

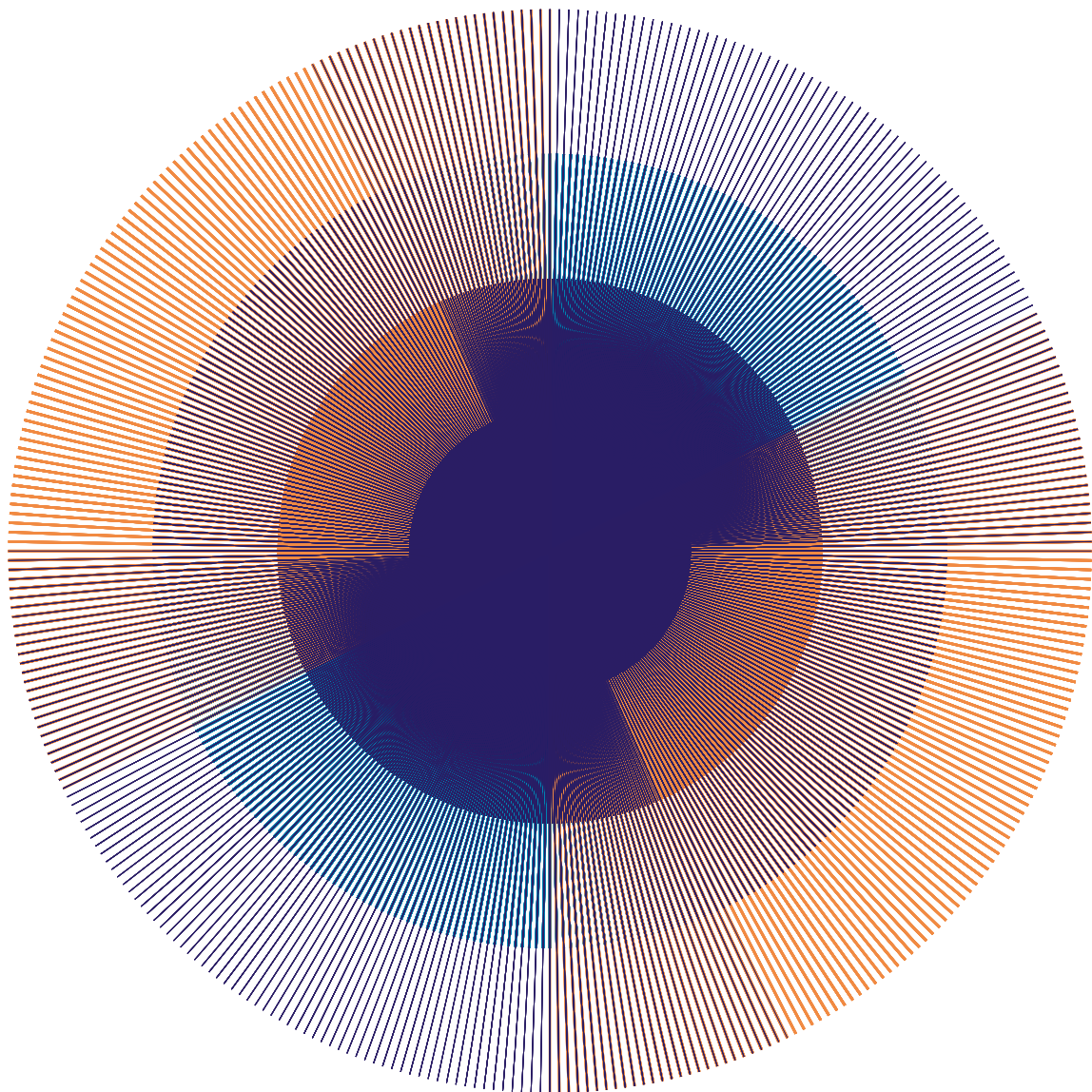
REVISTA ELECTRÓNICA INTERUNIVERSITARIA
DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

CONTINUACIÓN DE LA ANTIGUA REVISTA DE ESCUELAS NORMALES

47 (17,1) ENERO 2014

APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

COORDINADOR: ANTONIO GARCÍA CORREA





**Revista Electrónica Interuniversitaria de
Formación del Profesorado (REIFOP)**

Continuación de la antigua *Revista de Escuelas Normales*

Número 45 (17, 1) – Enero 2014

***Aprendizaje y evaluación de competencias en la
formación del profesorado***

Coordinador: Antonio García Correa

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)

ISSN: 1575-0965
DEPÓSITO LEGAL: VA-369-99

La Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP) es la edición electrónica de la antigua Revista de Escuelas Normales, siendo es un órgano de expresión y difusión de la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP), entidad científico-profesional de carácter no lucrativo. Se edita en colaboración con la Universidad de Zaragoza y la Universidad de Murcia.

Sede Social

Universidad de Zaragoza • Facultad de Educación
San Juan Bosco, 7 • 50071 Zaragoza (España)
Código UNESCO: Preparación y empleo de profesores 5803

Página web

<http://www.aufop.com/>
<http://revistas.um.es/reifop/> (Plataforma OJS - envío de originales)

Diseño de portada y web

José Palomero Fernández * <http://www.josepalomero.com/>

JUNTA DIRECTIVA DE LA ASOCIACIÓN AUFOP

Presidente

Antonio García Correa (Universidad de Murcia - España)

Vicepresidenta

Henar Rodríguez Navarro (Universidad de Valladolid - España)

Secretario

José Emilio Palomero Pescador (Universidad de Zaragoza - España)

Administradora

María Rosario Fernández Domínguez (Universidad de Zaragoza - España)

Vocales

Fernando Albuérne López (Universidad de Oviedo - España)

Juan Benito Martínez (Universidad de Murcia - España)

Juan José Cáceres Arranz (Universidad de Valladolid - España)

Emilio García García (Universidad Complutense de Madrid - España)

Eduardo Fernández Rodríguez (Universidad de Valladolid - España)

Carlos Latas Pérez (Universidad de Extremadura - España)

Javier J. Maquilón Sánchez (Universidad de Murcia - España)

Martín Rodríguez Rojo (Universidad de Valladolid - España)

Luis Fernando Valero Iglesias (Universitat Rovira i Virgili de Tarragona - España)

© Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP). Reservados todos los derechos. Queda prohibida la reproducción parcial o total sin la autorización por escrito de la AUFOP. La REIFOP no se identifica necesariamente con los contenidos de los artículos publicados, que son responsabilidad exclusiva de los autores. Sólo el Editorial representa la opinión de la Revista. Tampoco se responsabiliza de las erratas contenidas en los documentos originales remitidos por los autores.

CONSEJO DE REDACCIÓN / EDITORIAL BOARD

Presidente

Martín Rodríguez Rojo (Universidad de Valladolid - España)

Editor

Javier J. Maquilón Sánchez (Universidad de Murcia - España)

Editor adjunto

José Emilio Palomero Pescador (Universidad de Zaragoza - España)

Secretaría

Ana Belén Mirete Ruiz (Universidad de Murcia - España)

Administración y distribución

María Rosario Fernández Domínguez (Universidad de Zaragoza - España)

Maquetación y revisión de estilo

Micaela Sánchez Martín (Universidad de Murcia - España)

Revisión de normas APA

Eduardo Fernández Rodríguez (Universidad de Valladolid - España)

María Pilar Teruel Melero (Universidad de Zaragoza - España)

Base de Datos

Henar Rodríguez Navarro (Universidad de Valladolid - España)

Andrés Escarbajal Frutos (Universidad de Murcia - España)

Relaciones Institucionales

Antonio García Correa (Universidad de Murcia - España)

María Paz García Sanz (Universidad de Murcia - España)

SopORTE Informático

Pablo Palomero Fernández (Universidad de Zaragoza - España)

Álvaro Retortillo Osuna (Universidad de Valladolid - España)

Carlos Salavera Bordas (Universidad de Zaragoza - España)

Relaciones Internacionales

Sandra Racionero Plaza (Universitat de Barcelona - España)

Jesús Alberto Echeverry Sánchez (Universidad de Antioquía - Colombia)

Gabriel Galarza López (Universidad de Bolívar - Ecuador)

Renato Grimaldi (Università Degli Studi di Torino - Italia)

Juan Mila Demarchi (Universidad de la República de Montevideo - Uruguay)

Erica Rosenfeld Halverson (University of Wisconsin-Madison - EEUU)

Vocales pre-revisores

Fernando Albuérne López (Universidad de Oviedo - España)

María Pilar Almajano De Pablos (Universitat Politècnica de Catalunya - España)

Juan Benito Martínez (Universidad de Murcia - España)

Julia Boronat Mundina (Universidad de Valladolid - España)

Adelicio Caballero Caballero (Universidad Complutense de Madrid - España)

Juan José Cáceres Arranz (Universidad de Valladolid - España)

Nieves Castaño Pombo (Universidad de Valladolid - España)

Emilio García García (Universidad Complutense de Madrid - España)

María Teresa García Gómez (Universidad de Almería - España)

Alfonso García Monge (Universidad de Valladolid - España)
Antonio Gómez Ortiz (Universitat de Barcelona - España)
María Nieves Ledesma Marín (Universidad de Valencia - España)
Mario Martín Bris (Universidad de Alcalá de Henares - España)
Juan Bautista Martínez Rodríguez (Universidad de Granada - España)
Santiago Molina Molina (Universidad de Zaragoza - España)
Jesús Muñoz Peinado (Universidad de Burgos - España)
Ana Ponce De León Elizondo (Universidad de La Rioja - España)
Luis Fernando Valero Iglesias (Universitat Rovira I Virgili de Tarragona, España)

COMITÉ CIENTÍFICO NACIONAL / NATIONAL ADVISORY BOARD (44%)

Cesar Coll (Universitat de Barcelona - España)
Mario De Miguel (Universidad de Oviedo - España)
Enrique Gastón (Universidad de Zaragoza - España)
José Gimeno Sacristán (Universidad de Valencia - España)
José Ramón Flecha García (Universitat de Barcelona - España)
Jesús Palacios (Universidad de Sevilla - España)
Ángel Pérez Gómez (Universidad de Málaga - España)

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL / INTERNATIONAL ADVISORY BOARD (56%)

Juan Azcoaga (Universidad de Buenos Aires - Argentina)
John Elliot (University of East Anglia – Norwich, Reino Unido)
Nita Freire (The Paulo and Nita Freire Project for Critical Pedagogy – Montreal, Canadá)
Henry Giroux (McMaster University - Canadá)
Gordon Kirk (University of Edinburgh - Reino Unido)
Daniel López Stefoni (Universidad de los Lagos - Chile)
Peter Mc Laren (University of California - Los Ángeles, EEUU)
Stephem Kemmis (Deakin University - Australia)
Robert Stake (University of Illinois - Chicago, EEUU)

COMITÉ ACADÉMICO / ACADEMIC BOARD

Pilar Abós Olivares (Universidad de Zaragoza - España)
Vicenta Altaba Rubio (Universitat Jaume I - Castellón, España)
Germán Andrés Marcos (Universidad de Valladolid - España)
Asunción Barreras Gómez (Universidad de la Rioja - España)
Ana Rosa Barry Gómez (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria - España)
Joan Biscarri Gassio (Universitat de Lleida - España)
Florentino Blázquez Entonado (Universidad de Extremadura - España)
Herminio Domingo Palomares (Universitat de les Illes Balears - España)
Carmen Fernández Bennosar (Universitat de les Illes Balears - España)
José Fernández García (Universidad de Jaén - España)
María del Pilar Fernández Viader (Universitat de Barcelona - España)
María Sagrario Flores Cortina (Universidad de León - España)
Rosario García Gómez (Universidad de la Rioja - España)
Amando López Valero (Universidad de Murcia - España)

Gonzalo Marrero Rodríguez (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria - España)
Constancio Mínguez (Universidad de Málaga - España)
Juan Montañés Rodríguez (Universidad de Castilla-La Mancha - España)
Martín Muelas Herráiz (Universidad de Castilla La Mancha - España)
Concepción Naval Durán (Universidad de Navarra - España)
Jesús Nieto (Universidad de Valladolid - España)
Antonio Ontoria Peña (Universidad de Córdoba - España)
José Antonio Oramas Luis (Universidad de la Laguna - España)
María del Mar Pozo Andrés (Universidad de Alcalá de Henares - España)
Rosario Quecedo (Universidad del País Vasco - España)
Tomás Rodríguez (Universidad de Cantabria - España)
Óscar Sáenz Barrio (Universidad de Granada - España)
Sebastián Sánchez Fernández (Universidad de Granada - España)
Francisco José Silvosa Costa (Universidade de Santiago de Compostela - España)
Carme Tolosana Lidón (Universitat Autònoma de Barcelona - España)
María del Carmen Uronés Jambrima (Universidad de Salamanca - España)
Manuel Vázquez (Universidad de Sevilla - España)
Luis J. Ventura de Pinho (Universidade de Aveiro - España)
Miguel Ángel Villanueva Valdés (Universidad Complutense de Madrid - España)
Nazario Yuste (Universidad de Almería - España)

COMITÉ DE APOYO INSTITUCIONAL

María Antonia Cano Iborra (Universitat de Alicante - España)
Javier Cermeño Aparicio (Universidad Complutense de Madrid - España)
María Eva Cid Castro (Universidad de Zaragoza - España)
Concepción Martín Sánchez (Universidad de Murcia - España)
Mariano Rubia Avi (Universidad de Valladolid - España)
Sebastián Sánchez Fernández (Universidad de Granada - España)

INSTITUCIONES COLABORADORAS

Departamento de Didáctica y Organización Escolar (Universidad de Valladolid)
Departamento de Educación (Universidad de Alcalá de Henares).
Departamento de Psicología y Sociología (Universidad de Zaragoza)
Departamento de Teoría e Historia de la Educación (Universidad de Málaga)
Escuela Universitaria de Educación de Soria (Universidad de Valladolid)
Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Guadalajara (Universidad de Alcalá de Henares)
Facultat d'Educació (Universitat de Alicante)
Facultad de Letras y de la Educación (Universidad de la Rioja)
Facultad de Educación (Universidad de Cantabria)
Facultad de Educación y Humanidades de Melilla (Universidad de Granada)
Facultad de Educación (Universidad de Zaragoza)
Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Córdoba)
Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Granada)
Facultat de Ciències Humanes i Socials (Universitat Jaume I de Castellón)
Facultad de Educación (Universidad de León)
Facultad de Educación (Universidad de Murcia)

Facultad de Educación (Universidad de Valladolid)
Facultad de Humanidades y Educación (Universidad de Burgos)
Vicerrectorado de Investigación (Universidad de Zaragoza)

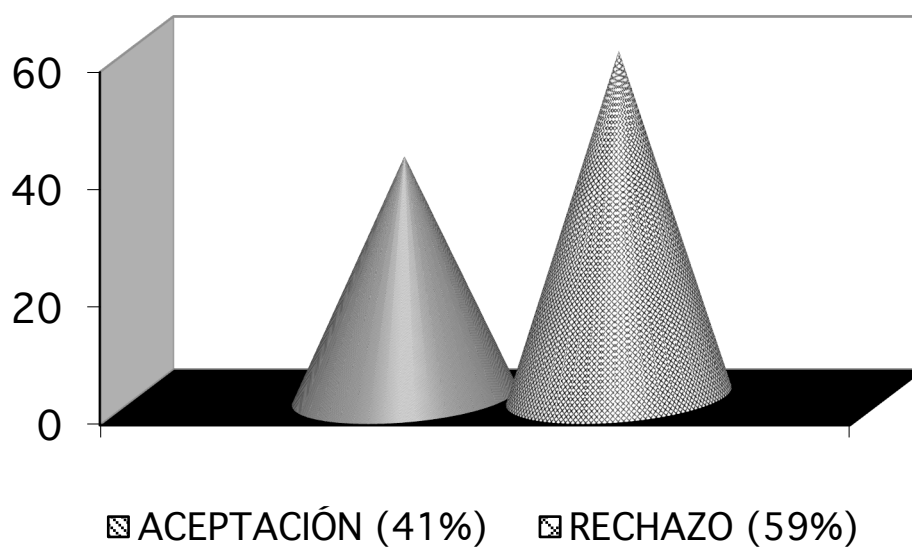
ÍNDICE DE IMPACTO, CATÁLOGOS, DIRECTORIOS Y BASES DE DATOS
EN LOS QUE APARECE RESEÑADA LA REIFOP
CONSULTAR

<http://www.aufop.com/>
<http://revistas.um.es/reifop/>

ANUALMENTE SE PUBLICA EL LISTADO DE LOS REVISORES DE ARTÍCULOS

<http://revistas.um.es/reifop/>

TASA DE ACEPTACIÓN Y RECHAZO DE ARTÍCULOS



Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)

continuación de la antigua **Revista de Escuelas Normales**

Número 45 (17,1)

ISSN 1575-0965

ÍNDICE

Editorial: Aprendizaje y evaluación de competencias en la formación del profesorado

MONOGRÁFICO

Aprendizaje y evaluación de competencias en la formación del profesorado

Coordinado por Antonio García Correa

Coeducación en la familia: Una cuestión pendiente para la mejora de la calidad de vida de las mujeres Esperanza Ceballos	1
Evaluación y acreditación del profesorado, programas e instituciones educativas Fuensanta Hernández Pina.....	15
Formación del profesorado y didácticas específicas en la Educación Básica Xosé M. Souto González.....	33
Orientación Profesional en Educación Secundaria Pilar Martínez Clares, Javier Pérez Cusó, Miriam Martínez Juárez.....	57
Releyendo la metodología de la Investigación-Acción Participativa (IAP). Pedagogía de las ausencias, Pedagogía de la traducción y Pedagogía de la articulación Eduardo Fernández Rodríguez	73
La evaluación de competencias en Educación Superior mediante rúbricas: un caso práctico Mari Paz García Sanz.....	87

Educación y personas mayores	
Juan Agustín Morón Marchena.....	107

Soporte social en bullying. Análisis de la soledad de la víctima	
Fuensanta Cerezo Ramírez.....	123

MISCELANEA

Perfil de un buen docente. Aplicación de un protocolo de evaluación de las competencias del profesorado universitario	
Ana Belén López Cámara, Ignacio González López, Carlota de León Huertas	133

Profesorado de ciencias en formación inicial ante la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias: ¿perfil innovador o tradicional?	
Carolina Martín Gámez, Teresa Prieto Ruz, Teresa Lupión Cobos	149

La práctica corporal y la imagen corporal: reconstruyendo significados	
Ángela Vaquero Barba, Olga Macías Muñoz, Ana Macazaga López.....	163

Importancia de la actividad formativa del docente en centros de Educación Especial	
M ^a del Carmen Pegalajar Palomino	177

International Electronic Journal of Teacher Training (REIFOP)

continuación de la antigua **Revista de Escuelas Normales**

Number 45 (17, 1)

ISSN 1575-0965

INDEX

MONOGRAPHIC

Learning and skills assessment in teacher education

Coordinated by Antonio García Correa

Coeducation in the family: An outstanding issue for improving the quality of life of women Esperanza Ceballos	1
Evaluation and accreditation of teachers, programs and educational institutions Fuensanta Hernández Pina.....	15
Teacher training and specific teaching in Basic Education Xosé Manuel Souto González.....	33
Professional Guidance in Secondary Education Pilar Martínez Clares, Francisco Javier Pérez Cusó, Mirian Martínez Juárez	57
Rethinking about the Participatory Action Research (PAR). Pedagogy of the absences, Pedagogy of the traduction and Pedagogy of the articulation Eduardo Fernández Rodríguez, José Miguel Gutierrez Pequeño	73
Assessing competencies in higher education by rubrics: a case study Mari Paz García Sanz.....	87
Education and elderly people Juan Agustín Morón Marchena.....	107

Social support in bullying. Analysis of the victim loneliness Fuensanta Cerezo Ramírez.....	123
--	-----

MISCELANEA

Profile of a good teacher. Application of a protocol for the evaluation of the university teacher competencies Ana Belén López Cámara, Ignacio González López, Carlota de León Huertas	133
Science teachers in pre-service to the teaching and learning of science: innovative or traditional profile? Carolina Martín Gámez, Teresa Prieto Ruz, Teresa Lupión Cobos	149
The corporal practice and body image: rebuilding meanings Ángela Vaquero Barba, Olga Macías Muñoz, Ana Macazaga López	163
Teacher professional development in special education centres M ^a del Carmen Pegalajar Palomino	177

Editorial

APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

El aprendizaje y la evaluación por competencias implica un nuevo desafío para los profesores pues transforma la visión unívoca de enseñar y calificar aspectos ponderables o analizables, que en su momento fueron considerados como suficientes. Pero, hoy los estándares han cambiado, ya que se busca mejorar los aspectos prácticos psicopedagógicos y sociales del proceso educativo.

El aprendizaje y la evaluación centrada en competencias es uno de los retos que la Declaración de Bolonia propone para el profesorado. Este cambio en los objetivos, contenidos y en las metodologías docentes requiere por parte del profesorado una actividad de formación permanente.

Es importante considerar que el aprendizaje y la evaluación por competencias cuenta con un sustento filosófico, sociológico y psicológico que responde a la globalización de los mercados y del conocimiento, por lo que éste es un proceso de trabajo, medición, acompañamiento y ajuste permanente de la enseñanza y del aprendizaje, no sólo en el aula, sino también en lo laboral y en la cotidianidad. Por lo tanto, el aprendizaje y la evaluación por competencias se ubica como la medición y ajuste de conocimientos destrezas, habilidades, actitudes y valores del estudiante en un momento específico y en diversos ámbitos sociales.

El rol del docente ante este nuevo desafío implica superar los modelos tradicionales y migrar hacia la construcción y acompañamiento de un proceso permanente y sistemático que ayudará a la formación de ciudadanos libres, críticos y gestores de su propia educación. En este sentido, el aprendizaje y la evaluación por competencias no solo el saber y el saber hacer, sino también saber estar de las acciones del estudiante en un contexto social, cultural y disciplinar específico.

Para lograrlo es necesario elaborar una teoría y metodología que incluya planificación, ejecución y seguimiento en actividades teóricas y prácticas, encaminadas a mejorar el proceso educativo. Dichas actividades deben responder a objetivos (individuales y grupales), ser sistemáticas, creativas y partir de la base de un diagnóstico que permita promover estrategias de enseñanza-aprendizaje y de evaluación, coadyuvando en la adquisición y desarrollo del mayor número de competencias genéricas en los estudiantes.

El aprendizaje y la evaluación por competencias es también una categoría didáctica en la cual es necesario e indispensable considerar los tiempos y los espacios que caracterizan un tema, una asignatura o un currículo, por lo que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe propiciar el análisis crítico, la síntesis, la abstracción y la generalización que favorecen la formación de individuos autónomos.

Al analizar en qué medida los programas de formación propuestos por las universidades responden a las necesidades actuales del profesorado, con especial énfasis en la formación para el aprendizaje y la evaluación por competencias nos encontramos con que, aunque la oferta formativa es amplia, todavía hay pocas experiencias orientadas hacia este ámbito. Aunque el interés es cada vez mayor,

aún predomina la demanda sobre estrategias formativas y los temas «clásicos». Las conclusiones apuntan hacia la necesidad de más esfuerzos para ofrecer una formación coherente y adecuada a los nuevos retos de la educación.

El Consejo de Redacción

Monografía:

**Aprendizaje y evaluación de
competencias en la formación del
profesorado**

COORDINADORES:

Antonio García Correa

Ceballos, E. (2014). Coeducación en la familia: Una cuestión pendiente para la mejora de la calidad de vida de las mujeres. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (1), 1-14

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.1.198811>

Coeducación en la familia: Una cuestión pendiente para la mejora de la calidad de vida de las mujeres

Esperanza Ceballos

Universidad de La Laguna

Resumen

La vida cotidiana de las familias se plasma en usos del tiempo característicos de una socialización en función del género aún muy tradicional. No sólo las mujeres y las niñas siguen asumiendo mayor carga de trabajo familiar, encargándose más que los varones de las labores más pesadas y rutinarias, y de las tareas de cuidado de los miembros dependientes. Además, las madres disfrutan de menos tiempo de ocio y de peor calidad, en especial cuando ambos progenitores están empleados. Por fin, las madres trabajadoras tienden a sufrir consecuencias en su salud física y mental, experimentando más estrés e insatisfacción con sus parejas. Este aprendizaje sexista en la familia pone de relieve la insuficiencia de los actuales programas coeducativos, y plantea la necesidad de que la escuela se oriente no sólo a evitar el sexismo en las aulas, sino también a compensar el influjo de nuestra sociedad patriarcal.

Palabras clave

Género; trabajo familiar; ocio; coeducación.

Contacto

Esperanza Ceballos Vacas, eceballo@ull.edu.es, Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Educación (Módulo B). Universidad de La Laguna (Campus Central) Avda. Universidad s/n, 38204. La Laguna - Tenerife - Islas Canarias.

Este artículo se ha realizado en el marco del Proyecto EDU2012-38588: Implementación y evaluación del programa "Educar en Positivo" basado en entornos virtuales de aprendizaje para promover la parentalidad positiva. Ministerio de Economía y Competitividad.

Coeducation in the family: An outstanding issue for improving the quality of life of women

Abstract

The daily life of families reveals a traditional use of time according to gender. Not only the women and the girls are still carrying on with a greater load of family-work, coping more than men with the heavier and more monotonous tasks, and with the caring of the dependent members. Furthermore, mothers are enjoying of less time for leisure; besides this leisure has got a worse quality because is often “contaminated”, especially when both progenitors are employed. Finally, working mothers are likely to suffer consequences in their physical and mental health, experiencing more stress and dissatisfaction with their couples. This sexist socialization in the family points out to coeducation standards. School programs must be directed to objectives of coeducation much more ambitious, not only avoiding sexism, but compensating the negative influences still remaining in our patriarchal society.

Key words

Gender; family-work; leisure; coeducation.

Introducción

La conferencia Mundial sobre la Mujer celebrada en Beijing en 1995 supuso un hito en la historia de la humanidad al reclamar el fomento de políticas integradas que favorecieran el desarrollo de las mujeres. Esta declaración tan explícita sirvió para poner de manifiesto con toda rotundidad que, si bien se han producidos relativos avances en algunas zonas del planeta, continua existiendo una vergonzosa discriminación que afecta a la mitad de la población mundial (las mujeres). Y que para acabar con esta situación de injusticia es imprescindible que las directrices políticas queden impregnadas por una perspectiva de género dirigida a la reparación de estas desigualdades.

Sin duda, todo ello ha supuesto un nuevo impulso en las políticas de coeducación que se vienen preconizando en nuestro país, en especial a partir de la promulgación inicial de la LOGSE y de su mejora y evolución en la LOE. Los objetivos a desarrollar por las escuelas, entre otros, se han orientado a eliminar los estereotipos que reforzaran las desigualdades entre hombres y mujeres, suprimiendo todos aquellos sesgos androcéntricos, fundamentalmente plasmados en el curriculum oculto de las escuelas. Sin embargo, y tras más de dos décadas de implantación de estas políticas educativas, y a pesar de las energías desplegadas en torno a estas acciones, es penoso tener que concluir que, aunque se han obtenido logros no desdeñables, aún es preciso aunar más fuerzas para romper la barrera de las diferencias entre los hombres y las mujeres. En este sentido, Rodríguez (2007) apunta, entre otras, las siguientes razones que justifican la persistencia de las discriminaciones en el ámbito educativo:

- Escasa sensibilización en los socializadores sobre la existencia de desigualdad, por creer falsamente en el logro efectivo de la igualdad.
- Subsistencia de los usos androcéntricos en el lenguaje oral o escrito.

- Permanencia de estereotipos de género en las prácticas pedagógicas.
- Invisibilidad de las mujeres en el conocimiento científico.

Parece pues imprescindible empezar por revisar la realidad cotidiana de los centros escolares y las familias. Porque por encima de las buenas intenciones que en general se predicán (p.e. un discurso no sexista), es innegable que prevalecen las evidencias de lo que se hace (p.e. encomendar diferentes tareas a los niños en función de su género) en las aulas y en las casas. Porque un proyecto para la igualdad entre hombres y mujeres no sólo implica su transmisión formal, sino que supone un reto mucho más ambicioso: trasladar las teorías coeducativas a las vivencias del día a día. Por todo ello, en este artículo me centraré en el análisis de una parte fundamental de la socialización: la familiar, incidiendo en el carácter diferencial de los usos del tiempo cotidiano en función del género, y en las consecuencias negativas que ello reporta en la calidad de vida de las mujeres.

Educación en la familia y coeducación

Que la familia y la escuela son las fuentes básicas de la socialización y que ambas deben contribuir al desarrollo integral del ser humano no parece requerir mayor explicación. La educación familiar desarrolla aprendizajes para la vida que nos deben enseñar cómo afrontar retos y asumir responsabilidades (Ceballos, 2006). Sin embargo, mientras que la educación escolar es objeto de sesudos debates que terminan por configurar un complejo entramado explicitado en forma de leyes, currículum, proyectos... la educación familiar permanece más o menos oculta y autorregulada en la intimidad de los hogares. Así que, mientras que la educación escolar es un asunto de dominio público, la naturaleza de las prácticas educativas de cada familia pertenece al ámbito de lo privado. Por ello es imprescindible prestar atención a los datos que nos revelan lo que sucede en el seno de las familias. Y son muchos los indicadores que nos muestran «el nivel coeducativo» de las familias a través del estudio de su vida diaria.

Para empezar, ya desde el propio nacimiento nuestra sociedad insiste en definir las características diferenciales de género de acuerdo con costumbres altamente imbricadas en la socialización (p.e. se reserva el color rosa y los pendientes para las niñas). Los adultos no sólo regulan de inmediato la apariencia de este nuevo ser humano, sino que con frecuencia también seleccionan el lenguaje (p.e. princesas y machotes), y los juegos para la interacción (p.e. con actividades en general más enérgicas para los varones) en función del sexo del bebé. Esta tradicional distinción por sexos que se emprende en la familia y en el grupo social de pertenencia está muy arraigada desde los primeros momentos de la vida del recién nacido, y continúa su influjo a lo largo de la infancia marcando estereotipos de género. Por ejemplo, a los niños se les fomenta ser duros emocionalmente, heterosexuales y dominantes mediante la represión de las emociones, la exaltación de la homofobia y la ridiculización de lo femenino; y en las niñas ser coquetas, delicadas, sacrificadas y empáticas mediante la preocupación temprana por la imagen, un control más severo sobre la impulsividad verbal (p.e. las niñas no dicen tacos) y conductual (p.e. las señoritas no corren, no se meten en peleas...), y la inmersión en la ética del cuidado. Rasgos que son reforzados a menudo por los medios de comunicación, y también muy frecuentemente por la escuela (sobre todo a través del currículum oculto).

En suma, la construcción de la identidad de género se gesta desde la infancia de forma dinámica a través de la interacción diaria, asociando determinados rasgos y conductas a lo masculino y a lo femenino (Domínguez Folgueiras, 2009). Por eso los discursos grandilocuentes quedan pulverizados ante el poderoso aprendizaje vicario vehiculado a

través de lo que los hijos e hijas ven hacer día a día a sus padres y a sus madres. Por ese motivo a continuación vamos a prestar atención a la presencia o ausencia de coeducación familiar en función de los modelos de socialización que padres y madres ofrecen con su ejemplo diario a sus hijos e hijas. De esta forma se harán patentes las notables discrepancias que actualmente subsisten en sus usos habituales del tiempo, moldeando una identidad diferencial en función del género: con más trabajo familiar y menos ocio para las madres que para los padres. Más allá de lo que esto significa como injusticia social, se enfatizarán las relevantes consecuencias de esta desigualdad en la calidad de vida de las mujeres, y por ende en la calidad de la convivencia familiar y en la propia estabilidad de los proyectos familiares.

Socialización del trabajo familiar

Estos estereotipos de género encuentran una de sus representaciones más genuinas en el reparto del llamado “trabajo familiar” (Maganto y Bartau, 2004) que muestra una socialización nítidamente sexista. Según datos recientes referidos por Meil (2006) “*todavía no se ha llegado a una plena igualdad de trato y exigencia de colaboración a los hijos y a las hijas*”. De forma que entre los 10 y los 18 años algo más del 50% de los hijos varones colaboran en las labores del hogar, frente al 76% de las hijas. Además el tiempo medio diario invertido por ellos (67 minutos) es inferior al invertido por ellas (93 minutos), con el agravante de que estas diferencias se hacen más patentes a medida que la edad avanza. Estas discrepancias dan un salto cualitativo cuando las mujeres inician la convivencia con su pareja y se reproducen los clásicos esquemas de división sesgada del trabajo familiar; hecho principalmente palpable en las parejas en las que ambos están empleados. Sin embargo, la exacerbación de las desigualdades entre los hombres y las mujeres, se provoca con la llegada de los hijos, acentuando el desequilibrio percibido por las mujeres (Milkie y Petrola, 1999).

Sin duda, la transición hacia la paternidad y la maternidad supone un cambio radical hacia una nueva etapa del ciclo vital en el que se incluyen una considerable acumulación de estrenadas ocupaciones y responsabilidades familiares. Estos retos de adaptación en las actividades del día a día deberían ser asumidos idealmente de forma paritaria entre ambos miembros de la pareja. No obstante, son notorios los innegables desajustes que persisten en el reparto equitativo de lo que se ha venido a llamar el trabajo familiar. En este punto parece pertinente dilucidar el concepto de trabajo familiar, aclarando sus diferencias con el más conocido como «trabajo doméstico». Si bien este último viene a formar parte del trabajo familiar, hay que puntualizar que el trabajo familiar alude a un concepto más amplio que engloba el esfuerzo y el tiempo dedicado al desarrollo y realización de las competencias necesarias para el mantenimiento del hogar, el cuidado de los hijos (u otros miembros dependientes) y su educación (Maganto, Etxeberria y Porcel, 2010).

Esta distinción es relevante pues los mismos autores establecen que el trabajo familiar incluye una diversidad de roles entre los que cabe distinguir al simple *ejecutor* de las tareas, del *organizador* que debe planificar, delegar y supervisar su correcto cumplimiento. Siendo este último rol tan complejo (pero invisible y por tanto no justipreciado) característico de la mujer. El hecho de que las estadísticas no tengan en cuenta este rol a la hora de contabilizar el número de horas invertidas es interpretado por Carrasco (2006) en función del interés de la sociedad patriarcal en mantener oculto el trabajo familiar realmente llevado a cabo por las mujeres. A ello se debe sumar que las mujeres suelen desempeñar ambos roles (organizador y ejecutor), dedicando tiempos y energías físicas y mentales ostensiblemente superiores a las de sus compañeros de vida. Que la división del trabajo familiar permanece

descompensada incluso en los países más desarrollados parece fuera de discusión (Braun, Lewin-Epstein, Stier y Baumgärtner, 2008). Por ejemplo, Maganto, Bartau y Etxeberria (2003) concluyen que las madres soportan una importante sobrecarga de trabajo en relación con el resto de los miembros de la familia, manifestando el consecuente descontento con la contribución de los padres.

Ya en los años 90 el estudio pionero en España de Finkel (1997) señalaba que las madres empleaban más tiempo (5 horas y 48 minutos de media semanal) y energía que los padres (1 hora y 54 minutos) al trabajo familiar, apreciándose además una clara segregación de labores en función del género: por ejemplo, el 65.7% de las madres siempre hacían la compra, el 81.4% lavaban la ropa, el 63.4% llevaban a los hijos al médico, el 61.6% iban a hablar con los profesores de sus hijos... en contraste, un 44.4% de los hombres siempre se encargaban de hacer pequeños arreglos. Otros datos como los de Bianchi *et al.* (2000) revelan que las mujeres gastan casi el doble de tiempo que los hombres en el trabajo doméstico (17.5 horas semanales frente a las 10 de los hombres). Además las mujeres han sido educadas en una ética del cuidado que sitúa a las madres como principales agentes del cuidado de los hijos y las hijas. Tanto así que, según refiere Elósegui (2009), recogiendo datos del Observatorio para la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, incluso en parejas con doble ingreso, las madres se hacen cargo de su atención en situaciones de enfermedad en un 72.5% de los casos, y en un 76.5% acuden a las reuniones escolares. A la luz de la Encuesta de Empleo del Tiempo 2009-2010 del INE, estos resultados no parecen haberse alterado demasiado dos décadas después. Las mujeres todavía ocupan cada día dos horas y cuarto más que los hombres en el trabajo familiar, sin tener en cuenta el tiempo, la dedicación y el consumo constante de energía mental que requieren las labores propias del rol de organizadora.

Este panorama de desigualdad puede generar en las mujeres una creciente insatisfacción que con frecuencia acabará derivando en un conflicto de mayor calado. La percepción de injusticia o no depende en gran medida del modelo de relación sostenido por las mujeres, de forma que las mujeres más tradicionales suelen sentirse más felices en sus relaciones ya que las expectativas sobre sus cónyuges son menos exigentes, y por tanto sus evaluaciones al respecto más positivas. Sin embargo, las mujeres con ideas más igualitarias se sienten más defraudadas, por lo que tienden a reclamar mayor apoyo de sus parejas encontrando a menudo una respuesta negativa (Wilcox y Nock, 2006).

Esta resolución inadecuada es la que definitivamente parece incrementar el conflicto inicial, pues como explican Johnson y Huston (1998), las mujeres han sido educadas para la renuncia a la individualidad y para la adaptación a las necesidades de sus compañeros. Una inversión de amor en beneficio de la salud emocional de su relación de pareja que generalmente es ignorada o incomprendida por los hombres. Sin embargo, el drástico incremento de tareas y responsabilidades que conlleva la llegada de los hijos puede sobrepasar la capacidad de las mujeres para hacer frente a tal sobrecarga, abocándolas a solicitar mayor corresponsabilidad familiar a los hombres. Es decir, que es el desbordamiento de funciones y quehaceres, y no tanto la desigualdad en sí, el que sirve de motor del conflicto; un conflicto que de obtener una resolución poco satisfactoria para las madres, promueve malestar y alejamiento afectivo de sus parejas (Grote, Clark y Moore, 2004).

En contrapartida, la percepción de mayor equidad en el reparto del trabajo doméstico mejora cuando los hombres son capaces de valorar y compartir las labores más ingratas y que tradicionalmente se atribuyen a las mujeres: ordenar, planchar, limpiar, lavar la ropa... (Blair y Johnson, 1992). Estas tareas, clásicamente adjudicadas a las mujeres, suelen ser

también las más frecuentes y reiterativas (por lo efímero de su resultado), lo que incrementa su invisibilidad (no se advierte su desempeño habitual, sino sólo su ausencia). También suele tratarse de las más infravaloradas (de «maruja») porque no se les presume dificultad ni necesidad de pericia (lo cual es ciertamente discutible), y además su prolijo cumplimiento es tildado de «manía» o absurdo afán de perfección, pues se consideran labores prescindibles (porque no se notan hasta que dejan de realizarse). Por consiguiente, no tienden a conllevar el mismo reconocimiento social que otros trabajos habitualmente imputados a los varones y que gozan de mayor visibilidad, y además son considerados como “más expertos” (de «manitas»): por ejemplo, el mantenimiento de un jardín, o la reparación de un electrodoméstico. Para que el varón emprenda con naturalidad y esmero las faenas «de maruja» es necesario que se posicione en contra del estereotipo masculino social imperante. Por ello, en el contexto de nuestra sociedad patriarcal, las mujeres también se encuentran más proclives a apreciar este esfuerzo adicional de sus compañeros.

Cuando tenemos en cuenta los datos más actuales que revelan que a partir de los 10 años de edad el 91.9% de las féminas realizan tareas domésticas y se ocupan del cuidado de las personas dependientes invirtiendo casi 4 horas y media semanales, frente al 74.7% de los varones que dedican unas 2 horas y media (INE, 2012), la conclusión parece indiscutible: a pesar de los esfuerzos coeducativos desarrollados por escuelas y campañas sociales, las evidencias indican la perseverancia de la desigualdad que opera en contra de las mujeres y las niñas en pleno siglo XXI. Por tanto, las madres de hoy y de mañana, que además trabajan dentro y fuera del hogar, soportan una carga vergonzosamente superior a la de los padres y los niños lo que, como a continuación veremos, actúa en detrimento de su desarrollo personal y social y de su salud física y mental.

Socialización del ocio en la vida familiar

Como contrapartida al trabajo retribuido y no retribuido (fundamentalmente el familiar) surge la necesidad de ocio como ámbito esencial del desarrollo humano que puede desplegarse en cualquiera de sus vertientes: lúdica, ambiental-ecológica, creativa, festiva, solidaria y económica (Liédana, Jiménez, Gargallo y Estévez, 2013). Lejos de entender el ocio como algo superfluo y vacuo, cada vez se entiende más como factor compensador del estrés derivado de las obligaciones diarias, y como elemento imprescindible para mejorar la salud, el bienestar y la felicidad. La necesidad de ocio adquiere más magnitud cuando se convierte en un bien escaso, lo que suele suceder en las familias de doble ingreso, complicando en especial sus posibilidades de ocio externo (Arnold y Lang, 2007). Lógicamente el tiempo dedicado al trabajo familiar resta posibilidades al de ocio, sobre todo alrededor de los 40 años que es cuando más se tienden a intensificar las labores de crianza. De hecho, Ekert-Jaffé (2010) calcula que el tiempo de dedicación a una familia con tres hijos equivale al de una ocupación laboral a tiempo completo, que puede o no ser compartido por la pareja.

En este punto hay que señalar que, aunque tanto los padres como las madres ven reducido su tiempo de ocio, una vez más la socialización de género impone un efecto diferencial en su disponibilidad. Pues de nuevo las madres se sienten impelidas a anteponer las necesidades de los miembros de su familia a las suyas propias. De hecho, Saxbe, Repetti y Graesch (2011) indican un orden de prioridad opuesto respecto al ocio y el trabajo doméstico en los padres (1º ocio; 2º actividades de comunicación; y 3º trabajo doméstico) y en las madres (1º trabajo doméstico; 2º actividades de comunicación; y 3º ocio). Por ello no es de extrañar que las mujeres sacrifiquen su exiguo tiempo libre adecuándose, por

ejemplo, a los rígidos horarios de las actividades extraescolares de sus hijos, limitando así el uso de su tiempo personal y su flexibilidad (Lareau y Weininger, 2008).

Atendiendo a lo expuesto en el epígrafe anterior no sorprende que las mujeres, principalmente las que tienen hijos, sufran un déficit crónico de ocio, y que los hombres, en general, disfruten de casi hora y media más al día de ocio que ellas en EEUU (Mattingly y Bianchi, 2003). Esta desigualdad es también encontrada por Matud y del Pino (2011) en España comprobando que las mujeres invierten casi dos veces más tiempo en el cuidado de miembros dependientes y en las tareas caseras, y que los hombres gozan de más tiempo de ocio diario para salir con amistades, descansar y realizar otras actividades satisfactorias, subrayando que el peso de las diferencias de género es mayor en España que en otros países desarrollados. Este último resultado es corroborado por los últimos datos aportados por el INE (2012): los hombres españoles se permiten más actividades de ocio y durante más tiempo que las mujeres. Así, por ejemplo el 42.7% de los hombres invierten unas 2 horas a los deportes y a las actividades al aire libre, y el 35.6% otras dos horas con las aficiones y la informática, frente al 36.9% y 23.9% respectivamente de las mujeres que sólo conceden algo más de hora y media a estos mismos entretenimientos.

Pero no solo se trata de que las mujeres dispongan de menos tiempo personal, sino de que también poseen menos espacios privados, y merecen menos consideración respecto a las actividades que a ellas les gustan y les hacen sentir bien (Stalp y Conti, 2011), y que son juzgadas como más frívolas e innecesarias (p.e. comunicarse con sus amigas). En otras palabras: el ocio de los hombres se pone menos en discusión y es más respetado, mientras que el ocio de las mujeres es más trivializado y más fácilmente sacrificable en favor del «bienestar familiar». Con frecuencia las mujeres se hallan en el dilema de elegir entre su bienestar o el de sus hijos y su pareja, y cuando vencen a la presión social y optan por cuidarse a sí mismas a menudo experimentan sentimientos de culpa (Sánchez-Herrero, 2008). Todo ello se explica, sin duda, por el hecho de que las mujeres son imbuidas desde su infancia en esa ética del cuidado a la que he aludido anteriormente.

La solución de muchas mujeres trabajadoras a este callejón sin salida es intentar ejercer un poco más de «supermujeres» solapando las tareas de ocio a las del trabajo familiar; por ejemplo, viendo la televisión mientras planchan la ropa, o elaborando de cabeza la lista de la compra mientras hacen deporte. Este ejercicio mental es uno más dentro de los propios del rol de organizadora; un rol que ya de por sí es imperceptible en las estadísticas, y que además puede camuflarse contabilizado como tiempo efectivo de ocio de las mujeres. Aunque este binomio ocio-trabajo aligere la conciencia de las mujeres también produce las correspondientes consecuencias en la calidad del ocio. Por eso esta última autora insiste en que las mujeres no sólo tienen menos tiempo libre que los varones, sino que además ese insuficiente tiempo se encuentra más contaminado por otras actividades no ociosas. Además, de que se disfruta en intervalos más fragmentados (p.e. la lectura de una novela interrumpida constantemente por las demandas de los niños). Por otra parte, resalta que las madres suelen compartir más sus instantes de ocio con los hijos, mientras que los padres tienden más a excluir específicamente la presencia de los niños para consagrarse a un ocio «puro» con otros adultos.

En suma, aunque la vida de las mujeres actuales haya cambiado radicalmente con su incorporación masiva al mercado laboral, la socialización sigue marcando barreras invisibles para el ocio de las mujeres. Las madres se sienten obligadas a la dureza de una doble jornada real de trabajo pagado y no pagado, haciendo gala de auténticas destrezas malabares para poder atender adecuadamente su carrera laboral y la desproporción de sus obligaciones familiares. Arañar de esta doble jornada minutos para el crecimiento personal

en forma de ocio supone ya una «pirueta triple» que pone en jaque la famosa competencia policrónica de las mujeres. Y es más, las mujeres pueden ser capaces hasta cierto punto de llevar a cabo multitareas, pero no debe obviarse el coste para su salud física y mental.

Vida familiar y calidad de vida de las mujeres

Como se ha ido desgranando en lo anterior, la vida familiar de las madres empleadas es sensiblemente diferente a la de los padres empleados. Las jornadas de las madres trabajadoras configuran un complicado puzle de actividades y responsabilidades que requieren una maratoniada y compleja gestión del tiempo. Aunque el papel de otros estresores crónicos (p.e. el tráfico vial) haya sido objeto de estudio, la influencia de la experiencia subjetiva del tiempo sobre el bienestar ha sido relativamente descuidada (Roxburgh, 2004). Esta ausencia de interés podría ser interpretada desde una perspectiva de género ya que, como apunta esta autora, la presión del tiempo se relaciona mucho más con la depresión en las mujeres asalariadas que en los hombres asalariados.

De entrada podemos sugerir la probable conexión de la depresión femenina en las madres trabajadoras con el estrés generado por su doble jornada, agravado por la escasez y baja calidad de su tiempo de ocio. Aparentemente mientras los padres usan su tiempo de ocio para relajarse y reponerse del estrés diario, las madres siguen ajetreadas y enfocadas en la organización del hogar y el cuidado de los hijos. Estas diferencias traducidas a términos biológicos implican que mientras los padres consiguen rebajar los niveles de cortisol (hormona del estrés) mediante períodos suficientes de ocio puro, las mujeres continúan manteniendo elevados niveles de esta hormona (Saxbe et al, 2011). Estos mismos autores explican que el cortisol muestra un ritmo diurno, elevándose al despertar por las mañanas para ir disminuyendo a lo largo del día. Esta caída máxima al ir concluyendo la jornada se relaciona positivamente con la recuperación fisiológica del estrés diario, lo que suele suceder en el caso de los varones. Sin embargo, en el de las mujeres la ausencia de ese declive aumenta las posibilidades del síndrome de *burn-out*, la depresión, e incluso la mortalidad prematura, según refieren estos últimos autores citando a Sephton, Sapolsky, Kraemer y Spiegel (2000).

Pueden ser muchos los factores que incidan en esta activación constante del estrés en las madres trabajadoras. El origen de esta desazón cotidiana no sólo se halla en las discrepancias evidentes que hemos encontrado en los usos del tiempo. Pues como oportunamente apunta Durán (2007: 219):

“las encuestas de uso del tiempo son herramientas muy circunspectas y no entran en los estados emocionales, así que no preguntan sobre los sentimientos de los entrevistados mientras dedican su tiempo a unas actividades y a otras. Por eso no sabemos con exactitud, sino por aproximación, el tiempo que dedicamos cada día a hacer unas risas, aburrirnos o llorar”.

Es decir, que no sólo debemos considerar el tiempo que las madres dedican al trabajo familiar y al ocio, sino que también parece primordial dar cuenta de los estados emocionales que acompañan a la realización de estas actividades. En este sentido, hay que rescatar los estudios que indican el efecto de mayor depresión en mujeres que en hombres cuando invierten un tiempo similar al trabajo doméstico (Roxburgh, 2004). Y es que, como ya se ha destacado, las faenas adjudicadas a las mujeres (p.e. pasar la aspiradora o fregar el suelo) suelen ser más rutinarias y absorbentes. Pero, sobre todo, carecen de un punto claro de inicio y de finalización por la fugacidad de su resultado, promoviendo la frustración propia de una labor jamás inacabada, que además tiende a llevarse a cabo con emociones

negativas (ansiedad por las prisas, rechazo por su inaceptación, y rabia por la percepción de injusticia). Sin embargo, las clásicas ocupaciones masculinas (p.e. el bricolaje casero) suelen obtener mayor recompensa en forma de tarea cumplida y finiquitada, elogios y reconocimiento social.

Para paliar esta sobrecarga física y emocional de las madres trabajadoras las familias con más posibilidades económicas suelen recurrir al empleo doméstico. Prácticamente siempre es otra mujer (la empleada doméstica) la que concede un alivio a las madres estresadas, permitiéndoles librarse al menos de una parte del trabajo familiar más pesado y repetitivo. A través de este subterfugio que esquivo la verdadera corresponsabilidad familiar, a menudo las mujeres experimentan una sensación falsa de mayor equidad. Pues como señalan Braun, Lewin-Epstein, Stier y Baumgärtner (2008) la disminución del trabajo familiar aumenta la percepción de justicia en su reparto. Sin embargo, esta aparente solución encierra una nueva vulneración de los derechos de las mujeres (Pérez Orozco, 2010) y un refuerzo de la socialización sexista, manteniendo intacta la segregación sexual de las tareas familiares.

Podría decirse que las mujeres también se «autoengañan» con esta suerte de arreglo. Porque, aparte de que el apoyo remunerado femenino constituye sólo una liberación parcial para las madres, también redundo en la creación de nuevas obligaciones. Las consecuentes demandas de coordinación para la logística doméstica de nuevo son atribuidas a las madres que una vez más deben delegar, supervisar y planificar las tareas compartidas con su nueva compañera de fatigas. Por tanto, mientras que la cuantía y la calidad de la contribución de los varones permanece intacta, el aumento del bienestar de las madres trabajadoras es solo relativo. Todo ello implica una tremenda hipocresía del sistema patriarcal que en realidad sale indemne de la reclamación femenina de una igualdad efectiva entre los hombres y las mujeres.

Por otra parte, es probable que las madres con ideas igualitarias vean aún más empañada su calidad de vida pues ellas son conscientes de su desigualdad, y de la incoherencia manifiesta entre sus creencias paritarias y su realidad cotidiana. De hecho, estas madres experimentan más culpa y resentimiento, y mayor insatisfacción con sus parejas con respecto al reparto del trabajo familiar (Ogletree, Worthen, Turner y Vickers, 2006). Así su doble o triple jornada se suma a su insatisfacción personal, que se combina peligrosamente con la decepción al evaluar a sus parejas. Todos los ingredientes para la receta del *burn-out* y la depresión aderezada por un creciente malestar en su relación de pareja (Voydanoff y Donnelly, 1999). Ya que son ellas quienes se hallan en el lado más pernicioso de la balanza, es natural que se muestren más sensibles con los conflictos relacionados con el trabajo familiar y promuevan discusiones para intentar corregir esa injusticia. Sin olvidar que la calidad emocional de un matrimonio es un predictor de divorcio más potente en las mujeres que en los hombres (Sayer y Bianchi, 2000), y que justamente el principal predictor de divorcio en los primeros siete años de convivencia es la falta de respuesta positiva y afectiva de los varones ante los conflictos del día a día (Gottman y Levenson, 2000).

Las consecuencias en la calidad de vida de las mujeres presentes y futuras no son una cuestión baladí. Las dificultades de las madres para conciliar su vida familiar, laboral y personal las exponen a un mayor riesgo psicosocial que es pernicioso para su salud: el 53.4% de las mujeres frente al 27.2% de los hombres (Catalina, Corrales, Cortés y Gelpi, 2008). En palabras de Mazarrasa y López-Doriga (2006: 2) las mujeres afrontan «una división emocional entre las exigencias del empleo y las necesidades de la familia, generando con frecuencia una doble culpabilidad, aumentando la predisposición a enfermar o a cronificar [sic]

dolencias y a sufrir accidentes». En otras palabras, la salud de las madres trabajadoras se encuentra seriamente comprometida por la desigualdad de género en su vida cotidiana.

Conclusiones

El ideario coeducativo ha logrado implantarse más en el plano de lo formal que en el de lo real, creando una ilusión de falsa igualdad ampliamente extendida (Rodríguez, 2007). Por ello, y a pesar de los gestos triunfalistas de igualdad, la socialización discriminatoria en función del género permanece vigente tras décadas de coeducación. Las evidencias no dejan lugar a las dudas: cuando atendemos a la realidad privada de las familias es innegable que la sociedad patriarcal continúa reproduciendo su esquema clásico de división sexual del trabajo en la intimidad de los hogares. Un aprendizaje vicario que se transmite cotidianamente a los hijos y a las hijas en los modelos diferenciales de sus padres y sus madres.

Las madres, sobre todo en parejas de doble ingreso, se encuentran atrapadas por su doble jornada (trabajando dentro y fuera de casa), y siguen invirtiendo su tiempo y sus energías en atender las necesidades materiales (económicas) y organizativas de su familia (planificar, gestionar, delegar, supervisar y ejecutar el trabajo familiar). El tiempo que les resta para disfrutar de un ocio reparador es escaso y de baja calidad pues: se encuentra a menudo contaminado por otras acciones no ociosas que discurren en paralelo; está fragmentado en tiempos más cortos porque queda relegado por la priorización de las obligaciones familiares o por el ocio del resto de la familia; y, además, es menos renovador porque esa auto-concesión suele implicar una dosis de culpabilidad materna.

Es cierto que los padres varones van avanzando tímidamente hacia el camino de la igualdad, pero aún queda un largo trecho por recorrer. Con frecuencia las estadísticas ofrecen cifras que reducen distancias en las discrepancias de los tiempos del trabajo familiar y del ocio de los padres y las madres. Sin embargo, las medidas de uso del tiempo no parecen instrumentos lo suficientemente sensibles (Parra, Ceballos, Fontana y Bartau, 2012) para captar las verdaderas diferencias. Pues las horas y los minutos empleados no informan del tiempo y la energía mental consumidos por las organizadoras de la logística familiar. Tampoco discriminan si la disminución en el tiempo gastado en las labores familiares puede ser el resultado de la velocidad y el estrés, y/o del solapamiento de tareas para ajustar la doble jornada de las madres. Por último, tampoco describen las emociones con las que se viven las actividades de trabajo y de ocio. No reparan en si las madres se sienten frustradas, nerviosas y enfadadas mientras ordenan y limpian la casa, o en si se sienten culpables y egoístas mientras descansan o se divierten.

Lo que sí sabemos es que la calidad de vida de las madres presenta un riesgo psicosocial superior al de los padres (Catalina *et al*, 2008), especialmente en las familias de doble ingreso. El estrés constante y la falta de desconexión con las responsabilidades familiares abocan a las madres trabajadoras a sufrir consecuencias negativas en su salud (Mazarrasa y López-Doriga, 2006), que se relacionan con la permanente activación de los niveles de cortisol, que a la postre favorecen la aparición del estrés, la depresión y la mortalidad prematura (Sephton *et al*, 2000). Por lo tanto, no sólo se encara una tremenda injusticia social, con frecuencia también ridiculizada como «las pesadas lamentaciones esclavistas de las madres». La importancia de esa constante reclamación de igualdad y visibilidad adquiere tintes de mayor gravedad porque su efecto se extiende hacia la salud física y mental de las mujeres.

Mientras tanto se prorroga la socialización coeducativa o no coeducativa de forma autorregulada en cada familia. Las mujeres con ideas más igualitarias perciben una inaceptable desigualdad y se sienten insatisfechas con su vida familiar. Pero las posibilidades de negociación familiar están limitadas porque las familias carecen de las herramientas necesarias para alcanzar un consenso. Las familias no pueden negociar porque no saben dialogar y argumentar poniéndose en el lugar de los demás (Correa et al, 2009). Además es muy posible que los padres y las madres perciban realidades diametralmente opuestas que les impidan partir de algún elemento compartido para iniciar el debate: por ejemplo, una mujer puede quejarse de soportar una mayor carga de trabajo, y su pareja puede mostrarse perpleja sin comprender el motivo del conflicto, convencido de que asume su mitad.

En este punto se enfatiza la importancia de reforzar los programas coeducativos de forma que lleguen al seno de las familias. Sin embargo hemos de reconocer que, ante la persistente dificultad para acceder a este ámbito tan privado, hemos de seguir confiando en la escuela, aunque siga siendo sexista en su cotidianeidad (Rodríguez, 2007). En este sentido, Díaz-Aguado y Martín Seoane (2011) insisten en que la escuela debe realizar esfuerzos mucho mayores, no solo descartando una socialización sexista, sino también contrarrestando el peso social del arraigo de una división ancestral. El sistema educativo, si bien insuficiente para desterrar las desigualdades de género, es una pieza esencial para el cambio (Subirats, 1999).

Bibliografía

- Arnold, J. y Lang, U. (2007). Changing American home life: trends in domestic leisure and storage among middle-class families. *Journal of Family Economical Issues* 28, 23-48.
- Bianchi, S.M., Milkie, M.A., Sayer, L.C. y Robinson, J.P. (2000). Is anyone doing the housework? Trends in the gender division of household labor. *Social Forces* 79(1), 191-228.
- Blair, S. y Johnson, M. (1992). Wives' perceptions of the fairness of the division of household labor: the intersection of housework and ideology. *Journal of Marriage and the family*, 54, 570-581.
- Braun, M., Lewin-Epstein, N., Stier, H. y Baumgärtner, M.K. (2008). Perceived equity in the gendered division of household labor. *Journal of Marriage and Family* 70, 1145-1156.
- Carrasco, C. (2006). La paradoja del cuidado: Necesario pero invisible. *Revista de Economía Crítica* 5, 39-64.
- Catalina, C., Corrales, H., Cortés, M.V. y Gelpi, J.A. (2008). Las diferencias de género en el nivel de exposición a riesgos psicosociales entre trabajadores/as de la comunidad Autónoma de Madrid: resultados preliminares del plan de investigación del estrés laboral de Ibermutuamur. *EduPsykhé: Revista de psicología y psicopedagogía* 7(2), 185-200.
- Ceballos, E. (2006). Dimensiones del análisis del Diagnóstico en Educación: El diagnóstico del contexto familiar. *Relieve*, 12(1), 33-47.
- Correa, N.; Rodríguez, J.; Batista, L.; Padrón, I. y Ceballos, E. (2009). Discurso argumentativo en episodios de conflictos entre padres e hijos adolescentes. *Infancia y Aprendizaje* 32, 467 – 484.

- Díaz-Aguado, M.J. y Martín Seoane, G. (2011). Convivencia y aprendizaje escolar en la adolescencia desde una perspectiva de género. *Psicothema* 23(2), 252-259.
- Domínguez Folgueiras, M. (2009). La división del trabajo doméstico en las parejas españolas. Un análisis del uso del tiempo. *Revista Internacional de Sociología*, 70(1), 153-179.
- Durán, M. Á. (2007). *El valor del tiempo ¿Cuántas horas te faltan al día?* Madrid: Espasa.
- Ekert-Jaffé, O. (2010). Are the real time costs of children equally shared by mothers and fathers? *Social Indicators Research* 101, 243-247.
- Elósegui, M. (2009). Educar en la corresponsabilidad entre mujeres y hombres. La igualdad necesaria. *Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado*, 20, 1-29.
- Gottman, J. y Levenson, R. (2000). The timing of divorce: predicting when a couple will divorce over a 14-year period. *Journal of Marriage and the family* 62, 737-745.
- Grote, N. K., Clark, M. S. y Moore, A. (2004). Perceptions of Injustice in Family Work: The Role of Psychological Distress. *Journal of Family Psychology* 18(3), 480-492.
- INE (2012). Encuesta de empleo del tiempo 2009-2010.
- Johnson, E.M. y Huston, T.L. (1998). The perils of love, or why wives adapt to husbands during the transition to parenthood. *Journal of marriage and the family*, 60, 195-204.
- Lareau, A. y Weininger, E.B. (2008). Time, work, and family life: reconceptualizing gendered time patterns through the case of children's organized activities. *Sociological Forum*, 23(3), 419-454.
- Liédana, L., Jiménez, T.I., Gargallo, E. y Estévez, E. (2013). *Guía de ocio en familia. El tiempo que pasamos juntos*. Madrid: Pirámide.
- Maganto, J. y Bartau, I. (2004.) *Corresponsabilidad familiar. Fomentar la cooperación y responsabilidad de los hijos*. Programa COFAMI. Madrid: Pirámide.
- Maganto, J., Bartau, I. y Etxeberría, J. (2003). La participación en el trabajo familiar: Un reto educativo y social. *Relieve*, 9, 2, 160-183.
- Maganto, J., Etxeberría, J. y Porcel, A. (2010). La corresponsabilidad entre los miembros de la familia como factor de conciliación. *Educatio Siglo XXI*, 28, 69-84.
- Mattingly, M. y Bianchi, S.M. (2003). Gender differences in the quantity and quality of free time: the U.S. experience. *Social Forces* 81(3), 999-1031.
- Matud, P. y del Pino, M.J. (2011). Relevancia de la profesión en los usos del tiempo de mujeres y hombres. *Salud de los trabajadores* 19, 135-146.
- Mazarrasa, L. y López-Doriga, B. (2006): La salud laboral desde la perspectiva de género". Seminario sobre "Prevención de riesgos de las mujeres en el trabajo". UIMP: Santander.
- Meil, G. (2006). *Padres e hijos en la España actual*. Colección Estudios Sociales. Barcelona: Obra Social la Caixa.
- Milkie, M. A. y Peltola, P. (1999). Playing all the roles: gender and work-family balancing act. *Journal of Marriage and the family* 61, 476-490.

- Parra, J., Ceballos, E., Fontana, M. y Bartau, I. (2012). Familia y educación en una sociedad en red. En C. Jiménez, García, J.L., Álvarez, B. y Quintanal, J. (coords). *Investigación y Educación en un mundo en red*. McGraw-Hill: Madrid.
- Pérez Orozco, A. (2010). Insostenibilidad del sistema global de cuidados y alternativas feministas. Mujeres, sexo, poder, economía y ciudadanía. XX Taller de Política Feminista. *Forum de Política Feminista* 20, 11-22.
- Rodríguez, V. (2007). La educación como ámbito prioritario de aplicación de la transversalidad de género. En A. Vega (coord.) *Mujer y educación. Una perspectiva de género* (pp. 15-30). Málaga: Aljibe.
- Roxburgh, S. (2004). There just aren't enough hours in the day: the mental health consequences of time pressure. *Journal of Health and Social Behavior* 45, 115-131.
- Sánchez Herrero-Arbide, S. (2008). La importancia de la perspectiva de género en la psicología del ocio. *Anales de Psicología* 24(1), 64.
- Saxbe, D.E., Repetti, R.L. y Graesch, A.P. (2011). Time spent in housework and leisure: links with parents' physiological recovery from work. *Journal of Family Psychology* 25(2), 271-281.
- Sayer, L. C. y Bianchi, S. M. (2000). Women's Economic Independence and the Probability of Divorce. *Journal of Family Issues* 21(7), 906-943.
- Septon, S., Sapolsky, R., Kraemer, H. y Spiegel, D. (2000). Diurnal cortisol rhythm as a predictor of breast cancer survival. *Journal of National Cancer Institute*, 92, 994-100.
- Stalp, M. y Conti, R. (2009). Serious leisure in the home: professional quilters negotiate family space. *Gender, work and organization*, 18(4), 399-414.
- Subirats, M. (1999). Género y escuela. En C. Lomas (comp.) *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Barcelona: Paidós.
- Voydanoff, P. y Donnelly, B. (1999). The intersection of time in activities and perceived unfairness in relation to psychological distress and marital quality. *Journal of Marriage and the Family* 61, 739-751.
- Wilcox, W. y Nock, S. (2006). What's love got to do with it? Equality, equity, commitment and women's marital quality. *Social Forces* 84(3), 1321-1345.

Autores

Esperanza Ceballos Vacas

Profesora Titular de Universidad del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Mis líneas de investigación principales son: la investigación, evaluación y diagnóstico educativos, la convivencia familiar y escolar, y el riesgo social. Actualmente soy miembro activo del Proyecto EDU2012-38588: *Implementación y evaluación del programa "Educar en Positivo" basado en entornos virtuales de aprendizaje para promover la parentalidad positiva*

Hernández-Pina, F. (2014). Evaluación y acreditación del profesorado, programas e instituciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (1), 15-32.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.1.198821>

Evaluación y acreditación del profesorado, programas e instituciones educativas

Fuensanta Hernández Pina

Universidad de Murcia

Resumen

La implantación del Proceso de Bolonia para el desarrollo del Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES) ha supuesto importantes cambios estructurales y de fondo en las universidades españolas y, como consecuencia, en todo el sistema educativo español. En paralelo a estos cambios el nivel universitario se ha dotado de un sistema que garantice su calidad y su mejora continua a partir de procesos de orientación, evaluación, certificación y acreditación. Es decir, de un sistema de aseguramiento de la calidad que garantice la promoción y la calidad de las instituciones. Para el cumplimiento de la evaluación, la certificación y la acreditación, la ANECA creada en 2002, como fundación estatal, tiene como objetivo “*aportar garantía externa de calidad al sistema universitario y contribuir a su mejora constante*” (ANECA, 2013). Para llevar a cabo su actividad evaluadora, de certificación y de acreditación, ANECA ha puesto en marcha varios programas que cubren todo el espectro: las enseñanzas con programas como VERIFICA, MONITOR, ACREDITA y ACREDITA-Plus y MENCIÓN, la institución con el programa AUDIT y el profesorado con los programas PEP y ACADEMIA. Todos estos programas de forma integrada tratan de garantizar la calidad de la formación de sus estudiantes, la calidad de los que los imparten dichos programas y la calidad de las instituciones donde tienen lugar los programas formativos.

Palabras clave

Acreditación; profesorado; programas; ANECA; evaluación; instituciones educativas.

Contacto

Fuensanta Hernández Pina, fhpina@um.es, Departamento MIDE. Facultad de educación. Campus de Espinardo. Murcia 30100.

Evaluation and accreditation of teachers, programs and educational institutions

Abstract

The implementation of the Bologna process aimed at developing the European Higher Education Area (EHEA) has involved substantial structural changes in Spanish universities, and also throughout the whole educational system in Spain. Along changes, tertiary education has set up a system which ensures a high level of quality, as well as a continuous improvement, by means of guidance, evaluation, certification and accreditation processes. This may be achieved through a quality assurance system that ensures the promotion and quality of institutions. In order to conduct the various evaluation, certification and accreditation processes, ANECA, a state foundation created in Spain in 2002, aims to "provide external quality assurance to the university system, and contribute to constant improvement" (ANECA, 2013). In order to carry out the various processes, ANECA launched a number of programmes which cover the whole spectrum, namely VERIFICA, MONITOR, ACREDITA and ACREDITA-Plus, and MENCIÓN, to assess teaching; AUDIT to assess institutions; and PEP and ACADEMIA to assess teaching staff. All these programmes are aimed at guaranteeing the quality of courses, of teachers, and of institutions.

Key words

Accreditation; teachers; programs; ANECA; evaluation; educational institutions.

Introducción

La implantación del Proceso de Bolonia para el desarrollo del Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES) ha supuesto importantes cambios estructurales y de fondo en las universidades españolas y, como consecuencia, en todo el sistema educativo español. Desde la firma de la Carta Magna en 1988 y la Declaración de Bolonia en 1999, la calidad del sistema educativo e institucional, el desarrollo de los programas formativos y la formación del profesorado se han convertido en áreas de especial relevancia para todos los implicados.

Los cambios producidos en la sociedad han obligado a transitar de una formación basada exclusivamente en el conocimiento a otra basada en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Y de aquí a otras dos basadas en las Tecnologías del Aprendizaje del Conocimiento (TAC) y las Tecnologías de la Universalización del Conocimiento (TUC). La globalización y sus efectos en la educación, la cultura, la política y la economía, han sido los principales promotores de los acontecimientos acaecido en las últimas décadas en Europa y América. Los avances científicos y tecnológicos han obligado a una mayor cooperación internacional y a una mayor integración de los sistemas en educación sea cual sea el nivel educativo.

Al mismo tiempo, la importancia y el protagonismo que el aprendizaje a lo largo y ancho de la vida está adquiriendo en los sistemas educativos, especialmente, en el nivel de la educación superior, hace que su misión y objetivos sean objeto de una análisis y revisión permanentes.

Para que la institución universitaria sea la mejor fuente de generación de nuevos conocimientos e innovaciones, la formadora de investigadores de élite, la profesionalizadora, el puente entre la sociedad y el mundo laboral y, sobre todo, la que prepare para el aprendizaje a lo largo y a lo ancho de la vida, necesita de una revisión y actualización permanentes. En el nuevo paradigma denominado contextual-competencia-digital el estudiante es el centro del escenario educativo en el que debe aprender para el futuro y debe pensar globalmente, actuar localmente, y formarse individualmente en el modelo de aprendizaje autorregulado. La institución educativa actuará como facilitadora de desarrollos múltiples y continuos que permitan a los estudiantes insertarse en una sociedad globalizada, en permanente cambio e invadida por todo tipo de tecnologías. Es decir, todo el sistema educativo universitario necesita de programas que garanticen su calidad y su mejora continua a partir de procesos de orientación, evaluación, certificación y acreditación. En concreto, de un sistema de aseguramiento de la calidad que garantice la promoción y la garantía de la calidad de las instituciones. Para el cumplimiento de la evaluación, la certificación y la acreditación, la ANECA creada en el 2002, como fundación estatal, tiene como objetivo “aportar garantía externa de calidad al sistema universitario y contribuir a su mejora constante” (ANECA, 2013). Para llevar a cabo su actividad evaluadora, de certificación y de acreditación y posibilitar nuestra integración en el EEES, ANECA ha puesto en marcha varios programas que cubren todo el espectro: las enseñanzas, la institución y el profesorado.

De todos los países con un sistema de garantía de la calidad (Lemaitre y Zenteno, 2012) España es el único caso en el que, aparte de una agencia nacional (ANECA), existen varias agencias autonómicas en las que, también, se llevan a cabo procesos de evaluación, acreditación y certificación. A saber: Andalucía (AAC), Aragón (ACPUA), Canarias (ACECAU), Castilla y León (ACSUCYL), Cataluña (AQU), Madrid (ACAP), Comunidad Valenciana (AVAP), Galicia (ACSUG), Islas Baleares (AQUIB) y País Vasco (UNIBASQ). Como señala Haug (2012) este número de agencias españolas y su tamaño pequeño en algunos casos podría generar algunas dudas sobre su capacidad y rigor en algunas decisiones debido al gran número de evaluadores externos que hay que poner en marcha. Otro aspecto diferenciador de la ANECA respecto a otras agencias nacionales es la función asignada para la acreditación del profesorado para su transformación en funcionarios del estado o contratados. Esta última tarea recae o bien en las propias universidades o bien en comisiones ministeriales.

A continuación presentamos una síntesis de los programas y lo que pretende cada uno de ellos en relación con la mejora de la calidad.

Programas de evaluación de las enseñanzas (grado, máster y doctorado), de las instituciones y del profesorado

Dentro de este gran bloque hay dos grandes apartados. El primero se centra en la evaluación, verificación y acreditación de las enseñanzas de grado, master y doctorado. En segundo comprende la evaluación y mejora de la calidad de los centros de forma integrada. Detallamos cada uno de ellos y destacamos cómo en sus objetivos se promueve lo que es el marco general de este congreso, el fortalecimiento de la formación del profesorado.

Para el logro de un profesorado que realice su tarea con calidad acorde con los cambios señalados más arriba, precisamos de programas que incidan en la formación de los estudiantes, en las competencias específicas del título que cursan y la profesionalización de los egresados (VERIFICA). Necesitamos de programas que hagan el seguimiento de la calidad de dichos programas (MONITOR y ACREDITA y ACREDITA-Plus).

Necesitamos, igualmente, programas que acrediten al profesorado (PEP y ACADEMIA) y garanticen la formación suficiente para atender la preparación de unos egresados que se deberán enfrentar a las demandas de la sociedad cambiante. Igualmente, necesitamos fortalecer la formación del futuro profesorado de los niveles educativos de infantil, primaria y secundaria.

Tampoco debemos olvidar la formación de investigadores con los programas de doctorado dentro del nuevo esquema de una formación basada en competencias y no en la realización de la tesis doctoral (Hernández Pina y Díaz 2002) (MENCION).

Tampoco puede faltar un programa que vele por la calidad interna de los centros donde se llevan a cabo los programas formativos (AUDIT).

Y por último, la evaluación del profesorado que valore positivamente su formación permanente (DOCENTIA).

Como se aprecia, todos los programas de forma integrada tratan de garantizar la calidad de los programas formativos, la calidad de los que los imparten dichos programas y la calidad de las instituciones donde tienen lugar los programas formativos.

Enseñanzas

En la evaluación de las enseñanzas de grado, máster y doctorado aparecen tres programas con funciones claramente diferenciadas y secuenciadas.

a. Programa VERIFICA



El Programa VERIFICA evalúa las propuestas de las universidades de todos los planes de estudio (grados, máster y doctorado) que han sido diseñados de acuerdo con los objetivos establecidos para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Varias Leyes y Reales Decretos ministeriales ha regulado la nueva estructura de las enseñanzas y títulos para todo el estado español. A su vez la ley establece que su evaluación corresponde a la ANECA y los órganos de evaluación que la Ley de las Comunidades Autónomas determinen y cumplan con los criterios y estándares de calidad establecidos por el EEES. Para cumplir con esta función, tanto ANECA como las agencias autonómicas han diseñado protocolos de evaluación para la verificación y posterior acreditación de cada uno de los programas. Estos protocolos se han establecido conjuntamente y de acuerdo con los estándares Internacionales de calidad y dentro de lo dispuesto por los Reales Decretos que regulan esta nueva estructura (RD 1393/2007 y RD 861/2010). En estos decretos se establece que el Consejo de Universidades para emitir informe favorable de verificación de un título, la universidad correspondiente debe solicitar a ANECA (o Agencia Autónoma) un informe de evaluación del proyecto de título oficial (ANECA, 2013). Para llevar a cabo su tarea ANECA o Agencia Autónoma ha constituido comisiones de grupos de áreas de conocimiento que son las responsables de llevar a cabo la evaluación. Para facilitar su labor ANECA ha elaborado igualmente documentos de ayuda y guías para que las universidades puedan servirles para la presentación de sus propuestas. En coherencia con esos documentos, también, se han elaborado protocolos que sirven de base a los evaluadores para llevar a cabo la evaluación de los títulos. En la página de ANECA son públicos todos los documentos de ayuda para la verificación del cualquier título.

El protocolo de evaluación ha sido elaborado por la Red Española de Agencias de Calidad Universitaria (REACU). La guía recoge los criterios y directrices que las universidades deben

seguir para validar un título de grado, máster o doctorado. El segundo documento importante es la Guía de Apoyo para que las universidades preparen la memoria de solicitud de verificación (o en su caso de modificación de algunas de las partes de un título). Esta guía sigue las mismas pautas en cuanto a criterios y directrices plantadas en el documento anterior con las orientaciones concretas para su cumplimentación por parte de las universidades. El documento detalla la información que se debe aportar para un grado y para un máster. El tercer documento es la plantilla que los evaluadores debe seguir para evaluación e informe de un título. Este documentos ofrece los criterios sobre los que se basa la evaluación y con los mismos criterios que los documentos anteriores, con las correspondientes plantillas que permiten recoger la aportación de información y su grado explicación.

En todos ellos la estructura es la misma:

1. Descripción del título
2. Justificación
3. Competencias
4. Acceso y Admisión
5. Planificación de las Enseñanzas
6. Personal Académico
7. Recursos Materiales y Servicios
8. Resultados Previstos
9. Sistema de la Garantía de la Calidad
10. Calendario de Implantación

b. Programa MONITOR



Este programa es que permite realizar el seguimiento de los programas ya verificados hasta que se sometan a su renovación para su acreditación. Este programa tiene por finalidad facilitar a las universidades la valoración externa de los títulos acreditados para comprobar la calidad de la implantación de un título y establecer los mecanismos de retroalimentación para la mejora continua y, así, garantizar la mejor formación posible de sus estudiantes. Este programa trata de establecer el compromiso que las universidades han adquirido para garantizar la calidad de la formación que ofrecen en sus títulos con transparencia y rendición de cuentas. Es decir, monitorizar la mejora continua de los títulos a partir de las informaciones que se van generando en el proceso de implementación. Se trata de establecer la trayectoria de un título desde su verificación hasta su acreditación después de 4 a 6 años de implantación.

ANECA establece con claridad cuál es el proceso y la interacción de este programa con otros programas relacionados con los títulos tal y como se aprecia en la figura 1.

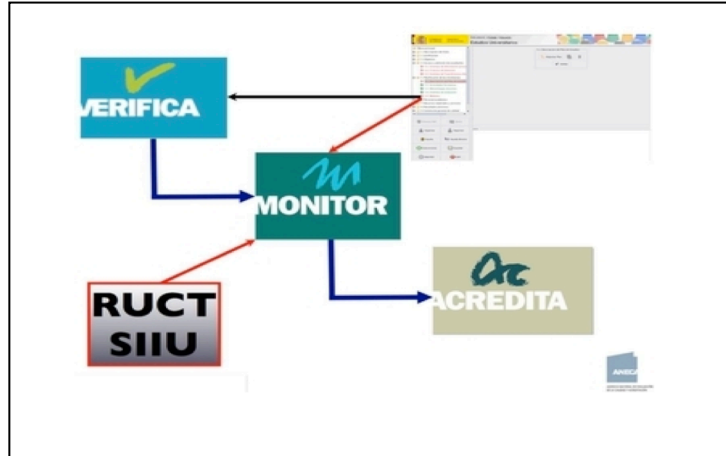


Figura 1. Relación del programa MONITOR con otros programas de la ANECA (ANECA, 2013)

Este programa cuenta con un buscador de títulos que permite a los usuarios obtener información sobre ¿Qué estudiar y dónde?

c. Programa ACREDITA



Según establecen los RD 1393/2007 y RD 861/2010 todos los títulos verificados de grado, máster y doctorado deben ser sometidos a un proceso de evaluación para su acreditación. Para los títulos de Grado esta evaluación debe hacerse antes de seis años y en de los títulos de Máster, antes de cuatro años. Un nuevo RD 534/2013 amplía en dos años el plazo de renovación de la acreditación dando un nuevo margen a las universidades para cumplir con dicha renovación.

Toda esta legislación establece que para llevarse a cabo dicha acreditación se seguirá un proceso en el que participen expertos externos a la universidad que realizarán una visita para comprobar in situ los niveles de cumplimiento de lo establecido en las memorias de verificación del título.

De nuevo es ANECA o la agencia correspondiente la encargada de realizar la valoración para la acreditación o la renovación del título.

Como en el programa anterior la Agencia cuenta con protocolos que permiten comprobar el grado de cumplimiento de los criterios y los estándares de calidad establecidos por la Comisión Europea.

El objetivo de la Acreditación es comprobar que

“los resultados del título son adecuados y permiten garantizar la adecuada continuidad de la impartición del mismo hasta la siguiente renovación de la acreditación. Estos resultados se centrarán, entre otros, en la comprobación de la adquisición de competencias por parte de los estudiantes y en los mecanismos de valoración de la adquisición de las mismas que la universidad ha desarrollado para cada título, así como en el análisis de la evolución de los resultados del mismo”. (ANECA, 2013).

En el diseño desarrollado por ANECA, y otras agencias autonómicas, se ha tenido en cuenta las directrices y líneas de actuación acordadas en el marco de la Red Española de Agencias de Calidad Universitaria (REACU), la experiencia de otras agencias europeas y la experiencia acumulada en otros programas de ANECA. El proyecto incluye los criterios y las

directrices del documento “Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area”.

En el Documento Marco, que se puede consultar en la página de ANECA, se detalla el proceso, los procedimientos y los criterios a evaluar en la renovación de un título.

En la figura 2 se incluye todo el proceso que consta de tres fases:

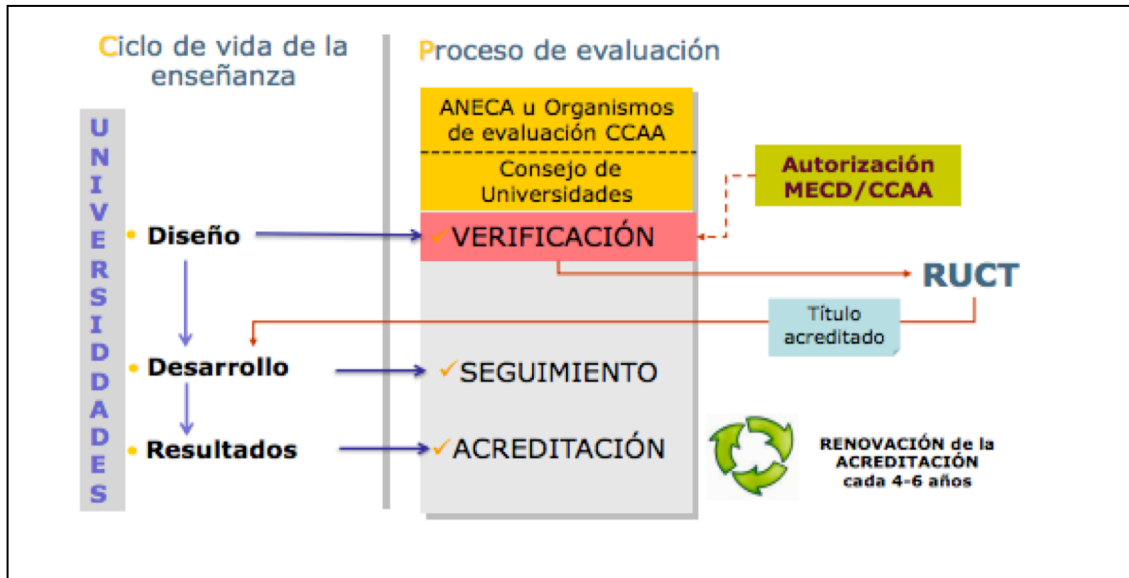


Figura 2. Proceso de renovación de un título

En la fase primera (ex ante) tiene lugar la verificación del título (Programa VERIFICA) ya descrita más arriba, su seguimiento (Programa MONITOR) y, por último, la evaluación ex post o renovación (Programa ACREDITA). Este modelo trata de combinar la autonomía de las universidades, la evaluación de sus títulos, el seguimiento y la acreditación por agentes externos a la propia universidad. Esto permite llevar a cabo la rendición de cuentas de la institución y mostrar los indicios de la ejecución efectiva y la calidad de sus enseñanzas.

La evaluación para la acreditación lo que pretende es comprobar el cumplimiento de los compromisos adquiridos en la impartición de un título por aparte de la universidad correspondiente. De este modo en el Documento Marco en su página 6 quedan expresados de forma explícita los objetivos generales del Programa ACREDITA:

- *Asegurar la calidad del programa formativo ofertado de acuerdo con los criterios expresados en la normativa legal vigente. En consecuencia la calidad en la consecución de los resultados del aprendizaje constituirá una de las evidencias a valorar.*
- *Garantizar que el desarrollo del título se está llevando a cabo de acuerdo a la memoria verificada, se ha realizado de forma controlada, con recursos adecuados y apoyándose en un sistema interno de garantía de calidad que ha permitido la reflexión y mejora efectiva del título.*
- *Garantizar que el título ha tenido un proceso de seguimiento apropiado y que se ha utilizado la información cuantitativa y cualitativa disponible para analizar su desarrollo y generar las propuestas de mejora pertinentes.*

- Asegurar la disponibilidad y accesibilidad de la información pública, válida, fiable, pertinente y relevante que ayude en la toma de decisiones de los diferentes usuarios y agentes de interés del sistema universitario.
- Aportar recomendaciones y/o sugerencias de mejora para el título que apoyen los procesos internos de mejora de calidad del programa formativo y su despliegue.

En cuanto a las dimensiones objeto de evaluación y que deben alcanzar el informe favorable para la renovación de la acreditación, aparecen en el figura 3.

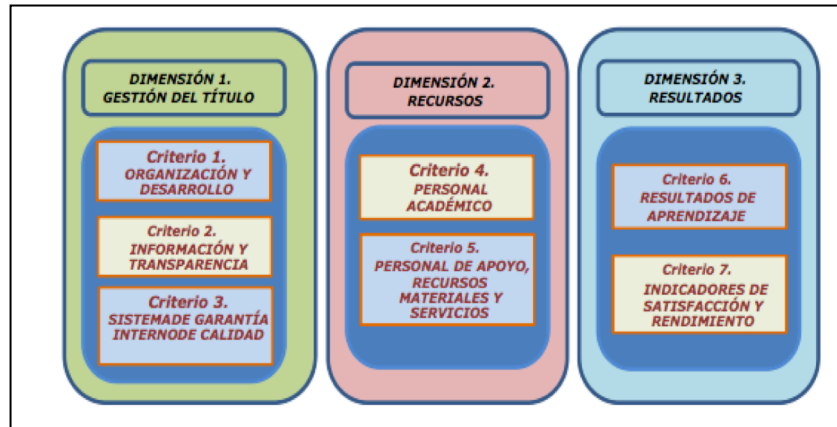


Figura 3. Dimensiones a evaluar para la renovación de la acreditación

Como puede observarse, las tres dimensiones de la evaluación se centran en la gestión del título, los recursos y los resultados. Para un mayor detalle del contenido de las dimensiones véase:

http://www.aneca.es/content/download/12737/157930/file/acredita_documento_marco_130926.pdf

Existe igualmente, una Guía de Autoevaluación en la que se recogen todos los aspectos que ayuden a las universidades en el desarrollo de la evaluación de los títulos. En ella se describen en detalle las fases del proceso: autoevaluación, visita externa y evaluación final (figura 4)



Figura 4. Fases del proceso de renovación de la acreditación de un título

Igualmente, en el documento mencionado se describen minuciosamente cada una de dichas fases. En las figuras 5 y 6 se sintetizan las dos primeras fases.

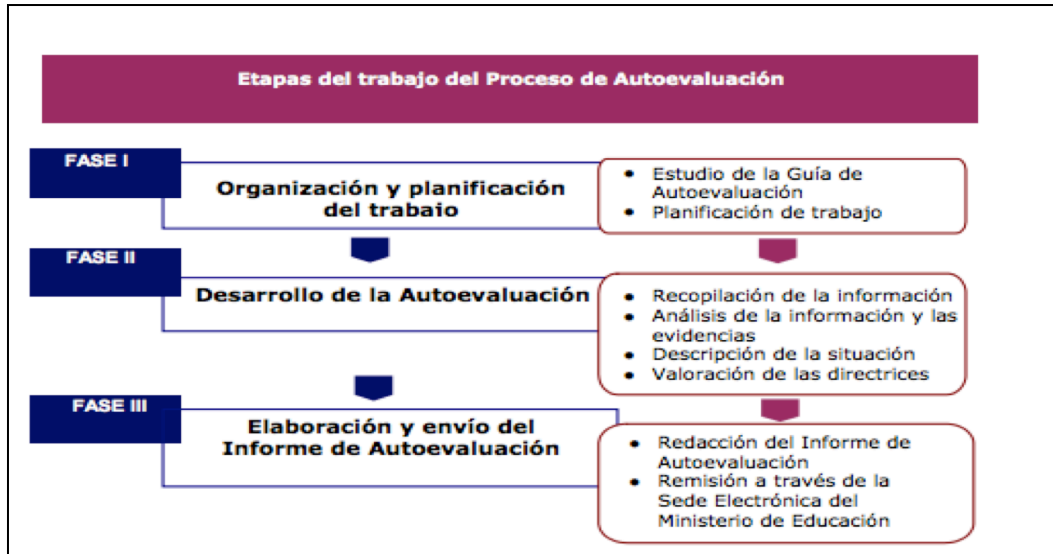


Figura 5. Etapas del proceso de autoevaluación

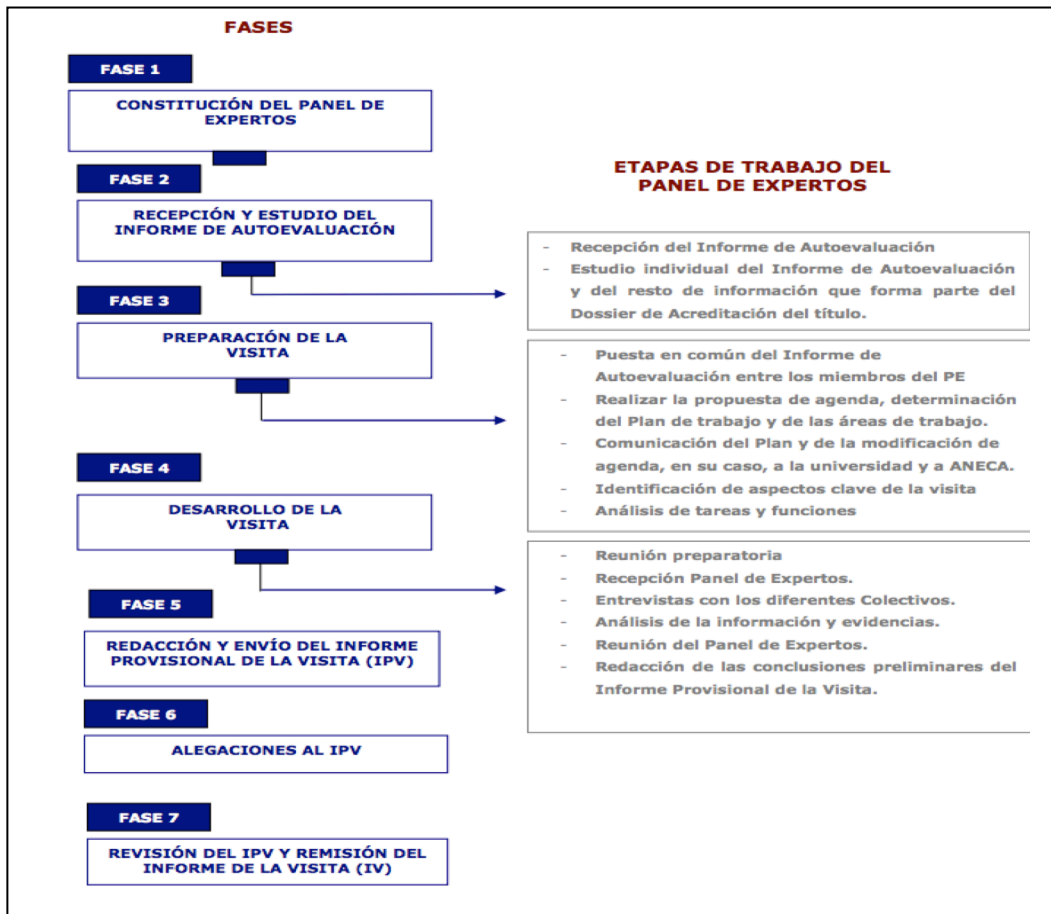


Figura 6. Etapas del proceso de desarrollo de la visita externa

El informe final se realiza sobre una plantilla que incluye las mismas dimensiones señaladas más arriba y en las que se debe indicar la valoración alcanzada en cada dimensión en una escala que va desde *no se alcanza* (nivel más bajo) hasta *se supera de manera excelente* (nivel más alto).

d. Programa ACREDITA PLUS



Con este programa se da un paso más en el proceso de la evaluación para la calidad y ofrecer la oportunidad de solicitar y obtener un sello internacional/europeo de reconocimiento para aquellos títulos más prestigiosos y que han superado la acreditación. De momento ANECA pone en funcionamiento este Programa para:

Ingeniería - para optar al sello EUR-ACE®



Informática - para obtener el sello EURO-INF



e. Programa MENCIÓN



Los estudios de doctorado han experimentados cambios muy importantes desde la aparición del RD 99/2011 que regula sus enseñanzas. La preparación de doctores ha pasado de una formación basada en la realización de la tesis doctoral a una formación basada en competencias (Hernández Pina y Díaz Martínez, 2010) con la pretensión de dar más prestigio a este nivel formativo ante la sociedad.

Los contenidos de un programa formativo doctoral deben incluir varios ámbitos que incluyan como mínimo una formación en la disciplina científica del área de investigación, una formación en los métodos y la metodología científicas general y específica del ámbito de estudio, teniendo presente el contexto temporal y social del tema de investigación. Pole (2000) señala como cuatro grandes áreas formativas y sus correspondientes competencias (tabla 1).

Tabla 1. Áreas y competencias de un programa formativo doctoral

Áreas	Competencias
1. Conocimiento específico de la disciplina	Saber, conocimientos técnico de la disciplina o área de investigación
2. Conocimiento específico de las corrientes de investigación propios de la disciplina	Saber hacer específico de la disciplina. Metodología de investigación propio de la disciplina
3. Proceder en la investigación científica	Saber proceder en la investigación. Técnicas y procedimientos específicos de la investigación. Competencias genéricas de cómo se procede en una investigación y se comunica.
4. El saber ser y estar del investigador. La ética de la investigación	Ser. Estar. Comunicación, trabajo en equipo

En el RD mencionado, se establecen las competencias a adquirir por el doctorando. A saber, la adquisición de conocimientos y capacidades que incluyen la:

- a) Comprensión sistemática de un campo de estudio y dominio de las habilidades y métodos de investigación relacionados con dicho campo.
- b) Capacidad de concebir, diseñar o crear, poner en práctica y adoptar un proceso sustancial de investigación o creación.
- c) Capacidad para contribuir a la ampliación de las fronteras del conocimiento a través de una investigación original.
- d) Capacidad de realizar un análisis crítico y de evaluación y síntesis de ideas nuevas y complejas.
- e) Capacidad de comunicación con la comunidad académica y científica y con la sociedad en general acerca de sus ámbitos de conocimiento en los modos e idiomas de uso habitual en su comunidad científica internacional.
- f) Capacidad de fomentar, en contextos académicos y profesionales, el avance científico, tecnológico, social, artístico o cultural dentro de una sociedad basada en el conocimiento.

Lo que se traducirá en la adquisición de las siguientes capacidades y destrezas:

Ser capaz de:

- a) Desenvolverse en contextos en los que hay poca información específica.
- b) Encontrar las preguntas claves que hay que responder para resolver un problema complejo.
- c) Diseñar, crear, desarrollar y emprender proyectos novedosos e innovadores en su ámbito de conocimiento.
- d) Trabajar tanto en equipo como de manera autónoma en un contexto internacional o multidisciplinar.
- e) Integrar conocimientos, enfrentarse a la complejidad y formular juicios con información limitada.
- f) Ser crítico y defender soluciones intelectualmente válidas.

En el artículo 10 de este mismo RD se establece que todos los programas de doctorado deberán someterse a un proceso de evaluación cada seis años, a efectos de la renovación de la acreditación a la que se refiere el artículo 24 del Real Decreto citado 1393/2007, de 29 de octubre. Tal y como establece el RD 861/2010, la renovación para la acreditación debe realizarse a los seis años a partir de la fecha de su verificación o desde la fecha de su última acreditación. Aparte de estos requisitos de verificación y acreditación del doctorado, ANECA tiene establecido un programa denominado MENCIÓN para evaluar aquellos programas de doctorado que deseen optar a una Mención hacia la Excelencia. A este programa le ha precedido el programa Mención de Calidad que de forma progresiva introdujo normas y recomendaciones que ha hicieron posible que los programas ganaran en calidad y prestigio.

El actual programa ha introducido novedades en las que, aparte de simplificar el proceso de evaluación, ha simplificado la aportación de la información solicitada al reducir el periodo al que deber circunscribirse la solicitud. En la pagina de ANECA aparecen públicos todos los documentos y requisitos para optar a la MENCIÓN que siempre es voluntaria.

En el Manual de Procedimiento se establece que todos los programas que obtuviesen la MENCIÓN entrarán a formar parte de una relación de programas que constituirá un referente internacional.

Los criterios sobre los que se basa la evaluación para la concesión de la Mención son:

- a) Historial investigador de los profesores e investigadores que han dirigido tesis doctorales leídas en el programa de doctorado en los últimos seis años.
- b) Rendimiento en tesis doctorales del programa de doctorado en los últimos seis años.
- c) Rendimiento científico de las tesis doctorales defendidas en los últimos seis años.
- d) Movilidad de estudiantes durante la realización de su tesis doctoral en los últimos seis años.
- e) Adecuación y accesibilidad de la normativa del programa de doctorado.
- f) Intensidad de la colaboración con otras universidades y entidades para el desarrollo del programa.

Instituciones

a. Programa AUDIT

A partir de la puesta en marcha del EEES, las universidades ponen también en marcha un programa para la evaluación de las instituciones como un objetivo prioritario. El objetivo del programa AUDIT está diseñado para establecer un sistema de garantía interna de calidad que permita establecer mecanismos para la mejora continua de la institución. De este modo todas las universidades deben diseñar políticas y un Sistema de Garantía Interna de Calidad (SGIC) formalmente establecido y públicamente accesible para todos los implicados y la sociedad.

El programa AUDIT se basa en la sistematización y estructuración de los sistemas de garantía interna que puedan existir en la propia universidad, que contemplen las ofertas formativas y su planificación, su evaluación y desarrollo, la toma de decisiones para la

mejora permanente y continua y la satisfacción de todos los implicados. La figura 7 (Documento 01) sintetiza el ciclo de mejora continua de la formación universitaria.

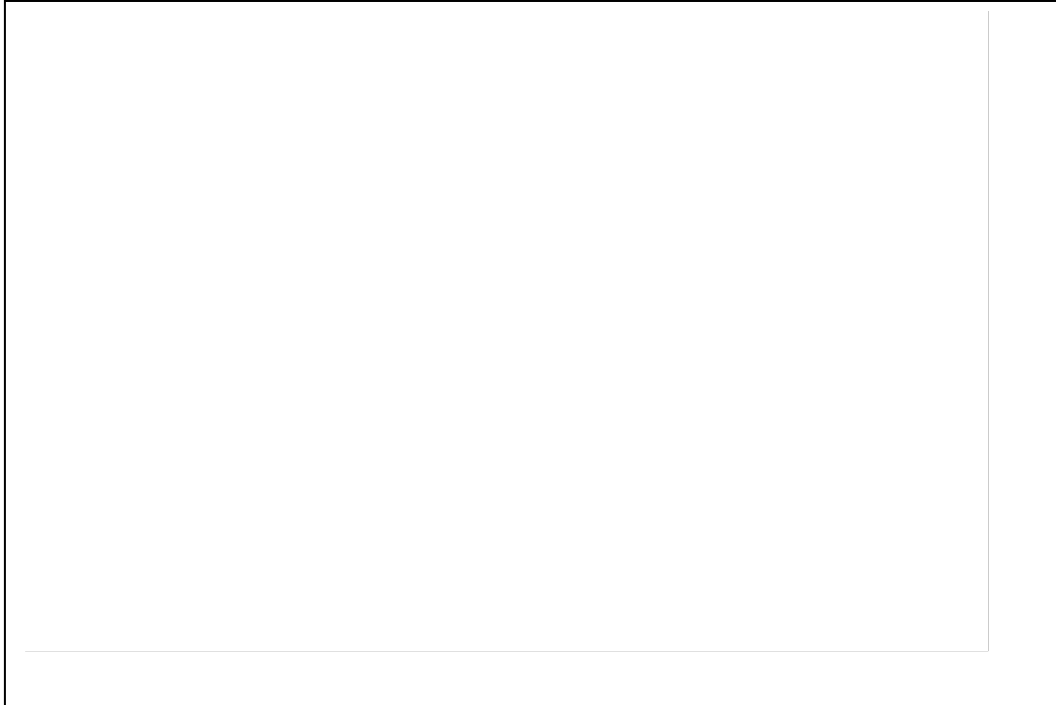


Figura 7. Ciclo de mejora continua de la formación universitaria

Para el desarrollo del programa AUDIT, aparte de ANECA, participaron otras agencias como ACSUG y AQU. Este programa cubre todas las áreas temáticas de la universidad, desde la calidad de las enseñanzas hasta los temas transversales a toda la institución tales como personal académico, recursos materiales y servicios, personal de administración y servicios, etc.

Al igual que en los otros programas, ANECA dispone de las herramientas para el diseño, su implementación y el proceso de evaluación por parte de ANECA. El primer documento para el desarrollo del programa AUDIT hace referencia a las herramientas para el diagnóstico en la implantación del SGIC. En él se establece cuál es el objetivo de dicho diagnóstico, los diagramas de flujo de los diferentes elementos del sistema y los flujogramas de cada directriz. A este documento le acompaña otro en el que se establecen las directrices para el diseño en el que se hace más énfasis en el cómo que en el qué, que permita la reflexión para garantizar la calidad de sus programas formativos. En el Documento 02 se detallan todos los elementos que forman parte del modelo, así como su integración e interrelación. La figura 8 muestra el alcance de dicho modelo. Cada universidad tiene la autonomía de desarrollar con una mayor o menor detalle cada uno de los procesos y subprocesos. No obstante, en cada SGIC deben documentar los procedimientos, las normas, los manuales, las fichas del proceso, los diagramas, etc. que posteriormente se aplicarán a la evaluación de la calidad de cada programa formativo. Dada la complejidad y limitación del espacio disponible en esta ponencia, sugerimos al lector el análisis del SGIC de alguna universidad y los propios documentos de ANECA (<http://www.aneca.es/Programas/AUDIT/>)

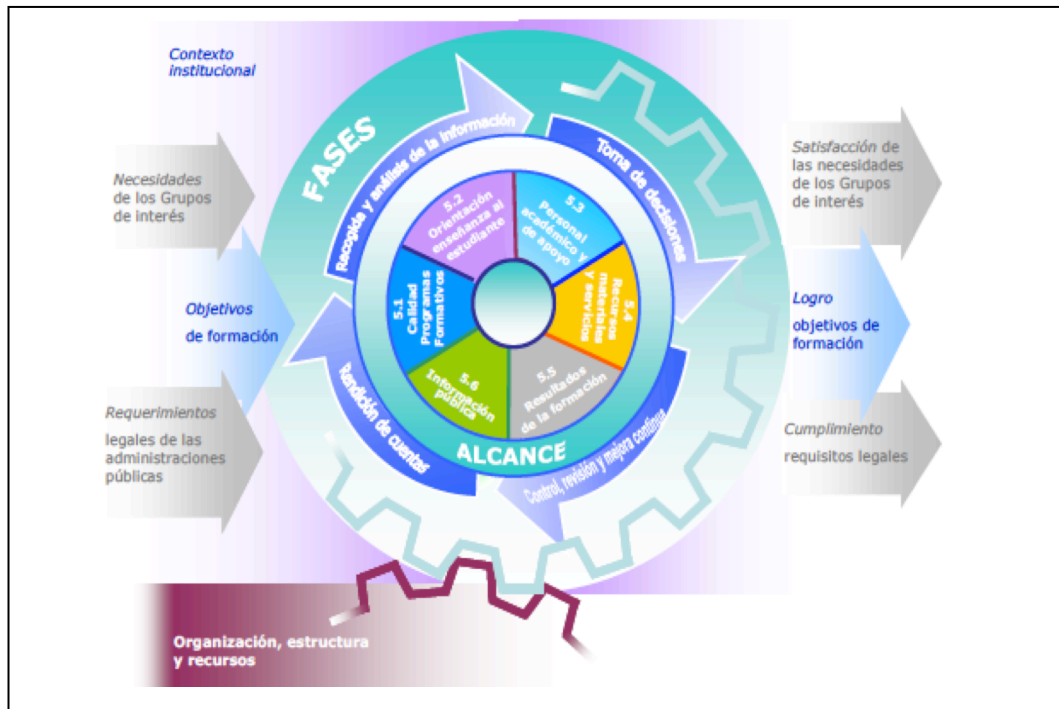


Figura 8. Alcance del modelo para el desarrollo del Programa AUDIT

Profesorado

Por último, señalar que ANECA también es la encargada de la acreditación del profesorado contratado y para el cuerpo de funcionarios. Para llevar a cabo esta labor ha diseñado tres programas cuya función es valorar la calidad de la experiencia docente e investigadora del profesorado y la calidad de su actividad en el ejercicio de su labor docente. Describimos brevemente cada uno de ellos y recomendamos la consulta para de la página ANECA para un mayor conocimiento y profundización de cada uno de ellos.

a. Programa PEP



Se trata de un programa de evaluación para la contratación del profesorado. Este programa es el encargado de evaluar las actividades y experiencias docente e investigadora y la formación académica de aquellos profesores vinculados a la universidades o solicitantes que desean acceder a las figuras de Profesor Contratado Doctor, Profesor Ayudante Doctor y Profesor de Universidad Privada, según establece la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Universidades (LOMLOU). En el documento de Principios y Orientaciones para la Aplicación de los Criterios de Evaluación se detallan los criterios para la evaluación de los méritos de los solicitantes. Estos criterios se centran en valorar la experiencia investigadora en términos de publicaciones científicas, la participación en proyectos de investigación obtenidos en convocatorias públicas y competitivas, la contribución a congresos y otros méritos de investigación relevantes. La experiencia docente es otro de los criterios de evaluación así como su implicación y participación en actividades de innovación docente relacionadas con el EEES. Otro capítulo objeto de evaluación es la formación académica y la experiencia profesional. Cada uno de estos criterios se valora de acuerdo con la figura de profesor solicitada.

b. Programa ACADEMIA

Con este programa se evalúa a los solicitantes que desean acceder a los cuerpos de funcionarios docentes universitarios: Profesores Titulares de Universidad (PTU) y Catedráticos de Universidades (CU), según viene regulado en el RD 1312/2007. Los criterios de evaluación, según figuran en el Anexo del, RD son: Actividad investigadora, actividad docente, formación académica y experiencia en gestión y administración educativa. La valoración se hace de acuerdo con el baremo establecido para cada una de las dos figuras PTU y CU.

c. Programa DOCENTIA

El tercer programa relacionado con el profesorado es DOCENTIA. Este programa tiene como objetivo dar apoyo a las universidades para que diseñen mecanismos que les permitan valorar la calidad de la actividad docente del profesorado. La calidad del profesorado es una de las grandes apuestas del proceso de Convergencia Europea, de ahí que surgiera un programa que permitiera a las Universidades conocer y valorara cómo planificar, desarrollar y mejorar su enseñanza el colectivo de profesores. El programa cuenta con documentos y herramientas para proceder a su evaluación.

Uno de los elementos fundamentales de este programa es que parte de criterios y directrices emanadas del EEES y promovidos por la European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), que permitan garantizar la calidad del profesorado.

El modelo de la actividad docente en el que se fundamenta el programa contempla tres dimensiones: la planificación de la docencia, el desarrollo de la enseñanza y los resultados y, como factor transversal, la dedicación del profesor tal y como se refleja en la figura 9.



Figura 9. Dimensiones del modelo de evaluación de la actividad docente

Las fuentes y procedimientos de evaluación son el propio profesor que elabora un auto informe, los responsables académicos que emiten informes personalizados de cada profesor y los estudiantes a través de los cuestionarios aplicados por asignatura y profesor.

El documento Orientaciones para la elaboración del procedimiento de evaluación suministra el apoyo a la institución y a los evaluadores para llevar a cabo dicha evaluación. El programa dispone, igualmente, de unas herramientas con una guía de evaluación, los protocolos para la evaluación y realización del informe.

Conclusiones

Aunque hemos analizado cada uno de los programas por separado debemos señalar que cada uno de ellos no son actuaciones separadas e independientes sino que forman parte de un modelo que los integra y les da coherencia, tanto a nivel de actuaciones entre-programas como intra-programas. Los canales de intercomunicación entre los diferentes programas permiten dar coherencia al modelo para el aseguramiento de la calidad en las instituciones universitarias. La información sobre la que se basa la evaluación para la acreditación de un título incluye: la memoria verificada del título (VERIFICA), los informes de seguimiento de ANECA o la agencia (MONITOR), el SGIC del título y los informes de certificación de la implantación del SGIC (AUDIT), la evaluación de la actividad docente del profesorado (DOCENTIA), el auto informe del título acreditado (ACREDITA) y el informe final de evaluación tras la visita de los expertos. Toda esta información pasa a formar parte del denominado dossier de acreditación, tal y como se aprecia en la figura 10.

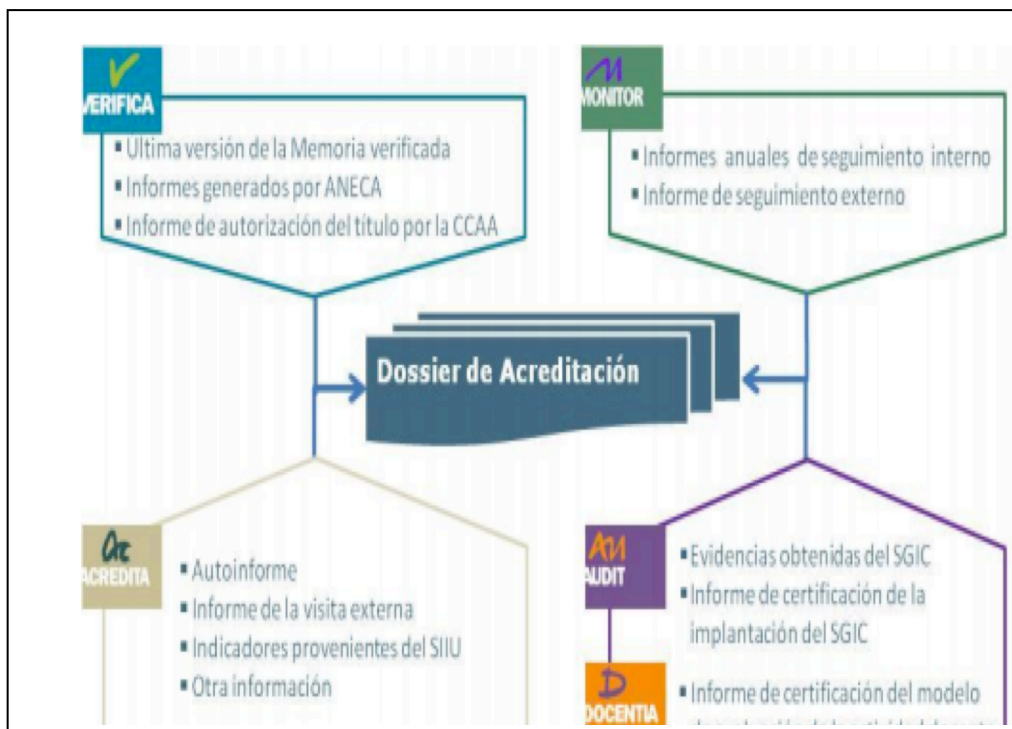


Figura 10. Contenido del dossier de acreditación

Bibliografía

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) (s.f.). Recuperado de <http://www.aneca.es/ANECA> en 11 de diciembre 2013.
- Hernández Pina, F. y Díaz Martínez, E. (2010). La formación de doctores en el contexto del EEES. Una formación basada en competencias. *Revista Fuentes*, 10, 69-82. Recuperado de http://institucional.us.es/fuentes/numeros_anteriores/articulo.php?vid=10&id_articulo=3 en 10 de noviembre de 2013.
- Lemaitre, M.J. y Zenteno, M.E. (editoras) (2012). *Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica. Educación Superior. Informe 2012*. Santiago de Chile: CINDA-Universia.
- Pole, C.H. (2000). Technicians and scholars in pursuit of the PhD: some reflection on the doctoral study. *Research Papers in Education*, 15 (1), 95-111.
- Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado.

Autores

Fuensanta Hernández Pina

Es catedrática de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, en la Universidad de Murcia. Actualmente cuenta con seis sexenios de investigación reconocidos. Ha participado en numerosas comisiones como vocal y presidenta en la ANECA y varias agencias autonómicas para la evaluación, acreditación de títulos, programas de doctorado con mención de calidad, evaluación del profesorado, postgrado, másteres, modelo de gestión de la calidad, etc. Sus líneas de investigación se relacionan con la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en educación superior, competencias, adquisición del lenguaje. Desde junio de 2009 es editora de la Revista de Investigación Educativa (RIE)

Souto, X.M. (2014). Formación del profesorado y didácticas específicas en la Educación Básica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (1), 33-56.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.1.198831>

Formación del profesorado y didácticas específicas en la Educación Básica

Xosé M. Souto González

Universitt de València

Resumen

La mejora del sistema escolar no reside en las normativas legales, ni tampoco en los estándares de evaluación internacional. Sin embargo, la actitud del profesorado, su conocimiento para abordar problemas sustantivos de la humanidad y su capacidad de elaborar actividades para su aprendizaje, son elementos básicos para innovar la educación de un país. Conocer las claves de una buena docencia es objeto de análisis de la presente ponencia, para lo que es preciso explicar cómo se ha organizado el sistema escolar desde el poder político. En este sentido es preciso saber cómo aprende una persona y cómo se desarrolla el trabajo docente en las aulas

Palabras clave

Formación docente; sistema escolar; didácticas específicas; proyecto curricular.

Teacher training and specific teaching in Basic Education

Abstract

The improvement of the school system does not reside in the legal rules, neither in the international evaluation standards. However, the attitude of the teachers, their knowledge to address substantive problems of the humanity and his capacity to elaborate activities for

Contacto

Xosé Manuel Souto González, xose.manuel.souto@uv.es, Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Facultad de Magisterio. Universidad de Valencia. Campus Tarongers, 22045, Valencia.

their learning, are basic elements to innovate education of a country. Know the keys of a good teaching are object of analysis of the present report, for what is precise to explain how has organised the school system from the political power. In this sense is precise to understand how learns a person and how develops the educational work in the classrooms.

Key words

Teacher training; school system; specific teaching; curricular project.

Introducción ¿Qué se aprende en las aulas de la educación básica?

Existen algunos elementos en la actuación docente que se consideran fundamentales en su actividad. En un caso están las condiciones laborales y el reconocimiento social del profesorado, y de la educación en general, que viene determinado por las decisiones políticas (Leyes Orgánicas, Decretos, Órdenes, Normas y Reglamentos) que afectan al tiempo y ocupaciones docentes. En este sentido en España los continuos cambios legislativos y el debate superficial y partidista sobre el currículo es un verdadero obstáculo a la mejora de la calidad docente.

En otro caso son las políticas de formación del profesorado, en tanto que pueden dotar al profesorado de mayor o menor autonomía de criterio para interpretar las normativas legales y transformar su saber en una motivación adicional para la persona que aprende. Una formación que determinará sus decisiones en una educación para todas las personas que se encuadran en las etapas de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria; o sea, las que podemos definir como educación básica, obligatoria y gratuitaⁱ.

Desde estos parámetros el docente se sitúa ante la puerta de su aula y ve a los alumnos y alumnas que va a educar en un curso escolar. Su primera percepción le conduce a valorar su comportamiento y los conocimientos (el vocabulario) que poseen los alumnos. Una manera de establecer el diálogo que está condicionado por su representación del mundo desde sus conocimientos profesionales.

Cuando se recurre al concepto de didáctica específica el contenido suele invadir el ámbito de reflexión educativa. El tópico que dice que “se enseña lo que se conoce” es un elemento de esta dicotomía (el qué y el cómo) que se plantea desde intereses corporativos. En este sentido ha sido muy reveladora la polémica mantenida por el historiador Enrique Moradiellos y el pedagogo José Gimenoⁱⁱ, los cuales en los títulos de los artículos publicados revelan ya una posición a modo de hipótesis: “primero aprende y sólo después enseña” (Moradiellos), “Primero saber y sólo después opinar” (Gimeno).

Como mantendré a lo largo de las próximas páginas me encuentro más cercano a los argumentos del profesor Gimeno que a los de Moradiellos, tanto por la experiencia acumulada en los distintos niveles de enseñanza desde 1979 como por mis lecturas, reflexiones e investigaciones en el campo de la didáctica de la geografía e historia. Más allá de la obviedad de la frase del profesor extremeño, lo que existe es un gran desconocimiento sobre los hechos que acaecen diariamente en la multitud de aulas de los diferentes niveles educativos en España. Se habla de “aprender” y “saber” sin precisar qué es lo que aprenden y saben los alumnos y profesores que comparten la comunicación y educación en un espacio cerrado que no alcanza los 60 metros cuadrados.

Sin duda para enseñar algo hay que conocerlo. Pero, ¿qué significado tiene el objeto de enseñanza de la geografía, química, biología o historia en las edades que se corresponden

con la Educación Infantil, Primaria o Secundaria en España (1 a 18 años de edad)? Mi experiencia de muchos años en Secundaria, como profesor de geografía e historia, pero también como docente del Ámbito Lingüístico y Social en el Programa de Diversificación Curricular, así como profesor de Grado de Educación Primaria, me permite establecer una primera proposición. Enseñamos contenidos que no son sólo un objeto cultural, sino algo más complejo.

Lo que enseñamos los docentes en las aulas, lo que aprende el alumnado y lo que permite investigar y reflexionar para mejorar la docencia al profesorado es algo más que un objeto material. Es un conjunto de informaciones llenas de emociones que las han generado, un comportamiento moral fruto de intuiciones y respuestas ante las normativas sociales existentes y unas acciones que a veces crean conflictos para desesperación de algunos e irritación de otros.

¿Por qué sucede esta paradoja que se cree hablar del objeto cuando se está hablando de parte del mismo? La metonimia que se produce en el análisis educativo es el resultado del desconocimiento de cómo funciona la educación en la arquitectura neural de las personas. Y es también el resultado de los prejuicios que existen respecto a la enseñanza de una cultura “prestigiosa”.

En esta ponencia quisiera ofrecer mi punto de vista sobre la formación del profesorado para abordar algunos hechos específicos desde los objetivos genéricos (esos que ahora llamamos transversales) que deben representar las finalidades educativas y sociales del medio donde reside la comunidad escolar: familias, vecinos, alumnos, profesores, políticos... Un conjunto de personas con roles sociales que tienen una función esencial en el desarrollo y reproducción de las condiciones de vida personales y colectivas.

La estructura de la misma se organiza alrededor de un problema relevante: se ha extendido la idea de un fracaso general de la educación en las aulas de nuestro país. Frente a ello la hipótesis explicativa señala que los profesores enseñan de acuerdo a un patrón de cultura hegemónica que se difunde a través de los libros de texto y los programas oficiales. Los efectos de esta manera de actuar consisten en la rebelión, apatía o indisciplina del alumnado. En consecuencia, planteamos la posibilidad de trazar una alternativa que se fundamente en la unidad de acción entre innovación didáctica e investigación educativa; dicha alternativa reside en la interpretación de las materias en relación con los problemas sociales relevantes, tal como en su día indicaba (Souto, 1999). Una manera de pensar la educación que tiene un reflejo en algunas de las comunicaciones presentadas a este Congreso Virtualⁱⁱⁱ, pues muestran la importancia de relacionar el aprendizaje con acciones de la vida cotidiana, como pueden ser visitas a Museos, la propia transformación del espacio escolar o la influencia del contexto social en la resolución de problemas científicos.

Enseñar a pensar críticamente la cotidianidad, educar en la mirada de los espacios próximos y audiovisuales con los que convivimos diariamente, o bien reflexionar históricamente sobre nuestros recuerdos, son aspectos de nuestra vida que nos llenan de emociones y nos hacen sentir intelectualmente el gusto por nuevas preguntas. Sin embargo hay personas que carecen de esta curiosidad. Quizá si supiéramos plantear en las aulas de Primaria y Secundaria un espacio público de comunicación y educación sería posible establecer este diálogo colectivo. Y ello es una situación no exclusiva del profesorado de ciencias sociales, sino que también aparece cuando trabajamos con otras materias de Secundaria y con la formación del alumnado de Grado de Maestro en Educación Primaria.

Educar en el gusto por la curiosidad, por descubrir aspectos ocultos de la realidad social implica dominar los factores geográficos del espacio y los históricos del tiempo. Y ello no es tarea fácil para un profesor, pues a la vez que convierte a la comprensión del presente en

objeto intelectual, no puede prescindir de sus sentimientos del presente respecto a las imágenes que observa a través de sus percepciones sensoriales o en sus recuerdos mentales. Por todo ello he hablado en otra ocasión de la necesidad de un *compromiso educativo* desde la acción diaria de la docencia en nuestras aulas. El compromiso cívico de construir un espacio democrático de convivencia en nuestras aulas, donde las personas diversas pueden compartir esos finales comunes no alejados de los sueños de Dewey, Freire, Tierno o Ferrer.

Entender que la educación puede servir para emancipar a las personas respecto a las ataduras de un conocimiento dogmático y obsoleto requiere trabajo constante y grupal. No es tarea fácil y se corre el riesgo de un idealismo autocomplaciente. Por eso se necesita contar con elementos de evaluación externa para valorar las propuestas que podamos realizar en el campo de la innovación educativa.

En este sentido un grupo de innovación siempre ocupará una posición minoritaria en el contexto escolar. Las rutinas profesionales y las presiones mercantiles dificultan la creación de propuestas alternativas. Hemos de conocer qué y cómo la educación escolar se transforma en un mercado que expide títulos que tienen un determinado valor en el mundo laboral. Un profesor y un proyecto innovador son conscientes de este contexto si no quieren caer en la marginación. Las innovaciones en la educación básica en el campo de las didácticas específicas están determinadas por este marco.

Como se señala en el Informe mundial sobre la educación (Unesco, 1996; 108):

“El mundo escolar no es ajeno a las decisiones que se gestan en centros de poder lejanos al colegio o instituto donde se desarrollan las actividades educativas. Así lo podemos comprobar en las declaraciones de los principales líderes políticos o en los presupuestos económicos de los diferentes países del mundo. En éstos podemos comprobar que los gastos públicos en educación se han duplicado en el período que va de 1980 a 1992, especialmente en los países en desarrollo”

Pero no es una inversión altruista, sino que pretende mejorar el nivel de consumo de los potenciales clientes; se parte del presupuesto de considerar al alumnado como un futuro consumidor de productos informáticos y aquellos otros que son resultado de las inversiones económicas de las empresas de los medios de comunicación. Y ello es así para los países de Europa y América, según se deduce de las estadísticas publicadas por la Unesco sobre tasas de hogares con televisión y radio. Y ello supone, como veremos, la introducción de unos valores y de una cosmovisión que afecta, sin duda, a la educación de nuestros alumnos. Unos valores y cosmovisión que afecta incluso a la arquitectura neural del cerebro, tal como muestran las investigaciones de la neurociencia (Damasio, 2010). Para ello quisiera aportar una reflexión desde el campo específico de la enseñanza de la geografía y las ciencias sociales.

Entendemos que la selección de unos determinados objetivos y contenidos didácticos obedece a una determinada opción ética y a un *compromiso ideológico con la educación*. Mi actividad en el campo de la geografía he hecho ver que las opiniones e ideas expresadas en la docencia y en el planeamiento territorial son relevantes para la vida de las personas. Sobre todo, “es en el campo de la docencia donde la actuación del profesorado puede resultar decisiva en el comportamiento de sus alumnos. La selección de los contenidos, la metodología didáctica y las formas de evaluar y calificar, tienen una importancia manifiesta sobre la concepción que poseen los alumnos acerca del conocimiento geográfico, su utilidad en las decisiones sociales e inciden en la actitud y motivación del alumnado respecto al saber escolar” (Souto, 2000: 143). Y este ejemplo de la educación geográfica creo que es aplicable a otras materias, pues la comunicación escolar presupone la

capacidad de interpretar y explicar el mundo en que vivimos y nos situamos con autonomía de criterio.

Una perspectiva histórica sobre las didácticas específicas

El profesorado ejerce su función social en un determinado contexto histórico y por ello es necesario conocer cómo se configura el mismo. En las líneas siguientes tan sólo queremos esbozar algunas interpretaciones sobre el pasado escolar registrado en la cronología del devenir histórico español para entender las preocupaciones que pueden tener los docentes. La institucionalización del saber supone que se solicita del “maestro” y del “profesor” unos determinados requisitos para ejercer su profesión. Y ante ello reaccionan de una forma automática, voluntaria, crítica o consciente cada una de las personas.

Cuando un docente se enfrenta al desafío de enseñar a una persona debe considerar al menos dos cuestiones. ¿Qué persigue con su acción? y ¿Cuál es el objeto de lo que quiere enseñar? Las finalidades educativas están condicionadas por el contexto en el cual se inscribe su actividad: enseñanza reglada, o bien en la informal, pues no consideramos aquí la enseñanza no formal, que se basa en la experiencia profesional. En la segunda de las grandes cuestiones, que suele estar influida por la respuesta que se haya dado a la primera, los docentes suelen debatirse en el dilema entre el qué y el cómo, si bien, como comentaremos, ambos elementos están muy imbricados en la acción.

La enseñanza en el sistema escolar consiste en una actividad reglada y las normas que se han establecido están muy determinadas por la cultura hegemónica y la imagen que se proyecta desde el poder político y social respecto a las personas que conviven en una determinada colectividad. El proceso de escolarización e institucionalización del saber y la cultura van cogidos de la mano en los siglos XIX y XX. Son la consecuencia de las aspiraciones burguesas en su afán de legitimar el nuevo orden constitucional generado en las revoluciones liberales. Frente a la nobleza de sangre aparece la distinción cultural, que a menudo comparten intereses y matrimonios.

Si aceptamos la periodización de Carlos Lerena (1988), Raimundo Cuesta (2005) y Julio Mateos (2013) sobre el proceso de escolarización en España podemos diferenciar con claridad dos etapas en el ámbito de las didácticas específicas: la enseñanza de las élites, en la cual el estudio de las disciplinas se reservaba a los grupos dirigentes, y la etapa de la enseñanza de las masas, en la cual el incremento de la enseñanza obligatoria hasta los 16 años de edad hizo necesaria la enseñanza de las distintas materias escolares y, al mismo tiempo, plantearse los motivos de tal fracaso.

En España, a partir del levantamiento del sistema educativo nacional en el siglo XIX, se distinguen un *modo de educación tradicional elitista* (desde sus orígenes decimonónicos hasta los años sesenta del siglo XX) y un *modo de educación tecnocrático de masas* (a partir de 1970 hasta nuestros días). Los *modos de educación* dan cuenta de las cambiantes estructuras socioeconómicas y las peculiares formas de escolarización que se suceden en cada etapa del capitalismo.

El resumen valorativo que hace Julio Mateos (op.cit.) sobre el proceso de escolarización es bien elocuente de su lenta evolución, como consecuencia de las resistencias que existían a la asistencia de los niños a las clases. Pese a la obligatoriedad de la Ley Moyano para los niños y niñas entre 6 y 9 años de edad, lo cierto es que sobre la mitad de siglo no llegaban a la mitad de la población de esas edades quienes acudían a la escuela y al final de siglo la tasa se situaba entre el 50 y 60%.

En el siglo XX las tasas de escolarización de las edades obligatorias todavía se situaban sobre el 70% en 1970, unos números relativos muy inferiores a los que se registraban en otros países europeos. La expansión de la escolarización de la población se producirá en los años sesenta y setenta del siglo XX, coincidiendo con el éxodo rural y el crecimiento urbano.

Sin embargo, como podemos apreciar en el cuadro 1, las tasas de escolarización aumentan sobre todo en las edades que se corresponden con la Educación General Básica, manteniéndose muy escasas las cantidades que se correspondían con las etapas de Bachillerato Unificado Polivalente y con la Formación Profesional. Como podemos apreciar, todavía a la altura de 1980, o sea después de la Constitución de 1978, se superaba escasamente el 25% de la población escolarizada entre 14 y 19 años edad; unas edades que se correspondían con el apogeo del saber disciplinar escolar. Un porcentaje que en el cambio de milenio alcanzaba a prácticamente el 100% en las edades de 16 y 17 años y superaba el 80% en las edades de 18 y 19 años de edad.

Tabla 1: Evolución de las tasas de escolarización (Fuente: Elaboración propia con datos de Viñao, 2004 y MEC)

Año	Tasa bruta de escolarización de 5 a 14 años	Tasa bruta de escolarización de 14 a 19 años
1857	32,3 %	0,9
1900	47	1,9
1930	55,8	2,9
1941	53,7	5,0
1960	75,0	15,1
1980	84,8	27,1
2001	100	43,7 (1993)

Quiere esto decir que la educación elemental estuvo muy restringida hasta bien entrado el siglo XX y que la enseñanza secundaria permanecía como una educación restringida a las minorías hasta el final del franquismo; así en el curso 1963/64 la tasa de escolarización de la cohorte de 14 años no superaba el 28%. Este proceso histórico tiene consecuencias evidentes en la creación de un cultural capital familiar y en la valoración que se pueda realizar sobre las maneras de procesar la información racional y académica respecto a la comprensión de la sociedad. Asunto que nos puede interesar desde la perspectiva de las didácticas específicas, pues el paso de una educación secundaria de élites a una educación secundaria de masas implica la asunción de una cultura escolar que está codificada en conceptos y teorías disciplinares.

Sin embargo, hay un hecho que me parece necesario destacar en este proceso de escolarización y que afecta decisivamente a nuestro objetivo. Me refiero a la institucionalización del saber disciplinar en el ciclo superior de EGB. Frente al eslogan de “egeibizar la enseñanza secundaria” que se ha podido oír y leer en ciertos ámbitos educativos, lo cierto es que si comparamos los temarios de bachillerato de 1957 y 1967 con los del ciclo superior de EGB de 1971 podemos concluir, al menos en el caso de las ciencias sociales, que se produce una incorporación del saber académico tradicional a la enseñanza de las masas que se están escolarizando entre 1970 y 1990.

¿Cómo se produce dicha incorporación disciplinar? Pues de una manera tradicional, predominando la acumulación de hechos y conceptos, que se transmiten por los libros de texto. El menor salario de los profesores de EGB y la posibilidad de mantener al alumnado en los centros escolares, dio lugar a una rápida expansión de este ciclo, donde los profesores se formaron de forma precipitada. Las rutinas y tradiciones tenían el campo

abonado para imponer una cultura hegemónica caduca, que se había institucionalizado en el sistema anterior, en el modelo educativo de las élites.

Si los docentes asumen como natural la concepción de las materias, éstas se transmiten como un conjunto ordenado de contenidos que no se critica. Un profesor que no ejerce una crítica racional sobre el contenido que imparte difícilmente puede provocar una autonomía crítica en el alumnado. Un ejemplo significativo es el debate sobre la organización disciplinar o interdisciplinar en las áreas de conocimiento del ciclo superior. Para debatir con rigor sobre estos asuntos era preciso disponer de unas herramientas conceptuales, epistemológicas. Nada de eso se produjo.

Por eso los planes cambiaban sin que el profesorado fuera consciente de ello; una prueba evidente es el cambio radical de programación de contenidos en el área de ciencias sociales entre diciembre de 1970 (interdisciplinar) y agosto de 1971 (disciplinar). O la confusión entre los criterios de interdisciplinariedad y yuxtadisciplinariedad que dieron lugar a los famosos libros de “Consultor” que eran enciclopedias librescas como las que anteriormente existían para segundo grado. Algo semejante se repetirá con la LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo) del año 1990, pues la autonomía curricular de los docentes y centros escolares dio paso rápidamente (14 junio de 1991) a la elaboración de un Decreto de enseñanzas mínimas^{iv}, que lastró dicha autonomía y favoreció la elaboración de libros de texto con las mismas rutinas y tradiciones.

Además de la práctica escolar, condicionada por los cambios legislativos y reformas estructurales que aparecieron en los últimos decenios del siglo XX, otro factor condicionó la evolución de las didácticas específicas. Nos referimos al proceso de institucionalización de esta disciplina dentro del marco de la Ley de Reforma Universitaria (LRU) de 1983, donde *“tiene que construirse y definirse epistemológica y metodológicamente, lo cual hace que se parta de referentes procedentes de la naturaleza de las distintas disciplinas pero también se adopten dispositivos de las otras. La preguntas de si ¿existen bases comunes entre las didácticas y estas se pueden transeccionar? O de si ¿cada didáctica necesita su particular estructura y esta es singular e irrepetible? son cuestiones que no dejan de emerger durante las cuatro últimas décadas, período en el que tiene lugar también el paso a la formación universitaria de los estudios de magisterio y la creación de las facultades de Ciencias de la Educación”* (R. Juanola, 2011; 234). Es decir, ante esta insatisfactoria situación, las Didácticas Específicas, merced a su reconocimiento como áreas de conocimiento en la Ley de Reforma Universitaria de 1983, han ido progresando, en su consolidación investigadora y la consiguiente capacitación docente, buscando su legitimidad en el campo universitario.

Como vemos aparecen dos planos de definición de las didácticas específicas que condicionan la investigación e innovación. Por una parte la necesidad de consolidar un área de investigación dentro de los campos académicos de poder, que a juicio del gremio correspondiente lo va logrando en los primeros años del siglo XXI^v. Por otra, la influencia que ejerce, o no, la expectativa de innovación didáctica por parte de los profesores de los niveles no universitarios. Surge así un dilema importante para el futuro de las didácticas específicas: cómo se construye el campo disciplinar y cómo se relaciona la teoría investigativa con la práctica innovadora. La necesidad de una praxis didáctica surge del descontento de la educación ciudadana y ésta se ejerce sobre todo en los niveles de la educación básica. Una cuestión que desborda el ámbito de esta comunicación y que puede rastrearse en los anuarios ConCiencia social de Fedicaria^{vi}. La experiencia nos muestra que la institucionalización del saber disciplinar desde la Universidad y la Administración ha sido más un lastre que un incentivo a la innovación, dado que el contacto entre los diferentes niveles educativos y la confianza mutua no existen.

Qué debe saber hacer un profesor para educar de forma útil y eficiente. Una conjetura de relacionar teoría y práctica

Uno de los obstáculos que surge en el momento de trabajar como docente es la imagen negativa que se posee de cualquier reglamentación de nuestro oficio. Ello da lugar a que se desestime el conocimiento del funcionamiento legal del sistema escolar. Sin embargo, entiendo que el análisis histórico del mismo y los modos y maneras en que se ha producido la incorporación del conocimiento disciplinar en los centros escolares es muy relevante para comprender no sólo la profesión docente, sino para entender los condicionantes y características presentes de la comunicación en las aulas.

Por este motivo se hace preciso conocer la evolución histórica del sistema escolar y detectar cómo inciden las normas técnicas en la institucionalización del saber propio de las didácticas específicas. La manera cómo se regula este tipo de conocimiento para acceder a la función docente, así como las rutinas y hábitos que se difunden desde el gremio de referencia son aspectos que determinan la manera de trabajar de los docentes en las aulas.

Conocer el sistema escolar

La institucionalización del saber escolar en el marco del Estado es algo relativamente reciente, se remonta básicamente a las constituciones decimonónicas, o sea cuando se organiza el Estado liberal en gran parte de los países europeos. Y en este contexto es donde aparecen las relaciones de poder que se plasman en la escuela:

“Porque digámoslo de una vez, la cuestión de la enseñanza es cuestión de poder: el que enseña domina... entregar la enseñanza al clero es formar hombres para el clero y no para el Estado...” (Gil de Zárate, 1855, pp 117-118^{vii}).

Dicha institucionalización supone una diferenciación de las maneras de enseñar, que algunos autores han determinado “ciencia sin pedagogía” y “pedagogía sin ciencia” (Cuesta 1997) para hacer referencia a las características de la docencia en las primeras edades y en la denominada etapa superior, secundaria o enseñanzas medias. Es decir, por una parte, se educa a los niños en unos saberes básicos para la población y, en los otros, se muestran los principios básicos de la organización conceptual del saber, pues como decía Quintana, en 1813, para el pueblo (que no votaba en el sufragio censitario) no eran precisos los saberes disciplinares, que se organizaban en la Educación Primaria superior.

La génesis y primera configuración del sistema educativo español se produjo con el triunfo definitivo de la revolución liberal. En una primera fase, entre 1836 y 1843, el liberalismo progresista aprobó sendas leyes -el plan Rivas de 1836 y la Ley de Instrucción Primaria de 1838- que recogían gran parte de los postulados del primer liberalismo y pretendían ordenar globalmente la educación en España. Sin embargo, estamos ante un liberalismo progresista de nuevo cuño, que ha renunciado a la constitución gaditana y ha establecido criterios políticos más restrictivos recogidos en la constitución transaccional de 1837. Esta nueva situación se traduce en el ámbito educativo en que se reserva a la instrucción moral y religiosa el primer lugar en todas las clases de la escuela y en el abandono del principio de la universalidad y gratuidad de la enseñanza al *renunciar la definición de comprensiva* de la instrucción secundaria, reservándola para la educación de las clases más acomodadas^{viii}.

Este contexto cambia rápidamente en la mitad del siglo XX, especialmente como consecuencia de las demandas de la sociedad industrial, comercial y de servicios en Europa. Se necesitaba para la producción a personas más alfabetizadas y más adaptadas a los cambios productivos. La transición al modelo de masas lo podemos fechar en el año 1970, con la promulgación de la Ley General de Educación y la organización del ciclo superior de

EGB para todas las personas en edades comprendidas entre 11 y 14 años de edad. En dicha etapa ya se estudiaban las materias disciplinares con carácter universal.

Esta expansión de la alfabetización conceptual, para explicar los ámbitos de la vida natural y social se acaba por transformar en áreas de conocimiento escolar (ciencias naturales, ciencias sociales). Bajo la denominación de “ciencias” se define una actividad que cuestiona la realidad con preguntas, hipótesis y conjeturas, buscando una nueva información que es interpretada a la luz de teorías y métodos de validación. Sin embargo, en el mundo escolar la institucionalización de este saber se acartonan en un conjunto de hechos conceptuales que se reproducen en los manuales escolares y los alumnos aprenden de memoria.

Dicha manera de organizar el conocimiento escolar no es extraña a la explicación sociológica, como vamos a comprobar. Los estudios consultados nos indican que el saber disciplinar se impone en las aulas a través de las instituciones corporativas, que se legitiman delante de los gobiernos para hacer valer la importancia de su aportación a la educación ciudadana. Por ello siempre hemos considerado que es útil que el profesorado de la enseñanza básica esté alerta ante las modificaciones legales de los planes escolares, pues muchas de las incorporaciones de nuevas materias (Ética, Informática, división de las Ciencias Experimentales en la ESO) suponen el surgimiento de nuevas materias que dispersan la atención del alumnado y sólo benefician a ciertos sectores académicos y profesionales.

En este sentido nos ha sido de utilidad contar con la ayuda de los sociólogos de la educación para determinar las funciones sociales que se ejercen en el marco del sistema escolar. Por una parte, la definición de *comunidad escolar* (CREA, 1998) como ámbito donde se entrecruzan las emociones, razones y valoraciones de las personas que influyen directa o indirectamente en la escolarización. Por otra el papel de la escuela pública y de la influencia gremial y corporativa que ejercen los profesores para apropiarse de este concepto de “lo público” (Fernández Enguita, 2001). También debemos considerar los hábitos que adquieren los alumnos como consecuencia de su inserción en un contexto cultural y social que determina su aprendizaje (Bourdieu, 1997), que sin duda son más complejos y diversos, tal como ya anunciaba el sociólogo francés. Así cobran sentido las revisiones que intenta realizar la sociología antropológica (Lahire, 2007), que nos parecen relevantes para acercarnos a conceptos como adolescencia, alumnos o niñez. Como señala el autor citado “la sociología responde a una necesidad histórica de pensar lo social en una sociedad fuertemente individualizante” (Lahire, 2012, 101). Aquí aparecen conceptos y teorías que influyen en nuestra tarea de enseñar (constructivismo, aprendizaje significativo, Adaptaciones Curriculares Significativas) y que por eso impiden una trasposición didáctica de manera sencilla, que además revela hasta qué punto la influencia de los gremios académicos trata de justificar su posición en el currículo escolar (Chevallard, 1985; Chervel, 1998)

Saber cómo aprende a razonar una persona

Cuando se enseña en el sistema escolar se busca formular un aprendizaje del alumnado respecto a un objetivo que no es sólo un objeto material (tiempo, territorio, átomos, células), sino que abarca conductas, comportamientos, hábitos, procedimientos... Además, como han puesto de relieve algunas investigaciones concretas (Maestro, 1991; Souto, 2012, Solbes, 2009) en la formación e investigación didáctica, así como en las innovaciones educativas, se suele confundir el objeto y el proceso de aprendizaje. Y pocas veces se tiene en cuenta el contexto institucional donde se produce la dialéctica entre enseñanza y aprendizaje.

No es lo mismo explicar el tiempo histórico para que el alumnado memorice las fechas y hechos de un cronos “universal” (siendo eurocéntrico), como tampoco tiene el mismo significado la explicación del territorio político como marco de las identidades colectivas respecto al espacio. Y ello tiene una implicación muy grande en las decisiones sobre qué enseñar y en la misma lógica de los procedimientos que se le exigen al alumnado para aprenda. En el caso de la ordenación cronológica hay manuales escolares y profesores que confunden esta taxonomía (años, décadas, siglos, milenios) con un conjunto de factores explicativos, de tal manera que creen que es preciso estudiar el siglo XV para entender el siglo XVI, o que sin estudiar la prehistoria no se puede entender la historia de España. Igual sucede en el caso del territorio geográfico, que se entiende como una síntesis de las actividades humanas y la potencialidad de los recursos del medio, que conforman una unidad que se pretende equiparar a la identidad espacial de las personas, sin conocer cómo ésta se configura desde las emociones y el raciocinio.

Para los niños y jóvenes que acuden al sistema escolar la enseñanza de las materias escolares se acaba convirtiendo en algo natural. Es un hábito que adquieren y al que tratan de adaptarse si quieren tener éxito (aprobar la materia). Pero cuando se trata de adoptar decisiones sobre la vida social no tienen en cuenta estos conocimientos, sino otros que se han elaborado en la vida cotidiana, en el ámbito familiar, de las amistades, de los medios de comunicación de masas^{ix}.

Ya hace tiempo que Gardner (1998) nos hizo ver que la inteligencia no constituye un proceso y producto homogéneo, que permitía ser evaluado con las teorías e indicadores de Binet y Standford (Índices de inteligencia). Más allá de las taxonomías que se están buscando en la definición de las distintas memorias (procedimental, declarativa, episódica, semántica, espacial...) y las diferentes inteligencias (lingüística, emocional, espacial...)^x, lo que nos interesa es el proceso de razonamiento que se elabora por parte de un sujeto en relación a un objeto intelectual, que es a la vez un concepto verbal y una imagen simplificada de la realidad. Se confirma así esa intuición de muchos profesores que manifestaban en las juntas de evaluación que tal alumno tenía una determinada predisposición para una materia y no para otra.

Este avance desde las teorías psicológicas será confirmado por la psiquiatría y la neurociencia, cuando nos hacen ver que la corteza cerebral, el tálamo o la amígdala del cerebelo tienen unas funciones específicas que influyen en la manera de sentir, pensar y comunicarse. Esta función decisiva en la manera de codificar, almacenar y recuperar la información con la memoria pone de relieve la dificultad de hablar de una didáctica específica como algo coherente y compacto.

Dichas constataciones empíricas habían pasado, de forma provisional y ensayística, al campo de las didácticas específicas en el contexto teórico del constructivismo, que a su vez es heredero de una larga tradición racionalista que tiene unos hitos fundamentales en personas como Piaget, Vigotsky o Ausubel, si tenemos en cuenta las referencias bibliográficas de los trabajos españoles^{xi}. Igualmente desde el campo de la psicología y la sociología se han desarrollado investigaciones en el campo de las representaciones sociales (Jodelet, Moscovici, Castorina) que han sido muy útiles para conocer cómo construyen los significados sociales y científicos las personas, en especial los niños y jóvenes.

En este siglo XXI las tendencias apuntadas en estos trabajos se ven reforzadas por las investigaciones neuroéticas (Haidt, 2012) y neurocientíficas (Damasio, 2010) que nos han hecho ver la importancia de las intuiciones y emociones en el proceso de aprendizaje. Este ya no se produce de forma lineal y tampoco son resultado únicamente de procesos cognitivos. Se hizo preciso recurrir a cómo se produce la adquisición del saber en el medio

escolar; en este sentido tiene lugar una polémica entre la transposición didáctica y la genealogía social del saber. Es decir, más allá de los parámetros racionales y biológicos se analiza la influencia del contexto histórico, las relaciones del poder en la ciencia, y cómo la cultura también puede modelar el cerebro y, por tanto, la manera de recuperar la información y comunicarla a otras personas. Esta manera de concebir el aprendizaje implica el reconocimiento de las emociones y sentimientos para crear el ambiente de aprendizaje; es decir, lo que vulgarmente denominamos motivación.

Pero, ¿qué tipo de motivación? Los niños y jóvenes aprenden conceptos para reinterpretar el mundo en el que se van insertando y en el que buscan que tenga sentido su identidad personal, el sentido de su yo en las facetas sociales: trabajo, estudio, ocio, comunicación, reconocimiento espacial, recuerdos del pasado, relaciones ciudadanas...

Aquí es donde juega un papel muy importante la memoria. No sólo como la repetición técnica de algo que no se sabe cuál es su sentido, sino como un proceso de codificación, almacenamiento y recuperación de información que le va a permitir adoptar decisiones.

Y por este motivo hemos venido trabajando sobre resolución de problemas en el marco del proyecto curricular Gea-Clío. Los problemas seleccionados suponen relacionar la memoria episódica (lo que recuerdo de un lugar y un momento) con la memoria semántica (la que se usa para la comunicación pública y que supera el mero recuerdo personal). La cuestión clave es valorar si la memoria semántica es impuesta desde la cultura hegemónica o se va elaborando entre los agentes de la comunidad escolar.

Los trabajos realizados con estudios sobre la memoria del pasado histórico^{xii} y de las percepciones individuales sobre diferentes lugares del mundo^{xiii} nos ha permitido verificar por medio de los escritos y dibujos de los niños y jóvenes cómo se produce el aprendizaje de un objeto que estaba relacionado con el tiempo histórico y los lugares geográficos. Son evidencias que nos permiten confirmar que el objeto de estudio de Conocimiento del medio o de Geografía e Historia es algo más que un objeto material definido por un gremio académico; sin dejar de reconocer la relevancia que posee esta delimitación desde una perspectiva conceptual y epistemológica.

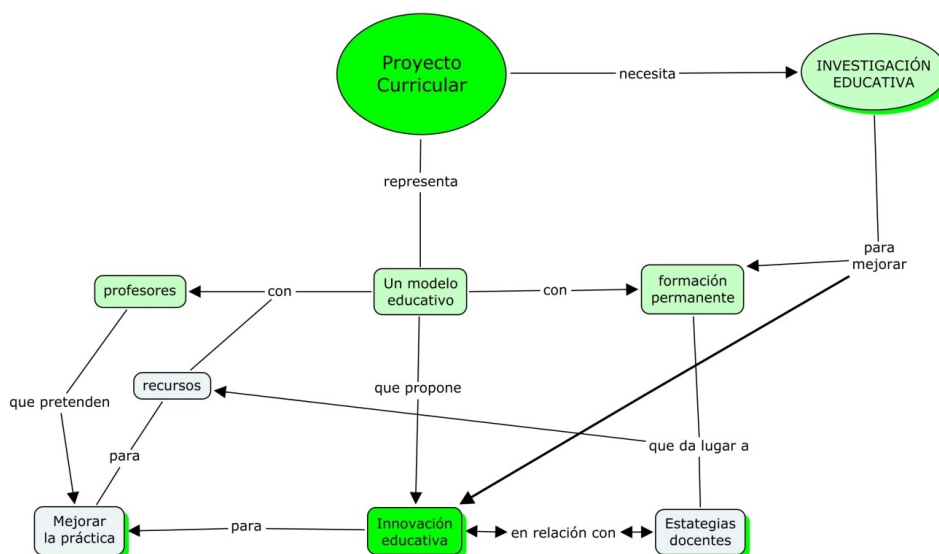
Las didácticas específicas y las estrategias para enseñar. La necesidad de un proyecto curricular

Para poder articular todas estos hallazgos en el campo del saber científico neurológico se hacía preciso disponer de un instrumento heurístico que facilitara la interpretación del conocimiento escolar que se produce en interacción entre las opiniones vulgares de la cotidianidad y los saberes científicos que se han codificado para ser almacenados y comunicados en otros medios. En nuestro caso esta herramienta es el proyecto curricular, como hemos mostrado en las diferentes revisiones teóricas que hemos venido realizando desde 1989 con el apoyo empírico de la producción de Gea-Clío (Souto, 1999; Llàcer, 2008). Además estos proyectos locales se pueden articular en el siglo XXI en redes sociales globales, como hemos mostrado en el caso del Geoforo Iberoamericano de Educación^{xiv}.

En este sentido, vamos a analizar nuestra práctica escolar, en concreto el inicio de un trabajo de una confección de Unidad Didáctica, que es el elemento básico donde se plasman las decisiones teóricas que se concretan en actividades de aprendizaje. Para ello es importante disponer de algún modelo educativo como elemento de contexto, bien porque se pertenezca a éste o porque se siente identificado con sus propuestas. Ello implica definir un proyecto curricular y conocer los temas de investigación que se han investigado, para tener algunos elementos de referencia.

Como se muestra en la figura 1 este concepto define tanto a un conjunto de profesores, con principios pedagógicos semejantes, como a unos materiales curriculares o recursos (generalmente diseñados por el mismo grupo de profesores) y una determinada concepción de la formación del profesorado y la metodología que se aplica en las aulas con estudiantes. El modelo educativo asumido por los profesores del grupo que define el proyecto curricular se dirige claramente a la innovación o mejora del sistema escolar. Sin esta propuesta de innovación no podemos hablar de proyecto curricular, como tampoco podemos entender una innovación que no se sustente en una investigación educativa bien fundamentada.

Figura 1. El proyecto curricular como eje nuclear de la programación docente



Los proyectos curriculares poseen, de esta manera, unos elementos que son susceptibles de modificar la práctica escolar. Pero para ello son los profesores quienes deben adoptar las decisiones oportunas. Como podemos ver en el cuadro 2, los docentes adoptan decisiones tanto en el ámbito del modelo educativo como en las decisiones concretas que determinan las estrategias docentes que afectan al aprendizaje del alumnado y a la manera de evaluar.

Tabla 2. Ámbitos de definición de un proyecto curricular (Fuente: Elaboración propia)

Elementos	Características y tomas de decisión
Concepto de educación	Definir los rasgos de la cultura escolar y la relación con los problemas sociales
Análisis de las ciencias de referencia (p.e. Geografía)	Relacionar la pluralidad de tendencias geográficas con sus principios epistemológicos y su desarrollo didáctico
Teoría sobre el aprendizaje del alumno y sus implicaciones en la práctica	Esquemas de interpretación de las maneras de aprender una persona y sugerir una hipótesis que oriente la secuencia de actividades
Modelo didáctico en la toma de decisión metodológica	Plantear un esquema de Unidad Didáctica, con los materiales y recursos pertinentes
Estrategias de comunicación, tiempos y espacios escolares	Técnicas de trabajo empírico, modelos de debate y análisis de documentos (individual y grupal), formas de presentar los contenidos, organización del aula
Planificación de un modelo de evaluación	Criterios de evaluación del proceso e instrumentos de calificación del alumnado. Diarios de clase

A lo largo de los más de veinte años de experiencia del proyecto Gea-Clío^{xv} hemos desarrollado un modelo educativo consistente en relacionar problemas sociales y ambientales con su tratamiento didáctico en el aula. Una línea de innovación que se propone desde instancias teóricas, pero que no suele tener repercusión en la praxis de la didáctica de las enseñanzas básicas. Por eso los proyectos proponen soluciones de praxis didáctica ante el descontento vivido en las aulas de la educación básica.

La Didáctica de las Ciencias Sociales, igual que otras didácticas específicas, tiene su origen, como señala Joan Pagès (2000), en la preocupación sobre “cómo enseñar” los contenidos específicos. Aunque la didáctica general, cronológicamente anterior, pretendía dar respuesta a los problemas de cómo enseñar con carácter general, a lo largo del tiempo se fue mostrando la necesidad de una reflexión específica sobre la enseñanza y el aprendizaje de cada área de contenidos. Esta necesidad fue brillantemente formulada por Lee Shulman (1993) quien, a finales de la década de los 70, denominó el paradigma ausente a la inexistencia de un campo de investigación sobre los problemas de aprendizaje de los contenidos. Así pues, la Didáctica de las Ciencias Sociales es la disciplina que aborda los *problemas específicos* de aprendizaje y enseñanza de las Ciencias Sociales, en consonancia con lo que se hacía en otras materias.

Las didácticas específicas que iniciaron su desarrollo en primer lugar fueron las de la Matemática y las de las Ciencias Experimentales, probablemente porque las dificultades de aprendizaje en estas áreas se manifiestan con mayor amplitud. Así también se explicaría que la Didáctica de las Ciencias Experimentales, en los primeros momentos, abordase casi exclusivamente problemas relacionados con el aprendizaje de la Física, en la que el alumnado experimenta más dificultades. Un proceso que es paralelo al desarrollo de una opinión pública sobre el fracaso escolar; un debate en el cual no han sabido incidir críticamente las didácticas específicas.

Las administraciones educativas se han ido impregnando de un lenguaje formalmente pedagógico. Con ello pretenden dar la sensación de que mejora la calidad educativa. Sin embargo aumentan, por lo menos en España, las tasas de repetición y abandono escolar temprano^{xvi}. Ello supone una frustración en las expectativas de adolescentes y jóvenes que se reflejan en sus comportamientos escolares, como hemos indicado.

Frente a ello, las administraciones no apuestan por invertir en grupos y proyectos de innovación, sino que buscan remedios en la incorporación de nuevos lenguajes y nuevas reglamentaciones legales. Por último tratan de justificar sus políticas en las comparaciones de las estadísticas de evaluaciones externas.

Las trampas de las “materias instrumentales” y las competencias

A este respecto, las competencias educativas conforman un concepto paradigmático. Se ha venido utilizando de manera harto abusiva y arbitraria en el mundo escolar y académico. En especial se han utilizado en la OCDE como un parámetro pretendidamente objetivo, que sirve para medir el desarrollo intelectual de las personas y su “saber hacer”. Se separa así de la concepción chomskiana de competencia, que era la idealización de las capacidades potenciales de una persona para generar comunicación en su contexto social y cultural.

La obsesión por la tecnología y por la medición de los resultados, en especial a través de programas internacionales como PISA^{xvii}, ha dado como resultado que se seleccionen algunas materias para instrumentalizar este concepto, que es básicamente transversal y, por tanto, no se puede aplicar a una en concreto. Con ello no queremos negar el valor educativo de las competencias, que como muestra A. Bolívar (2008) nos parecen un buen recurso para desarrollar una metodología de aprendizaje activa y que genere un

conocimiento crítico. Pero cuando deja de ser un proceso para convertirse en un producto, las competencias se cosifican y se traducen en un lenguaje burocrático estandarizado. Y ello se demuestra con los rankings que se establecen sobre tres competencias, que se ofrecen a la opinión pública como paradigma del nivel educativo de un país.

Esta manera de enfocar la educación está presente también en otros países, como Brasil; así la organización del currículo escolar oficial (en la red pública y en los variados sistemas de convenios y conciertos), parece estructurarse en primer lugar sobre los ámbitos técnicos, en detrimento de los pedagógicos. El modelo educativo queda subordinado a la productividad económica, relegando los aspectos centrales de las políticas públicas de enseñanza en la educación formal, tal como sucede para el conjunto de los pueblos iberoamericanos, pues la realidad educativa actual apunta hacia una gran aproximación en las prioridades políticas, tal como son definidas por los gobiernos.

Tal acción provoca varios debates, algunos de los cuales los podemos sintetizar en minusvaloración de la formación crítica, activa y plural sobre las cuestiones socio-ambientales de la actualidad; una actitud que se refleja en la marginación de los programas de formación continuada específicos de Geografía, Historia y Ciencias Naturales. Existe así una ausencia de criterios en la organización curricular para el aprendizaje propuesto en los años finales de la enseñanza fundamental (11 a 15 años de edad) en lo referido a los conocimientos citados.

Como hemos señalado, la situación brasileña, que aquí se utiliza como ejemplo de las tendencias que se están produciendo en los países iberoamericanos, nos muestra el riesgo de la organización escolar en relación con la superación de unas pruebas externas. El proceso de competitividad anula la competencia ciudadana, los mercados se imponen a la democracia, como está sucediendo en otras esferas de la vida social.

Esta constatación es realizada también por varios estudiantes de cursos de Pedagogía, que no consiguen realizar actividades del *Prácticum* (*estagio*) supervisado en Geografía, Historia y Ciencias Naturales (y otras disciplinas) en las escuelas públicas paulistas. Pese a que la Secretaría Estatal de Educación de São Paulo no haya explicitado jamás que esta situación escolar no debe ocurrir, muchas escuelas y profesores han sustituido el horario dedicado a estas aulas para destinarlo a la realización de pruebas y clases de refuerzo en Lengua Portuguesa y Matemáticas^{xviii}.

La formación del profesorado

La Administración tiene una obligación respecto a la formación del profesorado, pero éste también se puede y debe organizar autónomamente. Además, si las escuelas eficaces son las que saben organizarse en equipo parece preciso que se aborde la formación desde estas instancias. En consecuencia, son tres los grandes ámbitos de actuación: los que prevea la Administración desde el análisis del sistema escolar y las necesidades derivadas de los cambios culturales, técnicos y sociales, los que se generen en la propia cultura de los profesionales de la docencia, concedores de sus propios contextos escolares y, por último, los que se refieren a la cultura colectiva escolar. Como podemos apreciar, los/las docentes tienen un papel muy relevante en la definición de las necesidades de formación en didácticas específicas y ello es objeto de nuestro análisis en esta aportación.

El Consejo Escolar del Estado denunciaba la tendencia peligrosa en los primeros años del decenio de los noventa “a institucionalizar por completo la formación permanente, dejando cada vez menos posibilidades a las iniciativas privadas autónomas”^{xix}. Sin duda, los años 1991 a 1997 suponen el desarrollo de las nuevas etapas y ciclos que se habían programado

en la LOGSE y de este modo se trató de vincular los nuevos contenidos educativos a la formación, si bien olvidándose de la autonomía pedagógica de los centros y al estímulo del trabajo en equipo de los profesores (artículo 57.3 de la LOGSE). En este sentido queremos señalar la mejor formación profesional docente es aquella que surge de los problemas prácticos de la comunicación escolar (en el aula, en la comunidad educativa, en el debate público) y que necesita del apoyo teórico de otras instituciones (como es la Universidad) para trasladar su preocupación individual a una expectativa de mejora colectiva.

Los Centros de Profesores, por lo menos en el caso de Valencia, han supuesto un intento de conectar la investigación educativa con la innovación didáctica, pero ha sido una experiencia demasiado breve para poder valorar su incidencia en la práctica de las aulas. Sin embargo, disponemos de abundantes documentos (artículos de revistas, memorias de investigación, unidades didácticas) en las cuales se manifiesta que esa posibilidad puede incidir en una mejora del profesional docente. Estas instituciones y las herramientas metodológicas de los proyectos curriculares las podemos considerar como las más eficaces para la mejora profesional docente.

En cualquier caso, y en relación con el objeto del presente escrito, lo que se manifestó en la experiencia de los Centros de Profesores es una dialéctica entre el conocimiento específico y genérico, que se planteaba desde las peticiones prácticas del profesorado en sus aulas. Así las asesorías, en el caso de Valencia^{xx}, entraban en los centros ante la petición de los docentes para resolver problemas prácticos, que muchas veces suponía el análisis de la comunicación en el aula y, por tanto, la explicación de los conceptos y procedimientos propios de las materias que actuaban como mediadoras entre las emisiones y recepciones de los mensajes. Una forma de actuar que no impidió que se pudieran elaborar estudios conjuntos de forma interdisciplinar (Grilles et al., 1995), pues el análisis realizado comportaba un trabajo cooperativo entre asesorías y profesores para delimitar los problemas específicos, que implicaba también al sistema organizativo.

Los grupos de trabajo y la evaluación del proyecto

Las relaciones entre la formación permanente y los grupos de trabajo no son recientes, pues ya las podemos rastrear su presencia en el apoyo que debían prestar los inspectores a los Centros de Colaboración que se promovían en 1932. Será más tarde, con la aparición de los Nuevos Cuestionarios de Primaria cuando se definan estos centros de colaboración pedagógica como “instrumento básico del perfeccionamiento del profesorado”. Sin embargo, la coyuntura política del franquismo no favoreció la constitución de numerosos grupos de innovación, como también fueron escasos los que surgen desde los ICE de las Universidades en los años setenta, como ha mostrado N. Martínez en su tesis doctoral (Martínez, 1993).

Podemos afirmar que en los inicios de los años ochenta aparecían en el panorama español dos maneras muy diferentes de entender los grupos pedagógicos. Unos de carácter más voluntarista y político-ideológico que se organizaban básicamente sobre las Escuelas de Verano (*de verán, d'estiu*). Otro más burocrático, salvo excepciones, que se nucleaban en los ICE de las Universidades. Entendemos que el nacimiento de los Centros de Profesores pretendía ofrecer una integración institucional a los movimientos de renovación que habían surgido al margen de las iniciativas de la administración, al mismo tiempo que se trataba de rentabilizar las inversiones de ésta en la formación permanente (Mesejo y Souto, 1993). Además se buscaba relacionar la investigación desde la práctica con la reflexión teórica, lo que favoreció la creación de verdaderos proyectos curriculares, como ya hemos señalado.

No obstante, el apoyo decidido a los grupos de trabajo creo que es posible datarlo entre 1985 y 1990. La aprobación de la LOGSE en octubre de 1990 dio lugar a una política

diferente en la formación del profesorado, pues se insistía en la difusión de los principios pedagógicos desde instrumentos clásicos: conferencias, ponencias, al mismo tiempo que los presupuestos de formación del profesorado se dirigían más a los cursos institucionales que a la creación y potenciación de grupos de profesores y programas de formación en centros. Es decir, la aprobación de un marco normativo legal incidió en la institucionalización de la formación, que entre otras situaciones provocó una burocratización de la misma (sexenios, créditos) y con ello un notable descenso de las iniciativas creativas de grupos de innovación (Souto, 1998).

La relación entre los grupos de trabajo y los proyectos curriculares ha sido estrecha en otros países. Es el caso de los proyectos de geografía en el Reino Unido, en los cuales se ha demostrado la importancia de los modelos cooperativos en la difusión de las innovaciones. El trabajo en equipo permite romper el aislamiento profesional y crear una cultura compartida sobre los problemas específicos que surgen en las aulas, siendo algunos de carácter disciplinar y otros organizativos.

En este sentido a las personas y grupos que nos reunimos en Gea-Clío nos ha sido de gran utilidad conocer cómo definimos las expectativas profesionales y sus teorías implícitas de aprendizaje de adultos, lo que nos ha permitido organizar mejores sesiones de formación permanente. *El trabajo cooperativo* con profesores de diversas procedencias nos permitió deducir los límites de la innovación en los proyectos de geografía e historia. Sobre todo si nos decimos críticos, hemos de saber que los grupos de trabajo que aparecen en comarcas y pueblos han desarrollado una metodología que les ha permitido resolver problemas prácticos en sus aulas y desde éstos han generado una cultura escolar que nos puede aportar datos y argumentos básicos para valorar la incidencia real de nuestro trabajo en la mejor explicación escolar de los problemas sociales y ambientales

Las didácticas y la educación. Límites y posibilidades

Llegados a este punto quisiéramos cerrar nuestra intervención con una reflexión final en relación con las numerosas comunicaciones presentadas en esta ponencia. La ambigüedad del concepto didáctica específica es tal que un análisis del contenido de dichos trabajos ha dado como consecuencia que una cuarta parte de las casi 40 comunicaciones hayan tenido que remitirse a otro ámbito temático. Los motivos de dicho traslado están relacionados con la ausencia de definición del problema escolar que se quiere trabajar en el contexto de la comunicación escolar. Para explicar la dificultad que encierra la definición de didáctica específica me voy a referir al caso del área de Conocimiento del medio.

Esta área curricular, impugnada por la propuesta legislativa de la LOMCE, permite explicar la complejidad de la selección de contenidos en relación con los problemas de la cotidianidad, aquellos que la persona quiere explicar para entender su posición en una sociedad ciudadana. Creo que la oportunidad del momento nos permite explicar una problemática de mayor alcance. Y además constituye un buen ejemplo de lo que venimos afirmando en relación a las didácticas específicas.

Como presupuesto básico analizamos este concepto articulador de experiencias didácticas que tienen un amplio recorrido en España (Souto, Solbes y Gavidía, 2013), pues históricamente se ha entendido como:

- a. Los *problemas del medio*, resultado de la interrelación de variables que explican un territorio habitado, algo que ha suscitado el interés educativo, al menos desde que se han institucionalizado este tipo de saberes escolares. Este tipo de conocimientos se ha divulgado en diversos formatos (Mateos, 2011). En el siglo XIX en las denominadas

“lecciones de cosas” que suponía un conocimiento poco sistematizado pero útil para el pueblo, dado que las élites accedían a otro conocimiento más codificado, por ejemplo geografía e historia. Más tarde fueron el área de experiencias las que recogieron el testigo de estos conocimientos.

- b. El área de Conocimiento del medio es una institucionalización de la LOGSE para dar respuesta a los intereses de un saber integral y globalizador y al desarrollo de la plena personalidad del alumno. Sin embargo subyacen los planteamientos disciplinares y gremiales que se derivaban de las materias propias del Bachillerato de 1957 o 1967, pues en las programaciones y libros de texto predomina una visión yuxtadisciplinaria y no interdisciplinaria.
- c. En la Transición Política, el Conocimiento del Medio oscila entre una formación para la vida y la búsqueda de una identidad política territorial (la de las Autonomías). Como señalan Ramírez et al (1997), los elementos normativos (Real Decreto de 1991 y Decretos de las CC.AA.) definen el área de Conocimiento del medio como "el conjunto de elementos, sucesos, factores y/o procesos de diversa índole que tienen lugar en el entorno de las personas y donde, a su vez, la vida y la acción de las personas tienen lugar y adquieren una significación" (Real Decreto 1006/1991). El propio Real Decreto advierte de su ambigüedad al señalar "falta todavía una fundamentación epistemológica para una ciencia unificada e integrada del medio".

Esta ambigüedad entendemos que tiene uno de sus fundamentos en la organización de los contenidos. Tal como observamos en las figuras 2 y 3, éstos se pueden entender desde una lógica disciplinar gremial (con una estructura estática y unas materias que definen los conceptos clave), o bien desde unos parámetros más dinámicos y vinculados a la realidad cotidiana, como mostramos en el segundo mapa conceptual.

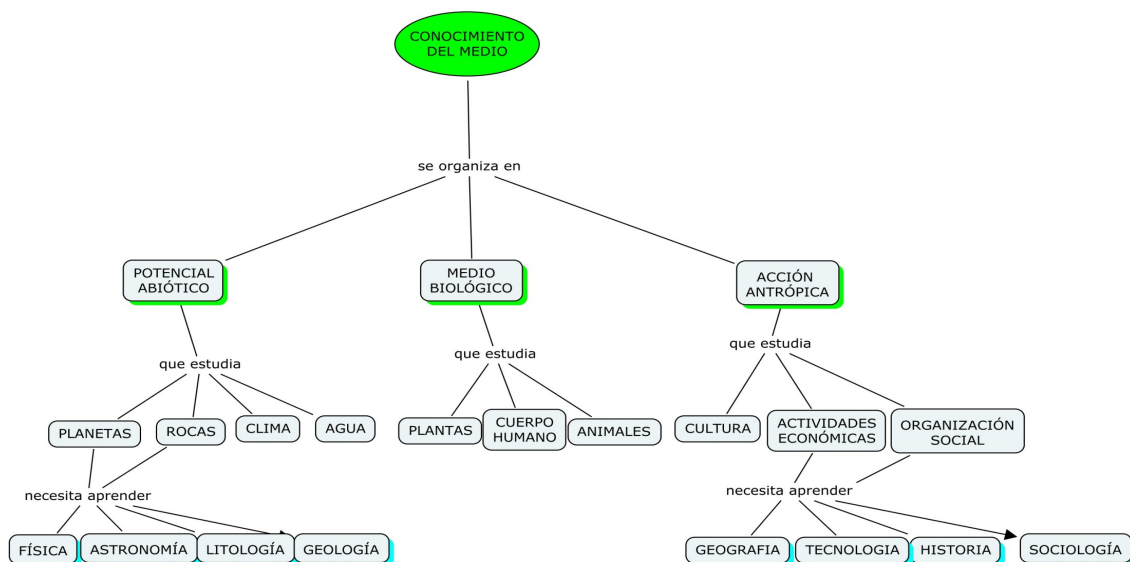


Figura 2. Concepción estática y disciplinar de Conocimiento del medio

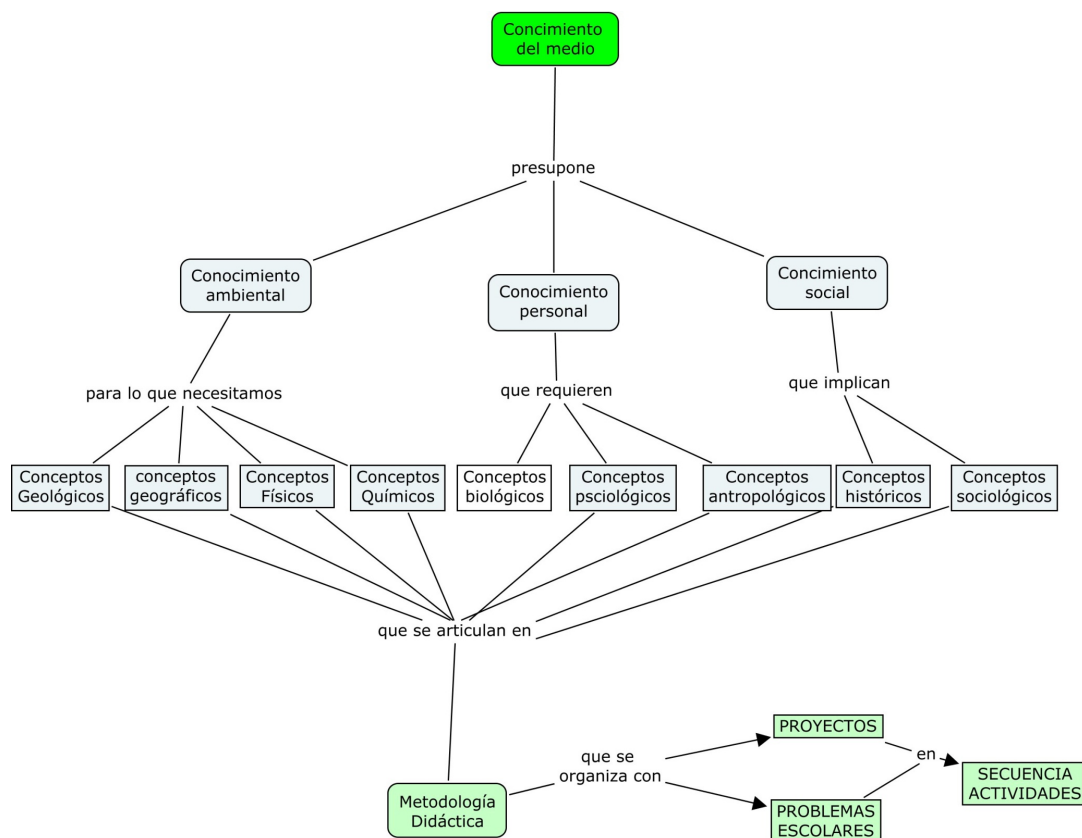


Figura 3. Concepción de ámbitos que estructuran el Conocimiento del medio

Ello nos permite plantear el problema de las relaciones entre teoría y práctica (Álvarez, 2012) y hasta qué punto ello afecta a la necesidad de una teoría sobre la interdisciplinariedad que sea algo más que una mera yuxtaposición de materias. Una manera de entender las relaciones entre disciplinas que también supone una teoría sobre la formación del profesorado.

Una de las personas que más ha reflexionado desde la práctica de aula y desde su condición de formador (en Universidad y en los Centros de Profesores) ha sido José M^a Rozada. En su libro síntesis de su pensamiento expone lo que a su juicio se correspondería con una didáctica crítica, que se relaciona directamente con la formación del profesorado. En el caso concreto de las didácticas específicas aboga por establecer vinculaciones con la organización escolar. “Así, por ejemplo, cuando se resalta la necesidad de trabajo conjunto entre los profesores de un centro, no se suele tener en cuenta que su conocimiento, su cultura organizativa incluso, necesariamente ha de estar influida por las didácticas de las materias que enseñan” (1997; 130). Entiende que los consensos sobre organización de centro, y su implicación en los proyectos educativos, deben superar los consensos superficiales para analizar las necesidades de tiempo y espacio de las didácticas específicas. Algo que nos parece relevante por proceder de una persona que categoriza las ciencias sociales como necesariamente “indisciplinadas” y que se preocupa por un equilibrio entre la teoría y la práctica.

Para poder avanzar en la mejora de la calidad docente es preciso realizar trabajos empíricos y ver cómo se representan socialmente los espacios escolares desde el profesorado. Las didácticas específicas pueden hacer aflorar los problemas subyacentes bajo la aparente superficialidad de la comunicación en el aula. Para ello es preciso explicar la formación de

estas disciplinas, analizar la re-construcción de la realidad cotidiana con ayuda de los conceptos, procedimientos y teorías científicas y fomentar una actitud de indagación sobre las imágenes sociales que se transmiten en los medios escolares.

Las experiencias que aparecen en las comunicaciones presentadas nos muestran la enorme variedad de posibilidades de abordar los hechos que explican los mecanismos que rigen el funcionamiento de los seres vivos en el ecosistema planetario. Pero, como hemos insistido, para seleccionar los contenidos y organizar las actividades es preciso disponer de un proyecto curricular, un modelo educativo que sea capaz de cohesionar los conocimientos intuitivos y las dinámicas sociales con el rigor explicativo de las disciplinas académicas.

Bibliografía

- Álvarez-Álvarez, C. (2012) La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje, *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 383-402
- Boira-Maiques, J.V., Reques Velasco, P. & Souto González, X.M. (1994) *Espacio subjetivo y geografía: orientación teórica y praxis didáctica*, Valencia : NAU Llibres.
- Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior, *Revista Docencia Universitaria*, 6(2), 1-23. Monográfico Formación centrada en las competencias.
- Bourdieu, Pierre (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*, Madrid: Siglo XXI.
- CREA (1998). Comunidades de Aprendizaje: propuesta educativa igualitaria en la sociedad de la información. *Aula de Innovación Educativa*, nº 72, pp. 49-51. Barcelona: Graó.
- Chervel, A. (1998). *La culture scolaire. Une approche historique*. París: Belin.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage. (Trad. cast. *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 1991).
- Cuesta-Fernández, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Cuesta-Fernández, R. (2005). *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona. Octaedro.
- Fernández-Enguita, M. (2001). *¿Es pública la escuela pública?* Madrid: Wolters kluwer educación.
- Fernández-Soria, J.M. (2002) *Estado y educación en la España contemporánea*, Madrid: Síntesis.
- Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Edic. Paidós (ed. Original, 1983)
- Giroux, H. & Flecha, R. (1992) *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: Roure.
- Grilles, M. et al. (1995) *Los cuadernos de los alumnos. Una evaluación del curriculum real*. Sevilla: Díada.
- Haidt, J. (2001) The emotional dog and its rational tail. A social intuitionist approach to moral judgment, *Psychological Review*, 108(4), 814-834.

- Traducción: El perro emocional y su cola racional: un enfoque intuicionista social del juicio moral, en Cortina , Adela (edición). *Neurofilosofía Práctica*, Granada: Editorial Comares (Guía Comares de...), 2012, pp.159-215
- Juanola-Terradellas. R. (2011). La investigación didáctica: hacia la interdisciplinariedad y la cooperación, *Educatio Siglo XXI*, 29 (1), 233-262
- Lahire, B. (2007) Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples, *Revista de Antropología Social*, 16, 21-38
- Lahire, B. (2012, enero-junio). De la teoría del habitus a una sociología psicológica. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 14. Recuperado de http://www.uv.mx/cpue/num14/inves/lahire_teoría_habitus.html (consultado el 20 de noviembre de 2013)
- Lerena, C. (1986) *Escuela, ideología y clases sociales en España*, Barcelona: Ariel.
- Llàcer-Pérez, V. (2008) Innovación didáctica y cambios educativos en España. El Proyecto GEA-CLÍO. *Diez años de cambios en el Mundo, en la Geografía y en las Ciencias Sociales, 1999-2008. Actas del X Coloquio Internacional de Geocrítica*, Universidad de Barcelona, 26-30 de mayo de 2008.
- Llàcer, V., Roig, A. & Souto, X.M. (2005) La Escuela democrática y la enseñanza de las ciencias sociales. Grupo Gea Clío (compilador). *Espacio público educativo y enseñanza de las ciencias sociales*, Valencia: Nau Llibres, 13-51.
- Maestro-González, P. (1991). Una nueva concepción del aprendizaje de la Historia. El marco teórico y las investigaciones empíricas. *Studia Paedagogica*, Salamanca, 23, 55-81.
- Mateos-Montero, J. (2011), *Genealogía de un saber escolar: el código pedagógico del entorno*, Barcelona, Octaedro
- Mateos-Montero, J. (20013). Problemas y apuntes para una historia crítica de la escolarización, *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 18, 1-23.
- Martínez-Valcárcel, N. (1993) Los grupos de trabajo de CEP y el perfeccionamiento del profesorado: un estudio evaluativo. Tesis doctoral, 2 vols. Universidad de Murcia.
- Martínez-Valcárcel, N. (1998) Una aproximación a un modelo de formación de grupos de trabajos de profesores, In Souto, X.M.; Cerdà, R: *Los grupos de trabajo y la innovación didáctica*, Valencia: CC.OO., 7-20
- Mesejo-González, C. & Souto González, X.M.(1993). *Centros de formación do profesorado*, Vigo: Edic. Xerais.
- Pagès, J. (2000). La didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 24, 33-44.
- Perales Palacios, F.J. (2004). Presentación, *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 8 (1). Monográfico sobre didácticas específicas.
- Ramírez, S. Pérez, P. & Souto, X.M. (1997). El área de conocimiento del medio: ¿un cajón de sastre? *Investigación en la Escuela*, 31, 17-40.
- Rozada-Martínez, J.M. (1997). *Formarse como profesor*, Madrid. Akal.
- Ruiz-Berrio, J. (Dir.) (1996). *La Educación en España. Textos y documentos*, Madrid: Editorial Actas.

- Ruiz-Sánchez de León, J.M., Fernández-Guinea, S. y González-Marqués, J. (2006). Aspectos teóricos actuales de la memoria a largo plazo: De las dicotomías a los continuos, *Anales de Psicología*, 22(2), 290-297.
- Shulman, L. (1993) Renewing the Pedagogy of Teacher Education: the impact of subject-specific conceptions of teaching. En L. Montero y J. Vez (eds) *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado, I*. Santiago de Compostela: Tórculo pp 53-69.
- Solbes, J. (2009). Dificultades de aprendizaje y cambio conceptual, procedimental y axiológico (I): resumen del camino avanzado. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 6 (1), 2-20. En línea en: <http://www.apac-eureka.org/Revista> [último acceso 13 de octubre de 2013]
- Souto-González, X.M. (1998) La calidad de la enseñanza y la formación del profesorado. El caso de la Comunidad Valenciana, *Conceptos de Educación*, 4, 57-69
- Souto-González, Xosé M. (1999) Los proyectos de innovación didáctica: El caso del proyecto Gea-Clío y la didáctica de la Geografía e Historia, *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, número 13, Valencia, Escuela de Formación del Profesorado, 55-80
- Souto-González, X.M. (2000) La didáctica de la geografía: dudas, certezas y compromiso social de los docentes, *XVI Congreso Colombiano de Geografía. Memorias*, Santiago de Cali, ACOGE, p. 141-152.
- Souto-González, X.M. (2012). ¿Qué entendemos por didáctica de la Geografía? En Gozávez Pérez, V; Marco Molina, J.A. *Geografía, retos ambientales y territoriales*, XXII Congreso de Geógrafos Españoles. Conferencias, ponencias, relatorías, mesa redondas, Madrid: AGE, 295-304.
- Souto-González, X.M. (coordinador) Benito, M^a Pilar; Faus, Alfredo; García, Alfonso; Hernández, Francisco y Ramírez, Santos (1990) *Y ahora nos vamos a Miami... (Investigación en percepción espacial)*, Valencia, Consellería de Cultura, Educació i Ciència, Dirección General de Ordenación Educativa.
- Souto, X.M., Solbes, J. & Gavidia, V. (2013) Obstáculos en la formación de los maestros en Conocimiento del medio, *III Congreso Internacional de Docencia Universitaria (III CIDU 2013)*, Universidad de Vigo.
- Viñao-Frago, A. (2004). *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*, Madrid: Ed. Marcial Pons.
- Unesco (1996). *Informe Mundial sobre la educación 1995*, Madrid, Santillana.

Autores

Xosé Manuel Souto González

Catedrático de Geografía e Historia del IES Ballester Gozalvo en Valencia y profesor Titular de la Universitat de València en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales y Experimentales. Coordinador del proyecto Gea-Clio. Desde 2008 dirige el Geoforo Iberoamericano de Educación, que se ubica en la plataforma Geocrítica de la Universidad de Barcelona y ha sido coordinador de grupos de trabajo de la plataforma Innova, organizada por los grupos de innovación en enseñanza y patrocinada por el Ministerio de Educación

Notas

ⁱ En esta definición podríamos añadir el segundo ciclo de Educación Infantil, que tiene una población escolarizada de casi el 100% en España, pese a que no es obligatoria.

ⁱⁱ Podemos verificar este debate en *El País* días 22 de marzo de 2013 (E. Moradiellos) y 31 de marzo del mismo año, con la respuesta del doctor José Gimeno. Posteriormente existe una réplica del profesor Moradiellos (14 de abril) en la que mantiene los argumentos iniciales.

ⁱⁱⁱ Nos referimos al congreso de diciembre de 2013 organizado por la Universidad de Murcia: II CONGRESO INTERNACIONAL VIRTUAL DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO (CIFOP)

^{iv} BOE, núm. 152 de 26 de junio de 1991, pp. 21193-21195 con Anexos de cada materia.

^v Así se constata en la **Presentación** que realiza F. Javier Perales del Monográfico: Didácticas Específicas, *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 8 (1) 2004

^{vi} Fedicaria (www.fedicaria.org) es una agrupación de equipos de innovación didáctica en las ciencias sociales. Su anuario ha sido editado por las editoriales Akal de Madrid y Diada de Sevilla. En estas publicaciones se puede apreciar el sentido de la didáctica crítica tal como se ha entendido en el seno de los diferentes grupos de dicha federación, en especial en referencia a las transformaciones del marco legislativo.

^{vii} Citado en J. Ruiz Berrio (1996; páginas 136-140).

^{viii} En este sentido se pronuncia Juan M. Fernández Soria (2002; páginas 28-30). El Reglamento de Instrucción Primaria de 1838 fue importante para la configuración del sistema educativo liberal porque dividió la instrucción primaria en dos niveles: el elemental, para la masa general del pueblo, y el superior, destinado a la clase media.

^{ix} Ello lo ha mostrado con datos empíricos Ana María Ribes Crespo en su Trabajo Fin de Máster de Investigación en didácticas específicas de la Facultat de Magisteri de la Universitat de Valencia (La impugnación del concepto de población activa, 2013). Un resumen de su trabajo se puede consultar en el ARCHIVO DEL FORO del Geoforo Iberoamericano de Educación (www.geoforo.com).

^x Sobre las taxonomías de la memoria: ((i) una memoria de eventos personales, (ii) una memoria de eventos sociohistóricos, (iii) una memoria retrospectiva y prospectiva para actividades programadas, (iv) una memoria espacial, (v) una para las caras y (vi) otra para los nombres); podemos consultar el trabajo de Ruiz Sánchez de León et al (2006).

^{xi} Podemos comprobar la importancia de los autores citados en el número de citas que aparecen registrados en Google académico: *El punto de vista cognitivo* de Ausubel 8845 citas. *Origen del conocimiento de los niños* de Piaget: 9344. *La génesis de las funciones mentales*: 1541. Mario Carretero: *Constructivismo y educación* 901. L. Vigotsky: *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*: 955. Páginas vistas el 9 de septiembre de 2013

^{xii} En este sentido queremos destacar los diferentes proyectos de investigación en que hemos colaborado con el profesor dr. Nicolás Martínez Valcárcel de la Universidad de Murcia en el análisis de los recuerdos del alumnado en relación con las clases de Historia del Bachillerato.

^{xiii} Desde hace tiempo nos ha preocupado el análisis empírico de las percepciones del alumnado sobre el espacio geográfico, tal como podemos comprobar en Souto et al. (1990; así como Boira et al. (1994).

^{xiv} Desde el año 2008 un grupo de profesores de distintos niveles educativos (sobre todo universitarios) y alumnos han intercambiado sus opiniones, intereses profesionales y experiencias en el Geoforo (www.geoforo.com) dentro del Portal Geocrítica dirigido por el profesor doctor Horacio Capel de la Universidad de Barcelona.

^{xv} Podemos consultar la evolución del proyecto Gea-Clío en la revista Biblio3W del portal Geocrítica, en el número 161, de julio de 1999 (Souto, 1999), así como en el trabajo de Vicent Llàcer (2008) que analiza la evolución de este proyecto en el contexto de los cambios de la política educativa en España.

^{xvi} Las estadísticas del Ministerio de Educación nos muestran que en el primer decenio del siglo XXI las tasas de idoneidad de 14 y 15 años descienden más de diez puntos porcentuales, de tal manera que casi la mitad de los alumnos de 15 años no estaba en el curso que le correspondía por edad. Al mismo tiempo la tasa de obtención del graduado escolar se situaba por debajo del 70%, con un descenso evidente entre 2001 y 2008 (tres puntos porcentuales).

^{xvii} PISA son las siglas inglesas (*Program for International Student Assessment*) del programa internacional de evaluación de los estudiantes de la OCDE, que se celebran periódicamente. En 2006 participaron más de 60 países y se centra en el análisis de las competencias lingüística, matemática y de interacción con el medio físico. En otros países, como el caso de Colombia, existen pruebas con finales similares. Por ejemplo las *Pruebas Saber*, aplicadas en diversos niveles de la educación básica (grado

quinto, séptimo, noveno, once e inclusive en los estudiantes que culminan estudios universitarios en carreras profesionales)

^{xviii} Este análisis de las prácticas escolares por parte de los alumnos universitarios, en confrontación con los docentes no universitarios, está generando un campo de investigación específico en Brasil y que vemos reflejado en menor manera en las comunicaciones presentadas en este Congreso Virtual de Murcia.

^{xix} Consejo Escolar del Estado *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1992-1993*, pág. 297. La consulta a los diferentes informes anuales entiendo que constituye una buena fuente de información para valorar la evolución de la formación permanente en España.

^{xx} Realizamos estas afirmaciones sobre nuestra experiencia como asesor del Centre de Professors de València y director del Centre de Professors d'Alacant, así como consecuencia de la participación en diversos seminarios españoles e internacionales en relación a la formación permanente. Algunas conclusiones de estas reflexiones las podemos encontrar en el trabajo realizado en colaboración con Casimiro Mesejo (Mesejo y Souto, 1993).

Martínez-Clares, P., Pérez-Cusó, F.J. & Martínez-Juárez, M. (2014). Orientación Profesional en Educación Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (1), 57-71.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.1.198841>

Orientación Profesional en Educación Secundaria

Pilar Martínez Clares, Francisco Javier Pérez Cusó, Mirian Martínez Juárez

Universidad de Murcia

Resumen

En un escenario marcado por la incertidumbre, la capacidad de adaptación al cambio cobra especial atención, estamos ante un futuro cada vez más incierto, sobre todo para la juventud. Con esta perspectiva, en los centros de secundaria, la orientación profesional debe actuar con un carácter proactivo, desterrar la acción puntual en los cursos terminales y pasar a ser un proceso continuo de acompañamiento y mediación. Los jóvenes, se caracterizan por la intensa búsqueda de identidad personal y social, por esta razón, en esta fase de la vida, la orientación debe acompañarlos a identificar los cambios que están forjándose en su entorno cultural, social, económico y natural, mediar para que éstos tomen conciencia de su propia identidad; ¿quién soy?, ¿dónde estoy? y ¿hacia dónde voy?, y responder a las necesidades de construir proyectos profesionales y de vida, propiciando que sean ellos mismos, los agentes activos de su propio cambio y facilitando la adaptación a nuevas situaciones y exigencias que provoca la transición a la vida activa.

Palabras clave

Orientación Profesional; Educación Secundaria; Toma de Decisiones; Cambios; Proyecto Profesional y de Vida.

Professional Guidance in Secondary Education

Contacto

Pilar Martínez Clares, pmclares@um.es, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Educación. Universidad de Murcia. Campus Universitario de Espinardo. 30100 Murcia .

Abstract

In a setting marked by uncertainty, the ability to adapt to changes gains relevance. We face an uncertain future, especially young people. With this prospect in mind, professional guidance in secondary schools should be employed with a proactive approach in order to banish timely action and move to a more continuous process of mediation and accompaniment. The youth is characterised for an intense search of personal and social identity. For this reason, in this phase of life, occupational guidance should accompany the youth and help them to identify the changes their social, cultural, natural and economical environment is going through. Therefore, occupational guidance mediates so that young people become aware of their own identity: Who am I? Where am I? Where am I going? It also responds to the need of building vital and professional project, encouraging the youth to be the active agents of their own changes; thus facilitating adaptation to new situations and demands caused by the transition into active life.

Key words

Professional Guidance; Secondary education; decision making; changes; Vital and Professional Project.

Introducción

En nuestra sociedad de hoy, compleja y cambiante, la orientación profesional debe adquirir un nuevo desarrollo y buscar un mayor protagonismo en los centros de Secundaria. Es en la sociedad del conocimiento donde se encuentran nuevos significados y desafíos de la educación, del trabajo, del ocio, que unido a la era tecnológica, nos obliga, como orientadores profesionales, a una formación y orientación a lo largo y ancho de la vida, a una continúa capacidad de adaptación a los cambios y a generar actitudes proactivas ante los mismos.

Actualmente, la complejidad en los sistemas educativos, de los propios currículos escolares, junto a la proliferación y diversificación de salidas profesionales, de opciones ocupacionales y de una toma de decisiones cada vez más activa y autónoma de los jóvenes, así como de la cultura digital y tecnológica y el momento socioeconómico actual, donde no sólo aparecen recortes presupuestarios, sino también ajustes en los recursos humanos, es decir, de profesionales, provocan que se diluyan servicios educativos necesarios y prioritarios en la estructura organizativa, y nos sitúan, en una escena de intervención crítica, de forma que la orientación profesional no sólo debe promover el conocimiento de sí mismo y del entorno laboral para hacer la primera elección profesional, sino que también debe promover actitudes, preparar para los cambios constantes que pueden incluir situaciones de desempleo, adaptaciones profesionales, cambios de ocupación y hasta de profesión, como ya anunciaba Benavent (1999) hace más de una década.

Una buena orientación profesional debe acompañar a la persona a alcanzar su autorrealización, “llegar a ser lo que realmente somos”, para ello es importante que el joven conozca sus fortalezas y oportunidades (determinantes personales) para que las contraste con sus debilidades y amenazas (del exterior, sus determinantes sociales) y así responder a los cuatro interrogantes básicos del proceso de orientación: ¿quién soy? (Autoconocimiento, Determinantes personales), ¿dónde estoy? (Determinantes sociales), ¿qué hacer? (Toma de decisiones) y ¿cómo hacerlo? (Proyecto Profesional y de Vida-PPV).

Los cambios acaecidos en la sociedad en los últimos tiempos provocan que las líneas que dibujan y distinguen la etapa formativa de la etapa profesional se hagan cada vez más difusas e invisibles y que se considere el ciclo vital como una oportunidad para que la persona continúe aprendiendo y desarrollándose profesionalmente (Corominas, 2006).

En este sentido, es desde la Educación Secundaria donde se debe estimular el desarrollo de ciertas competencias en el alumnado que les capacite para responsabilizarse y liderar la planificación de su proyecto profesional y de vida, es decir, para afrontar cualquier situación que implique un cambio o transformación en su trayectoria vital, ya sea en el contexto académico, profesional o puramente personal (por las edades que comprende).

La orientación, consustancial a la educación, pretende el desarrollo integral de la persona, para ello debe abordar de manera conjunta, interdependiente y convergente los diferentes escenarios del joven: estudios, familia, aficiones, amigos, ocio, etc., ya que su finalidad es “ayudar a integrar la comprensión de sí mismo y del contexto y aplicarla en la planificación de la vida con el fin de lograr las decisiones más apropiadas no sólo en relación a la inserción profesional sino también personal y social” (Iriarte, 2004, p. 25).

Es en esta etapa de Educación Secundaria donde esta integración cobra sentido, dada la edad de los estudiantes y la proximidad de una transición importante, relacionada con la continuidad de sus estudios o con la incorporación al mundo laboral. Este hecho no trata de una simple elección, sino de preparar al alumnado para planificar su vida en sentido amplio, antes de que finalice su periodo de formación obligatorio. Por tanto, se debe ayudar y acompañar al estudiante a ser, a crecer, a sentir, a actuar, a decidir; en definitiva, a construir su propio proyecto profesional y de vida (Corominas, 2006; Planas, 2008).

Ante estos planteamientos nos preguntamos si realmente se orienta al alumnado desde esta perspectiva, es decir, si se considera el trabajo como parte integrante de la vida y, por tanto, en conexión con el resto de aspectos que mediatizan el desarrollo de la persona o, por el contrario, se parte de actuaciones puntuales llevadas a cabo en los últimos cursos de la etapa de Secundaria con la intención de proporcionar información a los estudiantes sobre el sistema educativo y salidas laborales. En la praxis diaria, se evidencia como en esta etapa, la mayoría de las veces, la orientación se limita a acciones informativas, concentradas casi todas en los cursos terminales. Sabemos que de nada sirve esta información si el adolescente no trabaja el conocimiento de sí mismo, su clarificación de valores e intereses y no se detiene en conocer sus fortalezas o potencialidades y sus limitaciones o debilidades, tanto externas como internas, en definitiva si no alcanza una identidad personal que le fortalece ante la incertidumbre actual

Los orientadores actuales y del futuro tienen y tendrán que estar al tanto de los acontecimientos culturales, socioeconómicos, políticos, laborales, etc., "porque para orientar no son suficientes los conocimientos derivados del ámbito psicopedagógico, es necesario también indagar hacia dónde y hacia qué orientamos. Es necesario un análisis de la realidad para comprenderla, interpretarla y, si es preciso, subvertirla forma parte de su actividad profesional" (Santana Vega y Álvarez Pérez, 1996, p.71), para cumplir con su objetivo general, “dotar a las personas de las competencias necesarias para poder identificar, elegir y/o reconducir alternativas formativas y profesionales, acordes a su potencial y proyecto vital, en contraste con las ofertadas por los entornos formativos y laborales” (Echeverría, 1997, p. 97).

La necesidad de la Orientación Profesional en Secundaria

El informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI, presidida por Delors (1996), permite visualizar algunas recomendaciones importantes para el proceso de orientación profesional: a) es normalmente mientras cursan la Educación Secundaria cuando los jóvenes eligen la vía por la que habrán de ingresar a la vida adulta y el mundo laboral; b) la elección de una rama de la enseñanza profesional o general deberá basarse en una evaluación seria que permitirá determinar los puntos fuertes y débiles de los estudiantes; c) la enseñanza secundaria debe abrirse más al mundo exterior, al tiempo que permite a cada estudiante modificar su trayectoria escolar en función de su evolución cultural y escolar.

Ante estas recomendaciones, es necesario mediar y acompañar hacia la orientación autónoma, dotando al estudiante de una caja de herramientas, para que sepa tomar decisiones a lo largo y ancho de su vida e inicie y formule su proyecto profesional y vital.

En tiempos de bonanza, la función principal de la orientación profesional en etapas de transición académica, se limitaba a proporcionar a la persona información del mundo del trabajo, analizar y valorar sus intereses y capacidades, concentrar sus aspiraciones en empleos relacionados con sus aptitudes y seguir los clásicos itinerarios formativos y de trabajo que permitían satisfacer al máximo sus aspiraciones sociolaborales. Hoy ya no es suficiente; en la actual sociedad, es fundamental, la autororientación y aprender a tomar decisiones para ser capaces de afrontar cada decisión como un paso más en el proyecto vital, de otra manera la orientación profesional no dejará de ser un asesoramiento puntual y no responderá a las necesidades reales de las personas y del mundo cambiante, de forma que nuestro rol como orientadores debe cambiar y transitar hacia un rol de mediador, asesor, facilitador de procesos de cambio y su adaptación y afrontamiento.

Si algo caracteriza a la sociedad de nuestros días es la rapidez con la que se producen los cambios; la transformación estructural de nuestros días viene determinada por los cambios sociales, tecnológicos y económicos que, a su vez, provocan cambios en la actividad laboral y en los procesos de formación, y todo ello demanda una formación y orientación a lo largo de la vida (Echeverría, 2008).

Al encontrarnos inmersos en la Sociedad de la Información y el Conocimiento, se tiende hacia la democratización del saber y hacia una creciente disposición a aprender a lo largo y ancho de la vida (lifelong- lifewide learning) (Martínez Clares y Martínez Juárez, 2011), junto a la preocupación por mejorar la calidad de vida de las personas, lo que repercute directamente en el valor que se le concede actualmente al trabajo.

Cuando nos centramos en el escenario educativo, observamos que éste se caracteriza en los últimos tiempos por que debe, entre otros aspectos (adaptación de Álvarez González y Rodríguez Espinar, 2000):

- Favorecer una formación integral, comprensiva, diversificada e intercultural a los estudiantes que les prepare para la vida y en la vida, así como para su inserción profesional.
- Gestionar la atención a la diversidad del alumnado y evitar el incremento de ciertas conductas problemáticas (absentismo, abandono de los estudios, conductas antisociales) y ofrecer itinerarios alternativos.
- Proporcionar más orientación ante la diversificación de la oferta educativa.
- Desarrollar nuevas formas de enseñanza y aprendizaje a través del uso de las TICs.

- Planificar la acción educativa atendiendo a las necesidades del contexto y de toda la comunidad escolar, a partir de la colaboración de todos los agentes educativos y sociales.

La rapidez con la que se producen los cambios requiere de un replanteamiento sobre cuáles son las necesidades de la población para poder afrontar los nuevos retos que se avecinan. La llegada del S.XXI pone de manifiesto la necesidad de introducir cambios en los centros de secundaria, con el objetivo de que en los mismos se pueda dar una respuesta a los jóvenes ante la incertidumbre que viven y los acontecimientos que se suceden. Para ello se debe favorecer una sólida toma de decisiones y servirse de dos instrumentos fundamentales: la narración, que funciona como una brújula y nos ayuda a saber dónde estamos, y el proyecto de vida, la hoja de ruta que nos indica hacia dónde vamos y cómo lo vamos a lograr (Villardón, 2012).

Desde la orientación profesional es necesario planificar procesos que formen y desarrollen en las competencias y recursos adecuados y pertinentes a los jóvenes, para equilibrar la indecisión de la etapa vital y social en la que viven y generar una actitud proactiva, para desenvolverse en la complejidad y la inestabilidad del sistema al que pertenecen, y así “generar un estado de conciencia de los individuos más global e integrador de su realidad, para estar en consonancia con todo lo que le rodea y generar una nueva forma de pensar que haga frente a la creciente complejidad de su mundo relacional, la rapidez de los cambios y la imprevisibilidad que caracterizan nuestro mundo” (Traveset, 2006, p.2).

Ante este panorama, la orientación es necesaria porque debe afrontar los grandes y múltiples desafíos destinados a preparar a las personas para convivir y adaptarse a los cambios o propiciarlos cuando sea conveniente. Por todo ello, es importante la expansión y mejora de los servicios de orientación prestados, así como reflexionar sobre los paradigmas y modelos de los que parte la intervención orientadora actualmente, para repensar los contenidos, métodos y técnicas utilizados en su puesta en marcha (Iriarte, 2004).

Como señala Isus (2008), hoy en día la orientación se hace necesaria, entre otros muchos factores, debido al elevado número de abandono de estudiantes que no finalizan su formación, ya se trate de estudios obligatorios o postobligatorios, especialmente en Bachillerato. Estas personas sin cualificación profesional se enfrentan a un difícil acceso al mercado laboral. Una adecuada orientación podría solventar el coste tan alto que ha de pagar, por una parte, el sistema educativo y, por otra, el estudiante que termina por abandonar su formación.

El progresivo alejamiento entre el sistema educativo y el laboral hace también de la orientación una necesidad. El sistema productivo ha sufrido numerosos cambios estructurales en un corto periodo de tiempo. Por el contrario a lo que cabría esperar, el sistema educativo evoluciona más lentamente a la hora de ofrecer una respuesta a esta situación, es decir, acercar a los estudiantes al mundo del trabajo, aunque actualmente se estén dando cambios importantes. “El mercado de trabajo no sólo impone sus propias leyes, sino que la evolución suele ser tan rápida que dificulta ostensiblemente los procesos de elección” (Figuera, 1994, p.222). La orientación juega, por tanto, un papel importante en esta problemática, evitando, tal y como señala esta autora, procesos decisorios hechos en relación a una información vaga, cargada de estereotipos y con falta de transparencia, puesto que la percepción del mercado de trabajo influye en la planificación de la carrera profesional.

Con estos planteamientos, consideramos que la orientación profesional es un proceso continuo, de acompañamiento, dinámico, flexible, integral, dirigido a todos, a lo largo de la vida y con un carácter proactivo, transformador y de cambio que permite a las personas

identificar en cualquier momento de su vida sus capacidades e intereses, adoptar decisiones importantes en materia de educación, formación y empleo y gestionar su trayectoria vital e individual en el aprendizaje, el trabajo y otros entornos en los que se adquieren o utilizan dichas capacidades o competencias a lo largo de la vida (Martínez Clares y Martínez Juárez, 2011), de manera que la orientación debe propiciar la satisfacción de tres tipos de necesidades básicas (Martínez Clares, 2008):

- Personales y vocacionales, es decir, ofrecer los elementos de reflexión que los estudiantes necesitan para madurar personal y vocacionalmente. Estos elementos giran en torno a facilitar el autoconocimiento, la información sobre el contexto socio-laboral, la planificación de la carrera, el proceso de toma de decisiones, habilidades de búsqueda de empleo, etc.
- Educativas, es decir, proporcionar aquellos elementos que ayuden o preparen al alumnado para la vida adulta. Dichos elementos se relacionan con habilidades de comunicación, trabajo en equipo, capacidad de iniciativa, liderazgo, hábitos de trabajo, etc.
- Sociales, es decir, favorecer elementos que permitan afrontar situaciones adversas, como puede ser el desempleo, de la forma más favorable y activa posible. En este caso, los elementos hacen referencia a la capacidad de aprendizaje, flexibilidad, adaptación, versatilidad, renovación, gestión del conocimiento, etc.

La orientación profesional en Educación Secundaria debe plantearse como un conjunto de acciones planteadas a lo largo de dicha etapa para facilitar y potenciar el aprendizaje, conocimiento y la gestión por parte del alumnado de sus propias competencias personales y profesionales. En palabras de Velaz de Medrano (2011, p.129), la orientación es un proceso que “contribuye a ayudar a las personas desde la infancia a imaginar, planificar y llevar a cabo un proyecto de vida satisfactorio, acorde con sus necesidades, posibilidades y motivaciones. [...] es estructurar de la manera más personalizada posible el proceso de enseñanza y aprendizaje para favorecer el máximo desarrollo (intelectual, emocional, social y vocacional) del alumnado, de acuerdo con sus necesidades y posibilidades a lo largo de las distintas etapas de su vida. [...] orientar no consiste en informar, adaptar, condicionar, controlar, dirigir o tomar responsabilidades por otro, sino en ofrecerle la ayuda necesaria para que comprenda, organice y priorice sus propias competencias, actividades y decisiones”.

La adolescencia es la etapa de la vida en la que el joven aspira y se esfuerza por saber quién es y quién quiere ser, en la que quiere conocerse a sí mismo y proyectar y elaborar los ideales de vida para el futuro. Por esta razón, las áreas de intervención sobre las que se debe incidir desde la orientación profesional en la Educación Secundaria son básicamente cuatro (adaptación De la Fuente y Suárez, 2007; Grañeras y Parras, 2008):

- Autoconocimiento o conocimiento de sí mismo. Importancia de la identidad personal, conocimiento de sí mismo, de sus aptitudes, actitudes, intereses, motivaciones, etc. Además, es necesario un análisis de su historia académica que identifique sus expectativas y las de su entorno. Todo ello responde a: ¿Quién soy?
- Conocimiento del sistema educativo y del mundo laboral o exploración del entorno. No sólo se debe conocer las distintas opciones que se presentan a lo largo de la etapa de Secundaria, sino que se hace necesario “poner en contacto con la realidad al alumnado” (De la Fuente y Suárez, 2007, 349). En este sentido, son los estudiantes los que deben indagar directamente e involucrarse en la búsqueda y conocimiento de su entorno, respondiendo a: ¿Dónde estoy?

- Toma de decisiones. Si se han desarrollado de manera satisfactoria las dos áreas anteriores, el alumnado se encuentra prácticamente preparado para la toma de decisiones, la clave está ahora en dominar el proceso o procedimiento que podemos concretar en identificar y analizar el problema, valorar diferentes opciones o alternativas para solucionarlo, seleccionar la mejor opción atendiendo a la situación y características de la persona, poner en práctica las medidas tomadas y analizar los resultados (Martínez Clares, 2008). En este área se responde a: ¿Qué hacer?
- Gestión del proyecto profesional y de vida. Aprender a planificar un proyecto profesional y de vida, que conduzca a tomar decisiones autónomas y responsables basadas en la adecuación de las características y expectativas personales y los requerimientos de las opciones académicas y laborales que se ofrecen. Esto requiere una madurez personal que incluye procesos de identidad personal, saber pensar, organización adecuada de la información, autonomía y toma de decisiones. Se trata de estimular a la reflexión, favorecer el aprendizaje para el cambio y que los jóvenes tomen sus decisiones, más que aconsejarle lo que debe hacer y cómo. Finalmente, en este momento se reconoce: ¿Cómo hacerlo?

Por su parte, Corominas (2006) también hace referencia a que, ante la panorámica de cambios acaecidos en la sociedad en las últimas décadas, la orientación profesional debe abrir su perspectiva tradicional a nuevas concepciones y contenidos. En este sentido se refiere a concederle mayor consideración a la emotividad y al papel de los sentimientos en los estilos de toma de decisiones, a incrementar la importancia de la dimensión relacional y del soporte social, a entender la indecisión como algo propio de la toma de decisiones, a tomar en consideración el azar o la suerte, planificando la casualidad, y a incorporar el constructivismo a la orientación profesional, con el objetivo de que sea la persona la que organice y dé sentido a su experiencia a lo largo del tiempo, promoviendo la reflexión sobre las implicaciones del autoconocimiento anterior y actual.

Ante todo lo expuesto, nos cuestionamos, ¿orientamos profesionalmente al alumnado de Secundaria? Para responder a dicho interrogante debemos dilucidar dónde residen las claves del cambio y quiénes deben promoverlo y llevarlo a cabo para que la orientación responda a las necesidades de la sociedad actual y, concretamente, a las de los estudiantes de Educación Secundaria, íntimamente relacionadas con su futuro profesional.

El Departamento de Orientación y la Orientación Profesional

Algunos estudios y trabajos, como los de Iriarte (2004), Leung (2002), Negro (2006), Olivares, De León y Huertas y Gutiérrez (2010) o Planas (2008), evidencian como, todavía hoy día, la orientación profesional continúa sesgándose hacia la transmisión de información en los cursos terminales de la Educación Secundaria. La actuación del Departamento de Orientación en esta etapa va a insistir fundamentalmente en facilitar información sobre el sistema educativo y su vinculación con estudios posteriores y salidas profesionales, acciones que priman en el desarrollo de la orientación profesional, en detrimento del desarrollo de estrategias dirigidas a la adquisición y dominio de capacidades y competencias implicadas en la toma de decisiones y en la exploración y conocimiento de sí mismos, así como la implementación de iniciativas que promueven el conocimiento y el contacto del alumnado con el mundo sociolaboral.

Llevar a cabo la intervención orientadora de este modo, es decir, conceder mayor importancia a la transmisión de información en momentos puntuales, considerados como críticos, y “prescindir” del análisis, reflexión y valoración tanto de uno mismo como del

entorno, así como del entrenamiento en el proceso de toma de decisiones, es contribuir a implementar actuaciones concretas, descontextualizadas y despersonalizadas que poco o nada favorecen el desarrollo integral del estudiante y la construcción de su proyecto profesional y de vida. En esta línea, el trabajo de Álvarez González, Figuera y Torrado (2011) se hace eco de los posibles déficits en la realidad educativa relacionados con la orientación profesional, entre los que destacamos:

- Enfoque de las asignaturas únicamente desde una dimensión académica, obviando la profesional.
- Falta de información entre el alumnado sobre el plan de estudios y el nivel de exigencia de las carreras que les interesan.
- Desconocimiento por parte del alumnado de sus propias potencialidades e intereses.
- Escasa ayuda proporcionada al alumnado para la elección de estudios.
- Sentimientos en el alumnado de escaso apoyo en aquellos momentos en los que más se necesita de la acción orientadora.
- Dificultad para afrontar procesos de toma de decisiones, tanto académicas como profesionales y la resolución de problemas cotidianos.

Evidenciamos como la praxis orientadora pone de manifiesto ciertos hándicaps en el desarrollo de la misma y que de nada contribuyen al logro de la calidad y equidad educativa y orientadora. Entre estas carencias subrayamos el escaso cumplimiento de los principios de prevención, desarrollo e intervención social, con un predominio de la intervención de carácter remedial e individualizada; insuficiente protagonismo de las funciones de consulta y formación; falta de coordinación entre los servicios implicados en la orientación y la educación; escasa presencia de la orientación en el currículo educativo y en escenarios relacionados con el contexto escolar (familiar, socio-comunitario, medios de comunicación, etc.) (Álvarez González, 2010).

Desde el modelo organizativo y funcional propuesto por el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC, 1990) y adaptado a las distintas Comunidades Autónomas, el Departamento de Orientación es el órgano encargado de asumir formalmente la tarea de proyectar, impulsar, promover y coordinar la intervención encaminada a orientar al alumnado, en estrecha relación y colaboración con la actividad docente del profesorado en las distintas áreas curriculares, “con el fin de asegurar la dimensión orientadora de la educación y de proporcionar el apoyo psicopedagógico que el alumnado y la comunidad escolar precise” (Gelo, 2007, p.153).

En los planteamientos teóricos, se aprecia la evolución de la orientación a lo largo de las últimas décadas, lo que define en gran medida el nuevo quehacer del Departamento de Orientación en los centros. En este sentido, como subraya Velaz de Medrano (2011), se ha pasado de la educación basada en atender los problemas o carencias del alumnado a potenciar al máximo las competencias de cada estudiante; de intentar ajustar al alumnado a determinadas profesiones a procurar su desarrollo integral, con el fin de facilitar el cambio y/o adaptación a distintas situaciones; de propiciar el desarrollo de la carrera profesional a promover el desarrollo de un proyecto integrado de vida; de procurar la adquisición del rol de trabajador a facilitar que los estudiantes aprendan a desenvolverse en los diversos roles que debe desempeñar la persona a lo largo de su vida; de proporcionar orientación en momentos puntuales, concretos, críticos o de crisis a preparar al alumnado para sus momentos de transición.

La orientación es considerada actualmente parte esencial de la educación, no sólo porque ambas comparten la misma finalidad, a saber, procurar el desarrollo integral de la persona, sino que, además, la orientación es vista como un elemento de calidad, un valor añadido y creciente (Rodríguez Espinar, 2008), capaz de mejorar sustancialmente el proceso educativo. Desde esta perspectiva, el desarrollo de la orientación es responsabilidad de todos los agentes educativos, convirtiéndose el currículo en la vía natural a través de la cual conseguir los objetivos planteados. Por tanto, una de las funciones básicas del orientador debería ser, según Domingo (2006) y Fernández Sierra (1999), la de asesorar, entendiendo que esta función permitiría una acción orientadora en la que podrían intervenir distintos profesionales, con diferentes grados de responsabilidad, desarrollando un trabajo en equipo, colaborativo, en coordinación y facilitando el intercambio de conocimientos, con el fin de integrar las diversas actuaciones en un entramado perfectamente articulado que responda a las necesidades del contexto en el que se lleva a cabo.

No obstante, la realidad en los centros educativos parece ser otra, ya que en éstos se continúa demandando un modelo de orientación más terapéutico y burocrático. “El orientador sigue encontrando resistencia al cambio educativo y se ve abocado a desarrollar un montón de tareas diseminadas del tipo administrativo-burocrático, que no están incardinadas en el currículo” (Gelo, 2007, p. 150).

Sin embargo, como señalan los trabajos de Domingo (2006) y Estebaranz, Mingorance y Monescillo (2001), ya ha pasado el tiempo en el que los profesionales de la orientación tenían que ganarse su lugar. La orientación en los centros de Educación Secundaria dejó de considerarse como algo novedoso para empezar a conocerse y valorarse, aunque hoy en día todavía podemos encontrar estudios cuyos resultados arrojan un gran desconocimiento en relación a la labor del orientador por parte de directivos, profesorado y alumnado, como el de Montilla y Hernando (2009).

Lo que parece cierto, y en este sentido coincidimos con Domingo (2006), es que el papel que el orientador debe desempeñar en un centro educativo, así como el del Departamento de Orientación, no parece contribuir al cambio educativo, “se ha confinado voluntariamente o no- [...] a la periferia de la acción educativa. Las prácticas profesionales desarrolladas suelen estar insuficientemente incardinadas en el centro [...] No han terminado de incidir significativamente en la cultura institucional y profesional” (p. 99).

Está claro que producir un cambio en la cultura de trabajo de cualquier organización o institución no es tarea fácil y más cuando, en nuestro caso, se requiere la implicación de toda la comunidad educativa en el desarrollo de acciones que, al considerarse fuera de la enseñanza de un área, materia o asignatura, tienden a ser reconocidas por el profesorado como propias del profesional de la orientación. De esta manera, el orientador también se ve forzado a la realización de múltiples y diversas funciones y tareas (Sanz Oro, 1999; Luque, 2005; Gelo, 2007) que dificultan enormemente la labor del orientador como agente de cambio (Martínez Clares, 2002; Martínez Clares y Martínez Juárez, 2011).

Desde la orientación debemos tender a un modelo comprensivo que abarque toda la etapa formativa de la persona e integrar diferentes formas y enfoques de actuación, así como diferentes procesos que fomenten el desarrollo integral y la autorrealización, atendiendo a las necesidades del alumnado y de la comunidad y potenciando la colaboración entre los diferentes agentes educativos y sociales.

El Plan de Orientación Académica y Profesional (POAP)

Entre los ámbitos prioritarios de intervención del Departamento de Orientación se encuentra la elaboración del Plan de Orientación Académica y Profesional (POAP), fundamentalmente en la Educación Secundaria. Siendo fieles a lo argumentado hasta el momento, en este plan debe quedar recogido de modo sistemático el proceso que se seguirá para favorecer la autonomía y la toma de decisiones del alumnado a lo largo de la etapa, con la intención de que éste contribuya no ya a la conformación de su itinerario académico-profesional, sino a la construcción de su propio proyecto profesional y de vida. Para ello el alumnado debe ir descubriendo de forma continua diferentes aspectos que, llegado el momento, debe interrelacionar para tomar decisiones ajustadas, responsables y flexibles.

En el POAP deben especificarse las diferentes líneas de actuación para cada curso, ciclo y etapa, así como las diferentes acciones a implementar. Si consideramos la orientación como parte del currículo escolar, es necesario que se concreten las líneas que deben integrarse en las programaciones didácticas de las distintas materias o asignaturas, para ser desarrolladas por el profesorado, las que deben incorporarse al Plan de Acción Tutorial (PAT) y ser llevadas a cabo por el profesorado-tutor y las propias del Departamento de Orientación. La puesta en marcha de la orientación es cosa de todos por lo que, irremediabilmente, también su diseño, planificación y evaluación. Por este motivo, si verdaderamente se pretende proporcionar al alumnado una orientación profesional de calidad, es necesario y preciso trabajar de forma colaborativa. El problema radica, como hemos comentado anteriormente, en que el profesorado no suele considerar de su incumbencia aquello que escapa de la enseñanza de su asignatura. Obviamente, sólo cuando el profesorado planifique la actividad orientadora como parte de su función docente podrá adquirir un carácter procesual, evolutivo y proactivo, es decir, cuando crea en una escuela formadora y orientadora.

Es preciso instaurar una cultura de trabajo colaborativo, en la que el desarrollo de la orientación profesional no sea visto como una tarea añadida a la función docente, sino como parte de ella, tal y como se pone de manifiesto en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación cuando, entre las funciones del profesorado, se especifica el desarrollo de la orientación profesional (art. 90). Es necesario involucrar de manera progresiva a los distintos agentes educativos en la planificación, desarrollo y evaluación de diferentes acciones orientadoras, para lo que el orientador debe actuar como dinamizador, fuente de recursos y asesor, de manera que los distintos profesionales implicados no sientan que les supone un sobreesfuerzo intervenir en acciones de este tipo (Jarriot, 2010).

La importancia del POAP en un centro de Secundaria se justifica por la complejidad y diversificación del sistema educativo, la realidad cambiante del mundo laboral, el carácter procesual del desarrollo de la madurez vocacional, la relevancia de la toma de decisiones que debe hacer el alumnado a lo largo de ésta, y especialmente al finalizar la misma, donde resulta vital que disponga de todas las competencias para la auto-orientación y la toma de decisiones eficaces. Desde el POAP se trabajarán fundamentalmente las cuatro áreas mencionadas anteriormente: el autoconocimiento, el conocimiento del sistema educativo y del mundo laboral, la toma de decisiones y la planificación del proyecto profesional y de vida.

Independientemente de cómo se lleve a cabo la intervención orientadora en cada centro, se hace necesario el planteamiento de un currículo de orientación. En este caso, su elaboración le corresponde al Departamento de Orientación en colaboración con el resto de la comunidad educativa. Principalmente se trata de definir aquellas competencias

relacionadas con la orientación que es preciso que adquieran y desarrollen los jóvenes del siglo XXI, para pasar a concretar después una serie de contenidos que respondan a las distintas facetas de su desarrollo (personal, social, académico y profesional), con la intención de diseñar una programación secuencial, intencional y coherente en función de las características del alumnado y las demandas de la sociedad.

En mayor o menor medida, todos tenemos constancia de diferentes acciones que se llevan a cabo en los centros de Secundaria en relación a la orientación profesional, lo que reconsideramos en este trabajo es la eficacia y utilidad de éstas, puesto que en muchas ocasiones se perciben como actividades aisladas, puntuales e inconexas al plantearse en paralelo al currículo ordinario y, por tanto, con escasa relación con el desarrollo del alumnado y las propias demandas sociales. Desde el Departamento de Orientación, en esta etapa educativa, se ha de propiciar un análisis de la realidad actual, concretamente de los jóvenes al mundo que les espera, para identificar las competencias necesarias en las que sería preciso formar y capacitar a los estudiantes y que les permitirán una mejor adaptación a los cambios y facilitar la transición e inserción sociolaboral.

Conclusiones

En un momento como el actual, donde se entrevén importantes cambios en el ámbito educativo, se tiene que reconsiderar la orientación profesional en la etapa de Educación Secundaria con una nueva reconceptualización, unas renovadas intenciones y unos nuevos contenidos que den respuesta a los tiempos de cambio que estamos viviendo y favorezcan un aprendizaje y orientación a lo largo de la vida.

Tanto la importancia como la necesidad de la orientación están ya más que justificadas en la literatura especializada y en la legislación educativa vigente. En la etapa de Educación Secundaria cobra especial interés un ámbito de la orientación, el profesional, por la toma de decisiones que tendrá que realizar el alumnado en sucesivos momentos a lo largo de ésta, elecciones que determinarán su futuro académico y profesional y su proyecto profesional y de vida.

En relación a esto debemos replantearnos si la orientación profesional actual, en el contexto educativo, se está llevando a cabo de manera que verdaderamente se capacite al alumnado para analizar y valorar la información de la que dispone (sobre sí mismo y el entorno), para tomar decisiones adaptadas a su situación y circunstancias. Todo ello implica un proceso de crecimiento, desarrollo, planificación, construcción y madurez de la persona a lo largo de su educación formal que debe derivar en la concreción de un plan, de un proyecto personal y profesional, pero, tal y como hemos visto a partir de los resultados obtenidos en algunos trabajos de investigación, actualmente todavía coexiste el desarrollo de actuaciones puntuales al final de etapa, dirigidas únicamente a transmitir información al alumnado para propiciar esa toma de decisiones.

Diferentes autores (Corominas, 2006; Domingo, 2006; Montilla y Hernando, 2009; Planas, 2008) reclaman diseñar una nueva práctica de la intervención orientadora, en cuanto a nuevas estrategias, métodos y dinámicas e, incluso, hay quien se atreve a ir un paso más allá y plantear la elaboración de una ley específica de orientación, con la finalidad de proporcionar a ésta un verdadero marco que permita nuevas propuestas organizativas y estructurales (Álvarez González, 2010).

Es cierto que la orientación profesional no se desarrolla en los centros educativos desde la misma perspectiva y concepción con la que se articulan los discursos de numerosos especialistas y analistas en la temática. Puede que no se trate de iniciar cambios a gran

escala, sino de iniciarlos desde cada centro en particular, introduciendo progresivamente las formas más adecuadas de trabajar la orientación profesional, de modo colaborativo e integrada en el currículo, a través del desempeño por parte del orientador de funciones que le son propias, como son el asesoramiento, la consulta o la coordinación y, sobre todo, ejerciendo su labor como agente de cambio.

La orientación no sólo es un elemento de calidad, un valor añadido al proceso educativo, como señala Rodríguez Espinar (2008), sino también un elemento de innovación que permite introducir cambios, transformaciones y mejoras en dicho proceso y que, por lo tanto, se constituye en un valor al alza por el que es primordial continuar trabajando de forma colaborativa porque la orientación es un proceso de acompañamiento al adolescente para favorecer decisiones reflexivas, autónomas y críticas dentro de su contexto social.

Orientar no es sencillo y, si queremos que sea un proceso relevante y fundamentado para los jóvenes, debemos realizarlo con una actitud de acompañamiento y no como un trámite burocrático y administrativo del currículo. Es cierto que la vertiginosidad de los cambios económicos, tecnológicos y sociales sucedidos en los últimos años en nuestro país plantea situaciones nuevas y complejas en la transición de los jóvenes a la vida activa y adulta. Estos cambios vienen determinados por la permanente innovación tecnológica, la nueva organización del trabajo y la nueva configuración del mercado laboral, obligando así a la escuela a repensar constantemente su función orientadora.

Actualmente, el alumnado de Secundaria carece de una adecuada orientación profesional que encauce sus intereses y capacidades hacia la vida activa. El desconocimiento de los valores vigentes en el mundo laboral, la segregación del mercado de trabajo y la dificultad de acceso a una primera ocupación hacen que el reto para la escuela sea mayor. Los centros educativos deben poner especial empeño en esta compleja, pero gratificante, tarea y asumir y obtener un papel activo en la elaboración del proyecto profesional de cada estudiante.

En definitiva, la sociedad actual debe promover, a través de la orientación profesional, el desarrollo de jóvenes estratégicos, dinámicos y flexibles, abiertos a nuevos aprendizajes y competencias para que sean capaces de desenvolverse en contextos diferentes y realidades distintas, no se trata de informar y asesorar entre las distintas opciones, sino de ayudar a las personas a convertirse en ciudadanos autónomos y responsables, capaces de responder a las necesidades de un mundo profesional y social en constante transformación.

Bibliografía

- Álvarez González, M. (2010). Los nuevos desafíos de la orientación educativa en el escenario escolar. *Revista Orión*, 5, 9-26.
- Álvarez González, M., & Rodríguez Espinar, S. (2000). Cambios socioeducativos y orientación en el siglo XXI: Nuevas estructuras, roles y funciones. En AA.VV., *Hacia el tercer milenio: Cambio educativo y educación para el cambio. XII Congreso Nacional e Iberoamericano de Pedagogía* (Tomo I, pp. 637-686). Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.
- Álvarez González, M., Figuera, P., & Torrado, M. (2011). La problemática de la transición Bachillerato-Universidad en la Universidad de Barcelona. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(1), 15-27.
- Benavent, J. A. (1999). La orientación psicopedagógica en el umbral del siglo XXI: Una mirada al futuro. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 10(17), 53-62.

- Corominas, E. (2006). Nuevas perspectivas de la orientación profesional para responder a los cambios y necesidades de la sociedad de hoy. *Estudios sobre Educación*, 11, 91-110.
- De la Fuente, D., & Suárez, C. (2007). La orientación para el desarrollo de la carrera. En A. I. Lledó (Coord.), *La orientación educativa desde la práctica* (pp. 337-360). Sevilla: Fundación ECOEM.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana – UNESCO.
- Domingo, J. (2006). Los Departamentos de Orientación en la mejora cualitativa de la Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 339, 97-118.
- Echeverría, B. (1997). Inserción sociolaboral. *Revista de Investigación Educativa*, 15(2), 85-115.
- Echeverría, B. (2008). Configuración de la profesionalidad. En B. Echeverría (Coord.), *Orientación Profesional* (pp. 23-68). Barcelona: UOC.
- Estebaranz, A., Mingorance, P., & Monescillo, M. (2001). La construcción de la función orientadora en los centros de Educación Secundaria. Una visión de sus protagonistas. *Fuentes*, 3, 79-94.
- Fernández Sierra, J. (1999). *Acción psicopedagógica en Educación Secundaria. Reorientando la orientación*. Málaga: Aljibe.
- Figuera, P. (1994). *La inserción socio-profesional del universitario* (Tesis Doctoral). Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/2359>
- Gelo, E. (2007). La orientación en la Educación Secundaria. En A. I. Lledó (Coord.), *La orientación educativa desde la práctica* (pp. 149-168). Sevilla: Fundación ECOEM.
- Grañeras, M., & Parras, A. (2008). *Orientación educativa: Fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte – CIDE.
- Iriarte, C. (2004). Orientar para la vida a través de la orientación para la carrera. *Estudios sobre Educación*, 7, 21-32.
- Isus, S. (2008). Orientación profesional en el ámbito académico. En B. Echeverría (Coord.), *Orientación Profesional* (pp. 173-222). Barcelona: UOC.
- Jariot, M. (2010). Cómo implicar al equipo docente en el proceso de orientación. Un ejemplo de superación del enfoque de servicios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(1), 45-58.
- Leung, S. A. (2002). Career counseling in Hong Kong. *The Career Development Quarterly*, 50(3), 237-254.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 4 de mayo de 2006, 106.
- Luque, A. (2005). Hacia un nuevo modelo de orientación. En AA.VV., *Actas del II Encuentro Nacional de Orientadores* (pp. 361-371). Mérida: COPOE.
- Martínez Clares, P. (2002). *La orientación psicopedagógica: Modelos y estrategias de intervención*. Madrid: EOS.
- Martínez Clares, P. (2008). Orientación profesional para la transición. En B. Echeverría (Coord.), *Orientación Profesional* (pp. 223-299). Barcelona: UOC.

- Martínez Clares, P., & Martínez Juárez, M. (2011). La orientación en el siglo XXI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 253-265. Recuperado de <http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/158/1634>
- Ministerio de Educación y Ciencia [MEC] (1990). *La orientación educativa y la intervención psicopedagógica*. Madrid: Autor.
- Montilla, M. V. C., & Hernando, A. (2009). La orientación en Secundaria en la provincia de Huelva desde la perspectiva del profesorado y miembros de equipos directivos. *Revista de Investigación Educativa*, 27(2), 353-370.
- Negro, A. (2006). *La orientación en los centros educativos: Organización y funcionamiento desde la práctica*. Barcelona: Graó.
- Olivares, M. A., De León y Huertas, C., & Gutiérrez, P. (2010). El proceso de orientación profesional en los institutos de Educación Secundaria. El caso de Córdoba. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(1), 81-92.
- Planas, J. A. (2008). Las nuevas perspectivas de la orientación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 19(1), 101-107.
- Rodríguez Espinar, S. (2006). Función tutorial y calidad de la educación. En M. Álvarez González (Coord.), *La acción tutorial: su concepción y su práctica* (pp. 10-25). Madrid: MEC.
- Rodríguez Espinar, S. (2008). *Manual de tutoría universitaria* (2ª ed.). Barcelona: Octaedro / ICE-UB.
- Santana Vega, L. E., & Álvarez Pérez, P. R. (1996). *Orientación y educación socio laboral: Una perspectiva curricular*. Madrid. EOS
- Sanz Oro, R. (1999). *Los Departamentos de Orientación en Educación Secundaria: Roles y funciones*. Barcelona: CEDECS.
- Traveset, M. (2006). *La pedagogía sistémica. Fundamentos y práctica*. Barcelona: Graó
- Velaz de Medrano, C. (2011). La orientación académica y profesional en la Educación Secundaria. En E. Martín & I. Solé (Coords.), *Orientación Educativa: Modelos y estrategias de intervención* (pp. 129-149). Barcelona: Ministerios de Educación – Graó.
- Villardón Gallego, L. (2012, mayo). *Orientar en la incertidumbre. ¿Quién orienta al orientador*. Ponencia presentada en el VI Encuentro Estatal de Orientadores, Bilbao (España).

Autores

Pilar Martínez Clares

Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Educación, Universidad de Murcia, Correo electrónico: pmclares@um.es, Teléfono: (+34) 868 88 40 61
Doctora por la Universidad de Murcia y Profesora Titular del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Trabaja temas relacionados con Orientación y Formación Profesional; Identificación, Desarrollo y Evaluación de Competencias Profesionales; Espacio Europeo de Educación Superior; Competencias transversales y mercado laboral; Inserción sociolaboral y Tutoría Universitaria

Javier Pérez Cusó

Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación Facultad de Educación, Universidad de Murcia, Correo electrónico: javierperezcusos@um.es
Doctor por la Universidad de Murcia y actualmente Profesor Asociado del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Trabaja temas relacionados con la Tutoría Universitaria, Espacio Europeo de Educación Superior y Gestión de la Calidad.

Mirian Martínez Juárez

Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación Facultad de Educación, Universidad de Murcia, Correo electrónico: mmartinez@um.es
Doctora por la Universidad de Murcia y actualmente Profesora Contratada Doctor del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Trabaja temas relacionados con Evaluación de Competencias Profesionales. Espacio Europeo de Educación Superior y Tutoría Universitaria.

Fernández-Rodríguez, E. & Gutiérrez-Pequeño, J.M. (2014). Releyendo la metodología de la Investigación-Acción Participativa (IAP). *Pedagogía de las ausencias, Pedagogía de la traducción y Pedagogía de la articulación. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (1), 73-85.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.1.198851>

Releyendo la metodología de la Investigación-Acción Participativa (IAP). Pedagogía de las ausencias, Pedagogía de la traducción y Pedagogía de la articulación

Eduardo Fernández Rodríguez, José Miguel Gutierrez Pequeño

Universidad de Valladolid

Resumen

Con este trabajo se pretende hacer una revisión crítica de la metodología de la Investigación Acción Participativa y la pedagogía concientizadora de Paulo Freire, a la luz de los aportes proporcionados por el psicoanálisis lacaniano y la sociología de las ausencias del sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos. No se trata de renegar de las posibilidades emancipadoras de la IAP, sino, por el contrario, de revitalizarla a través de la reflexión de algunas de las mitologías que la acompañan: por un lado, la naturalización de una posición (la del educador crítico y los teoremas críticos) que, en muchas ocasiones, han negado la posibilidad de que surgieran otras experiencias ancladas como estaban al modelo ideológico de falsa conciencia; por otro lado, la de considerar el diálogo concientizador como un encuentro transparente, lo que ha llevado a no considerar la heterogeneidad, la asunción de diferentes posiciones subjetivas desde las cuales iniciar un proceso transformador de la realidad.

Palabras clave

Investigación-Acción Participativa; Pedagogía crítica; Teoría de la Educación; Formación.

Contacto

Eduardo Fernández Rodríguez, edufern@pdg.uva.es, Departamento de Pedagogía. Escuela Universitaria de Educación. Avda Madrid, 44- 34004 Palencia.

Rethinking about the Participatory Action Research (PAR). Pedagogy of the absences, Pedagogy of the traduction and Pedagogy of the articulation

Abstract

This work tries to do a critical review of the methodology of the Participative Action-Research and the Paulo Freire's conscientization pedagogy, from the contributions provided by the lacanian Psychoanalysis and the sociology of the absences at the expense of the portuguese sociologist Boaventura de Sousa Santos. It's not a question of renouncing the emancipating possibilities of the IAP, but, for against, to revitalize it across the reflection of twice mythologies: on the one hand, the naturalization of a position (it of the critical educator or it the critical theorems) that, in many times, have denied the possibility that other experiences should arise because of it be anchored to the ideological model of false conscience; on the other hand, considering the conscientization dialogue a transparent meeting, which has led to not considering the heterogeneity, the assumption of different subjective positions from which begin a liberation process of the reality.

Key words

Participatory Action Research; Critical Pedagogy; Theory of the Education; Training.

La investigación temática o el “Aleph en ruinas”

Para empezar, evocaremos algunas cuestiones conocidas por muchos de los profesionales familiarizados con el pensamiento freireano, la práctica de la educación popular y las metodologías de Investigación Participativa. La primera de ellas se refiere al concepto de *investigación temática* (Freire, 2002). Se nos ha dicho que la investigación temática tiene como objetivo descubrir el universo temático o los temas significativos a fin de iniciar un proceso educativo liberador que contribuya al proceso de desencubrimiento y transformación de la opresión.

Para introducir la segunda cuestión vamos a retomar el concepto/figura del *Aleph*. Jorge Luis Borges nos lo presenta de esta forma: «... uno de esos raros lugares en los que están sin confundirse, todos los lugares del orbe, vistos desde todos los ángulos»... Es ésta una cuestión que debiéramos reflexionar antes de iniciar cualquier proceso de investigación temática. La reflexión sobre el *Aleph* nos va a permitir ubicar (localizar) en dónde nos situamos al iniciar un proceso de concientización (o de formación). Y esto por la razón siguiente. Como formadores hemos soñado (yo diría, seguimos soñando) con la posibilidad de encontrar un *Aleph*, un punto que contiene todos los puntos, una especie de grado cero, a partir del cual, trazar el mapa en el que converjan todos los escenarios y todos los momentos posibles.

Creo que todas y todos hemos tenido la tentación de caer en los infiernos del *Aleph*. Podemos recordar algunas de esas infernales sugerencias. La *tradición marxista*, por ejemplo, enfatizó la lucha de clases como única explicación posible del desarrollo histórico. El *discurso civilizador/ilustrado/racionalista* (como forma suprema de acceso a la realidad) y su énfasis en la «modernidad». La *teoría de la elección racional neoliberal* ha dado fundamento (natural) a todo comportamiento individual.

No obstante, el problema fundamental no es tanto haber sucumbido o no, eso es algo que llevamos con nosotros en tanto agentes de la historia. El problema con respecto a la tentación del *Aleph* es otro: lo podemos denominar como «panoptismo del sujeto» (Gatti, 1999: 41 – 42).

¿Por qué relacionamos el *Aleph* con el «panoptismo del sujeto»? Sabemos de la obsesión en nuestras sociedades por encontrar una plataforma desde la que aplicar una observación correcta de las cosas. Nos afanamos en hallar ese lugar y, una vez que lo encontramos, – como bien nos cuenta Borges – no hacemos otra cosa que mirar desde ese punto de vista que nos proporciona el *Aleph*. El problema comienza cuando ignoramos u olvidamos que nuestra “plataforma de observación” no se halla al margen de lo histórico, de las relaciones sociales, institucionales, culturales, políticas y económicas, a partir de las cuales, generamos sentidos a las cosas que nos rodean.

El «panoptismo del sujeto», entonces, nos recuerda varias cosas: (i) que, en muchas ocasiones, con el *Aleph* viene el olvido, esto es, la naturalización de nuestra posición (histórica) como observadores de la realidad; (ii) que con la naturalización viene la invisibilización de dicha posición, lo que tiene como efecto la negación de cualquier pretensión de contacto-proximidad con aquello que observamos, pues esto echaría por tierra nuestra posición privilegiada (y exterior); (iii) por último, que lo que observamos, lo que (nos) representamos, «funda lo visible, y a la vez, niega/expulsa lo invisible». Es decir, sólo existe aquello que ha sido tocado por el “*calido lazo*” de nuestra mirada; lo demás es puro ruido, nebulosa o, en el peor de los casos, patología (sobre todo para quienes no son vistos desde el *Aleph*).

Por tanto, sólo lo que es visible se conoce. Las cosas existen porque las hemos visto. Lo que somos, lo que podemos llegar a ser, lo que pensamos o podemos llegar a pensar, lo que podemos o no podemos hacer; todo esto ya está prescrito desde una mirada omnipotente, omniabarcadora y omnisciente, para quien lo no-visible carece de estatuto ni legitimidad alguna; no quedándole al individuo otra opción que, o bien advenirse al cobijo de dicha mirada con sus leyes reguladoras, o bien permanecer en el espacio de lo patológico, la proscripción, el “*ser maldito*” con toda la carga punitiva que ello conlleva.

La conclusión que podemos sacar de esta tentación del *Aleph* es la siguiente: al final, lo «a representar» queda al margen, y el paisaje es el mapa. Lo único que miramos-observamos es (desde) el *Aleph*. Nuestra plataforma de observación es, ahora, lo único objetivo, la única realidad existente. De esto sabemos mucho a través de la fatal historia del positivismo: al principio, buscaba en lo visible aquello que merecía ser digno de estudio-observación (*positivismo empírico*); más tarde sólo lo que era resultado de la mirada sería estudiado u observado (*positivismo lógico*). De esta transición positivista deriva una consecuencia fundamental para lo que aquí nos ocupa: la inversión de la lógica de la representación: «El territorio ya no precede al mapa (...) Desde entonces, es el mapa quien precede al territorio» (Gatti, 1999: 45).

La cuestión en tanto educadores críticos es la siguiente: ¿podemos salir de la espiral del *Aleph*, de sus jerarquías de visibilización e invisibilización? Mientras sigamos naturalizando nuestros dispositivos ópticos – que son los que están situados en las cúspide de todo acceso/saber sobre la realidad – supongo que no. Las salidas respecto del *Aleph* son otras o, por lo menos, deben estar esperándonos en otros lugares.

Pero aún tenemos más problemas derivados de esta lógica de representación panóptica. Hay salidas, o formas de escapar al *Aleph* que también son peligrosas porque «re-producen el *Aleph*», lo hacen presente una vez más. Ante la conciencia de que existen cosas no visibles para nuestra mirada pero que indudablemente existen, pienso que debemos

escapar tanto de la apuesta por la metateoría (en la que el sujeto, ante la crisis de lo visible, se repliega sobre sí) como de la yuxtaposición de lo invisible en lo visible (en la que el sujeto, ante el desequilibrio óptico, no hace sino crear mapas cada vez más refinados que encajen – se amolden – a las caras de la realidad no-visible que antes quedaron fuera del cuadro).

Nuestra tesis es que la investigación temática debe evitar moverse en la naturalización del/os *Aleph*/s, más bien, debemos objetivar el lugar desde el que (decimos) que vemos a la gente hacer/decir/sentir cosas. Creo que sólo desde una «posición desnaturalizadora y/o antipanóptica del *Aleph*» podremos realmente articular procesos de transformación con eso(s) otro(s) que (pensamos) son inexistentes; y de cuya cuenta, desgraciadamente, únicamente caemos en el momento en que hace crisis nuestro proceso de transformación social a partir de la educación concientizadora.

Volvamos, pues, a las salidas y a los lugares donde pueden estar habitando esas identidades no visibles. Una vez “*desnaturalizados*” nuestros dispositivos de visibilización e incluso renunciado a formar parte de un único espacio-*Aleph* ¿cómo ver esos “otros territorios”? En lo que sigue nos vamos a referir a un procedimiento que, desde nuestro punto de vista, (seguramente ubicado, esperamos, en las ruinas de algún *Aleph*), concede carta de visibilidad a eso que (pensamos) no existe: dicho procedimiento será el de establecer una pedagogía de las ausencias.

La investigación temática o el “*Aleph* en ruinas”

La investigación temática como pedagogía de las ausencias parte de realizar una crítica de lo que podemos denominar «lógica de producción de la no-existencia». Se trata de una crítica a esas formas de acceso a la realidad por negación, es decir, experiencias y formas de pensar o de actuar que son consideradas irrelevantes, no-cualificadas, descartándolas de forma irreversible.

Lo ignorante, lo primitivo/premoderno/subdesarrollado, lo inferior, lo local, lo improductivo, aparecen como las formas sociales en las que esta lógica de la no-existencia se materializa. ¿Qué efecto produce? La sustracción del mundo y la contracción del presente: «Esta lógica de producción de la no-existencia muestra como la falta de experiencia social se traduce, en realidad, en desperdicio de la experiencia social» (Santos, 2005. 151 – 195).

La pedagogía de las ausencias intenta revelar la diversidad y multiplicidad no destructiva de las prácticas sociales y de los agentes sociales, haciéndolas visibles/creíbles por contraposición a los regímenes de veracidad-legitimidad exclusivistas de las prácticas hegemónicas sustentadas en la lógica del *Aleph* y el «*panoptismo del sujeto*».

La figura del ignorante debería hacernos evocar todas esas prácticas basadas en certezas absolutas, así como todas esas actitudes teóricas que legitiman un cierto capital cultural. Pero, también, la razón (o visión) totalizadora se hace presente en aquellas otras prácticas pseudo-participativas en las que una apertura primera (al diálogo, a la participación, a la negociación, etc.) es cortada de raíz por un saber que se pretende superior en base a una posición de poder no ganado sino adquirido previamente.

La figura del pre-moderno y del/o subdesarrollado la encontramos en todas esas prácticas, de corte más bien funcionalista, para quien el encuentro con esas otras formas sociales no debe servir más que para adquirir una serie de roles (predeterminados) dentro del sistema social. Frente a estas prácticas sociales basadas en la existencia de un tiempo lineal que legitima unas prácticas (las desarrolladas, modernas) sobre otras (las pre-modernas o subdesarrolladas, infantiles, anacrónicas, dinosaurias), pensamos que debemos restituir otras temporalidades, contemporáneas de las (supuestamente) avanzadas. Dichas prácticas

ya no tendrían el estatus de residuales (de remanentes que vamos dejando atrás) sino que tendrían su propia temporalidad, y, por tanto, debiéramos aprender de ellas en tanto que nos ofrecen otras posibilidades. Por ejemplo, ¿no serían contemporáneos los movimientos de oposición a la Estrategia Europea de Empleo basada en la adquisición de competencias profesionales y las nuevas estrategias de trabajo postfordista? ¿O pensamos que los primeros son anacrónicos, se oponen al progreso y, por tanto, no son modernos?

La figura del inferior remite a una práctica monocultural en donde se naturalizan las diferencias. Estas prácticas son, actualmente, implementadas por el multiculturalismo liberal y su cínica «tolerancia hacia el Otro», a través de una política basada en el reconocimiento de una serie de identidades preexistentes en el individuo, quedando al margen toda consideración colectiva en torno a la reestructuración profunda de las relaciones de producción, invisibilizando las desigualdades materiales exacerbadas en cuanto a la renta y la propiedad, el acceso al trabajo asalariado, la asistencia sanitaria, el consumo de calorías o la exposición a la toxicidad medioambiental. Por tanto, debiéramos construir un espacio en el que nuestras diferencias sean reconocidas recíprocamente, a fin de poder articularse en un proyecto colectivo común y no discriminatorio (de unas diferencias respecto de las otras). Este espacio multicultural de oposición, conjuga tanto las necesidades de reconocimiento de nuestras singularidades, como las necesidades de redistribución de la riqueza (sin la cual, no es posible desarrollar nuestra potencialidad en tanto seres humanos diferenciados).

Sabemos, también, que la escala dominante es la escala global/universal, bien sea cuando hablamos de procesos transnacionales, bien sea cuando nos referimos a la exportación planetaria de nuestras “perfectas democracias occidentales”, o bien sea como en el actual panorama educativo, cuando reducimos la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje a ciertas metodologías ;“ónticamente”! más adecuadas para dar cuenta de la complejidad del mundo profesional postliberal. Frente a esta figura de lo global como escala dominante, debemos recuperar en lo local experiencias de renovación política y educativa. Economías autogestionadas alejadas de los imperativos de los grandes conglomerados financieros, experiencias de participación popular o de democracia participativa que rompan con la democracia de representantes escasamente representativos (a no ser que a quienes se represente sean determinados grupos de poder económico); experiencias de renovación pedagógica que apunten al estallido de la monocultura curricular, a través de impulsar la pluralidad en las formas de abordar los procesos formativos.

Y, finalmente, frente a la monocultura de los criterios de productividad capitalista desplegar una ecología de la productividad que ponga en cuestión el paradigma del desarrollo y del crecimiento económico infinito y la lógica de la primacía de los objetivos de acumulación sobre los objetivos de distribución que sustentan el capitalismo global. Se trata, en términos de Paulo Freire, de responder a las siguientes preguntas: ¿Qué producir? ¿A favor de qué o de quién producir? ¿En contra de qué o de quién producir? ¿Con qué o con quiénes producir?

La tematización: ¿una pedagogía de la traducción? ¿Una pedagogía de la articulación?

Pedagogía de la traducción

Se trataría ahora de implementar un procedimiento que permita crear sentidos compartidos a partir tanto de las experiencias disponibles como de las posibles. Pero para

crear sentidos compartidos e inteligibilidades recíprocas, es necesario entender que todas nuestras modalidades de existencia son incompletas, por lo que, necesariamente, tenemos que enriquecer dicha incompletud a través del diálogo y la confrontación con esas otras culturas o formas de estar en la historia-mundo.

La tematización debe ser pensada, entonces, a partir de esta dimensión de incompletud. Los procesos de creación de sentidos compartidos han de partir de este universalismo negativo que nos dice: «es imposible completarnos en una totalidad». Y es en este reconocimiento de incompletud cuando podemos tender a la heterogeneidad, al reconocimiento de ese/esos “más allá” que se sitúa/n fuera de nuestro ser, de nuestro horizonte ideológico, pero sin el cual o los cuales desperdiciaríamos experiencias sociales que, *potencialmente*, (y subrayo lo de potencialmente), pueden contribuir a la transformación social.

Por tanto, la tematización necesita de «una pedagogía de la traducción», de unos procesos comunicacionales, organizativos y metodológicos, obligados al encuentro con lo «no idéntico», con el equívoco o el malentendido, y todo lo que se deriva de él. Sin ese «diálogo con la alteridad» me parece que estaríamos condenados a vivir permanentemente en la tiranía del cristal del *Aleph*, de cuyos efectos perversos ya hemos hablado antes. El sentido compartido, fruto de la traducción, no se origina más que en ese espacio compartido, en ese intercambio de cristales-*Aleph*, en la deformación de los mismos, incluso en la ruptura con alguno de ellos. El conocimiento verdadero, entonces, no surge únicamente del distanciamiento crítico respecto de nuestra subjetividad a partir de una mirada *Aleph* nueva, inédita, con la que vemos las cosas con una «conciencia revolucionaria». La verdad, en realidad, es efecto de los mutuos desplazamientos a través de las palabras que nos damos desde nuestro “*morar en un espacio Aleph*”, y este intercambio puede ser conflictivo, terrible, incluso imposible.

La pedagogía de la traducción, finalmente, deviene en *heterotopía*, un reconocer que los procesos de tematización, de codificación-descodificación siempre se articulan (y de esta cuestión, de su articulación, hablaremos más adelante) sobre un espacio de «no-saber» que hemos de admitir, una incompletud que no es posible erradicar, lo que es una motivación para continuar ese proceso de inteligibilidad compartida. En términos lacanianos podemos decir que los procesos de codificación-descodificación se sitúan en el lugar de *lalengua*:

«Traducir discursos, trasladar textos, supone un encuentro con esa colección de lugares, todos singulares y todos heterogéneos, que es *lalengua*. Heterotopía, conjunto inconsistente de lugares para el deseo, espacio que se presta a todos los juegos imaginables para que la verdad, en el movimiento de las palabras, hable» (Rodríguez Monroy, 1999: 19).

El psicoanálisis laciano nos ha donado una enseñanza fundamental en torno a ese espacio de no-saber que, insisto, se encuentra en la base de todo intercambio simbólico (y, por supuesto, dentro de nuestra investigación temática). La cuestión fundamental señalada por Lacan es que la heterotopía o el malentendido – ese “*más allá*” que se hace presente entre los interlocutores – no es más que «el discurso del *Otro*», y ¿quién es ese *Otro* que se hace presente, rompiendo la armonía entre los participantes en la situación de tematización (codificación-descodificación)? La ideología, los ideogramas, el «horizonte socio-cultural» que habla en el sujeto. Es ese «*otro cultural*» el que mediatiza al sujeto, permitiéndole cualquier acceso a la realidad.

Adonde queremos llegar es a la siguiente cuestión: si reconocemos lo *heterotópico* del intercambio de sentidos entre los participantes de una acción concientizadora; si en los diálogos codificadores y descodificadores va a entrar en escena ese discurso del *Otro*; si el

intercambio de mensajes no son más que «palabras referidas» a un horizonte ideológico que se corporaliza a través del discurso de los interlocutores (Batjin), entonces, la fase de tematización deviene en un proceso dialógico en el cual los actos de habla producidos en y a través de los diálogos descodificadores muestran sujetos divididos por su inconsciente ideológico-cultural. Por tanto, la relación en los círculos conscientizadores no será de sujeto a sujeto, sino de ideología a ideología, «de subjetividad social a subjetividad social». Este es el punto fundamental en la pedagogía de la traducción.

Los diálogos codificadores/descodificadores nada tienen de transparentes, las premisas de partida utilizadas del lado del educador o de los educandos no pueden ser aceptadas como evidentes, precisamente porque esas formas de experiencia (esos saberes o prácticas sociales) se mueven en el terreno de *lalengua*, del equívoco, del peso de lo ideológico-histórico, y ésta es precisamente su mayor virtud: la heterotopía nos remite a la no-homogeneidad en la fase de tematización, a la intraducibilidad o indecibilidad (Derrida) inherentes a todo proceso comunicativo (en tanto proceso sociohistórico).

La pedagogía de la traducción, si realmente aspira a ser dialógica, debe entender el carácter mestizo de los enunciados que van y vienen en todo proceso de tematización al modo freireano. Debemos reconocer en lo que nos dicen (ellos, los formados) y en lo que decimos (nosotros, los formadores) multitud de tensiones, de antagonismos, pero también de formas creadoras. Sólo desde este reconocimiento recíproco nuestros enunciados pueden actuar polémicamente, es decir, dialógicamente; sin sustituir o negar ninguna de las formas de existencia, pero, muy importante también, sin pretender «canibalizar» el discurso del otro como ya señalé al referirme al *Aleph*. De cómo establecer este diálogo de forma articulada y que, a la vez, posibilite formas contrahegemónicas, daré cuenta cuando hable de la pedagogía de la articulación.

No obstante, quisiéramos concluir esta breve reflexión respecto a la tematización freireana como «una pedagogía de la traducción», haciendo una advertencia. Nos parece fundamental seguir esos hilos del discurso de la *otredad* en las formas ideológicas presentes en los enunciados de la codificación/descodificación, en definitiva en el terreno de *lalengua*. Sin embargo, somos más bien pesimistas respecto a cómo se están haciendo esas investigaciones en torno a lo «heteroglósico del sujeto».

La cuestión no está, creemos, en desarrollar talleres en donde los sujetos hablan/hablamos sobre nuestra forma de ver el mundo, acerca de nuestras prácticas, o cómo analizamos el contexto que nos rodea (sería el autodiagnóstico clásico utilizado por la concepción metodológica dialéctica de la educación popular). Nos parece que el hilo ideológico no-consciente del discurso del Otro en el sujeto debemos buscarlo no sólo a partir de lo que el sujeto dice sobre sí mismo o lo que le rodea, sino mediante investigaciones de campo, trabajos etnográficos en donde intentamos acercarnos a ese universo heteroglósico que únicamente hemos podido intuir en nuestros diálogos codificadores/descodificadores». No queremos extendernos más respecto a este punto, simplemente quiero lanzar un aviso para navegantes a fin de erradicar malas prácticas que únicamente llevan a cerrar un campo polifónico (como es el terreno de *lalengua*) por motivos tan variopintos como falta de tiempo, escasez de recursos disponibles o, sencillamente, porque no lo consideramos importante.

Pedagogía de la articulación: sedimentación y reactivación de lo político

La segunda cuestión a la que nos vamos a referir dentro de este intento por hacer una relectura de la metodología freireana y/o de la IAP, surge como un efecto lógico de la intención emancipadora en la propuesta de Freire. Si la pedagogía de la traducción se nos antoja una condición necesaria para el establecimiento de diálogos

codificadores/descodificadores, sin embargo, ocurre que esto no es suficiente. La inteligibilidad de los discursos no garantiza el que se unan en una propuesta práxica o de transformación social. En lo que sigue, quisiéramos hacer algunos comentarios respecto a lo que he denominado pedagogía de la articulación, en tanto la “otra cara” del proceso de tematización. Articulación que se sitúa en el umbral de la problematización concientizadora, y, sin la cual, ésta se me antoja imposible de realizar.

La cuestión principal es que la diferencia de los discursos, la heteroglosia o *lalengua* de la que ya hemos hablado, instaura una especie de tensión permanente que hace imposible cualquier intento de homogeneización o totalización. Da igual que visión o mirada tengamos sobre la cosas, cuando nos sumergimos en el espacio de la articulación el juego es radicalmente otro. La pedagogía de la articulación, entonces, deviene en una actividad política en el sentido en que la concibe el politólogo argentino Ernesto Laclau. Para éste la política aparece cuando hay, de un lado, «dislocación de orden social», y, del otro lado, «reinscripción (institucionalización) de ese orden» o, dicho de otro modo, hegemonización de esa dislocación (Laclau, 1997: 140). Veamos que quiere decir esto en relación a la fase de tematización y a la pedagogía de la articulación.

¿Qué es lo que ocurre cuando establecemos un proceso de codificación/descodificación de la realidad? Pues que nos encontramos con sujetos cuya implicación en un proceso de alfabetización concientizadora se origina a partir de «múltiples posiciones-experiencias»: “como mujer”, “como estudiante”, “como persona implicada en un proyecto nacional”, “como sindicalista”, “como individuo en condiciones de precariedad laboral”, etc. La cuestión es que, potencialmente, cada una de estas posiciones, trataría de subvertir lo instituido, en el sentido en que le impide ser sujeto de la historia. Cada una de estas posiciones de sujeto muestra una relación de negatividad, antagónica con respecto al orden social establecido.

Cuando tratamos de implementar una pedagogía de la articulación nos encontramos con un espacio social incompleto, fragmentado, complejo, en el que reconocemos: (i) por un lado, un exceso de sentido en dicho espacio social, es decir, un topos en el que se generan múltiples diferencias irreductibles las unas de las otras; (ii) por otro lado, una dificultad de fijar dichas diferencias y de permitir una estructura articuladora estable. Sería algo así como el reconocimiento de la incompletud de *lalengua* en tanto estructura inherente a los procesos discursivos presentes en la codificación/descodificación. No obstante, esta tensión o negatividad tiene algo de decisivo: la dislocación de lo institucionalizado, la posibilidad de la praxis en definitiva.

Por tanto, no debiéramos olvidar una cuestión fundamental para la IAP: son las negatividades presentes en los círculos concientizadores los que hacen plausible cualquier proyecto de transformación. Son todas y cada una de esas posiciones que el sujeto asume al incorporarse a los espacios de codificación/descodificación, todas y cada una de esas diferencias inconmensurables, las que permiten la reactivación de un proceso emancipador en donde antes no había nada más que la pura reproducción del orden social instituido. Otra cosa es que dichas negatividades se articulen en un todo contra-hegemónico.

Nuestra primera conclusión, entonces, es que *la pedagogía de la articulación necesita de elementos que dislocan, rompen con la estructura social institucionalizada*. Dichos elementos están presentes en aquellas diferencias irreconciliables con lo instituido hegemónico. Son esas «posiciones de sujeto», en definitiva, desde las que, creo, debemos partir para generar procesos liberadores.

Hemos dicho que el carácter político de los círculos de codificación/descodificación deviene de un doble proceso: por un lado, «dislocación»; por otro «reactivación o hegemonización».

Pasemos ahora a esta segunda cuestión, la de la reactivación de lo social a partir de estas, aparentemente, diferencias inconmensurables.

Si bien podemos reconocer que el exceso en las identidades y la aparición de múltiples diferencias presuponen la imposibilidad de cierre, es esto mismo lo que lleva a la necesidad (política) de un proceso de sobredeterminación y sobreidentificación. ¿En qué sentido los procesos de codificación/descodificación se relacionan con el concepto de sobredeterminación? ¿Por qué entender la fase de tematización como un proceso hegemónico?

Nos parece que los círculos temáticos no deben consistir en la imposición de una determinada visión del mundo particular de una clase social, de una concepción determinada respecto a las relaciones de género, etc., sino, más bien, deben tener la capacidad de articular esas diferentes posiciones, antes antagónicas, ahora equivalentes, a partir de una posición común de crítica a las posiciones hegemónicas. Y esta sobredeterminación sólo es posible a partir del abandono de posiciones particularmente irreductibles. La fase de tematización únicamente puede reinscribir lo político, generar acciones y estructuras instituyentes contrahegemónicas si, en su seno, alberga «negatividades solidariamente radicales».

La segunda conclusión, entonces, es que no son las posiciones *a priori* de los sujetos las que garantizan un proceso de transformación social. Más bien, *son sus procesos creativos, articularios, instituyentes, los que dictaminarán (o no) la dislocación del orden social hegemónico*, aún sabiendo que ésta se halla amenazada por fronteras internas y externas inherentes al círculo de cultura en tanto estructura política siempre “*por hacer*”.

La problematización: de la ideología como “falsa conciencia” a la ideología como “sutura”. Límites del círculo hermenéutico

La fase de problematización nos lleva directamente a pensar en torno a la noción de concientización, esto es, *la superación (dialéctica) de la visión ingenua de los formandos por una conciencia crítica surgida en la acción transformadora de su realidad*. Voy a exponer algunos de los límites que, a mi juicio, subyacen en esta visión emancipadora, ligados todos ellos a la noción de «ideología como falsa conciencia» y al proceso de concientización y educación dialógica como «espiral hermenéutica».

Es evidente que los procesos de concientización permiten una visión crítica, en tanto “*otra visión*” con la que mirar nuestra realidad. A través de la educación dialógica interrogamos las evidencias, los sistemas de comprensión que utilizamos para ponernos en contacto con el mundo. El análisis crítico deviene, entonces, en una pre-condición de la praxis radical. Su tarea es doble: (i) por un lado, abrir una brecha en la conciencia reificada; (ii) por otro lado, inspirar en el sujeto un espíritu de negatividad e independencia crítica, así como la reestructuración y la transformación de una realidad opresiva.

No obstante, esta actitud crítica se realiza en muchas ocasiones partiendo de una premisa cuando menos cuestionable: la de sustituir una subjetividad alienada y cosificada por otra subjetividad revolucionaria, libertaria y emancipada.

Nuestro problema no está con el carácter ideológico de los procesos sociales, históricos, institucionales, en los que nos hallamos inmersos. El problema lo tenemos cuando pensamos que podemos sustituir una relación deformante, ingenua o falsa del sujeto con el mundo, por otra relación verdadera, formada y crítica. Esta ilusión es propia de aquellos esquemas de praxis social en los que la ideología es considerada como *falsa conciencia*, esto es, una relación del sujeto–mundo que enmascara las condiciones reales de su existencia y la dominación de un grupo social determinado. Frente a esta ilusión pensamos que

debemos contraponer una concepción de la ideología derivada de las aportaciones del psicoanálisis marxista (o posmarxista) que la entiende como *sutura*.

¿En qué consiste la ideología como *sutura*? En primer lugar, la relación ideológica de los individuos con el mundo, con las cosas, es falsa y no lo es a la vez. Arreglemos el entuerto. Es falsa, en tanto no es más que el resultado de un trabajo de construcción simbólica (histórica) por la que nos reconocemos en ese llamado ideológico, esto es, aceptamos una determinada visión de la realidad que se nos impone a través de múltiples mecanismos (aparatos ideológicos del estado, estructuras de socialización primaria, etc.). Sin embargo lo ideológico en el individuo también alude a una realidad, la que “vive” en tanto agente de un proceso histórico. Por tanto, en la ideología hay una doble relación de alusión/elusión, o, mejor aún, de reconocimiento/desconocimiento. Por tanto, lo ideológico no es únicamente aquello que surge como efecto de la dominación de clase, género, etc., sino también aquello que, en el individuo, es fuerza activa, instancia creadora.

En segundo lugar, esa relación que el sujeto vive con el mundo, al revelar el entramado estructural que la sostiene, hace que dicha relación sea “imaginaria”, en el sentido en que Althusser y el psicoanálisis lo han enunciado, esto es, una relación en la que se expresa o bien una voluntad (conservadora, conformista, reformista, revolucionaria, etc.) o bien una esperanza o una nostalgia, antes que una relación que describa la realidad. De ahí el carácter imaginario de esa relación.

Por último, y aquí es donde queremos llegar en la cuestión que nos ocupa, esa relación “*imaginaria*” que nos lleva a un reconocimiento falso o identificación errónea con las cosas, es inevitable, en tanto que nos vamos a mover siempre dentro de un determinado campo de visión, por lo que veremos unas cosas pero inevitablemente dejaremos de ver otras. Esto no niega la virtualidad política (en tanto formas de romper con el orden social instituido y hegemónico) de una toma de posición ideológica, lo que se niega es la pretensión de que hay una especie de meta-ideología, teoría o enunciado crítico que nos garantiza un acceso transparente a la realidad.

¿Cuál es la virtualidad de una concepción ideológica basada en el concepto de sutura respecto al de la falsa conciencia? La primera permite el juego político, las articulaciones, los cambios de sentido estratégicos, mientras que la segunda no deja más opción que la de someternos al lazo omniabarcador del cierre, de lo que debemos saber, de lo que podemos llegar a necesitar... pues ya lo ha diseñado previamente. Para la primera las lecturas sobre la realidad deben ser *sintomáticas*, es decir, han de combinar las presencias y las ausencias, lo visible y lo invisible (de esto ya hablamos anteriormente). La segunda se maneja en la espiral terrible del *Aleph*, cree estar en una posición privilegiada desde el que ver e interpretar todas las cosas.

La educación concientizadora, entonces, debe romper con esa tentación permanente de usar una hermenéutica agotada antes de iniciar el viaje, pues éste ya está prefijado de antemano. Ya está claro lo que se debe decir, también lo que nunca debemos decir y, por supuesto, lo que siempre evitaremos decir. La hermenéutica de la educación dialógica se encuentra muy debilitada para pensar esas negatividades radicales a las que antes hicimos referencia, pues, como ya dijimos, el mapa precede al territorio. Ancladas en lo que quieren transmitir (perdón, educar a través de discursos críticos) se olvidan que aquellos otros que forman parte de los círculos de cultura, nos traen un mensaje, un discurso que puede no encajar en nuestra “cartografía de salón revolucionario”, pero que, quizás, y decimos bien quizás, permite la ruptura de lo instituido.

En definitiva, y en relación a la posición del traductor (léase educador), cuidémonos mucho en tanto agentes concientizadores de no ser más que “pequeños Hermes” que intentan (en

vano) comunicar el mundo de los Dioses con el de los mortales. Preocupémonos, más bien, de desatascar los oídos («sordera cultural») y abrir bien los ojos («ceguera ideológica»), no sea que esas «negatividades radicales» sigan prefiriendo el mundo de los mortales y den la espalda a educadores críticos, al verlos nada más que como “aprendices de dioscecillos”. Cuidémonos mucho, entonces, de «no convertir negatividades en falsos antagonismos», esta es la clave.

Todo lo que hemos dicho respecto al modo en que la IAP funciona con el esquema (ideológico) político/metodológico de “conciencia deformada”, “conciencia falsa”, etc., podemos llevarlo también a uno de los terrenos más conflictivos, actualmente, pero a la vez, más peligrosos, para constituir (realmente) prácticas contra-hegemónicas: el del «empoderamiento» (*empowerment*)¹. Esta filosofía política (neoliberal) que – ya lo dijimos – pretende alentar las capacidades y potencialidades de las “organizaciones de la sociedad civil” con el pretexto de que es ésta la que debe buscar sus propias soluciones y defender sus propios intereses, lejos del “autoritarismo del Estado” y de los “poderosos intereses del mercado”.

Esta nueva llamada (ideológica) a que sean las propias comunidades las que asuman tareas de gobierno, también sufre de un potente mecanismo de “reconocimiento falso” en el sentido althusseriano. Frente a lo loable que pueda parecer que los individuos encuentren soluciones (a veces, comunitarias) a sus problemas (¿problemas de ellos o del sistema?) a través de la solidaridad, la fuerza de los tejidos sociales, las responsabilidades con los más cercanos, etc.; o frente, por ejemplo, a la participación de los individuos en infinitos subsistemas de educación permanente, formación ocupacional, programas de alfabetización, etc., confluyen pretensiones muy diferentes, sobre todo si lo miramos del lado de la gestión neoliberal de la/s sociedad/es: (i) necesidad de ahorro de un Estado entregado con apasionamiento a la “desinversión”; (ii) sujetos que se ven obligados a pensar en clave menos “estadocéntrica” que la que tuvieron sus antepasados de la izquierda política y sindical; (iii) ciertas «tecnologías del yo» que promueven el «espíritu emprendedor» (*entrepreneurship*), la autorregulación, la “responsabilidad”, lo “fit”, el “dinamismo”, etc.

Por tanto, pensamos que debiéramos de cuidarnos con estas estrategias de «empoderamiento» que no llevan más que erosionar aún más si cabe el vínculo social; inaugurando nuevos regímenes de sujeción heterónoma, donde el Estado desaparece (al igual que la sociedad) como instancias que activan y sostienen al sujeto, no quedándole más opción a éste que recurrir a su propia iniciativa o a la comunidad más cercana.

Bibliografía

- Bauman, Z. (2005). *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Barcelona: Paidós.
- Dussel, E. (2003). Europa, modernidad y eurocentrismo. En E. LANDER (comp.): *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 41-54). Buenos Aires: CLACSO.
- Elster, J. (1991). *El cemento de la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Gatti, G. (1999). Habitando (astutamente) en las Ruinas del Mapa: el Aleph, la nación, los cronopios y las modalidades débiles de la identidad colectiva, *Política y Sociedad*, 30: 39-52.

- González-Rey, F. (2002). *Sujeto y subjetividad. Una aproximación histórico-cultural*. Madrid: Thomson.
- Laclau, E. (1997). *Hegemonía y Antagonismo; el imposible fin de lo político*. Santiago de Chile: Cuarto Propio.
- Martín-Baró, I. (1998). La liberación como exigencia de la praxis, *Psicología de la liberación* (pp. 283-342). Madrid: Trotta.
- Rodríguez-Monroy, A. (1999): *El saber del traductor*. Madrid: Montesinos.
- Santos. B. (2005). Hacia una sociología de las ausencias y una sociología de las emergencias, *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política* (pp. 151-195). Madrid: Trotta.

Autores

Eduardo Fernández Rodríguez

Profesor Contratado Doctor de la Universidad de Valladolid en el Departamento de Pedagogía. En la actualidad se encuentra trabajando en la Facultad de Educación de Palencia, su campo de investigación se relaciona con el currículum y la formación del profesorado, así como las nuevas ecologías del aprendizaje, la participación ciudadana y las redes sociales. Forma parte del consejo editorial de la revista RIFOP, y es miembro del grupo de investigación ICUFOP (Investigación, Currículum y Formación del Profesorado) de la Universidad de Granada

José Miguel Gutiérrez Pequeño

Profesor Colaborador de la Universidad de Valladolid en el Departamento de Sociología. En la actualidad se encuentra trabajando en la Facultad de Educación de Palencia de la que es subdirector de extensión universitaria, su campo de investigación se relaciona con la sociología de las organizaciones educativas y de los centros escolares, así como las nuevas ecologías del aprendizaje, la participación ciudadana. Es miembro del grupo de investigación ICUFOP (Investigación, Currículum y Formación del Profesorado) de la Universidad de Granada

García-Sanz, M.P. (2014). La evaluación de competencias en Educación Superior mediante rúbricas: un caso práctico. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (1), 87-106.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.1.198861>

La evaluación de competencias en Educación Superior mediante rúbricas: un caso práctico

Mari Paz García Sanz

Universidad de Murcia

Resumen

En educación superior, la evaluación es la herramienta que permite valorar el nivel de logro de las competencias transversales y específicas que los estudiantes tienen que adquirir en las diferentes titulaciones universitarias, actuando además de elemento regulador del aprendizaje. Se trata de realizar una evaluación no sólo del desarrollo de competencias, sino también para el desarrollo de las mismas.

Para demostrar las competencias adquiridas por los estudiantes en relación a cuánto han aprendido y lo bien que lo han aprendido, puede recurrirse a las rúbricas, mediante las cuales es posible valorar aspectos complejos, imprecisos y subjetivos, aportando una evaluación fácilmente interpretable, justa y transparente para profesores y estudiantes. A modo de ejemplo, en este artículo se presenta una rúbrica para evaluar el portafolios de una asignatura universitaria de la titulación de Grado en Pedagogía.

Palabras clave

Educación superior; competencia; evaluación de competencias; rúbrica.

Assessing competencies in higher education by rubrics: a case study

Contacto

Mari Paz García Sanz, maripaz@um.es, Departamento MIDE. Facultad de Educación. Campus de Espinardo. Espinardo. 30100 Murcia.

Abstract

In higher education, the assessment is the tool to assess the level of achievement of the transversal and specific competencies that students must acquire in different university degrees, besides acting regulatory element of learning. This is not only an assessment of competencies development, but also to develop them.

To demonstrate the competencies acquired by students in relation to how much they have learned and how well they have learned it, you can resort to the rubrics by which it is possible to value complex, imprecise and subjective aspects, providing an easily interpretable, fair and transparent assessment for teachers and students. As an example, this article presents a rubric to evaluate the portfolio of a university subject the Degree in Pedagogy.

Key words

Higher education; competence; competency assessment; rubric.

Introducción

El modelo educativo que defiende el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) está centrado en el aprendizaje de competencias por parte del estudiante, de manera que todos los aspectos curriculares y organizativos se definen en torno a las competencias que tiene que adquirir el alumnado (Holmes, 2001; Biggs, 1999 y 2004; Colás, Jiménez y Villaciervos 2005; Imbernón, 2006; Zabalza, 2006; Martín y Wolff, 2011; López Ruiz, 2011; García Sanz, 2011; Martín del Pozo et al, 2013).

Este nuevo modelo competencial (García Sanz, 2011) sustituye a una enseñanza tradicionalmente centrada en la transmisión de conocimientos y conlleva que el profesorado universitario se replantee su actuación como docente. Los profesores necesitan, pues, una sólida formación -especialmente pedagógica- que le permitan ser capaz de practicar una enseñanza de calidad en los nuevos Grados y Postgrados. Para ello, tendrán que dotarse de una serie de competencias (Zabalza, 2003; Rodríguez Espinar, 2003; Perrenoud, 2004; Galán, 2007, etc.) que le ayuden a poder conducir al estudiante hacia el desarrollo de sus competencias académicas y profesionales con los recursos disponibles, especialmente en estos momentos de crisis económica (King, Marginson, y Naidoo, 2011; Masacre y Cantwell, 2012; Moran, 2012; Livingston, 2012; Menter y Hulme, 2012; Draper, 2012). De acuerdo con Rodríguez Izquierdo (2003), en los tiempos actuales hay que reconceptualizar la docencia, los profesores deben reaprender a enseñar y los estudiantes han de reaprender a aprender para adaptar la educación universitaria a las necesidades actuales.

La evaluación es uno de los elementos clave del currículum, por lo que, en continua interrelación con el resto, de acuerdo con el modelo competencial mencionado, debe ir encaminada a poner de manifiesto el logro de competencias previamente determinadas. Por ello, al planificar las competencias que queremos que desarrollen los estudiantes, no sólo hay que pensar en cómo enseñarlas, sino también en cómo evaluarlas. Ahora bien, dado que, como venimos señalando, las prácticas de enseñanza universitaria están cambiando, lo mismo se puede afirmar cuando nos referimos a las prácticas de evaluación (Guilles, Detroz y Blais, 2011). Se hace pues necesario conocer y saber aplicar un sistema de evaluación continuo, variado y formativo (Inda, Álvarez y Álvarez, 2008), dentro de lo que se ha venido a denominar la aparición de una nueva cultura de la evaluación (Rust, 2007).

La evaluación centrada en competencias

De acuerdo con Villa y Poblete (2011), un sistema de evaluación de calidad garantiza que tanto estudiantes como empleadores puedan confiar en una formación adecuada cuando los primeros han obtenido buenas calificaciones. De esta forma, los empleadores pueden recibir la garantía de que los servicios prestados por los profesionales son eficaces y seguros (McGaghie, 1991). Además, algunos estudios han demostrado la solicitud por parte de los estudiantes de evaluar todas las tareas encomendadas por sus profesores (Lemanski, 2011). Y es que lo que no se evalúa, no se valora. Por eso, cuando les pedimos a los estudiantes que consulten una determinada información, su primera pregunta es: ¿entra para el examen?.

Como ya hemos indicado en otras ocasiones (García Sanz, 2011 y 2012), la evaluación la entendemos como un proceso sistemático, intencional y continuo de recogida de información, análisis, interpretación y valoración de la misma, en base a criterios, cuya finalidad es la toma de decisiones en relación al objeto evaluado.

Dentro de lo que hemos venido a denominar “El ciclo de intervención educativa” (ibídem), la evaluación se convierte en un proceso que activa, orienta y afecta (Huertas, 2009), ya que la evaluación que interesa es aquella que active al estudiante hacia el aprendizaje, que le oriente hacia la mejora y que le afecte positivamente en relación a los esfuerzos realizados. Para ello, hay que informar al estudiante de manera continua de sus progresos en relación con las competencias que va desarrollando durante el proceso de aprendizaje y no únicamente al final, considerando la evaluación de resultados como la consecuencia de todas las actividades realizadas en el transcurso de la asignatura.

De acuerdo con Castro (2010:118), “la evaluación de competencias se puede definir como un procedimiento en el que se requiere que el estudiante complete tareas o procesos en los que se demuestre su habilidad para aplicar conocimiento y destrezas o aplicar conocimientos en situaciones simuladas similares a la vida real”. Por lo tanto, la evaluación de competencias supone valorar la capacidad del alumno para dar respuesta a situaciones más o menos reales con las que, con muchas probabilidades, se va a encontrar en el futuro, aunque evidentemente, nunca del mismo modo en que han sido aprendidas, ya que las combinaciones de problemas y contextos reales pueden ser infinitas (Zabala y Arnau, 2007). De cualquier modo, las competencias se demuestran en la acción, por lo que únicamente pueden ser evaluables si se determinan actividades de aplicación de las mismas.

La evaluación de competencias, por sus propias características e implicaciones, constituye una de las tareas más importantes en los procesos educativos universitarios, especialmente por su propia utilidad formativa y sus consecuencias socioprofesionales, como son la certificación, reconocimiento, convalidación de experiencia, etc. (Tejada, 2011). Por ello, la evaluación debe tener una relevancia especial en la educación universitaria (Cowan, 2010), especialmente porque constituye la herramienta más influyente en el aprendizaje de los estudiantes (Gibbs, 1999; Biggs, 2004). Asimismo, el contexto en el que se manifiestan las mismas constituye un elemento clave para su adecuación, ya que competencias en diferentes contextos requieren diferentes combinaciones de conocimientos, habilidades y actitudes (Gairín et al, 2009), por lo que el ámbito profesional en el que van a ser aplicadas ha de ser tenido muy en cuenta.

Puesto que, el concepto de competencia integra conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores y normas (García Sanz, 2008), siguiendo a Medina-Rivilla, Domínguez-Garrido y Sánchez-Romero (2013), la evaluación de competencias “implica estimar el dominio de los saberes más relevantes, su aplicación para resolver los problemas de la

profesión y el avance en los valores y actitudes más coherentes con la deontología exigida para su desempeño” (p. 242). Asimismo, para Mateo (2007), en el modelo educativo que propugna la Convergencia Europea, el proceso evaluativo debe aportar información proveniente de las observaciones directas de las ejecuciones realizadas por los estudiantes y ha de estar orientado, no a la reproducción de la respuesta, sino a la construcción de la misma mediante razones que expliquen el por qué de dicha respuesta. Para ello, las actividades evaluativas deben reflejar aquellos contenidos sujetos a evaluación que son verdaderamente importantes para el aprendizaje del alumnado, es decir, los que ponen de manifiesto la adquisición de competencias, a la vez que deben constituir una herramienta de mejora del propio aprendizaje y de apoyo al proceso de enseñanza. Se trata de pasar de una “evaluación del aprendizaje” a una “evaluación para el aprendizaje” (López Pastor, 2009), e incluso a una evaluación “como aprendizaje” (Torrance, 2007), ya que una evaluación de calidad puede enseñar más que muchas otras actividades docentes.

Ibarra, Rodríguez y Gómez (2012: 210), definen la evaluación orientada al aprendizaje “como un constructo teórico, basado en la práctica universitaria, que hace hincapié en considerar la evaluación como un proceso interrelacionado con el aprendizaje, a partir del cual, no solo se puede extraer información útil para el estudiante, sino que se posibilita la promoción del desarrollo de competencias valiosas para su presente académico y desarrollo profesional”. Desde esta perspectiva, las actividades de evaluación contribuyen positivamente al desarrollo del conocimiento y a una mayor disposición hacia el aprendizaje más allá de las aulas universitarias (Boud y Falchikov, 2006). El objetivo es evaluar para ayudar al estudiante a mejorar el dominio de las competencias, por lo que es necesario conocer cuáles son sus dificultades para establecer estrategias de aprendizaje apropiadas para superarlas. De hecho, cuando los estudiantes perciben que los profesores se preocupan por la docencia y por establecer procedimientos de evaluación informativos, completos, justos y transparentes que les ayuden en sus aprendizajes, suelen mostrarse receptivos hacia la materia y motivados en la realización de las tareas.

Para Álvarez (2008), la evaluación orientada al aprendizaje debe apoyarse en tres aspectos fundamentales:

- Plantear las actividades de evaluación como tareas de aprendizaje.
- Implicar a los estudiantes en la evaluación.
- Ofrecer los resultados de la evaluación a modo de feedback.

En relación a los instrumentos de recogida de información para evaluar el nivel de logro de las competencias desarrolladas por lo estudiante, es crucial tener muy claro en qué consiste aquello que se pretende evaluar: la competencia, ya que, como se ha expresado más arriba, profesores e investigadores aun no se han puesto muy de acuerdo en su significado, lo cual está originando un gran desconcierto y preocupación (Gijbels, 2011). Por lo tanto, de acuerdo con Baartman y Braun (2011), para evaluar el desarrollo de competencias es de suma importancia especificar claramente lo que se entiende por este concepto.

De cualquier manera, para la evaluación del aprendizaje de los estudiantes es necesario utilizar una gran variedad de instrumentos de recogida de información acordes con las competencias consideradas (Baartman, Bastiaens, Kirschner y Van der Vleuten, 2007; Gerard y BIEF, 2008; Martínez Clares y Echeverría, 2009; Harman y McDowell, 2011; Frost, de Pont y Brailsford, 2012) para atender al principio de multivariedad y triangulación instrumental, ya que, como hemos mencionado, la misma no puede reducirse a comprobar una simple reproducción de conocimientos, sino que ha de ser capaz de valorar el desarrollo de las competencias explicitadas y, por lo tanto, poner de manifiesto qué saben los alumnos, qué

saben hacer y cómo saben ser y estar. Ello contribuirá a que los estudiantes, además de poner de manifiesto lo que han aprendido, lo demuestren de modo eficiente, aun siendo conscientes de que lo que el alumnado sabe y sabe hacer no suele coincidir fielmente con lo que demuestra en una situación de evaluación. En cualquier caso, la evaluación de una competencia ha de realizarse mediante instrumentos que pongan de manifiesto el grado de logro de la misma, en función del dominio de contenidos propios del constructo evaluado. Por lo tanto, la evaluación de competencias requiere el empleo de distintos instrumentos de recogida de información sobre el progreso del alumnado complementarios, de manera que dicha información sea completa y permita la emisión de juicios de valor más acertados, precisos y justos (López Ruiz, 2011). Asimismo, es aconsejable la utilización de procedimientos de autoevaluación, evaluación recíproca entre estudiantes y coevaluación entre profesorado y alumnado, de manera que se le otorgue una mayor participación a todos los implicados en el proceso evaluativo (Black y William, 1998; Dochy, Segers y Sluimans, 1999; Echeberría, 2002; Taras, 2002 y 2010; McDonald y Boud, 2003; Falchikov, 2005; Bretones, 2008; Rodríguez, Ibarra y Gómez, 2011; Hernández, 2012; Trevitt, Breman y Stocks, 2012; Medina-Rivilla, Domínguez-Garrido y Sánchez-Romero, 2013, entre otros).

Del mismo modo, hay que explicitar al alumnado la ponderación de cada uno de los instrumentos de evaluación, es decir, no es suficiente con señalar que a los estudiantes se les va a evaluar con un examen y que un determinado trabajo, incluso la asistencia y participación en clase, puede subir o bajar la calificación. Recordemos que los discentes únicamente trabajan y valoran aquello que saben que les va a repercutir de una forma explícita en su evaluación final. Igualmente, el profesorado debe especificar claramente cuáles son los criterios de calidad (Baartman, Bastiaens, Kirschner y Van der Vleuten, 2007; Payne y Brown, 2011; Van der Schaaf, Baartman y Prins, 2012) que se van a tomar como punto de referencia dentro de cada instrumento de evaluación para valorar el desarrollo de las competencias en los estudiantes en forma de indicadores de logro. Es conveniente que dichos criterios de calidad sean consensuados entre profesores y alumnos, deben estar claramente formulados de manera que sean muy comprensibles para los estudiantes (Rust, Price y O'Donovan, 2003) y recoger de forma válida y fiable aquellos aspectos que, de forma relevante, son capaces de poner de manifiesto la cantidad y calidad de los aprendizajes que se han adquirido en relación con las competencias a desarrollar. Los criterios de calidad guían al profesor en el proceso de evaluación del alumnado, pero el papel más importante lo adquieren en la medida que los estudiantes saben en base a qué van a ser evaluados, lo cual también ayuda en el proceso de autoevaluación y evaluación recíproca a los que nos hemos referido anteriormente.

Por otra parte, cada instrumento de recogida de información está asociado a una o varias competencias, es decir, la elección de dichos instrumentos no es arbitraria, sino que se encuentra en función del tipo de competencia o competencias a evaluar. Por lo tanto, los criterios de calidad ponen de manifiesto el nivel de logro de las competencias relacionadas con cada actividad de evaluación. En este sentido, puede ocurrir que los criterios demuestren la calidad de un trabajo, examen, exposición, etc., pero no ser capaces de discriminar sobre la adquisición o no de cada una de las competencias asociadas a dichas técnicas de recogida de información. En este caso, otra posibilidad más directa es partir de la competencia a evaluar y determinar los criterios que demuestran el logro de la misma.

Las rúbricas como herramienta para evaluar competencias

Recordemos que la adquisición de una determinada competencia no es cuestión de todo o nada, sino que su desarrollo conlleva distintos niveles de logro o desempeño. Para evaluar y

sistematizar el grado de dominio de las competencias -bien de forma aislada o integrada en un determinado procedimiento de evaluación-, puede recurrirse a las rúbricas, mediante las cuales es posible valorar aspectos complejos, imprecisos y subjetivos, aportando una evaluación fácilmente interpretable, justa y transparente para profesores y estudiantes. Según Gairín et al (2009) la rúbrica ayuda a los profesores a definir la excelencia y el plan de instrucción, alinea los objetivos del currículo y la propuesta de evaluación, ayuda a ser cuidadosos, honestos y consistentes en las calificaciones, reduce el tiempo utilizado para evaluar el trabajo del estudiante, puede promover la consistencia entre las expectativas y los resultados de cursos, departamentos, etc. En los estudiantes, la rúbrica aclara las expectativas de los profesores, crea un alto nivel de exigencia con una realización de calidad claramente indicada, ayuda en la autoevaluación y la evaluación recíproca y proporciona un feedback orientado que identifica cómo y dónde hay que mejorar. De acuerdo con Brough y Pool (2005) las rúbricas permiten a los estudiantes juzgar la calidad de su trabajo y facilitar las formas en que se podría mejorar.

Los orígenes de la rúbrica se sitúan en 1912, en un estudio realizado por Ernest C. Noyes, quien, ante la necesidad de valorar los textos escritos de manera que tuviesen el mismo significado para todas las personas y en todos los lugares y no depender de la opinión subjetiva de cada una, elaboró una especie de rúbrica denominada: “*Scale for the Measurement of Quality in English composition by Young People*”, más comúnmente conocida como la “*Hillegas Scale*”. Estas escalas fueron creadas fuera de las escuelas, generalmente en universidades, para ser posteriormente utilizadas en dichos centros educativos y permitir comparaciones entre estudiantes, profesores, clases, escuelas, ciudades, y así sucesivamente.

Las rúbricas constituyen un conjunto de criterios de calidad relacionados con la competencia o competencias a evaluar, determinados por descriptores o indicadores que suponen distintos niveles de logro o desempeño de los mismos. Dichos niveles han de poner de manifiesto no sólo el incremento cuantitativo de los estudiantes, sino también el salto cualitativo, es decir, demostrar cuánto han aprendido y lo bien que han aprendido.

En los últimos años son muchas las experiencias internacionales que han demostrado los beneficios que conlleva el empleo de las rúbricas (Wilson y Onwuegbuzie, 1999; Hafner y Hafner, 2003; Andrade y Du, 2005; Campbell, 2005; Dunbar, Brooks y Kubicka-Miller, 2006; Jonsson y Svingby, 2007; Mansilla, Duraisingh, Wolfe y Haynes, 2009; Vandenberg, Stollak, McKeag y Obermann, 2010; Tractenberg, Umans y McCarter, 2010; Timmerman, Strickland, Johnson y Payne, 2011; Rochele, Tractenberg, Kevin y FitzGerald, 2012, entre otras), si bien algunos autores manifiestan recelos en su utilización (Rust, Price y O'Donovan, 2003; Kohn, 2006; Goodrich-Andrade, 2006, Sadler, 2009). Otros estudiosos del tema opinan que la utilidad, fiabilidad y validez de las rúbricas no están definidas con exactitud y que se necesitan más estudios sobre las mismas en diversos contextos educativos para poner de manifiesto su eficacia (Reddy y Andrade, 2010). En este sentido, Turley y Gallagher (2008:87) señalan que “en lugar de declarar todas las rúbricas ‘buenas’ o ‘malas’, tenemos que tener en cuenta el contexto en el que se aplican, lo cual ayuda a los educadores a evaluar el valor de las mismas”.

Para determinar los niveles de logro en función de los criterios de calidad explicitados, se puede partir de los establecidos por la Taxonomía SOLO (Structured of the Observed Learning Outcomes), basados en el progreso de la incompetencia a la competencia en el aprendizaje (Biggs y Collins, 1982, citados por Hernández Pina. Martínez Clares, Da Fonseca y Rubio, 2005):

- I. *Nivel Preestructural*: Respuestas centradas en aspectos irrelevantes con contestaciones evasivas del enunciado.
- II. *Nivel Uniestructural*: Respuestas con datos informativos obvios, extraídos directamente del enunciado.
- III. *Nivel Multiestructural*: Respuestas que requieren dos o más informaciones del enunciado, obtenidas directamente de éste y analizadas separadamente, sin relación.
- IV. *Nivel Relacional*: Respuestas extraídas tras analizar el problema, integrando la información en una estructura comprensiva.
- V. *Nivel de Abstracción*: Respuestas que utilizan un principio general y abstracto para ser inferido a otros contextos a partir de un análisis profundo del problema.

Para los autores a los que nos estamos refiriendo, la principal línea divisoria entre estos niveles se encuentra entre el tercero y el cuarto, ya que el objetivo en los tres primeros es responder y reproducir más o menos detalladamente a lo que se pregunta, mientras que en los dos últimos se esperan respuestas estructuradas interrelacionadas y que muestren capacidad de transferencia. En definitiva, se trata de pasar de la mera reproducción a la comprensión.

Respecto al grado de complejidad de las rúbricas, podemos utilizar desde rúbricas sencillas que, en el caso de partir de las competencias a evaluar, integran la formulación de cada una de ellas y los criterios de calidad con tres o cuatro niveles de logro, a rúbricas mucho más complejas, consideradas verdaderas secuencias didácticas (Pimienta, 2011), que suponen la integración de todos los elementos que confluyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con un número más o menos amplio de niveles de logro. Martínez Rojas (2008) distingue entre la rúbrica global u holística, la cual permite hacer una valoración de conjunto de la competencia evaluada sin determinar criterios de calidad; y la rúbrica analítica, la cual sí necesita formular criterios de calidad previos que ponen de manifiesto la adquisición de la competencia, seguido del establecimiento de los niveles de logro en función de cada criterio. Para la construcción de rúbricas, una herramienta gratuita muy útil disponible en Internet es Rubistar.

Desde nuestro punto de vista, basándonos en las categorías contempladas en las calificaciones universitarias, con el fin de que aportar familiaridad al procedimiento, cuatro niveles de logro pueden resultar adecuados para evaluar el grado de desempeño de una competencia, en relación con el criterio de calidad referido:

1. *Suspense*: El estudiante no posee un nivel suficiente de dominio de la competencia.
2. *Aprobado*: El estudiante desempeña los criterios de calidad de forma aceptable.
3. *Notable*: El estudiante demuestra un buen dominio de la competencia evaluada.
4. *Sobresaliente*: El estudiante manifiesta poseer un nivel de competencia excelente.

Como se ha mencionado con anterioridad, en el apartado de evaluación de las guías docentes, el profesorado ha de indicar los instrumentos de recogida de información, con sus correspondientes criterios de valoración y la ponderación otorgada a cada uno de ellos, en función de las competencias a evaluar con cada instrumento. Dicha evaluación puede planificarse y realizarse mediante rúbricas al determinar distintos niveles de logro o desempeño en relación con cada criterio de calidad elegido.

Por ejemplo, supongamos que uno de los instrumentos de evaluación utilizados en una asignatura de Grado en Pedagogía, denominada “Evaluación de programas educativos y

formativos” (EPEF), es un portafolios discente integrado por parte de las prácticas realizadas dentro de dicha asignatura.

Las competencias transversales (T) que han de adquirir los estudiantes en la asignatura son:

- Ser capaz de expresarse correctamente en su ámbito disciplinar [Transversal 1].
- Ser capaz de gestionar la información y el conocimiento, incluyendo saber utilizar como usuario las herramientas básicas en TIC [Transversal 3].
- Considerar la ética y la integridad intelectual como valores esenciales de la práctica profesional [Transversal 4].
- Ser capaz de trabajar en equipo y de relacionarse con otras personas del mismo o distinto ámbito profesional [Transversal 6].
- Desarrollar habilidades de iniciación a la investigación [Transversal 7].

Las competencias específicas (E) a desarrollar por el alumnado en esta asignatura son:

1. Conocer y utilizar la terminología específica de EPEF.
2. Conocer y aplicar los modelos de evaluación de programas a la práctica educativa.
3. Diseñar proyectos de evaluación de EPEF contextualizados.
4. Adquirir procedimientos para ejecutar EPEF.
5. Interpretar y valorar EPEF realizadas en diferentes contextos.
6. Desarrollar estrategias para realizar informes de EPEF contextualizados.

En la tabla 1 se muestran las competencias que van a ser evaluadas con el portafolios, los criterios de calidad con los que el mismo va a ser valorado y la puntuación máxima que se le puede otorgar -25% de la calificación final-. El resto de competencias serán evaluadas con un plan de evaluación y una prueba teórico-práctica.

Tabla 1. Criterios de evaluación del portafolios, competencias a evaluar y puntuación

Portafolios			
Competencias a evaluar		Criterios de calidad	Puntuación
E	T		
1	1	1. Presentación del portafolios. 2. Dominio de contenidos específicos. 3. Expresión escrita. 4. Gestión de la información. 5. Creatividad y espíritu crítico. 6. Trabajo grupal y organización del tiempo.	2,5 2,5*100=250
2	3		
4	4		
	6		
	7		

Como se aprecia, con el fin de no operar con números excesivamente pequeños, la puntuación total otorgado al instrumento se ha multiplicado por 100, por lo que la valoración máxima del portafolios es de 250 puntos.

A continuación, en la tabla 2, se muestra la rúbrica completa.

Tabla 2. Rúbrica para evaluar el portafolios

Portafolios							
Comp. evaluadas		Criterios de calidad	Nivel de logro				Puntos
E	T		Sobresaliente	Notable	Aprobado	Suspense	
	1 4	1. Presentación	Cada práctica incluye todos los elementos obligatorios descritos en la guía docente de la asignatura. Se presentan con absoluta limpieza, la letra es muy legible, los márgenes y espacios entre elementos y párrafos son precisos y el papel está muy bien aprovechado.	Cada práctica incluye todos los elementos obligatorios descritos en la guía docente de la asignatura. Hay uno o dos tachones leves, la letra es bastante legible, los márgenes y espacios son medianamente precisos y el papel está bien aprovechado.	Falta incluir en cada práctica uno o dos elementos obligatorios no relevantes (ni los componentes del grupo, ni la ejecución, ni la evaluación). Hay tres tachones como máximo, la letra es medianamente legible, los márgenes y espacios son poco precisos y el papel escasamente aprovechado.	Falta incluir más de dos elementos obligatorios en cada práctica. Se aprecian más de tres tachones, la letra es ilegible, los márgenes y espacios son muy poco o nada precisos y el papel no se aprovecha. Se comete plagio total o parcial.	6% (15 p.)
1 2 4	4 7	2. Dominio de contenidos específicos	Las prácticas son realizadas con total dominio y precisión de su contenido, se utiliza correctamente toda la terminología, las ideas están muy bien fundamentadas y se ha realizado de acuerdo con los requerimientos de ejecución de las mismas explicitados en la guía docente y explicados en clase.	Las prácticas son realizadas con utilización correcta de la mayor parte de la terminología. Aunque con dominio de su contenido y fundamentando las ideas, necesitan ampliar o corregir uno o dos aspectos poco relevantes, de acuerdo con los requerimientos de ejecución de las mismas.	Las prácticas son realizadas con moderado dominio de su contenido y solo parte de la terminología utilizada es correcta. Se fundamentan de forma suficiente las ideas, pero se necesita ampliar o corregir un aspecto relevante o tres o cuatro poco relevantes, de acuerdo con los requerimientos de ejecución de las mismas.	No se aprecia dominio del contenido de las prácticas. La terminología es incorrecta y las ideas se fundamentan muy poco o nada. Es necesario ampliar o corregir más de cuatro aspectos poco relevantes o más de dos relevantes, de acuerdo con los requerimientos de ejecución de las mismas. Se comete plagio total o parcial.	70% (175 p.)

Portafolios							
Comp. evaluadas		Criterios de calidad	Nivel de logro				Puntos
E	T		Sobresaliente	Notable	Aprobado	Suspense	
	1 4	3. Expresión escrita	Las prácticas se presentan muy bien estructuradas, con alta claridad expositiva, gran dominio del lenguaje y utilización de vocabulario técnico y preciso. Existe elevada capacidad de análisis y síntesis, así como corrección ortográfica y gramatical.	Las prácticas están bastante estructuradas, con suficiente claridad expositiva, dominio del lenguaje y, a menudo, utilización de vocabulario técnico y preciso. Existe bastante capacidad de análisis y síntesis, así como corrección ortográfica y gramatical.	Las prácticas están poco estructuradas, con moderada claridad expositiva, poco dominio del lenguaje, y vocabulario técnico y preciso. Se aprecia suficiente capacidad de análisis y síntesis y hay una o dos incorrecciones ortográficas o gramaticales, poco relevantes.	Las prácticas carecen de estructuración, no se domina el lenguaje y el vocabulario es poco técnico y preciso. Hay escasa capacidad de análisis y síntesis y más de dos incorrecciones ortográficas o gramaticales. Se comete plagio total o parcial.	7% (17,5 p.)
	3 4 7	4. Gestión de la información	Todas las citas en el texto y las referencias bibliográficas son muy relevantes, actuales y según la APA. Se utilizan mucho las TIC.	La mayoría de las citas en el texto y las referencias bibliográficas son relevantes, actuales y, según la APA. Se utilizan bastante las TIC.	Solo algunas citas en el texto y las referencias bibliográficas son relevantes, actuales y según la APA. Se utilizan medianamente las TIC.	Ninguna o casi ninguna de las citas y referencias son actuales, ni relevantes, ni siguen la normativa APA. Se utilizan poco o nada las TIC. Se comete plagio total o parcial.	5% (12,5 p.)
	4 7	5. Creatividad y espíritu crítico	Las prácticas están realizadas con mucha creatividad e introducen altas cotas de innovación que las hacen muy originales. Son abordadas con alto espíritu crítico constructivo, sin dejar de partir de fundamentación teórica y metodológica.	Las prácticas están realizadas con bastante creatividad e introducen varios detalles innovadores que las hacen originales. Son abordadas con espíritu crítico constructivo, sin dejar de partir de fundamentación teórica y metodológica.	Las prácticas están realizadas con suficiente creatividad e introducen algunos detalles innovadores que las hacen algo originales. Son abordadas con algo de espíritu constructivo, sin dejar de partir de una fundamentación teórica y metodológica.	Las prácticas carecen de creatividad, no poseen detalles innovadores y, por lo tanto, no son nada originales. Se limitan a reproducir lo explicado en clase. No se aprecia espíritu crítico o éste es destructivo. Se comete plagio total o parcial.	5% (12,5 p.)

Portafolios							
Comp. evaluadas		Criterios de calidad	Nivel de logro				Puntos
E	T		Sobresaliente	Notable	Aprobado	Suspense	
	4 6	6.Trabajo grupal y organización del tiempo	En general, los miembros del grupo se han implicado perfectamente en todas las prácticas, trabajando mediante aprendizaje cooperativo, de acuerdo con los criterios establecidos para la evaluación individual. Las distintas prácticas se han entregado siempre en las fechas señaladas.	En general, los miembros del grupo se han implicado bien en la mayoría de las prácticas, trabajando mediante aprendizaje cooperativo, de acuerdo con casi todos los criterios establecidos para la evaluación individual. En una o dos ocasiones, la práctica requerida no se ha entregado en las fechas señaladas.	En general, los miembros del grupo se han implicado moderadamente en parte de las prácticas, trabajando mediante aprendizaje cooperativo, de acuerdo con algunos de los criterios establecidos para la evaluación individual. En tres o cuatro ocasiones, la práctica requerida no se ha entregado en las fechas señaladas.	En general, los miembros del grupo no se han implicado en las prácticas, no han trabajado mediante aprendizaje cooperativo, en función de los criterios establecidos para la evaluación individual. En más de cuatro ocasiones, la práctica requerida no se ha entregado en las fechas señaladas. Se comete plagio total o parcial.	7% (17,5 p.)
Puntuación			225 - 250	175 - 224	125 - 174	0 - 124	250

La última fila de la tabla 2 indica el intervalo de puntos que, globalmente, se corresponde con cada uno de los distintos niveles de logro y, que como se ha mencionado más arriba, se refiere a las categorías contempladas actualmente en la evaluación de los estudiantes universitarios -suspense, aprobado, notable y sobresaliente-, considerando que el 10 supone la matrícula de honor, siempre que el número de dieces no supere el 5% del alumnado.

Con el fin de precisar la puntuación a otorgar a cada uno de los indicadores de evaluación que integran los respectivos criterios, en las tablas que siguen -3, 4, 5, 6, 7 y 8- se muestra el valor numérico máximo correspondiente a cada uno de dichos indicadores. Los estudiantes, continuando con la modalidad de aprendizaje cooperativo, deberán consensuar la valoración concedida a cada indicador a partir del trabajo realizado, la cual será contrastada posteriormente con la otorgada por el profesorado. Esta puntuación del docente, al tomar como referente de evaluación la misma rúbrica, no debe alejarse de la que el alumnado ha establecido mediante procedimientos de autoevaluación. En caso de que ambas valoraciones se encuentren alejadas, el profesor puede tener una entrevista con los estudiantes para que éstos expliquen detalladamente, cómo han procedido a autoevaluar su portafolios.

Asimismo, en dichas tablas, también se incluye, a título informativo, la calificación que se obtendría en función de la puntuación global obtenida en cada criterio.

Seguidamente, se muestran las tablas mencionadas.

Tabla 3. Valoración de los indicadores del criterio presentación

1- PRESENTACIÓN		
Indicador	Puntuación máxima	Puntuación otorgada
1. Inclusión de elementos		
Nº práctica y título	SI/NO	
Nº grupo y componentes	SI/NO	
Enunciado	SI/NO	
Ejecución	2 (SI/NO)	9
Referencias	SI/NO	
Competencias	SI/NO	
Evaluación grupal	SI/NO	
Evaluación individual	SI/NO	
2. Limpieza	2	
3. Legibilidad letra	2	
4. Márgenes, espacios y aprovechamiento del papel	2	
SUBTOTAL	15	
Calificación		
0 – 7,49	Suspenso	
7,5 – 10,49	Aprobado	
10,5 – 13,49	Notable	
13,5 – 15	Sobresaliente	

Tabla 4. Valoración de los indicadores del criterio dominio de contenidos específicos

2- DOMINIO DE CONTENIDOS ESPECÍFICOS		
Indicador	Puntuación máxima	Puntuación otorgada
1. Precisión del contenido en la ejecución	50	
2. Utilización de terminología específica	50	
3. Fundamentación de ideas	75	
SUBTOTAL	175	
Calificación		
0 – 87,49	Suspenso	
87,5 – 122,49	Aprobado	
122,5 – 157,49	Notable	
157,5 – 175	Sobresaliente	

Tabla 5. Valoración de los indicadores del criterio expresión escrita

3- EXPRESIÓN ESCRITA		
Indicador	Puntuación máxima	Puntuación otorgada
1. Estructuración de elementos	3	
2. Claridad expositiva	3	
3. Amplitud y precisión de vocabulario	3	
4. Capacidad de análisis y síntesis	3	
5. Corrección ortográfica y gramatical	5,5	
SUBTOTAL	17,5	
Calificación		
0 – 8,74	Suspenso	
8,75 – 12,24	Aprobado	
12,25 – 15,74	Notable	
15,75 – 17,5	Sobresaliente	

Tabla 6. Valoración de los indicadores del criterio gestión de la información

4- GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN		
Indicador	Puntuación máxima	Puntuación otorgada
1. Suficiencia y relevancia de fuentes consultadas	4	
2. Utilización de TIC	3,5	
3. Adecuación de citas y referencias (APA)	5	
SUBTOTAL	12,5	
Calificación		
0 – 6,24	Suspenso	
6,25 – 8,74	Aprobado	
8,75 – 11,24	Notable	
11,25 – 12,5	Sobresaliente	

Tabla 7. Valoración de los indicadores del criterio creatividad y espíritu crítico

5- CREATIVIDAD Y ESPÍRITU CRÍTICO		
Indicador	Puntuación máxima	Puntuación otorgada
1. Creatividad e innovación	7	
2. Espíritu crítico constructivo	5,5	
SUBTOTAL	12,5	
Calificación		
0 – 6,24	Suspenso	
6,25 – 8,74	Aprobado	
8,75 – 11,24	Notable	
11,25 – 12,5	Sobresaliente	

Tabla 8. Valoración de los indicadores del criterio trabajo grupal y organización del tiempo

6- TRABAJO GRUPAL Y ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO		
Indicador	Puntuación máxima	Puntuación otorgada
1. Aprendizaje cooperativo	9,5	
2. Entregas en fechas indicadas	8	
SUBTOTAL	17,5	
Calificación		
0 – 8,74	Suspenso	
8,75 – 12,24	Aprobado	
12,25 – 15,74	Notable	
15,75 – 17,5	Sobresaliente	

Tal y como se explicita en la rúbrica contemplada en la tabla 2, en caso de cometer plagio parcial o total el portafolios está suspenso, por lo que a las tablas que preceden, se puede añadir la siguiente información:

SE COMETE PLAGIO PARCIAL O TOTAL	SI *	NO
----------------------------------	------	----

* En este caso, el portafolios está suspenso

La puntuación en cada práctica se calcula mediante la aplicación de la siguiente fórmula:

$$T_p = \frac{C_1+C_2+C_3+C_4+C_5+C_6}{100}$$

Ci: Puntuación obtenida por el grupo en cada criterio

La calificación global del portafolios se obtiene calculando la media aritmética o ponderada -según proceda- de todas las prácticas que lo integran.

Conclusiones

En el nuevo modelo educativo de formación por competencias en educación superior todos los elementos del currículum giran en torno al desarrollo de las mismas por parte del estudiante, originando que éste pase a ser el verdadero protagonista en la construcción de sus aprendizajes.

La evaluación, como elemento clave en este nuevo modelo competencial defendido por el EEES, ha de estar orientada, pues, a demostrar el logro de competencias, tanto específicas como transversales. Por lo tanto, los contenidos ya no constituyen el objeto de la evaluación, sino que éstos -tanto teóricos como prácticos- se convierten en las herramientas para el desarrollo de las competencias. Con ello, el problema estriba en que la evaluación se sitúa en los espacios donde la mirada del profesorado universitario y de los propios estudiantes, habitualmente no ve nada porque no está acostumbrada a mirar, por lo que se necesitan recursos, formación y tiempo para que la lente humana pueda adaptarse a ello y obrar en consecuencia.

Por otra parte, en el modelo educativo universitario tradicional, los contenidos y las actividades son presencias, mientras que la evaluación se viene resolviendo en las ausencias. En el modelo competencial, para que la evaluación de los aprendizajes del alumnado se convierta en una auténtica herramienta formativa para los estudiantes, éstos deben participar activamente en los procesos evaluativos mediante estrategias de autoevaluación y evaluación recíproca. De esta forma, dicha evaluación no será únicamente del aprendizaje, sino fundamentalmente para el aprendizaje.

Los procedimientos de evaluación universitarios deben incluir variedad de instrumentos de recogida de información capaces de poner de manifiesto el logro de múltiples competencias a adquirir por los estudiantes. Dichos instrumentos, asociados a una o varias competencias, han de estar centrados en la construcción de la respuesta, no en la mera reproducción de la misma. Igualmente, se deben establecer los criterios de calidad para cada instrumento con sus diferentes niveles de logro, a través de la construcción de rúbricas que ayuden a realizar una evaluación más objetiva, justa y transparente. Cada instrumento de recogida de información ha de incluir una ponderación específica, de manera que los estudiantes sepan, no solo en base a qué se les evalúa, sino también el peso de cada procedimiento en función de las competencias adquiridas. De esta forma, la información será fácilmente interpretable para profesores y estudiantes en un escenario de participación activa de todos los colectivos implicados en los procesos educativos.

Bibliografía

- Álvarez, I. (2008). Evaluación del aprendizaje: una Mirada retrospectiva y prospectiva desde la divulgación científica. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 14 (1), 235-272
- Andrade, H. y Du, Y. (2005). Student Perspectives on Rubric-referenced Assessment. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 10 (3), 1-11.
- Baartman, L.K.J. y Braun, E. (2011). Editorial. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36 (4), 377-380
- Baartman, L.K.J., Bastiaens, T.J., Kirschner, P.A. y Van der Vleuten, C.P.M. (2007). Evaluating assessment quality in competence-based education: A qualitative comparison of two frameworks. *Educational Research Review*, 2 (2), 114-129.
- Biggs, J.B. (1999). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham: Open University Press.
- Biggs, J.B. (2004). *Teaching for Quality Learning at University*. Madrid: Narcea.
- Biggs, J.B. y Collins, K.F. (1982). *Evaluating the Quality of Learning: the SOLO Taxonomy*. New York: Academic Press.
- Black, P. y William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5 (1), 7-74.
- Boud, D. y Falchikov, N. (2006). Aligning Assessment with Long-Term Learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31 (4), 399-413.
- Bretones, A. (2008). Participación del alumnado de Educación Superior en su evaluación. *Revista de Educación*, 347, 181-202.
- Brough, J.A. y Pool, J.E. (2005). Integrating learning and assessment: The development of an assessment culture. In J. Etim (Ed.) *Curriculum integration K-12: Theory and practice* (pp. 196–204). Lanham, MD: University Press of America.
- Campbell, A. (2005). Application of ICT and rubrics to the assessment process where professional judgement is involved: the features of an e-marking tool. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30 (5), 529-37.
- Castro, M. (2010). ¿Qué sabemos de la medida de las competencias? Características y problemas psicométricos en la evaluación de competencias, *Bordón*, 63 (1), 109-123.
- Colás, P., Jiménez, R. y Villaciervos, P. (2005). Portafolios y desarrollo de competencias profesionales en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Ciencias de la Educación*, 204, 519-538.
- Cowan, J. (2010). Developing the ability for making evaluative judgements. *Teaching In Higher Education*, 15 (3), 323-334.
- Dochy, F., Segers, M. y Sluijsmans, D. (1999). The Use of Self-, Peer and Co-Assessment in Higher Education: a Review. *Studies in Higher Education*, 24 (3), 331-350.
- Draper, J. (2012). Choosing teaching in Hong Kong: a strategy to survive the financial crisis? *Educational Research*, 54 (2), 199-211.
- Dunbar, N.E., Brooks C. y Kubicka-Miller, T. (2006). Oral Communication Skills in Higher Education: Using a Performance-Based Evaluation Rubric to Assess Communication Skills. *Innovative Higher Education* 31 (2), 116-28.

- Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (1), 7-43.
- Falchikov, N. (2005). *Improving Assessment Through Student Involvement. Practical solutions for aiding learning in higher and further education*. London: RoutledgeFalmer.
- Frost, J., De Pont, G. y Brailsford, I. (2012). Expanding assessment methods and moments in history. *Assessment & Evaluation In Higher Education*, 37 (3), 293-304.
- Gairín, J. et al (2009). *Guía para la evaluación de competencias en el Área de Ciencias Sociales*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. Consultado el 5 de marzo de 2012 en http://www.aqu.cat/doc/doc_14646947_1.pdf.
- Galán, A. (2007). *El perfil del profesor universitario. Situación actual y retos de futuro*. Madrid: Ediciones Encuentro.
- García Sanz, M.P. (2008). *Guías docentes de asignaturas de Grado en el EEES. Orientaciones para su elaboración*. Murcia: Editum.
- García Sanz, M.P. (2011). Innovaciones orientadas al EEES. Las competencias y su evaluación como elementos de planificación en el marco del EEES. En J.J. Maquilón (coord.). *La formación del profesorado en el siglo XXI. Propuestas ante los cambios económicos, sociales y culturales*. Murcia: Editum.
- García Sanz, M.P. (2012). *Fundamentos teóricos y metodológicos de la evaluación de programas*. Murcia: D.M.
- Gerard, F.M. y BIEF (2008). *Évaluer des compétences. Guide pratique*. Bruxelles: De Boeck.
- Gibbs, G. (1999) Using assessment strategically to change the way students learn. In S. Brown y A. Glasner (Eds) *Assessment Matters in Higher Education: Choosing and Using Diversity Approaches* (pp. 41-53). Buckingham: Open University Press.
- Gijbels, D. (2011). Assessment of vocational competence in higher education: reflections and prospects. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36 (4), 381-383.
- Goodrich-Andrade, H. (2006). The trouble with a narrow view of rubrics. *English Journal*, 95 (6), 9.
- Guilles, J.L., Detroz, P. y Blais, J.G. (2011). An international online survey of the practices and perceptions of higher education professors with respect to the assessment of learning in the classroom. *Assessment & Evaluation In Higher Education*, 36 (6), 719-733.
- Hafner, J.C. y Hafner P.M. (2003). Quantitative analysis of the rubric as an assessment tool: an empirical study of student peer-group rating. *International Journal of Science Education* 25 (12), 1509-28.
- Harman, K. y McDowell, L. (2011). Assessment talk in Design: the multiple purposes of assessment in HE. *Teaching In Higher Education*, 16 (1), 41-52.
- Hernández Pina, F., Martínez Clares, P., Da Fonseca Rosario, P. y Rubio Espín, M. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. Madrid: La Muralla.
- Hernández, R. (2012). Does continuous assessment in higher education support student learning? *Higher Education*, 64 (4), 489-502.
- Holmes, L. (2001). Reconsidering graduate employability: The “graduate identity” approach. *Quality in Higher Education*, 7 (2), 111-119.

- Huertas, J.A. (2009). Aprender a fijarse metas: nuevos estilos motivacionales. En J.I. Pozo y M.P. Pérez (coords.). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias* (pp. 164-181). Madrid: Morata.
- Ibarra, M.S., Rodríguez, G. y Gómez, M.A. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de Educación*, 359, 206-231.
- Imbernón, F. (2006). La profesión docente desde el punto de vista internacional ¿qué dicen los informes? *Revista de Educación*, 340, 41-49.
- Inda, S., Álvarez, S. y Álvarez, R. (2008). Métodos de evaluación en la enseñanza superior. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (2), 539-552.
- Jonsson, A. y Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2 (2), 130-144.
- King, R., Marginson, S. y Naidoo, R (eds.). (2011). *Handbook on globalization and higher education*. Northampton, MA, USA: Edward Elgar publishing.
- Kohn, A. (2006). The Trouble with Rubrics. *The English Journal*. 95 (4), 12-15.
- Lemanski, C. (2011). Access and assessment? Incentives for independent study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36 (5), 565-581.
- Livingston, K. (2012) Approaches to professional development of teachers in Scotland: pedagogical innovation or financial necessity? *Educational Research*, 54 (2), 161-172.
- López Pastor, V. (2009). Fundamentación teórica y revisión del estado de la cuestión. En V. López Pastor (coord.). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior* (pp. 45-64). Madrid: Narcea.
- López Ruiz, J.I. (2011). Un giro copernicano en la enseñanza universitaria: formación por competencias, *Revista de Educación*, 356, 279-301.
- López Ruiz, J.I. (2011). Un giro copernicano en la enseñanza universitaria: formación por competencias, *Revista de Educación*, 356, 279-301.
- Mansilla, V.B., Duraisingh, E.D., Wolfe, C.R. y Haynes, C. (2009). Targeted Assessment Rubric: An Empirically Grounded Rubric for Interdisciplinary Writing. *The Journal of Higher Education*, 80 (3), 334-353.
- Martín del Pozo, R., Fernández-Lozano, P., González-Ballesteros, M. y De Juanas, A. (2013). El dominio de los contenidos escolares: competencia profesional y formación inicial de maestros. *Revista de Educación*, 360, 363-387.
- Martínez Clares, P. y Echeverría, B. (2009). Formación basada en competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (1), 125-147.
- Martínez Rojas, J.G. (2008). Las rúbricas en la evaluación escolar: Su construcción y su uso. *Avances en Medición*, 6, 129-138. Consultado el 21 de febrero de 2012 en http://www.freewebs.com/cesarmerino/Store%20of%20pub/TPVNM_rev.pdf.
- Masacre, S. y Cantwell, B. (2012). Transatlantic moves to the market: the United States and the European Union. *Higher Education*, 63 (5), 583-606.
- Mateo, J. (2007). Interpretando la realidad, construyendo nuevas formas de conocimiento: el desarrollo competencial y su evaluación. *Revista de Investigación Educativa*, 25 (2), 513-531.

- McDonald, B. y Boud, D. (2003). The Impact of self-assessment on achievement: the effects of self-assessment training on performance in external examinations. *Assessment in Education*, 10 (2), 209-220.
- McGaghie, W. (1991). Professional Competence Evaluation. *Educational Researcher*, 20 (1), 3-9.
- Medina Rivilla, A., Domínguez Garrido, M.C. y Sánchez Romero, C. (2013). Evaluación de las competencias de los estudiantes: modelos y técnicas para la valoración. *Revista de Investigación Educativa* 31 (1), 239-255.
- Menter, I. y Hulme, M. (2012). Teacher education in Scotland – riding out the recession? *Educational Research*, 54 (2), 149-160.
- Moran, A. (2012). Crises as catalysts for change: re-energising teacher education in Northern Ireland. *Educational Research*, 54 (2), 137-147.
- Payne, E. y Brown, G. (2011). Communication and practice with examination criteria. Does this influence performance in examinations? *Assessment & Evaluation In Higher Education*, 36 (6), 619-626.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Grao.
- Pimienta, J.H. (2011). Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias en educación superior. *Bordón*, 63 (1), 77-92.
- Reddy, Y.M. y Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35 (4), 435-448.
- Rochelle, E., Tractenberg, R.E., Kevin, T. y FitzGerald, K.T. (2012). A Mastery Rubric for the design and evaluation of an institutional curriculum in the responsible conduct of research. *Assessment & Evaluation In Higher Education*, 37 (8), 1003-1021.
- Rodríguez Espinar, S. (2003). Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario. *Revista de Educación*, 331, 67-99.
- Rodríguez Izquierdo, R.M. (2003). Reaprender a enseñar. Una experiencia de formación para la mejora continua de la docencia universitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 7 (2), 79-84.
- Rodríguez, G., Ibarra, M.S. y Gómez, M.A. (2011). e-Autoevaluación en la universidad: un reto para profesores y estudiantes, *Revista de Educación*, 356, 401-430.
- Rubistar. Consultado el 20 de febrero de 2012 en <http://rubistar.4teachers.org/index.php>.
- Rust, C. (2007) Towards a scholarship of assessment, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 32 (2) 229 -237.
- Rust, C., Price, M. y O'Donovan, B. (2003). Improving students' learning by developing their understanding of assessment criteria and processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28 (2), 147-164.
- Sadler, D. (2009). Indeterminacy in the Use of Preset Criteria for Assessment and Grading. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 34 (2), 159-79.
- Taras, M. (2002). Using assessment for learning and learning from assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27 (6), 501-510.
- Taras, M. (2010). Student self-assessment: processes and consequences. *Teaching in Higher Education*, 15 (2), 199-209.

- Tejada, J. (2011). La evaluación de las competencias en contextos no formales: dispositivos e instrumentos de evaluación. *Revista de Educación*, 354, 731-745.
- Timmerman, B.E.C., Strickland, D.C., Johnson, R.L. y Payne, J.R. (2011). Development of a 'universal' rubric for assessing undergraduates' scientific reasoning skills using scientific writing. *Assessment & Evaluation In Higher Education*, 36 (5), 509-547.
- Torrance, H. (2007). Assessment as Learning? How the use of explicit learning objectives, assessment criteria and feedback in post-secondary education and training can come to dominate learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 14 (3), 281-94.
- Tractenberg, R.E., Umans, J.G. y McCarter, R.J. (2010). A Mastery Rubric: guiding curriculum design, admissions and development of course objectives. *Assessment & Evaluation In Higher Education*, 35 (1), 15-32.
- Trevitt, C., Breman, E. y Stocks, C. (2012). Assessment and learning: Is it time to rethink student activities and academic roles? *Revista de Investigación Educativa*, 30 (2), 253-269.
- Turley, E. y Gallagher, C. (2008). On the Uses of Rubrics: Reframing the Great Rubric Debate. *English Journal*, 97 (4), 87-92.
- Van der Schaaf, M., Baartman, L. y Prins, F. (2012). Exploring the role of assessment criteria during teachers' collaborative judgement processes of students' portfolios. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37 (7), 847-860.
- Vandenberg, A., Stollak, M., McKeag, L. y Obermann, D. (2010). GPS in the classroom: using rubrics to increase student achievement. *Research in Higher Education Journal*, 9, 1-10. Consultado el 22 de enero de 2013 en <http://www.aabri.com/manuscripts/10522.pdf>.
- Villa, A. y Poblete, M. (2011). Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones. *Bordón*, 63 (1), 147-170.
- Wilson, V.A., y Onwuegbuzie, A.J. (1999). Improving Achievement and Student Satisfaction through Criteria-Based Evaluation: Checklists and Rubrics in Educational Research Courses. Paper presented at *Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association*. Point Clear, AL.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.A. (2006). Buscando una nueva hoja de ruta en la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 340, 51-58.

Autores

M^a Paz García Sanz

Es profesora Titular de Universidad de la Universidad de Murcia. Entre sus líneas de investigación prioritarias, en la actualidad destacan fundamentalmente las siguientes: Planificación, aprendizaje y evaluación de competencias, Evaluación del profesorado, Evaluación de programas educativos y sociales, Evaluación de instituciones educativas y Relaciones familia-centro educativo. Dentro de estas líneas ha dirigido Trabajos Fin de Grado, Trabajos Fin de Máster y Tesis Doctorales; ha colaborado en la realización de variedad de Proyectos de Investigación y de Innovación Educativa, así como en contratos de investigación; ha realizado diferentes ponencias en cursos y talleres de formación del profesorado en distintas Universidades; ha presentado aportaciones en Congresos y Jornadas; ha colaborado en la organización de más de una docena de eventos científicos; y ha realizado variedad de publicaciones en Editoriales y Revistas científicas de reconocido prestigio

Morón-Marchena, J.A. (2014). Educación y personas mayores. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (1), 107-121.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.1.198871>

Educación y personas mayores

Juan Agustín Morón Marchena
Universidad Pablo de Olavide (Sevilla)

Resumen

Al realizar una proyección de población española, se demuestra que cada vez habrá más personas mayores. Tanto en números globales, en el número total, como especialmente en el porcentaje sobre el total de la población. Será una sociedad en progresivo envejecimiento. Pero se vivirá más tiempo, porque aumentará significativamente la esperanza de vida, con mejores condiciones de salud. Y, por tanto, habrá más tiempo para, por ejemplo, formarse, asistir a clases... El aprendizaje a lo largo de toda la vida ganará cada vez más espacio. La formación del profesorado (la formación de los educadores y formadores) tiene en las Personas Mayores un campo de acción muy importante y en crecimiento. Una formación con un carácter específico dentro de la Educación Permanente y de la Educación de Personas Adultas, que requiere un enfoque

Palabras clave

Mayores; Educación a lo largo de toda la vida; Educación de Personas Adultas; Formación docente.

Education and elderly people

Abstract

When making a projection of Spanish population, it is shown that there will be more and more elderly people. In overall numbers as well as in total numbers, and especially in the

Contacto

Juan Agustín Morón Marchena, jamormari@upo.es, Universidad Pablo de Olavide. Departamento de Educación y Psicología Social. Ctra. de Utrera, km. 1. 41013 Sevilla.

percentage on the whole population. It will be a society in an increasing aging. But people will live longer, as life expectancy will increase significantly with better health conditions. Hence there will be more time, for example, for training, to attend classes... . Life Long Learning will gain more and more space. Teachers' training (Training of Educators and Teachers) has in elderly people, a really important and growing action field. A training with a specific character within Life Long Learning and Adult Education, which requires a different approach to the conceptual, as well as procedural and methodological planning

Key words

Elderly people; Life Long Learning; Adult education; Teacher education.

Introducción

“Algún lector podría sorprenderse que se aborde monográficamente asuntos relativos al envejecimiento, sus repercusiones y posibilidades en este tiempo. ¿Qué tenemos que ver con los mayores? ¿Acaso no es más que suficiente con atender a los procesos de educación formal? ¿No son acaso los niños/as y jóvenes los destinatarios por antonomasia de la acción educativa y, por tanto, también de la formación de profesores que de ellos se encargan?...”.

Así comenzaba el Editorial ‘Retos Educativos del Envejecimiento’, como presentación del Tema Monográfico sobre ‘Perfiles del Envejecimiento’ en la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (2002, nº 45). Han pasado algunos años, pero esos interrogantes mantienen su actualidad intacta: me temo que esas mismas preguntas se siguen haciendo hoy en día.

La Formación del Profesorado tiene ya un largo recorrido temporal. Y su campo de acción también es amplio, abarcando distintos ámbitos de diversa naturaleza. Unos con una dilatada tradición y trayectoria histórica; otros más novedosos en el tiempo, de rotunda actualidad e interés; algunos que resurgen ‘guadianescamente’ (permítanme el vocablo) cada cierto tiempo... En los manuales de referencia de Formación del Profesorado o en la propia *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* podemos conocer el estado de la cuestión. Uno de los temas menos tratado es el referido a la Formación del Profesorado y las Personas Mayores. Ciertamente, al día de hoy, podemos afirmar que los más mayores no se constituyen apenas en objeto de estudio para la disciplina.

Hay mucho escrito e investigado sobre la Formación de Profesorado en las etapas de Infantil, Primaria, Secundaria, Formación Profesional, Educación Superior, Universidad, etc. Pero poco, muy poco, sobre Formación del Profesorado y Personas Mayores.

Sin embargo, un bloque de población tan amplio y numeroso debería ser motivo de ocupación para cualquier ciencia. De la misma manera que la educación, que la perspectiva educativa, en general, tiene una preocupación cada vez mayor por las personas más mayores (y viceversa, diría), todas las disciplinas o materias que conforman aquella deberían asimismo poner su vista en las personas mayores.

Fundamentación teórica, epistemología, competencias, metodologías y procedimientos, planteamientos didácticos, técnicas y herramientas... todos aquellos aspectos que se tratan en cualquier etapa educativa o sobre cualquier tipo de educandos, también deberían ser objetos de estudio, y de propuestas, en el caso de las Personas Mayores.

En este sentido, y creemos que oportunamente, cada vez se aborda más en encuentros y publicaciones científicos. Valga como ejemplo el reciente Congreso Internacional de Formación de Profesorado incluye entre las Áreas Temáticas una específica sobre 'Educación y Personas Mayores'. O la propia revista RIFOP -y REIFOP- , con artículos diversos.

A ello dedicaremos estas líneas, a reflexionar sobre la pertinencia de que la Formación del Profesorado tenga entre sus campo de acción a las Personas Mayores. Diría más, justificar porqué debe ser uno de sus elementos de atención. De la misma manera que somos conscientes que los más mayores tienen en la educación y formación uno de sus intereses, también la educación y la formación tienen en las personas mayores un colectivo que atender.

Un primer argumento: una cuestión de números

La población de España es de 46.704.314 habitantes (cifra oficial del Instituto Nacional de Estadística, tomando como base el último Censo de Población oficial, a 1 de enero de 2013). En el último año se ha producido un descenso del 0,2% de la población, la primera vez que disminuye desde que se disponen de datos anuales (las series datan desde 1971). Aunque hay un saldo vegetativo favorable de 48.488 personas (es decir, más nacimientos que defunciones), no compensa el saldo migratorio negativo, de 162.390 personas (por la disminución de los inmigrantes y por el aumento de emigrantes al exterior).

Este descenso de población afecta principalmente al grupo de edad entre los 15 y 39 años y entre los menores de 10 años. Sin embargo, hay un incremento entre los más mayores: la población de más de 64 años ha aumentado un 1,7% en el último año (algo más de 134.000 personas). Este incremento se produce en todas las edades de más de 65 años, excepto entre los de 75 a 79 años, que sí disminuyen (el motivo se debe a que es la generación nacida durante la Guerra Civil).

Los más mayores no son los grupos de edad protagonista en los procesos migratorios, ni en inmigración ni en los movimientos de emigración, que sí afectan mucho más a otros grupos de edad.

Estos son los datos actuales. Pero, ¿qué ocurrirá en los próximos años? Pues que se producirá un envejecimiento de la población española, fundamentalmente por el descenso de la natalidad y por el saldo migratorio negativo.

Según el reciente estudio del Instituto Nacional de Estadística sobre la proyección de la población española a corto plazo, es decir, para los próximos 10 años, si se mantienen las tendencias demográficas actuales, nuestro país perderá el 5,6% de la población, que será de algo más de 44 millones de habitantes en el 2023 (INE, 2013).

Este descenso se debería a la disminución de los nacimientos (que se viene produciendo desde el 2009), de tal manera que dentro de 10 años habría un 25% menos de nacimientos que ahora, a pesar una ligera tendencia favorable a la fecundidad de las mujeres (1,41 frente al 1,34 actual). Además de posibles factores sociales, este hecho se debe también a la reducción del número de mujeres en edad fértil por la crisis de natalidad de finales de los años ochenta y de los noventa.

Habrà una disminución significativa en los tramos de población de entre los 20 y 50 años de edad (reducción del 22,7% con respecto a la actualidad, unos 4,7 millones de personas) y de los menores de 10 años (descenso del 20,4%, casi un millón de niños menos que ahora).

Menos niños y niñas, menos ‘adultos jóvenes’... y más mayores. En los próximos diez años habrá un millón y medio más de personas mayores de 65 años (un 17,6% más que ahora). En realidad aumentarán todos los grupos de edad a partir de los 50 años (excepto el grupo de 80 a 84 años, que fueron generaciones más reducidas que nacieron con la Guerra Civil),

La esperanza de vida seguirá incrementándose, llegando a los 87 años en las mujeres y a los 81,8 años en los varones. Sigue siendo significativamente mayor en las mujeres, pero disminuyendo algo con respecto a los varones (aumenta 1,9 años, frente a los 2,5 años de los hombres). En el caso de la población de mayores de 65 años, la esperanza de vida llega a los 24,1 y 20,2 años respectivamente (un dato anecdótico: se duplicará las personas mayores de 100 años).

Pero aunque exista un aumento de la esperanza de vida, y a pesar de la disminución de la población, las defunciones aumentarán en los próximos diez años, debido al propio envejecimiento poblacional, estimándose que se producirán 4,1 millones de muertes (un 6,2% que los últimos diez años)

Se estima que en el 2017 tengamos un saldo vegetativo negativo, debido al descenso de la natalidad y al envejecimiento poblacional, es decir, que el número de fallecimientos supere al de nacimientos (hecho que no se ha producido en las últimas cuatro décadas).

Hemos analizado la situación al día de hoy y el envejecimiento de la población española previsto para los próximos diez años. Cabe preguntarse ahora qué ocurrirá más adelante, si esta tendencia se mantendrá. Y todo parece indicar que, efectivamente, la estructura demográfica de nuestro país seguirá un continuo proceso de envejecimiento.

Veamos algunos datos de la Proyección de Población española a más largo plazo, a 40 años (INE, 2012). Como hecho más llamativo destacamos la disminución de la población (descenso de la natalidad y saldo migratorio negativo) y el progresivo envejecimiento de la misma. Así, si se mantienen las actuales tendencias demográficas, en el año 2.052 habrá un descenso de población, del 10% con respecto a ahora.

Uno de los factores que incidirán en ello es el descenso de la natalidad (en los próximos cuarenta años nacerá un 20% menos que en las últimas cuatro décadas), a pesar de un previsible aumento de la fecundidad (aunque muy pequeño).

La esperanza de vida seguiría aumentando, llegando a los 90,7 años en las mujeres y 86,9 años en los varones, es decir, casi seis y ocho años más que en la actualidad (continuando la tendencia de aproximar la edad en los dos sexos).

Centrándonos en la población mayor de 65 años, la esperanza de vida será de 27,3 y 24 años respectivamente.

Una población más envejecida, que conllevará al aumento de los fallecimientos: en los próximos cuarenta años habrá 17,9 millones de defunciones, un 34% más que en los últimos 40 años. Más muertes que nacimientos, con el consiguiente crecimiento natural negativo.

Si analizamos la previsión por grupos de edad, la pérdida de población en el 2.052 afectará especialmente a las personas de entre 16 a 64 años (caerá un 32%, casi 9,9 millones de personas menos) y a los menores de 15 años (disminución del 26%, casi dos millones).

Por el contrario, las personas de mayor edad serán más: 7,2 millones de personas de más de 65 años (¡un aumento del 89%!). Al principio de la segunda mitad del siglo XXI, más de un tercio de la población española superará los 65 años.

A la vista de lo anterior, está claro que

- Habrá muchos más mayores. Tanto en números globales, en el número total, como especialmente en el porcentaje sobre el total de la población.
- Se vivirá más tiempo. Aumentará significativamente la esperanza de vida. Se vivirá con mejores condiciones de salud. Habrá más tiempo para, por ejemplo, formarse, asistir a clases...

¿El envejecimiento de la población, un problema, o una oportunidad?

Los datos anteriores son cifras, números objetivos. A partir de ellos se pueden extraer muchos análisis. Pero, por lo general, hablar de envejecimiento supone adoptar una visión negativa. En palabras de Pérez Salanova (2002: 21), “el envejecimiento de la población es considerado como un fenómeno de repercusiones negativas”. Así, a raíz de esos datos, muchos realizan un planteamiento pesimista, catastrofista o insostenible.

Un ejemplo puede ser la tasa de dependencia o la relación entre las personas en edad de trabajar con respecto a las que no lo están (el cociente entre las personas menores de 16 años más las mayores de 64 y las personas entre 16 y 64 años) es actualmente del 51%. La previsión es que se incremente un 9% en los próximos diez años (59,2%), por lo que por cada diez personas en edad de trabajar, habrá seis ‘inactivas’ (menor de 15 o mayor de 64 años). Dentro de cuarenta años, por cada persona en edad de trabajar, prácticamente habría otra que no estaría en edad de hacerlo. Muchos sólo verán una población vieja, que no podrá mantenerse a sí misma. Una sociedad vieja, una sociedad ‘anclada’. Envejecimiento en contraposición al desarrollo. Sin embargo, este hecho no coincide con la realidad, más bien al contrario.

Como dijimos en otra ocasión, la reproducción de los estereotipos negativos más frecuentemente asociados al envejecimiento (plasmada en las teorías de ‘pandemia de las incapacidades’: enfermedades, impotencia, decrepitud, disminución de capacidades mentales, fealdad, inutilidad, aislamiento, depresión, pobreza, etc.), supone un formidable obstáculo para elaborar un nuevo mapa conceptual de la vejez, a veces inconmensurable, de la aportación de los mayores a su entorno familiar y social (Morón y García, 2007). Por ello, un alto nivel educativo supone una renta de autonomía importante a la hora de abordar los avances de la edad, de modificación de roles y estereotipos y de control de las filiales de exclusión.

Los mayores, las personas de edad avanzada, es un grupo más de la sociedad. Y tiene sus circunstancias específicas, como las tienen cualquier otro grupo poblacional. Hemos creado un estereotipo al relacionar a los mayores con ‘problemas’. En parte viene de la concepción, o de la estructuración –ya típica- de la gestión de las edades en tres tiempos muy definidos, a saber, formación, empleo y jubilación. En los tiempos actuales, y mucho más en los venideros, no será esa la caracterización de un ciclo de vida.

Es necesario, pues, la adaptación de nuestra sociedad al aumento de la esperanza de vida, a la presencia de cada vez más mayores y en mejor estado. Y por ende, de poner en valor la capacidad de aprendizaje y adaptación de las personas de edad avanzada.

El Aprendizaje a lo Largo de la Vida

El punto de partida de la educación o formación de las personas más mayores se sitúa en el la propia Educación de Personas Adultas. Más concretamente, en la concepción del Aprendizaje a lo Largo de la Vida (LLL, *Life Long Learning* promovido por la UNESCO),

definida como “*toda actuación formativa que tiende a facilitar conocimientos y destrezas a las personas en edad postescolar, así como a promover en ellas actitudes y comportamientos valiosos orientados a propiciar su perfeccionamiento personal y profesional y la participación social*” (Morón y Cruz, 2012).

Otra definición de referencia es la propuesta por la Comisión Europea (1995): El aprendizaje a lo largo de la vida es el desarrollo del potencial humano a través de un proceso sustentador continuo que estimula y faculta a los individuos para adquirir todos los conocimientos, valores, destrezas y comprensión que requieran a lo largo de toda su vida y aplicarlos con confianza, creatividad y gozo en todos los roles, circunstancias y entornos.

Es decir, una acción formativa, en cualquier momento del ciclo vital de una persona, que mejore sus conocimientos, destrezas, habilidades, competencias o cualificaciones, en cualquier ámbito personal, social o profesional.

Efectivamente, el término ‘Educación a lo largo de la vida’ fue acuñado y promovido por la UNESCO ya en la década de los setenta y ochenta del pasado siglo. Pero fue a raíz de posteriores documentos, principalmente de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 1996) y el conocido *informe Delors* (1996), los que enfatizaron nuevamente la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida, término y concepto que es común en la literatura actual.

Aprender a lo largo de toda la vida, abarca -por tanto-, a todas las edades; es una educación con un carácter integrador, en la búsqueda de conocimiento a través de la acción. La formación de las personas más mayores, y en general la educación de personas adultas, no es una ‘repesca educativa’, no es una segunda oportunidad, sino que es educación y formación propia e integral.

“El aprendizaje a lo largo de la vida es mucho más amplio que la provisión de una segunda oportunidad de educación e instrucción para personas adultas. Se basa en el punto de vista de que cada uno debe ser capaz, debe estar motivado, y activamente comprometido en aprender a lo largo de toda su vida. Este punto de vista del aprendizaje abarca el desarrollo personal y social de todo tipo y en cualquier escenario: formalmente, en las escuelas, en centros de formación profesional, terciaria o de adultos; e informalmente, en el hogar, en el trabajo y en la comunidad” (OECD, 1996).

Los principios educativos de esta concepción, del aprendizaje a lo largo de la vida, pasan por tres rasgos básicos:

Los principios educativos de esta concepción, del aprendizaje a lo largo de la vida, pasan por tres rasgos básicos:

a) En primer lugar, el *carácter vitalicio de la educación*, en base a:

- La educabilidad de la persona en cualquier etapa (desde el principio hasta el final), de la posibilidad de un proceso permanente de formación.
- La extensión vertical de la educación.
- La extensión articulada de la educación (integrada en la propia existencia humana).

b) Por otro lado, *unidad y globalidad*:

- En todos los niveles y en todas las modalidades educativas.
- La extensión horizontal: en multitud de situaciones y ámbitos (no solo en la escuela o institución formal).

- Un nuevo estilo educativo: principalmente el Aprender a aprender y en el autoaprendizaje.

c) Por último, la *universalidad*, con la máxima del derecho a la Educación.

La educación debe producirse en cualquier momento, en cualquier lugar y con cualquier finalidad. Puede ser formal, informal o no-formal. Y cubre todos los ámbitos posibles, sea social, personal, académico, profesional, técnico, etc. (longitudinal, vertical, multidimensional..., si se prefiere).

Educación de Personas Adultas y Educación Permanente

Ciertamente, el Aprendizaje a lo Largo de la Vida es el vocablo de moda en los últimos años, pero los pilares de este concepto vienen de más atrás. Educación de Personas Adultas, Educación Permanente... Como dice J.A. Fernández (2000, 24), “el término de educación permanente nació en el contexto de la educación de adultos, pero la finalidad del movimiento reformador de esos años era la transformación del conjunto del sistema educativo y de formación, a partir de la constatación de que las personas adultas necesitan seguir aprendiendo, aunque hayan ido a la escuela o a la universidad”.

Los planteamientos actuales referentes a la formación o educación de personas adultas fijan objetivos principales:

- desarrollar una ciudadanía activa y comprometida;
- potenciar la educación en valores como eje del desarrollo humano en todas sus dimensiones, y
- responder a las exigencias de la Sociedad del Conocimiento.

Al día de hoy se mantienen vivas las orientaciones que recogía el Libro Blanco de Educación de Personas Adultas (MEC, 1986):

- Contemplar las cuatro áreas de conocimiento preferencia entre las personas adultas, es decir, que sea posible proporcionar una formación orientada al trabajo, una formación para el ejercicio de los derechos y responsabilidades cívicos, una formación para el desarrollo personal y una formación general o de base que constituirá el fundamento de todas las demás.
- Facilitar una educación integral.
- -Basar el diseño curricular en un sistema modular o en unidades formativas, con una organización, métodos y evaluación adaptadas.
- Conceder el principal protagonismo al proyecto de base territorial, sea una zona determinada, un barrio, un distrito, etc.

Así es, o debe ser, la educación de personas adultas y mayores, basada en los siguientes rasgos:

- Su *carácter holístico y trans-sectorial*: existe una extensa pluralidad de modalidades y métodos, en función de los objetivos y de las demandas de la población implicada. Un amplio universo formativo, con multitud de áreas, así como en la pluralidad de estructuras organizativas (presenciales, semipresenciales, a distancia).
- Ser una *formación integral*: Abarca y se centra en desarrollar todas las potencialidades de la persona, en aptitudes, valores, conocimientos, competencias, etc.

- Teniendo en cuenta la amplia riqueza y variedad en los *destinatarios*.
- Con un *carácter diferenciado, unas señas de identidad propias*. Más que en cualquier otro tipo, aquí hay que tener en cuenta: la relevancia de los papeles sociales, su carácter voluntario, el papel de la experiencia, el protagonismo de los participantes, la responsabilidad y la autonomía de los educandos...
- Y defensora de *la democratización educativa y cultural*.

En busca del ‘envejecimiento activo’

Los planteamientos actuales sobre los planes de acción hacia y con las personas más mayores se sustentan en los paradigmas del aprendizaje a lo largo de toda la vida, de envejecimiento activo, de la calidad de vida, de las dimensiones de capacidad personal (autonomía, independencia).

La Organización Mundial de la Salud (OMS) dice que el envejecimiento activo es el proceso de optimización de oportunidades de salud, participación y seguridad con el objetivo de mejorar la calidad de vida a medida que las personas envejecen. Propiciar el envejecimiento activo es potenciar las capacidades de la persona cuando envejece, de llevar una vida productiva en la sociedad y en la economía.

No se es activo por estar bien de salud, por no tener dependencia, o por tener posibilidades económicas. Se es activo cuando se participa en las acciones sociales (en la cultura, economía, ocio...)

Y, como decía, todos los planteamientos actuales sobre el envejecimiento, sobre el concepto de envejecimiento activo, coinciden en incluir el aprendizaje a lo largo de la vida.

Como señala el Libro Blanco sobre Envejecimiento Activo, se está revisando la amplitud y las nociones relacionadas con la propia idea de envejecimiento activo, sobre las que se sigue avanzando y matizando. Cabe hablar en este sentido de la trascendencia del concepto de ciudadanía, de la vivencia satisfactoria del propio proceso, de la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida, de las relaciones intergeneracionales, de la capacidad de imaginación e innovación en su tratamiento, así como la importancia de la perspectiva de género (IMSERSO, 2011).

Envejecimiento Activo y Educación a lo Largo de la Vida

El citado Libro Blanco sobre el Envejecimiento Activo recoge una serie Conclusiones y Recomendaciones en el apartado referido a la ‘Educación a lo Largo de la Vida’, que por su actualidad y como publicación de referencia en este ámbito, merecen la pena reproducir, pues nos da una visión global sobre la cuestión (IMSERSO, 2011,316).

Así, aboga por la promoción de la Educación a lo largo de la vida sin limitación de edades con el fin de que la persona mejore sus competencias y que disponga de más oportunidades para optimizarlas y utilizarlas. Para ello habrá que contrarrestar los estereotipos negativos sobre las personas mayores, procurando no dar la imagen de que la educación a lo largo de la vida es algo inusual o extraordinario en edades avanzadas. Será necesario además:

- Mejorar la oferta actual de iniciativas de educación a lo largo de la vida existentes: procesos de enseñanza y aprendizaje, y modelos psicopedagógicos que fundamentan y orientan los programas que se ofertan.

- Generar modelos de Buenas Prácticas en el ámbito de la educación a lo largo de la vida acordes con los modelos de valores sociales actuales y establecer criterios para la selección de materiales.
- Avanzar en el uso de las tecnologías de la comunicación por las personas mayores como herramienta facilitadora de nuevas oportunidades de participación social.
- Promover la estimulación y sensibilización de la sociedad, y especialmente de este colectivo, sobre la importancia de la educación a lo largo de la vida, procurando su implicación mediante foros, debate o cualquier otro medio.
- Promover foros y estructuras estables que permitan a todos los agentes implicados – adultos mayores, profesionales y responsables de instituciones y políticos- trabajar de forma conjunta en la mejora de las oportunidades de educación a lo largo de la vida en su entorno.
- Desarrollar investigaciones que permitan conocer la oferta existente, la lógica-pedagógica y organizativa subyacente en los diversos circuitos y los procesos de aprendizaje individuales y grupales.
- Mejorar los sistemas de formación de profesionales, orientándolos hacia competencias personales, relacionales y pedagógicas necesarias para liderar procesos de aprendizaje a lo largo de la vida para las personas mayores.

Desde una perspectiva más didáctica, a modo de propuestas metodológicas (con un enfoque ‘cooperativo-constructivista’), se citan (IMSERSO, 2011, 295-296):

- Estimular procesos de reconstrucción a través de metodologías activas, prácticas, en entornos de aprendizajes reflexivos e interactivos.
- Proporcionar apoyos para que la influencia educativa entre docentes y educandos sea óptima, diseñando actualmente las tareas didácticas, procurando que los apoyos del profesorado evolucionen para potenciar roles cada vez más autónomos de los participantes y los grupos.
- Utilizar estrategias didácticas de carácter psicocéntrico, tales como:
 - La investigación compartida, facilitadora del aprendizaje a partir de la experiencia personal y la reflexión en grupos de iguales.
 - Los programas de educación intergeneracional, priorizando la calidad de la interacción y el desempeño de roles igualitarios, múltiples y cambiantes – adaptativos- por parte de todos.
 - El aprendizaje autodirigido que busca que la persona sea capaz de organizarse por sí misma y utilizar sus propios recursos: el uso de las TICs, de nuevas tecnologías de información y comunicación, bibliotecas, ofertas culturales, de experiencias enriquecedoras, como pueden ser viajes, relaciones...
 - El aprendizaje basado en el estudio del caso, preferentemente elegido por los propios participantes, y sobre el que se formulen objetivos de aprendizaje y estrategias de abordaje.
 - El desarrollo de proyectos definidos por el alumnado requieren que éstos se impliquen en todas sus fases, tanto en la preparación (elección del tema, objetivos, elaboración del plan de acción, asignación de responsabilidades), su desarrollo e implementación (búsqueda de información, análisis, reuniones, desarrollo de los temas o tareas propuestas...), y su valoración o evaluación.

Se han realizado otros Libros Blancos sobre las Personas Mayores o el Envejecimiento Activo en contexto autonómico, cuyas conclusiones y recomendaciones, en general, pueden ser extensibles a otros ámbitos. En el caso del de Andalucía, uno de los ejes se refería a ‘Vivir en continua formación: La educación a lo largo de toda la vida’. Las conclusiones de este apartado tienen plena vigencia en cualquier territorio (Junta de Andalucía, 2010, 434-435):

- La educación a lo largo de la vida es tan importante para el envejecimiento activo que esta cambiando la imagen de las personas mayores.
- La educación a lo largo del ciclo vital debe ser abordada para y por las personas mayores.
- El catálogo de actividades educativas es un potente instrumento de formación permanente para el alumnado, pero debería ser ampliado y mejorado cualitativamente.
- La formación tiene una doble dirección: la persona mayor y la sociedad. Lo primero como crecimiento personal, lo segundo como difusor de experiencia, de la lectura, cultura, tradición y conocimiento.
- Destacamos la formación en las nuevas tecnologías y el aprendizaje de idiomas como acceso a la Sociedad del Conocimiento.
- Es fundamental en la educación a lo largo de la vida las relaciones intergeneracionales, que se deben propiciar en los diferentes programas de mayores.
- Debido a la importancia que tiene la jubilación, habría que incluir los Programas de Preparación a la Jubilación Activa, por los beneficios que tiene ésta en las personas jubiladas.
- La educación a lo largo de la vida debe ser accesible para todas las personas, independientemente del género, de su nivel económico y sociocultural.
- Los Programas Universitarios para Mayores (PUM) son un excelente instrumento para la educación a lo largo de la vida, pero deberían extenderse aun más a los contextos rurales.
- Para establecer las relaciones intergeneracionales es conveniente abrir los diferentes programas educativos a todas las edades.
- El intercambio cultural de las personas mayores de otras regiones, países y universidades es beneficioso para el envejecimiento activo.
- Es fundamental el actual cambio de rol del envejecimiento pasivo por el activo, al que están contribuyendo los diferentes programas innovadores en los que las personas mayores son los protagonistas como miembros activos de la sociedad.
- La investigación a lo largo del envejecimiento es importante como instrumento de análisis y evaluación de los diferentes programas de formación. Investigación que deberían realizar tanto las instituciones como las universidades, así como las personas mayores.
- Las mujeres deberían realizar, también, Programas de Preparación a la Jubilación Activa (PPJA), independientemente de que no hayan trabajado de forma remunerada.
- Sería muy conveniente, de acuerdo con la evolución de la población, que se potenciaran grupos de autoformación impartida por las personas mayores.

- Es necesario crear un material transversal para formar a los niños y niñas en el conocimiento de proceso de envejecimiento activo, como miembros de una sociedad envejeciente y envejecida.

Personas Mayores y Universidad

Las personas mayores no son un lastre de la sociedad. Ahora que ya sabemos mucho de los mayores, que se comprueba el envejecimiento de la población, ya es hora de buscar soluciones, de llevar a cabo propuestas... de descubrir las potencialidades de las personas mayores. Y entre estas potencialidades, una, sin duda -y muy importante-, es la formación. Una formación distinta a la de un niño, a la del adolescente, a la del joven universitario, a la del adulto que busca una especialización laboral... pero una formación.

La formación del profesorado (de formadores, del educador, si se prefiere) de las personas mayores es, ante todo, la formación de un formador o formadora (de un educador o educadora). Algunas estrategias, técnicas, metodologías... serán específicos, para trabajar con las personas de edad avanzada (a igual que sucede con un formador de educación infantil, de primaria o de universidad). Pero también hay muchos elementos coincidentes. En mi opinión personal, hay mucha más coincidencia, más peso en las similitudes, entre el formador de mayores y cualquier otro formador, que en la especialidad o las diferencias específicas entre ambos. De hecho, por ejemplo, también hay personas de avanzada edad en las aulas universitarias, en distintos Grados, en Master, Doctorado... y conviven con otros participantes de edades inferiores. Y no por eso el profesor o profesora de turno es distinto a otro compañero que sólo tenga a educandos más 'jóvenes'. Eso puede comprobarse en algunos estudios que se han centrado en el alumnado de mayor edad.

Valga como ejemplo el estudio de Leal, Toribio y Sotomayor (2009) sobre el alumnado universitario de avanzada edad, con sus características, motivaciones, valores, obstáculos y otras variables de interés que nos ayudan a conocer esta realidad. A título informativo, reseñar la afirmación final recogida en las conclusiones de los autores: "Los resultados obtenidos nos han puesto de manifiesto una serie de características, situaciones y diferencias que van a afectar a la iniciativa de emprender unos estudios universitarios. De esta manera, todas ellas han de ser consideradas a la hora de llevar a cabo una oferta formativa dirigida a dicha población, para tener en cuenta las particularidades de su demanda y de esta forma alcanzar una mayor participación de dicha oferta a esta última, logrando así facilitar su acceso a la universidad" (p. 155).

Siguiendo a Moreno (2009), históricamente, no podemos decir que entre los objetivos prioritarios de la Universidad se sitúen las personas mayores. Tampoco al revés. Pero ya en el siglo XVIII encontramos algunas experiencias de mayores en la universidad, si bien hay que esperar a la segunda mitad del siglo pasado para encontrar ejemplos más significativos y numerosos.

Actividades culturales universitarias, ciclos de conferencia, universidades de la Tercera Edad (en España la primera Aula de la Tercera Edad se creó en 1978), enseñanzas 'formales' para los más mayores (la Universidad de Quebec fue la pionera en ofertar un Certificado de Primer Ciclo para estudiantes mayores de 55 años)... han ido creando una amplia red, que en nuestro país llega prácticamente a todas las Universidades.

La expansión en la última década del siglo pasado y en la primera del presente ha sido muy importante. Existen además múltiples modalidades que conviven entre sí (Asociaciones y

Agrupaciones de difusión cultural o formación permanente; centros o instituciones de Extensión Universitaria; Programas Universitarios para Alumnos y Alumnas Mayores).

Poco a poco surge el interés en dotar a los programas universitarios para los mayores con una serie de características:

- La función social de los programas,
- La organización de los contenidos de cara a una mejor inserción social del alumnado,
- El diseño de un curriculum adaptado y coherente,
- Dar respaldo a la investigación donde las personas mayores fueran parte activa y pasiva de la misma (Moreno, 2009: 21).

Cada vez existe un mayor número de experiencias de mayores en la universidad, tanto en el ámbito de la metodología, investigaciones... (Orte, 2006; Lemieux, 1997; Cabedo y Alfageme, 2006, Velazquez, 2006; Velázquez y Fernández, 1998, Velázquez et al, 2000; Zorita, Yuste y Gázquez, 2006, etc.). También caben destacar los materiales emanados de los Encuentros Nacionales de Programas Universitarios para Mayores, que se han celebrado en distintas Universidades, además de recomendar otras obras específicas sobre Educación y Personas Mayores: (Bedmar, Fresneda y Muñoz, 2004; Colom y Orte, 2001; Escarbajal, 2004; García, 2004; García y Bedmar, 2002; García y Sánchez, 1998; Sáez, 2002; Sáez, 2003; Yuni y Urbano, 2005).

La educación de los más mayores también “se convierte en una oportunidad interesante para generar procesos de reflexión y aprendizajes, que nos permiten avanzar en la formación didáctica del profesorado de dichos programas. Pensamos además que estos procesos de formación generan trasposos, interacciones y puentes entre la docencia que estos profesores desarrollan en la Universidad convencional y la Universidad de Mayores. Este reto, por tanto, puede constituirse en una oportunidad para generar innovación educativa entre el profesorado de la universidad” (Lirio y Morales, 2012, 155).

En definitiva, y como corolario final, el binomio Educación-Personas Mayores debe ser una realidad, dos ámbitos que guarden una estrecha relación. En una sociedad en progresivo envejecimiento, como es la nuestra, abre una oportunidad, un nicho en la que la formación del profesorado (la formación de los educadores y formadores) tiene un campo de acción muy importante y en crecimiento. Eso sí, una formación con un carácter específico dentro de la Educación Permanente y de la Educación de Personas Adultas, que requiere un enfoque diferente tanto en el planteamiento conceptual como en el procedimental o metodológico.

Y todos los estamentos debemos implicarnos en potenciar esta realidad: “Habrà que dotarse de los medios de desarrollar el apetito de la Educación y la Formación a lo largo de la Vida, y abrir y generalizar permanentemente el acceso a nuevas formas de conocimiento” (Comisión Europea, 1995, 2). Hay que aprovecharse de la voluntariedad de los más mayores, del ‘ocio educativo’, que vuelvan a dar ganas de formarse a los que no han querido o no han podido integrarse en los sistemas clásicos de enseñanza.

Bibliografía

Bedmar, M., Fresneda, M.D. y Muñoz, J. (2004). Gerontagogía. Educación en personas mayores. Granada, Universidad de Granada.

- Cabedo Manuel, S. y Alfageme Chao, S. (dir.) (2006). Los programas universitarios para mayores en España: Una investigación sociológica. Castellón, Universidad Jaime I.
- Colom Cañellas, A.J. y Orte Socías, C. (2001). Gerontología educativa y social. Pedagogía Social y personas mayores. Palma de Mallorca, Universidad de las Islas Baleares.
- Comisión Europea (1995). Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia una sociedad cognitiva. Bruselas, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Delors, J. et al. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Madrid, Unesco-Santillana.
- Escarbajal de Haro, A. (2004). Personas mayores. Educación y emancipación. La importancia del trabajo cualitativo. Madrid, Dykinson.
- Fernández, J.A. (2000). El redescubrimiento de la Educación Permanente. *Educación XXI*, 3, 21-51.
- García Mínguez, J. (2004): La educación de personas mayores. Ensayo de nuevos caminos. Madrid, Narcea.
- García Mínguez, J. y Bedmar, M. (coords.) (2002). Hacia la educación intergeneracional. Madrid, Dykinson.
- García Mínguez, J. y Sánchez García, A. (1998). Un modelo de educación en los mayores: la interactividad. Madrid, Dykinson.
- IMSERSO (2011). Libro Blanco sobre el Envejecimiento Activo. Madrid, IMSERSO-Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- INE (2013). Proyección de la Población a Corto Plazo en España. Madrid, Instituto Nacional de Estadística.
- INE (2012). Proyección de la Población a Largo Plazo en España. Madrid, Instituto Nacional de Estadística.
- Junta de Andalucía (2010). Libro Blanco del envejecimiento activo. Sevilla, Consejería para la Igualdad y Bienestar Social.
- Leal Jiménez, A., Toribio Muñoz, M.R. y Sotomayor González, S. (2009). Nuevos públicos para una Universidad próxima: los usuarios mayores de 40 años. Cádiz, Dirección General de Universidades, Junta de Andalucía.
- Lemieux, A. (1997). Los programas universitarios para mayores: Enseñanza e investigación. Madrid, IMSERSO-Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Lirio Castro, J. y Morales Calvo, S. (2012). El reto de la formación del profesorado para una enseñanza e calidad en las universidades de mayores. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*. 19, 155-166.
- MEC (1986). Libro Blanco de Educación de Personas Adultas. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Moreno Tello, S. (2009). Las Aulas universitarias de Mayores en Andalucía: Un estudio sectorial. Cádiz, Dirección General de Universidades, Junta de Andalucía.

- Morón Marchena, J.A. y García Martínez, A. (2007). Exclusión e Intervención socioeducativa con mayores. *III Jornadas Pedagógicas y de Educación Social 'Educación, Marginación y Exclusión Social'*. Huelva, Universidad de Huelva.
- Morón Marchena, J.A.; Cruz Díaz, M.R. et alt. (2012). *Las Universidades Populares: Bases Conceptuales*. Madrid, Federación Española de Universidades Populares-FEUP.
- OECD (1996). *Making Lifelong Learning a Reality for All*. Paris, OECD.
- Orte Socías, C. (Coord.) (2006). *El aprendizaje a lo largo de toda la vida. Los programas universitarios de mayores*. Madrid, Dykinson.
- Pérez Salanova, M. (2002). La participación de las Personas Mayores. Apuntes para una agencia de intervenciones gerontológicas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 45, 21-32.
- Sáez Carrera, J. (coord.) (2002). *Pedagogía social y programas intergeneracionales: educación de personas mayores*. Archidona (Málaga), Aljibe.
- Sáez Carreras, J. (coord.) (2003). *Educación y aprendizaje en las personas mayores*. Madrid, Dykinson.
- Velázquez, M. (2006). *Reflexiones sobre los PUM*. Universidad de Sevilla. Secretariado de Publicaciones.
- Velázquez, M. y Fernández, C. (1998). *Las Universidades de Mayores. Una aventura hecha realidad. Estimulación y desarrollo en el último gramo del ciclo vital*. Sevilla, Universidad de Sevilla.
- Velázquez, M., Fernández, C.; Holgado, M.A., Guirao, M. y Sánchez, M. (2000). *Guía de Programas Universitarios de Personas Mayores*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales-IMSERSO.
- Yuni, J.A. y Urbano, C.A. (2005). *Educación de adultos mayores. Teoría, investigación e intervenciones*. Córdoba, Brujas.
- Zorita, C., Yuste, N. y Gázquez, J.J. (2006). *Mayores en la Universidad: Derecho, necesidad satisfacción*. Almería, Universidad de Almería.

Autores

Juan Agustín Morón Marchena

Dr. en Pedagogía, es Profesor Titular de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla (Área de Teoría e Historia de la Educación) y Director del Departamento de Educación y Psicología Social. Anteriormente ha sido profesor de las Universidades de Huelva y de Sevilla. Sus principales líneas de investigación son: Educación para la Salud, Educación para el Desarrollo, Docentes, Educación de Personas Mayores-Envejecimiento Activo. Coordina y participa en diversos proyectos de investigación sobre dichas temáticas. Miembro del Grupo de Investigación de Educación de la Universidad Pablo de Olavide (GEDUPO)

Cerezo, F. (2014). Soporte social en bullying. Análisis de la soledad de la víctima. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (1), 123-132.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.1.198881>

Soporte social en bullying. Análisis de la soledad de la víctima

Fuensanta Cerezo Ramírez

Universidad de Murcia

Resumen

Los estudios sobre *bullying* señalan que estamos ante un problema de relaciones interpersonales donde se configura como factor de riesgo el aislamiento de las víctimas. El objetivo de este estudio es analizar la relación entre victimización en bullying y ascendencia social. Se aplicó el test Bull-S a una muestra de 1478 escolares de ESO (47.8% chicos y 48.4% chicas) de entre 11-18 años ($X = 14.48$; $dt = 1.43$) de la Región de Murcia. El 19.4% estaba implicado en *bullying*: 129 víctimas, 145 agresores y 13 víctimas-agresoras. El análisis sociométrico confirmó que los implicados son peor valorados que los no implicados y que la condición de víctima está relacionada con rechazo, expectativas de ser rechazado y exclusión. En general, las víctimas del *bullying* no están más aisladas, sino que son percibidos más negativamente. Estos resultados alertan de la necesidad de mejorar las estrategias de detección e incluir la valoración de las relaciones interpersonales como factor de riesgo o de protección.

Palabras clave

Bullying; victimización; relaciones interpersonales; rechazo; exclusión.

Social support in bullying. Analysis of the victim loneliness

Contacto

Fuensanta Cerezo Ramírez, fcerezo@um.es, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología. Universidad de Murcia. Campus de Espinardo. Murcia. 30.100 Murcia.

Abstract

Studies about bullying indicate that this is an interpersonal relationships problem and that the victim's isolation is a major risk factor. The main objective is to analyze the relation between being bullying victim and social ascendance. The Bull-S test was completed by 1478 of Secondary Schools (47.8% males, 48.4% females) from 11-18 years old ($X = 14.48$; $dt = 1.43$) from the Region of Murcia (Spain). 19.4% was implied in bullying: 129 victims, 145 bullies and 13 aggressive-victims. Sociometric analysis confirmed that those pupils that are implied are worse valued than no implied and being victimized is related to rejection, expectative of being rejected and exclusion. In general, bullying victims are not more isolated, but they are the worst perceived. These results alert from the necessity of improve detection strategies and include interpersonal relationships evaluation as risk or preventive bullying factor.

Key words

Bullying; victimization; interpersonal relationships; rejection; exclusion.

Introducción

Las relaciones interpersonales entre los escolares se configuran como una de las principales fuentes de socialización y favorece el desarrollo cognitivo y el ajuste escolar en los adolescentes (Gifford-Smith y Brownell, 2003). Las dificultades en las relaciones entre escolares inciden negativamente, entre otros aspectos, en el desarrollo de la competencia social (Carrasco y Trianes, 2010), la autoestima personal (Boulton, MJ., [Smith, PK.](#) & Cowie, H. 2010; Moreno, Estévez, Pérez y Murgui, 2009) y escolar (Bush, 2005; Martínez, Inglés, Piqueras y Ramos, 2010). Se encuentran diferencias por sexo, así, algunos estudios apuntan que las chicas obtienen puntuaciones más altas en sociabilidad, mientras que los chicos de la misma edad presentan puntuaciones mayores en agresión e inmadurez (Muñoz, Jiménez y Moreno, 2008).

Las relaciones interpersonales vienen definidas por la popularidad de los sujetos, o su estatus. Siguiendo la clasificación de Coie, Dodge & Kupersmith (1990) en un grupo se pueden distinguir diversos tipos sociométricos o niveles de estatus dentro del aula: el popular o líder, el que es querido por muchos de sus compañeros; el rechazado o impopular, aquel que es rechazado por muchos de sus compañeros; ignorado o aislado, los olvidados, los que no destacan ni por ser populares ni rechazados, los llamados promedio; y por último, los controvertidos, aquellos que reciben bastantes elecciones y a la vez bastantes rechazos. Los estudios ponen de relieve que las experiencias de rechazo en el grupo tiene consecuencias muy negativas, así, se justifica que estos estudiantes presentan un escaso nivel de actividad social, tienen menor autoestima, disfrutan menos con las actividades de clase y se muestran insatisfechos con las relaciones con sus profesores y compañeros (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2013; García-Bacete, Sureda y Monjas, 2010), lo que favorece que los compañeros se formen una representación negativa de él o ella, ejerciendo refuerzo a sus sentimientos de soledad, resentimiento, ansiedad, depresión, indefensión, y un constante fracaso en sus intentos por participar (Moreno, et al, 2009). Estos sentimientos confluyen en un proceso de conductas de evitación y aislamiento que facilitan la victimización o más bien forman parte de ella (Bush, 2005; Monks, Smith, Naylor, Barter, Ireland & Coyne, 2009).

El fenómeno bullying viene a poner de manifiesto las malas relaciones entre los escolares y no sólo por evidenciar un problema de maltrato entre iguales, sino porque en él subyace un conflicto relacional donde algunos se encuentran en clara desventaja social con respecto a otros compañeros (Cerezo y Ato, 2010, Del Rey, Ortega y Fera, 2009; Ortega y Mora-Merchán, 2008; Ttofi & Farrington, 2008). Aquellos que están implicados en la dinámica bullying presentan niveles de estatus bajos (Cerezo, 2013), es decir, los sujetos con problemas de violencia y/o victimización escolar tienen pocos amigos (Sánchez y Cerezo, 2011), suelen ser menos participativos, con menos competencias sociales (García-Bacete, Sureda y Monjas, 2010), además muestran una deficiente competencia emocional (Sánchez, Ortega y Menesini, 2012) y, por tanto, encuentran dificultades para el manejo de los conflictos e incluso llevar a cabo conductas antisociales (Cerezo y Méndez, 2013).

Aunque ambas caras de la moneda: agresor y víctima obtienen bajos niveles de relaciones sociales (Sánchez, Ortega y Menesini, 2012; Ttofi y Farrington, 2008), las consecuencias son todavía más devastadoras para los víctimas, concretamente, algunos estudios señalan que las experiencias de victimización son buenos predictores de insatisfacción social y de soledad (Kochenderfer-Ladd & Wardrop, 2001; Salmivalli, 2010) así como de conductas disociales (Bender, D. & Lösel, F., 2011; Farrington y Ttofi, 2011) y con frecuencia perduran más allá de la escolaridad (Schäfer, et al, 2004; Ttofi, Farrington & Lösel, 2011).

Aunque ya contamos con algunos estudios que centran sus objetivos en el análisis de las consecuencias de la victimización, todavía no está claramente estudiado qué papel desempeña el estatus social en esta situación. En este estudio nos proponemos responder a las cuestiones: a) ¿Está relacionado el estatus social con la victimización escolar?, b) ¿Están más aislados las víctimas del bullying que el resto de compañeros?, y c) ¿Qué variables de reputación social se relacionan con el rol de víctima?

Metodología

Muestra

La muestra, representativa de los escolares de Educación Secundaria de la Región de Murcia, está formada por 1478 adolescentes (47.8% chicos y 48.4% chicas) de 11- 18 años ($X=14.48$ $dt=1.43$). Siendo 1191 (80.6%) Otros, 145 (9.8%) agresores, 129 (8.7%) víctimas y 13 víctimas-agresoras (0.9%).

Procedimiento

Se solicitó a los centros y a las familias el consentimiento para su participación. Se siguieron los protocolos de voluntariedad, confidencialidad y permiso paterno. Las pruebas se administraron en las aulas de los centros escolares en horario de tutoría con la presencia del profesor o profesora tutor o tutora.

Instrumento

Se ha empleado el test Bull-S, para la evaluación socio-afectiva del bullying (Cerezo, 2000/2012), basado en la fórmula de la nominación entre iguales o *peer nomination*. La prueba consta de 15 ítems que se estructuran en 4 dimensiones. Dimensión 1. Valores Sociométricos, con 4 ítems, se pregunta a los alumnos que indiquen con quién de sus compañeros le gusta estar (nominaciones positivas) y con quienes no (nominaciones negativas), se establece un número máximo de 3 nominaciones. Ejemplo de pregunta: “¿A quién elegirías como compañero de grupo?”. Dimensión 2. Dinámica agresión y victimización, mediante 6 ítems. Ejemplo de pregunta: “¿Quiénes suelen empezar las peleas?”. Esta dimensión facilita la adscripción de sujetos a los diferentes roles, así

consideramos destacados aquellos sujetos que obtienen, al menos, el 25% de las nominaciones como agresor, como víctima o como víctima-agresor (cuando destacan en ambos simultáneamente), todos aquellos que no destacan en ninguna de las anteriores conforman el grupo Otros. También indaga sobre características socio-afectivas y relacionales de cada sujeto según la valoración de los compañeros y de uno mismo. Ejemplo de pregunta “¿A quienes se les tiene manía?”; Dimensión 3. Variables situacionales: frecuencia, lugares y forma de las agresiones. Con 2 ítems de elección múltiple ordenada sobre 4 posibilidades. Ejemplo de pregunta: “¿Con qué frecuencia suelen ocurrir las agresiones?”. Dimensión 4. Valoración afectiva de las situaciones, con 2 ítems de respuesta escalada en cuatro puntos, indaga sobre la gravedad atribuida y la seguridad percibida en el centro. Ejemplo de pregunta: “¿Te encuentras seguro en el centro escolar?”. La prueba presenta una validez global medida por el alfa de Cronbach de .73, siendo de .82 para los ítems relacionados con conductas de agresión y de .83 para conductas de victimización. En este estudio hemos utilizado los datos relativos a la adscripción de los sujetos a los diferentes roles en bullying: Agresor, Víctima, Víctima-Agresor y Otro (Olweus, 1993) y relativos a la primera dimensión: variables Aceptación, Rechazo, Expectativa de ser elegido y Expectativa de ser rechazado, siendo estos datos consistentes para la valoración del estatus social. También se analizan los datos relativos a los de la variable Exclusión. Los análisis sociométricos permiten la clasificación de los sujetos según su Estatus en: 1) Popular o muy elegido, 2) Promedio, 3) Rechazado, 4) Aislado y 5) Controvertido, cuando resulta popular y rechazado a la vez.

Análisis de datos

Previo al análisis se procedió a la adscripción de los sujetos a los diferentes roles, destacando 129 víctimas en el conjunto de la muestra, representa al 8.7% del total. Los casos de víctimas-agresores fueron descartados de los análisis. Además, como paso previo a los análisis, se dicotomizó la muestra en: Víctima y no víctima.

Resultados y Discusión

Roles en Bullying y Estatus sociométrico. Relación entre Estatus social y Victimización en Bullying

Entre los sujetos de la muestra, casi el 20% se relaciona activamente con el bullying, el 9,8% como agresores, el 8.7% como víctimas y casi el 1% participan de los roles de agresor y de víctima simultáneamente (Véase Tabla 1), en consonancia con otros estudios (Cerezo y Méndez, 2013). En cuanto a la distribución de la muestra por estatus, destaca que la mayoría se encuentran en un nivel promedio (García-Bacete, et al, 2010). Encontramos más sujetos aislados (22.7%) que rechazados (7.8%) (Cerezo, 2013; Cerezo y Ato, 2010; Díaz-Aguado, et al, 2013), solamente el 1.8% resultó popular o muy elegido y no se encontró ningún sujeto controvertido.

La distribución del estatus por No víctima (1) vs Víctima (2) como puede apreciarse en la Tabla 1, indica que ningún alumno víctima es popular, sin embargo, si son la mayoría de los rechazados ($p > .001$) (García-Bacete, et al 2010; Ortega y Mora-Merchán, 2008). Sin embargo, no encontramos más aislados entre los víctimas que entre los no víctimas (15.9% vs 23.6%), lo que confronta con otros estudios (Monks, et al, 2009; Moreno, et al 2009). pero si más rechazados (5.5% vs 25.8%).

En general, el estatus social es más bajo entre los víctimas ($p > .001$) aunque el tamaño del efecto es pequeño, es decir, el estatus social tiene un efecto significativo, aunque mínimo sobre la victimización.

Tabla 1. Distribución de la muestra por sexo, Edad, Rol en bullying y Estatus

1= No Víctima 2= Víctima. Tamaño del efecto en Phi

Variable		Frecuencia (N)	Porcentaje (%)	X ² (GL) ; p
Sexo (*)	Hombre	706	47.8	44,007(2); p>.001
	1	599	44.9	
	2	99	75.0	f= ,173
	Mujer	715	52.2	
	1	678	50.9	
	2	32	24.2	
Edad	11-13	382	25.8	26,4(21); p>.05
	14-15	728	49.2	
	16-18	368	25.0	
Bullying	Otro	1191	80.6	
	Agresor	145	9.8	
	Víctima	129	8.7	
	V-Agresor	13	0.9	
Estatus 1 vs 2	Popular	26	1.8	75,301(3); p>.001
	1	2	1.8	
	2	0	0	f= ,227
	Promedio	1001	67.7	
	1	920	69.0	
	2	77	58.3	
	Aislado	336	22.7	
	1	314	23.6	
	2	21	15.9	
	Rechazado	115	7.8	
	1	73	5.5	
	2	34	25.8	

(*) Las diferencias con los totales se deben a los casos perdidos y a que la división No Víctima-Víctima deja fuera a los Víctimas-Agresores

Comparaciones entre víctimas y no-víctimas en variables sociométricas.

Se dividió el conjunto de puntuaciones totales de las variables Elegido, Rechazado, Expectativa de ser elegido, Expectativa de ser rechazado y Manía en 2 categorías agrupando los valores: Bajo- Medio como No y Alto y Muy alto como Sí, según el rango de cada una de ellas. Una vez dicotomizadas se procedió al análisis de diferencias con Chi-

Cuadrado (véase Tabla 2). Como se trata de tablas 2x2, se consideró como tamaño del efecto el valor de Phi.

f = Tamaño del Efecto para variables dicotómicas

Tabla 2. Tablas de contingencia no víctimas (1) y víctimas (2) en Bullying
Con valores dicotomizados: Si= Alto-Muy Alto; No= Bajo-Medio

Variable	Prevalencia % (N)		X ²	gl	p	F
	1	2				
Elegido			6,653	1	.010	,067
No	91.3 (1217)	97.7 (129)				
Si	8.7 (116)	2.5 (3)				
Rechazado			45,774	1	.000	,177
No	99,2(1322)	91,7(121)				
Si	50.0(11)	50.0(11)				
Expectativa Elegido			22,893	1	.000	,129
No	91,1(1215)	78.0(103)				
Si	8.9(118)	22.0(29)				
Expectativa Rechazo			39,324	1	.000	,164
No	94.6(1261)	80.3(106)				
Si	5,4(72)	19,7(26)				
Exclusión			202,885	1	.000	,372
No	98.0(1306)	71,2(94)				
Si	2.0 (27)	28.8(38)				

Los análisis con las variables sociométricas indican que: en la variable Ser elegido destacan los No víctimas significativamente, así como en expectativas de ser elegido (Díaz-Aguado, 2013; García-Bacete, et al, 2010), por el contrario, cuando se comparan variables de rechazo los víctimas obtienen mayores puntuaciones, en ambos casos los valores de las diferencias se pueden considerar pequeñas (Salmivalli, 2010; Sánchez y Cerezo, 2011). La variable Exclusión presenta mayores valores para las víctimas y el valor de esta diferencia se puede considerar moderado.

Además estos análisis apuntan que las víctimas presentan una alta probabilidad de ser más rechazadas que el resto de la muestra. Del mismo modo, las expectativas de ser rechazado pueden considerarse como un elemento asociado a la victimización (Sánchez, Ortega, y Menesini, 2012). A esto hay que añadir que es más probable que las víctimas sean excluidos frente a los no víctimas (Kochenderfer-Ladd & Wardrop, 2001). En cuanto al sexo, encontramos que los hombres tienen mayor probabilidad de ser víctimas que las mujeres ($p > .001$), coincidiendo con otros estudios (Muñoz, Jiménez y Moreno, 2008).

Reputación social y victimización

Para responder a la cuestión sobre qué variables de reputación social se relacionan con el rol de víctima se realizó un análisis de ANOVA, análisis de varianza de diferencias entre las puntuaciones medias obtenidas en las variables de aceptación, rechazo, expectativa de aceptación, expectativa de rechazo y exclusión. Los resultados pueden apreciarse en la Tabla 3

Los valores de las medias y dt tomados del análisis t

d = Tamaño del Efecto. Calculado con dt combinada

Tabla 3. Análisis de varianza en variables sociométricas Anovas entre: No víctimas (1) y Víctimas (2) en Bullying

Variables	X	dt	F(1; 1463)	p	d
Elegido			34,136	.000	-1.182
1	4.98	3.896			
2	2.95	2.922			
Rechazado			142,929	.000	3.145
1	3.72	5.177			
2	10.01	10.233			
Expectativa			8,351	.004	.435
Elegido	4.73	3.332			
1	3.86	2.910			
2					
Expectativa			47,632	.000	1.001
Rechazo	4.03	4.389			
1	7.13	6.392			
2					
Exclusión			406,503	.000	4.515
1	6.15	9.344			
2	25.42	18.375			

En general, los análisis muestran una mayor incidencia de las variables de reputación negativa entre las víctimas, así destacan en Rechazo, Expectativa de Rechazo y en Exclusión (Buhs, 2005; García-Bacete, et al, 2010; Moreno, et al, 2009; Muñoz, et al, 2008), siendo en todos los casos, el valor del Tamaño del Efecto grande (mayor de 1), mientras que las diferencias en las variables Ser elegido y Expectativa de ser elegido no resultan significativas.

Conclusiones

En cuanto al nivel de Estatus social, entre los víctimas del bullying no se confirma que destaquen por ser aisladas, sino por ser rechazadas. El análisis de las variables sociométricas confirma que la victimización se asocia significativamente con reputación social negativa ya que son más excluidos y rechazados. Es de mencionar que las víctimas consideran que van a ser más elegidos cuando en realidad no lo son, lo que puede indicar un desajuste de su auto-percepción social, sin embargo y paralelamente si reconocen que serán más rechazados, lo que indica que la percepción negativa está más ajustada a la realidad. Esto puede suponer una sobrevaloración de las relaciones afectivas positivas frente a un sentimiento de exclusión social. Aspecto que precisaría de futuras investigaciones.

El trabajo también indica que el bullying está más asociado a los varones que a las mujeres, tanto como agresores como víctimas.

Así pues no se confirma que las víctimas del bullying estén más aisladas que el promedio del grupo, por lo que cabe considerar que el grupo ejerce sobre ellas un tipo de violencia social: la exclusión, que todavía la sitúan en mayor indefensión.

Bibliografía

- Bender, D. & Lösel, F. (2011). Bullying at school as a predictor of delinquency, violence and other anti-social behavior in adulthood. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21 (99-106)
- Buhs, E. S. (2005). Peer rejection, negative peer treatment, and school adjustment: Self-concept and classroom engagement as mediating processes. *Journal of School Psychology*, 43, 407-424
- Boulton, M.J., [Smith, P.K.](#) & Cowie, H. (2010). Short-Term Longitudinal Relationships Between Children's Peer Victimization/Bullying Experiences and Self-Perceptions Evidence for Reciprocity. *School Psychology International*, 31(3), 296-311
- Carrasco, C. y Trianes, M. V. (2010). Clima social, prosocialidad y violencia como predictores de inadaptación escolar en primaria. *European Journal of Education and Psychology*, 3 (2), 229-242
- Cerezo, F. (2013). Diferencias en estatus social entre roles en *bullying*. Un análisis sociométrico. *Bordón*, 62(2) en prensa.
- Cerezo, F. & Ato, M. (2010). Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescents pupils. *Anales de Psicología*, 26 (1), 137-144.
- Cerezo, F., y Méndez, I. (2013). Agresores en bullying y conductas antisociales. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3 (1), 5-14
- Del Rey, R., Ortega, R. y Fera, I. (2009). Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66 (23,3), 159-180
- Díaz-Aguado, M. J.; Martínez, R. y Martín, J. (2013) El acoso escolar en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de Educación*, DOI:10.4438/1988-592X-RE-2011-362-164.
- Farrington, D. P. & Ttofi, M. M. (2011). Bullying As a predictor of offending violence and later outcomes. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21 (90-98)
- García-Bacete, F. J., Sureda, I. & Monjas, I. (2010). El rechazo entre iguales en la educación primaria: Una panorámica general. *Anales de Psicología*, 26(1), 123-136.
- Gifford-Smith, M. E. & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41. 235-284
- Hunter, S.C., Mora-Merchán, J. y Ortega, R. (2004). The Long-Term effects of Coping Strategies Use in Victims of Bullying. *The Spanish Journal of Psychology*, 7(1), 3-12
- Kochenderfer-Ladd, B. & Wardrop, J.L. (2001). Chronicity and instability of children's peer victimization experiences as predictors of loneliness and social satisfaction trajectories. *Child Development*, 72(1), 134-151.
- Martínez, E., Inglés, C.J, Piqueras, J. y Ramos, V. (2010). The importance of friends and parents in health and academic performance. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(1), 111-138

- Monks, C. P.; Smith, P. K.; Naylor, P.; Barter, C.; Ireland, J. L. & Coyne, I. (2009). Bullying in different contexts: Commonalities, differences and the role of the theory. *Aggression and Violent Behavior*, 14, 146-156.
- Moreno, D., Estévez, E., Pérez, S., Murgui, G., (2009). Reputación social y violencia relacional en adolescentes: el rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital. *Psicothema*, 21 (4), 537-542
- Muñoz, M. V., Jiménez, I. Y Moreno, M. C. (2008). Reputación conductual y género en la adolescencia. *Anales de Psicología*, 24(2), 334-340.
- Ortega, R., & Mora-Merchán, J. (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia y Aprendizaje*, 31 (4), 515-528.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*. 15, 112-120.
- Schäfer, M., Korn, S., Smith, P.K., Hunter, S.C., Mora-Merchán, J. A., Singer, M. & van der Meulen, K. (2004). Lonely in the crowd: Recollections of bullying. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 379-394
- Sánchez, C. & Cerezo, F. (2011). Estatus social de los sujetos implicados en bullying. Elementos para la mejora de la convivencia en el aula. *REOP*, 22(2), 137-149
- Sánchez, V., Ortega, R. y Menesini, E. (2012). La competencia emocional de agresores y víctimas en *bullying*. *Anales de Psicología*, 28(1),71-82
- Ttofi, M M., & Farrington, D P. (2008) Short-term and long-term effects of bullying and the importance of Defiance Theory in explanation and prevention. *Victims and Offenders* 3: 289-317.
- Ttofi, M M., Farrington, D P. & Lösel, F. (2011). Health consequences of school bullying. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 3(2), 60-62.

Autores

Fuensanta Cerezo Ramírez

Profesora Titular de Psicología de la Educación de la Universidad de Murcia. Imparte docencia en los títulos de grado y posgrado en las titulaciones de Educación, Psicología y Criminología. Sus investigaciones están en la línea de: la violencia escolar su conceptualización, evaluación, prevención e intervención; la adolescencia y sus problemas y en la formación del profesorado. Ha trabajado como profesor colaborador en diversas universidades españolas y extranjeras (europeas y americanas) dentro de la línea de la Psicología de la Educación y específicamente con temas relacionados con la violencia escolar. Participa como asesora con el Instituto de Servicios Sociales de la Región de Murcia para la elaboración de protocolos de evaluación de niños maltratados, y otras asociaciones relacionadas con la infancia y el bullying

Miscelánea

López, A.B., González, I. & De León, C. (2014). Perfil de un buen docente. Aplicación de un protocolo de evaluación de las competencias del profesorado universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (1), 133-148.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.1.190531>

Perfil de un buen docente. Aplicación de un protocolo de evaluación de las competencias del profesorado universitario

Ana Belén López Cámara, Ignacio González López, Carlota de León Huertas
Universidad de Córdoba

Resumen

Este trabajo tiene por objetivo establecer un compendio de competencias docentes que las universidades consideran esenciales para definir el rol del profesorado y, a partir de su análisis, establecer un sistema de indicadores de evaluación de la calidad de su actividad docente. A partir de un primer trabajo de diseño de modelo experimental a partir del análisis de los documentos aportados por las unidades de calidad de las universidades españolas y la validación del protocolo por parte de un grupo de expertos de las universidades de Córdoba, Salamanca, Jaume I, Huelva y Sevilla, el modelo resultante se aplicó forma experimental a un grupo de 1316 estudiantes quienes, con sus valoraciones, han permitido elaborar un protocolo de indicadores de evaluación de las competencias docentes del profesorado universitario.

Palabras clave

Evaluación; competencias docentes; calidad educativa.

Profile of a good teacher. Application of a protocol for the evaluation of the university teacher competencies

Contacto

Ignacio González López, ignacio.gonzalez@uco.es, Avda. San Alberto Magno s/n – 14071 Córdoba.

Abstract

This work aims to establish a compendium of teaching skills that universities consider essential to define the role of teachers and, from their analysis, establish a system of indicators for assessing the quality of their teaching. From an initial design work experimental model based on the analysis of the documents submitted by the departments of Spanish university quality and validation of the protocol by a group of experts from the universities of Cordoba, Salamanca, Jaume I, Huelva and Seville, the resulting model was applied experimentally to a group of 1316 students who, with their values, develop a protocol allowed assessment of indicators of teaching skills of university teachers.

Key words

Assessment; teaching skills; educational quality.

Introducción

La adopción de un modelo de formación basado en competencias es uno de los pilares de la nueva expresión educativa universitaria española, derivada de las incitativas tomadas tras la incorporación de nuestro país a la cultura de la convergencia europea. Relacionado con este campo se encuentra ubicado este trabajo, donde el principal objetivo es diseñar un modelo de indicadores de evaluación de la calidad docente del profesorado universitario y crear un protocolo de evaluación de su actividad, a partir de la identificación de las competencias marcadas para tal fin, radicando su utilidad en el autoconocimiento y autoevaluación del profesorado, así como en el diseño y elaboración de propuestas para la mejora de su labor docente.

Según expone Zabalza (2009), la competencia es un constructo molar que sirve para referirnos al conjunto de conocimientos y habilidades que las personas necesitamos para desarrollar algún tipo de actividad. En este sentido, cada actividad suele demandar la presencia de un número determinado y heterogéneo de competencias que pueden posteriormente ser desglosadas en unidades más específicas de competencia en las que se especifican las actividades concretas que están incluidas en la competencia global.

Si nuestro propósito es, entonces, acercarnos a un modelo competencial del rol docente universitario, la tarea se promete compleja, debido a la multiplicidad de aportes y experiencias existentes pero, de entre todas ellas, nos centraremos en las aportadas por Perrenoud (2004), quien propone las siguientes competencias: organización y dinamización de situaciones de aprendizaje, gestión de los progresos en el aprendizaje, empleo de la tecnologías de la información y la comunicación, implicar a los estudiantes en su aprendizaje y esfuerzo, trabajo en equipo y formación de los estudiantes en el trabajo en grupo, afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión, y gestión de su propia formación continua.

Zabalza (2007:106), por su parte, relata de una manera sintética las tres grandes dimensiones en las que se configura el rol docente y que, por tanto, estiman el compendio de competencias constitutivo de la figura del profesor o la profesora:

1. Dimensión profesional, que permite acceder a los componentes clave que definen ese trabajo o profesión: cuáles son sus exigencias (qué se espera que haga ese profesional), cómo y en torno a qué parámetros constituye su identidad profesional, cuáles son los

principales dilemas que caracterizan el ejercicio profesional en ese ámbito, cuáles son las necesidades de formación inicial y permanente, etc.

2. Dimensión personal, que permite entrar a considerar algunos aspectos de gran importancia en el mundo de la docencia: tipo de implicación y compromiso personal propio de la profesión docente, ciclos de vida de los y las docentes y condicionantes de tipo personal que les afectan (sexo, edad, condición social, etc.), problemas de tipo persona que suelen ir asociados al ejercicio profesional (*burn out*, estrés, desmotivación, etc.), fuentes de satisfacción e insatisfacción en el trabajo, la carrera profesional.
3. Dimensión laboral que nos sitúa ante los aspectos más claramente relacionados con las condiciones contractuales, los sistemas de selección y promoción, los incentivos, las condiciones laborales (carga de trabajo, horarios, obligaciones vinculadas, etc.).

Acercarnos a la construcción de un sistema competencial completo, complejo e integral supone abordar los procedimientos de la evaluación de la actividad docente para estimar los indicadores relativos a la configuración de un rol docente caracterizado por su calidad. Es sabida la existencia de sistemas de evaluación de la actividad docente en la práctica totalidad de instituciones de educación superior, cuyo objetivo es valorar la calidad de la acción del profesorado e incentivar propuestas de mejora. Se trata de estrategias que pongan en práctica una configuración profesional docente que arbitre una serie de dimensiones que Rué (2004) sentencia como dominio de conocimientos propios de su ámbito formativo, desarrollo del conocimiento científico, habilidades de resolución de problemas, capacidad de trabajo en grupo, orientación ética del trabajo profesional y formación continua.

La implementación de estas propuestas evaluativas no debe suponer la aplicación de una serie de pruebas llevadas a cabo puntualmente, sino un proceso continuo y sistemático encaminado, desde el punto de vista de Jornet et al. (1988), a ayudar a cada uno de los docentes en su desarrollo profesional y en la planificación de su carrera, así como contribuir a que la formación en ejercicio se ajuste a las necesidades reales del profesorado.

A pesar de que la evaluación es considerada una tarea compleja y, en ocasiones, conflictiva, la evaluación de la actividad docente del profesorado universitario sigue siendo constante objeto de estudio. Tal es así, que ha pasado de valorar únicamente la adquisición o no de conocimientos por parte de los estudiantes, a considerar este sistema como un elemento esencial en el análisis de la calidad de las instituciones educativas. Es una tarea tan importante, que uno de los elementos condicionantes de la calidad de los centros docentes universitarios, tal y como ya señaló en el año 1995 en el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, es la docencia como factor clave del conjunto de la calidad del proceso de enseñanza/aprendizaje. Esta docencia, es evaluada por las diferentes propuestas que siguen las Administraciones Públicas de nuestro país (VERIFICA, AUDIT, ACREDITA y DOCENTIA), donde podemos destacar cuatro modelos de evaluación dentro de los que destaca la actividad docente del profesorado como una de sus dimensiones: EFQM, PEI, AUDIT y DOCENTIA.

Ante ello, Tejedor y Jornet (2008) consideran que el modelo global de evaluación del subsistema profesorado tendrá que estar relacionado, cuando menos, con los siguientes aspectos y fuentes de información:

- Evaluación de la actividad instructiva (aula y tutorías). Autoinforme del profesor, opinión de las autoridades académicas del centro y opinión de los alumnos.

- Evaluación de la actividad investigadora, a partir de indicadores relacionados con la calidad, la cantidad y la utilidad social y académica (incorporación de los resultados de investigación y de las aportaciones metodológicas a la actividad instructiva).
- Evaluación de la actividad departamental.
- Evaluación, con carácter complementario, de la actividad relacionada con la prestación de servicios a la comunidad (universitaria, profesional y social).
- Evaluación de las condiciones de trabajo del profesor. Para obtener una valoración realista, sin sesgo, deberán considerarse las condiciones académicas, personales e institucionales en las que se desarrolla el trabajo del profesor evaluado. Esto incluye su status profesional, organización académica, disponibilidad de recursos para docencia e investigación, programas de formación docente de la institución y características de los alumnos, con el fin de contextualizar ampliamente el proceso de evaluación del profesorado en sentido amplio.

Con todo ello, es preciso revisar, tal y como lo argumenta Fueyo (2004) las tendencias que se están asentando en el ámbito universitario con el fin de frenar las perversas consecuencias que van a tener a la larga en la vida universitaria en general y plantear alternativas más próximas a la evaluación de la actividad de los y las docentes en su función de intelectuales e investigadores ligados a contextos determinados con los que asumen un compromiso y no una mera relación burocrática.

Metodología

Con esta investigación pretendemos, en un primer momento, advertir cuáles son las competencias docentes que las universidades españolas consideran esenciales para definir el rol del profesorado universitario y, a partir de su análisis, establecer un sistema de indicadores de evaluación de la calidad docente, ya que son aceptados por su carácter sintético y su capacidad para orientar la toma de decisiones (Tiana Ferrer, 1998).

Las 53 unidades técnicas de calidad de las diferentes instituciones universitarias de carácter público con las que contactamos, obteniendo respuesta de sólo 32 de ellas, a quienes les fueron solicitados los instrumentos actualmente en uso para llevar a cabo la evaluación docente. Es de suponer que dichos sistemas cuentan con las garantías científicas pertinentes de fiabilidad y validez, así como de adaptación a las características contextuales, sociales y educativas de las diferentes universidades.

A partir de las dimensiones analizadas, han sido identificadas las competencias a valorar y se determinaron los indicadores pertinentes para cada una de ellas, en función de los cuales procedimos a la construcción de un protocolo de evaluación de la labor docente del profesorado universitario.

Han sido básicamente dos los momentos de relevancia que han dado como resultado la elaboración del protocolo de evaluación citado; el primero de ellos consiste en el análisis exhaustivo de la información recogida de los instrumentos que nos aportaron las diferentes universidades españolas, comenzando por su denominación, así como por un estudio de los sistemas de medición empleados, las dimensiones consideradas y los indicadores desarrollados. En un segundo momento y tras la construcción de un borrador, este fue sometido a valoración por parte de una serie de expertos y expertas de cinco universidades (Córdoba, Salamanca, Huelva, Sevilla y Jaume I) que procedieron a valorar la pertinencia y

claridad de los elementos propuestos, así como la definición e idoneidad de las dimensiones en los que estos han sido agrupados.

Tabla 1: Indicadores de evaluación competencial del profesorado universitario

DIMENSIONES	INDICADORES
Diseño de los programas/guías docentes de la asignatura	1. Adecuación de los objetivos con el perfil profesional de la titulación
	2. Vinculación de los contenidos con los diferentes aspectos de la profesión
	3. Adecuación de las competencias con el desarrollo de la profesión
	4. Adecuación de la metodología de enseñanza con las diferentes tareas de aprendizaje
	5. Adecuación de los sistemas de evaluación empleados con las diferentes tareas propuestas
	6. Adecuación de la bibliografía y los recursos con las finalidades de la asignatura
	7. Existencia de sistemas de coordinación de las actividades teóricas y prácticas previstas en el programa
Metodología docente	8. Organización y presentación de los materiales adecuada (explicaciones, materiales escritos, actividades, etc.)
	9. Coherencia entre los objetivos y contenidos de la asignatura y las actividades realizadas
	10. Aporte de bibliografía y/o fuentes de información relevantes
	11. Relación entre los distintos bloques temáticos de la materia
	12. Coordinación entre el profesorado para evitar solapamientos y relacionar los contenidos de las distintas asignaturas
	13. Seguimiento del proceso de aprendizaje del alumnado
	14. Fomento de la participación en clase y motivación al alumnado
	15. Desarrollo de la capacidad de síntesis y de razonamiento del alumnado
	16. Uso de metodologías para implicar activamente a los estudiantes en el aprendizaje
	17. Organización en la exposición, destacando los contenidos más importantes
	18. Exposición de ejemplos en los que se ponen en práctica las competencias a desarrollar por la asignatura
	19. Promoción del desarrollo en el alumno de una actitud reflexiva
	20. Propuesta de actividades para favorecer el aprendizaje autónomo (búsqueda de información complementaria, trabajos, investigaciones, etc.)
	21. Uso de un lenguaje claro, preciso y riguroso
22. Reparar en la opinión de los estudiantes en cuestiones relacionadas con el desarrollo de la docencia	
Actividades prácticas	23. Adecuación de las prácticas al contexto teórico de la asignatura
	24. Adecuación del número de prácticas al desarrollo de la asignatura
	25. Utilidad de las prácticas para el desarrollo de competencias profesionales
Recursos didácticos	26. Uso de recursos adecuados (pizarra, transparencias, medios audiovisuales, material de apoyo en red virtual...) que facilitan el aprendizaje
	27. Elaboración de manuales didácticos de apoyo al desarrollo de la asignatura
	28. Diseño de cuadernos de prácticas para su implementación en el aula
Sistemas de evaluación	29. Información del sistema de evaluación al comienzo del curso
	30. Información del sistema de evaluación durante el transcurso de la

	docencia
	31. Información del sistema de evaluación al finalizar el curso
	32. Evaluación coherente con los objetivos, contenidos, metodología y actividades del curso
	33. Variedad de procedimientos para evaluar el aprendizaje de los alumnos/as
Actitud del profesorado	34. Actitud receptiva en su relación con el alumnado
	35. Respeto hacia el alumnado
	36. Interés por la asignatura por parte del docente
	37. Atención ante las dificultades de aprendizaje de sus estudiantes
	38. Estímulo al alumnado para que se interese por su proceso de aprendizaje
	39. Creación de un clima de trabajo y participación
	40. Promoción de una comunicación fluida y espontánea

Los indicadores establecidos por parte del grupo de expertos y expertas en la fase anterior (ver tabla 1) han sido convertidos en ítems de valoración escalar, dando lugar, al segundo momento que ha sido la elaboración de una encuesta que posteriormente se ha implementado a un total de 1316 estudiantes a quienes se ha solicitado su valoración para la construcción de un modelo exhaustivo de evaluación de las competencias docentes del profesorado universitario, emanadas de la incorporación de las universidades españolas en el Espacio Europeo de Educación Superior.

La muestra de estudiantes que han participado en este estudio ha sido eminentemente femenina (63,8%), siendo la edad media de este alumnado de 21,75 años, correspondiendo la edad mínima a 18 y la máxima a 69. La distribución del alumnado en función de la Universidad y de la macroárea en la que se encuentra matriculado es la que se aprecia en la tabla 2, donde podemos observar que hemos contado con la participación de estudiantes de las cinco universidades que son corresponsables de este proyecto. Sin embargo, y dada la especificidad de cada una de ellas, su representatividad en este estudio nos es totalmente homogénea aunque sí significativa para los procedimientos analíticos que darán lugar al protocolo de evaluación final. La información que presenta la tabla 1 muestra que un 35,6% del alumnado participante procede de la Universidad de Córdoba, seguido en igualdad de condiciones por las instituciones de Sevilla (19,7%) y Huelva (11,9%). En último lugar están representadas la Universidades de Salamanca (13,5%) y Jaime I de Castellón (11,9%).

Asimismo y tratando de revelar el carácter académico de cada institución participante, hemos procedido a realizar una tabla de contingencia que nos informe sobre la presencia de cada macroárea en las universidades participantes, pudiéndose apreciar que la Universidad de Córdoba aporta al estudio una representación equitativa en cada una de las macroáreas en las que se clasifican las titulaciones universitarias. Lo mismo ocurre en la Universidad de Huelva, aunque hay que señalar que ha sido escasa la participación del alumnado procedente de las titulaciones experimentales. Encontramos, asimismo, que la Universidad de Sevilla participa con estudiantes en todas las ramas de especialización a excepción de titulaciones de Humanidades. Por otro lado, desde la Universidad Jaime I de Castellón observamos que el 50% del alumnado participante pertenece a titulaciones Jurídico-Sociales, no existiendo representación de carreras de Ciencias de la Salud y Experimentales. Por último, hay que destacar que la Universidad de Salamanca participa con una representación similar de alumnos y alumnas de Humanidades y Ciencias Jurídico-Sociales.

Tabla 2: Distribución del alumnado en función de la Universidad y la macroárea

Universidad	MACROÁREA										Total	
	Humanidades		Jurídico-Sociales		Ciencias de la Salud		Experimentales		Técnicas			
	F	(%)	F	(%)	F	(%)	F	(%)	F	(%)	F	(%)
Córdoba	86	18,3	97	20,7	117	24,9	68	14,5	101	21,5	469	100
Huelva	53	20,9	84	33,1	67	26,4	8	3,1	42	16,5	254	100
Sevilla	0	0,0	80	30,9	97	37,5	52	20,1	30	11,5	259	100
Jaume i	28	17,9	78	50,0	0	0,0	2	1,3	48	30,8	156	100
Salamanca	97	54,5	81	45,5	0	0,0	0	0,0	0	0,0	178	100

Tratando de especificar el carácter de género de cada una de las macroáreas y haciendo, por ello, una tabla de contingencia, comprobamos que los hombres cursan en primer lugar carreras de tipo técnico, seguidos de especialidades jurídico-sociales. Sin embargo, las mujeres se decantan en primera opción con carreras de la macroárea jurídico-social, eligiendo en segunda opción titulaciones relacionadas con las ciencias de la salud.

En último lugar, queremos hacer constar que existe un elevado porcentaje de alumnos y alumnas matriculado en los tres primeros cursos, debido a que todas las titulaciones universitarias comportan estos niveles. Asimismo, se aprecia una baja relevante en la representación de los últimos tres niveles, debido a que se encuentran únicamente en las licenciaturas.

Resultados

Presentamos, a continuación, las valoraciones realizadas por el alumnado a los diferentes indicadores propuestos, atendiendo a las dimensiones en lo que estos quedan clasificados. Queremos hacer constar que, tras aplicar una prueba de t de Student ($n.s.=0.05$) para comprobar la existencia de diferencias estadísticamente significativas atendiendo al sexo del alumnado, los resultados obtenidos concluyen que esta variable no incide en la existencia de matices que provoquen alguna diferenciación en ninguna dimensión, por lo que la opinión de ambos grupos es estadísticamente similar en todos los aspectos valorados.

Guía docente

La Guía Docente se constituye en una herramienta básica del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS) para alcanzar el objetivo de “promover la cooperación europea en garantía de calidad mediante el desarrollo de metodologías y criterios comparables” (Declaración de Bolonia, 1999). La Guía Docente es lo que Salinas y Cotino (2005) denominan una planificación detallada de cualquier asignatura o módulo basada en los principios que orientan el proceso de Convergencia en la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior. Si en otro tipo de programas de asignaturas el eje se situaba sobre el contenido (selección de contenidos, su estructura y distribución en el programa, criterios para su evaluación, etc.), en este caso el eje es doble: el contenido y el trabajo del estudiante en torno a ese contenido. Desde esta perspectiva se entiende que la docencia no solo se puede limitar a la actividad en el aula.

Una aproximación a la valoración que realiza este alumnado a los elementos que conforman esta dimensión aparece reflejada en la tabla 3. En ella se observa cómo este grupo de estudiantes considera relevantes para el diseño de una guía docente una bibliografía y unos recursos adecuados a las finalidades de la materia, una vinculación directa con el perfil profesional al que se dirigen sus estudios, lo que lleva a una buena

concreción y coordinación de actividades teóricas y prácticas, una metodología adecuada y unos correctos sistemas de evaluación.

Tabla 3: Valoración de la dimensión “Diseño de los programas / guías docentes”

DISEÑO DE LOS PROGRAMAS / GUÍAS DOCENTES	Media	S_x	N
Adecuación de los objetivos con el perfil profesional de la titulación	3,42	,951	1307
Vinculación de los contenidos con los diferentes aspectos de la profesión	3,49	,925	1304
Adecuación de las competencias con el desarrollo de la profesión	3,40	,951	1301
Adecuación de la metodología de enseñanza con las diferentes tareas de aprendizaje	3,36	,952	1296
Adecuación de los sistemas de evaluación empleados con las diferentes tareas propuestas	3,35	,986	1299
Adecuación de la bibliografía y los recursos con las finalidades de la asignatura	3,52	1,014	1307
Existencia de sistemas de coordinación de las actividades teóricas y prácticas previstas en el programa	3,41	1,059	1305

Una vez realizada esta primera aproximación, hemos querido establecer algún matiz diferencial en función de la Macroárea y de la universidad en la que se encuentra matriculado el alumnado, para lo que hemos aplicado un Análisis de Varianza de un Factor (n.s.=0.05) y un contraste Post-Hoc HSD de Tukey que nos explicita cuáles son los grupos entre los que se evidencian esas diferencias. Los datos de la tabla 4 reflejan lo siguiente:

- El indicador referente a la “adecuación de los objetivos con el perfil profesional de la titulación” es valorado positivamente por todo el alumnado, sin diferencias entre las universidades.
- El alumnado de la Universidad de Sevilla valora muy positivamente la “vinculación de los contenidos con los diferentes aspectos de la profesión”, la “adecuación de las competencias con el desarrollo de la profesión” y la “adecuación de la bibliografía y los recursos con las finalidades de la asignatura”.
- El alumnado de la Universidad de Huelva considera, entre otros aspectos, la relevancia de la “vinculación de los contenidos con los diferentes aspectos de la profesión, la “adecuación de la metodología de enseñanza con las diferentes tareas de aprendizaje”, la “adecuación de los sistemas de evaluación empleados con las diferentes tareas propuestas”, la “adecuación de la bibliografía y los recursos con las finalidades de la asignatura” y la “existencia de sistemas de coordinación de las actividades teóricas y prácticas previstas en el programa”
- El alumnado de la Universidad Jaume I considera de relevancia los aspectos relacionados con la “vinculación de los contenidos con los diferentes aspectos de la profesión”, la “adecuación de las competencias con el desarrollo de la profesión”, la “adecuación de la metodología de enseñanza con las diferentes tareas de aprendizaje” y la “adecuación de los sistemas de evaluación empleados con las diferentes tareas propuestas”.
- El alumnado de la Universidad de Salamanca considera igualmente relevante el indicador que hace referencia a la “adecuación de la bibliografía y los recursos con las finalidades de la asignatura”

- El alumnado de Ciencias de la Salud considera relevante, a diferencia del resto de especialidades, “Vincular los contenidos con los diferentes aspectos de la profesión”.
- El alumnado de titulaciones de Humanidades y Ciencias Experimentales valoran muy positivamente “adecuar la bibliografía y los recursos con las finalidades de la asignatura”.

Metodología docente

La metodología docente responde a cómo un docente puede proceder con su alumnado para favorecer su formación desde unos contenidos de enseñanza. De la Herrán (2008) considera que la metodología pone de manifiesto las intenciones educativas del docente y sus premisas didácticas: concepción de educación, de enseñanza, de su didáctica específica, la idea que tiene del alumno, sus conocimientos aplicados a los elementos curriculares básicos (intenciones docentes, competencias, contenidos, criterios de evaluación) sus valores educativos, su capacidad para gestionar la motivación didáctica del alumnado, etc. El método didáctico es un camino por el que circula el alumno para alcanzar el conocimiento y el dominio de los contenidos realizando actividades de aprendizaje. Supone una acción dirigida y abierta, destinada a plantear una situación de aprendizaje, donde la relación interpersonal y el conocimiento comprensivo de la situación conduzcan a la creación de un proceso de aprendizaje; donde los sujetos formados lleguen a saber, hacer y actuar conforme la situación lo vaya exigiendo. El mejor método depende de su adecuación a la situación de enseñanza-aprendizaje: debe adaptarse al tipo y características de los alumnos, del profesor, de los recursos disponibles y el de la materia o habilidad que se debe enseñar.

Tabla 4: Valoración de la dimensión “Metodología docente”

METODOLOGÍA DOCENTE	Media	S_x	N
Organización y presentación de los materiales adecuada (explicaciones, materiales escritos, actividades, etc.)	3,60	,982	1309
Coherencia entre los objetivos y contenidos de la asignatura y las actividades realizadas	3,63	,958	1304
Aporte de bibliografía y/o fuentes de información relevantes	3,52	1,039	1302
Relación entre los distintos bloques temáticos de la materia	3,69	,896	1277
Coordinación entre el profesorado para evitar solapamientos y Relacionar los contenidos de las distintas asignaturas	3,11	1,281	1304
Seguimiento del proceso de aprendizaje del alumnado	3,10	1,088	1302
Fomento de la participación en clase y motivación del alumnado	3,25	1,110	1287
Desarrollo de la capacidad de síntesis y de razonamiento del alumnado	3,35	1,305	1306
Uso de metodologías para implicar activamente a los estudiantes en el aprendizaje	3,28	1,063	1308
Organización en la exposición, destacando los contenidos más importantes	3,51	,994	1308
Exposición de ejemplos en los que se ponen en práctica las competencias a desarrollar por la asignatura	3,55	1,001	1304
Promoción del desarrollo en el alumno de una actitud reflexiva	3,32	1,016	1293
Propuesta de actividades para favorecer el aprendizaje autónomo (búsqueda de información complementaria, trabajos, investigaciones, etc.)	3,37	1,061	1307
Uso de un lenguaje claro, preciso y riguroso	3,73	1,005	1306
cuestiones relacionadas con el desarrollo de la docencia	3,14	1,108	1302

La información aportada por la tabla 4 evidencia que todos los elementos que configuran esta dimensión han sido valorados de forma positiva por el alumnado encuestado. Sin embargo, es interesante establecer algún comentario más específico. Es por ello que los mejor valorados y, por lo tanto, incidirán en una mejora labor profesional del profesorado han sido los relacionados con aspectos didácticos el “uso de un lenguaje claro, preciso y riguroso”, la “relación entre los distintos bloques temáticos de la materia”, “la coherencia entre los objetivos y contenidos de la asignatura y las actividades realizadas” y la “organización y presentación de los materiales adecuada (explicaciones, materiales escritos, actividades, etc.)”. En el polo opuesto, aunque no por ello valorados negativamente, destacan elementos más personales como el “seguimiento del proceso de aprendizaje del alumnado”, “la coordinación entre el profesorado para evitar solapamientos y relacionar los contenidos de las distintas asignaturas” y “reparar en la opinión de los estudiantes en cuestiones relacionadas con el desarrollo de la docencia”, quizá debido a ser las labores más desconocidas o menos realizadas por los y las docentes.

Para establecer alguna diferenciación en estas valoraciones atendiendo a la Universidad y a la macroárea de la que procede este alumnado y tras realizar un análisis de varianza ($n.s.=0.05$), se han obtenidos los siguientes resultados:

- El alumnado de la Universidad de Huelva considera relevante para una adecuada metodología docente todos los elementos indicados, a excepción de la “coherencia entre los objetivos y contenidos de la asignatura y las actividades realizadas”, que es valorada del mismo modo por todas las universidades.
- El alumnado de la Universidad Jaume I manifiesta una gran importancia en todos los indicadores que conforman la dimensión, salvo en aspectos como la “coherencia entre los objetivos y contenidos de la asignatura y las actividades realizadas” (valorada del mismo modo por todas las universidades) y el “aporte de bibliografía y/o fuentes de información relevantes” y la “relación entre los distintos bloques temáticos de la materia” (valoradas en mayor medida por Huelva y Salamanca”).
- El alumnado de la Universidad de Salamanca valora como positivos los siguientes elementos: “organización y presentación de los materiales adecuada (explicaciones, materiales escritos, actividades, etc.)”, “aporte de bibliografía y/o fuentes de información relevantes”, “relación entre los distintos bloques temáticos de la materia”, “organización en la exposición, destacando los contenidos más importantes” y “uso de un lenguaje claro, preciso y riguroso”.
- El alumnado de Humanidades manifiesta que la metodología docente ha de estar caracterizada, entre otros elementos, por: “aporte de bibliografía y/o fuentes de información relevantes”, “organización en la exposición, destacando los contenidos más importantes”, “propuesta de actividades para favorecer el aprendizaje autónomo (búsqueda de información complementaria, trabajos, investigaciones, etc.)” y “uso de un lenguaje claro, preciso y riguroso”.
- El alumnado de titulaciones Jurídico-Sociales considera que la metodología docente ha de favorecer la “coordinación entre el profesorado para evitar solapamientos y relacionar los contenidos de las distintas asignaturas”, el “seguimiento del proceso de aprendizaje del alumnado”, el “fomento de la participación en clase y motivación del alumnado”, el “uso de metodologías para implicar activamente a los estudiantes en el aprendizaje”, la “organización en la exposición, destacando los contenidos más importantes”, la “propuesta de actividades para favorecer el aprendizaje autónomo (búsqueda de información complementaria, trabajos, investigaciones, etc.)” y “reparar

en la opinión de los estudiantes en cuestiones relacionadas con el desarrollo de la docencia”.

- El alumnado de carreras Técnicas destaca, entre otros elementos, la “coordinación entre el profesorado para evitar solapamientos y relacionar los contenidos de las distintas asignaturas”, la “organización en la exposición, destacando los contenidos más importantes” y “reparar en la opinión de los estudiantes en cuestiones relacionadas con el desarrollo de la docencia”.
- El alumnado de Ciencias de la Salud destaca en el “fomento de la participación en clase y motivación del alumnado” y en “reparar en la opinión de los estudiantes en cuestiones relacionadas con el desarrollo de la docencia”.

Actividades prácticas

Se entiende esta dimensión como el diseño y desarrollo de prácticas vinculadas a los contenidos teóricos de las materias de la titulación para el desarrollo de las competencias profesionales.

Una valoración de los elementos que la configuran esta dimensión evidencia que todos son relevantes, en el sentido de que se aducen al contexto teórico de la materia, adaptadas al perfil profesional y en un número adecuado al tiempo disponible (ver tabla 5).

Tabla 5: Valoración de la dimensión “Actividades prácticas”

ACTIVIDADES PRÁCTICAS	Media	S _x	N
Adecuación de las prácticas al contexto teórico de la asignatura	3,51	1,053	1304
Adecuación del número de prácticas al desarrollo de la asignatura	3,30	1,170	1278
Utilidad de las prácticas para el desarrollo de competencias profesionales	3,46	1,178	1301

Al establecer alguna diferencia en función de la Universidad (Análisis de Varianza, n.s.=0.05), son las instituciones de Huelva y Jaime I de Castellón quienes más valoran este conjunto de indicadores.

Por otro lado y atendiendo a la macroárea, los resultados del Análisis de Varianza (n.s.=0.05) únicamente muestran diferencias en la valoración dada a la “utilidad de las prácticas para el desarrollo de competencias profesionales”, siendo más elevada para los grupos de Ciencias de la Salud y Jurídico-Sociales.

Recursos didácticos

Se concibe como recurso didáctico cualquier recurso que el profesorado prevea emplear en el diseño o desarrollo del currículum (por su parte o por la de los alumnos) para aproximar o facilitar los contenidos, mediar en las experiencias de aprendizaje, provocar encuentros o situaciones, desarrollar habilidades cognitivas, apoyar sus estrategias metodológicas o facilitar o enriquecer la evaluación (Blázquez y Lucero, 2002).

Son valorados como positivos el empleo de todos aquellos recursos que tanto tradicionales como tecnológicos, faciliten el aprendizaje. Asimismo, se considera relevante disponer de un manual didáctico que acompañe en el desarrollo de las asignaturas (ver tabla 6).

Tabla 6: Valoración de la dimensión “Recursos didácticos”

RECURSOS DIDÁCTICOS	Media	S_x	N
Uso de recursos adecuados (pizarra, transparencias, medios audiovisuales, material de apoyo en red virtual...) que facilitan el aprendizaje	3,80	1,006	1302
Elaboración de manuales didácticos de apoyo al desarrollo de la asignatura	3,30	1,056	1304
Diseño de cuadernos de prácticas para su implementación en el aula	3,10	1,173	1298

Al igual que en los casos anteriores, hemos realizado un análisis de varianza (n.s. 00,05), obteniendo que son los estudiantes de la Universidad Jaume I de Castellón quienes realizan una valoración más elevada de todos los elementos que componen esta dimensión. Asimismo, el alumnado de Huelva también presta especial atención a los manuales didácticos y a los cuadernos de prácticas. También se advierte que solamente aparecen valoraciones más altas por parte del alumnado de carreras Jurídico-Sociales, Técnicas y Experimentales, al considerar como recurso prioritario el “Diseño de cuadernos de prácticas para su implementación en el aula”.

Sistemas de evaluación

Se puede definir esta dimensión como el conjunto de procesos sistemáticos de recogida, análisis e interpretación de información relevante para medir o describir cualquier faceta de la realidad educativa y sobre esta descripción formular un juicio de valor con un criterio o patrón, todo ello como base para tomar decisiones (De la Orden, 1997). La evaluación, en su doble dimensión de apreciación del aprendizaje del alumno y de certificación de las habilidades alcanzadas, constituye otro eslabón esencial de la acción docente universitaria. La forma en que el profesorado universitario vive esta parte de su trabajo varía mucho de unos a otros y suele ser un excelente indicador de cómo perciben su papel de docentes, tal y como indica Zabalza (2009).

Tabla 7: Valoración de la dimensión “Recursos didácticos”

SISTEMAS DE EVALUACIÓN	Media	S_x	N
Información del sistema de evaluación al comienzo del curso	3,81	1,058	1279
Información del sistema de evaluación durante el transcurso de la docencia	3,58	1,066	1301
Información del sistema de evaluación al finalizar el curso	3,50	1,158	1291
Evaluación coherente con los objetivos, contenidos, metodología y actividades del curso	3,48	1,049	1297
Variedad de procedimientos para evaluar el aprendizaje de los alumnos/as	3,26	1,099	1303

Buscando diferencias atendiendo a la Universidad a la que pertenece este alumnado, se evidencian las siguientes:

- El alumnado de la Universidad de Huelva de forma más positiva que el del resto de universidades aprecia la existencia de una “variedad de procedimientos para evaluar el aprendizaje del alumnado”.
- El alumnado de la Universidad Jaume I valora como relevantes todos los elementos que componen esta dimensión. Sin embargo, otorga menos relevancia a la dotación de

“información del sistema de evaluación al finalizar el curso”, siendo el alumnado de Salamanca quien revela este aspecto como más importante.

- Igualmente, los y las estudiantes de la Universidad de Salamanca consideran importantes elementos como “información del sistema de evaluación al comienzo del curso” e “información del sistema de evaluación durante el transcurso de la docencia”.

La réplica del estudio anterior tomando en consideración la macroárea a la que pertenecen la titulación de los y las estudiantes, muestra que todas las actitudes son igualmente valoradas, a excepción del alumnado de estudios técnicos y experimentales, quien valora de un modo más alto que se aporte “información del sistema de evaluación al comienzo del curso”.

Actitud del profesorado

Se considera que la actitud del profesorado aúna las creencias, pensamientos e ideas que influyen en la labor (actuaciones) docente y guía y orienta su quehacer, su labor.

Según la percepción del alumnado (ver tabla 8), los principales elementos actitudinales docentes pueden agruparse en profesionales (interés por la asignatura, promoción de la comunicación, clima de trabajo y participación y atención a las dificultades de aprendizaje) y personales (respeto y trato interpersonal).

Tabla 8: Valoración de la dimensión “Actitud del profesorado”

ACTITUD DEL PROFESORADO	Media	S_x	N
Actitud receptiva en su relación con el alumnado	3,51	1,059	1296
Respeto hacia el alumnado	3,98	1,022	1296
Interés por la asignatura por parte del docente	3,82	1,009	1293
Atención ante las dificultades de aprendizaje de sus estudiantes	3,48	1,133	1287
Estímulo al alumnado para que se interese por su proceso de aprendizaje	3,39	1,102	1301
Creación de un clima de trabajo y participación	3,50	1,081	1302
Promoción de una comunicación fluida y espontánea	3,53	1,093	1302

De nuevo y estableciendo diferencias en función de la universidad de procedencia del alumnado y de la macroárea a la que pertenecen, observamos que existen evidencias para establecer diferentes apreciaciones:

- El alumnado de la Universidad de Huelva valora muy positivamente todos los elementos de esta dimensión, a excepción del “respeto hacia el alumnado” que, aunque importante, es considerado de mayor relevancia por las instituciones de Salamanca y Jaume I.
- El alumnado de la Universidad de Salamanca valora como actitudes más importantes del profesorado universitario la “actitud receptiva en su relación con el alumnado” y el “respeto hacia el alumnado”.
- El alumnado de la Universidad Jaume I de Castellón revela que todos los elementos actitudinales son positivos y necesarios para definir el perfil del profesorado universitario.
- El alumnado de titulaciones pertenecientes a las ramas de Experimentales y Humanidades valora como actitud prioritaria del profesorado el “respeto hacia el alumnado”.

- El alumnado de titulaciones pertenecientes a las ramas de Ciencias Jurídico-Sociales y Técnicas valora como actitud prioritaria del profesorado “creación de un clima de trabajo y participación”.

Conclusiones

Tras la labor realizada a lo largo de las diferentes fases en las que se ha planificado este trabajo, cabe destacar que, habiendo atendido a la triple dimensión de las competencias del profesorado universitario: docente, investigadora y de gestión, los objetivos inicialmente marcados se han cubierto satisfactoriamente.

El protocolo de indicadores derivado de todo el trabajo hasta aquí descrito está configurado por un total de seis dimensiones descritas a lo largo de este documento, que engloban a los cuarenta indicadores que, de forma clara y precisa, representan al modelo docente que se pretende medir en las distintas facetas dentro de su actividad docente.

El perfil docente derivado del mismo responde a un profesional que desarrolla su actividad sobre la base de una labor planificada de forma sistemática y con suficiente antelación, donde la información a transmitir está ligada directamente con las competencias profesionales del trabajo para el que capacita la titulación en la que se encuentra y que emplea recursos, metodologías y estrategias didácticas en un contexto específico de enseñanza-aprendizaje donde la planificación docente, la gestión del tiempo y del espacio, los sistemas de evaluación y la interacción con el alumnado juegan un papel importante.

Se configura como una propuesta en consonancia con las reflexiones desarrolladas por Fuentes y Herrero (1999), que argumentaron la necesidad de propuestas de evaluación docente que se basen un profesor o profesora integral, un sistema que apunte a la labor instructiva, investigadora, cooperativa y divulgativa; en definitiva, un modelo que considere de forma completa su desarrollo profesional.

Bibliografía

Blázquez, F. y Lucero, M. (2002). Los medios y recursos en el proceso didáctico. En A. Medina. y F. Salvador (Coords.). *Didáctica general*. Madrid: Prentice Hall.

De la Herrán, A. (2008). Metodología didáctica en educación secundaria: una perspectiva desde la Didáctica General. En A. De la Herrán y J. Paredes (Coord.). *Didáctica General*. Madrid: McGraw-Hill.

De la Orden, A. (1997). Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 3. Consultado el 25 de julio de 2011 en http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_2.htm

Declaración de Bolonia (1999). *The European Higher Education Area. Bologna Declaration. Joint declaration of the European Ministers of Education. Bolonia, 19 de junio de 1999*. Consultado el 4 de febrero de 2009 en http://www.univ.meecd.es/univ/html/informes/bolonia/Declaracion_Bolonia.pdf.

Fuentes, M.E. y Herrero, J.R. (1999). Evaluación docente: hacia una fundamentación de la autoevaluación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 2 (1), 353-368. Consultado el 13 de julio de 2011 en <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>

- Fueyo, A. (2004). Evaluación de titulaciones, centros y profesorado en el proceso de convergencia Europea: ¿de qué calidad y de qué evaluación hablamos?. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 207-219.
- Jornet, J. et al. (1988). Proyecto de implantación de un sistema de evaluación del profesorado en la Universidad de Valencia. En Universidad de Valencia. *Consideraciones metodológicas sobre la evaluación y mejora de la docencia universitaria. Informes de Investigación Evaluativa*, 1. Valencia: Universidad de Valencia.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje*. Barcelona: Graó.
- Rué, J. (2004). Conceptuar el aprendizaje y la docencia en la universidad mediante los ETCS. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3). 179-195.
- Salinas, D. y Cotino C. (2005). *Elaboración de la Guía Docente para la Convergencia Europea. Principios para su diseño*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Tejedor, F.J. y Jornet, J.M. (2008). La evaluación del profesorado universitario en España. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Consultado el 15 de marzo de 2011 en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=15511127005>.
- Tiana Ferrer, A. (1998). Indicadores educativos. Qué son y qué pretenden. *Cuadernos de Pedagogía*, 256, 51-53.
- Zabalza, M.A. (2007). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.A. (2009). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Autores

Ana Belén López Cámara

Becaria de colaboración para la formación práctica en la implantación de títulos de Grado y en la innovación docente derivada de la aplicación del sistema de créditos europeos durante el Curso 2011-2012 en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. Es Licenciada en Psicopedagogía por la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Córdoba. Centra su investigación en la elaboración de taxonomías competenciales del profesorado universitario y participa activamente en el Grupo de Investigación SEJ 049 (Evaluación Educativa e Innovación) en proyectos de investigación y trabajo relacionados con la atención a la diversidad, la evaluación de competencias y la creación de comunidades de aprendizaje en ambientes desfavorecidos

Ignacio González López

Profesor Titular de Universidad en el Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Ocupa actualmente el cargo de Vicedecano de Planes de Estudios de la Facultad de Ciencias de la Educación, así como la Coordinación del Máster de Educación Inclusiva de esta universidad. Es coordinador del Grupo de Investigación SEJ049 (Evaluación Educativa e Innovación) que centra su trabajo en proyectos de investigación y trabajo relacionados con la atención a la diversidad, la evaluación de competencias docentes del profesorado universitario y la creación de comunidades de aprendizaje en ambientes desfavorecidos. Su investigación está centrada en aspectos tales como la medición y evaluación educativa, la formación en competencias y la mejora de la calidad educativa

Carlota de León Huertas

Doctora por la Universidad de Córdoba, es profesora colaboradora del Área de Didáctica y Organización Educativa en Educación en la Universidad de Córdoba. Actualmente es coordinadora de la Licenciatura de Pedagogía. Ha colaborado como investigadora en diferentes proyectos de investigación, innovación y formación del profesorado destacando: La transición escuela obligatoria- trabajo. Los departamentos de orientación de los IES y la inserción laboral de los alumnos que abandonan la escuela tras la ESO; Estudiantes en riesgo de exclusión educativa en la ESO: Situación, Programas y buenas prácticas en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Participa activamente en el Grupo de Investigación SEJ 049 (Evaluación Educativa e Innovación) en proyectos de investigación y trabajo relacionados con la atención a la diversidad, la evaluación de competencias docentes del profesorado universitario y la creación de comunidades de aprendizaje en ambientes desfavorecidos

Martín, C, Prieto, T. & Lupión, T. (2014). Profesorado de ciencias en formación inicial ante la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias: ¿perfil innovador o tradicional?. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (1), 149-163.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.1.180811>

Profesorado de ciencias en formación inicial ante la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias: ¿perfil innovador o tradicional?

Carolina Martín Gámez, Teresa Prieto Ruz, Teresa Lupión Cobos
Universidad de Málaga

Resumen

En este trabajo se presenta el proceso de análisis de un cuestionario cerrado, destinado a diagnosticar las creencias, sobre 5 cuestiones importantes en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias, en una muestra de profesoras y profesores de ciencias en formación. Los resultados permiten definir, para cada individuo, un perfil con cinco componentes, uno para cada aspecto, que nos ayuda a identificar aquellos aspectos donde se necesita más reflexión con el fin de promover los cambios oportunos.

Palabras clave

Formación inicial del profesorado de ciencias; enseñanza y aprendizaje de las ciencias; creencias del profesorado de ciencias en formación; asignación de perfiles.

Science teachers in pre-service to the teaching and learning of science: innovative or traditional profile?

Contacto

Carolina Martín Gámez, cmartin@uma.es, Facultad de Ciencias de la Educación. Campus Teatinos, s/n. 29071, Málaga

Abstract

This work describes the process followed in the analysis of a closed questionnaire, designed to diagnose beliefs, about 5 major issues in the teaching and learning of science, in a sample of pre-service science teachers. The results allow us to define, for each individual, a profile with five components, one for each of the aspects, that helps us to identify those aspects where more reflection is needed in order to promote the appropriate changes.

Key words

Pre-service science teachers; teaching and learning of science; pre-service science teachers' beliefs; assignment of profiles.

Introducción

Durante el siglo XX, el conocimiento científico y tecnológico se ha convertido en componente fundamental de nuestra cultura y nuestra vida social, hasta el punto de que resulta prácticamente imposible discutir sobre valores humanos, problemas políticos y económicos u objetivos educativos sin recurrir al papel que juegan en ellos la ciencia y la tecnología (Hurd, 1998). De ahí la necesidad de una ciudadanía alfabetizada en ciencia y tecnología, con capacidades para comprender lo que representa su impacto en nuestro estilo de vida, para implicarse en el dialogo crítico sobre los dilemas políticos y morales que sobrevienen de ese impacto (el cambio climático, la problemática energética o el desarrollo económico), y para participar en la toma de decisiones sobre estos dilemas.

Las ahora habituales referencias a dichos problemas y a la toma de decisiones de carácter científico y tecnológico, en los currículos, representan un reconocimiento de esta preocupación (MEC, 2007). También lo es el reconocimiento creciente del enfoque de enseñanza basado en “problemas socio-científicos”, que, por su carácter interdisciplinar, su potencial para enlazar el contexto social con la escuela y su implicación con la ética y los valores, son considerados instrumentos de gran utilidad para introducir el debate socio-científico al aula de ciencias, y con él la responsabilidad social y la toma de decisiones (España y Prieto, 2010).

La presencia de estos elementos no actúa en detrimento del conocimiento científico, sino que hay que añadirlos y partir de ellos para favorecer la comprensión de los problemas, su trascendencia, y lo necesario de nuestra implicación. De ahí, la necesidad de cursos de formación del profesorado que vayan en esa dirección y aporten las competencias, actitudes, valores, etc., que realmente estos desafíos demandan (Lupión *et al.*, 2011; Astudillo, Rivarosa y Ortíz, 2010).

Formación del profesorado de ciencias: ¿Partimos de lo que ya saben?

La formación inicial del profesorado de ciencias es predominantemente científica. Para enseñar es necesario conocer la disciplina, pero no es el único requisito, dado que, además, son muy necesarios la adquisición de contenidos psico-socio-pedagógicos (Imbernon, 2012) para que el docente pueda dar respuesta a objetivos de la enseñanza de las ciencias que requieren visiones amplias e integradoras, que dependerán de sus disposiciones, actitudes y aptitudes (CEJA, 2007; Fensham, 2011 y Hernández y Hernández, 2011). Develaki (2008) se refiere a la necesidad de abrir los horizontes de los contenidos científicos para que, junto con ellos, en las actividades de enseñanza, tomen protagonismo, entre otros, el

razonamiento, la ética de la toma de decisiones, y la interdisciplinaridad aplicados a la comprensión de problemas reales en el mundo de hoy.

¿Cómo formar al profesorado para desarrollar dichas directrices? Establecer unos criterios claros para responder a esta pregunta requiere un importante análisis, tanto desde la perspectiva de la teoría de la didáctica de las ciencias como desde la formación del profesorado. Respecto a esta última, desde diferentes ángulos (Zeidler *et al.*, 2005) se afirma que las creencias del profesorado y sus orientaciones epistemológicas influyen a la hora de demandarles que introduzcan problemas socio-científicos en el aula de ciencias y que den importancia a la controversia que a estos caracteriza.

Para Porlán *et al.* (2010), trabajar en la formación del nuevo profesorado significa, en primer lugar, superar obstáculos endógenos inherentes a sus concepciones, y exógenos vinculados a los estereotipos sociales sobre la escuela, y, en segundo, contribuir a construir el nuevo conocimiento del profesorado. Para ello es preciso identificar sobre qué elementos del conocimiento actual hay que incidir para ayudarles en esa construcción. En la línea de Solís y Porlán y Martín del Pozo (2004), consideramos que estas concepciones representan, a la vez, obstáculos para su aprendizaje y puntos de partida para nuestra enseñanza.

Asumimos, pues, que el proceso de abordar la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias con profesorado en formación, parte de hacer explícitas sus propias creencias. Autores como Pajares (1992) y Porlán *et al.* (2010), enfatizan la enorme influencia que las creencias de los profesores tienen en sus percepciones, sus juicios y su comportamiento en el aula, y la necesidad de identificarlas, reflexionar sobre ellas y comprenderlas, para tomar conciencia sobre determinados aspectos tácitos y no conscientes que llevan con ellas.

Asimismo, entendemos que también es necesario tener en cuenta la influencia de los cambios sociales que actualmente se están produciendo, los cuales requieren de cambios educativos a desarrollar en centros convertidos en espacios creadores de conocimiento y capacitadores de futuros ciudadanos y profesionales. En ellos, el profesorado tiene que incorporar a su conocimiento académico (que por sí sólo no es garantía de profesionalización docente) otros muchos aspectos, dada la complejidad de las tareas a desempeñar y la diversidad de funciones que su ejercicio conlleva que a través de procesos reflexivos, promuevan la promoción de sus competencias profesionales docentes (Lupión, 2012).

Metodología

Contexto y participantes

Esta investigación ha sido realizada como parte de la docencia que, la primera firmante de este trabajo, ha llevado a cabo en el aula de la asignatura “Diseño y desarrollo de programaciones y actividades formativas” en el “Máster Universitario de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas”, en las especialidades de “Física y Química” y “Biología y Geología”.

Con el fin de dar un paso en la tarea de facilitar a nuestro profesorado en formación, la construcción gradual de un conocimiento profesional más acorde con la visión actual de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias, nos hemos planteado conocer sus percepciones sobre algunas de las demandas que se les van a plantear en su futura práctica docente (Porlán y Martín del Pozo, 2006).

La muestra sobre la que se ha realizado el estudio está formada por 30 estudiantes del Máster de Secundaria, 12 de ellos de la especialidad de “Física y Química”, y 18 de la de “Biología y Geología”. En particular son 17 mujeres y 13 hombres, con edades comprendidas entre los 22 y los 45 años.

Objetivos del estudio

Nos hemos propuesto conocer cuáles son las creencias de partida de un grupo de profesores de ciencias en formación inicial, sobre 5 aspectos importantes de la enseñanza de las ciencias. Se trata de aspectos que vamos a abordar en el aula, y creemos que nuestra responsabilidad a la hora de guiar su aprendizaje requiere ayudarles a examinar sus creencias, promover la reflexión sobre ellas, de manera que puedan apreciar cómo van cambiando a medida que avanzan en su formación y, si es posible, reconozcan los pilares en que se han forjado.

La visión de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias es un campo muy amplio en el que confluyen aspectos muy diversos. Autores como Pajares (1992), Porlán y Martín del Pozo (2006) o Pedretti *et al* (2008), entre otros, manifiestan que esta visión puede ubicarse en algún lugar de un continuo, que parte de una visión tradicional, centrada en la enseñanza por transmisión de conocimientos, y avanza hacia una visión más actualizada, que aunque no descartando por completo la visión anterior, se incluyen elementos, posturas o respuestas (en cantidad variable) más acordes con las últimas propuestas e innovaciones recogidas en el currículum de ciencias.

Tras una serie de reflexiones, hemos creído oportuno centrar el estudio en aquellos aspectos que consideramos grandes componentes habituales en la enseñanza de las ciencias, cuyo tratamiento es imprescindible, sea cual sea el enfoque finalmente adoptado. Entendemos que éstos son los siguientes:

1) *La enseñanza de las ciencias en la actualidad.* En el campo de la enseñanza de las ciencias, y por tanto en la comunidad que lo sustenta, existe un consenso bastante generalizado sobre el hecho de que la ciencia y la tecnología, y la gestión que se hace de ellas, no son independientes de muchos de los problemas políticos y económicos de la actualidad. De ahí que sean abundantes las sugerencias que llaman a innovar en el aula de ciencias hasta límites bastante interdisciplinarios y se inste a utilizar enfoques basados en problemas reales que ilustren esta situación en la sociedad (Hurd, 1998; Develaki, 2008; Pedretti *et al*, 2008; España y Prieto, 2009; DeBoer, 2011). Estas consideraciones afectan a los planteamientos realizados en el aula de ciencias y llaman a la reflexión sobre la base de preguntarnos si deberíamos aumentar el énfasis en las cuestiones sociales y en las preocupaciones de los estudiantes, y dar más protagonismo a sus implicaciones políticas, económicas y sociales.

2) *Las propuestas curriculares.* La mayoría de las orientaciones expuestas en el apartado anterior tienen su reflejo en propuestas que han sido recogidas por los currículos de ciencias actuales. En ellas se plantea la necesidad de que, con el alumnado de la etapa educativa de Secundaria, se ponga especial atención en los problemas a los que se enfrenta hoy la humanidad, con el fin de promover la conciencia y el conocimiento que les lleve a buscar y aplicar soluciones para avanzar hacia un futuro sostenible. Sin embargo, se echan en falta en los currículos, la presencia de los criterios necesarios para desarrollar este objetivo (Hurd, 1998 y Develaki, 2008). Esta situación se traduce en que la aplicación de esas propuestas dependa, en gran medida, de cómo el profesorado las interpreta, y sobre todo, su disposición a integrarlas. Por ello consideramos relevante indagar la medida en que los educadores están de acuerdo con ellas y la interpretación que hacen de las mismas.

En este sentido, para ilustrar estas llamadas del currículum, hemos elegido la problemática energética para incluir, entre los contenidos a abordar, el análisis y la valoración de las diferentes fuentes de energía (renovables y no renovables), de los problemas asociados a la obtención, transporte y utilización de energía, o la toma de conciencia sobre la importancia del ahorro energético (CEJA, 2007; MEC, 2007).

3) *Los contenidos a enseñar en ciencias.* Hoy en día parece existir una falta de sintonía entre lo que parece importante para la sociedad en la que vivimos (Ej. Problemas energéticos) y los contenidos que se están abordando en el aula de ciencias (Ej. energía cinética, potencial y sus fórmulas). Para De Pro y Saura (2007), si la Educación Secundario Obligatoria (ESO) tiene como finalidad atender a las necesidades de formación de la ciudadanía de una sociedad democrática, es necesario seleccionar los contenidos atendiendo a este objetivo.

Sin embargo, según Pedretti *et al.* (2008), en el profesorado de ciencias sigue estando muy generalizada la idea de que el contenido a enseñar no debe desvirtuarse con otras consideraciones que dificultan el aprendizaje de conceptos, leyes y teorías, y diluyen la profundización en los contenidos que realmente son importantes. Por ello, entendemos que concebir la ciencia escolar de esta manera más “clásica”, puede tener relación, tanto en la concepción del aprendizaje, como con la toma de decisiones para promoverlo y con el estilo del profesor. Es decir, si el contenido es “clásico” existen más probabilidades de que el modelo de profesor también lo sea (Porlán y Martín del Pozo, 2006), siendo este otro aspecto de interés para nuestra investigación.

4) *Los modelos de profesor.* Numerosos profesores de ciencias no son conscientes del papel que deben desempeñar como agentes educativos para generar un cambio en la sociedad (DeBoer, 2011). Esta labor docente se encuentra íntimamente relacionada con sus concepciones sobre el contenido a enseñar. Así, al igual que mucho profesorado en la actualidad, tememos que nuestro profesorado en formación inicial esté en la línea de considerar que, cuanto mayor cobertura se dé en el aula al tratamiento de problemas socio-científicos, más se contribuirá a alejar a los estudiantes del aprendizaje de los propios conceptos científicos, auténtico centro de la enseñanza de las ciencias. Asumir enfoques más actuales puede ser percibido por el profesorado en formación como una demanda de desplazarle desde su área científica a otra en la que conviven múltiples disciplinas sobre las cuales ellos tienen que realizar la integración (Pedretti *et al.*, 2008), y es esa tendencia, o indicadores de apertura a partir de la misma, es lo que deseamos identificar.

5) *La metodología en la enseñanza de las ciencias.* Las formas de conducir la enseñanza tienen influencia en la forma en que el alumnado desarrolla su comprensión. Cuando esta comprensión es integrada y se aplica en contextos diferentes, cercanos y próximos, es más probable que el alumnado sea capaz de aplicar el conocimiento a situaciones nuevas y contribuir al aprendizaje que ha de continuar produciéndose a lo largo de la vida. En este sentido, en las sugerencias que se realizan desde los currículos de ciencias (CEJA, 2007; MEC, 2007), aparecen recogidas llamadas hacia la innovación en las metodologías de enseñanza, en relación con el cumplimiento de los objetivos de impulsar la capacitación científica y tecnológica tan necesaria en la ciudadanía que forma parte de la sociedad del siglo XXI.

Creemos que la visión que los futuros docentes tengan sobre aspectos que abarcan a su metodología, sus relaciones con el alumnado y la selección de actividades que consideren imprescindibles para su alumnado, tendrá influencia en su tendencia innovadora y su capacidad para crear contextos favorables para promover el aprendizaje (España y Prieto, 2009).

Instrumentos de recogida de datos

Para recabar información y llevar a cabo un diagnóstico inicial sobre las creencias y perspectivas que sobre los aspectos considerados, disponía un grupo de estudiantes que potencialmente pasarán a formar parte del profesorado de ciencias en un futuro próximo, diseñamos un cuestionario constituido por dos partes, la primera de ellas constituida por 32 preguntas cerradas tipo Likert, y la segunda, por 10 preguntas abiertas (Martín, Prieto y Lupión, 2012).

El trabajo que aquí se presenta, corresponde al análisis de una de las partes, en concreto, las respuestas a las preguntas cerradas tipo Likert de los datos obtenidos mediante la aplicación de dicho cuestionario, a modo de pre-test. El diseño de estas preguntas ha sido el fruto de una amplia revisión bibliográfica (Develaki, 2008; Hurd, 1998; Imbernon, 2010; Porlán y Martín del Pozo, 2006; Rebelo, Arminda y Martins, 2007), la cual nos ha servido para contrastar nuestras hipótesis con las visiones de los autores consultados, tanto sobre la naturaleza del problema, como de las afirmaciones que pueden representar de manera significativa a diferentes posturas frente al mismo.

Así pues, las preguntas fueron diseñadas a partir de la exploración cualitativa de la bibliografía seleccionada (Creswell y Plano-Clark, 2007), y ante cada una de ellas, los participantes de la muestra debían de mostrar su grado de acuerdo en un rango de respuesta comprendido entre 1-4 (muy de acuerdo; de acuerdo, en desacuerdo y muy en desacuerdo). Las preferencias sobre el número de respuestas en una escala Likert es un tema muy discutido (Schreiner y Sjøberg, 2004). Entre las diversas recomendaciones, hemos optado por usar cuatro posibilidades, no incluyendo la opción neutral por considerar ésta puede ser seleccionada ante, por ejemplo, falta de conocimiento, indiferencia o falta de motivación.

Igualmente, hemos considerado conveniente incluir un número mínimo de ítems sobre cada uno de los aspectos diferenciados, de forma que nos permita, por una parte, precisar con amplitud su significado y, por otra, ampliar las situaciones en las que la postura que cada aspecto representa se pueda poner de manifiesto. Las proposiciones contenidas en cada ítem fueron formuladas indistintamente en sentido positivo o en sentido negativo y, en la secuencia de las mismas se fueron alternando preguntas referentes a los distintos aspectos.

Todas ellas fueron sometidas a dos procesos de validación: a) 8 expertos en Didáctica de las Ciencias han valorado positivamente la idoneidad de su contenido para indagar los aspectos indicados y b) el cuestionario fue administrado y respondido, en una prueba piloto a 25 estudiantes de pedagogía de 4º curso, a los cuales se les preguntó, en la misma sesión sobre su comprensión de los ítems (Traver y García, 2007).

Las proposiciones, para cada uno de los aspectos indicados, se recogen en el cuadro 1.

ASPECTO 1: LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EN LA ACTUALIDAD

- 1.- En la actualidad resulta prácticamente imposible debatir sobre valores humanos y problemas políticos y económicos sin recurrir al papel que juegan en ellos la ciencia y la tecnología.
- 10.- Para promover la alfabetización científica y tecnológica no es preciso tener en cuenta consideraciones morales y éticas, actitudes y valores.
- 12.- En el aula de ciencias, es contraproducente que se trabajen problemas reales (como, por ejemplo, el de la energía), porque demandan consideraciones políticas, éticas y económicas, que distraerían a los alumnos de lo que tienen que aprender.
- 19.- En la enseñanza de las ciencias es preciso poner énfasis en problemas reales y socialmente

relevantes que tienen que ver con la ciencia y la tecnología.

25.- Debido a que los problemas que enfrenta nuestro tiempo no son exclusivos de la ciencia, es necesario el diálogo y el intercambio de información multidisciplinar en la enseñanza de las ciencias.

ASPECTO 2: LAS PROPUESTAS CURRICULARES

3.- El currículo de ciencias en la ESO debe ser rico en propuestas para fomentar la responsabilidad ciudadana y la toma de decisiones en problemas socio-científicos (ciencia en la sociedad).

5.- Implicar al alumnado en el diálogo crítico sobre dilemas políticos y morales de nuestro tiempo es uno de los objetivos más importantes de la enseñanza de las ciencias en la ESO.

23.- Un objetivo fundamental en la enseñanza de las ciencias es que el alumnado use evidencias científicas y las apliquen en el contexto de situaciones de la vida real.

29.- La toma de decisiones, la disposición a la acción o la participación en una sociedad democrática no son objetivos de la enseñanza de las ciencias.

30.- Hoy día, en la enseñanza de las ciencias, ser crítico, adaptarse al cambio, ser creativo o trabajar en equipo son objetivos tan importantes como observar, describir, medir, hacer experimentos o extraer conclusiones.

ASPECTO 3: LOS CONTENIDOS A ENSEÑAR EN CIENCIAS

6.- En la enseñanza de las ciencias, problemas como el del cambio climático, el de la energía, o el del agotamiento de materias primas, son fundamentales en la formación de todo el alumnado.

16.- En la enseñanza de las ciencias la dificultad para realizar innovaciones se debe a que los contenidos científicos no se prestan a ello.

18.- Las alumnas y los alumnos no encontrarán sentido a las transferencias de energía y a su eficiencia, si no consideran, conjuntamente, los costes económicos y los efectos del consumo de energía en el medioambiente.

20.- En el aula de ciencias se trabaja con contenidos científicos, que son objetivos, rigurosos y demostrados, y no conviene desviar la atención hacia otros contenidos que no lo son.

21.- En la enseñanza de las ciencias, cuanto más protagonismo se de al estudio de problemas reales, menos tiempo se tendrá para cubrir todo el contenido de la materia.

26.- La esencia de la enseñanza de las ciencias está centrada en el aprendizaje de conceptos, leyes y teorías científicas.

31.- La ciencia y la tecnología son parte de la sociedad moderna, por tanto, los asuntos ligados a la gestión política del conocimiento científico, los valores y la ética deben ser objetos de enseñanza en el aula de ciencias.

ASPECTO 4: LOS MODELOS DE PROFESOR

2.- Para ser un buen profesor/a es suficiente el conocimiento de la disciplina a enseñar y tener vocación docente.

11.- Para enseñar bien, el profesorado debe seguir estrictamente el libro de texto sin desviarse de él.

13.- Para el alumnado, no existe ninguna otra actividad capaz de sustituir a una buena explicación del profesor.

15.- Una cosa es el conocimiento académico y otra el conocimiento para actuar en la vida diaria. Enseñar ciencias tiene más que ver con el primero que con el segundo.

27.- Como docente, me preocuparía no poder cubrir todo el contenido del currículo por haber implementado un enfoque basado en problemas reales.

ASPECTO 5: LA METODOLOGÍA EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS

7.- Los debates sobre problemas controvertidos y actuales son contextos muy favorables para promover el aprendizaje de las ciencias.

8.- En el aula de ciencias no conviene realizar innovaciones (p. e. juegos de rol) porque eso implica transgredir lo que se considera como normal y aceptable dentro de ella.

9.- Las actividades en el aula de ciencias tienen que estar orientadas solo a la aplicación de los conceptos científicos aprendidos.

14.- El profesorado de ciencias debe propiciar situaciones donde se fomente el pensamiento crítico del alumnado y la toma de decisiones, realizando actividades de solución de problemas.

24.- Como parte de sus actividades en el aula, los estudiantes deben plantear cuestiones científicas de actualidad y debatirlas.

32.- El análisis y la discusión de situaciones problemáticas de la sociedad y en las que la ciencia esté implicada, es una actividad muy adecuada para el aprendizaje de contenidos científicos.

Cuadro 1.- Proposiciones del test clasificadas por aspectos

Análisis de datos y resultados

Este test fue aplicado durante la primera sesión de la intervención docente de la primera firmante, constituida por un total de 8 sesiones de 3 horas, como parte de una estrategia metodológica destinada a que los participantes tomaran conciencia de sus puntos de partida. Para su análisis el primer paso fue intentar definir perfiles en los sujetos de la muestra y establecer posibles categorías entre ellos.

Para ello otorgamos, para cada uno de los ítems, una tendencia en función de las posibles opciones de respuestas. Estas tendencias son: “muy innovador” (T1), “innovador” (T2), “tradicional” (T3) y “muy tradicional” (T4).

A partir de ahí, dentro de cada uno de los aspectos diferenciados, se realizó una valoración conjunta de las tendencias de los ítems (cuadro 1) incluidos en él. Esta valoración ha consistido en conjugar las tendencias en cada ítem del aspecto y, de esta manera, definir perfiles diferentes que caracterizaran al individuo ante cada uno de los aspectos. Para cada uno de ellos se definieron cuatro perfiles.

Así, a modo de ejemplo, describimos a continuación los cuatro perfiles correspondientes al aspecto 1 (La enseñanza de las ciencias en la actualidad):

Perfil 1 (P1): “Muy alta tendencia a la innovación”. En él se han incluido a aquellos participantes que presentan al menos 4 de sus opciones coincidentes con las de la tendencia 1 y la quinta con la tendencia 2.

Perfil 2 (P2): “Buena tendencia a la innovación”. Comprende a aquellos participantes que presentan todas sus respuestas repartidas entre las tendencias 1 y 2 (no más de tres en la tendencia 1).

Perfil 3 (P3): “Tendencia aceptable a la innovación”. Hemos considerado dentro de este perfil

a aquellos participantes que presenten en sus respuestas tres opciones en las tendencias 1 o 2 y 2 en las tendencias 3 o 4.

Perfil 4 (P4): “Baja tendencia a la innovación”. Este grupo está constituido por aquellos participantes que presentan, en sus respuestas, tres opciones, como mínimo, en las tendencias 3 o 4.

Para cada uno de los aspectos restantes, hemos configurado perfiles similares, aunque los criterios definidos para cada uno de ellos difieren ligeramente, ya que dependen del número de ítems que conforman el aspecto tratado.

Procediendo de esta manera, hemos otorgado a cada individuo un perfil por cada uno de los aspectos considerados, del tipo P1, P2, P3 o P4. Puesto que estos han sido 5, el perfil para cada alumno es un conjunto de 5 asignaciones, y es único para cada individuo.

Estos perfiles con 5 componentes nos indican la postura del individuo sobre cada uno de los aspectos, y nos muestran las áreas donde se encuentran sus fortalezas y sus debilidades, ayudándonos a diagnosticar zonas por las que debemos incidir de manera específica en su formación.

Así, por ejemplo, para un individuo con un perfil (P2,P2,P3,P4,P3) identificamos una “baja tendencia a la innovación” en el aspecto referido a los modelos de profesor de ciencias y una “tendencia aceptable a la innovación” en los aspectos sobre los contenidos a enseñar en ciencias y la metodología en la enseñanza de las ciencias, ya que así lo muestra la presencia P4 y P3 en la asignación correspondiente a estos aspectos. Por el contrario, en un perfil (P1,P2,P2,P1,P1) se muestra una alta y muy buena inclinación a la innovación y a las propuestas que le formulamos en todos los aspectos.

En la tabla 1 se recogen las frecuencias con que aparecen los perfiles en los diferentes aspectos. Es posible observar como para la mayoría de los aspectos los individuos parecen estar posicionados en el perfil 3, la más próxima a la tendencia tradicional. Se pone de manifiesto que, enfrentados a la posibilidad de innovar, se producen respuestas poco coherentes en las que se mezclan concepciones tradicionales con algunas tendencias innovadoras que nos pueden servir para conectar y reconducir.

Tabla 1.- Frecuencias de los perfiles para los diferentes aspectos

	P1	P2	P3	P4
ASPECTO 1.- La enseñanza de las ciencias en la actualidad	8	9	11	0
ASPECTO 2.- Las propuestas curriculares	7	9	12	0
ASPECTO 3.- Los contenidos a enseñar en ciencias	1	11	17	1
ASPECTO 4.- Los modelos de profesor	4	9	14	3
ASPECTO 5.- La metodología en la enseñanza de las ciencias	6	17	6	1

Esta tendencia parece ser más acusada en el aspecto 3 y el 4, relativos a los contenidos a enseñar en ciencias y a los modelos de profesorado. Es también en estos aspectos donde hemos identificado más individuos con rasgos en los que predominan las creencias tradicionales y por tanto, con baja tendencia a la innovación. No obstante, consideramos positivo y estimulante el hecho de que las frecuencias de los perfiles completamente tradicionales, (P4), son muy bajas en todos los aspectos considerados.

Conclusiones

Como hemos asumido, las creencias y la visión que tienen los titulados que llegan a nuestras aulas en el Máster de Profesorado, nos sirven para establecer puntos de partida en la enseñanza de numerosos aspectos, que no pueden ser considerados en general y comunes para todos, sino que requieren tratamientos más específicos y adecuados a sus necesidades. No son sólo obstáculos de aprendizaje, sino un conocimiento que los formadores necesitamos identificar y ellos reconocer. Ellos para ser conscientes de los mismos, y nosotros para diagnosticar zonas en las que detenernos específicamente y diseñar de manera más adecuada el enfoque de nuestra intervención para promover en ellos la construcción de nuevo conocimiento (Solís y Porlán, 2003 y Porlán *et al.* 2010).

Los aspectos abordados representan parcelas clave de la enseñanza y el aprendizaje en la actualidad. Así, en las generalidades sobre la enseñanza de las ciencias, precisan aceptar un enfoque centrado en problemas reales a los que el ser humano tiene que afrontar, y que abren un camino a la interdisciplinariedad en el aula de ciencias no siempre bien recibida (Develaki, 2008).

Las propuestas curriculares tienen presentes la necesidad de los nuevos enfoques y las plantean de manera explícita (CEJA, 2007). En nuestra muestra, el profesorado de ciencias en formación muestra una disposición positiva hacia ellas. No obstante, en otros aspectos coherentes con ella, como son los contenidos a enseñar o la forma de enseñarlos no se aprecia tal disposición en la misma medida. Estos aspectos tienen que ver con el hecho de pasar a la acción, otorgar importancia relativa a unos contenidos sobre otros y decidir la manera de trabajarlos. Consideramos que si la ESO tiene como finalidad atender a las necesidades de formación de la ciudadanía de una sociedad democrática, es necesario seleccionar los contenidos atendiendo a este objetivo. Sin embargo, en nuestro profesorado de ciencias en formación, aparece muy arraigada la idea de que conceptos, leyes y teorías, tienen que ir por delante.

También, en los aspectos relativos a las características del profesorado y a la metodología docente aparece marcada la tendencia hacia lo “clásico”, resultados ya reconocidos por Porlán y Martín del Pozo (2006). Por nuestra parte, apreciamos que se trata de aspectos sobre los que tenemos que insistir de manera especial, ya que, si bien se conocen los múltiples obstáculos y resistencias que aparecen a la hora de llevar a las aulas las innovaciones educativas, creemos que el profesorado, artífice imprescindible de los cambios educativos, no puede transformar, ni la escuela ni nada, si antes no se transforma a sí mismo.

Bibliografía

- Astudillo, C., Rivarosa, A. y Ortíz, F. (2010). Estudio de un diseño de formación para profesores de ciencias: consideraciones metodológicas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (4), 181-190. Consultado el 17 de noviembre de 2012 en: <http://www.aufop.com>
- CEJA (2007). Orden de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía. (BOJA 5 de enero de 2007).
- Creswell, J. W. y Plano-clark, V. L. (2007) *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Develaki, M. (2008). Social and ethical dimension of the natural sciences, complex problems of the age, interdisciplinarity, and the contribution of education. *Science & Education*, 17, 873–888.
- De Boer, G. E. (2011). The Globalization of Science Education. *Journal of Research in Science Teaching*, 48 (6), 567–591.
- España, E. y Prieto, T. (2009). Educar para la sostenibilidad: el contexto de los problemas socio-científicos. *Eureka: Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 6(3), 345-354.
- España, E. y Prieto, T. (2010). Problemas socio-científicos y enseñanza-aprendizaje de las ciencias. *Investigación en la Escuela*, 71, 17-24.
- Fensham, P. J. (2011). Globalization of Science Education: Comment and a Commentary. *Journal of Research in Science Teaching*, 48 (6), 698–709.
- Hernández, L. y Hernández, C. (2011). Hacia un modelo dinámico y eficiente de formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), 53-66. Consultado el 17 de noviembre de 2012 en: <http://www.aufop.com>
- Hurd, P. D. (1998). Scientific literacy: New minds for a changing world. *Science Education*, 82, 407 – 416.
- Imbernón, F. (2010). La formación inicial y permanente del profesorado de secundaria. *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 65, 65-72.
- Lupión, T., Blanco, A., España, E. y Garrido, L. (2011): La competencia científica: de los currículos al aula. Una experiencia de formación permanente del profesorado de educación obligatoria, en Maquilón, J. J., García, M. P. y Belmont, M. L. (Eds.), *Innovación Educativa en la Enseñanza Formal* (pp. 435-444). Murcia: Edit.um.
- Lupión, T. (2012). Enseñanza de las ciencias y formación permanente para su profesorado de secundaria. *Revista digital de Educación y Formación del profesorado e-CO*, nº 9, pp.1-8, disponible en <http://revistaeco.cepcordoba.org>. Consultado el 25 de octubre de 2012.
- Martín, C. y Prieto, T. (2011). El potencial educativo del problema energético en la sociedad actual en J. J. Maquilón, A. B. Mirete, A. Escarbajal y A.M. Giménez (Eds.), *Cambios educativos y formativos para el desarrollo humano y sostenible* (pp. 29-38). Murcia: Edit.um.
- Martín, C., Prieto, T. Y Lupión, T. (2012). *Diseño de un cuestionario para diagnosticar la visión de profesores y educadores en formación sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias*. Actas I Simposio internacional de enseñanza de las ciencias. Vigo. España. (Virtual)
- MEC (2007). Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE 5 de enero de 2007).
- Pajares, M. F. (1992). “Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct”. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.
- Pedretti, E. G., Bencze, L., Hewitt, J., Romkey, L., y Jivraj, A. (2008). Promoting Issues-based STSE Perspectives in Science Teacher Education: Problems of Identity and Ideology. *Science & Education*, 17, 941–960.

- Porlán, R. y Martín Del Pozo, R. (2004). The conceptions of inservice and prospective primary school teachers about the teaching and learning of science. *Journal of Science Teacher Education*, 15, 39-62.
- Porlán, R. y Martín Del Pozo, R. (2006). «Alambique» 1996-2006. ¿Cómo progresa el profesorado al investigar problemas prácticos relacionados con la enseñanza de la ciencia? *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 48, 92-99.
- Porlán, R., Martín Del Pozo, R., Rivero, A., Harres, J., Azcárate, P. y Pizzatto, M. (2010). El cambio del profesorado de ciencias I: marco teórico y formativo. *Enseñanza de las Ciencias*, 28(1), 31-46.
- Rebelo, I. S., Arminda, M. Y Martins, I. (2007). Formación continua de profesores para una orientación CTS de la enseñanza de la química: un estudio de caso. *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 51, 49-57.
- Schreiner, C. y Sjøberg, S. (2004). *Rose: The Relevance of Science Education*. Oslo: AiT e-dit AS.
- Solís, E. y Porlán, R. (2003). Las concepciones del profesorado de ciencias de secundaria en formación inicial: obstáculos o punto de partida. *Investigación en la Escuela*, 49, 5-22.
- Traver, J. M. Y García, R. (2007). Construcción de un cuestionario escala sobre actitud del profesorado frente a la innovación educativa mediante técnicas de trabajo cooperativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(1), 1-14.
- Zeidler D. L., Sadler T. D., Simmons, M. L. y Howes E. V. (2005). Beyond STS: a research-based framework for socio-scientific issues education. *Science Education*, 89(3), 357-377.

Autores

Carolina Martín Gámez

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Málaga, y Personal Investigador en Formación, en el área de Didáctica de las Ciencias Experimentales de la Universidad de Málaga, del Programa de Personal Docente e Investigador Posdoctoral en Áreas Deficitarias de la Junta de Andalucía. Imparte clases en el Grado de Maestro/a en Educación Primaria y en Educación Infantil. Ha publicado artículos sobre el aprendizaje de las ciencias y la formación inicial de profesorado de ciencias

Teresa Prieto Ruiz

Doctora en Química y Catedrática de Universidad en el área de Didáctica de las Ciencias Experimentales en la Universidad de Málaga. Imparte clases en el Máster de Profesorado de Educación Secundaria, en las especialidades de Física y Química y Biología y Geología, así como en el Grado de Maestro/a de Educación Primaria. Ha publicado numerosos artículos en diversas revistas nacionales e internacionales, sobre diversos aspectos de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias en los diferentes niveles educativos

Teresa Lupión Cobos

Dra. en Ciencias Químicas, ejerce como Asesora de Formación del CEP de Málaga del ámbito científico-tecnológico. Asimismo, desempeña funciones docentes en el área de Didáctica de Ciencias Experimentales de la UMA en el Grado de Primaria y en el Máster de Secundaria para la especialidad de Física y Química. Su línea de investigación se centra en el enfoque metodológico de alfabetización científica en la formación inicial y permanente del profesorado de ciencias

Vaquero, A., Macías, O. & Macazaga, A. (2014). La práctica corporal y la imagen corporal: reconstruyendo significados. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (1), 163-176.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.1.181921>

La práctica corporal y la imagen corporal: reconstruyendo significados

Ángela Vaquero Barba, Olga Macías Muñoz, Ana Macazaga López
Universidad del País Vasco

Resumen

Este trabajo presenta una experiencia, en el ámbito de la formación del profesorado, vinculada a la propia imagen corporal. Ha pretendido, tomando como eje la actividad corporal y motriz, tomar conciencia de cómo percibimos, sentimos y valoramos nuestro cuerpo; valorar la actividad motriz-corporal como herramienta para la construcción de nuevos significados; y capacitar al alumnado para reaprender la manera en que percibimos, sentimos y valoramos nuestro cuerpo. Los resultados apoyan la necesidad de capacitar al alumnado femenino para valorar su imagen corporal, la idoneidad de las prácticas corporales para impulsar procesos de reconstrucción y el interés de la escritura como herramienta que da forma a la reconstrucción.

Palabras clave

Imagen corporal; la práctica corporal y motriz; auto observación; aprendizaje reflexivo.

The corporal practice and body image: rebuilding meanings

Abstract

This work presents an experience, in the area of teachers' training at the elementary level, linked to how we understand our own corporal image. It takes the corporal and motive

Contacto

Angela Vaquero Barba, angela.vaquero@ehu.es, E.U. Magisterio de Bilbao. B° Sarriena, s/n, 48940 Leioa.

activity as its main idea, from then working in awareness of how we perceive, feel and value our body; in valuing the motive - corporal activity as tool for the construction of new meanings; and, in the need to empower our students to re-learn the way in which they perceive, feel and value their body. The results support the need to empower female students to value and appreciate their corporal image, the suitability of corporal practices to stimulate processes of reconstruction and the role of the writing skill as tool that gives form to the overall reconstruction.

Key words

Body image; the corporal and motive activity; self-observation; thoughtful learning.

Introducción y referentes teóricos de la experiencia

El ámbito de estudio de la imagen corporal recibe en el momento actual una atención preferente en las sociedades modernas. Este interés por lo corporal en nuestra la cultura se ve reflejado en todas sus manifestaciones, y se forma y transforma gobernado por los mass-media y fundamentalmente alrededor de territorios exteriores (Shilling, 1993; Barbero, 1998; Rigol, 2006). En este sentido, nos encontramos inmersos en un tiempo en el que se le da un valor sin precedentes al cuerpo joven, eficiente, al cuerpo en forma y al sensual... (Colom y Mélich, 1994; Gismero, 2002; Vaquero, 2002; Walzer, 2009; Macías, 2011).

Para comprender las inversiones de las que en la época actual es objeto el cuerpo resulta explicativo el gasto que, en tiempo, energía y dinero, suponen las estrategias destinadas a transformarlo, adecuarlo a la forma considerada legítima; en definitiva en estrategias destinadas a hacerlo presentable o representable (Barbero, 1998; Bourdieu, 2000; Walzer, 2009; Viera, 2010; Macías, 2011).

En definitiva, nuestra civilización, que hasta el momento actual estaba basada en la negación del cuerpo, ahora lo ensalza; la cultura, que había sido construida a espaldas del cuerpo se transforma en una cultura del cuerpo; la civilización, que se había construido en contra del cuerpo se ha transformado en una civilización del cuerpo (Brohm, 1978; Barbero, 1998). Esta nueva construcción social de lo corporal no deja de ser problemática ya que confronta el cuerpo real y el cuerpo legítimo (cuerpo modelo), produciendo este choque toda una serie de tratamientos orientados a modificar ese cuerpo real (Meneses y Moncada, 2008; Rodríguez y Cruz, 2008, González, 2009).

La imagen corporal es la imagen que nuestra mente forma de nuestro propio cuerpo. Es un constructo complejo que incluye tanto la percepción que tenemos de todo el cuerpo y de cada una de sus partes, como del movimiento y los límites de éste, la experiencia subjetiva de actitudes, pensamientos, sentimientos y valoraciones que hacemos y sentimos, y el modo de comportarnos derivado de estas percepciones y de los sentimientos que experimentamos (Raich, Torras y Figueras, 1996; Raich 2000; Baile, 2003; Cortés, Burgos, Luque y Pérez, 2008; Vaquero-Cristobal, Alacid, Muyor y López, 2012).

La falta de valoración positiva de la imagen corporal incide de forma significativa en la felicidad, el bienestar subjetivo y la satisfacción con la vida. En las últimas décadas la cantidad de publicaciones en estos campos nos ponen sobre la pista de la importancia que estos ámbitos están adquiriendo en nuestra realidad actual, en la que el concepto de calidad de vida es un referente esencial de todas las acciones, formativas o no, que despliegan las política públicas en nuestro entorno social (Diener, 1994; Camacho, Fernández, Rodríguez (2006); Algayer y Nacimiento, 2010 , Rodríguez y Goñi, 2011). En esta

misma dirección, y dentro de un contexto educativo, abundan Marchese (2007) y Brockbank y McGill (2002) al plantear que el bienestar del alumnado, a pesar de no ser a menudo considerado, debería ser, también, uno de los objetivos importantes en la educación y en la formación del profesorado. Proponen que sea contemplado como un objetivo en sí mismo, como una parte de la acción pedagógica, ya que es uno de los componentes principales del bienestar del ser humano.

Existe unanimidad entre los autores que trabajan en el ámbito de la imagen corporal al señalar que ésta se encuentra socialmente determinada, ya que desde que se nace existen influencias sociales que matizan la autopercepción del cuerpo. Esta autopercepción es considerada crucial para el desarrollo de la imagen corporal. A pesar de situarse en un ámbito subjetivo, no hay ningún otro aspecto nuestro tan expuesto a la evaluación pública y privada (Gismero, 2002). Esta autopercepción es un constructo dinámico que varía a lo largo de la vida en función de las propias experiencias y de las influencias sociales, determinando la forma en que pensamos y sentimos nuestro cuerpo, la manera de procesar la información y de percibir el mundo que nos rodea (Baile, 2003). Esta imagen que cada uno tiene de sí mismo nos sitúa en un plano físico, pero de manera simultánea, y ligada a la vivencia, incorpora una valoración y evaluación vinculada a la interacción con el contexto en el que ésta se construye. De cómo percibimos nuestro cuerpo y las actitudes y sentimientos que esta percepción nos produzca van a derivarse distintas formas de comportarnos con nosotros mismos, con las demás personas y con el mundo en general (Gismero, 2002; Walzer, 2009).

Sentirnos satisfechos con nuestro propio cuerpo va a influir en lo que pensamos, en lo que sentimos y en cómo nos comportamos y, como resultado, en cómo van a respondernos los demás. Sentirse insatisfecho, a menudo, genera un malestar significativo en la calidad de vida, y puede traducirse en sentirse poco valioso, en angustiarse por las teóricas carencias, en definitiva, de manera muy distinta a como lo haría con una mejor imagen corporal (Gismero, 2002).

La revisión de la literatura en torno a los estudios realizados sobre la imagen corporal resaltan que el sentirse más o menos satisfechos con el propio cuerpo influye en la satisfacción con la vida (Rodríguez y Goñi, 2011). Las investigaciones centradas en las consecuencias negativas de una pobre imagen corporal han hallado disfunciones alimentarias, problemas en las relaciones sociales, ansiedad etc. (Raich, 2000; Gismero,2002; Rodríguez, 2005; Cortés, Burgos, Luque y López, 2008; González, 2009; Viera, 2010).

En los estudios realizados por Arroyo, M. et al. (2005), Meneses y Moncada (2008), y por López, P; Prado, JR; Montilla, M; Da Silva, G; Arteaga, F. (2008) con estudiantes universitarios, orientados a describir la imagen corporal actual y la deseada, se ha encontrado que los hombres y las mujeres evalúan su imagen corporal de manera diferente, las mujeres se encuentran más insatisfechas con su imagen corporal que los hombres.

Situados en el ámbito de la práctica de la actividad física, existen pocos estudios que relacionen imagen corporal y actividad física y dentro de ellos conviven dos tendencias opuestas. Una muestra que la participación en actividad física se relaciona con una imagen corporal positiva, y otra que situada en el deporte de alto rendimiento o en la práctica de actividad física como estrategia para modelar el propio cuerpo, cuestiona esa relación (Tinning, 1992,1996; Diener y Wolsic, 1995; Camacho, Fernández, Rodríguez, 2000).

En un estudio realizado por Raich, Torras y Figueras (1996) con estudiantes universitarios cuyo propósito era aportar información sobre la valoración de la imagen corporal y su relación con la práctica deportiva, no se aportan datos significativos al considerar las

autoras que falta información acerca del tipo de deporte realizado, el tipo de actividad, la motivación... agravado todo ello con la falta de investigaciones en esta línea. Otra investigación realizada por Camacho, Fernández y Rodríguez (2006), acerca de la imagen corporal y práctica de actividad física en chicas adolescentes confirma que existe relación significativa entre la imagen corporal y el tipo de deporte practicado regularmente. Revela, también, que son aquellas actividades “fitness”, centradas en la mejora de la propia apariencia las que presentan una imagen más devaluada.

Situados en la corriente que entiende que la práctica de actividad física contribuye a una imagen corporal positiva plantea que ésta contribuye al bienestar si, superando la idea de ausencia de enfermedad y un enfoque exclusivamente biológico, incorpora su carácter experiencial y social, trascendiendo de niveles de capacidad física, habilidad, forma corporal... y adaptándose a las personas a partir de la diversidad de prácticas, formas y niveles de realización (Devis, 1998, 2000; Devis y Peiro, 2001; Lagardera, 2007).

Tinning (1992,1996), a partir de las investigaciones de Kollen (1983), apunta que, por lo menos en la escuela, muchas chicas pasan vergüenza en la clase de Educación Física cuando se les pone en situaciones en que sus cuerpos y sus destrezas físicas quedan expuestos a la vista de los demás y que es en este contexto cuando algunas empiezan a sentir rechazo hacia sus propios cuerpos. En esta línea también apuntan los trabajos de Rodríguez y Goñi (2011).

Considerando lo planteado hasta este momento, este estudio diseña y pone en marcha una experiencia que se plantea como propósitos:

- Tomar conciencia, a través de la actividad motriz-corporal, de cómo percibimos, sentimos y valoramos nuestro cuerpo.
- Valorar la actividad motriz-corporal como herramienta para la construcción de nuevos significados acerca de cómo nos sentimos, percibimos y valoramos.
- Capacitar al alumnado para reaprender la manera en que percibimos, sentimos y valoramos nuestro cuerpo.

El proceso diseñado

Esta experiencia se ha desarrollado dentro de la docencia de la asignatura de Educación Física y su Didáctica, situada en el tercer curso de la titulación de Grado de Maestro en Educación Primaria (6 créditos) en la Escuela de Magisterio de Bilbao. Su docencia se encuentra orientada y articulada alrededor de los elementos que prescribe el Decreto 175/2007, de 16 de Octubre, de la Comunidad Autónoma del País Vasco.

Esta docencia y, básicamente, el desarrollo de las clases prácticas (3créditos), constituye el contexto de este trabajo. El diseño de la experimentación corporal se ha desarrollado desde un planteamiento ideológico que, situado en el discurso de la participación frente al del rendimiento, asume una pedagogía centrada en el alumnado y un currículum orientado a fomentar las capacidades del cuerpo como un lugar para la expresión individual y colectiva, encaminado a ampliar el conocimiento y comprensión de los estudiantes sobre ellos mismos como seres físicos, sociales y emocionales, impulsando su autoconocimiento y autorrealización e incorporando capacidades de reflexión y análisis que posibiliten su participación crítica en una cultura del cuerpo y el movimiento que, en el momento actual, constituye un referente destacado en la vida de las personas. (Kirk, 1990; Tinning, 1992,1996; Vaquero, 2002; Evans, 2004; Hildebrandt-Stramann, 2009; Penney, 2009).

La idea de cuerpo que esta perspectiva asume como referencia la explica Shilling (1993), tomándola de Frank (1991). Este autor describe cuatro formas por las que los sujetos, a través de sus cuerpos, se adaptan a estar en el mundo y a relacionarse con los demás: la forma disciplinada, la reflejante, la dominante y la comunicativa. Estas cuatro formas son el resultado de conjuntos socialmente diferenciados de técnicas corporales. Defiende la comunicativa, respecto a las otras formas, por su orientación a la comunicación con los otros, la aceptación y respeto por las diferencias entre las personas y su compromiso con los demás, considerando las propias contingencias como positivas, en oposición a los otros modelos, que se asientan sobre el deseo de dominar los cuerpos, y la inclinación a considerarlos solamente en términos de su capacidad para consumir y fomentar todos aquellos aspectos vinculados a la apariencia. Este concepto de cuerpo intenta explorar las posibilidades de que éste sea visto como sujeto, en vez de cómo objeto a controlar y superar, y a través del cual experimentar el placer, el dolor, la identidad individual y las relaciones sociales (Dewar, 1993; Barbero, 1998; Vaquero, 2002).

A partir de este marco referencial se han desarrollado las prácticas corporales correspondientes a la materia, teniendo siempre presente, debido a la relación que tienen con este estudio las siguientes premisas:

- Las percepciones acerca de uno mismo se pueden reconstruir a partir de un propósito de cambio y con una práctica permanente (Carpena y Darder, 2010).
- La experimentación de actividades en el ámbito motriz tiene un fuerte impacto en la manera en que nos sentimos (Tinning, 1992,1996; Gismero, 2002).
- La mayoría de las personas son conscientes de la importancia de la salud y de la forma física, pero no son conscientes de las posibilidades ligadas a la percepción del cuerpo como caja de resonancia de todo lo que nos ocurre, del placer de sentirlo cuando bailamos, paseamos, jugamos... (Csikszentmihalyi, 2010).

Han participado en el estudio las 30 alumnas y 17 alumnos matriculados en el curso. Los instrumentos de generación y recogida de información fueron, en un primer momento, antes de comenzar la experiencia, el grupo de discusión, y en un segundo momento, que abarcó el tiempo que duró la docencia, el informe personal.

El grupo de discusión se articuló a partir de una guía, con cuatro apartados, elaborada tomando como referencia los trabajos de Baile, Gillén y Garrido (2008) y Cortés, Solé, Luque y Lopez (2008). El primero de ellos se centró en impulsar la comunicación acerca de nuestras percepciones en torno a nuestro cuerpo; el segundo en compartir los sentimientos que genera esa percepción de éste; el tercero giró sobre cómo creemos que nos perciben los demás, y el cuarto acerca de las acciones que pondríamos en marcha para mejorar nuestra imagen corporal. La duración del grupo de discusión fue de 60 minutos, y se grabó íntegramente para su transcripción.

Durante el desarrollo de la asignatura, y como un elemento de la evaluación, el alumnado tuvo que confeccionar un informe final en el que, en uno de los apartados, tenían que reflexionar acerca de lo que las prácticas corporales desarrolladas les había permitido aprender sobre ellos mismos. Se trataba de construir, a través de la escritura, un relato en primera persona que les permitiese visibilizar, analizar, reflexionar, y confrontar sus percepciones, sentimientos, valoraciones acerca de su imagen corporal (Rifá, 2011).

Tanto la información generada a través del grupo de discusión como la contenida en los informes, se sometió a una lectura pormenorizada para identificar aquellos apartados más significativos para el estudio. Posteriormente se acometió un proceso de clasificación por

categorías, a partir de las cuales se procedió al análisis e interpretación de la información recogida.

Resultados

El análisis de la información contenida en el grupo de discusión revela, en primer lugar, la gran diferencia a la hora de percibir, sentir y valorar la imagen corporal en función del género. El colectivo de alumnas, cuando hablan de su imagen corporal, hablan fundamentalmente de la apariencia del cuerpo y de la manera en que la viven y la experimentan. El colectivo masculino, en cambio, vincula su imagen corporal con el ámbito de la salud y se refiere a las deficiencias cardio-respiratorias que se hacen presentes en situaciones de la vida diaria en las que se requieren niveles de resistencia cardiovascular :

“yo al día de hoy no estoy muy descontento con mi cuerpo, creo que ha habido momentos en los que me he sentido mejor... pero hoy con la vida que llevo y teniendo en cuenta de que soy consciente de que debería hacer más deporte... comer más sano... no me encuentro insatisfecho con mi cuerpo”.

La valoración que el colectivo femenino hace, en general, de la imagen es negativa y aparece asociada a sentimientos de culpabilidad. Mientras que al alumnado masculino, por el contrario, y también de manera general, le satisface su imagen y asume que, probablemente, podrían mejorarla si emprendieran acciones relacionadas con la actividad física. Esta manifestación de satisfacción resulta muy envidiada por sus compañeras:

“yo cuando me miro en un espejo me gusta, no soy Brad Pitt pero me gusta y además no hay más...”.

El colectivo femenino, en su totalidad, expone que cuando se miran en el espejo, la imagen que perciben es insatisfactoria ya que su mirada se centra exclusivamente en aquellos rasgos, partes, formas, que no les gustan:

“para mí el percibirme gorda es una cuestión de salud mental porque a mí me hace daño, porque me levanto por la mañana me veo en el espejo y me hace daño”.

Entre las preocupaciones que destacan se encuentra la apariencia y dentro de ella, el peso, tamaño de las partes del cuerpo y sus proporciones. Otra preocupación se corresponde con el sentirse observadas, por la inseguridad que acarrea y en último término refieren aquellas situaciones sociales en las que se reduce al mínimo el espacio de separación entre los cuerpos. Manifiestan que todas estas preocupaciones se traducen en tensión muscular, torpeza y bloqueo, lo cual genera un sentimiento de incomodidad con el cuerpo que relacionan con la idea de que su imagen no se corresponde con la que socialmente se establece. Son conscientes de la importancia de sentirse bien con y en el propio cuerpo por su influencia en su futuro profesional como docente:

“yo envidio a la gente que se sabe soltar, que se mueve como el aire, un cuerpo flexible que se expresa con naturalidad, tranquilidad, armonía...”

El colectivo masculino manifiesta su incompreensión por un discurso que, en su opinión, se aleja de la realidad y que carece de lógica y sentido. En relación con este planteamiento las chicas manifiestan, en su totalidad, que a ellas se les somete a mucha más presión social, argumentando que la imagen que se enseña de una mujer siempre tiene que ser la imagen de una mujer perfecta. Se reconoce esa realidad, pero los chicos expresan su dificultad para entender la excesiva importancia, que en su opinión, le dan sus compañeras a la

imagen, máxime cuando entienden que en el colectivo de clase no se encuentran justificaciones que apoyen una imagen negativa:

“yo creo que muchas chicas hacen de un grano de arena un mundo, quiero decir que igual han engordado un kilo, pero no es para suicidarse, le dan unas importancias al tema estético creo que excesiva...”

La mayoría del colectivo femenino confiesa que se encuentra permanentemente a dieta para mejorar su imagen y que van o hacen propósitos continuados de ir a un gimnasio. Respecto a las acciones que emprenderían para mejorar su imagen corporal se encuentran el tratamiento farmacológico y quirúrgico. Es sobre esta cuestión dónde el colectivo masculino se muestra más en desacuerdo con el colectivo femenino. Entienden que el afrontamiento no debería ir por los caminos planteados por las chicas, sino que tiene necesariamente que ver con un trabajo orientado hacia verse y reconocerse positivamente:

“yo flipo ya que las chicas de esta clase son preciosas y que no entiendo esa manifestación de que tomarían... se harían... flipo porque no ven lo que vemos los demás, que tienes una cara bonita, un cuerpo bonito... creo que hay que arreglarlo de aquí (se señala la cabeza)”

De manera general los participantes perciben que la imagen corporal es un elemento de referencia en todos los aspectos de nuestra vida. Cuando se refieren a este concepto matizan que incluyen la mirada, la manera de moverse, los gestos: “la imagen es lo que tu proyectas... una manera de estar, de mirar, de sonreír...”

El análisis de la información contenida en el informe final apunta básicamente en dos direcciones. Una, relacionada con el descubrimiento de nuevas percepciones, sentimientos y valoraciones que, acerca de la imagen de sí mismos, no estaban contemplados, y otra, sobre la revisión y reconstrucción de percepciones, sentimientos y valoraciones que se encuentran incorporadas a la propia imagen corporal. En ambas direcciones se revela que la práctica corporal experimentada les ha permitido visibilizar, repensar y profundizar en el conocimiento acerca de ellos mismos como seres físicos y emocionales; solo en la primera dirección se incluye también la dimensión social.

Situados en la primera dirección y dentro de la dimensión emocional, la práctica experimentada se ha proyectado en la toma de conciencia de cómo la actividad corporal conecta directamente con la dimensión emocional:

“Estaba muy nerviosa por ser el primer día de la práctica de educación física, ya que nunca se me ha dado del todo bien esta asignatura a lo largo de la educación obligatoria y he llegado a pasarlo mal en algunos casos. Pero a medida que se desarrollaba la clase notaba como los músculos del cuerpo (sobre todo los de la espalda, lumbares y brazos) no estaban tan tensos, los nervios focalizados en el estómago y parte baja de éste iban desapareciendo hasta llegar al punto de poder atender a las explicaciones de la profesora y concentrarme totalmente en las actividades”

También se ha proyectado en un estar (habitar) placentero en su propio cuerpo y, como consecuencia, sentirse bien con él:

“coincidimos muchos en lo difícil que es en la sociedad que nos movemos, poder desconectar de la rutina, de los problemas, sin embargo con música y dejándonos llevar hemos sido capaces de relajar nuestro cuerpo y quitarle tensión y sentirnos bien en él, y en la superación de miedos, vergüenzas...”

Es en este aspecto donde la información se muestra más insistente:

“siempre me he considerado un poco torpe con los bailes de salón, y pensar en hacer el ridículo delante de toda la clase no era una perspectiva que me agradara demasiado. Sin embargo, siempre que nos enfrentamos a nuestros miedos, aprendemos algo nuevo, y esto es lo que yo he aprendido con el baile”.

La dimensión física se ha representado en el descubrimiento del potencial de la actividad tanto en lo funcional como en lo expresivo. En relación con lo funcional se resaltan los aprendizajes vinculados a la percepción y control del propio cuerpo “he aprendido a parar y realizar cosas que hasta ahora nunca había hecho, cerrar los ojos, dejarme llevar, notar mi corazón, mi respiración, sentirme vivo, cosas que en nuestro día a día no realizamos y que son necesarias”.

En relación a lo expresivo los datos indican que el movimiento puede constituir un importante medio de expresión:

“dado que soy una persona a la que no le gusta demasiado exteriorizar sus sentimientos o expresar su estado de ánimo, aunque a veces me sea imposible, me pareció muy constructiva esta sesión en general como medio alternativo de expresión”.

La dimensión social ha emergido con rotundidad asociada al descubrimiento de las posibilidades del lenguaje corporal, gesto y movimiento como instrumento de expresión y comunicación. Hay unanimidad al resaltar que ha resultado ser un elemento de gran potencial por su influencia en las relaciones entre las personas, el clima de confianza generado y su influencia en la dinámica de la clase:

“diría que gracias a estos meses, he construido otro trocito de mí, he sacado otra parte que, quizás, muchos compañeros de la universidad no conocían y eso me gusta. Creo que me ha permitido abrirme y ser realmente como soy yo, ya que muchas veces detrás de una mesa en el aula, no puedes ser realmente como tú eres y eso en cambio, el gimnasio te lo permite”.

Esta toma de conciencia ha permitido entender, de una manera explícita, que no toda la comunicación pasa por la palabra.

En relación con la reconstrucción realizada acerca de sus percepciones, sentimientos, y valoraciones existentes indicaremos que, de manera general, la experimentación práctica ha permitido repensar, reflexionar, reubicar significados guardados, de una manera explícita o no, en la memoria. En este caso los significados se encuentran vinculados a su experiencia en la edad escolar y a la propia materia. Lo que se encuentra en los datos son básicamente experiencias y valoraciones negativas que en este momento se someten a otra lectura y otra mirada que posibilita reorientar, reconstruir significados.

La revisión de la dimensión más física ha girado alrededor de dos elementos; uno que tiene que ver con la orientación que ha asumido la materia en los años de escolarización y que ha contribuido a construir una imagen corporal más negativa que positiva y otro, que ha supuesto la revisión de su propio potencial y su competencia motriz.

Los datos nos remiten de manera insistente a una deconstrucción de la concepción de la materia y de sus posibilidades en contextos educativos “en un principio me parecía una asignatura sin ninguna utilidad y que solo valía para aumentar los complejos de la gente y para darles a otros más motivos para reírse de la gente más torpe, menos popular, mas acoplejada por su físico, etc.”. La concepción que se encuentra revisada tiene que ver básicamente con un modelo asentado en el rendimiento “esta actividad me hizo darme

cuenta de que hay muchas actividades para aquellos que en otro tipo de clase de educación física no hubiéramos destacado”.

Respecto a la revisión de su propio potencial, los datos también informan, unánimemente, acerca de una valoración negativa que en este momento se revisa y se justifica por una práctica orientada exclusivamente hacia el rendimiento, la producción y el éxito:

“y digo en mi autoestima, porque siempre había sentido que la Educación Física no era lo mío, ya que era bastante mala en cuanto a fuerza y en algún que otro deporte. Pero en estas actividades, he estado muy a gusto, he sentido que no solo era capaz de hacerlas sino que además no tenía ningún problema en bailar, reírme y disfrutar mientras las hacía”.

En relación con esta revisión merece especial atención la desplegada por el colectivo masculino y vinculada a situaciones de baile, danza y expresión:

“aunque parezca absurdo, hasta hace relativamente poco pensaba que era incapaz de realizar un mísero paso de baile, lo que me había llevado a rechazar todo intento por aprender una secuencia de movimientos guiados por la música. Ese día no sólo aprendí que las limitaciones que creía tener eran infundadas, sino que descubrí que haciendo algo que creía detestar podía llegar a disfrutar realmente”

Conclusiones

Este trabajo indica, al igual que la mayoría de investigaciones realizadas (Kirk, 1990; Tinning, 1992; Dewar, 1992; Raich, Torras y Figueras, 1996; Gismero, 2002; Rigol, 2006; Meneses y Montalbo, 2008) que en la manera de percibir, sentir y valorar el cuerpo, el género juega un papel fundamental. Se sigue dando una mayor importancia a la belleza física, apariencia, atractivo sexual... de la mujer mientras en los hombres su imagen se asienta en otras habilidades. En comparación con los hombres las mujeres universitarias que participan en este estudio valoran negativamente su imagen corporal. Esta valoración se proyecta básicamente en la apariencia; la mayoría desearía, sin importar la forma, cambiar esta apariencia. Se constata que esta valoración afecta negativamente a su desarrollo personal y social (Calaf, M; León, M; Hilerio, C y Rodríguez, J, 2005).

En esta línea diferentes autores apuntan que en el mundo occidental las mujeres se sienten descontentas respecto a su forma de estar en el mundo y respecto a su propia identidad, construida ésta básicamente, sobre su dimensión corporal (Rigol, 2006). Las teorías feministas también señalan que los ideales construidos para la mujer dominan el imaginario social, explicando el esfuerzo de aproximar el cuerpo real al ideal y la insatisfacción que este proceso conlleva y que tiene el efecto de colocarlas en un estado de permanente inseguridad corporal (Bordieu, 2000; Rigol, 2006).

El esfuerzo por la consecución de este “ideal” produce una “asimilación hostil” de la propia imagen corporal, que se traduce en un rechazo de su propio cuerpo (Rigol, 2006). Resulta un tema interesante para la discusión que, en un momento en que las mujeres han logrado grandes cotas de libertad y unas mayores expectativas sociales, éstas se ven influidas por unos estereotipos corporales cada vez más rígidos y alejados de la realidad. Esta situación avala la necesidad de encontrar metodologías, estrategias y herramientas que permitan cuestionar unos intereses de mercado que se ven reflejados y refrendados a través de la publicidad y que penetran en todas las escalas de nuestra sociedad de consumo (Gismeno, 2002; Macías, 2011).

Acerca del valor de la práctica corporal experimentada como herramienta que permite la reconstrucción de significados sobre cómo nos percibimos, sentimos y valoramos, el estudio revela que ha sido una estrategia adecuada ya que ha permitido revisar nuestras propias actitudes hacia lo corporal y el descubrimiento de nuevos significados que han proyectado cambios en la manera de sentirnos, percibirnos y valorarnos. La práctica motriz ha supuesto vivir el cuerpo, no desde una dimensión estética sino, al margen de su apariencia, disfrutar de él a través de su dimensión expresiva, funcional, emocional y relacional (Willis, 1994; Gismero 2002; Lagardera, 2007; Csikszentmihalyi, 2010; Rovira, 2013). Encuentra especial eco en este estudio la reconstrucción realizada por los participantes acerca de su competencia motriz, competencia que al re-evaluarla les ha permitido apropiarse y disfrutar de esta parcela de la vida humana.

Los participantes se han enfrentado a miedos existentes vinculados con una valoración negativa de la propia imagen corporal, valoración, que al proyectarse en el cuerpo, obstaculiza el desarrollo de la propia práctica y refuerza, al mismo tiempo, esa valoración.

La confección del informe personal ha exigido un relato personal que, en la distancia, ha permitido teorizar (identificar, analizar e interpretar) sobre uno mismo incorporando elementos de manera explícita, que hasta ahora, y a pesar de estar ahí, interactuando, pasaban desapercibidos (Rifá, 2011). El proceso de escritura ha resultado una herramienta interesante al impulsar un re-encuentro que ha permitido por un lado, entrar en conexión con el cuerpo vivido (experiencia sensitiva) para re-vivir sensaciones corporales olvidadas y experimentadas en el pasado, y por otro, con el cuerpo pensado (construcción de la imagen-representación corporal). Esta dialéctica se ha proyectado en una nueva visión, una imagen más amigable de su cuerpo (Giroux, 1990; Lasa Zulaica, 2003).

Para finalizar, y a modo de conclusión, diremos que el descontento que siguen manifestando las mujeres acerca de su imagen corporal debe ser objeto de atención por parte de las instituciones. Dado que nos movemos en el ámbito educativo, éste debe asumir el reto de elaborar intervenciones pedagógicas que lo enfrenten. La práctica corporal experimentada ha sido una experiencia valiosa que le ha permitido su crecimiento personal y social al ponerlos en contacto con su competencia motriz y sus posibilidades funcionales, relacionales y expresivas. En este sentido se presenta como una herramienta de gran potencial para intervenciones pedagógicas orientadas a mejorar la imagen corporal. La escritura ha resultado, también, ser una herramienta muy interesante al permitir reconocer, analizar, reflexionar... sobre aprendizajes surgidos en la práctica que son valiosos para nosotros mismos y para reestructurar y descubrir nuevas realidades.

Bibliografía

- Arroyo, M. et al. (2005). Percepción de la imagen corporal en estudiantes de la Universidad del País Vasco. *Zainak*, (27), 55-63.
- Algayer, ML. y Nascimento, S. (2010). Orientacao para saude: indicadores de bem estar subjetivo de discentes do ensino superior no Amazonas Brasil. *Amazónica*, 4 (1), 46-57.
- Baile, J.I. (2003). ¿Qué es la imagen corporal?. *Cuadernos del Marqués de San Adrian*, (2), 53-70.
- Baile, J.I.; Guillen F. y Garrido, E. (2003). Desarrollo y validación de una escala de insatisfacción corporal para adolescentes. *Medicina Clínica*, 121 (5), 173-177.

- Barbero González, J. I. (1998). La cultura de consumo, el cuerpo y la educación física. *Educación física y deporte*, (20), 19-30.
- Bordieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Brohm, J.M. (1978). La civilización del cuerpo: sublimación y desublimación represiva. En Partisans (Ed.) *Deporte, Cultura y Represión* (59-85). Barcelona: Gustavo Gili.
- Brockbank, A. y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación Superior*. Madrid: Morata.
- Calaf, M.; León, M.; Hilerio, C. y Rodríguez, J. (2005). Inventario de Imagen Corporal para féminas adolescentes. *Revista Interamericana de Psicología*, 39 (3), 347-354.
- Camacho, M.; Fernández, E. y Rodríguez, I. (2006). Imagen corporal y práctica de la actividad física en las chicas adolescentes: Incidencia de la modalidad deportiva. *RICYDE*, 2 (3), 1-19.
- Carpena, A. y Darder, P. (2010). La educación emocional, salud y bienestar del profesorado, en AA.VV. *La salud física y emocional del profesorado* (Barcelona, GRAO).
- Colom, A. y Melich, J.C. (1994). *Después de la modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Cortes, I. ; Sole, A. ; Luque, A. y López, A. (2008). Estudio de insatisfacción corporal. *Zainak*, (30), 147-146.
- Csikszentmihalyi, M. (2010). *Fluir. Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairos.
- Devis, J. (1998). La salud en la educación física escolar: materiales curriculares para el alumnado de enseñanza primaria. En Villamón, M. (Coord.) *La Educación física en el curriculum de primaria* (107-118). Valencia: Consejería de Educación.
- Devís, J. (coord.) (2000). *Actividad física, deporte y salud*. Barcelona: INDE.
- Devis, J. y Peiró, C. (2001). Fundamentos para la promoción de la actividad física relacionada con la salud. En Devis, J. (Coord.) *La Educación Física, el Deporte y la salud en el siglo XXI* (295-322). Alicante: Marfil.
- Diener, E. (1994). El bienestar subjetivo. *Intervención Psicosocial*, 3 (8), 67-113.
- Diener, E. y Wolsic, B. (1995). Physical attractiveness and subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69 (1), 120-129.
- Evans, J. (2004). Making a difference: Education and ability in physical education. *European Physical Education*, 10 (1), 95-108.
- Giroux, H. (1990). *Los Profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Dewar, A. (1993). El cuerpo marcado por el género en la Educación Física: una perspectiva feminista crítica. En *Investigación Alternativa en Educación Física* (111-126). Málaga: Unisport.
- Gismero, E. (2002). Cuerpo y salud: determinantes e implicaciones de la insatisfacción corporal, en Serrano, I. (coord). *La educación para la salud del siglo XXI* (Madrid, Díaz de Santos).
- Gonzalez Herrero, V. (2009). Insatisfacción corporal y satisfacción vital: un estudio con la escala de imagen corporal para niños. *Revista de psicología general y aplicada*. 62 (4), 283-292.

- Hildebrandt-Straman, R. (2009). Una visión pedagógica del movimiento. En Martínez, L. y Gómez, R. (Coord.) *La Educación Física y el deporte en la edad escolar* (91-104). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kirk, D. (1990). *Educación Física y currículum*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Lagardera, F. (2007). *Ejercicio físico y bienestar*. Lleida: Universidad de Lleida.
- Lasa Zulaica, A. (2003). Experiencias del cuerpo y construcción de la imagen corporal en la adolescencia: vivencias, obsesiones y estrategias. *Psicopatología y Salud Mental*, (2), 53-74.
- López, P.; Prado, JR.; Montilla, M.; Da Silva, G. y Arteaga, F (2008). Insatisfacción por la imagen corporal y la baja autoestima en estudiantes de la facultad de Medicina de la Universidad de los Andes. *Ciencias del movimiento humano y salud*, 5 (1), 1-24.
- Macías, O. (2011). La belleza femenina: consejos para las mujeres de principios del siglo XX. *Euskonews&media*, 1 (598), 1-5.
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza Editorial.
- Meneses, M. y Moncada, J. (2008). Imagen corporal percibida en estudiantes universitarios costarricenses. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 3 (1), 13-30.
- Penney, D. (2009). Transformando el currículum de Educación física en un periodo crítico. En Martínez, L. y Gómez, R. (Coord.) *La Educación Física y el deporte en la edad escolar* (307-322). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Raich, R.; Torras, J. y Figueras, M. (1996). Estudio de la imagen corporal y su relación con el deporte en una muestra de estudiantes universitarios. *Análisis y modificación de conducta*, 22 (85), 603-626.
- Raich, R. (2000). *Imagen Corporal. Conocer y valorar el propio cuerpo*. Madrid: Pirámide.
- Rifá, M. (2011). La inscripción de la subjetividad en los retales de la memoria de un currículum de formación inicial: biografías, diarios y diálogos. En Hernández, F. (Coord.) *Aprender a ser docente en Secundaria* (61-98). Barcelona: Octaedro.
- Rigol, A. (2006). El otro cuerpo de la identidad: Análisis de modelos culturales de los trastornos del cuerpo femenino. *Cultura de los cuidados*, 10 (19), 47-54.
- Rodríguez, A (2005). Felicidad subjetiva y dimensiones del autoconcepto físico. *Revista de Psicodidáctica*, 1 (1), 131-138.
- Rodríguez, A. y Goñi, A. (2011). La estructura tridimensional del bienestar subjetivo. *Anales de Psicología*, 27 (2), 327-332.
- Rodríguez, S. y Cruz, S. (2008). Insatisfacción corporal en adolescentes latinoamericanas y españolas. *Psicothema*, 20 (1), 131-137.
- Rovira, G. (2013). Educación Física y bienestar docente. *Tanden*, (41), 87-92.
- Shiling, C. (1993). Cuerpo, escolarización y teoría social: el capital físico y la política de enseñanza de la educación física. En *Investigación Alternativa en Educación Física* (93-110). Málaga: Unisport.
- Tinning, R. (1992). *La Educación Física: la escuela y sus profesores*. Valencia: Universidad de Valencia.

- Tinning, R. (1996). Discursos que orientan el campo del movimiento humano y el problema de la Formación del Profesorado. *Revista de Educación* (311), 123-134.
- Vaquero, A. (2002). *Claves para la formación del profesorado de Educación Física desde una perspectiva crítica*. Bilbao: UPV.
- Vaquero-Cristobal, R.; Alacid, F.; Muyor, JM. y López-Miñarro, PA. (2013). Imagen Corporal: Revisión bibliográfica. *Nutrición Hospitalaria*, 28 (1), 27-35.
- Vielma, J.y Alonso, L (2010). Estudio del bienestar psicológico subjetivo. Una breve revisión histórica. *Educere*, (49), 2065-275.
- Viera Paniagua, L. (2010). Cómo vencer la presión de la “sociedad de la imagen” en que vivimos. Programa psicoeducativo: Atención de enfermería de salud mental. *Enfermería Integral*, (92), 47-51.
- Zubieta, E.; Muratori, M. y Fernández, O. (2012). Bienestar subjetivo y psicosocial: Explorando diferencias de género. *Salud y Sociedad*, 3 (1), 66-76.
- Walzer, A. (2009). Cómo vencer la sociedad de la imagen en que vivimos. Programa Psicoeducativo: Atención de enfermería de salud mental. *Enfermería Integral*, (10), 9-13.
- Willis, P. (1994). Women in Sport in Ideology, in BIRRELL, C and COLE, CH. (Eds.) *Women, Sport and Cultura* (31-46). Illinois: Human Kinetics..

Autores

Ángela Vaquero Barba

Licenciada en Educación Física por la universidad Politécnica de Madrid en 1977, se doctoró con la tesis *La formación del profesorado de Educación Física desde una perspectiva crítica* en el año 2001. Su desarrollo profesional ha discurrido en dos ámbitos: la formación del profesorado y la formación de investigadores cualitativos. Ha participado en investigaciones y publicaciones relacionadas con la formación de profesorado y la formación de personal sanitario

María Olga Macías Muñoz

Licenciada en Filosofía y Letras por la Universidad de Deusto, se doctoró en la Universidad del País Vasco en 1993 con la tesis *Ferrocarriles y desarrollo económico en el País Vasco (1914-1936)*. Ha disfrutado de diversas becas y también ha tomado parte en proyectos de investigación dentro del Departamento de Historia Contemporánea de la Universidad del País Vasco del Gobierno Vasco. En la actualidad es profesora ayudante doctor del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales en la E.U. de Magisterio de Bilbao de la Universidad del País Vasco

Ana María Macazaga López

Licenciada en Educación Física por la universidad Politécnica de Madrid en 1977, se doctoró con la tesis *Proceso formativo de un grupo de profesores de Educación Física a través de la investigación-acción: un estudio de casos* en el año 2003. Ha participado en investigaciones y publicaciones relacionadas en el ámbito de la formación de profesorado, en el ámbito del deporte escolar en procesos educativo y en el ámbito la educación emocional asociada a prácticas corporales

Pegalajar-Palomino, M.C. (2014). Importancia de la actividad formativa del docente en centros de Educación Especial. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (1), 177-192.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.1.181731>

Importancia de la actividad formativa del docente en centros de Educación Especial

M^a del Carmen Pegalajar Palomino

Universidad Católica de Murcia

Resumen

Este artículo describe una investigación que analiza la formación y el desarrollo profesional del docente en centros específicos de Educación Especial de Andalucía. Para ello, se ha utilizado un diseño descriptivo (n=428), llevándose a cabo la recogida de datos mediante un cuestionario semiestructurado. Los resultados demuestran, entre otros aspectos, la insatisfacción de los docentes en cuanto a la formación inicial recibida así como la utilidad de los conocimientos adquiridos en las actividades prácticas realizadas. De igual modo, se ha comprobado cómo las actividades de formación permanente contribuyen al perfeccionamiento de la enseñanza y desarrollo profesional del docente durante su fase de actividad laboral.

Palabras clave

Formación del docente; diversidad; centro específico de Educación Especial; inclusión.

Teacher professional development in special education centres

Abstract

This article describes research that analyzes the training and professional development of the teacher in specific special education centres in Andalucía. To do this, we used a

Contacto

M^a del Carmen Pegalajar Palomino, mcpegala@ujaen.es, Paraje "Las Lagunillas", s/n. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Pedagogía. Universidad de Jaén

descriptive design (n=428), carrying out data collection using a semistructured questionnaire. The results show, among other things, the dissatisfaction of teachers in terms of the initial training received and the usefulness of the acquired knowledge in practical activities. Similarly, it has been shown how continuous training activities contribute to the improvement of teaching and teacher professional development activity during its work.

Key words

Teacher training; diversity; Special Education Centre; inclusion.

Introducción

En la actualidad, se han planteado modelos educativos capaces de atender a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo. Este nuevo modelo se concreta en la práctica mediante una respuesta educativa adecuada a las características, posibilidades y necesidades del alumnado (Rosenberg, Westoling y McLeskey, 2008). Se ha producido, por tanto, una transformación del escenario en el aula en el que el docente requiere de nuevos conocimientos y habilidades así como un cambio de actitud y la asunción de los valores educativos inclusivos para desempeñarse en ese nuevo rol (Moliner y Loren, 2010).

El éxito de la educación inclusiva depende de numerosos factores tales como el marco legislativo, la experiencia en prácticas inclusivas, recursos disponibles, formación, creencias y actitudes de los diferentes profesionales de la educación (Boer, Pijl y Minnaert, 2011). No obstante, tal y como postula López Maldonado (2009) la naturaleza del docente en centros ordinarios es diferente a la de los centros específicos de Educación Especial debido, entre otros aspectos, a la edad (siendo esta menor en los centros de Educación Especial), formación más especializada (participación en congresos como cauce de formación) o miedo a no lograr los resultados esperados (siendo éste mayor en centros de Educación Especial de centros ordinarios).

Así pues, la formación del docente es considerada como una dimensión de capital importancia por su incidencia determinante en la calidad de la inclusión educativa (López Torrijo, 2005; León, 2011); una formación significativa en educación inclusiva podrá ayudar al docente a cambiar sus concepciones acerca de no sentirse capacitados para llevarla a cabo, comprendiendo su papel en la intervención con alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (LLorent y López, 2012). En este contexto, se debe entender el desarrollo profesional del docente como cualquier intento de mejorar la práctica educativa y laboral, sus creencias y los conocimientos profesionales y personales con el propósito de aumentar la calidad docente, investigadora y de gestión, individualmente y junto con los compañeros del centro, para así mejorar el aprendizaje del alumnado (Imbernón, 2013). No obstante, el desarrollo profesional es más que la formación; es el producto del desarrollo pedagógico que va adquiriendo a lo largo de su vida el profesorado; el conocimiento y la comprensión de sí mismo como docente; el desarrollo cognitivo y emocional que hace individualmente y con sus compañeros de la escuela y el desarrollo teórico sobre los aspectos educativos. Además, es preciso considerar que para que la formación profesional del docente sea eficaz es preciso combinar de manera óptima las oportunidades que ofrece la institución y las demandas personales de los docentes (De Ketele, 2003). Es necesario, por tanto, identificar las competencias profesionales implicadas en el perfil docente así como las necesidades sentidas y percibidas por el propio docente (González y Wagenaar, 2003; Zabalza, 2003;

Tigelaar, Dolmans, Wolfhagen y Vleuten, 2004; Gillis, Cimet, Laga y Pauwels, 2008; Perrenoud, 2008; Yániz, 2008).

Así pues, la formación del docente en el ámbito de la educación para todos se ha de entender como un recurso para desarrollar estrategias de intervención con el alumnado que presenta unas características especiales en su aprendizaje (Delgado, 2011). Educar para construir una escuela para todos es asumir la equidad como valor que permite la mejora de la sociedad en la que cabemos todos; es pensar que las diferencias son igual de importantes y valiosas, rechazando la segregación de personas y colectivos (Sandoval, 2008). Según Lambe (2011), la formación inicial del docente aparece como el método más efectivo para promover mejores actitudes hacia la inclusión; sin embargo, hemos de cuestionarnos: ¿Hasta qué punto la formación inicial del profesorado está incidiendo en sus propias concepciones y le proporciona herramientas conceptuales y metodológicas adecuadas para responder a la diversidad? Algunos autores (Calvo y Susinos, 2010; Vigo, Soriano y Julve, 2010) establecen las directrices de lo que debería incluir un programa de formación inicial del profesorado en el ámbito de la Educación Especial, siendo éste: visión clara de la enseñanza a impartir, currículum fundamentado en la práctica, experiencias clínicas, estándares de la práctica, relaciones entre la universidad y la escuela, empleo de estudios de caso, indagación y evaluación, análisis reflexivo y crítico compartido de lo anterior (Santos Guerra, 2010).

Dado el actual proceso de convergencia europea en la Educación Superior, se ha mermado la formación inicial del docente para atender a la diversidad (Vela, 2010) y conseguir una enseñanza individualizada dentro del aula (Birta-Szkely, 2006); se precisa de una formación desarrollada desde una perspectiva más curricular y colaborativa, más cercana a la práctica, que considere como base disciplinas como la Psicología o la Pedagogía, además del refuerzo educativo, las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la formación y asesoramiento del profesorado. Algunos autores (Contreras, 2010; Korthagen, 2010; Pérez, 2010, Rodrigues y Arantes, 2010; Recchia y Puig, 2011) establecen determinadas amenazas a la formación de calidad del docente siendo éstas: desvinculación y descontextualización del currículum de formación del docente con conocimientos mosaicales bien fragmentados por facultades, departamentos e incluso, profesores; estudio memorístico que poco propicia la reflexión para que cada futuro docente construya su aprendizaje y su propio modelo docente; divorcio entre la teoría y la práctica oficialmente establecido por las clases con carga teórica y otras con carga práctica con el error potencial de ser impartida por profesores diferentes; separación de la experiencia y el saber; imposibilidad de llevar a efecto la investigación-acción por el divorcio también existente entre la universidad y la escuela que agudiza el de la teoría y la práctica aunque también el de los conocimientos, habilidades, competencias, actitudes, etc.

Sin embargo, aún los maestros que acaban de egresar de la escuela requieren de un acompañamiento dentro de su contexto de trabajo para explotar los recursos con los que cuenta (Parra, Pérez, Torrejón y Mateos, 2010). De este modo, la búsqueda permanente de programas formativos que desarrollen habilidades y estrategias de colaboración y ayuda entre todos los agentes implicados en la educación de los alumnos más necesitados es una excelente oportunidad para contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza y las condiciones de vida de las personas con discapacidad (Gallego y Rodríguez, 2012). De este modo, la formación permanente se considera un medio que facilita la promoción e integración social, que permite adaptarnos a las exigencias sociales por medio del perfeccionamiento de nuestras competencias y cualificaciones, facilita la promoción social, personal y, por supuesto, la empleabilidad de los trabajadores (Santoveña, 2012). Así pues, Sykes, Bird y Kennedy (2010) agregaron que la capacitación del docente debe ser continua y

estar en relación con la práctica profesional; de este modo, el docente puede ofrecer ayudas pedagógicas adecuadas a todos los alumnos si cuenta con elementos teóricos y prácticos que le permitan favorecer el aprendizaje (Conklin, 2012).

Metodología

Objetivos del estudio

Esta investigación pretende conocer y analizar el desarrollo profesional del docente en centros específicos de Educación Especial de Andalucía. De manera más concreta, con este trabajo se intenta dar respuesta a los siguientes objetivos específicos:

1. Conocer la formación recibida por los docentes de los centros específicos de Educación Especial de Andalucía en relación a la educación inclusiva.
2. Detectar las necesidades formativas de los docentes de centros específicos de Educación Especial de Andalucía para dar respuesta al proceso de inclusión en el aula.
3. Comprobar la incidencia que tiene la participación en actividades de formación permanente sobre educación inclusiva en el desarrollo profesional del docente de centros específicos de Educación Especial
4. Establecer propuestas de mejora en la formación y desarrollo profesional del docente de los centros específicos de Educación Especial.

Participantes

El estudio se dirige a todos los docentes que desarrollan su actividad profesional en alguno de los centros específicos de Educación Especial de Andalucía. Según datos aportados por la propia Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2012), ascienden a 1060 los docentes que trabajan en centros específicos de Educación Especial de la comunidad autónoma andaluza, capaces de atender a 3447 alumnos con discapacidades graves y permanentes, distribuidos en 59 centros, de los cuales 16 son de titularidad pública y el resto gestionados por instituciones privadas.

La muestra a partir de la cual se han establecido las conclusiones del estudio responde a tipo de muestreo aleatorio simple, de forma que se han ido adscribiendo a la muestra todos aquellos docentes que al azar respondieron a los cuestionarios enviados. Para el cálculo de la muestra participante, se utilizó la fórmula para poblaciones con menos de 100.000 sujetos con un nivel de confianza del 95% y un error de estimación máximo del 4%, quedando totalmente garantizada su representatividad ($n=428$). En la tabla nº1 se aprecian las características más relevantes de la muestra según las variables sociodemográficas estudiadas: género, edad, experiencia y titularidad del centro.

Tabla 1. Distribución de la muestra según variables sociodemográficas

Variable		Frecuencia	%
Género	Hombre	115	26.9
	Mujer	313	73.1
Edad	Menos de 35 años	148	35.0
	De 36 a 50 años	206	48.7
	Más de 50 años	69	16.3
Experiencia	Menos de 1 año	26	6.3
	Entre 1 y 3 años	82	20.0
	Entre 4 y 7 años	62	15.1
	Entre 8 y 14 años	52	12.7
	Entre 15 y 20 años	67	16.3
	Más de 20 años	121	29.5
Titularidad	Público	289	67.5
	Privado	139	32.5

Diseño

Dicha investigación se engloba dentro del enfoque cuantitativo, desarrollada a partir de un método descriptivo. Está basada en la encuesta como principal método de recogida de datos, siendo éste muy apropiado cuando se trabaja con una población amplia y los sujetos se encuentran muy distantes entre sí (Latorre, Rincón y Arnal, 2003). La escala de estimación elaborada pretende conocer las valoraciones de los propios docentes de los centros específicos de Educación Especial de Andalucía acerca de su formación y desarrollo profesional, planteándose por escrito preguntas que pueden contestarse sin necesidad de la presencia del encuestador.

Instrumento

Para esta investigación ha sido preciso diseñar y validar una escala específica denominada “Cuestionario sobre necesidades formativas del docente en centros específicos de Educación Especial”. En su elaboración se han seguido las fases habituales en este tipo de instrumentos (Morales, Urosa y Blanco, 2003), por lo que se comentan a continuación los aspectos más significativos del proceso de validación.

Así pues, en primer lugar, se ha procedido a confirmar la validez de contenido de la escala mediante el sistema de jueces de expertos. Para ello, se invitaron a nueve profesores especialistas en el campo de la Didáctica y la Educación Especial de diferentes universidades andaluzas. De esta forma, se llevó a cabo una primera versión del cuestionario y se procedió a su depuración en sucesivas rondas en las que se entregaron al equipo investigador las

oportunas correcciones. En el análisis se tuvo en cuenta la pertinencia de las preguntas, claridad en el lenguaje usado, suficiencia del número de ítems y valoración global de la propuesta. De este modo, la escala quedó formada por 66 ítems con valores de respuesta que van desde 1=plenamente de acuerdo, 2= de acuerdo, 3=en desacuerdo, 4=totalmente en desacuerdo; al tener sólo cuatro opciones se evita la tendencia a la centralidad existente cuando son impares.

A continuación, se procede a la obtención de los resultados derivados del estudio de la dimensionalidad subyacente a las respuestas de los sujetos a la escala administrada. Así pues, se determina el índice de discriminación de los ítems de la escala dónde se aprecian valores muy altos y estables, estando en todos casos por encima de 0.98. Por su parte, el estudio de la fiabilidad confirma la alta consistencia interna del instrumento al alcanzar el coeficiente alfa de Cronbach el valor de .984, lo que indica que la escala diseñada es muy confiable.

La validez de constructo complementa la validez de contenido llevada a cabo en la fase previa mediante el sistema de jueces de expertos. Se pretende comprobar si los 66 ítems de la escala se pueden resumir de alguna forma, es decir, si existen rasgos comunes entre ellos. Con tal motivo, se recurre al análisis factorial por el método de los componentes principales como forma de agrupar estos reactivos en factores o componentes que puedan explicar la varianza observada en las respuestas ofrecidas por los sujetos (Escalante y Caro, 2006). Así pues, el índice de adecuación muestral KMO alcanzar un valor de .947 y la prueba de esfericidad de Bartlett es de 18245,176 ($p < .000$). Estos datos hacen que se rechace la hipótesis nula de que la matriz de correlación inter-ítems es identidad y se considera que las respuestas están sustancialmente relacionadas. Además, el análisis de los componentes principales puso de manifiesto, tras su rotación Varimax, la convergencia de dos factores principales que explican el 57,803% de la varianza y en el que los ítems muestran valores muy altos, situándose entre .809 y .942.

Análisis de datos

En este trabajo, dada la amplitud de la escala, se presentan los resultados obtenidos de uno de los factores de la escala relacionada con el desarrollo profesional del docente hacia la educación inclusiva (19 ítems). El análisis psicométrico de la escala se ha llevado a cabo mediante el estudio de las respuestas a la misma por parte de la muestra productora de datos. Para su tratamiento, se ha utilizado el paquete informático SPSS (versión 19 para Windows), realizándose análisis descriptivos básicos así como análisis de contingencia a través de la prueba Chi-cuadrado de Pearson para conocer el grado de asociación entre la variable “*participación en actividades de formación permanente relacionadas con educación inclusiva*” y la formación y desarrollo profesional del docente en centros específicos de Educación Especial.

Resultados

A fin de situar las opiniones de los docentes de los centros específicos de Educación Especial de Andalucía acerca de su formación y desarrollo profesional, se analizan a continuación las puntuaciones correspondientes a los ítems del cuestionario que han resultado más significativas.

Valoración de la formación inicial recibida

Centrados en el análisis general llevado a cabo por los docentes de los centros específicos de Educación Especial de Andalucía acerca de la formación inicial recibida, se destaca la importancia que éstos atribuyen a la integración de los contenidos teóricos y prácticos en los planes de estudio ($M=1.60$). De igual modo, consideran que se encuentran capacitados

como para afrontar el reto docente con alumnos con discapacidades graves y permanentes ($M=2.16$), a la vez que sostienen que la formación práctica desarrollada ha sido revisada por un profesional especialista en el ámbito de la Educación Especial ($M=2.43$). No obstante, se muestran menos convencidos acerca de la formación inicial recibida, al considerar que ésta no ha sido suficiente y novedosa ($M=2.85$).

Tabla 2. Valoración del docente acerca de la formación inicial recibida

	Media	D.T.
Poseo un conocimiento adecuado sobre los aspectos básicos del campo, objetivos, científicidad y tratamiento	2.08	0.704
Dispongo de suficiente formación sobre la naturaleza de los alumnos con discapacidad y sus características	1.92	0.813
Poseo conocimientos acerca de las técnicas de evaluación inicial en el alumnado	2.06	0.794
Conozco la legislación actual relativa al ámbito de la Educación Especial	2.17	0.854

Formación sobre educación inclusiva

En cuanto a la formación de que dispone el docente de los centros específicos de Educación Especial de Andalucía sobre educación inclusiva, se destaca cómo éstos consideran que su nivel formativo en este ámbito es aceptable. Los docentes encuestados afirman disponer de suficiente formación sobre la naturaleza de los alumnos con discapacidad y sus características ($M=1.92$), técnicas de evaluación inicial del alumnado ($M=2.06$), aspectos básicos del campo de la Educación Especial ($M=2.08$) y legislación sobre este ámbito de estudio ($M=2.17$).

Tabla 3. Valoración del docente hacia la formación sobre educación inclusiva

	Media	D.T.
Poseo un conocimiento adecuado sobre los aspectos básicos del campo, objetivos, científicidad y tratamiento	2.08	0.704
Dispongo de suficiente formación sobre la naturaleza de los alumnos con discapacidad y sus características	1.92	0.813
Poseo conocimientos acerca de las técnicas de evaluación inicial en el alumnado	2.06	0.794
Conozco la legislación actual relativa al ámbito de la Educación Especial	2.17	0.854

Aspectos clave en el docente para la inclusión

Según los docentes encuestados, para desarrollar con éxito procesos de enseñanza y aprendizaje con alumnos con discapacidades graves y permanentes escolarizados en centros específicos de Educación Especial se hace necesario: disponibilidad de suficientes recursos tanto personales como materiales ($M=1.63$), formación específica inicial sobre

educación inclusiva ($M=1.72$), formación permanente sobre procesos de inclusión en el aula ($M=1.75$), estabilidad profesional ($M=1.81$) y experiencia previa con este tipo de alumnado ($M=1.88$).

Tabla 4. Valoración del docente sobre los aspectos claves para la inclusión

	Media	D.T.
Experiencia previa con este tipo de alumnado	1.88	0.941
Formación específica inicial sobre Educación inclusiva	1.72	0.986
Formación permanente sobre procesos de inclusión en el aula	1.75	0.987
Recursos, tanto personales como materiales, suficientes y apropiados	1.63	1.035
Estabilidad profesional	1.81	0.994

Perfeccionamiento y actualización docente

Centrados en las actividades de formación permanente, se destaca la actitud favorable de los docentes encuestados hacia su participación en la búsqueda de mejores respuestas educativas para los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo ($M=1.84$) así como en proyectos de mejora de la calidad de la enseñanza en centros ($M=2.19$). De igual modo, sostienen cómo los conocimientos adquiridos en los cursos de formación permanente han tenido una repercusión real en su actividad profesional, permitiendo dar respuesta a las dificultades surgidas en el aula ($M=2.11$). De igual modo, muestran su colaboración hacia el asesoramiento a profesores de centros ordinarios y sus familias ($M=2.30$) y hacia la Universidad para la formación teórico-práctica del docente en el ámbito de la educación inclusiva ($M=2.49$).

Tabla 5. Valoración del docente sobre el perfeccionamiento y actualización docente

	Media	D.T.
Los conocimientos adquiridos en los cursos de formación permanente han tenido una repercusión real en mi actividad profesional	2.11	0.773
Participo en la búsqueda de mejores respuestas educativas para los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo	1.84	0.944
Colaboro en el asesoramiento a profesores de centros ordinarios y sus familias	2.30	1.008
Participo en proyectos de mejora de la calidad de la enseñanza en centros	2.19	1.030
Colaboro con la Universidad en la formación teórico-práctica del docente en el ámbito de la educación inclusiva	2.49	1.165

Diferencias en el desarrollo profesional del docente según su participación en actividades de formación permanente relacionadas con la educación inclusiva

El análisis de contingencia entre la variable sociodemográfica “*actividades de formación permanente relacionadas con la educación inclusiva realizadas en los últimos tres años*” y la totalidad de ítems vinculados al factor relacionado con el desarrollo profesional del docente en centros específicos de Educación Especial, muestra los siguientes resultados, teniendo en consideración que el contraste está hecho a un 5%:

Tabla 6. Resultados análisis de contingencia

	p	Opciones de respuesta	Media	D.T.
Me encuentro suficientemente capacitado como para afrontar el reto docente en centros específicos de Educación Especial	.014	No	2.59	0.959
		Si	2.12	0.855
Poseo un conocimiento adecuado sobre los aspectos básicos del campo, objetivos, cientificidad y tratamiento	.000	No	2.62	0.740
		Si	2.04	0.679
Dispongo de suficiente formación sobre la naturaleza de los alumnos con discapacidad y sus características	.004	No	2.48	0.750
		Si	1.87	0.795
Poseo conocimientos acerca de las técnicas de evaluación inicial en el alumnado	.001	No	2.71	0.784
		Si	2.02	0.768
Participo en la búsqueda de mejores respuestas educativas para los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo	.004	No	2.23	0.922
		Si	1.87	0.935

Teniendo en cuenta las respuestas de los docentes encuestados, se aprecia cómo aquellos que han realizado alguna actividad de formación docente vinculada al ámbito de la educación inclusiva se muestran más favorables con las proposiciones establecidas. Por ello, se asume la hipótesis de que la formación permanente contribuye al perfeccionamiento de la enseñanza y desarrollo profesional del docente durante su fase de actividad laboral.

Así pues, los docentes interesados en su actualización y perfeccionamiento profesional afirman encontrarse más capacitados como para afrontar el reto docente ($X^2(3, 405)=10.595, p=.014$), disponiendo de mayor formación sobre los aspectos básicos del ámbito de la educación inclusiva ($X^2(3, 403)=18.443, p=.000$), naturaleza del alumnado con discapacidad grave y permanente ($X^2(3, 404)=13.111, p=.004$) y técnicas de evaluación inicial y conocimiento del punto de partida para el proceso de enseñanza y aprendizaje ($X^2(3, 405)=17.308, p=.001$). De igual modo, aquellos que participan en actividades de formación permanente se muestran más favorables a participar en la búsqueda de mejores respuestas educativas para alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo ($X^2(3, 408)=13.092, p=.004$).

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos permiten concluir cómo el docente de los centros específicos de Educación Especial de Andalucía se encuentra suficientemente capacitado como para afrontar el reto de atender a alumnado con discapacidades graves y permanentes, desarrollando un proceso de enseñanza y aprendizaje de calidad. Ello nos lleva a revelar la existencia de actitudes positivas en el docente hacia la diversidad y la inclusión del alumnado con discapacidad, pues tomar un solo curso acerca de aspectos relacionados con el tema no es suficiente para preparar a los profesores para enfrentarse a la diversidad en el aula (Moliner y García, 2005). Sin embargo, estos datos entran en contradicción con los aportados por Santos Jara (2006) quién destaca cómo la falta de capacitación docente bloquea la inclusión del alumnado con discapacidad, precisando de formación en técnicas de enseñanza, metodologías, características de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo y adecuaciones curriculares (Parra, 2005).

Los encuestados consideran que poseen un nivel formativo aceptable acerca de la naturaleza de los alumnos con discapacidad, técnicas de evaluación inicial y aspectos básicos del campo de la Educación Especial. Así pues, el docente es el responsable de promover el aprendizaje e inclusión del alumnado con discapacidad grave y permanente en centros de Educación Especial, por lo que desde la Pedagogía debe ser capaz de identificar sus necesidades de atención para fundamentar, diseñar y concretar las decisiones respecto a la propuesta curricular, recursos, estrategias, apoyos pertinentes y, en general, las adaptaciones que precisa instrumentar (Berruezo, 2006; Calvo y Martínez, 2009). Además, tal y como exponen Conklin (2012) y Recchia y Puig (2011) identificar los conocimientos sobre Educación Especial favorece la actitud del docente hacia las personas con discapacidad, el tipo de atención educativa que ofrecen a los estudiantes y las posibilidades para su inclusión.

Para ello, el docente debe disponer de una adecuada formación específica inicial sobre educación inclusiva así como suficiente formación permanente capaz de actualizar y reciclar los conocimientos adquiridos. Tal y como expone Pérez (2010) la elevación del nivel de preparación de los docentes es una necesidad para satisfacer los nuevos retos educativos necesidades de la educación; por su parte, Sánchez (2006) establece que las políticas públicas en materia educativa deben orientarse hacia la preparación profesional y actualización docente. Así pues, para favorecer procesos inclusivos tanto en la formación inicial como en la permanente se debe potenciar la formación del docente en los siguientes ámbitos (Llorent y López, 2012): orientaciones sobre las necesidades específicas de apoyo educativo, estrategias didácticas para desarrollar el aprendizaje cooperativo, recursos didácticos para la atención a la diversidad, sistemas para favorecer la accesibilidad del alumnado al currículum, técnicas de diagnóstico y evaluación a nivel inclusivo. Además, se debe formar al docente para desarrollar “actuaciones de éxito” en las aulas con el objetivo de involucrar a la comunidad educativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Muntaner, 2010) e incluso poder aprender (Salimbeni, 2011).

No obstante, los docentes participantes en la investigación lamentan no haber recibido una formación inicial significativa. Ello viene a reforzar la idea de Pérez (2010) para quién las instituciones de formación de docentes se encuentran lejos del ideal que supone la formación de docentes competentes para el desarrollo de una educación para todos sin excepciones (Forteza, 2011). Sin embargos, y a pesar de estar ya inmersos en el proceso de convergencia europea, las Universidades continúan recibiendo amenazas a la formación de calidad del docente derivadas de la desvinculación y descontextualización del currículum con conocimientos mosaicales fragmentados por Facultades, Departamentos e incluso,

profesores; desarrollo de estudio memorístico; divorcio entre la teoría y la práctica, la experiencia y el saber, la universidad y la escuela, etc. (Contreras, 2010; Korthagen, 2010; Pérez, 2010, Rodrigues y Arantes, 2010). En este sentido, se comparte la idea desarrollada por Recchia y Puig (2011) quiénes consideran que un componente básico e integral en la formación docente es la práctica en situaciones reales, al brindarle conocimiento y experiencias reales. Así pues, el docente puede ofrecer ayudas pedagógicas adecuadas a todos los alumnos una vez cuente con elementos teóricos y prácticos que permitan favorecer el aprendizaje (Sykes, Bird y Kennedy, 2010; Conklin, 2012).

Se ha de trabajar, por tanto, para conseguir que desde la Educación Superior se ofrezca una formación docente desarrollada desde una perspectiva más curricular y colaborativa y cercana a la práctica, tomando como base disciplinas como la Psicología, Pedagogía, refuerzo educativo, Tecnologías de la Información y la Comunicación y la formación y asesoramiento del profesorado (Vela, 2010). De este modo, la nueva reforma de los planes de estudio puede ser una buena oportunidad para que los futuros docentes aborden la diversidad en las aulas desde una perspectiva más inclusiva (León, 2011).

En cuanto a las actividades de perfeccionamiento, los encuestados muestran una actitud favorable hacia la búsqueda de mejores respuestas educativas a los problemas diarios planteados en el aula. Tal y como señalan Sykes, Bird y Kennedy (2010) hay que motivar a los docentes para que reflexionen y analicen su práctica, en beneficio de su formación permanente y desarrollo de habilidades profesionales. Para Willink y Jackobs (2012) el docente precisa un aprendizaje transformador; necesita aprender cómo trabajar para lograr cambios sociales en colaboración con otros así como responsabilidad para cambiarse a sí mismo y adoptar nuevas ideas.

Además, los docentes de los centros específicos de Educación Especial de Andalucía entienden que los conocimientos adquiridos a través de la formación continua les permiten dar respuesta a determinadas problemáticas surgidas en el aula (Conklin, 2012). De este modo, se plantea un modelo formativo más atento al contexto y la propia capacidad reflexiva y generadora de soluciones del propio docente, desarrollada en contextos próximos a su ejercicio profesional. El docente, como elemento primordial del cambio educativo, ha de ser un “investigador en su aula”, ofreciéndole importantes posibilidades para comprender y describir aquello que acontece en la vida diaria en el aula y estableciendo propuestas de mejora que solventen las situaciones problemáticas que se puedan generar.

Resulta fundamental la colaboración con los miembros de la comunidad educativa de los centros ordinarios así como con la propia Universidad en la formación inicial del docente. Así pues, el hecho de desarrollar habilidades y estrategias de colaboración y ayuda entre todos los agentes implicados en la educación de los alumnos con discapacidad constituye una excelente oportunidad para la mejora de la calidad de la enseñanza y las condiciones de vida del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (Gallego y Rodríguez, 2012). En este sentido, Peters, Johnstone y Ferguson (2005) señalan que entre las variables más importantes para avanzar hacia una educación inclusiva es necesario un nuevo rol del profesor como un modelo de apoyo colaborativo para la resolución de problemas de forma creativa.

Esta investigación supone un avance para la literatura científica existente al tratar de examinar la formación y el desarrollo formativo del docente en los centros específicos de Educación Especial. Hegarty (2008) realizó un recorrido sobre los temas o líneas de investigación en Educación Especial, identificando al docente como uno de los ámbitos prioritarios. Así pues, para poder desarrollar un proceso de enseñanza y aprendizaje de

calidad, se hace preciso contar con docentes comprometidos con su trabajo y suficientemente cualificados como para atender a la diversidad de su alumnado; en este sentido, Fullan (2002) señala cómo la formación docente constituye uno de los problemas más graves y, al mismo tiempo, la mejor solución en educación. No obstante, el uso exclusivo de la técnica de la encuesta puede generar problemas como deseabilidad social y sinceridad. Resultaría interesante, por tanto, realizar entrevistas a los docentes de los centros específicos de Educación Especial para así ampliar la información aportada sobre su formación y desarrollo profesional; a su vez, se podría analizar las necesidades formativas de otros profesionales implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado con discapacidad escolarizado en este tipo de centros educativos así como también comparar la respuesta que ofrecen los docentes de los centros específicos de Educación Especial con la aportada por docentes que prestan su servicio en centros ordinarios.

Bibliografía

- Berruezo, A. (2006). Educación inclusiva en las escuelas canadienses. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 179-207.
- Birta-Szkely, N. (2006). *Training teachers for inclusive education in Romania*. Disponible en: http://www.inclues.org/english/doc/rigarep2005/Training%20Teachers%20for%20Inclusive%20Education%20in%20Romania_Noemi%20Birta-Szekely.pdf (consultado el 7 de Junio de 2013).
- Boer, A.A., Pijl, S.J. y Minnaert, A.E. (2011). Regular primary school teachers` attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353.
- Calvo, A. y Martínez, A. (2009). *Técnicas, procedimientos e instrumentos para realizar las adaptaciones curriculares*. España: MEE.
- Calvo, A. y Susinos, T. (2010). Prácticas de investigación que escuchan la voz del alumnado: mejorar la universidad indagando la experiencia. *Profesorado. Revista de Curriculum y formación del profesorado*, 14(3), 1-14.
- Conklin, H. (2012). Tracing learning from divergent teacher education pathways into practice in middle grades classrooms. *Journal of Teacher Education*, 63(3), 171-184.
- Contreras, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 61-82.
- De Ketele, J.M. (2003). La formación didáctica y pedagógica de los profesores universitarios: luces y sombras. *Revista de Educación*, 331, 143-169.
- Delgado, M. (2011). La atención a la diversidad: nuevas propuestas de los centros de profesores. En J. Maquillón et al. (coord.). *Cambios educativos y formativos para el desarrollo humano y sostenible* (pp. 163-173). Editum: Universidad de Murcia.
- Escalante, E. y Caro, A. (2006). *Investigación y análisis estadístico de datos en SPSS*. Mendoza: Facultad de Educación Elemental y Especial.
- Forteza, D. (2011). Algunas claves para repensar la formación del profesorado sobre la base de la inclusión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70(25,1), 127-144.

- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- Gallego, J.L. y Rodríguez, A. (2012). ¿Cómo aprenden ahora los estudiantes de Magisterio a atender a la diversidad de su alumnado? *Profesorado. Revista de Currículum y formación de profesorado*, 16(2), 249-294.
- Gillis, A., Clemet, M., Laga, L. y Pauwels, P. (2008). Establishing a competence profile for the role of student-centred teachers in Higher Education in Belgium. *Research in Higher Education*, 49(6), 531-554.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final report-Phase one*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Hegarty, S. (2008). Investigación sobre Educación Especial en Europa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 191-199.
- Imbernón, F. (2013). Formación y desarrollo de la profesión. ¿De qué hablamos? *Aula de Innovación Educativa*, 218, 12-15.
- Korthagen, F.A. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 83-102.
- Lambe, J. (2011). Pre-service education and attitudes towards inclusión: The role of the teacher educator within a permeated teaching model. *Journal of Inclusive Education*, 15(9), 975-999.
- Latorre, A., Rincón, D. y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- León, M.J. (2011). La situación de la formación en educación inclusiva en los nuevos títulos de Grado de Maestro en España. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 25(1), 145-163.
- LLorent, V.J. y López, R. (2012). Demandas de la Formación del Profesorado. El desarrollo de la educación inclusiva en la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(3), 27-34.
- López Torrijo, M. (2005). La formación del profesorado de Educación Especial en el Espacio Europeo de Educación Superior. En M. Deaño (Ed.). *Inclusión social y educativa: el Espacio Europeo de Educación Superior, familia y diversidad, vida independiente*, (pp.61-82). Orense: AEDES.
- López Maldonado, R.R. (2009). *Análisis comparativo de la respuesta educativa que reciben los alumnos con necesidades educativas especiales en distintos tipos de centros educativos*. Valencia: Facultad de Psicología de la Universidad de Valencia.
- Moliner, L. y Loren, C. (2010). La formación continua como proceso clave en la profesionalización docente: buenas prácticas en Chile. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(1), 25-44.
- Moliner, O. y García, R. (2005). Teacher's initial training in cultural diversity in Spain: attitudes and pedagogical strategies. *Intercultural Education*, 16(5), 433-442.
- Morales, P., Urosa, B. y Blanco, A. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert*. Madrid: La Muralla.
- Muntaner, J.J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En P. Arnáiz, J.D. Hurtado y F.J. Soto (coords.). *25 años de integración escolar en España*:

- Tecnología e inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario* (pp.2-24). Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Parra, M. (2005). *Integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales. Realidad de una escuela secundaria técnica*. México: Universidad intercontinental.
- Parra, M.L., Pérez, Y., Torrejón, M. y Mateos, G. (2010). Asesoramiento educativo para la formación docente en la visión de escuela inclusiva. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 12(1), 77-87.
- Pérez, A.I. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 37-60.
- Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? *Revista de Docencia Universitaria*, 2, 1-8.
- Peters, S., Johnstone, C. y Ferguson, P. (2005). A disability rights in education model for evaluating inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 9(2), 139-160.
- Recchia, S. y Puig, V. (2011). Challenges and inspirations: Students teacher's experiences in early childhood special education classrooms. *Teacher Education and Special Education*, 34(2), 133-151.
- Rodríguez, M.T. y Arantes, V. (2007). La investigación como estrategia pedagógica en el proceso de formación de educadores: Relato de práctica Docente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 1(1), 1-14.
- Rosenberg, M., Westling, D. y McLeskey, J. (2008). *Special education for today's teachers*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Salimbeni, O. (2011). Escuela y comunidad. Participación comunitaria en el sistema escolar. *Tendencias pedagógicas*, 17, 19-32.
- Sánchez, J.I. (2006). Profesionalización de la práctica docente. *Educare. Nueva época*, 2(6), 46-74.
- Sandoval, M. (2008). La colaboración y la formación del profesorado como factores fundamentales para promover una educación sin exclusiones. *Contextos educativos*, 11, 149-159.
- Santos Guerra, M.A. (2010). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 175-200.
- Santos Jara, M. (2006). Evaluación de la inclusión educativa desde la preparación de los actores de la comunidad educativa: una mirada hacia los centros. *Voces de la Alteridad*, 1. México: UNAM.
- Santoveña, S.M. (2012). La formación permanente del profesorado en entornos virtuales de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(4), 69-77.
- Sykes, G., Bird, T. y Kennedy, M. (2010). Teacher education: Its problems and some prospects. *Journal of Teacher Education*, 61, 464-476.
- Tigelaar, D., Dolmans, D., Wolfhagen, I. y Vleuten, D. (2004). The development and validation of a framework for teaching competencies in higher education. *Higher Education*, 48(2), 253-268.
- Vela, J.A. (2010). Grados, la futura formación del docente y la atención a la diversidad. En T. Susinos (dir.). *La educación inclusiva hoy: escenarios y protagonistas*. Actas del

Congreso Internacional y XXVIII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial (pp. 762-779). Santander: Universidad de Cantabria.

- Vigo, B., Soriano, J. y Julve, C. (2010). Preparando profesores para la atención a la diversidad: potencialidades y limitaciones de un proyecto de innovación y mejora interdisciplinar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 69(24,3), 147-165.
- Willink, K y Jackobs, J. (2012). Teaching for change. *Journal of Transformative Education*, 9(3), 143-164.
- Yániz, C. (2008). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *Revista de Docencia Universitaria*, 1, 1-13.
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.

Autores

M^a del Carmen Pegalajar Palomino

Doctora por la Universidad de Jaén. Licenciada en Psicopedagogía y Diplomada en maestro, especialidad en Educación Primaria. Máster en Educación Especial. Profesora del departamento de Educación de la Universidad Católica de Murcia. Sus líneas de investigación están centradas en la atención a la diversidad y la formación del profesorado en el ámbito de la Educación Especial