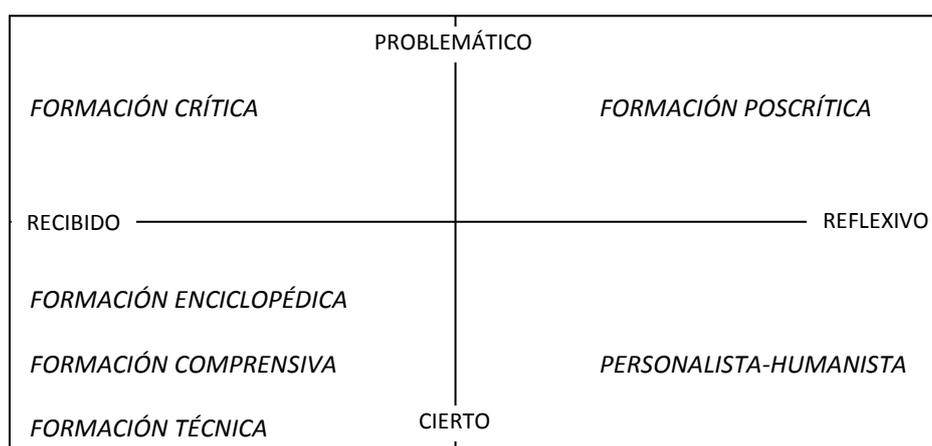


Tabla IV.1. Los paradigmas de Zeichner aplicados a la docencia universitaria (Fernández et al., 2009)

Otra forma de clasificar estos enfoques es la propuesta por Nancy Fraser (2000), tomada también por Fernández et al. (2009). En este caso se proponen otras dos dimensiones referidas ahora a una perspectiva más general sobre la realidad social y el impacto que la educación puede tener sobre ella. Este modelo se compone, por un lado, con el par *redistribución/reconocimiento*, por otro, con el binomio *afirmación/transformación*. El primero hace referencia a dónde colocar el foco para la lucha contra la desigualdad: la redistribución consiste en la necesidad de extender a la población un determinado capital, en este caso, educativo; el *reconocimiento* pondrá énfasis en la revalorización de la identidad y subjetividad de los individuos. Por otra parte, el par *afirmación/transformación* cuestiona la deseabilidad del mantenimiento del orden social existente: la *afirmación* apunta a perpetuarlo mientras que la *transformación* entiende que es necesario romper estas

líneas, llevando adelante una política contrahegemónica. En este caso, el resultado podría ilustrarse gráficamente de la siguiente manera:

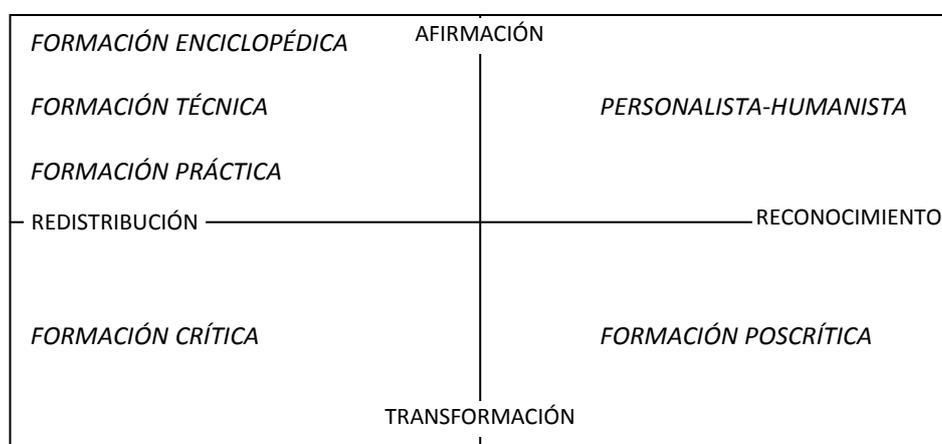


Tabla IV.2. Elaboración propia a partir de los paradigmas de Fraser aplicados a la docencia universitaria (Fernández, et al., 2009)

Más allá del análisis de estos diferentes enfoques, estos autores se inspiran en las ideas expresadas por Schön (1993) y proponen la consolidación de un nuevo modelo profesional docente al que denominan “práctico reflexivo” y que se basa en los siguientes principios:

(i) que en nuestro currículum aparezcan situaciones prácticas, reales, problemáticas, abiertas a una variedad de interpretaciones; (ii) el desarrollo de capacidades en los discentes como: apertura a los otros, la observación de una situación profesional desde distintos puntos de vista; (iii) el establecimiento de procesos de reflexión en y sobre la acción, la lista en este caso puede ser larga: metodologías de investigación-acción, estudios de caso, aprendizaje basado en problemas o por indagación, métodos basados en proyectos, uso de herramientas biográfico-narrativas, etc (Fernández et al., 2009)

Torrego (2012) también identifica distintos modelos de formación del profesorado. En el **académico** el objetivo es asegurar un dominio extenso de las disciplinas que se han de enseñar y las metodologías más eficaces para su transmisión. Por otra parte, el **tecnológico** se centra en un adiestramiento del futuro docente para la implementación eficaz de los métodos y técnicas establecidos por las normativas. El enfoque **práctico** entiende a maestros y maestras como un artesanos por lo que se preocupa por su contacto con la práctica y la socialización profesional. Finalmente el autor pone énfasis en el modelo **crítico** por considerarlo el más congruente: entiende al docente como un intelectual que no es mero transmisor sino que, desde la acción educativa, también vive y crea la cultura y el conocimiento. Por ello importa que desarrolle su capacidad de reflexión crítica y cuente con amplios grados de autonomía. Asimismo es fundamental que se responsabilice, no sólo de la metodología implementada, sino también de los objetivos que persigue

en el proceso de enseñanza-aprendizaje y del análisis del contexto en el que éste se desarrolla. En definitiva, este planteamiento propone a los educadores como:

(...) personas comprometidas política y éticamente que persiguen la formación de una conciencia autónoma en su alumnado y que promueven la emancipación personal y social del mismo. Por esa razón, son también conscientes de su propio capital cultural, de su adscripción social, de su sexo y de su pertenencia étnica y de que estas características influyen en su percepción del mundo, en su pensamiento y acción. (Torrego, 2012:3).

Dentro de este abanico de posibilidades, algunas opciones se han convertido en las más extendidas o utilizadas mientras que otras permanecen ignoradas o con muy poca repercusión. Según Pérez Gómez (2010b) la formación de ciudadanos y docentes ha estado históricamente basada en el modelo escolástico, cartesiano, lineal y mecanicista donde los conceptos se presentan como “cerrados” e inventados por otros y el currículum se entiende como una yuxtaposición de las diferentes disciplinas. De todas maneras, y más allá de esto, la clave del asunto es dimensionar la diversidad de prácticas y enfoques que pueden ser implementadas por parte de los docentes en el interior de las aulas.

Intentando superar una visión que encasille a los diversos estilos docentes en los modelos antes descritos Fernández et al. (2009) proponen una serie de líneas de trabajo más consistentes con las necesidades actuales de la formación profesional de docentes:

- *Revisar el conocimiento necesario para la alfabetización profesional*, buscando una articulación óptima entre el saber hacer, el buen saber y el querer hacer, mediada por la reflexión conjunta y la investigación.
- *Considerar las relaciones entre el docente y el saber transmitido*, mediante la comprensión de las historias personales, la forma de acceso al conocimiento, las relaciones afectivas con el alumnado, etc.
- *Atender a las configuraciones sociales y personales que trae consigo el alumnado y que median en su aprendizaje.*
- *Buscar nuevos enfoques y soluciones* a las situaciones diversas e indeterminadas que surgen en el aula y no pueden ser resueltas aplicando reglas teóricas o técnicas
- *Superar el enfoque disciplinar y promover una visión de currículum integrado*, que ofrezca una aproximación interdisciplinar de los contenidos, tome en consideración los aspectos afectivos y cognitivos propios de los alumnos y alumnas, e incluya dimensiones contextuales o sociohistóricas.

Continuando con las líneas de trabajo y atendiendo a la vertiente oficial, la OCDE (2005:4) reconoce que las demandas a los docentes han cambiado y que en la actualidad se le adjudican diversas responsabilidades en diferentes niveles, que deberían ser recogidas por los programas de formación del profesorado:

1. A nivel individual del estudiante deben: desarrollar los procesos de aprendizaje, responder a las necesidades de aprendizaje individuales e integrar metodologías de evaluación formativas y sumativas.
2. A nivel de la clase deben: enseñar en contextos multiculturales, poner énfasis en el carácter transversal del conocimiento e incluir a alumnos con necesidades especiales.
3. A nivel de centro deben: planificar y trabajar en equipo, evaluar y mejorar la planificación de forma sistemática, utilizar nuevas tecnologías y desarrollar el liderazgo.
4. En relación a los padres y la comunidad educativa deben: proveer asesoramiento y contribuir al relacionamiento comunitario.

Siguiendo el planteo de Bartolomé (1995), Torrego (2012:5) también destaca necesidades básicas que deben ser trabajadas en la formación inicial del profesorado:

- Comprensión de las principales dimensiones sociales y políticas que intervienen en educación, así como las características y variables que condicionan el desempeño escolar de los alumnos.
- Reflexión sobre la propia práctica y el modelo educativo que se está promoviendo (currículum oculto).
- Desarrollo de un enfoque educativo “humanizador y liberador”, que promueva la autonomía de los alumnos, el reconocimiento de su diversidad y la garantía de equidad.
- Adquisición de competencias “pedagógicas” entre las que se incluyen: competencias diagnósticas para analizar la realidad así como la elaboración de diseños curriculares que promuevan el respeto a la diversidad, igualdad, aprendizaje dialógico y experiencial, comunicación interactiva, cooperación, construcción identitaria (sobre todo entre los grupos minoritarios), etc.

Por otra parte, Marcelo (2009:40) se basa en los planteamientos de Korthagen, Loughran & Russell (2006) y propone también elementos que deberían incluirse en la formación inicial del profesorado: aprender de la experiencia (ya que la formación teórica no responde a las necesidades de formación de los docentes), considerar al conocimiento como una materia por construir y no como contenidos ya creados, cambiar el énfasis desde el currículum a los alumnos, aprender a enseñar mediante la investigación, trabajar con compañeros y establecer relaciones entre la escuela, la universidad y los profesores en formación.

Finalmente, Pérez Gómez (2010b:44) entiende que la formación curricular debería estar orientada desde el conocimiento práctico. Para ello convendría: partir de cuestiones abiertas y problemas reales, cuestionar las propias concepciones y crear nuevas propuestas, experimentar, fomentar la cooperación, enfrentarse a las discrepancias asumiendo la relatividad del conocimiento, concentrarse en un área de trabajo concreta (antes que abarcar grandes áreas de conocimiento), y

concebir el currículum como un conjunto de problemas y situaciones interconectadas que reten la capacidad del alumnado.

IV.4. EL PAPEL DE LA REFLEXIÓN Y LA INVESTIGACIÓN

Al margen del modelo de enseñanza enciclopédico y la tradición técnica, los demás enfoques de enseñanza presentados coinciden en afirmar la importancia que la reflexión e investigación de la propia práctica tienen para un buen desempeño de la profesión docente. Sólo al pensar y auto-cuestionar su quehacer diario en el aula el profesorado es capaz de identificar las teorías implícitas, creencias y valores que intervienen en él; partiendo de éstos será posible proponer innovaciones valiosas, o bien alternativas de acción que superen las dificultades que tales condicionamientos puedan llegar a generar (Pérez Gómez, 2010b).

Tomando como punto de partida la centralidad de la reflexión, Korthagen (2010) propone pensar la formación del profesorado desde el método que denomina “realista”. Dicho método se articula en base a cuatro elementos: a) el trabajo a partir de situaciones reales que han generado inquietud en el estudiante, b) acompañado de la reflexión e interacción entre los futuros profesores, c) respaldado en una intervención guiada y d) considerando la teoría como una materia a crear por los alumnos y alumnas.

En este planteamiento la reflexión se articula a partir del modelo ALACT (*Action, Looking Back on Action, Awareness of Essentials aspects, Creating alternative methods of action, Trial*) que está integrado por los siguientes pasos (Korthagen, 2010:91-92):

1. Acción docente.
2. Revisado de la acción, donde el profesorado reflexiona sobre cada una de las dimensiones del pensamiento, sentimiento, deseo y actuación, así como sus interrelaciones, tanto a nivel personal como en relación a sus alumnos.
3. Toma de conciencia sobre aspectos esenciales que median en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los problemas en la enseñanza se relacionan generalmente a las discrepancias entre pensamiento, sentimiento, deseo y actuación.
4. Creación de métodos de acción alternativos, forzando a las personas a traspasar los límites de su zona de bienestar.

Desde la perspectiva de Korthagen (*ibidem*, 92-94) los procesos de reflexión en la formación inicial del profesorado serán beneficiosos si se cumplen las siguientes premisas:

- Toman como punto de partida la reflexión de las experiencias en clase a la luz de las preocupaciones personales

- Se ponen en cuestión los orígenes irracionales del comportamiento
- Se sigue una estructura sistemática que, a su vez, se vuelve explícita (modelo ALACT)
- Se estimula la meta-reflexión (reflexión sobre las propias formas de reflexionar)
- Se estimula el aprendizaje reflexivo entre pares.

Por otra parte, Korthagen (*ibidem*) propone también un modelo de niveles o “cebolla” que ayude a los docentes a llevar adelante un buen proceso de reflexión incorporando aspectos más personales de la enseñanza que superen a la simple revisión de las competencias. Este modelo propone repensar la práctica docente, desde aspectos más “externos” a más “profundos” y personales: un primer aspecto estaría dado por el **entorno** (¿con qué me encuentro?), en un segundo nivel se ubicaría la reflexión sobre el **comportamiento** (¿qué hago?) y en tercer lugar el análisis de las **competencias** (¿en qué soy competente?). La reflexión se hace más profunda a partir del cuarto nivel, donde se pone atención a las **creencias** (¿qué creo?) y a la **identidad** (¿quién soy en mi trabajo?). El nivel más transpersonal es el sexto: la **misión** de cada uno como profesor, los ideales y los objetivos morales (¿qué me inspira?).

Numerosos investigadores han demostrado que los profesores toman un gran número de decisiones instantáneas en su práctica cotidiana, dejando de lado el pensamiento interactivo y la deliberación y basándose en normas autoconstruidas y rutinas. Este estilo de toma de decisiones ha sido denominado por Dolk (1997) como “comportamiento inmediato” (Dolk, 1997, en Korthagen, 2010:88-89). La gran cantidad de factores que actúan de forma simultánea en el aula vuelve a los docentes más proclives a tomar este tipo de decisiones. Por ejemplo, basándose en el planteamiento de otros autores, Moral (2000:6) señala que en su actividad diaria el docente aplica una serie de conocimientos interrelacionados entre sí, entre los que identifica: el conocimiento pedagógico general (creencias y habilidades relacionadas con la enseñanza), el conocimiento de la materia, el conocimiento didáctico de la materia (cómo transmitir estos contenidos de forma apropiada para los alumnos y el contexto donde se trabaja), el conocimiento curricular (programas y materiales), el conocimiento situacional y contextual (adaptación a situaciones particulares), el conocimiento metacognitivo o autoreflexión del docente sobre su actuación.

La complejidad de este contexto ha llevado a Torrego (2012:7) a reconocer como una de las características básicas de la tarea docente el hecho de que “no hay leyes”, ya que es imposible predeterminar las situaciones surgidas durante el desarrollo cotidiano de la profesión. A pesar de que esta característica ya habría sido aceptada no logra incluirse y atenderse de manera adecuada en las políticas y la formación docente y sus respuestas al problema oscilan entre “el tecnicismo y la improvisación”.

El modelo de cebolla de Korthagen (2010) intenta paliar este tipo de situaciones al promover que los docentes sean conscientes de sus cualidades esenciales para poder utilizarlas de forma más intencionada y sistemática, siguiendo un modelo educativo de corte personalista-humanista.

IV.5. LA ARTICULACIÓN DE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Varios autores coinciden en destacar la importancia que la práctica en contextos reales y cotidianos tiene para la óptima formación de maestros y maestras (Torrego y Manzano, 2009; Zeichner, 2010; Pérez Gómez, 2010b; Korthagen, 2010). Siguiendo con esta idea Pérez Gómez (2010b:48) reconoce que el aprendizaje realmente relevante y duradero sólo puede obtenerse mediante la participación del individuo en prácticas sociales, donde los conceptos, ideas y principios son funcionales y constituyen recursos de comprensión y actuación.

Sin embargo, la centralidad ofrecida al componente práctico en los programas de formación del profesorado varía según el modelo de enseñanza implementado por el docente, los recursos de los que se dispone así como por el perfil de la institución universitaria en la que el estudiante transita su formación. En este sentido Torrego y Manzano (2009) identifican tres tipos de universidad.

Algunas de ellas son de corte fuertemente intelectual y se posicionan como espacios de construcción del saber, donde el conocimiento se construye a partir de las demandas sociales identificadas como tales desde la propia institución; la actividad científica se organiza en torno a la idea de progreso y búsqueda de la verdad.

A diferencia de éstas, existen otras universidades que proveen a los estudiantes de las habilidades concretas para desempeñar su quehacer laboral al más alto nivel; priman criterios de eficiencia, control y excelencia a fin de mantener una buena posición en un entorno competitivo. La motivación de estas universidades no es construir una sociedad mejor sino ofrecer a sus egresados habilidades de adaptación a entornos complejos.

Una alternativa a estos dos modelos estaría dada por la universidad como centro de investigación, docencia, diseño e intervención. Se espera que los futuros profesionales se comprometan con la realidad que investigan y desde la que se genera el conocimiento, buscando ofrecer soluciones a las principales necesidades sociales tanto globales como locales. Su objetivo es

formar personas autónomas que, además de contar con la capacitación individual constituyen verdaderos agentes de cambio.

Por su parte, en lo que respecta más particularmente a los programas de formación, Tiana Ferrer (2011:19) reconoce dos modelos: el sucesivo y el simultáneo. En el primer modelo, la formación propiamente orientada a la docencia viene precedida por una formación general en algún campo específico del conocimiento. En el segundo, ambos componentes se reciben de forma paralela a lo largo del proceso formativo, con distintos grados de integración. En España el modelo es de tipo sucesivo. Aunque no hay acuerdo respecto a la mayor deseabilidad de uno de los dos modelos, muchos especialistas tienden a preferir los simultáneos por considerar que contribuyen a una mejor configuración de la identidad profesional de los docentes.

Otra forma de articular estos dos elementos en los sistemas de formación del profesorado consiste en el momento de “entrada” a la práctica de la docencia. En relación a esto algunos especialistas defienden la “entrada temprana” que supone un mínimo de formación de los estudiantes para pasar luego al trabajo de campo; es allí donde adquieren el grueso de conocimientos y habilidades relevantes para su profesión. Por otro lado, los partidarios de una entrada más “gradual” cree que las primeras experiencias de desempeño como maestros y maestras deberían estar precedidas por una fuerte carga teórica impartida en las asignaturas (Zeichner, 2010:128).

Más allá del papel y la mayor o menor relevancia adjudicada a la práctica en los modelos de formación, un problema que parece ser bastante generalizado es el de cómo vincularla y articularla con los contenidos teóricos de forma coherente y concisa. Basándose en su experiencia como docente en los Estados Unidos, Zeichner (2010) reconoce una fuerte desconexión entre los componentes de formación ofrecidos en el campus y la escuela. Una de las razones que explica esta realidad reside en el poco tiempo que el profesorado funcionario invierte para la coordinación y seguimiento de las prácticas, así como su conexión con la teoría. A su vez, el hecho de que éstas sean asignadas por agentes externos, en base al criterio de disponibilidad y de cuestiones administrativas, desvincula dicha instancia de las verdaderas necesidades del estudiante para su aprendizaje significativo. Finalmente, la falta de apoyo a los maestros y maestras de las aulas que acogen a futuros docentes y la gran responsabilidad que recae sobre ellos como formadores redundan en una mayor carga de trabajo (sin los incentivos correspondientes) que termina perjudicando el desarrollo de la experiencia. La escasa vinculación entre universidad y escuela queda evidenciada también en lo poco que conocen los maestros tutores de los contenidos y las asignaturas impartidas en la Universidad, mientras que desde ésta se sabe muy poco de las prácticas específicas implementadas por dichos maestros tutores.

Al parecer, esta separación entre teoría y práctica también se padece en los programas de formación de profesorado en España, donde el modelo más extendido se caracteriza por la supuesta aplicación diferida de los conceptos adquiridos a la “vida real” en la escuela. Según este autor el divorcio entre la universidad y los centros educativos, entre el conocimiento, las habilidades, las actitudes y los afectos, no garantiza el desarrollo de las competencias profesionales básicas que se le exigen al docente contemporáneo. Se espera que los estudiantes tengan la capacidad de unir y vincular por sí mismos fragmentos disciplinares adquiridos de forma abstracta y memorística, y generar a partir de ellos estrategias de acción coherentes, eficaces y adecuadas. Sin embargo el verdadero aprendizaje sólo es posible a través de vivencias auténticas en contextos reales (Pérez Gómez, 2010a:19-20).

Para superar esta ruptura Zeichner (2010) propone la creación de “espacios híbridos”, donde el conocimiento académico y práctico y el que existe en la comunidad converjan en nuevas formas menos jerárquicas para ofrecer una formación integral a los futuros docentes. Algunos caminos para llevar adelante esta propuesta consisten en la creación de pequeños laboratorios de prácticas en universidades (creando situaciones simuladas de clase, acumulando experiencias mediante el uso de hipermedia), la contratación de educadores de primaria como profesores adjuntos para enseñar parte de las asignaturas obligatorias, la incorporación en el currículum de la investigación llevada adelante por el profesorado de primaria, la implementación de las asignaturas de didáctica en la escuela (conectadas estratégicamente). La Comisión de las Comunidades Europeas (2007:15) también ha reconocido la importancia de vincularse más de cerca con las realidades educativas, sin embargo, va más allá y propone que los responsables de formar a los profesores cuenten con experiencia práctica como docentes, garantizando así un amplio desarrollo de las capacidades, actitudes y competencias necesarias.

Si bien este tipo de iniciativas demandan un vínculo directo con el profesorado permanente y con la comunidad, así como una adecuada financiación, su implementación es de gran pertinencia; los “espacios híbridos” permiten la generación de nuevas formas y oportunidades de aprendizaje que superan la desconexión antes señalada y abandonan la concepción autoritaria y jerarquizada del conocimiento, promoviendo una relación más dialéctica e igualitaria entre conocimiento académico y práctico.

Es importante agregar que, más allá de prever este tipo de instancias de acercamiento a la escuela y la complejidad de la vida real del aula, es necesario además realizar un permanente seguimiento y coordinación de las actividades y los aprendizajes que desarrolla el estudiante en esta etapa. Como señala Pérez Gómez (2010a: 19) los futuros docentes deben estar contenidos por una efectiva y activa red de cooperación entre tutorizados y profesionales expertos, que orienten su

formación y promuevan su reflexión sobre la situación, sobre ellos mismos, sobre su actuación, y sobre las consecuencias de su acción.

Retomando las propuestas para acercar más a los estudiantes al desempeño “real” de la profesión, es interesante la alternativa propuesta por Moral (2000). Teniendo en cuenta las limitaciones que éstos tienen para la intervención en el aula de prácticas, la autora propone un método al que denomina “*Investigación Teórico/Práctica*” y que se basa en un modelo similar a la investigación-acción. Sin embargo, este último elemento es sustituido por un proceso reflexivo de introspección, abstracción, deliberación y razonamiento. El alumno debe analizar aquellos elementos de la práctica que le generan cuestionamientos o dificultades, reconsiderándolos desde el vínculo entre teoría y práctica, y generando un discurso personal apoyado por el intercambio con otros compañeros en seminarios de trabajo.

Para finalizar cabe destacar que, más allá de mejorar la formación, la vinculación de la Universidad con la escuela y las organizaciones sociales encierra un componente ético relacionado al “compromiso social” para la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Así, el aprendizaje profesional parece organizarse cada vez más en torno a “comunidades de práctica” que vinculan a los futuros docentes con la escuela pero fomentando también el intercambio con otras instituciones, movimientos pedagógicos y organizaciones sociales, superando las fronteras organizativas (Nóvoa, 2009:5; Torrego, 2012:6).

CAPÍTULO V: UN PEQUEÑO ESTUDIO DE CASO

El presente capítulo se centra en el análisis de los discursos de profesores y profesoras surgidos en el marco de un encuentro denominado “*El deseo de la renovación pedagógica y la construcción de lo público en la Universidad*” llevado a cabo en el pueblo de Valsain, Provincia de Segovia, durante los días 31 de mayo y 1 de junio. El objetivo fue congregar a un conjunto de docentes universitarios interesados por la innovación pedagógica, la reflexión sobre su práctica y el debate en relación al espacio y papel asignado a “lo público”.

Se buscó establecer un intercambio de ideas, experiencias, materiales y recursos relacionados con las prácticas de aula y sus fundamentos, siempre teniendo en cuenta que la actividad docente se desarrolla en el ámbito de un servicio público. De esta manera se sentaron las bases para el aprendizaje de nuevas estrategias así como para el desarrollo de un trabajo cooperativo mediante el establecimiento de redes entre los profesores y profesoras participantes (El deseo de la renovación pedagógica y la construcción de lo público en la universidad, 2013).

El encuentro operó entonces como una especie de grupo de discusión “natural”, donde los participantes reflexionaron en relación a diversos aspectos que se estructuraron en tres paneles: “La evaluación en la docencia universitaria”, “La participación dialógica en los procesos de enseñanza-aprendizaje” y “La utilización de plataformas de aprendizaje”.

V.1. LA EVALUACIÓN EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Esta instancia de diálogo sacó a la luz una realidad ya conocida en el ámbito de la educación: la gran diversidad de estrategias para la evaluación.

En general se percibió una tendencia hacia la evaluación continua y formativa, mediante la proposición de tareas y el aporte posterior de feedback al alumno, con ánimo de identificar errores, comprender sus causas y tomar decisiones para superarlos. Desde la perspectiva de la evaluación formativa, el error es un elemento normal y necesario para el aprendizaje; se entiende que “sólo quien ha cometido los errores puede corregirlos, por lo que la función del docente es proponer acciones que ayuden a los alumnos a autorregularse” (Sanmartí 2007).

“Yo la evaluación desde hace años, dedico las primeras clases siempre a negociarla, negociarla con los chicos y las chicas. Es verdad que lleva tiempo pero yo creo que es un aprendizaje muy interesante y al final la estructura que se acaba adoptando casi todos los años, varía entre unos y otros, depende en el grupo que esté, pero casi siempre es, primero, tendiente a la evaluación continua, porque es verdad que al principio, bueno, proponen cosas muy sorprendentes a veces, muy interesantes, pero suelen ser en torno a la evaluación continua. Además, luego la gente es muy seria, yo me he dado cuenta, que si confías en ellos (...) la gente es muy seria cuando se compromete. Yo, el examen final es una hoja donde tienen que decir qué nota me pondría yo en función de lo que hemos acordado en clase, qué es lo que he hecho yo a lo largo del curso. Y suelen discrepar muy pocas veces. Y luego es verdad que hemos establecido una especie de secuencia, si quieres sacar la nota mínima, un 5 de aprobar, hay que hacer esto, si quieres sacar un 6 o un 7 qué más tendrías que aportar (...) Es verdad que además luego establecemos también los criterios de cómo se va a evaluar las tareas que se proponen, que además son tareas siempre voluntarias a través de Moodle y eso, pero son habitualmente voluntarias y las hace la gente que quiere (...)” (Profesor de la Universidad de León)

“Lo primero que hay que plantearse con el tema de la evaluación es que muchas veces parece que es el punto final, ¿no? La culminación del proceso cuando en realidad todos deberíamos comenzar planteando qué vamos a evaluar, cómo vamos a evaluar, teniéndolo claro nosotros para dejárselo claro también a los alumnos. Bueno, y esa era entonces la primera idea. A partir de ahí nuestra propuesta se trata básicamente de intentar que la evaluación sea formativa, que lo que más nos preocupe sea el aprendizaje y no la calificación. Lo que intentamos es que ese aprendizaje se traduzca en una calificación lo más justa posible, lo cual no siempre es fácil y genera muchas veces, como bien sabemos todos, problemas y dificultades. Pero intentamos centrar el proceso en la importancia de que nuestros alumnos y alumnas aprendan. En ese sentido nos preocupa que la evaluación esté integrada en todo lo que vamos haciendo, con dinámicas y diferentes cuestiones que no sean solamente momentos puntuales y finales sino en el día a día. El tema es tratar de implicar al alumnado y entendemos que la implicación del alumnado se consigue cuando hay cercanía. Y por eso pensamos que la evaluación tiene que cumplir a lo mejor una premisa inicial que en ocasiones olvidamos y es intentar partir de la valoración positiva siempre. Intentamos que los trabajos que nos presentan, siempre rescatar inicialmente algo positivo que veamos en esos trabajos para intentar generar esa cercanía y a partir de ahí comentar mejoras y cosas que a lo mejor se pueden construir a partir de lo que hacen. En esa línea, con esa idea los trabajos que planteamos, diferentes tipos de trabajo pero lo que queremos es que los trabajos no sean finales sino que sean mejorables. Nos entregan un trabajo y a partir de ahí damos la oportunidad de, las opiniones que le podamos aportar, lo que tienen que mejorar, lo puedan mejorar” (Profesor de la Universidad de Vallldolid).

El objetivo expresado fue entonces lograr un compromiso, un aprendizaje real, reflexivo y no reproduccionista del alumnado a través de una evaluación que parta siempre de “rescatar lo positivo”, superando la mera calificación. El hecho de diferenciar claramente ambos conceptos fue destacado en el debate, de todos modos, surgió también la idea de que la obligatoriedad de la calificación genera una serie de “efectos no deseados” que terminan por opacar la finalidad última de estos procesos. El tema de la cercanía con el alumnado fue mencionado en varios casos como un elemento fundamental que media en este proceso.

Poniendo el foco en las actividades evaluativas, los docentes participantes dijeron apoyarse en técnicas como la autoevaluación, co-evaluación, evaluación democrática o evaluación compartida (docente-alumno). La primera de ellas supone la reflexión que hace el estudiante de su propia producción, mientras que la coevaluación consiste en la evaluación recíproca entre los estudiantes del grupo-clase; en ambos casos, los criterios utilizados han sido negociados previamente (Sanmartí, 2007:133). Por otra parte, la evaluación compartida es entendida como un proceso “basado en el diálogo y la toma de decisiones en las que participa el alumnado y el profesorado” (López, V.; Monjas, R.; Manrique, J.C.; Barba, J.J.; González, M., 2008: 458).

Entre quienes implementan esta última estrategia, y como pudo verse más arriba en uno de los testimonios citados, se percibió un acuerdo respecto a que la opinión de los estudiantes sobre su propio desempeño coincide generalmente con la perspectiva de los docentes. A diferencia de esto, el posicionamiento respecto a la autoevaluación fue más dispar. El tema de discusión hizo referencia a lo que se denominaría “subjetividad de la evaluación”, al manifestarse algunos reparos por considerar poco adecuado el “autoetiquetado” por parte de los alumnos. Otro aspecto que surge del testimonio a continuación hace referencia a la angustia que, en mayor o menor medida, genera en el profesorado la necesidad de cumplir con la tarea de calificar a sus alumnos y alumnas ya que a esto subyacen procesos de clasificación y división social.

“A modo de provocación o contrapunto, aunque está claro, verdad, que todos y todas diferenciamos totalmente entre lo que es evaluación y lo que es calificación. Una cosa es la comprensión de lo que nos pasa y las experiencias que hemos vivido y las historias que seguramente en otro momento podríamos corregir y tratar de desarrollarlas de otra manera y otra cosa es el efecto de lo que se llama “eres un siete, eres un cinco, eres un lo que sea. (...) “yo no soy todavía docente, cuando sea docente ya veremos qué es lo que hago con esta historia, mientras tanto yo me voy a negar a poner una etiqueta sobre mi espalda (...)” Así lo hice y desde entonces nunca he utilizado el concepto de autoevaluación ni nada parecido para tratar de resolver una cosa que siempre me ha angustiado, y es en efecto ese momento en que tengo que firmar un acta en el que alguien es un siete, un cinco o un...” (Profesor de la Universidad de Valencia)

Una limitante con respecto a la estrategia de evaluación compartida y formativa refiere a su viabilidad, sobre todo en el actual contexto de reformas universitarias signadas por la racionalización del gasto y la masificación en las aulas. En este sentido, resulta muy complicado ponerla en práctica cuando se cuenta con grupos numerosos o una fuerte carga de horas de clase, ya que insume mucho tiempo para la corrección y el intercambio. Siguiendo este planteamiento se invitó a ser optimistas y buscar instrumentos alternativos que permitan su implementación. Un ejemplo de esto podría ser el trabajo grupal que reduce el volumen de materiales a corregir, aunque plantea otro tipo de problemas como la participación diferencial de los integrantes, lo cual requiere también de estrategias que aseguren que su desempeño sea equitativo y colaborativo.

En cuanto a los instrumentos utilizados por los profesores y profesoras para llevar adelante la evaluación se identificaron desde pruebas con preguntas abiertas, exámenes a partir de noticias de prensa o basados en los debates realizados en clase (con *feedback* previo a los alumnos) y presentaciones orales, hasta resolución de casos prácticos, Proyectos de Aprendizaje Tutorados, realización de memorias o entrevista personal final. De todas maneras, se expresó también cierta incertidumbre con respecto a “los artefactos” creados para llevar adelante el proceso de evaluación, su utilidad para dimensionar el aprendizaje de los alumnos y el tiempo demandado para su corrección.

“Yo trabajo con dos cosas sobre todo en clases, a efectos de calificación, una es una memoria, que mucha gente la hace en las universidades, que no es nada nuevo, y otra cosa que tampoco es nada nueva que es un caso práctico. Yo creo que el tema de los casos, las experiencias profesionales, y trabajar con experiencias profesionales de maestros y maestras, pues es importante. Yo creo que esa cercanía profesional, esa cercanía de traer lo que hacen los maestros, lo que hacen las maestras, yo en este caso, la selección que hice de este caso mucho tiene que ver con que me parecía que se contaban los diferentes elementos curriculares y las cosas que dábamos en la asignatura para que ellos lo pudieran ver reflejado. ¿Qué dos cosas les puedo aportar con respecto a trabajar con los casos? Pues una cosa que a mí me parece importante es el tema de la interrogación. Yo le doy normalmente estos casos, no en el día del examen sino que yo lo doy antes, justo al acabar la asignatura, y abrimos un foro, un foro virtual en este caso, pero también espacios tutoriales desde que acabamos la asignatura hasta el día del examen. Yo no tengo ningún problema de que la gente trabaje en grupo el caso, no tengo ningún problema en que se hable, pregunten, que hablen entre ellos, que busquen información, en definitiva, lo que busco es que aprendan. No busco sólo que den cuenta a la asignatura, sino que se aprenda, que se articule con otras asignaturas para resolver el caso (...)” (Profesor de la Universidad de Valladolid)

“Voy a dar una versión totalmente diferente a la que hemos planteado y es que a mí no me funciona nada, en evaluación no me funciona nada. Es decir, yo no estoy dispuesto a discutir, se los digo a mis alumnos el primer día, yo no estoy dispuesto a discutir dos horas

sobre si el porcentaje que van a tener el trabajito no se qué y no sé cuál, que no lo estoy considerando como un mal planteamiento en absoluto, digo como lo vivo yo. Yo digo que no estoy dispuesto a perder el tiempo, tres horas, cuatro, en que si el examen va a ser esto o lo otro... Porque de alguna manera dices “¿voy a dedicar tanto tiempo negociando, renegociando y volviendo a negociar?”. En el fondo siempre es el mismo problema, en el fondo es que cuando estamos hablando de evaluación estamos hablando de calificación. A mí me gustan las prácticas nórdicas, que se dedican a evaluar de una manera muy horizontal y nunca hacen exámenes, hasta 16 años están prohibidos, y nunca califican; evalúan a tope, pero ¿qué es a tope? A mí me dan miedo los artefactos, me da miedo evaluar un artefacto de un grupo de trabajo, me da miedo de meterme a pedirle trabajos, una cantidad de trabajos que luego tienes que corregir, me da miedo generar una cantidad de artefactos para salir un poco del impasse y luego esos artefactos nos comen, nos hacen totalmente gerencialitas. Y para colmo nos presionan con las guías y como os podéis imaginar paso de guías y de chorradas, encima nos abruma con el tema de la presión de las guías. Yo creo que efectivamente la evaluación, como habéis planteado aquí, es un tema de cercanía, de formación, es decir, yo creo que evaluar es estar todas las clases viendo porqué esto no se entiende, por qué la gente tiene dificultad, preguntarle a éste, acercarme al final si están en el pasillo, para mí creo que es ahí donde está el quid de la evaluación. Meterme yo en los artefactos a mí me cuesta un trabajo enorme, porque pedirle a un trabajo a 150 personas supone devolvérselo a tiempo, etc. y ¿cómo voy a hacer yo esa locura? No puedo. Si puedo estar atento de si le brillan los ojos cuando entiende algo, si me cuentan la dificultad de porqué no han entendido esto, eso, yo creo que eso a mí me resulta mucho más fácil considerarlo. Que luego hay que poner una nota, pues la tendremos que poner, vamos a ver cómo la tendremos que poner” (Profesor de la Universidad de Granada)

“Tengo muchos artefactos. Yo quizá alguien que me analice desde el punto de vista “Boloñés” dirá que no sigo el tema de las competencias ¿no? Quizás alguien que me analice desde la perspectiva de la pedagogía por objetivos de los 80 y 90 dirá que tampoco sigo ese modelo pedagógico... Tengo una serie de artefactos, metodologías educativas, con el que siempre elaboro un prospecto, unas nociones básicas de cómo hacer, qué es lo que yo pretendo que ellos aprendan. Yo quiero que mis alumnos elaboren dos ensayos para los dos primeros bloques temáticos, ensayos de 1200 palabras, aproximadamente. Les digo que no leo más, si leo más pero bueno, para que les oriente. Prefiero que me escriban poco y bien a que me escriban mucho y me lo copien de Internet. Dos presentaciones orales en clase sobre conceptos y teorías fundamentales, un portafolio didáctico que se entrega al final de la asignatura e incluye los ensayos y presentaciones que hacen en clase corregidos, a tiempo. Es decir, yo les entrego al final de cada bloque todo lo que he corregido de todo ese bloque y luego el portafolio es una segunda entrega. También es cierto que tengo una ratio de alumnos muy buena, 40, 60 y dos grupos, con lo cual se puede hacer. Y luego, que me parece importante, una visita a prácticas innovadoras (...) Vamos a ver referentes, sobre todo porque vienen con una trayectoria académica personal, una biografía escolar de escuela

tradicional, entonces que vivan referentes de innovación, de cambio (...) Otro de los artefactos que suelo organizar y que suelo proponer a mis estudiantes como oportunidad de aprendizaje son talleres prácticos. Yo les he denominado talleres básicos y complementarios. Los básicos en relación pues con tareas y conocimientos propios de documentación, bibliografía, estilo de narración, etc. Y luego talleres introductorios de didácticas específicas como cuentos artesanales, lógica, matemáticas, etc. etc. Y luego está la defensa y la realización de un Proyecto de Aprendizaje Tutorado que es consistente a través de una programación didáctica. Y la novedad este año ha sido que lo han expuesto públicamente en la Biblioteca, adelante de todo el mundo. Hemos organizado una exposición de los proyectos a través de posters y la defensa pública ha sido evaluada por un tribunal compuesto por sus propios compañeros; son los compañeros los que se evalúan. Se entregan los trabajos una semana antes, una serie de criterios o indicaciones y les hacen preguntas, un informe de co-evaluación, recomendaciones, y todo eso, ya que estamos en la sociedad del conocimiento y la información, se va retransmitiendo por internet, se va comentando en Twitter, se comenta en Facebook”(Profesor de la Universidad de Valladolid)

Independientemente del enfoque y de las herramientas de evaluación utilizadas, otro de los temas planteados en la jornada fue la importancia de que la evaluación se relacione a situaciones prácticas de la vida real. Se busca una mayor vinculación de la formación teórica con el mundo de la infancia y la niñez, ya desde las asignaturas y los programas y no sólo en la instancia del *Practicum*.

“Intentar vincular el aprendizaje sobre lo que estamos haciendo a la vida cotidiana y en ese sentido una de las aportaciones que hacemos, la propuesta de examen que tenemos en una de las asignaturas que impartimos, que es Educación para la Paz y la Igualdad, pues utilizar todos los recursos que les hemos podido facilitar a lo largo de la asignatura para resolver un examen que es tan sencillo como coger una noticia de un periódico que esté vinculada a los contenidos de la asignatura y según esa noticia plantearles preguntas relacionadas con nuestra asignatura y ellos tienen que opinar y resolver y plantear qué posibilidades didácticas tiene ¿no? Y bueno, otra de las ideas es intentar de alguna forma que ese aprendizaje también vaya unido a un acercamiento de lo que es la vida cotidiana al aula. En ese sentido, intentar que cualquier cosa que pase a nuestro alrededor, pues intentar llevarla al aula y que forme parte del proceso de aprendizaje. Pues actividades que puede haber a nivel social o universitario... intentar llevar esas cosas al aula, que tengan una pequeña experiencia de aplicar esos contenidos que vamos dando en el aula, en un pequeño taller o algo, pero que les permita contactar con los niños, y realmente ver que lo que estamos haciendo tiene utilidad. Y todo eso buscando estrategias para valorarlo con pequeños informes, con pequeñas actividades” (Profesor de la Universidad de Valladolid)

El establecimiento de las herramientas y los criterios de evaluación - reconocidos como punto de partida obligado para realizar dicho proceso- levantó también ciertas divergencias. Algunos profesores y profesoras manifestaron que negocian ambos aspectos con los alumnos, siempre de manera argumentada. Sin embargo, otros prefieren no hacerlo por falta de tiempo, porque no consideran que sus estudiantes tengan la madurez suficiente, o porque el docente mismo no se siente seguro para abrir este tipo de instancia.

“No olvidarnos que estamos tratando con personas también es importante, entonces la evaluación se puede resignificar y se puede cambiar desde ser esa cosa que nos califica, que nos pone un número, a ser una cosa realmente hermosa que nos sirve para enterarnos si realmente hemos aprendido, si hemos aprendido bien y qué es lo que todavía nos queda por mejorar para evidentemente, cuando lo hemos visto, poder ir por ahí, transformar eso, y aprender esas lagunas que tenemos ¿no? Nosotros lo hacemos así: yo evalué 70%, yo quería que fuera menos pero es lo que pude negociar yo porque las guías docentes ya sabéis que esto es un auténtico pulso a ver hasta donde llegas y ahí me planté y dije que no pensaba evaluar ni un porcentaje más, que un 70% ya me parecía un exceso, si realmente tenemos cierta coherencia con aquello que defendemos, y el estudiantado se evalúa en un 30%. Los chicos y las chicas son los que establecen qué tipo de ítems se van a evaluar. La evaluación nos dura entre dos y tres semanas, es muy muy muy muy intensa, es realmente bonita, Y además hay otro punto que dije “a mí también me vais a evaluar”. Vais a ver también que ítems sobre mi trabajo vais a hacer y mi evaluación va a estar colgada en el aula virtual, vosotros estáis expuestos pero yo también. Yo os pongo una nota pero vosotros a mí también, y con eso se soluciona, problema resuelto”. (Profesora de la Universidad Jaume I)

“Como se hablaba del sentido democrático, en la evaluación para mí no hay que todos los alumnos participen a la hora de la calificación. Yo como justifico ese sentido democrático es precisamente en que quiero desarrollar la autonomía de los alumnos, eso significa un compromiso con un conocimiento que le dé sentido, que le ayude a entender el mundo y también con la deliberación en todos los procesos de mi clase ¿no? Que sería que todos somos plurales, diferentes, que tenemos que construir entre todos ese conocimiento; es como entiendo ese sentido democrático. El conocimiento nunca es dogmático, siempre es opinable, nada es verdad ni mentira, entonces bueno, pues en eso baso se puede decir el sentido de la evaluación. Que creo que la evaluación está íntimamente ligada a nuestros procesos de enseñanza-aprendizaje, a nuestra forma de entender el papel docente, y también creo que la evaluación es un proceso de certificación y de acreditación, y que tiene que ver con el control y con la vigilancia del proceso educativo. Y eso es así, y nosotros condicionamos nuestra forma de evaluar al alumno. Y en ese sentido bueno, pues yo creo que la práctica educativa social me hace, a mí por lo menos, me hace pues a valorar el rigor y el compromiso con el trabajo, y en ese sentido pues también soy bastante exigente. Aunque luego no lo sea tan exigente al final a la hora de poner las notas y todo eso, pero sí soy bastante exigente y bastante directiva. O sea, yo

eso, hasta incluso la bibliografía de las prácticas, les propongo yo los trabajos y les propongo bibliografía, ellos siempre pueden coger otra, pero yo quiero orientarles acerca de qué lectura puede ser interesante, actualizada y soy bastante estricta. O sea, el proceso de negociación, a lo mejor incluso en las opiniones, en la construcción del conocimiento las tengo presentes pero no en la nota. (...) Yo desarrollo trabajos prácticos, prácticas dirigidas, que se exponen, entonces en las prácticas sí que hay una co-evaluación de los compañeros en las exposiciones, pero los trabajos quién los corrige soy yo entonces tengo un voto ponderado en los trabajos. Luego hay una evaluación de toda la actividad que van realizando. Yo creo que en la evaluación es importante pues el seguimiento, y el que tengan información sobre su proceso de mejora. claro, eso voy a decir ahora en qué se traduce: 200 alumnos, 17 actividades, 26 grupos, asignaturas concentradas en un período de tiempo, la mayoría de los créditos, una locura, una locura porque es dar un informe sobre qué cosas tienen que mejorar, una locura. Eso nada más que las actividades, sin entrar en los trabajos prácticos... Y luego de trabajo individual yo he utilizado memorias, he utilizado ensayos, he utilizado muchas cosas y ahora mismo lo que utilizo es un examen sin material sobre los mismos debates que hemos tenido en clase, que por supuesto tiene que estar fundamentado en los textos, todos los textos tienen una guía de preguntas a las que intentamos contestar, utilizo también poesía, videos, muchas cosas según el debate, cine, trozos de novela, entonces esos mismos debates que hemos mantenido y para los que hemos utilizado textos etc. sobre eso va el examen, decidimos todas qué preguntas están en el examen, este año han entrado 25, y sobre esas preguntas hago el examen sin material. Sin material porque quiero saber cada uno y cada una, bueno, pues hasta donde ha llevado la asignatura y cómo se desenvuelve. Contradicciones: me quedo todo el tiempo corrigiendo, a veces no la das a tiempo la corrección con lo cual no sirve para la siguiente actividad, y este año no ha llegado nada a tiempo, hay una resistencia al examen escrita muy fuerte en los alumnos, porque hay mucha gente que individualmente se aprovecha del trabajo de grupo, y quiere vivir de la renta del trabajo en grupo” (Profesora de la Universidad de Málaga)

En esta última cita puede verse reflejada una concepción del aprendizaje fuertemente asociada al dominio de conocimientos, así como a la capacitación profesional, finalidad central de la educación en el EEES. La idea de evaluación como “control y vigilancia” surge también de este discurso, confrontando con algunas posiciones menos rígidas al respecto. Por otra parte, surge también la reflexión acerca de la dificultad de identificar los aprendizajes y avances individuales a partir de actividades grupales, lo que lleva muchas veces a dejar de lado su utilización.

Volviendo al tema de la evaluación, otro aspecto mencionado hizo referencia a la importancia de que los docentes conozcan con claridad el esfuerzo intelectual que sus herramientas de evaluación exigen al alumnado. En este sentido, una estrategia recomendada fue la de que el profesorado realice por sí mismo las actividades propuestas a fin de determinar el tiempo que

insumen, el esfuerzo intelectual, la posible demanda de tutorías y si éstas responden o no a lo establecido previamente como exigencias de la asignatura.

La necesidad de llevar los procesos y finalidad de la evaluación más allá de las competencias pedagógicas básicas también fue mencionada de forma reiterada por varios participantes. Se hizo énfasis en el hecho de considerar además otros aspectos importantes que escapan a lo curricular, buscando un aprendizaje que tenga en cuenta dimensiones más personales, “de sentido para la vida”.

Una limitante expresada en relación a las posibilidades de innovación en evaluación educativa fue la excesiva tendencia de los alumnos a las metodologías de carácter fundamentalmente memorístico. En relación a esto, se manifestó el cuestionamiento acerca de cómo lograr la implicación del estudiantado y el diseño de estrategias que dimensionen de forma adecuada el aprendizaje en el marco del aula.

“Y bueno, entonces compartir con vosotros que ese es el gran problema mío de todos los años. Primero porque ¿de qué manera estamos implicando al alumnado con la evaluación que se propone en cada asignatura? Porque bueno, desde mi corta experiencia en la universidad, y como estudiante también, de la universidad, venimos un poco adiestrados del instituto de aprendizaje memorístico, examen memorístico, examen reproductor, entonces claro, al alumnado le supone un conflicto grande que le plantees otra cosa. Es decir, ellos quieren “dime cuánto vale cada actividad, dime qué parte del tema entra en el examen, qué es lo importante del tema...” venimos como muy adiestrados, por lo menos la experiencia que yo tengo, no se otras experiencias que hay. Entonces bueno, de qué manera podemos conseguir la implicación del alumnado con el aprendizaje mediante la evaluación que proponemos y por otra parte, yo todos los años me planteo si realmente como estoy evaluando estoy valorando el aprendizaje del alumnado que tengo. En qué medida la evaluación al final valora qué es lo que ha aprendido el alumnado, porque siempre veo que tiene fallos, o sea, nunca estoy contenta con la manera de evaluar y todos los años cambio y nunca estoy contenta entonces, bueno...” (Profesora de la Universidad de Extremadura)

Otro de los aspectos que se refleja en las palabras de esta profesora demuestra nuevamente el conflicto que los procesos de evaluación y calificación generan en los docentes; particularmente en este caso el cuestionamiento está dado por la capacidad real (o no) de “medir” lo que ha aprendido el alumnado, dejando de lado cuestiones como el carácter diferido de los aprendizajes.

Finalmente, y vinculado al uso de las nuevas tecnologías, se reflexionó en relación al papel de los foros como espacios abiertos donde los alumnos puedan expresarse y evaluar tanto al docente como a la asignatura. De esta manera se lograría una evaluación más “democrática” donde tanto el profesorado como el alumnado están sujetos a valoración. Lo realmente interesante de esta

vía reside en que ambos se posicionan a un mismo “nivel”, rompiendo las jerarquías. Es llamativo que la evaluación del profesorado por partes de los alumnos haya sido prácticamente pasado por alto. En este sentido, cabe remarcar el planteamiento de Marcelo (2011) en relación a la necesidad de generar instancias de evaluación formativa para el profesorado; el ejemplo planteado constituye una vía interesante para llevar a cabo este tipo de procesos. Otra dinámica interesante fue la apertura de un espacio de diálogo al final del curso donde establecer, de forma conjunta, conclusiones y sugerencias de mejora relacionadas a la asignatura: contenidos, desempeño docente, metodologías, exigencias, estrategias de evaluación.

“Se ha hecho mucho hincapié en la cercanía con el alumnado, en reflexionar sobre nuestra propia docencia, y bueno, yo quiero contaros la experiencia que nosotros hemos desarrollado en algunas asignaturas como evaluación compartida, co-evaluación pero no tanto de evaluación entre pares, que unos grupos se evalúen a otros, sino una evaluación compartida, pública, en clase, abierta, sin que el alumnado tenga miedo a opinar aspectos negativos sobre el profesor, la asignatura, los contenidos, las actividades, etc. Creo que eso ayuda mucho, primero para relajar la clase, para el clima que se crea en clase, nosotros lo que hacemos es abrir un foro en todas las asignaturas, al principio de la asignatura, con diferentes dimensiones: dimensión alumnado, metodología, dimensión profesorado, contenidos, actividades, entonces a lo largo de todo el curso está abierto y el alumnado puede opinar tanto positiva como negativamente de esas dimensiones. (...) Y al final de la asignatura hacemos una evaluación, dedicamos un día de clase a la evaluación compartida, nos basamos en la evaluación en una dinámica de grupo, el sombrero de seis copas. Lo que llevamos a clase son una especie de sombreritos de cartulina cada uno de un color, uno es mentalidad positiva, otro es mentalidad negativa, mentalidad emocional, y bueno, cada alumno va saliendo según el sombrero que le haya tocado y va diciendo (...) se establecen unas conclusiones grupales y se proponen unas sugerencias de mejora para posteriores cursos, tanto a nivel del alumnado como del profesorado, como de organización de la propia asignatura. Y bueno, a mí por lo menos las veces que lo he puesto en práctica siempre me ha funcionado, eso mismo, a nivel de clima, de relación con los propios alumnos y entre profesor-alumnado. Y luego ha funcionado mucho para que ellos no sientan la evaluación como una amenaza, sino como algo positivo que ayuda tanto al alumno como al profesor a mejorar en el propio proceso, y es una cuestión que me parece también importante” (Profesora de la Universidad de Extremadura)

V.2. LA PARTICIPACIÓN DIALÓGICA EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

El segundo panel del encuentro se denominó “*La participación dialógica en los procesos de enseñanza-aprendizaje*”. El objetivo de esta instancia fue poner en común ideas con respecto a los

espacios generados en el marco de cualquiera de las asignaturas en los planes de estudio de educación para dar participación a los alumnos y alumnas.

Se percibió un acuerdo generalizado sobre la centralidad de promover la construcción del conocimiento conjunto por parte del alumnado, buscando el diálogo, la participación, la crítica y la reflexión. Sin embargo, para que esto sea posible, es necesario generar escenarios abiertos y propicios para la comunicación, teniendo en cuenta que muchas veces los actores en cuestión poseen códigos lingüísticos y de comportamiento diferentes y jerarquizados.

“(…) también tenía claro lo que no quería hacer en la docencia universitaria. Yo creo que esto era producto de mi bagaje, de mi biografía académica. Lo que quería era implementar una metodología activa, participativa, compartida, dialogada, el tener respeto por el estudiante, el que el estudiante confiara en ti. Sí es cierto que me he notado que desde que empecé hasta ahora estoy más tranquilo en clase, confío más en el alumno, el alumno confía más en mí (…)”
(Profesor de la Universidad de Valladolid)

“Un poco este dilema entre la participación, diálogo, pensamiento y crítica, cuatro conceptos que pueden ir unidos o no, depende... bueno, creo que la forma de unirlos tiene que ver una determinada forma de hacer la clase ¿no? (..) el extrañamiento como concepto ¿no? El extrañamiento es preguntarse por qué son así determinadas prácticas (…)” (Profesor de la Universidad Complutense de Madrid)

Entre las actividades propuestas para poner en práctica la participación dialógica se mencionaron entre otras las tertulias, los debates, los ejercicios de prospección, la lectura dialógica de clásicos, o la organización de asambleas. Algunas de estas prácticas tienen como objetivo sobrepasar lo curricular y adentrarse en el terreno de lo narrativo, del diálogo sobre los intereses y la cotidianidad de docentes y alumnos como seres humanos; de esta manera es posible generar procesos “identificatorios”, de cercanía con las experiencias, emociones e historias de otros, favoreciendo la empatía y promoviendo espacios de aprendizaje cultural. En muchos casos este tipo de actividades se orientan también al desarrollo de un enfoque crítico en los procesos de aprendizaje proponiendo como máxima el “pensar lo que se hace para hacer lo que se piensa”, fomentando la coherencia ética y profesional.

“Es una práctica que titulamos “3 minutos de verdad” (..) y consiste en lo siguiente: en que cuando entramos en el aula y empezamos la clase, siempre hay alguien, siempre hay alguien que no es el profe, es él o ella, que se pone de pie y delante de todos los demás y aunque le suden las manos, aunque el corazón le haga así y la garganta se le seque, tiene esos tres minutos, tres o cinco o dos, los que sean, que contar algo, no algo que tenga que ver con el tema, no algo que tenga que ver con el artículo, no algo que tenga que ver con la teoría de no sé qué, algo que tenga que ver con su vida, con lo que él o ella quiera

compartir, con lo que él o ella le interese, y que crean que es bonito que nos lo cuente a los demás (...) Pero lo importante es decir eso, cuando el aula se abre, no es el profesor, es él o la estudiante que se pone a hablar de lo que él o ella en ese momento creen (...) porque en efecto cuesta, claro que cuesta, ponerte de pie delante del otro, mostrar tu cuerpo, tu voz, tu historia claro que cuesta, pero sin embargo es un modo de empezar para mí fundamental” (Profesor de la Universidad de Valencia)

“Lo llamamos la Pedagogía del Espejo porque yo un día descubrí, yo normalmente meto a mucha gente que no tiene nada que ver con nosotros, con la historia nuestra, en el aula, yo que sé, gente que conozco, historias que pasan tal, pero también utilizado otra idea y otro recurso que es llevar al aula a estudiantes recién egresados, que están en tercero o en cuarto y que hayan viajado, que hayan hecho no sé qué y que me los he encontrado. Entonces lo meto en el aula y lo llamo Pedagogía del Espejo porque he descubierto que cuando alguien te mira y te cuenta las cosas desde un plano horizontal, porque es, bueno la cercanía de la que hablábamos hoy de mañana, ese alguien es tan próximo a ti, total es ese alguien que se sentí aquí hace un par de años o tres menos, lo que pasa, lo que cuenta, lo que sucede, lo que se vive, es mucho más intenso. Y lo he descubierto por el modo en que miran y que escuchan los propios estudiantes en el aula” (Profesor de la Universidad de Valencia)

“Me gusta hacer una primera prospección, no es una biografía inicial ni un estudio inicial, simplemente es una pequeña prospección para saber cuál es la preocupación de la gente... Es gente de cuarto, yo doy diseño y desarrollo del currículum por lo tanto ya llevan una trayectoria, ya llevan sus descontentos, van amargados por una cosa, van felices por otra, tienen expectativas etc. entonces una conversación siempre inicial creo, para mí me ha resultado fundamental” (Profesor de la Universidad de Granada)

“(…) Lecturas dialógicas de clásicos, a través de la participación de los alumnos en los colegios donde hemos tenido proyectos distintos, implicando a los alumnos en esa investigación, implicándoles en las lecturas e ir rompiendo esas barreras entre los contextos profesionales. Eso ha producido situaciones muy bonitas, situaciones en las que padres y tal venían y estaban con nosotros contándonos como entran en el aula y hacen determinadas cosas para mejorar, como alumnos se han metido en el colegio y han empezado a dar sentido un poco a las lecturas que hacíamos de los clásicos. Mi función siempre ha sido un poco en la parte como más científica ¿no? entre comillas, es decir en avalar científicamente o qué teorías hay por detrás de todo aquello que va sucediendo pero he pasado muchas horas en los coles también justamente para romper esas barreras y generar el diálogo a partir de esa interacción de distintos agentes. Las actividades concretas, se tertulias, se hacen asambleas, estudios de caso también, se hacen programaciones didácticas que se evalúan entre ellos... la idea un poco de fondo es esa ¿no? romper las barreras” (Profesora de la Universidad de Valladolid)

“El posicionamiento, obviamente es la teoría crítica y junto a eso, que hacemos, si realmente defendemos la teoría crítica la democracia tiene

que ser una realidad, por tanto ¿Qué hacemos nosotros? El primer día nos constituimos como asamblea permanente, cada persona dentro de la clase es una voz, un voto y todo se hace de manera consensuada. (...) Yo llego el primer día, explico qué es lo que me gustaría hacer y la gente vota si quiere trabajar así o no, porque si no yo pienso que el proceso está viciado porque si yo digo que impongo ahí hay algo que falla ¿no? Y hasta el momento todo el mundo ha querido trabajar. También podéis decir “claro, si los dices tú a ver quién dice que no”, pero por lo menos esa opción está, y muchas veces se han planteado otras historias y se han discutido el primer día en asamblea a ver si querían o no” (Profesora de la Universidad Jaume I)

“Se va alternando, tenemos dos clases a la semana de dos horas, un día hacemos debate ¿y cómo se ha hecho ese debate? El material leído, cada persona lo ha leído de manera individual, la clase separada por grupos reducidos ha leído y ha discutido ese material. Cada grupo ha colgado [en el aula virtual] su reflexión en el aula, cuando llegamos al aula eso ya está hecho y cada grupo ha colgado dos interrogantes que debe proponer a la asamblea plenaria para discutir, como son 9 o 12 grupos, pues imaginaron, hay muchas interrogantes, entonces hacemos lo que decía Freire, fomentamos una pedagogía de la pregunta y no una de la respuesta. Yo no tengo porqué ir a contar mi vida, pero lo interesante es ver la gente qué es lo que le interesa, qué es lo que realmente le inquieta, le apasiona, no le gusta, está en desacuerdo, está de acuerdo, y a partir de ahí, de argumentos de razón, trabajar. Conseguimos que la gente aprenda, aprendamos, a escucharnos, a ver que no tenemos la razón absoluta, que dialogando y dando argumentos de razón podemos trabajar. Que lo interesante es precisamente que esa diversidad nos enriquezca, no que nos confronte. Y a partir de todo esto es como nosotros vamos funcionando. Eso es un día, y el otro día es tertulia literaria dialógica” (Profesora de la Universidad Jaume I)

Más allá del acuerdo con respecto a la importancia de la participación del alumnado en la construcción del conocimiento, se identificaron diversas dificultades para llevar adelante esta metodología. Nuevamente, en este caso se menciona la influencia negativa generada por las estructuras más “tradicionales” de aprendizaje llevadas adelante a nivel de Primaria y Secundaria, que incluso llegan a determinar que los alumnos no estén “preparados” para el diálogo en el aula. Este es un tema interesante porque supone asignar la responsabilidad por el aprendizaje a elementos “externos” o contextos previos a la llegada a la Universidad.

“[Con respecto a las preguntas abiertas] A mí siempre me asombró, una de las respuestas muy frecuentes como “eso no lo estudié antes” y eso me llamaba mucho la atención, me hacía pensar en la idea de conocimiento que tenían y también en la idea del papel que ellos podían tener en la producción del conocimiento o incluso de generar simplemente una idea a partir de algo que no se había estudiado antes. Y bueno, la idea que tenían era efectivamente, si no lo habían estudiado no lo podían decir, no lo podían repetir”

Sin embargo, las limitantes van más allá y pueden encontrarse también en las propias prácticas desarrolladas por los profesores y profesoras y su actitud ante el conocimiento. En este sentido, prácticas reconocidas como “liberadoras” o “abiertas” pueden volverse instrumentales y convertir a la participación en un simple medio para acceder a una verdad única y previamente definida (y a no un conocimiento multiparadigmático).

“Otro tema de cara también a la participación, y esto también forma parte de la experiencia, yo estuve con otros compañeros durante cuatro años visitando las clases de los compañeros de universidad y una de las observaciones que se saca realmente es que muchas de las veces que conseguimos la participación de los alumnos, la participación es una participación realmente retórica, porque no planteamos los temas como temas abiertos, sino que planteamos unos temas que buscamos, que ya sabemos nosotros la respuesta y que estamos haciendo un gesto que perfectamente el alumno lo puede interpretar “si me callo tú acabarás diciéndolo mejor que yo”. Entonces muy pocas veces cambiamos, porque entre otras cosas, para plantear temas auténticamente abiertos, ¡auténticamente abiertos!, no nos tenemos que creer que hay una verdad científica, porque como nos creamos que hay una verdad científica y una falsedad científica las preguntas son retóricas. Ahora si nos creemos que realmente cada conocimiento es multi-paradigmáticos (...) hasta que no asumamos la idea de que los valores no están al margen del conocimiento científico, sino que los conocimientos científicos están penetrados por los valores, nuestra enseñanza, y las preguntas y la participación serán siempre retóricas” (Profesor de la Universidad de Valencia)

V.3. LA UTILIZACIÓN DE PLATAFORMAS DE APRENDIZAJE

Una tercera instancia en el encuentro dio espacio para reflexionar sobre la utilización de las TICs en la enseñanza universitaria, más particularmente de las plataformas de aprendizaje.

Una primera idea hizo referencia a la transformación del papel del docente en el contexto de la sociedad de la información. El papel del profesorado ha cambiado; ya no es tan importante su función como transmisor de conocimiento, ni existe la necesidad de su presencia física en el acto de enseñar y aprender. Tampoco es necesaria la utilización del soporte papel, ya que puede sustituirse por recursos informáticos gratuitos y libres. Otra de las fortalezas de este tipo de materiales refiere a la posibilidad de actualizar los contenidos y acceder a los trabajos del alumnado de forma fácil y rápida, así como identificar quienes se encuentran trabajando en la plataforma en un determinado momento, ya sea profesor o alumnado. Más allá de esto, sigue habiendo docentes que no terminan de adaptarse a la utilización de este tipo de recursos.

Para llevar adelante esta forma de trabajo se emplean tanto plataformas oficiales proporcionadas por las propias universidades, como sitios extrauniversitarios a los que se puede acceder sin costo. Allí se cargan todo tipo de materiales relacionados al curso (textos, videos, fotografías, presentaciones, noticias de prensa), se abren foros para el debate, se puede trabajar simultáneamente a distancia en “escritorios en línea”, los alumnos envían sus tareas, entre otras actividades. Más allá de que todos los profesores y profesoras pueden acceder a este recurso de forma “oficial” en las universidades donde imparten la enseñanza, se percibió cierto acuerdo en el hecho de que su utilización requiere de muchos procedimientos burocráticos y la coordinación con el Departamento de Informática de cada institución. Por ello varios participantes expresaron su preferencia por las estrategias “alternativas”, que ofrecen muchas posibilidades y no requieren este tipo de condiciones. Un aspecto a tener en cuenta es la gran cantidad de tiempo que insume al profesorado la organización y actualización constante de estos espacios, tiempo que, sin embargo, queda compensado por las enormes posibilidades que éstos ofrecerían.

Como pudo verse en un testimonio citado anteriormente, el uso de las TICs en los espacios de enseñanza-aprendizaje no se limita a las plataformas virtuales. Todos los medios de comunicación y alternativas tecnológicas son válidas si se orientan con una función educativa: Twitter, Facebook y Youtube también tienen su espacio.

Una reflexión interesante surgida en el debate llamó la atención sobre la necesidad de evitar una actitud simplista que equipare la innovación pedagógica a la utilización de nuevas tecnologías en la enseñanza universitaria.

“Yo quiero subrayar también el modo en que me parece que a veces la obsesión por lo tecnológico tomada como discurso de poder en el interior de la institución, está enmascarando o disputando otro tipo de formas y de propuestas relevantes en la innovación educativa. Por ejemplo, en mi universidad, las innovaciones, las llamadas innovaciones educativas están todas vinculadas al uso de lo que ellos llaman las nuevas tecnologías, cuando muchos de nosotros pensamos que el problema y el proyecto de cambiar la universidad haciendo lo mejor para la educación en las aulas, en unos casos pasa por ese tipo de artefactos como puede ser el aula virtual y en otros casos no”
(Profesor de la Universidad de Valencia)

“Está claro que si yo uso las nuevas tecnologías es para hacer algo que no hacía antes, es decir, las nuevas tecnologías me permiten hacer cosas en la línea de la renovación pedagógica, contundentemente diferentes al modelo tradicional, es decir, yo no utilizo esto para repetir. Moodle tiene éxito porque mantiene el modelo tradicional del profesor, es decir, cuelgas los apuntes ya está. No, esto no es así”
(Profesor de la Universidad de Extremadura)

Por último, se destacó asimismo el hecho de que el uso de estas “nuevas tecnologías” no sustituye en ningún caso el vínculo cara a cara con el alumnado, sino que debe operar más bien como un apoyo que refuerce los aprendizajes adquiridos de forma presencial. Más allá de esta gran potencialidad, es importante tener en cuenta que, si bien el contacto continuo con los y las estudiantes puede ser muy favorable en estos procesos es necesario también establecer cortes o límites que preserven el espacio personal de los docentes.

“(…) y luego además tenemos la entrevista personal, es decir, yo no quito la entrevista personal, al contrario, tengo la entrevista para revisar lo que cada uno ha hecho y se ha comprometido. Y lo bueno que tiene esto es que queda todo por escrito” (Profesor de la Universidad de Extremadura)

“Yo doy mi clase con tecnología porque yo no entiendo mi vida sin tecnología al día de hoy, no podría hacer nada. Yo la mayor parte de mi tiempo la paso delante de un ordenador, con el móvil que tengo conexión a internet. Hemos hablado durante todo el encuentro muchas veces de romper los muros, de que seamos seres sociales... para mí la tecnología me da esa oportunidad, me da la oportunidad de estar conectado con el alumnado constantemente, de conectarme a través de Twitter con ellos, que a las siete de la tarde salga una noticia de cualquier cosa y podamos comentarla. Que utilicemos la plataforma Moodle, que tendrá sus barreras por supuesto pero dependerá del uso que le demos (...) Eso tiene una perversión y un problema lógicamente, que al final estás las 24 horas del día trabajando, 24 horas al día tienes conexión con tus alumnos y estás abierto a ese mundo” (Profesora de la Universidad de Extremadura)

“Yo creo que no se puede sustituir, nadie habla de sustituir la presencialidad con la virtualidad” (Profesora de la Universidad de Jaume I)

5.4. OTRAS IDEAS...

Además de estos tres temas en los que se estructuró el encuentro, surgieron también en los discursos algunas otras ideas:

- a. La importancia de generar cercanía con los alumnos, tener en cuenta su subjetividad, vivencias y sentimientos.

“Tiene que ver con estar cerca del alumno. Yo independientemente de lo que califica el alumnado en temas de competencias pedagógicas, didácticas, hablar de ciudadanía, yo creo que también hay un tema que es el tema de la cercanía. Si algo estamos ahora mismo faltos en la universidad, a mi juicio, como docente que soy de ahí, es el tema de la cercanía. Cercanía no es tanto sólo con las clases sino que yo me fijo mucho en el tema del comedor, me fijo mucho efectivamente con quién se cómo y con quién no se come, cuando se está en los

espacios de los pasillos de qué se habla y de qué no se habla, ese tipo de cosas” (Profesor de la Universidad de Valladolid)

- b. La necesidad de reforzar el trabajo cooperativo, lo que supone también enseñar a los alumnos los alcances y condiciones que requiere su implementación. Este aspecto se encuentra bastante consensuado a nivel docente, sin embargo, genera muchas quejas entre alumnos y alumnas tanto en relación a la forma de gestionarlo como a la justicia de las calificaciones ofrecidas.

“Justamente los estudiantes nos decían “pero eso del trabajo cooperativo ¿realmente es cooperativo? Porque acaba siendo que cada uno repartimos una parte y lo juntamos y luego lo ponemos”. Y segundo, pero decía “¿pero lo hacéis por nosotros o lo hacéis por vosotros?, porque así tener menos que corregir. (...) Porque vosotros dais por supuesto que nosotros tenemos que aprender a trabajar cooperativamente por gracia del Espíritu Santo, porque no nos enseñáis, es más, vosotros no trabajáis cooperativamente nunca, no sois capaces ni de poneros de acuerdo en una asignatura que compartís” (Profesor de la Universidad de León)

“Para mí una cosa clave en el trabajo en grupo y la evaluación es el tiempo. El tiempo que uno le pueda dedicar a ellos y a ellas en ese *feedback*. En un par de ocasiones en las que he tenido yo más tiempo y más margen para hacer eso porque la asignatura ha sido más larga o el grupo era más pequeño y he podido hacer una tutoría semanal con los grupos, los grupos no han tenido ningún problema, realmente ha habido trabajo cooperativo. Hemos trabajado casi siempre con la distribución de roles dentro del grupo, que ha ido cambiando, y el *feedback* que yo les devuelvo a ellos en las tutorías y que ellos me dan a mí de cómo va funcionando el grupo hace que la construcción de esa nota que al final hay que poner no haya ninguna duda” (Profesora de la Universidad de Granada)

- c. La atención a cuestiones más generales de carácter académico, principalmente la escritura.

“Este año, al menos, he metido caña mucho en la parte de la escritura. Hay un tema con la escritura, los textos académicos que hay que entender, que nuestros procesos de composición en la universidad de textos académicos no son textos de bachillerato, con todo lo que en el bachillerato se ha podido trabajar mejor o regular. Estamos pidiendo a ellos una serie de textos escritos de una determinada manera, a veces mal, porque para qué nos vamos a engañar, estamos pidiendo a ellos que se analicen textos con una dificultad amplia de comprensión. Entonces una de las cosas que hago todos los años, que intento hacer, es que yo creo un cuestionario sobre temas con textos académicos, sobre cómo componen ellos textos académicos, yo les voy preguntando sobre el proceso de planificación, cómo escriben, cómo organizan las ideas, es decir, un cuestionario. En todo caso a mí no me importa tanto los

resultados, lo que me importa es que se piense sobre el proceso”
(Profesor de la Universidad de Valladolid)

“Hay unos recursos propios de la institución que dices “ojalá esto estuviese en la uni”, por ejemplo, un centro de escritura. (...) Un centro de escritura es, tanto puede estar los profesionales, es decir, gente de Filología, etc. como estudiantes de Filología que entonces están haciendo prácticas, ayudando a toda la comunidad universitaria ¿a qué? Saber hacer un resumen, saber hacer una citación, a saber hacer un *paper*, a saber preparar un proyecto de investigación, lo que sea ¿no? y que en el momento en el que vas no vas a “dame una clase”, sino que vas a ir con el papel y el problema real ¿no?”
(Profesora de la Universidad de Barcelona)

- d. El rechazo hacia una burocratización excesiva de la tarea docente, que coarta la diversidad de metodologías y concepciones pedagógicas en la enseñanza

“Estamos viciados por el tema del proyecto *Tuning*, las competencias que nos exigen, la coordinación entre asignaturas me parece terrible, los porcentajes que le voy a dedicar a cada cosa (...) y además tienes que coordinar en la misma asignatura, no en distintas asignaturas pero en la misma asignatura, porque todos tenemos que dar la misma enseñanza a los alumnos lo cual me parece terrible porque yo no tengo porqué enseñar lo mismo que el que tengo al lado que da la misma asignatura” (Profesora de la Universidad de Málaga)

“Bueno, yo, en torno a la evaluación quiero empezar haciendo una reflexión porque a mí me supone un problema todos los años, no tanto el problema de elaborar las fichas que es un algo meramente burocrático-administrativo, porque como dijera la compañera que ahora con lo de los planes docentes, la ficha, que haya coherencia y coordinación entre todos los profesores que imparten una misma asignatura, para mí esto también supone un problema precisamente por las diferencias de concepción pedagógica que tiene cada profesor, entonces bueno, que ya no es tanto elaborar la ficha que yo a nivel personal la hago a nivel burocrático y luego no la sigo, sino realmente plantearme yo como voy a evaluar cada asignatura en cada curso”
(Universidad de Extremadura)

“Yo creo que uno de los principales problemas que te encuentras como profesora novel es la institución. O sea, está claro que la institución es una barrera para innovar, para buscar formas nuevas de hacer las cosas. Hay ciertas barreras, ciertas cosas que cuesta soltarse. Yo entiendo que un profesor más experimentado, con más tiempo en la universidad se atreva y arriesgue y diga “me da igual lo que diga el de al lado” pero a un profesor novel al día de hoy nos cuesta mucho más, y más tal y como está el sistema ahora mismo. Bueno, pues burocráticamente es imposible, la realización de las guías docentes, las fichas, coordinar. Todo tiene que estar coordinado, la libertad de cátedra ¿dónde está?” (Universidad de Extremadura)

- e. La promoción de una mayor cooperación entre profesores y profesoras del mismo centro.

“Yo creo que es muy importante la actividad que llevamos en un departamento. A mí me preocupa mucho el abandono que tenemos de nuestra función en el departamento como profesorado que tiene que discutir temas interesantes como colegas sean rojos, nacionales, amarillos, verdes... y ese abandono de ese espacio supone una fragmentación de nuestra vida universitaria y nuestra vida como colegas. Últimamente he leído un fragmento que me ha encantado y que yo sugiero por ahí y que es, se llama la “fantasía de la individualidad” que es cómo nos estamos cargando lo relacional a favor de resolver nuestro problema individual como clase, como novel, como profesor más experimentado o menos, y de alguna manera pues estamos perdiendo ese espacio de interacción institucional en un organismo público, con intereses públicos ciudadanos”

- f. La superación de la dualidad que muchas veces se observa en las percepciones de profesorado y alumnado.

“Vivimos en dos mundos paralelos. Los profesores y las profesoras decimos una cosa que intentamos hacer, por ejemplo intentamos formar en valores de cooperación, formamos en espíritu crítico, que además lo tenemos en las competencias, y lo que dicen los propios estudiantes es que formamos fundamentalmente, y que ellos lo viven como una competitividad, sumisión, y el aprendizaje de la obediencia casi, es decir, ¿quién tiene la sartén por el mango? Incluso los profesores que vamos de progres y negociadores y no sé qué, es decir, que hay una versión totalmente diferente” (Profesor de la Universidad de León)

- g. La ruptura con la continuidad del “*habitus* capitalista” desde la educación.

“Estamos haciendo una investigación que partió de una preocupación o de un interés que es la sumisión social que hay, y la práctica no reacción que vive Europa ante las políticas neoliberales que prácticamente hay como esa sensación de terapia de shock, de incapacidad de reacción a pesar de que nos indignemos (...) Ahora está la cultura emprendedora, entonces eso antes era la co-educación, la educación para la paz, era las asignaturas transversales y ahora es la cultura emprendedora y ahora los niños y las niñas no sólo tienen que trabajar en infantil con la plastilina y hacer muñequitos sino que tienen que ver luego como venden sus muñequitos a la familia (...) En todo eso se está invirtiendo mucho dinero y ya en mi facultad se está también jugando en bolsa. De hecho, el Consejero de Educación de mi Comunidad Autónoma está promocionando ahora el libro que ha sacado la directora de ITESI, que es una de las grandes financieras, “Mi primer libro de economía: Ahorro e Inversión” para niños y niñas de infantil y primaria que conozcan efectivamente cómo invertir, cómo llegar a ser máquinas... Entonces yo me preocupaba

por qué poca política de resistencia tenemos en España, no sólo a nivel universitario sino el que luego sale de nuestras aulas. Y yo me preguntaba qué formación damos y como formamos (...) Tenemos la sensación del que el profesorado de nuestra facultad está educando en el “*habitus* capitalista”, es decir, realmente estamos generando una formación fundamentalmente que contribuye a lo que luego nos quejamos, a esa práctica de sumisión” (Profesor de la Universidad de León)

CAPÍTULO VI: LAS PRÁCTICAS DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Además de conocer los imaginarios e interpretaciones que los formadores y formadoras de futuros docentes tienen sobre su propia práctica y el desarrollo de la vida en las aulas, interesa conocer también cuáles son las prácticas concretas que dicen llevar a cabo en su actividad cotidiana.

Por ello este capítulo se estructurará en siete segmentos que apuntarán a describir dichas prácticas en relación a los contenidos tratados y su forma de selección, las metodologías de trabajo implementadas, las estrategias de evaluación y su finalidad, la organización del trabajo en el aula y la utilización de espacios, así como el intercambio docente y las principales fuentes de aprendizaje para su desempeño profesional.

Como ya se mencionó en el apartado metodológico, estos datos se obtuvieron a partir de una encuesta auto-administrada on-line que fue respondida por 32 docentes de diferentes universidades españolas que se presentan en la tabla 6.1.

Universidad de Valladolid	8
Universidad de Granada	4
Universidad de Barcelona	4
Universidad de Murcia	3
Universidad de Oviedo	2
Universidad de Murcia	2
Universidad Católica de San Antonio de Murcia	2
Universidad Jaume I	1
Universidad del País Vasco	1
Universidad de Valencia	1
Universidad de León	1
Universidad de Cantabria	1
Universidad de Almería	1
Universidad de Alcalá de Henares	1
Total	32

Tabla 6.1. Universidades donde los encuestados imparten clases

Atendiendo a las características de los respondientes cabe remarcar que la mayoría fueron mujeres, representando seis de cada diez casos. El perfil contractual fue variado, siendo las modalidades más repetidas “Titulares de Universidad” y “Contratados/as Doctores/as”.

Profesor/a titular de universidad	9
Profesor/a contratado doctor	8
Profesor/a asociado	4
Profesor/a ayudante	4
Profesor/a ayudante doctor	3
Profesor/a colaborador	2
Catedrático/a de escuela universitaria	1
Catedrático/a de universidad	1
Total	32

Tabla 6.2. Perfil contractual con la Universidad

Por otra parte, el rango de edad de los encuestados y encuestadas varió entre los 29 y los 64 años, con la media ubicada en 43; uno de cada 10 docentes tiene más de 55 años. En este sentido podría decirse que los casos incluidos en la encuesta representan un grupo bastante joven en términos etarios.

El grupo de profesores y profesoras estudiado también es variado con respecto al área de conocimiento en que éstos se desempeñan; 4 de cada 10 lo hacen en Didáctica de la Organización Escolar. Tres cuartas partes de los respondientes imparten clases en el Grado de Educación Primaria e Infantil mientras que uno de cada cuatro lo hace en Educación Social.

Didáctica y Organización Escolar	16
Expresión Corporal	4
Psicología Evolutiva y de la Educación	3
Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación	3
Didáctica de la Expresión Musical	2
Didáctica de la Lengua y la Literatura	1
Otros	3
Total	32

Tabla 6.3. Área de conocimiento

Finalmente, en cuanto al quehacer docente puede señalarse que el promedio de asignaturas dictadas es de 2.3, y prácticamente la mitad de los encuestados tienen entre 100 y 200 estudiantes,

un número considerable que, sin duda, condiciona las posibilidades didácticas y metodológicas implementadas en el aula. La media de años de experiencia como profesores y profesoras universitarios es de 13.8; 18 de los casos encuestados se han desempeñado en el ámbito universitario por más de 10 años. Otro dato importante es que 6 de cada 10 no tienen experiencia previa como maestros o maestras de Primaria o Secundaria.

Una vez descritas las características generales del grupo de encuestados importa realizar una última aclaración. Como pudo verse en el capítulo dedicado a las cuestiones metodológicas, el cuestionario aplicado estuvo conformado principalmente por preguntas cerradas, cuyas opciones de respuesta eran: “siempre”, “algunas veces”, “pocas veces”, “nunca”. Para analizar los datos obtenidos a partir de esta encuesta se tomó en cuenta, en una primera instancia, la suma de los casos que declaraban implementar “algunas veces” o “siempre” las diferentes opciones disponibles. Sin embargo, este indicador presentaba poca capacidad de discriminar la información debido a que la opción “algunas veces” parecía usarse de forma amplia y no reportaba exactamente si el aspecto estudiado era realmente significativo o no en la práctica de los docentes. Por ello el análisis se apoyó sobre todo en las repuestas incluidas en la categoría “siempre”. Las tablas presentadas ilustrarán ambos indicadores mencionados, identificándose la suma de las opciones “algunas veces” y “siempre” con el término *Top Two Box* (TTB), mientras que el segundo aparecerá como *Top Box* (TB). Dada la cantidad total de respuestas, los datos se presentarán en número de casos.

VI.1. ESTRATEGIAS Y CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN DE LOS CONTENIDOS

Las tres formas de selección de contenidos más utilizadas por los profesores y profesoras que contestaron esta encuesta son: la **consulta de bibliografía** relacionada con la materia, la experiencia personal y los intereses del alumnado, siendo particularmente importante la primera de ellas.

	TTB	TB
Consultando bibliografía relacionada	31	28
Atendiendo a la experiencia personal	30	19
Partiendo de los intereses del alumnado	29	14
Formación permanente, cursos	21	9
Formación inicial como docente	17	8
Total	32	32

Tabla 6.4. Estrategias para la selección de materiales

Por otra parte, en cuanto a los criterios para la selección el más destacado fue el de buscar un **enfoque de solidaridad y justicia social** en los contenidos tratados en el aula. La vinculación con las experiencias del alumnado fueron mencionadas también por cuatro de cada diez docentes participantes.

	T*TB	TB
De Solidaridad y Justicia Social	24	17
Interdisciplinar	27	14
De género	24	14
Relacionada con la experiencia del alumno	28	13
Intercultural	20	9
Multicultural	22	5
Total	32	32

Tabla 6.5. Criterios para la selección de materiales

VI.2. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS IMPLEMENTADAS EN CLASE

La estrategia metodológica más utilizada por los docentes que respondieron la encuesta es el **entrenamiento de habilidades y destrezas académicas** (implementadas en seis de cada diez casos), seguido por la **enseñanza dialógica y el aprendizaje cooperativo**. La transmisión cultural es la que parece tener menos peso.

	T*TB	TB
Entrenamiento de habilidades y destrezas académicas (lectura, escritura, cálculo, uso de las TICs)	27	20
Enseñanza dialógica (diálogo igualitario, argumentación, reflexión crítica)	27	17
Aprendizaje cooperativo	29	17
Aprendizaje basado en problemas (descubrimiento/indagación/observación, actitud investigadora, desarrollo de inteligencias múltiples, intereses del alumnado)	30	16
Aprendizaje significativo (mapas conceptuales, jerarquización de contenidos, motivación del alumnado)	27	15
Educación emocional (conciencia sobre sensaciones, deseos, emociones, expectativas, resolución de conflictos)	24	13
Enseñanza como cambio conceptual (asimilación de contenidos, conflicto cognitivo, acomodación)	25	12
Transmisión cultural (conocimiento disciplinar, enseñanza de contenidos)	28	11
Total	32	32

Tabla 6.6. Metodologías de trabajo implementadas

Puntualmente, en relación a las actividades planteadas la más extendida parece ser la de los **debates**. La investigación tendría también importancia entre las propuestas desarrolladas “algunas veces” y “siempre”. En cuanto a la clase magistral, 22 profesores y profesoras dijeron utilizarla con cierta frecuencia, pero sólo un o una docente dijo utilizarla “siempre” en sus clases.

	T*TB	TB
Debates, reflexiones, deliberación en torno a temas	29	17
Desarrollo de destrezas y habilidades manipulativas (comprensión y expresión oral y escrita, lenguaje virtual, uso de TICs)	25	13
Investigación: aprendizaje basado en proyectos, problemas	30	11
Observación (realidades profesionales, trabajo docente en el aula, situaciones reales de aprendizaje, etc.) y uso del entorno (salidas pedagógicas)	25	10
Centro de interés del alumnado (propuestas del alumnado para trabajar en el aula)	23	8
Co-enseñanza, tutorías entre iguales	18	7
Clase Magistral	22	1
Total	32	32

Tabla 6.7. Actividades planteadas

VI.3. MATERIALES UTILIZADOS EN LAS SESIONES

Los materiales más empleados varían entre **tecnología 2.0, impresos, visuales tradicionales y audiovisuales**. De todas maneras, el uso ofrecido a cada uno de ellos puede ser distinto según el caso. En este sentido, los impresos y los audiovisuales se presentan sobre todo como punto de partida para analizar y reflexionar sobre la cultura y la sociedad, mientras que los visuales tradicionales y la tecnología 2.0 se implementan como forma de representar ideas o problemas para buscar soluciones. Es curioso que los materiales visuales tradicionales y la tecnología 2.0 se utilicen con la misma finalidad; esto reflejaría el hecho de que las tecnologías se están incorporando a los contextos educativos con un enfoque tradicional, más que con una búsqueda de la renovación pedagógica. Esto justifica una nueva referencia a uno de los testimonios recabados en el marco del encuentro “*El deseo de la renovación pedagógica y la construcción de lo público en la Universidad*”:

“Por ejemplo, en mi universidad, las innovaciones, las llamadas innovaciones educativas están todas vinculadas al uso de lo que ellos llaman las nuevas tecnologías, cuando muchos de nosotros pensamos que el problema y el proyecto de cambiar la universidad haciendo lo mejor para la educación en las aulas, en unos casos pasa por ese tipo

de artefactos como puede ser el aula virtual y en otros casos no”
(Profesor de la Universidad de Valencia)

	T*TB	TB
Tecnología 2.0 (PDI, blogs, plataformas virtuales)	27	13
Materiales impresos (libros de texto, mapas, fotografías, folletos)	28	12
Visuales tradicionales (pizarra, retroproyector, murales)	23	11
Audiovisuales (TV, video, CD, DVD)	28	10
Manipulativos experimentales (expresión corporal, musical, artística) y vivenciales (narrativa, dramatizaciones, juegos)	18	6
Uso educativo del entorno (visitas a centros escolares o sociales)	13	3
Total	32	32

Tabla 6.8. Materiales utilizados en las sesiones

Como se muestra en la tabla 5.9., prácticamente 6 de cada 10 docentes consideran que los materiales seleccionados son adecuados “algunas veces”; sin embargo una proporción similar dice no haber tenido problemas para llevar adelante dicha actividad. Entre las dificultades mencionadas se destaca la poca capacidad de generar interés en el alumnado, mencionándose también la falta de adecuación a las necesidades u objetivos de aprendizaje, a la disponibilidad de tiempo en clase, a la capacidad de comprensión de los alumnos y alumnas y a su aplicabilidad a casos prácticos o a la experiencia cotidiana.

Siempre	10
Algunas veces	21
Pocas veces	1
Total	32

Tabla 6.9. Adecuación de los materiales

VI.4. EVALUACIÓN

La pregunta diseñada en relación a la finalidad que profesores y profesoras buscan obtener mediante la evaluación consistió en una lista de cuatro reactivos que el encuestado debía ordenar en función de su importancia; de este modo se forzó a los respondentes a establecer un ranking en el que la posición de cada reactivo es relativa a la de los demás. Hecha esta aclaración, el objetivo

fundamental parece ser el de **informar al alumnado sobre su propio proceso de aprendizaje**, mientras que el menos importante sería la calificación. Un detalle a destacar es que 9 de los 32 docentes consideraron al análisis de la propia práctica como la finalidad menos importante en relación a las actividades de evaluación.

	Obtener información en relación al nivel de conocimiento y áreas de mejora de los alumnos	Obtener información para analizar la propia práctica docente	Formular juicios y tomar decisiones (calificaciones académicas)	Informar al alumnado sobre su propio proceso de aprendizaje
1 (Menos importante)	2	9	17	2
2	9	8	8	6
3	10	11	6	6
4 (Más importante)	11	4	1	18
Total	32	32	32	32

Tabla 6.10. Principales objetivos de la evaluación

En cuanto a los aspectos evaluados más de la mitad de los docentes dicen enfocarse “siempre” en el “**uso del conocimiento de forma crítica**” y el “**desarrollo de la cooperación, la comprensión y la empatía**”. El nivel de “uso de herramientas e instrumentos simbólicos” por parte del alumnado parece ser el aspecto menos mencionado entre las dimensiones a evaluar.

	TTB	TB
Uso del conocimiento de forma crítica	30	21
Desarrollo de la cooperación, la comprensión y la empatía	30	18
Construcción de una mente disciplinada	29	15
Uso del conocimiento de forma creativa	25	14
Compromiso con la ética, la política y la justicia social	25	13
Construcción del propio proyecto vital	23	10
Uso de herramientas e instrumentos simbólicos	26	9
Total	32	32

Tabla 6.11. Aspectos generales evaluados

Considerando las actividades de evaluación realizadas “siempre”, 3 de cada 4 casos recurren a la **producción de materiales** por parte del estudiantado. El recurso de las pruebas es utilizado “siempre” por 12 profesores o profesoras; solamente 8 implementan “siempre” la co-evaluación.

	T*TB	TB
Producción de materiales, portafolio, carpetas de aprendizaje, memorias, dossier	29	24
Aportaciones en clase	28	16
Autoevaluación	27	16
Entrevistas, tutorías con el alumnado	29	14
Estudio de casos prácticos (situaciones educativas, experiencias biográficas), simulación de situaciones profesionales	29	14
Realización de pruebas, ejercicios, cuestionarios	23	12
Diarios de campo y observación del profesorado	21	10
Co-evaluación	20	8
Total	32	32

Tabla 6.12. Recursos implementados para la evaluación

Finalmente, en relación a la forma de implementar las actividades en cuestión, 30 de los 32 docentes dicen llevarla a cabo al **final** del proceso y una misma proporción manifiesta hacerla de forma **continua**. Llama la atención el hecho de que una alta proporción de casos (7 de cada 10) diga realizar además una evaluación al inicio del curso, probablemente asociada al diagnóstico del nivel de aprendizaje de alumnos y alumnas y las necesidades de mejora.

	Al inicio del programa para detectar carencias, necesidades, intereses, etc.	Continua, que atiende a los avances y dificultades del alumnado en su rutina diaria dentro del aula	Final, centrada en los resultados obtenidos en relación a los objetivos propuestos
NO	9	2	2
SÍ	23	30	30
Total	32	32	32

Tabla 6.13. Momentos de evaluación

VI.5. ORGANIZACIÓN DEL AULA

Atendiendo a las dinámicas de aprendizaje desarrolladas en las sesiones, parece haber una fuerte predisposición a promover el trabajo en grupo dentro del aula. Todos los docentes encuestados, a excepción de un caso, dicen realizar agrupamientos del alumnado “algunas veces” o “siempre”; la forma de agrupación mayoritaria parece ser la de **grupos pequeños**.

El criterio utilizado en general para la conformación de los grupos es la **espontaneidad**, basada generalmente en la afinidad. Los grupos heterogéneos con reparto de roles, homogéneos o interniveles tienen muy baja incidencia.

	TTB	TB
Desdobles administrativos	25	15
Agrupaciones espontáneas	26	12
Grupo heterogéneo con roles	18	6
Grupos homogéneos	9	1
Grupos internivel	7	0
Total	31	31

Tabla 6.14. Tipos de agrupaciones

Como podía esperarse, las **aulas y las plataformas virtuales** son los espacios a los que recurren mayormente los profesores y profesoras encuestados. Algo llamativo es que un poco menos de la mitad de éstos declaran utilizar los centros educativos como contextos para el aprendizaje. Sin embargo, más que a una “apertura” de la dinámica universitaria a las escuelas, esto se asociaría al desarrollo del *Prácticum*. Asimismo, centros sociales, parques y museos son muy poco mencionados, reflejando que la enseñanza continúa llevándose adelante primordialmente en el marco de la Universidad.

	TTB	TB
Aulas	31	29
Plataformas virtuales	29	25
Seminarios	23	7
Laboratorios	7	4
Redes sociales	7	3
Centros educativos	14	3
Salas experimentales	6	1
Sala de grado	8	1
Parques y plazas públicas	5	1
Centros sociales	7	1
Museos	1	
Total	32	32

Tabla 6.15. Espacios de aprendizaje utilizados

En lo que respecta a la distribución del tiempo en las sesiones, ésta se **orientaría fundamentalmente al alumnado**, ya sea en relación a sus avances respecto al tema trabajado, como a sus intereses o iniciativas vinculadas al tema que no hayan sido programadas previamente por el docente. 4 de cada 10 encuestados señalan que la planificación previa es el elemento con menor peso en el desarrollo posterior de las sesiones.

VI.6. INTERCAMBIO DOCENTE

Con respecto al intercambio docente sólo dos encuestados dijeron no coordinar con otros compañeros y compañeras para llevar adelante su actividad. Entre los que dicen coordinar, 8 de cada 10 lo hacen con profesores y profesoras de su **propia área de conocimiento**. Algo a destacar es que la proporción de docentes que coordinan con compañeros del propio centro y de otros centros educativos es similar (15 y 13 docentes respectivamente).

Coordina con compañeros...	
De la propia área de conocimiento	25
Del grado en el que imparte la docencia	19
Del centro educativo en el que se desempeña como docente	15
De otros centros educativos	13
De otras instituciones	12
Total	32

Tabla 6.16. Compañeros con los que coordina- Cantidad de respuestas “sí”

Atendiendo a la finalidad, se destaca en primer lugar la coordinación de los **contenidos a tratar en clase**, seguido por el intercambio de **metodologías** de trabajo y la puesta en común de **cuestiones grupales y personales**. Fue posible identificar que el intercambio en relación a los contenidos a tratar se produce en mayor medida con los compañeros del área y del grado en el que se imparte la docencia. Por otra parte, la puesta en común de cuestiones personales y grupales parece concretarse mayormente con compañeros del centro. Los motivos de coordinación con otros centros u otras instituciones abarcan diferentes cuestiones aunque parecen enfocarse a aspecto más generales como las cuestiones administrativas.

Coordinar los contenidos a tratar en clase	29
Intercambiar metodologías, formas de trabajo	25
Poner en común cuestiones grupales y personales (entre alumnado, docentes, grupo de investigación)	25
Resolver cuestiones administrativas	20
Compartir formas de evaluación	19
Diseñar y elaborar materiales (informes, publicaciones científicas, conferencias, programas)	18
Fijar objetivos comunes para los cursos dictados	18
Total	30

Tabla 6.17. Motivos por los que coordina con compañeros

VI.7. PRÁCTICA DOCENTE

Prestando atención a los objetivos a los que apuntan profesores y profesoras en su quehacer diario ocupan los primeros lugares la idea de **“fomentar el diálogo y la reflexión compartida para la construcción del conocimiento”**, así como la utilización de **“ejemplos para comprender mejor el tema tratado”**. La realización de pruebas que demuestren el dominio de los contenidos se emplea “siempre” o “algunas veces” en 19 de los 32 casos encuestados.

En su práctica diaria como docente...	TTB	TB
Fomenta el diálogo y la reflexión compartida para construir conocimiento	31	23
Plantea ejemplos, teóricos o prácticos, para que los alumnos y alumnas comprendan mejor el tema tratado	31	20
Promueve un aprendizaje basado en la experiencia a través de la observación y el descubrimiento	24	13
Propone actividades donde se desarrollen habilidades perceptivas y atencionales, así como de codificación de la información (uso de mapas conceptuales, recursos audiovisuales, esquemas, gráficos...) y de recuperación	22	11
Ofrece distintas visiones en torno al contenido desarrollado	26	11
Parte de los intereses, expectativas y creatividad individual de los alumnos y alumnas	22	10
Realiza una serie de actividades y pruebas que demuestren el dominio de los contenidos, habilidades y destrezas dadas durante el curso	19	7
Total	32	32

Tabla 6.18. Actividades diarias

Finalmente, analizando las fuentes de aprendizaje que los profesores han reconocido como importantes en el desarrollo de su profesión se destacan: el **aprendizaje por interés personal** y

motivación individual, la vinculación con personas o entidades ligadas a la profesión, así como los conocimientos adquiridos a partir de la experiencia. Es muy curioso que la formación de corte más académico tenga menos influencia; sólo la mitad de los docentes reconocieron entre éstas a la titulación oficial. Esto es aún más evidente cuando se consulta sobre la fuente de aprendizaje más importante, entre las que la titulación oficial ni siquiera se menciona.

	FUENTES DE APRENDIZAJE	FUENTE DE APRENDIZAJE MÁS IMPORTANTE
Aprendizaje por interés personal y motivación individual respecto a la actividad docente	29	10
Aspectos relacionales: experiencias, vinculación con personas ligadas a la profesión, contacto con entidades sociales, movimientos educativos, sindicatos, etc.	27	11
Adquiriendo conocimientos gracias a la experiencia y biografía personal	27	4
Interés por la información social-política vinculada a la transformación social en aspectos como el género, la clase social, etnia que favorecen los mecanismos del cambio y mejora social	19	1
Cursos de especialización didáctica y metodologías docentes	18	3
Participación en seminarios, monográficos vinculados al área de conocimiento	18	1
Cursos relacionados con la materia que imparte	17	-
Titulación oficial en relación con la disciplina	16	-
Cursos de carácter general sobre aspectos educativos	15	-
Entrenamiento en habilidades y destrezas relacionadas con el campo educativo	10	-
Cursos de carácter general sobre aspectos sociales (sociedad, ciudadanía, movimientos sociales)	8	-
Total	32	32

Tabla 6.19. Fuentes de aprendizaje para el desarrollo profesional

VII. A MODO DE REFLEXIÓN

Una vez que se han podido analizar tanto los discursos como las prácticas mayormente implementadas por los docentes en su quehacer diario es interesante desarrollar un enfoque más general situándolos en lo que podría denominarse un “mapa ideológico” conformado por diversas dimensiones. Se recurrirá para ello a la descripción de los diferentes modelos de formación del profesorado recogida por Fernández, Rodríguez y Villagrà (2009), el posicionamiento que los actores académicos pueden tomar con respecto a la institución universitaria en el marco del EEES descritos por Fernández (2009), y finalmente las tipologías de Zeichner (1983) y Fraser (2000) que combinan las percepciones sobre el currículum, la institución educativa y el cambio social.

En lo que respecta al primer aspecto, ha sido posible identificar en las ideas y prácticas del profesorado un posicionamiento que podría oscilar entre el modelo personal-humanista y el modelo crítico y poscrítico de la enseñanza. Esta afirmación se basa en la importancia que varios profesores y profesoras adjudicaron al papel de los componentes subjetivos en la transmisión del conocimiento y las percepciones sobre la educación, surgidas a partir de la reflexión; como se señaló en el capítulo anterior, éste es un rasgo compartido entre los partidarios de un enfoque personal-humanista de la enseñanza. Simultáneamente quedó claro el énfasis que los encuestados manifestaron en relación al componente ético de la profesión docente y la necesidad de orientarla hacia la búsqueda de una sociedad más justa y equitativa. Una postura más o menos radical respecto a los cambios esperados posicionaría a unos y otros docentes o bien en un enfoque crítico o bien en un modelo poscrítico. Estos enfoques se reflejan también en las prácticas de enseñanza que llevarían a cabo los docentes que participaron en la encuesta, enfocadas aparentemente al desarrollo del pensamiento crítico, la búsqueda de la solidaridad y la justicia social, el aprendizaje dialógico y el trabajo cooperativo. De todas maneras, su posicionamiento se relativizaría al tomar en consideración el uso de espacios de aprendizaje, donde el contacto con otros centros educativos y sociales no parece tener la relevancia suficiente que caracterizaría a una práctica profesional de corte crítico.

Pasando al segundo punto, es posible enmarcar el posicionamiento de los actores estudiados en base a su concepción de la Universidad y el papel que debe desempeñar en el contexto actual. A este respecto, se detectó una evidente oposición a la vertiente modernizadora, que defiende la expansión de las lógicas del capitalismo al ámbito académico. Sin embargo, existen algunos reparos para enmarcar la postura generalizada en la vertiente radical. Si bien los profesores y profesoras manifiestan la necesidad de promover un mayor compromiso de la institución universitaria con el cambio social, como entendería dicha vertiente, todos los testimonios se expresan en el marco de una institución universitaria que, aunque con algunos cambios, mantiene sus estructuras y formas actuales.

Finalmente, los discursos docentes serán analizados a la luz de las tipologías antes mencionadas. Comenzando por el planteamiento de Zeichner (1983), y en oposición a la transmisión de contenidos cerrados y universales (*recibido*), los docentes que participaron de este estudio entenderían al currículum como un proceso que se construye de forma conjunta, adoptando así una perspectiva *reflexiva*. En el otro eje, y teniendo en cuenta la descripción de los posicionamientos ideológicos en el párrafo anterior, los profesores y profesoras se volcarían más hacia un vínculo *problemático* con las instituciones de formación, aunque no en un sentido “extremo”. Atendiendo al análisis propuesto por Fraser (2000), la inclinación compartida por los docentes tendería hacia el *reconocimiento* de las identidades mediante la valoración de “lo subjetivo”, superando la mera *redistribución* de los saberes como vía para la superación de las desigualdades sociales. En lo que respecta a una visión más holística, que pone el foco en la función social de la educación, parece defenderse la actitud *transformadora* frente a la *reproductora*; concientizando sobre la importancia de “educar para la desobediencia” y contribuir a la formación de personas críticas y comprometidas.

Atendiendo al panorama arriba descrito, cabe remarcar una vez más que el material con el que se ha realizado este análisis se limita al plano de lo discursivo, que, en los diferentes casos, podrá distar más o menos de “lo real”. Asimismo, recordar que los testimonios no han sido seleccionados con criterio de representatividad ni ánimo de generalización; es probable entonces que tanto las entrevistas como las encuestas recabadas reflejen tan sólo una parte del conjunto del profesorado y sus diferentes estilos y concepciones sobre la enseñanza.

VIII. CONCLUSIONES

El análisis de los datos obtenidos en relación a los discursos, representaciones y prácticas del profesorado universitario de los Grados de Educación Infantil y Primaria permitió identificar, en una primera aproximación y como ya se ha mencionado, una orientación de corte bastante innovador. Desde sus palabras se desprende una inspiración en los modelos personal-humanista y crítico-poscítico, cierta voluntad de cambio dentro de la propia institución, así como una intención transformadora a nivel social, mediante la promoción de una mayor justicia y equidad. Sin embargo, ahondando un poco más en el análisis fue posible identificar elementos que dan la pauta de algunas fracturas entre el ideal discursivo y las acciones efectivas, en un contexto cotidiano de gran complejidad atravesado por dimensiones muy diversas como las normas institucionales, el clima organizacional, los recursos disponibles, las características del alumnado, las concepciones más generales sobre el aprendizaje, entre otras.

Por ejemplo atendiendo a los procesos de enseñanza-aprendizaje fue claro el consenso en relación a la necesidad de la interdisciplinariedad de la formación logrando, ya desde el diseño de los programas una mayor integración de las diferentes áreas de conocimiento relevantes para el desempeño futuro de los y las estudiantes. Es evidente que para ello se requiere de una estructura normativa que refuerce el valor de dicha dimensión y regule y dé espacios a los mecanismos que permitan su concreción en la práctica. Sin embargo, es real que los caminos para orientar el trabajo en este sentido también están al alcance de los propios docentes universitarios. Así, un buen comienzo al respecto consistiría en el reforzamiento de la coordinación y el intercambio entre los compañeros de profesión, no sólo en relación a los contenidos impartidos por cada uno de ellos en sus respectivas asignaturas, sino además, en la búsqueda conjunta de estrategias que favorezcan su mejor articulación conceptual y práctica en un “todo” que les dé sentido. Si bien una mayor vinculación entre los docentes que se desempeñan en un mismo centro educativo es ampliamente reconocida entre las necesidades y propuestas de mejora de la formación, sus prácticas cotidianas demostrarían cierto nivel de intercambio sobre todo en el marco de los departamentos de investigación, y en relación a los contenidos a tratar. En este punto es donde se identifica una primera fractura ya que, a pesar de que estos espacios existen, no son interpretados desde el profesorado como valiosos para concretar justamente esa interdisciplinariedad deseada. Tal vez sea necesario intensificar el intercambio, y ampliar sus horizontes más allá de sus límites descritos (área de conocimiento), sin embargo, la debilidad reside precisamente en el no reconocimiento de sus potencialidades demostrando que una postura inicialmente “rupturista” termina viéndose debilitada ante los condicionamientos de carácter más bien administrativo.

Este tema abre el espacio para otra reflexión. El reclamo de una coordinación y relación más estrecha entre los docentes, no sólo a nivel universitario sino en todas las etapas del sistema educativo formal ha sido expresado tanto por autores como Marcelo (2011), como por los propios profesores y profesoras participantes que colaboraron con este trabajo de investigación. Sin embargo, señalan por ejemplo Latorre (2006) o Nóvoa (2009), este tipo de actitudes no se concretan desde la definición e imposición de reglamentaciones administrativas sino que se alcanzan progresivamente a través de los procesos de formación y las vivencias de los estudiantes como testigos reales de este tipo de dinámicas entre sus profesores y profesoras. En este sentido cabe preguntarse hasta qué punto los y las docentes son conscientes de la repercusión que este tipo de cultura profesional puede tener en el fracaso de la reconversión de ese tipo de dinámicas consideradas tan negativas.

Pero las limitaciones para alcanzar este objetivo no residen únicamente en lo antes dicho. El valor del trabajo cooperativo y el desarrollo de habilidades de cooperación representan aspectos muy vinculados a la importancia que los maestros y maestras adjudiquen en el futuro al trabajo con otros compañeros. De hecho, la capacidad de cooperar con los demás así como de manejar y resolver conflictos se encuentra definida como una de las competencias básicas que deben poseer las personas para su óptimo desarrollo personal y profesional. En general el profesorado reconoce el valor de este tipo de instancias en el proceso de formación, sin embargo identifican algunas trabas para poder llevarlas adelante con éxito. Una de ellas se refiere al rechazo que algunos alumnos y alumnas manifiestan con respecto a este tipo de actividades que interpretan como “engorrosas”; además se quejan de que sus docentes dan por sentado que ya cuentan con la capacidad de trabajar de modo cooperativo y que entonces no se les enseña. Esto es otro de los aspectos llamativos teniendo en cuenta la importancia que se le atribuyó a este tipo de dinámicas por parte del profesorado y al peso que supuestamente tiene entre las metodologías más implementadas dentro sus aulas. Cabe preguntarse entonces que tipo de aprendizajes se están generando en el alumnado a partir de las actividades propuestas que, si bien se plantean con finalidades cooperativas no siempre parecen tener este carácter desde la perspectiva de los alumnos.

La reticencia a este tipo de trabajo no está presente únicamente entre los alumnos; algunos docentes señalan que estos procesos encierran una dificultad para identificar los aprendizajes individuales, desestimando su valor y su aplicación en el marco del aula. En efecto, la obligatoriedad administrativa de “etiquetar” el desempeño de cada uno de los y las estudiantes mediante evidencias genera efectos no deseados en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Además de la ya mencionadas, otras consecuencias claras de esta situación se evidencian en dos cuestiones: el papel adjudicado a la reflexión y los procesos de evaluación y la calificación. En el primer caso se

percibió, que si bien se valoraban ampliamente este tipo de espacios, su apertura en la dinámica diaria de aula se encontraba muy limitada por la incertidumbre generada en relación al cumplimiento de los programas y la realización de actividades concretas a fin de identificar los aprendizajes del alumnado. En segundo lugar, con respecto a la evaluación, parecería verse desvalorizada como instancia formativa y planteada únicamente como actividad orientada a la obtención de una “nota”. Puntualmente, estos efectos “secundarios” se presentaron como muy difíciles de evitar, no sólo debido a la “fiebre” que la demanda de calificaciones genera en gran parte del profesorado, sino además frente a un alumnado que parece entender a la formación como la aprobación de las asignaturas del plan de estudios.

La importancia de contar con elementos concretos que justifiquen el valor numérico expresado en la calificación se vio reflejado también en la preocupación manifiesta de varios docentes respecto a la capacidad de los artefactos de evaluación utilizados para captar de forma auténtica los aprendizajes de alumnos y alumnas. Esto refleja que más allá de una concepción más o menos formativa de los procesos de evaluación subyace una idea del aprendizaje asociada en cierto punto a su vertiente tradicional. Esta apreciación no hace referencia a la idea de profesor como el único que “sabe”, ni a la transmisión de conocimientos fijos y preestablecidos, sino al desconocimiento del carácter diferido del aprendizaje que deja entrever este tipo de planteamiento o, en otras palabras, al hecho de partir del supuesto de que, una vez que son trabajados determinados conceptos o ideas, pasan a encontrarse automáticamente en la “mente” del alumno y éste puede acceder fácilmente a ellas y utilizarlas para actuar y resolver situaciones complejas.

Siguiendo la línea de la evaluación, fue interesante la intencionalidad manifestada con respecto al desarrollo de estrategias formativas y aplicadas a situaciones reales y concretas. Esta idea parecería plasmarse también en la práctica ya que la mayoría de los docentes reconoció como principal finalidad de la evaluación el “informar a los alumnos y alumnas sobre su propio proceso de aprendizaje”. De todos modos, no se cuenta con elementos contundentes que permitan afirmar que efectivamente se desarrolle este tipo de evaluación. En efecto, parecen planificarse instancias tendientes a este modelo que sin embargo se verían truncadas por aspectos como la gran cantidad de alumnos y alumnas o el tiempo disponible, no sólo en el marco de la asignatura, sino también fuera de ella (tutorías); este no es un detalle menor teniendo en cuenta que la evaluación formativa demanda un tiempo considerable de dedicación en comparación con otras estrategias. Una vez más cabe cuestionarse entonces cuál es el potencial real de las actividades programadas por profesores y profesoras con esta finalidad, ya que para completar una evaluación formativa genuina no basta únicamente con la implementación de determinadas herramientas; se requiere además el desencadenamiento, a partir de éstas, de procesos significativos de aprendizaje por parte del

alumnado que difícilmente podrán tener lugar en condiciones inadecuadas de tiempo y disponibilidad docente.

Pasando concretamente a la figura de los docentes se percibieron también algunas contradicciones. Por ejemplo, vinculado al tema de la evaluación, pudo verse que si bien en muchos casos se intentaba llevar adelante un proceso reconocido como “democrático”, éste se asociaba fundamentalmente con la negociación de los criterios y actividades desarrolladas para tal fin. Fueron contados los casos docentes que se posicionaban a sí mismos como objeto de evaluación frente a su alumnado transmitiéndoles, en definitiva, una concepción unidireccional de dicho proceso (implementado por los primeros y completado por los segundos). Este es un elemento a tener en cuenta ya que el hecho de que el profesorado se “somete” también a instancias de evaluación los provee de información valiosa para reflexionar sobre su propia práctica y mejorar su desempeño profesional -además de favorecer una mejor actitud de los y las estudiantes hacia dichas instancias-, representando un recurso muy valioso y necesario, tal y como lo ha reconocido Marcelo (2011).

A partir de esta idea sale a la luz otro tema relevante: la reflexión. Una vez más se identifica a nivel docente un claro acuerdo en lo que concierne a su centralidad en la formación del profesorado. Sin embargo, todas las referencias realizadas al respecto tenían como único sujeto al estudiante, mientras que en ningún caso el profesor o profesora se refería a la actividad en términos propios. Esto genera dos interrogantes: ¿cuáles son los mecanismos que utilizan los formadores de formadores para mejorar su práctica docente y cómo los implementan? y ¿cómo es posible transmitir la relevancia de este tipo de prácticas si el propio profesorado no parece reconocerlas de forma consciente en su desempeño cotidiano?

Pasando ahora a aspectos de carácter más bien organizativo corresponde reflexionar sobre dos dimensiones: la modificación del perfil del profesorado y los puentes tendidos actualmente entre la institución universitaria y el ámbito social. En lo que respecta al primero de ellos, es evidente que la influencia del EEES ha generado cambios profundos en la definición del papel de profesores y profesoras; tal como señala Fernández (2009), a la función tradicional de docencia se suma ahora la de investigación, que parece superar a la primera en cuanto a su relevancia. Al parecer esto se vive como algo bastante traumático en el interior de la Universidad ya que supone la articulación de actividades bien distintas que no están necesariamente relacionadas entre sí; además la investigación adquiere normalmente un carácter instrumental y no siempre tiene en cuenta los intereses de quienes la llevan adelante. Como se mencionó en varios puntos de los capítulos anteriores, este nuevo sistema es interpretado como una subordinación de las actividades de enseñanza, que pasan a operar a modo de “penalización” cuando no se alcanzan los mínimos de

investigación requeridos para la adquisición de los sexenios. Parte del profesorado es consciente de los peligros que esto encierra pero reconocen asimismo que muchos compañeros están “cayendo en las redes” de este sistema, descuidando la docencia y focalizando sus esfuerzos en la producción de artículos académicos. En este sentido, si bien esta nueva realidad puede contribuir a la innovación educativa y al desarrollo del pensamiento reflexivo a partir de las actividades de investigación, también es cierto que representa un desvío de los recursos hacia este ámbito desde el que debería considerarse de verdad prioritario: la formación de los alumnos y las alumnas a través de una práctica docente comprometida.

El segundo punto a considerar pone atención en la interacción entre universidad y sociedad. En este caso, los profesores y profesoras se vuelcan más bien por hablar de aislamiento, situación que parece tener un carácter histórico no asociado a la irrupción del “capitalismo académico”. La idea de que esta realidad no es para nada deseable es ampliamente compartida pero son pocos los que en su quehacer diario plantean acciones concretas de intervención. Esta percepción se refuerza, por ejemplo, con el hecho de que hayan sido minoría los docentes que utilizan los centros educativos como contextos para el aprendizaje. En definitiva, se expresó desde el discurso la centralidad de reforzar el compromiso social de las instituciones universitarias, sin embargo, los profesores y profesoras no se reconocieron como sujetos activos en este sentido. La construcción de tales puentes entre el ámbito académico y el social parecería ser responsabilidad única de las políticas generales de educación, y la voluntad del profesorado terminaría por constituirse en una mera declaración de intención.

El último aspecto a tener en cuenta es particularmente relevante para esta investigación y constituye con seguridad el más llamativo que ha podido identificarse en el análisis. Como ya se ha mencionado en un capítulo anterior el aprendizaje por interés personal y motivación individual, la vinculación con personas o entidades ligadas a la profesión, así como los conocimientos adquiridos a partir de la experiencia representan fuentes de conocimiento para el desempeño docente valoradas por encima de la propia formación académica. La nula importancia de los conocimientos adquiridos en este período, justamente por parte de quienes lo están llevando a cabo, tiene un carácter trascendental; si los propios docentes universitarios no logran reconocer esta instancia como imprescindible para el desarrollo profesional futuro ¿en qué contextos se generan dichos procesos de enseñanza? ¿son capaces los alumnos de otorgar valor y confianza a una etapa que sus profesores y profesoras posicionan por debajo de otras fuentes de conocimiento?

Hasta aquí llega la reflexión construida a partir de trabajo de investigación. De todos modos es necesario remarcar que todas las situaciones planteadas no se explicitan con ánimo de crítica. Antes que nada, se reconoce como un gran valor el enfoque “progresista” de los discursos

del profesorado, la relevancia otorgada a la construcción del conocimiento, la reflexión como camino para la mejora de la propia práctica, la vinculación de la Universidad y la sociedad, el compromiso ético de la enseñanza, etc. No se cuestiona en ningún sentido que los docentes en general, y quienes colaboraron en este estudio en particular, desarrollen efectivamente un quehacer cotidiano inspirado en prácticas innovadoras o, al menos, alejadas del modelo de aprendizaje “bancario”. No cabe duda de que la mayoría de profesores y profesoras se encuentran comprometidos con su tarea y desarrollan su actividad con las mejores intenciones. Y es por ello que los elementos que surgen de este trabajo adquieren valor: constituyen pistas o alertas en relación a ciertas “grietas” que subyacen a la coherencia discursiva y por lo tanto serán de utilidad para cualquiera que desee superarse y contribuir a la apertura de más y mejores espacios de cambio e innovación pedagógica.

Para finalizar, resta solamente poner sobre la mesa algunas líneas de investigación que no se han abarcado en este trabajo y que pueden ser de gran valor para complementar la información que aquí se presenta. La más importante de ellas reside en el estudio de la formación docente desde la perspectiva de sus alumnos y alumnas, a fin de contrarrestar la percepción del profesorado aquí presentada. Su relevancia es aún mayor considerando la “dualidad” que los propios docentes han identificado entre sus propias interpretaciones y las que realiza el alumnado. Otra de las posibles vías comparte el objeto de esta investigación -el profesorado universitario de los Grados de Educación Infantil y Primaria- pero traslada el foco hacia el comportamiento efectivo de los profesores y profesoras al interior de sus aulas, contrastando en este caso lo que se dice y lo que se hace.

Finalmente también podría ser interesante el desarrollo de estrategias que permitan identificar cuál es el modelo de formación que ofrece una mejor articulación entre asignaturas teóricas y experiencias prácticas en los centros; se piensa en este sentido en el debate “entrada gradual”/ “entrada rápida”, o modelo sucesivo versus simultáneo. Vinculado a esto, sería posible también ahondar en el estudio de los primeros años de docencia intentando determinar el grado de coincidencia entre lo que se le transmite al estudiantado en la formación inicial y lo éstos intentan implementar en el inicio de su carrera docente.

IX. BIBLIOGRAFÍA

ALONSO, L. E. (1999). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En J., Delgado; J., Gutiérrez. (Ed.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* (pp.225 – 240). Madrid: Síntesis.

ALTHUSSER, L. (1974). Ideología y aparatos ideológicos del estado. En *La filosofía como arma de la revolución*. Madrid: Siglo XXI.

ATKINSON, P. & HAMMERSLEY, M. (1994). Ethnography and Participant Observation. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research* (pp. 249-261). Thousand Oaks: Sage.

BAELO, R., ARIAS, A. R. (2011). La formación de maestros en España, de la teoría a la práctica. *Tendencias Pedagógicas, 18*, 105-131.

BARTHES, R. (1964). Elementos de semiología. México D. F.: Siglo XXI.

BECKER, H. S. (1996). The epistemology of qualitative research. In R. Jessor, A. Colby, & R. A. Shweder (Eds.). *Ethnography and human development: Context and meaning in social inquiry* (pp. 53-71). Chicago: University of Chicago Press.

BERNSTEIN, B. (1971). Class, code and control. Vol I. New York: Routledge and K. Paul

BERNSTEIN, B. (1974). Class, code and control. Vol I. New York: Routledge and K. Paul

BERNSTEIN, B. (1977). Class, code and control. Vol I. New York: Routledge and K. Paul

BLAXTER, L., HUGES, C., & TIGHT, M. (2000). *Cómo se hace investigación* (cap. 6). Barcelona: Gedisa.

BUENFIL BURGOS, R. N. (2003). Análisis del discurso y educación. Documentos DIE, 26. Recuperado el 17 de abril de 2013 en:

<http://www.slideshare.net/ComunicacionyEducacionCat2/buenfil-burgos-analisis-de-discurso-y-educacin>.

CARABAÑA, J. (2002, septiembre). *La LOGSE, la LOCE y el informe Pisa*. Trabajo presentado en la IX Conferencia de Sociología de la Educación, Palma de Mallorca, España.

CARR, W., KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: M. Roca.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2007, agosto 3). Comunicación de la comisión al consejo y al parlamento Europeo. Mejorar la calidad de la formación del profesorado [en línea]. Bruselas (Bélgica). Recuperado el 22 de junio de 2013: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0392:FIN:ES:PDF>

CONCEJO EDUCATIVO DE CASTILLA Y LEÓN (2013, enero 24). ¿Qué hay detrás de la LOMCE-2? Ideas dominantes [en línea]. Recuperado el 21 de junio de 2013: http://www.concejoeducativo.org/article.php?id_article=484

CONDE GUTIÉRREZ DEL ÁLAMO, F. (2009). *Análisis sociológico del sistema de discursos*. Madrid: CIS.

CONFEDERACIÓN ESPAÑOLA DE ASOCIACIONES DE PADRES Y MADRES DE ALUMNOS (2011, noviembre). ¿Qué está pasando? ¿Es nuestra escuela pública, gratuita, laica y democrática? [en línea]. Recuperado el 21 de junio de 2013: http://www.ceapa.es/c/document_library/get_file?uuid=226982f8-d9bd-4b91-a4b7-fb60f48df5b1&groupId=10137

DAVIDSON, D. (1989): *De la verdad y la interpretación: Fundamentales contribuciones a la teoría del lenguaje*. Barcelona: Gedisa.

DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (2005). Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research. En *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 1-13). Third Edition. Thousand Oaks: Sage Publications Inc.

DERRIDA, J. (1989): La estructura, el signo y el juego en el discurso de las ciencias humanas. En J.Derrida: *La escritura y la diferencia* (pp. 383-401) Barcelona: Anthropos.

DÍEZ GUTIÉRREZ, E. J. (2012, abril 15). *El Gobierno desmantela la Educación Pública* [en línea]. Concejo Educativo de Castilla y León. Recuperado el 21 de junio de 2013: http://www.concejoeducativo.org/article.php?id_article=443

DÍEZ GUTIÉRREZ, E. J. (2013, enero 7). *¿Es posible un pacto educativo? La nueva epifanía de la LOMCE* [en línea]. Concejo Educativo de Castilla y León. Recuperado el 21 de junio de 2013: http://www.concejoeducativo.org/article.php?id_article=505

DÍEZ GUTIÉRREZ, E. J. (2012, julio 17). *Los ejes básicos de la nueva contrarreforma educativa del PP* [en línea]. Concejo Educativo de Castilla y León. Recuperado el 21 de junio de 2013: http://www.concejoeducativo.org/article.php?id_article=468

DREW, P., and HERITAGE, J. (1992). Analyzing Talk at Work: An Introduction. En P. Drew and J. Heritage (ed.). *Talk at Work*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 3-65.

ECHEVERRÍA, A. (2010). *De diplomatura a grado: el plan Bolonia en Magisterio* [en línea]. Iberestudios Internacional. Recuperado el 22 de junio de 2013 en: <http://noticias.iberestudios.com/de-diplomatura-a-grado-el-plan-bolonia-en-magisterio/>

ECO, U. (1968). *La estructura ausente. Introducción a la semiótica*. Buenos Aires: Lumen.

El deseo de la Renovación Pedagógica y la construcción de lo público en la Universidad (2013). (Programa del encuentro inédito). Valsain.

ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (2008). *Desarrollo Cronológico*. Recuperado el 22 de junio de 2013 del Sitio Web del Espacio Europeo de Educación Superior: <http://www.eees.es/es/ees>

FEITO, R. (2012, setiembre 21). Más desigualdades. *El País* [en línea]. Recuperado el 21 de junio de 2013:

http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/09/21/actualidad/1348255500_654415.html

FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, E. (2009, noviembre 15). El sistema-mundo del capitalismo académico: procesos de consolidación de la universidad emprendedora. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17 (21).

FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, E., RODRÍGUEZ NAVARRO, H., VILLAGRÁ SOBRINO, S. (2009). Una visión caleidoscópica de la docencia universitaria. *Enseñanza & Teaching*, 27, 2-2009, 141-170.

FIGEL, J. (2006, diciembre 18). Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo. *Diario Oficial de la Unión Europea* [en línea], 10-18, L394.

Recuperado el 21 de junio de 2013: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32006H0962:ES:HTML>

FLICK, U. (2002). *An introduction to qualitative research*. (2ª ed.) London: Sage.

FOUCAULT, M. (1970). *La arqueología del saber*. Madrid: Siglo XXI.

GIMENO SACRISTÁN, J. (2010, febrero). Lo que se ha hecho en nombre de Bolonia en la formación del profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*, 398, 82-86.

GLASER, B. y STRAUSS, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine publishing.

GRAMSCI, A. (1975). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. México: Juan Pablos.

HABERMAS, J. (1984, 1987). *Teoría de la acción comunicativa* (2 vols.). Madrid: Taurus.

HIRT, N. (2001). Los tres ejes de la mercantilización escolar [en línea]. Appel pour une école démocratique. Recuperado el 21 de junio de 2013:

<http://users.skynet.be/aped/babel/espanol/001ejes.html>

HYMES, D. (1972). Communicative Competence. J. B. Pride, y J. Holmes (eds). Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin.

KORTHAGEN, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 83-101.

LABOV, W. (197). Sociolinguistic Patterns. USA: University of Pennsylvania Press.

INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA (2012). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2012. Informe Español (2012)* [en línea]. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Recuperado el 21 de junio de 2013:

<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/panorama2012.pdf?documentId=0901e72b81415d28>

JIMÉNEZ SÁNCHEZ, J. (2006). La Ley Orgánica de Educación. *Cuadernos de Pedagogía*, 358, 1.

JIMÉNEZ SÁNCHEZ, J. (2005). La reforma de las dos últimas reformas. *Cuadernos de Pedagogía*, 348, 15-20.

LACLAU, E. (2000). Psicoanálisis y marxismo. En E. Laclau. Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo. Buenos Aires: Nueva Visión

LACLAU, E., MOUFFE, C. (2000). Pos-marxismo sin pedido de disculpas. En E. Laclau. Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo. Buenos Aires: Nueva Visión.

LATORRE NAVARRO, M. (2006). Nuevas Miradas, viejos problemas: las relaciones entre formación inicial y ejercicio profesional docente. *Foro Educativo*, 10, 41-63.

LÓPEZ, V.M., MONJAS, R., MANRIQUE, J. C., BARBA, J. J., GONZÁLEZ, M., (2008). Implicaciones de la Evaluación en los enfoques de educación física cooperativa. El papel de la evaluación formativa y compartida en la necesaria búsqueda de coherencia. *Cultura y Educación*, 20 (4), 457-477.

MARCELO GARCÍA, C. (2011). La profesión docente en momentos de cambio. ¿Qué nos dicen los estudios internacionales? *CEE Participación Educativa*, 16, 49-68.

MARCELO GARCÍA, C. (2009). Formalidad e informalidad en el proceso de aprender a enseñar. *Revista de Educación*, 350, 31-56.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2010). Luces y sombras en el título de grado de educación social. *Cuadernos de Pedagogía*, 398, 91-93.

MILES, M., y HUBERMAN, M. (1984). *Qualitative data analysis: A source book for new methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

MORAL SANTAELLA, C. (2000). Formación para la profesión docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 37, 171-186.

NAVARRO, P. y DÍAZ, C. (1994). Análisis de contenido. En J. M. Delgado, y J. Gutiérrez (comp.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en las Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.

NELSON, C. et al. (Eds.) (1992). *The Cultural Studies Reader*. New York, London: Routledge.

NÓVOA, A. (2009, setiembre-diciembre). Para una formación de profesores construida desde la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-218.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO (2005). *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Overview [en línea]. Recuperado el 22 de junio de 2013: <http://www.oecd.org/edu/school/34990905.pdf>

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO (2004). La definición y selección de competencias clave [en línea]. Recuperado el 21 de junio de 2013:

<http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>

PAILLÉ, P., y MUCHIELLI, A. (2003). L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales. Paris: Armand Colin.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2010a). Nuevas Exigencias y escenarios para a profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 17-36.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2010b). Aprender a Educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 37-60.

POPKEWITZ, T. (1980). Paradigms in educational science: Different meanings and purpose to theory. *Journal of Education*, 102, 28-46.

PROPP, W. (1992). Morfología del cuento. Madrid: Fundamentos.

RORTY, R. (1996). Objetividad, relativismo y verdad: escritos filosóficos. Barcelona: Paidós.

RORTY, R. (1989). La filosofía y el espejo de la naturaleza. Madrid: Cátedra.

ROZADA MARTÍNEZ, J. M. (2002). Las reformas y lo que está pasando (de cómo en la educación la democracia encontró su pareja: el mercado) [en línea]. Asturias (España): Plataforma Asturiana de Educación Crítica. Recuperado el 21 de junio de 2013:
http://www.fedicaria.org/pdf/ponencia_reformas.pdf

SANMARTÍ, N. (2007). *(10 ideas clave) Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.

SINDICATO DE TRABAJADORES DE LA ENSEÑANZA, (2012, octubre). 10 razones para rechazar la contrarreforma educativa del PP. Contrarreforma educativa: una vuelta al pasado, una ley segregadora, una ley contra los derechos laborales del profesorado,... [en línea]. Recuperado el 21 de junio de 2013:

<http://www.stes.es/movilizaciones/2012/ContrarreformaWert/10RazonesSTES.pdf>

SPINDLER, G. & SPINDLER, L. (1992): Cultural process and ethnography: an anthropological perspective. En LeCompte, M. D. et al. (Eds.): The Handbook of Qualitative Research in education (pp. 53-92). San Diego: Academic Press.

STAKE, R.E. (1998). Investigación con estudio de casos (capítulo 5). Madrid: Morata.

TIANA FERRER, A. (2011). Políticas de formación del profesorado y mejora de los sistemas educativos: algunas reflexiones a partir de la experiencia española. *Fuentes*, 11, 13-27.

TIANA FERRER, A. (2009). Nuevos desafíos para la educación y la formación en España y en la Unión Europea. *CEE Participación Educativa*, 10, 65-73.

TORREGO EGIDO, L. (2012). La formación inicial de maestros y maestras en tiempos de zozobra. Una reflexión personal. *Rizoma freireano*, 12.

TORREGO EGIDO, L., MANZANO ARRONDO, V. (2009). Tres modelos para la Universidad. *Revista de Educación*, 350, 477-489.

TORRES, J. (2012, febrero 14). Escuela pública y neoliberalismo [Archivo de Video]. Recuperado el 21 de junio de 2013: <http://www.youtube.com/watch?v=yEfOdU4yBRE>

TORRES, J. (1990). Proyecto Docente. La Coruña.

TRINIDAD, A., DE CARRERO, V. y SORIANO, R.M. (2006). Teoría Fundamentada (Grounded Theory): la construcción de la teoría a través del análisis interpretacional. Madrid: CIS.

- VALLÉS, M. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social* (cap. 6). Síntesis:Madrid.
- VAN DIJK, T. (comp.) (2000). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.
- VILLAFRANCA, M. M. (2012, diciembre 27). El sentido de la reforma educativa. *El País* [en línea]. Recuperado el 21 de junio de 2013:
http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/12/27/actualidad/1356628425_928392.html
- VIÑAO FRAGO, A. (2010). El grado de pedagogía: entre la realidad y el deseo. *Cuadernos de Pedagogía*, 398, 87-90.
- VIÑAO FRAGO, A. (1999). El concepto neoliberal de calidad de la enseñanza: su aplicación en España (1996-1999). *Revista Electrónica ESCUELA PÚBLICA*, 1, (2).
Recuperado el 21 de junio de 2013:
<http://www.amydep.com/revista/numero2/v1n2a1.htm>
- WERT, J. I. (2012, setiembre 13). Entrevista en el programa Los Desayunos, TVE [Archivo de Video]. Recuperado el 21 de junio de 2013:
<http://www.rtve.es/alacarta/videos/los-desayunos-de-tve/desayunos-tve-jose-ignacio-wert-ministro-educacion-cultura-deporte/1526475/>
- WITTGENSTEIN, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Crítica
- ZEICHNER, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 123-149.

X. ANEXOS

X.1. PAUTA DE ENTREVISTA

<u>INFORMACIÓN BÁSICA:</u>
<i>Sexo:</i>
<i>Año de nacimiento:</i>
<i>Universidad a la que pertenece:</i>
<i>Perfil contractual con la universidad:</i>
<i>Departamento al que pertenece:</i>
<i>Área de conocimiento:</i>
<i>Grado o Grados en los que imparte docencia:</i>
<i>Asignatura o asignaturas que imparte:</i>
<i>Formación académica previa:</i>
<i>Años de experiencia como docente universitario/a:</i>

<u>ENTREVISTA</u>
1.- Para comenzar esta entrevista, ¿puedes contarnos lo que ha sido tu trayectoria profesional en la universidad, dentro de la formación inicial de educadores y educadoras? Pueden serte útiles si lo necesitas, algunas de estas cuestiones:
<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Formación académica.</i> ✓ <i>Experiencia laboral a la entrada de la Universidad (si se tuvo).</i> ✓ <i>Primeros pasos en la Universidad: cómo entraste y contactos que tenías.</i> ✓ <i>Resumen breve de las titulaciones dadas, de los puestos de gestión desempeñados, si hubo cambios de universidad o centros de trabajo.</i>
2.- ¿Qué ideas tienes sobre el aprendizaje en la Universidad (ya sea a nivel profesional, personal, ciudadano...)? Puedes guiarte para responder a esta pregunta, las problemáticas siguientes:
<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>¿Quién piensas que debe estar a cargo del aprendizaje? (papel que deben jugar los expertos, la auto-organización del/a estudiante).</i> ✓ <i>¿Qué lugar ocupa la dimensión individual en el proceso de conocimiento? ¿Y la colaborativa? ¿Qué me dices de la articulación entre ambas?</i> ✓ <i>A mi juicio, el papel que debe jugar la reflexión en la formación inicial es...(construcción de identidad, imaginarios e ideales; percepción de la competencia profesional y adquisición de la misma; pruebas y situaciones que interroguen y demanden nuevas capacidades/destrezas/esquemas de pensamiento en el alumnado).</i>
3.- Hablemos ahora de las representaciones que tienes acerca del alumnado universitario. Te sugerimos estas posibles interrogantes:
<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>¿Cómo ves al alumnado en tanto su disposición y hábito como estudiante? ¿Y al pensarlo en relación a ser un/a futuro/a educador/a? ¿Y en tanto ciudadano/a que participa en la sociedad?</i> ✓ <i>¿Crees que viven la Escuela/Facultad de Educación/Magisterio como un tiempo de reposo intelectual y de incitación al saber? ¿Cómo les percibes en relación al paso que han de dar de unas asignaturas a otras, de unos conocimientos a otros, de unos trabajos y evaluaciones a otras, en el marco del plan de estudios?</i> ✓ <i>¿Aparecen en las aulas, en los planes de estudio, en las actividades formativas, etc., sus biografías, su vida, las</i>

<p><i>huellas de lo que fueron y de lo que les hace vincularse con su pasado?</i></p> <p>✓ <i>Como educadores/as en formación, ¿se ven así mismos o mismas como personas frágiles, reforzando sus límites, lo que les falta a nivel profesional o personal? Puedes poner ejemplos que ilustren esta cuestión.</i></p>
<p>4.- Vayamos a las necesidades que percibes en la formación inicial de profesionales de la educación. Puedes responder a esta pregunta de forma general, aunque, si lo juzgas oportuno, te dejamos algunos posibles itinerarios sobre los que puedes comentar:</p>
<p>✓ <i>Ante la complejidad de los escenarios en los que se mueve el campo de la educación (por ejemplo: la presencia de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, la diversidad, los procesos crecientes de exclusión social, la presencia de propuestas segregadoras a nivel de organización escolar frente a las inclusivas, el desmantelamiento de lo público, la pérdida de derechos básicos, las desigualdades de género...).</i></p> <p>✓ <i>Líneas en las que se puede desarrollar una reflexión sobre y en la práctica educativa (por ejemplo: la necesidad de incorporar procesos de investigación-acción, ofrecer una formación sociopolítica acerca de los temas relevantes en nuestro tiempo, el análisis del currículum oculto en los planes de estudio de educación).</i></p> <p>✓ <i>Respecto a la adquisición de Competencias Pedagógicas (por ejemplo: la elaboración de diagnósticos educativos, diseños curriculares, incorporar estrategias de aprendizaje que mejoren el diálogo y abierto a lo experiencial, el establecimiento de procesos de comunicación intercultural, la participación de las familias en la escuela, la acción tutorial o la mediación social para la construcción identitaria y la inserción social y laboral).</i></p> <p>✓ <i>Articular tareas humanizadoras y emancipadoras: incorporando enfoques de enseñanza que consideren la dimensión socioafectiva, el planteamiento de dilemas de la profesión, el conocimiento de las culturas escolares/ organizacionales, propuestas de vinculación entre el aprendizaje en la universidad y la acción social, el desarrollo del autoconcepto y la autoestima del alumnado, la mediación para la participación ciudadana).</i></p>
<p>5.- Sabemos que nuestro trabajo no se reduce a lo que hacemos en las aulas, y que la formación inicial de profesionales de la educación se enmarca dentro de un contexto más general vinculado a las reformas impuestas desde las agendas internacionales que han llevado al desarrollo del capitalismo académico (la mercantilización de la educación superior), la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, y la ley de racionalización del gasto público. Te pedimos que valores el ambiente cultural que se ha venido impuesto en nuestras universidades. Te puede ser útil pensar algunas de estas cuestiones:</p>
<p>✓ <i>El impacto que ha tenido la competencia interinstitucional a nivel, por ejemplo, de las titulaciones de educación, la matrícula del alumnado, los programas de doctorado, los proyectos impulsados desde los centros, departamentos o grupos de investigación.</i></p> <p>✓ <i>La aparición, legitimación y proliferación exponencial de nuevos proveedores (instituciones privadas, programas vía Internet, universidades a distancia, etc).</i></p> <p>✓ <i>Los efectos que sobre el desempeño institucional ha tenido un modelo de rendición de cuentas vía agencias externas, en base a criterios de pertinencia laboral y eficiencia en la gestión de los recursos.</i></p> <p>✓ <i>La precarización del puesto de trabajo, al aumentar las tareas burocráticas, quebrar la carrera profesional del profesorado, eliminación progresiva de plazas para el funcionariado, la movilidad forzada, la sensación generalizada de incertidumbre, el conservadurismo como estrategia de supervivencia institucional.</i></p> <p>✓ <i>La consolidación de la figura del estudiante en tanto cliente del sistema, vía pago de aranceles, la estimulación de la libre elección formativa, programando sus vidas desde el modelo del espíritu emprendedor y la búsqueda del bien privado frente al colectivo.</i></p> <p>✓ <i>La desvalorización de la docencia (poco reconocida por la institución académica y las agencias de acreditación y evaluación, con un aumento en la sobrecarga de horas docentes y la reproducción de modelos tecnológicos a nivel curricular) y de la investigación (convertida en una tarea cada vez más ligada al emprendimiento empresarial y</i></p>

la meritocracia).

- ✓ *La falta de debate democrático en los espacios de decisión universitaria, pasando de un gobierno colegiado a un modelo de gestión corporativa en el que se refuerzan la gestión empresarial, la dirección unipersonal).*

6.- Te pedimos, ya para acabar, que juguemos a soñar otra Universidad, con otras funciones. Pero eso sueño lo haremos a través de tres itinerarios:

- ✓ *A nivel docente: ¿qué saberes deben formar parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje?, ¿cómo ha de ser la construcción del conocimiento en la universidad?, ¿cuál o cuáles deben ser los fines y sentidos últimos de la educación superior?, ¿cómo entender la profesión educativa?*
- ✓ *A nivel de investigación: ¿cuál o cuáles son las investigaciones que desearías llevar y ver llevadas a cabo en el espacio de la educación superior?*
- ✓ *A nivel de extensión/difusión: ¿qué papel debe jugar la universidad en relación con la sociedad, con los colectivos y grupos sociales, con organizaciones y asociaciones profesionales, relaciones con la escuela y centros educativos, construcción de la ciudadanía, etcétera.*

X.2. CUESTIONARIO DE ENCUESTA

Estimado profesor/a:

Somos un grupo de trabajo del Máster en Ciencias Sociales para la Investigación en Educación de la Universidad de Valladolid, dictado en el Campus de Segovia. En este momento estamos llevando adelante un estudio en relación a la formación inicial de profesionales de la educación en la universidad española. Sería muy importante para nosotros que pudiera tomarse unos minutos y responder a este cuestionario.

Se trata de preguntas muy concretas relacionadas con aspectos básicos de su profesión. Le agradeceríamos que leyera las preguntas con detenimiento, contestándolas con total libertad y de forma sincera, sabiendo que van a ser utilizadas de manera anónima y confidencial.

Le rogamos complete el cuestionario con la mayor brevedad posible

Desde ya **MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN**

Eduardo Fernández Rodríguez, Ángela Jiménez Sanz, Florencia Racioppi Rüsck

Sexo:		Hombre <input type="checkbox"/>		Mujer <input type="checkbox"/>	
Año de nacimiento:					
Universidad a la que pertenecen:					
Perfil contractual con la Universidad:	Profesor/a asociado <input type="checkbox"/>	Profesor/a ayudante <input type="checkbox"/>	Profesor/a ayudante doctor <input type="checkbox"/>	Profesor/a colaborador <input type="checkbox"/>	
Catedrático/a de universidad <input type="checkbox"/>	Profesor/a contratado doctor <input type="checkbox"/>	Profesor/a titular de escuela universitaria <input type="checkbox"/>	Catedrático/a de escuela universitaria <input type="checkbox"/>	Profesor/a titular de universidad <input type="checkbox"/>	
Departamento al que pertenece:					
Área de conocimiento:					
Grado en el que imparte docencia:					
Asignatura que imparte:					
Formación académica:					
Trayectoria laboral (actividades que has desempeñado antes de la docencia universitaria):					
Años de experiencia en docencia universitaria:					

1.	CONTENIDOS				
1.a.	¿Cómo selecciona los contenidos de los cursos o talleres que imparte?				
		Siempre	Algunas veces	Pocas veces	Nunca
	Consultando bibliografía relacionada con la materia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Formación inicial como docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Partiendo de los intereses del alumnado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Formación permanente, cursos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Atendiendo a la experiencia personal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Otro <i> Señale cuál</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.b.	Ud diría que los contenidos seleccionados se abordan desde una perspectiva...				
		Siempre	Algunas veces	Pocas veces	Nunca
	Interdisciplinar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Relacionada con la experiencia del alumnado (social, familiar, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	De género	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Intercultural (diálogo interétnico, construcción mutua de identidades)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Multicultural (exponer diferentes modos culturales)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	De solidaridad y justicia social	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. METODOLOGÍA DE TRABAJO	
2.a.	Pensando en las metodologías de trabajo Ud. diría que utiliza...
	Siempre Algunas veces Pocas veces Nunca
Entrenamiento de habilidades y destrezas académicas (lectura, escritura, cálculo, uso de las TICs)	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Transmisión cultural (conocimiento disciplinar, enseñanza de contenidos)	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Aprendizaje significativo (mapas conceptuales, jerarquización de contenidos, motivación del alumnado)	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Enseñanza como cambio conceptual (asimilación de contenidos, conflicto cognitivo, acomodación)	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Aprendizaje basado en problemas (descubrimiento/indagación/observación, actitud investigadora, desarrollo de inteligencias múltiples, intereses del alumnado)	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Educación emocional (conciencia sobre sensaciones, deseos, emociones, expectativas, resolución de conflictos)	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Enseñanza dialógica (diálogo igualitario, argumentación, reflexión crítica)	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Aprendizaje cooperativo	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Otra <i>Señale cuál</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Otra <i>Señale cuál</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

2.b.	Ud. diría que el trabajo en las sesiones impartidas se basa en...
	Siempre Algunas veces Pocas veces Nunca
Desarrollo de destrezas y habilidades manipulativas (comprensión y expresión oral y escrita, lenguaje virtual, uso de TICs)	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Clase magistral	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Investigación: aprendizaje basado en proyectos, problemas	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Observación (realidades profesionales, trabajo docente en el aula, situaciones reales de aprendizaje, etc.) y uso del entorno (salidas pedagógicas)	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Centro de Interés del alumnado (propuestas del alumnado para trabajar en el aula)	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Debates, reflexiones, deliberación en torno a temas	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

	Co-enseñanza, tutorías entre iguales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Otra, señale cuál	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Otra, señale cuál	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.	MATERIALES					
3.a.	En sus sesiones utiliza los siguientes materiales...					
3.b.	¿Y cuál es el principal modo en que utiliza estos materiales?					
		Siempre	Algunas veces	Pocas veces	Nunca	3.B. Modo de utilización <i>Elegir la finalidad para la que utiliza mayormente cada medio</i>
	3.a.1. Materiales impresos (libros de texto, mapas, fotografías, folletos)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Como soporte para reproducir conocimientos e ideas <input type="checkbox"/>
						Como una forma de representar ideas o problemas para buscar soluciones <input type="checkbox"/>
						Para analizar y reflexionar sobre la cultura y la sociedad que nos rodea <input type="checkbox"/>
						Otros <input type="checkbox"/>
	3.a.2. Audiovisuales tradicionales (pizarra, retroproyector, murales)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Como soporte para reproducir conocimientos e ideas <input type="checkbox"/>
						Como una forma de representar ideas o problemas para buscar soluciones <input type="checkbox"/>
						Para analizar y reflexionar sobre la cultura y la sociedad que nos rodea <input type="checkbox"/>
						Otros <input type="checkbox"/>
	3.a.3. Tv, video, CD, DVD	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Como soporte para reproducir conocimientos e ideas <input type="checkbox"/>
						Como una forma de representar ideas o problemas para buscar soluciones <input type="checkbox"/>
						Para analizar y reflexionar sobre la cultura y la sociedad que nos rodea <input type="checkbox"/>
						Otros <input type="checkbox"/>

	3.a.4. Tecnología 2.0 (PDI, blogs, plataformas virtuales)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Como soporte para reproducir conocimientos e ideas	<input type="checkbox"/>	
						Como una forma de representar ideas o problemas para buscar soluciones	<input type="checkbox"/>	
						Para analizar y reflexionar sobre la cultura y la sociedad que nos rodea	<input type="checkbox"/>	
						Otros	<input type="checkbox"/>	
	3.a.5. Uso educativo del entorno (visitas a centros escolares o sociales...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Como soporte para reproducir conocimientos e ideas	<input type="checkbox"/>	
						Como una forma de representar ideas o problemas para buscar soluciones	<input type="checkbox"/>	
						Para analizar y reflexionar sobre la cultura y la sociedad que nos rodea	<input type="checkbox"/>	
						Otros	<input type="checkbox"/>	
	3.a.6. Manipulativos/ experimentales (expresión corporal, musical, artística), vivenciales (narrativas, dramatizaciones, juegos)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Como soporte para reproducir conocimientos e ideas	<input type="checkbox"/>	
						Como una forma de representar ideas o problemas para buscar soluciones	<input type="checkbox"/>	
						Para analizar y reflexionar sobre la cultura y la sociedad que nos rodea	<input type="checkbox"/>	
						Otros	<input type="checkbox"/>	
3.a.7. Vivenciales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Como soporte para reproducir conocimientos e ideas	<input type="checkbox"/>		
					Como una forma de representar ideas o problemas para buscar soluciones	<input type="checkbox"/>		
					Para analizar y reflexionar sobre la cultura y la sociedad que nos rodea	<input type="checkbox"/>		
					Otros	<input type="checkbox"/>		
3.c.	¿Considera que los materiales seleccionados son adecuados? <i>Marcar la opción que corresponda</i>			Siempre	Algunas veces	Pocas veces	Nunca	Ns/Nc
				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.d.	¿Ha tenido algún problema en la selección de los materiales?- ATENCIÓN: CONTESTA NO PASA A PREGUNTA 4.a.						<input type="checkbox"/> SI	<input type="checkbox"/> NO

3.e.	En caso afirmativo ¿Cuáles han sido los problemas encontrados en la selección?
------	---

4.	EVALUACIÓN	
4.a.	¿Qué pretende conseguir con la evaluación que realiza? <i>Marcar en orden de importancia</i>	
	Obtener información en relación a nivel de conocimiento y áreas de mejora de los alumnos	<input type="checkbox"/>
	Obtener información para analizar la propia práctica docente	<input type="checkbox"/>
	Formular juicios y tomar decisiones (calificaciones académicas)	<input type="checkbox"/>
	Informar al alumnado sobre su propio proceso de aprendizaje	<input type="checkbox"/>
	Otro, <i>señale cuál</i>	<input type="checkbox"/>
4.b.	¿Cuáles son los aspectos evaluados? <i>Indicar si lo evalúa Siempre, algunas veces, pocas veces o nunca</i>	
	USO DE HERRAMIENTAS E INSTRUMENTOS SIMBÓLICOS (lenguaje, conocimientos, códigos, textos, plataformas tecnológicas) que permiten al alumnado situarse y comprender el ecosistema social, político, económico, cultural, artístico y personal	
	CONSTRUCCIÓN DE UNA MENTE DISCIPLINADA (identificación de tópicos conceptuales y metodológicos implícitos en el campo de la docencia y de la práctica educativa, uso de diferentes enfoques y formas de razonamiento, estímulo del debate, desarrollo de roles y simulaciones, argumentación en base a evidencias, etc.)	
	USAR EL CONOCIMIENTO DE FORMA CRÍTICA (señalar carencias en la definición de conceptos, creencias, teorías; desarrollo de un pensamiento estratégico, curiosidad ante el saber, reconocimiento del carácter provisional y contingente del conocimiento, capacidad para desaprender, deconstruir y reconstruir)	
	USAR EL CONOCIMIENTO DE FORMA CREATIVA (curiosidad e imaginación, deseo de aprender, de experimentar e innovar; utilización del juego como forma de aprendizaje; cuestionamiento de las apariencias, promoción de alternativas)	
	DESARROLLO DE LA COOPERACIÓN, LA COMPRESIÓN Y LA EMPATÍA (capacidad de aprender a través de otros/as, compartir ideas, comprender y manejar las diferencias, manejo de las discrepancias, búsqueda de alternativas, negociación)	
	COMPROMISO CON LA ÉTICA, LA POLÍTICA Y LA JUSTICIA SOCIAL (elaboración de propuestas a partir de temas como: democracia, sistemas alternativos de producción, multiculturalismo y ciudadanía intercultural, biodiversidad, la comunicación y la información; capacidad para construir identidades complejas: locales, estatales, interestatales, políticas, ideológicas; reivindicación de lo público, regido por la ética de la protección y el cuidado, la cooperación, la igualdad de oportunidades, el reconocimiento de las diferencias y la singularidad)	

	CONSTRUCCIÓN DEL PROPIO PROYECTO VITAL (revisar y reconstruir el mundo de representaciones, hábitos y creencias; conocer las fortalezas, debilidades y posibilidades de cambio; desarrollo de pasiones, expectativas e intereses propios; autorregulación y auto-organización)				
	Otro, señale cuál				
	Otro, señale cuál				
4.c.	¿Con qué frecuencia utiliza los siguientes recursos para llevar adelante la evaluación?				
		Siempre	Algunas veces	Pocas veces	Nunca
	Diarios de campo y observación del profesorado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Entrevistas, tutorías con el alumnado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Aportaciones en clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Realización de pruebas, ejercicios, cuestionarios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Producción de materiales, portafolio, carpetas de aprendizaje, memorias, dossier	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Estudio de casos prácticos (situaciones educativas, experiencias biográficas), simulación de situaciones profesionales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Co-evaluación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Autoevaluación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Otro, señale cuál	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Otro, señale cuál	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4.d.	Normalmente desarrolla una evaluación...	
	<i>Contestar para cada frase</i>	Sí No
	Al inicio del programa para detectar carencias, necesidades, intereses, etc.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	Continua, que atiende a los avances y dificultades de los alumnos en su rutina diaria dentro del aula	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	Final, centrada en los resultados obtenidos en relación a los objetivos propuestos	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	4.f. EN CASO DE QUE REALICE EVALUACIÓN CONTINUA: Por favor describa brevemente cuáles son las actividades que desarrolla con esta finalidad	

5. ORGANIZACIÓN DEL AULA						
5.a.	¿Con qué frecuencia realiza algún tipo de agrupamiento del alumnado en el desarrollo del programa?- ATECIÓN: SI NO REALIZA AGRUPAMIENTO PASE A PREGUNTA 5.d.		Siempre	Algunas veces	Pocas veces	Nunca Ns/Nc
			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.b.	En caso afirmativo, diría que emplea...					
		Siempre	Algunas veces	Pocas veces	Nunca	
	Actividades en el gran grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Actividades en grupos pequeños	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Actividades en pareja	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5.c.	Con qué frecuencia realiza agrupaciones de alumnos que tengan como finalidad...					
		Siempre	Algunas veces	Pocas veces	Nunca	
	Desdobles administrativos (prácticas, seminarios)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Agrupaciones espontáneas (afinidad)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Grupos internivel (en base a capacidades)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Grupos heterogéneos con reparto de roles (moderador, secretario, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Grupos homogéneos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Otros <i>señale cuál</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Otros <i>señale cuál</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5.d.	¿Con qué frecuencia hace uso de los siguientes espacios o infraestructuras con finalidades de enseñanza? Indicar si las utiliza siempre, algunas veces, pocas veces, nunca					
	Aulas <input type="checkbox"/>	Laboratorios <input type="checkbox"/>	Salas experimentales <input type="checkbox"/>	Seminarios <input type="checkbox"/>		
	Sala de grados <input type="checkbox"/>	Plataformas virtuales de enseñanza <input type="checkbox"/>	Redes sociales (Facebook, Skype, blogs) <input type="checkbox"/>	Museos <input type="checkbox"/>		
	Parques y plazas públicas <input type="checkbox"/>	Centros educativos (fuera de la universidad) <input type="checkbox"/>	Centros sociales <input type="checkbox"/>			

5.e.	¿Cómo diría que es el tiempo que utiliza en clase? <i>Ordenar según importancia</i>		
	Adaptado a los avances del alumnado con respecto a la actividad propuesta <input type="checkbox"/>	Relacionado a las iniciativas e intereses del alumnado (preguntas, comentarios o reflexión no planificada)	<input type="checkbox"/>
	Prefijado (cronograma anual y diario) <input type="checkbox"/>	Relacionado a situaciones coyunturales que se den durante el curso (jornadas, conferencias, huelgas)	<input type="checkbox"/>

6.	INTERCAMBIO DOCENTE		
6.a.	¿Se coordina con los compañeros? ATENCIÓN: SI NO COORDINA PASAR A PREGUNTA 7.a.		
	De la propia área de conocimiento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	del grado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	del centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	de otros centros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Otro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.b.	En caso afirmativo, ¿Con qué finalidad? <i>Preguntar para cada uno de los compañeros con los que coordina</i>		
	Resolver cuestiones administrativas	<input type="checkbox"/>	
	Intercambiar metodologías, formas de trabajo	<input type="checkbox"/>	
	Coordinar los contenidos a tratar en clase	<input type="checkbox"/>	
	Fijar objetivos comunes para los cursos dictados	<input type="checkbox"/>	
	Compartir formas de evaluación	<input type="checkbox"/>	
	Diseño y elaboración de materiales (informes, publicaciones científicas, conferencias, programas)	<input type="checkbox"/>	
	Poner en común cuestiones grupales y personales (entre alumnado, docentes, grupo de investigación)	<input type="checkbox"/>	
Otros, <i>señale cuál</i>	<input type="checkbox"/>		

7.	PRÁCTICA DOCENTE				
7.a.	En su práctica diaria como docente, diría que lo que hace es...				
		Siempre	Muchas veces	Pocas veces	Nunca
	Realiza una serie de actividades y pruebas que demuestren el dominio de los contenidos, habilidades y destrezas dadas durante el curso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Plantea ejemplos, teóricos o prácticos, para que los alumnos comprendan mejor el tema tratado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Propone actividades donde se desarrollen habilidades perceptivas y atencionales, así como de codificación de la información (uso de mapas conceptuales, recursos audiovisuales, esquemas, gráficos...) y de recuperación de la información (memorísticas)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Promueve un aprendizaje basado en la experiencia a través de la observación y el descubrimiento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Parte de los intereses, expectativas y creatividad individual de los alumnos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Fomenta el diálogo y la reflexión compartida para construir conocimiento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Ofrece distintas visiones en torno al contenido desarrollado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Otro, <i> señale cuál</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Otro, <i> señale cuál</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
7.b.	¿Cómo ha aprendido a hacer lo que hace como docente? <i> Marcar las que corresponda</i>					
7.c.	¿Y cuál diría ud. que ha sido la más importante?					
	Realizando cursos relacionados con la materia que imparte	<input type="checkbox"/>	Cursos de especialización didáctica y metodologías docentes	<input type="checkbox"/>	Aprendizaje por interés personal y motivación individual respecto a la actividad docente	<input type="checkbox"/>
	Con la participación en seminarios, monográficos vinculados al área de conocimiento	<input type="checkbox"/>	Cursos de carácter general sobre aspectos educativos	<input type="checkbox"/>	Aspectos relacionales: experiencias, vinculación con personas ligadas a la profesión, contacto con entidades sociales, movimientos educativos, sindicatos, etc.	<input type="checkbox"/>
	A través de una titulación oficial en relación con la disciplina	<input type="checkbox"/>	Cursos de carácter general sobre aspectos sociales (sociedad, ciudadanía, movimientos sociales)	<input type="checkbox"/>	Adquiriendo conocimientos gracias a la experiencia y biografía personal	<input type="checkbox"/>
	Entrenamiento en habilidades y destrezas relacionadas con el campo educativo	<input type="checkbox"/>	Interés por la información social-política vinculada a la transformación social en aspectos como el género, la clase social, etnia que favorecen los mecanismos del cambio y mejora social	<input type="checkbox"/>		
	Otros, <i> señale cuáles</i>					

MUCHAS GRACIAS POR TÚ COLABORACIÓN

X.3. PROGRAMA DEL ENCUENTRO

**ENCUENTRO: El deseo de la renovación pedagógica y la construcción de lo público en la
Universidad**

31 de mayo y 1 de junio

PROGRAMA DEL ENCUENTRO:

Viernes, día 31 de mayo

9.00/10.45: Recepción de personas participantes

10.45 h: Presentación del encuentro y de las personas participantes

11.00 h/13.00 h: Exposición paneles tema A: 8/9 personas exponen sobre ese tema entre 10 y 15 minutos por persona.

13.00 h/14.00 h: Cuestiones y discusión sobre el tema A

14:00 h.: Encuentro con familias y profesorado de la Comunidad de Aprendizaje del CEIP La Pradera

14:45/16:00 hs: Comida

16:00 h/18.00 h: Exposición paneles tema B: 8/9 personas exponen sobre ese tema entre 10 y 15 minutos por persona.

18.00 h /19.00 h: Cuestiones y discusión sobre el tema B

19.00h/ 20.00 h: Diálogo sobre cuestiones periféricas a cualquiera de los tres temas tratados en el encuentro

20.00 h/ 21.00 h: Paseo por los alrededores de Valsain

21.00 h: Cena.

Sábado, día 1 de junio

8:30 Desayuno

9:15 /11.15 h: Exposición paneles tema C: 8/9 personas exponen sobre ese tema entre 10 y 15 minutos por persona.

11.15 h/12.15 h: Cuestiones y discusión sobre el tema C

12.15/14 30 h.: Debate general, conclusiones y propuestas de acción

14:45: Comida

16:00 Visita a los Jardines de la Granja

SENTIDO DEL ENCUENTRO

El Encuentro busca realizar un intercambio cooperativo de lo que hacemos en el aula y del porqué lo hacemos así. Se trata de poner en común ideas, experiencias, materiales y recursos sobre

nuestra docencia. Y hacer todo esto teniendo en cuenta que nuestra práctica docente se desarrolla en el ámbito de un servicio público, que contribuye a dar sentido a la misma. Buscamos así tanto crear una oportunidad de aprendizaje de nuevas estrategias docentes como posibilitar el establecimiento de redes de colaboración entre las personas participantes en el encuentro.

Y esto lo vamos a hacer mediante el desarrollo de tres paneles: en cada uno de ellos hablarán -con brevedad: alrededor de 10/12 minutos- alrededor de 8 personas. Tras estas exposiciones se establecerá un debate entre la totalidad del grupo de personas participantes.

Habrán otros momentos para debatir de cualquier otro tema que no esté relacionado específicamente con la docencia, además de los paneles que acabamos de describir.

PANELES

La primera propuesta provisional de paneles que realizamos, con base en las aportaciones recibidas, es la siguiente:

Panel A: La evaluación en la docencia universitaria: evaluación, autoevaluación, coevaluación, evaluación democrática. Sentido de la evaluación.

Panel B: La participación dialógica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. El diálogo democrático, crítico y constructivo como instrumento. Docencia y procesos de transformación.

Panel C: La utilización de plataformas de aprendizaje. Colaboración, creatividad, sentido crítico y enseñanza virtual.

Cada persona participante en el Encuentro habrá de indicar en cuál de los paneles va a intervenir. El último día haremos un debate general sobre las cuestiones surgidas en los paneles, elaboraremos unas conclusiones, si lo estimamos conveniente, y construiremos unas propuestas de acción.

OTROS MOMENTOS DEL ENCUENTRO

Además de los paneles, hay previstos otros momentos y espacios:

- Un momento específico de diálogo sobre “cuestiones periféricas” al Encuentro. Podemos hablar de cualquier cosa que tenga que ver, directa o indirectamente, con nuestro trabajo. Es el momento de irnos por los “cerros de Úbeda” y evitar así que lo hagamos en el transcurso de cada uno de los paneles.
- Un encuentro breve con el profesorado y las familias del CEIP La Pradera
- También tenemos un paseo por el entorno de Valsaín (nos llegaremos hasta el acueducto de los Canales –otro acueducto segoviano- o hasta una trinchera de la Guerra Civil) o por los Jardines de la Granja.
- Y lo que se tercie tras las comidas y cenas del Encuentro