

TENDENCIAS PEDAGÓGICAS

2011
Nº 18

**50º ANIVERSARIO
DE LOS ESTUDIOS
DE MAGISTERIO**

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

TENDENCIAS PEDAGÓGICAS

**50º ANIVERSARIO
DE LOS ESTUDIOS
DE MAGISTERIO**

Nº 18
2011

CONSEJO DE REDACCIÓN

Directora: Esteban Moreno, Rosa María
Secretaria: Blanchard Giménez, Mercedes
Vocales: Aranda Redruello, Rosalía (Universidad Autónoma de Madrid)
Blanchard Giménez, Mercedes (Universidad Autónoma de Madrid)
Camina Duránte, Asunción (Universidad Autónoma de Madrid)
Cerrillo Martín, Rosario (Universidad Autónoma de Madrid)
Esteban Moreno, Rosa María (Universidad Autónoma de Madrid)
Fernández Prieto, Manuel Santiago (Universidad Autónoma de Madrid)
Gómez García, Melchor (Universidad Autónoma de Madrid)
Hernández Castilla, Reyes (Universidad Autónoma de Madrid)
Martín Bris, Mario (Universidad de Alcalá de Henares)
Medina Rivilla, Antonio (Universidad Nacional de Educación a Distancia)
Nieto Díez, Jesús (Universidad de Valladolid)
Paredes Labra, Joaquín (Universidad Autónoma de Madrid)
Parra Ortiz, José María (Universidad Complutense de Madrid)
Pérez Serrano, Gloria (Universidad Nacional de Educación a Distancia)
Real García, Julio (Universidad Autónoma de Madrid)
Santos Guerra, Miguel Ángel (Universidad de Málaga)
Vitón de Antonio, María Jesús (Universidad Autónoma de Madrid)

CONSEJO ASESOR

De La Herran Gascón, Agustín (UAM)
Garcia Garrido, José Luis (UNED)
García Yagüe, Juan (Profesor Emérito UAM)
Huber Günter, L. (Universidad de Tübingen, Alemania)
Lacarriere Espinoza, José Luis (UNIVO, México)
Lázaro Martínez, Ángel (UCM)
Ruiz, Guillermo (Universidad de Buenos Aires)
Sosa Fariña, José Antonio (Universidad de La Laguna)
Valle López, Javier (UAM)
Velázquez Vázquez, Daniel (Universidad Nacional Autónoma de México)

REDACCIÓN Y CONTACTO

Directora: Rosa María Esteban Moreno (rosamaria.esteban@uam.es)
Secretaria: Mercedes Blanchard Giménez (mercedes.blanchard@uam.es)
Secretaria de Redacción: Julia Corchado (juliana.corchado@uam.es)
Teléfono/Fax: +34 91 497 44 93 / +34 91 497 44 93
Edita: Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la UAM
Dirección postal editor: Facultad de Formación de Profesorado y Educación.
Universidad Autónoma de Madrid.
Campus universitario de Cantoblanco, Cra. de Colmenar Km 15,500. 28049 Madrid

VENTA

Librería de la Universidad Autónoma
Ciudad Universitaria de Cantoblanco, 28049 – Madrid
Tlfn. 91 497 49 97 – Fax. 91 734 05 54
E-Mail: libreria@uam.es
DEPÓSITO LEGAL: M-46816-2011
ISSN: 1133-2654
REALIZA: PRINTING DIGITAL FORMA S.L. TELF. 91 754 46 21
IMPRESO EN ESPAÑA

ÍNDICE

Presentación de la Revista Nº 18	1
<i>Rosa María Esteban Moreno</i>	
Presentación del Monográfico: Conmemoración de los 50 años de los estudios de magisterio	3
<i>Martina Pérez Serrano</i>	
Didáctica en el núcleo de la pedagogía	7
<i>María Luisa Sevillano García</i>	
Cambios y dilemas en la formación del profesorado (1961-2011). Cincuenta años de historia de España en perspectiva europea	33
<i>Inmaculada Egido Gálvez</i>	
Educación, género e igualdad de oportunidades	51
<i>Carmen Jiménez Fernández</i>	
La filosofía en los estudios de magisterio	87
<i>Ángel Casado Marcos de León</i>	
La formación de maestros en España, de la teoría a la práctica	105
<i>Roberto Baelo Álvarez y Ana Rosa Arias Gago</i>	
Alcance de la investigación en el aula en la formación inicial de profesorado	133
<i>Julia Boronat Mundina y Elena Ruiz Ruiz</i>	
La profesión de maestro desde la dimensión competencial	153
<i>Isabel Cantón Mayo y Ruth Cañón Rodríguez</i>	
Nuevos escenarios de formación laboral para alumnos con discapacidad intelectual	173
<i>Martina Pérez Serrano</i>	
La aportación del proyecto de comunidades de aprendizaje a la transformación social y educativa de un barrio. La experiencia de La Estrella-La Milagrosa en Albacete	207
<i>Juan García López y Carmen Villar Cortés</i>	
Aproximaciones teóricas sobre las competencias del profesorado de educación superior	233
<i>Ángel de Juanas Oliva</i>	
Las comunidades de aprendizaje. La escuela de adultos de la Veneda. Una experiencia de comunidades de aprendizaje	251
<i>Pilar Folgueiras Bertomeu</i>	
Canto al ajedrez: enseñar ajedrez con canciones	269
<i>Joaquín Fernández Amigo y Mailyce Sánchez Rincón</i>	
RESEÑA: Formación pedagógica y práctica del profesorado	
RESEÑA: Políticas educativas TIC en el País Vasco y buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje	
RESEÑA: Cómo enseñar en el aula universitaria	

NÚMERO 18: 50º ANIVERSARIO DE LOS ESTUDIOS DE MAGISTERIO

El Nº 18 de Tendencias Pedagógicas tiene un marcado matiz emotivo y festivo porque conmemora los 50 años de los estudios de Magisterio, cuando todavía no existía, ni la Universidad Autónoma de Madrid, ni la Facultad de Formación de Profesorado y Educación, donde hoy se encuentran enmarcados estos estudios.

Profesores de nuestra Facultad recuerdan la escuela universitaria “Santa María” y algunos de nosotros hemos estudiado Magisterio en centros adscritos a la Universidad Autónoma como la Escuela Universitaria de Segovia, por lo que esta conmemoración está relacionada con todos los que hoy, siguiendo a nuestros predecesores trabajamos por la Educación Primaria.

Nuestra Facultad dedicó este año, su semana cultural a esta celebración y nuestra revista se suma a estos actos, con este número, que también será publicado en papel, de manera extraordinaria, por dicha celebración.

Por tanto, este número quiere rendir un homenaje a todos los profesores que han sembrado en nosotros, el entusiasmo por la profesión de maestros, a todas las generaciones de estudiantes que han pasado por las aulas y se han convertido en profesores de otros niños, que a su vez han seguido sus pasos y a todos nuestros estudiantes de ayer, de hoy y de mañana que se encargarán de sembrar la semilla de la cultura, de la educación y del placer por aprender.

El apartado del monográfico, con nuestra invitada M^a Luisa Sevillano y siete artículos más es presentado por la coordinadora del mismo Martina Pérez Serrano, a la que agradecemos el trabajo desarrollado para que este número vea la luz.

En el apartado de miscelánea, recogemos dos artículos que complementan el número anterior sobre las comunidades de aprendizaje, y que tal y como anunciamos, saldrán publicados en este número: la Experiencia de la Estrella-La Milagrosa en Albacete presentado por Juan García y Carmen Villar y La Escuela de Adultos de la Venera presentado por Pilar Folgueiras. Completa este apartado, un artículo sobre el ajedrez de Joaquín Fernández y otro sobre las competencias del profesorado de Educación Superior de Ángel de Juanas.

Esperamos que este número, sea también un homenaje a cuantos profesores universitarios trabajáis en la formación de maestros, para que encontréis en nuestras páginas un recorrido por la historia de estos años y las aportaciones a estos estudios desde diferentes vertientes.

Para terminar quiero recordar la poesía de Gabriel Celaya, sobre la maravillosa tarea de Educar a la que tanto, profesores como progenitores, estamos llamados a ejercer con las generaciones del futuro, para construir una escuela nueva que contribuya a una sociedad más justa y equitativa para todos, en la que podamos aportar nuestro grano de arena

Educar es lo mismo
que poner un motor a una barca,
hay que medir, pensar, equilibrar,
y poner todo en marcha.

Pero para eso,
uno tiene que llevar en el alma
un poco de marino,
un poco de pirata,
un poco de poeta,
y un kilo y medio de paciencia concentrada.

Pero es consolador soñar,
mientras uno trabaja,
que esa barca, ese niño
irá muy lejos por el agua.

Soñar que ese navío
llevará nuestra carga de palabras
hacia puertos distantes, hacia islas lejanas.

Soñar que cuando un día
esté durmiendo nuestro propio barco,
en barcos nuevos seguirá nuestra bandera enarbolada.

Rosa M^a Esteban Moreno

Directora de la Revista Tendencias Pedagógicas

El título de este monográfico “Conmemoración de los 50 años de los estudios de magisterio” tiene como objetivo celebrar la trayectoria de una institución destinada a la formación de profesionales dedicados a la enseñanza en las diferentes etapas educativas. En sus inicios (1961) la Escuela de Magisterio “Santa María”, tuvo su sede en la C/ Ronda de Toledo con la misión de atender a la población estudiantil de la zona sur de Madrid. En años posteriores, tras la remodelación de los estudios de magisterio (1971), se adscribe e integra en la Universidad Autónoma de Madrid, primero como Escuela Universitaria de Formación de Profesores de Educación General Básica (EGB) y actualmente recibe el nombre de Facultad de Formación de Profesorado y Educación, con sede en el campus universitario de la UAM (Cantoblanco).

A lo largo de su historia la sociedad ha experimentado diferentes cambios que inciden directamente en esta institución educativa. La sociedad actual se la denomina de múltiples formas: sociedad del conocimiento, de la multiculturalidad, tecnológica, global, etc. Una sociedad que vive procesos de transformación. Estamos asistiendo a cambios constantes, acelerados y relevantes. Ello, se percibe en todas las esferas de la vida desde donde puede surgir una nueva sociedad transformada. En ese, mientras se transforma, la universidad siente la demanda de esa sociedad hábida de nuevas respuestas de educación y formación de sus ciudadanos en una dialéctica recursiva entre lo nuevo y lo que persiste, lo que emerge y lo duradero. No podemos olvidar que la Universidad debe preparar para el futuro, y ante una realidad nueva, no se debe dar una respuesta desde una universidad pensada para otra realidad histórica.

En épocas anteriores, las instituciones educativas conocían e incluso podían predecir los conocimientos, habilidades y destrezas formativas que los alumnos podrían necesitar para el desempeño de su futura profesión. Hoy en día, por el contrario, los diseñadores de currículum y los profesores no pueden presuponer las exigencias de la sociedad del futuro. Sin embargo, si deben tener en cuenta lo complejo y cambiante que es el mundo actual. Que su rol debe consistir en formar a las personas en aquellas *competencias* que se consideran de vital importancia para la plena y eficaz participación e integración en la sociedad.

Todo esto está contribuyendo a que el entorno educativo esté experimentando un cambio sin precedentes, que afecta al núcleo y a la esencia misma de la educación. La Universidad está llamada a una redefinición conceptual y funcional, de su ser y quehacer. En los momentos actuales las universidades y las facultades en concreto demandan equipos docentes e investigadores capacitados para afrontar los retos de planificación, participación, flexibilización metodológica, atención a las diferencias humanas, manejo de recursos, de funcionamiento,..., a fin de dar una respuesta más acorde con las necesidades de la sociedad actual.

En el “Programa de Educación y formación 2010” de la Comisión Europea, tras analizar en grupo los pros y contras del término “competencia” y valorar el calificativo de “básicas” y “claves”, acepta la siguiente definición descriptiva y funcional del término de “competencia clave”:

“Las competencias claves representan un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes, que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo. Éstas deberían ser desarrolladas para el final de la enseñanza o formación obligatoria y deberían actuar como la base para un posterior aprendizaje [y] como parte de un aprendizaje a lo largo de la vida.”

De la definición destacamos algunas características relevantes:

1. Ser aplicables – transferibles - a situaciones y contextos diversos, así como a la variedad de funciones que se requieren para conseguir objetivos diversificados, solucionar problemas y emprender tareas diferentes.
2. Aluden al factor tiempo, puesto que pretende que deben ser adquiridas durante la enseñanza obligatoria.
3. Deben ser el pilar base para continuar perfeccionándose y aprendiendo a lo largo de la vida.

La OCDE, 2005, agrupa las competencias en tres categorías interrelacionadas entre si: a) saber usar *herramientas diversas* (físicas, de información, socioculturales) para poder interactuar en el medio; b) *poder comunicarse con otros* en un mundo cada vez más interdependiente y heterogéneo y c) *actuar de forma autónoma* y de esta manera perseguir los propios fines, intereses y aspiraciones.

Todos los agentes formativos deberán tener en consideración no solo el nuevo escenario que presenta la sociedad actual en continuo proceso de transformación sino también el lugar que las universidades y los profesionales de la educación están llamados a desempeñar. Muchos son los retos o desafíos a afrontar para la resolución de los problemas emergentes. Entre otros destacamos:

- Las personas son las que contribuyen a transformar el mundo y no sólo a enfrentarse a él.
- El valor de la flexibilidad, el espíritu emprendedor y la responsabilidad personal.
- El desarrollo humano compartido. El logro de la competencia individual, afecta al desarrollo de las metas compartidas.
- La adaptación al cambio tecnológico.
- Pluralidad, participación de todos. Colaboración y aceptación
- La sociedad multicultural requiere un mayor contacto con personas de otra cultura.
- La globalización genera otras nuevas formas de interdependencia y relación entre los pueblos.

- Además, las competencias clave son transferibles a las diferentes áreas de la vida personal, profesional y de participación cívica. Son útiles y necesarias para todos.

El monográfico que presentamos ofrece la contribución de varios profesores dedicados a la formación de profesionales de la Educación que aportan nuevas posibilidades y respuestas desde la Universidad a la sociedad. El profesor A. Casado, nos adentra en la presencia de la Filosofía en los diversos planes de estudios formativos de maestros durante un periodo relevante del siglo XX. En línea similar, las profesoras I. Cantón y R. Cañón, nos acercan al concepto y características que debe reunir el maestro como profesional competente en los momentos actuales. Otros autores, R. Boalo y A Arias, profundizan y contrastan la preparación de los maestros desde la teoría y la práctica, en los diversos modelos o tradiciones paradigmáticas para finalizar con el análisis del modelo actual centrado en la formación por competencias

La profesora I. Egido, nos introduce en los cambios y dilemas existentes en la formación del profesorado desde (1961-2011). Conviene recordar que en esta fecha se creo la Escuela de Magisterio Santa María. El eje que vertebraba el trabajo consiste en revisar las reformas de la formación de profesorado desde la etapa fundacional de la Escuela de Magisterio “Santa María”, analizando los singulares cambios, sociales, políticos y pedagógicos en la formación de maestros desde una perspectiva europea.

En el transcurso de los cincuenta años de formación de maestros y maestras conviene resaltar que ha predominado la formación de maestras. Tener presente la perspectiva de género es importante para avanzar hacia la equidad, equidad necesaria para el desarrollo sostenible, el avance del conocimiento y el desarrollo democrático. Es, además, un imperativo en este milenio, que nos recuerda Carmen Jiménez en su artículo.

Un núcleo básico de formación de maestros se centra en el campo de la Didáctica que M. L. Sevillano, aborda profundizando en el conocimiento científico, tecnológico y práctico en los que se asienta el fundamento de una práctica pedagógica innovadora y actualizada.

Otro eje lo constituye la investigación educativa, elemento imprescindible en la formación de maestros está compuesto por dos artículos elaborados por J. Boronat y M. Pérez. Todos somos conscientes de que cada día la investigación cobra más auge en la formación de profesionales. Por ello, se le ha dedicado un núcleo importante en este número conmemorativo. Una de las investigaciones se centra en el tema de la discapacidad analizando nuevos escenarios de formación para alumnos con discapacidad intelectual. Otra propuesta, aborda la investigación en el aula, realizada por profesores de educación infantil y primaria durante su periodo formativo. Utilizan la herramienta de portfolios que les permite tanto el diseño de su acción didáctica como el seguimiento de su proceso formativo. Tiene por finalidad “poner en práctica una idea”, con el propósito de ayudar a los futuros docentes a sentirse gestores de su propio aprendizaje. La investigación sobre la formación del

profesorado de Educación Secundaria, se centra en analizar la problemática que se constata al poner en marcha programas que no tienen en cuenta los avances formativos construidos a partir de la investigación didáctica. Como propuesta de este trabajo, la autora invita a diseñar nuevas líneas de acción abiertas al cambio.

El lector encontrará en las páginas que siguen diferentes aspectos en los que las ciencias pedagógicas y educativas como, la filosofía, la Pedagogía, la Didáctica, Didácticas Específicas, la Investigación, etc.,..., están llamadas a desempeñar un papel significativo en la formación de profesionales de la educación.

Martina Pérez Serrano
Titular de Universidad
(UAM) Universidad Autónoma de Madrid

DIDÁCTICA EN EL NÚCLEO DE LA PEDAGOGÍA

María Luisa Sevillano García

Catedrática de Didáctica y Organización Escolar de la UNED

1. Planteamiento

Entiendo que, la discusión pública, la controversia, el diálogo fundamentado y respetuoso entre posiciones diferentes e incluso encontradas, las exposiciones y las réplicas, el debate sereno de cuestiones fronterizas abiertas, es un buen ejercicio para el progreso y profundización en el conocimiento. Tal vez el frecuente uso de este modo de entender el avance de la ciencia nos permita conocernos, valorarnos y construir un cuerpo de doctrina perenne en torno a una ciencia como la Didáctica tan necesitada de teorías bien argumentadas, que a su vez fundamenten una práctica tan actual, controvertida y necesitada de innovación como es la enseñanza –aprendizaje. Hemos pasado de una época en la que las discusiones, escritos e investigaciones sobre ambas cuestiones estuvieron muy presentes en el campo del pensamiento español. En la actualidad la Didáctica se ve urgida por otras cuestiones de más actualidad y que deben ser integradas en su ámbito como pueden ser las nuevas tecnologías, los aprendizajes ubicuos con tipos móviles, que reclaman una intervención desde la Didáctica. En este espíritu me he sentido impulsada a retomar el tema Didáctica que ni puedo ni debo eludir en su relación con Currículum, tras la invitación, en nombre de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Madrid y en concreto por la Facultad de Formación de Profesorado y Educación, en el año que celebra su cincuentenario dedicada a la formación de profesionales de la enseñanza, primero, para formar maestros y actualmente aborda también, desde el ámbito pedagógico y didáctico a los profesionales de la enseñanza de otros niveles educativos en los estudios de grado y postgrado.

Se trata de una Facultad que hemos visto crecer. Acudí a ella en muchas ocasiones. Tribunales de Tesis Doctorales, Tribunales del DEA, Comisiones para la selección de profesorado, Oposiciones, Congresos, reuniones de profesores. Me resulta por tanto, una institución cercana, conocida, entrañable. La participación desde hace años de forma regular en Comisiones para seleccionar su profesorado me ha permitido conocer la solicitada y reconocida que es al constatar los valiosos currícula que se presentan a los concursos públicos para acceder a su claustro y en consecuencia las muchas posibilidades desde haberle formado con los mejores entre los mejores. Se trata de una Facultad crecida desde la cercanía formando profesionales de la enseñanza en la que la Didáctica ocupó siempre un lugar preferente.

Didáctica se ha aplicado a la enseñanza, al aprendizaje, a la instrucción. Uno de los sucesos más notables y de mayor alcance dentro de la Didáctica ha sido en los últimos años la incorporación de las nuevas tecnologías, los medios de comunicación, los avances de las herramientas virtuales, el campo de los recursos y la innovación, el currículum, las estrategias a su ámbito de estudio. Este hecho está ya permitiendo, entre otras cosas, formas nuevas de plantear los fenómenos escolares, la incorporación de nuevos marcos conceptuales y nuevas investigaciones que enriquecen el panorama escolar y educativo. Nos parece que desde las nuevas teorías, fruto de múltiples investigaciones se retroalimenta y rejuvenece la dimensión socializadora del quehacer didáctico, su dimensión práctica y aplicativa, la interacción, el clima del aula, la investigación en la acción en definitiva el árbol de la Didáctica.

Los contenidos escolares y métodos docentes no pueden ser simplemente cuestiones didácticas sino también y al mismo tiempo campo de la teoría educativa ya que en cuestión de contenidos se trata de saberes académicos y no de experiencias o vivencias y en la cuestión de métodos, se trata igualmente de estrategias docentes y no de procedimientos para superarse en la vida. La didáctica ha pasado no pocas veces por alto esta implicación en la teoría de la enseñanza. Por tanto, cualquier reelaboración y examen de los diferentes modelos de didáctica debe hacerse necesariamente desde su proyección en las cuestiones escolares.

Actualmente el concepto de Didáctica sobrepasa los significados etimológicos relativos al arte de enseñar. La conceptualización más extendida integra otras visiones y perspectivas muy importantes como la teórica, la tecnológica y la práctica. Todas ellas conforman el nuevo marco de la Didáctica. Igualmente se constata que la enseñanza como objeto de la Didáctica tampoco es suficiente y así el campo de aprendizaje se ha convertido también en objeto formal de su reflexión. Podemos decir que el alumno, el sujeto receptor y destinatario de la acción docente ha pasado a ocupar un primer plano, los docentes representan el papel de mediadores, las estrategias se han convertido en puntos de reflexión y diseño para desempeñar un papel nuclear en todo el proceso en conexión con los medios, recursos y contextos.

2.- Las teorías del Currículum como elemento enriquecedor de la Didáctica

Existe una reflexión sobre el cada día más difícil quehacer docente para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que es lo que hace falta. Entiendo por otra parte, que tanto las investigaciones, como las reflexiones y acciones educativas, impregnadas de teoría curricular, han beneficiado a la Didáctica y las que se orientaron hacia la estructuración didáctica aportaron sus luces a las teorías curriculares. La convivencia, desde el mutuo conocimiento y reconocimiento de y a ambos enfoques, puede significar una línea de trabajo muy fecunda. Esta preocupación y compromiso sigue presente en las

publicaciones de actualidad. Tres ejemplos son suficientes para avalar tal afirmación. En 2004 publico el manual, fruto de muchas reflexiones e investigaciones titulado *Didáctica en el siglo XXI* y que ha gozado de la benevolencia de los estudiosos alcanzando varias ediciones. Ha tenido gran difusión en todo el ámbito de lengua castellana. En el año 2009 Antonio Medina y Concepción Domínguez publican otra obra que lleva el título de *Didáctica Formación básica para profesionales de la educación*) y en la que colaboramos una docena de profesionales de la enseñanza de esta materia en universidades españolas y del extranjero. *Diseño, desarrollo e Innovación del currículum* será otra obra complementaria que en unión con el profesor Medina Rivilla y la colaboración de cualificados y excelentes profesionales de la docencia universitaria española publicamos en 2010. Didáctica y Currículum siguen estando muy presentes en el pensamiento y puesta en práctica por parte de investigadores y docentes del área de conocimiento Didáctica y Organización Escolar.

Kansanen, profesor en Helsinki, dedica un estudio (1998) a la Deutsche Didaktik (didáctica alemana). Sus aportaciones considero que son significativas. Se sitúan en una línea de pensamiento diferenciador de planteamientos en otros contextos. Comento sus puntos más relevantes. Basándose en la Didáctica Magna de Comenius, Didáctica, se entiende como una doctrina **práctica y normativa**. También y siguiendo a Herbart, tiene una connotación de **ciencia** muy fuerte. Con Klafki y Wenniger, el autor, concede a la Didáctica la dimensión “Geisteswissenschaftliche” (difícil de traducir: **científica** del espíritu) adquirida a principios del siglo XX cuando se desarrolla la Reformpädagogik o la pedagogía para la reforma. Habermas influye en la didáctica desde una posición **crítico-comunicativa**. La didáctica quiere ser un modelo o un sistema sobre cómo abordar la enseñanza-aprendizaje, la educación de los maestros, la investigación sobre la enseñanza.

El profesor de Pedagogía en la Universidad de Siegen (Alemania) Peter Menck (1998:25) atribuye a Klafki el papel de reconstructor de toda la tradición didáctica alemana y él consiguió elaborar una teoría moderna de la didáctica. Refiriéndose a Currículum y Didáctica establece dos distinciones bastante claras: 1) Por medio del poder político se seleccionan aquellos núcleos que representan la cultura dominante (tendríamos el Currículum). 2) Por medio de la autoridad pedagógica se efectúa una selección favorable a los intereses de los estudiantes (tendríamos la didáctica) y es el profesor el que representa y activa currículum y didáctica en un acto ya que él representa los intereses de la cultura dominante y la de los alumnos. La didáctica le llevará a interpretar, contextualizar y poner en práctica el currículum sin dejarse presionar, ni influenciar por elementos ajenos o extraños a la institución docente como podría ser el productivismo, la competitividad, entre otros.

Existen diferentes posturas sobre el hecho diferenciador o no de Didáctica y Currículum. Para unos (Hopman, 1992), se trata de la misma realidad con dos nombres diferentes, con dos denominaciones separadas por

la geografía y la política. La tradición americana habla de Currículum, los europeos de Didáctica. Para otros, la Didáctica no se agota en el campo del Currículum. Para unos, hablar de Currículum es hablar de Didáctica; para otros, hay espacios coincidentes y otros diferentes. Para Gimeno (1995) son dos tradiciones distintas que han desembocado en un conocimiento común. Así como la Didáctica se ha preocupado casi en exclusividad del aspecto técnico de lograr métodos válidos para obtener buenos aprendizajes, y de los aspectos del mismo, la teoría del currículum –sobre todo en versiones procedentes de Estados Unidos– se ha preocupado esencialmente de los contenidos, del qué enseñar.

Las aportaciones siguientes han sido tomadas en su mayor parte del 33 Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, titulado **Didaktik und/oder Currículum** cuyos autores son Stefan Hopmann y Kurt Riquarts (1995). A causa de la creciente interdependencia y armonización de los sistemas educativos al caminar hacia la globalización, movimientos e intercambios de estudiantes y profesionales en todos los niveles, surge la necesidad de cooperar en la investigación docente y en la evolución curricular. En esta labor es necesario vencer las fronteras y diferencias nacionales. Un problema emergente en esta tarea es el de las diferentes concepciones de enseñanza, su planificación y puesta en práctica. Podemos decir, resumiendo, que en esta cuestión nos encontramos con dos modelos-tipos:

- 1.- El de los países anglosajones con sus estudios de currículum.
- 2.- El de los países nórdicos y centroeuropeos en los que domina la teoría de la didáctica.

Actualmente ambos modelos han experimentado tal evolución que apenas podemos decir que se encuentran en estado puro. Sin embargo, también es cierto que a pesar de todas las recíprocas influencias, cada modelo sigue manteniendo diferentes concepciones en relación con plan de estudios, enseñanza y aprendizaje. Estas diferencias se manifiestan igualmente con fuerza en las tradiciones opuestas en relación con la formación del profesorado: Centrado en la didáctica/metodología o en el control escolar central o local. Si no se tienen en cuenta estas diferencias sustantivas en la consideración de los materiales para la enseñanza o en la evaluación de los resultados o rendimientos, los errores pueden ser considerables. Resulta, cuando menos sorprendente, que una comparación sistemática de ambas orientaciones, con el objetivo de algún tipo de cooperación y entendimiento no ha tenido lugar. Solamente en los países escandinavos y en algunos del Este europeo están presentes desde hace varios años ambas tendencias (Gundem 1992, Kansanen, 1998).

Actualmente la nueva visión de la didáctica constructivista al situar en el centro al alumno y sus formas de aprender nos estamos acercando a una nueva forma de didáctica psicológica que consistiría en deducir nuevas formas de enseñanza desde la concepción de las nuevas formas de aprender. El punto de partida ya no serían pues los contenidos a aprender, ni el currículum

prescrito, ni la enseñanza como situación social con sus premisas y consecuencias. Se trata de una nueva revisión de la totalidad del campo didáctico, puesto que cambian las concepciones del proceso de aprendizaje, del carácter de los contenidos, de la organización de la clase, de la interacción, funciones de los profesores y objetivos globales de la acción didáctica.

Angulo (1995) ha realizado la evaluación de las relaciones entre Didáctica y Currículum, llegando a la siguiente síntesis:

- La Didáctica es Pedagogía (1945-1970).
- El Currículum es Didáctica (1970-1980).
- La Didáctica trata del Currículum (1980-1990).
- La Didáctica es Currículum (1990).

Para este autor, si la relación propuesta es acertada, produce una doble dependencia. Por una parte, el sentido de la Didáctica tiene que buscarse en el currículum, y por otra, los ámbitos teórico-prácticos de la Didáctica se configuran en relación con el Currículum. De todas formas, como él mismo nos indica, este cambio debe ser analizado de manera crítica para que ni lo “didáctico” ni lo “curricular” queden a expensas de la Administración, ni de las modas pedagógicas de cada momento. De aquí se desprende al menos una consecuencia: no podemos plantearnos Didáctica y/o Currículum como dilema, porque no podemos establecer delimitaciones férreas de ambos campos, sino que ambos confluyen hoy en un proceso de mestizaje que potencia la interconexión de los mismos, buscando coincidencias y apuntando los matices diferenciales. Sobre ello volveremos. Por otra parte, al margen de los posicionamientos o posturas habidas en relación con esta problemática, coincidimos con Saturnino de la Torre (1993) en que Didáctica y Currículum no son términos equivalentes sino interrelacionados, con diferente origen, tradición cultural, núcleos temáticos y connotaciones conceptuales.

3.- Orígenes y causas de los modelos centroeuropeo y anglosajón

Desde hace aproximadamente doscientos años han configurado la historia de la didáctica internacional movimientos a ambos lados del Atlántico. A pesar de todo, falta una didáctica comparada que arroje luz sobre orígenes y características de las diferencias culturales, o por lo menos, explicaciones de las mismas. Esta cuestión es una asignatura pendiente dentro del ámbito de las ciencias de la Educación donde otras disciplinas ya han cultivado con éxito esta dimensión. Ha habido algunas cuestiones marginales que si han sido objeto de estudio de esta naturaleza como análisis comparados de la evolución de diferentes sistemas, sobre planes de estudios o acerca de la estructura y organización del centro escolar, el aula y la enseñanza.

Estos silencios, en parte, tienen razones comprensibles. La concepción que en el ámbito anglosajón tienen del término “didactics” se correspondería con algo metodológico, práctico que ni está fundamentado en una teoría propia,

ni mucho menos dispone de un programa científico y de investigación. Tampoco para el término “Unterricht”, enseñanza-clase (no espacio), ni para Pedagogía existen en inglés correspondencias adecuadas. Los términos que se utilizan en las traducciones de “instruction” y “pedagogy” no integran lo que los términos alemanes “Unterricht” y “Pädagogik”, y en español “enseñanza” y “pedagogía” encierran.

Estamos pues ante un nuevo campo de trabajo de la didáctica en el que ya ha habido intentos por aclarar algunas cuestiones puntuales por medio de estudios empírico-comparativos. Se constata, sin embargo, que cualquier investigación en didáctica comparada precisa de una aclaración, delimitación y precisión hermenéutica de términos y conceptos, como labor previa a la comprensión de diferencias y similitudes culturales escolares. Se tiene que saber con exactitud de qué se habla cuando se trate de comparar proyectos de enseñanza, secuencias, resultados. A todo esto hay que añadir que didáctica comparada no trabaja con culturas monolíticas, sino que contempla una compleja variedad de posiciones y tendencias, conceptos y teorías que no se paran ante las fronteras políticas nacionales.

Por otra parte la reflexión sobre Didáctica y/o Currículum viene ya de lejos. En 1892, ante la crisis del sistema educativo norteamericano, John Tilden Prince (1844-1916) conocido pedagogo de Boston, publicó un amplio estudio con el título **Methods of Instruction and Organization of the Schools of Germany for the Use of American Teachers and Normal Schools**. Tilden, quien después de finalizar los estudios en Harvard viajó a Alemania y se doctoró en Leipzig, sostuvo en su país, como docente, director escolar, inspector, formador de profesores la tesis de curar el sistema americano mediante la asunción del modelo de enseñanza alemán. Él no estaba sólo en el intento. Se invocaba también el magisterio y la doctrina de Hegel, Herbart, Wund. William Harris fundamentó su reforma escolar en Hegel. Josiah Royce introdujo en Harvard los escritos pedagógicos de Dilthey. Dewey colaboró en la fundación de la Herbart Society. Otros difundieron los escritos de discípulos de Herbart de tal forma que hacia 1900 fue ésta la corriente de pensamiento didáctico más influyente en USA. Las primeras cátedras en Pedagogía (Desde 1873 en Iowa) se dedicaron a la Didáctica. Muchos manuales para la formación de profesores no eran algo distinto que adaptaciones para este país de las obras de Rosenkranz, Ziller, Rein. La didáctitización de la enseñanza superior en USA estaba servida.

Veinte años más tarde, al finalizar la primera guerra mundial, apenas se hablaba de las fuentes y modelos de la didáctica alemana. Desapareció con tal radicalidad que el término didáctica ya no se menciona ni en los registros de conceptos. Más aún, los términos “didactics”, “didactical”, han recibido una interpretación negativa. Un estudio comparativo de la didáctica que propusiera narrar, interpretar, valorar, evaluar estos intentos de recíproca influencia sería muy deseable.

Hasta el siglo XIX el autodidactismo era lo más extendido Prince (1892: 219) afirma que en USA tres cuartas partes del profesorado carecían de formación pedagógica. Las escuelas normales en Europa central y del norte fueron las instituciones de formación de profesores donde se enseñó fundamentalmente conceptos de didáctica propedéutica. En las instituciones norteamericanas el punto central en la formación de los docentes consistió en la profundización de los saberes sobre los que luego tendrían que enseñar. Los complementos pedagógicos permanecieron marginales. Rara vez sobrepasó algún seminario sobre cuestiones metodológicas y una introducción en la psicología. La escasa formación pedagógica fue decreciendo hasta que a finales del siglo XIX estos centros superiores dejaron de distinguirse del resto. Desde principios del siglo XX la mayor parte de estas instituciones se transformaron en “liberal arts colleges”. Tal cambio se correspondió con los intereses de sus estudiantes. Sólo una minoría se dedicó al terminar sus estudios a la profesión docente y menos aún fueron los que permanecieron en ella toda su vida. Para la mayoría, las escuelas normales les sirvieron de trampolín para ejercer otras profesiones alejadas de la enseñanza.

En los centros de estudio normales del continente europeo ocurría todo lo contrario. Sus alumnos querían ser profesores y sólo profesores. A finales del siglo (Prince 1892 p.219) vio en esta fidelidad profesional las diferencias sustanciales de ambos sistemas. En Alemania se era profesor para siempre, en USA permanecían como mucho cuatro años. Es posible que la idea de enseñante de forma permanente en Alemania vaya vinculada al concepto de servicio en la iglesia, ya que desde las escuelas catedralicias y monacales hasta la secularización la función de enseñar estuvo vinculada casi en exclusiva a esta institución y muy influenciada por la teología. Por el contrario la separación Iglesia-enseñanza en el sistema educativo americano generó un oscurecimiento del modelo de enseñante vocacionado. Pensamiento que vuelve a estar de actualidad. Además, las universidades americanas carecen de tradición en lo respectivo a la vinculación de la pedagogía a la teología, hecho muy relevante en las universidades alemanas hasta Schleiermacher. A las diferencias entre la concepción de la función docente correspondían las de su formación.

Otro punto significativo es el de los materiales, los medios, los recursos. Prince (1892) acentúa que en Alemania el papel importante que tenía el docente contrarrestó el valor que se le asignó a los libros de texto. Por el contrario en USA, el acento se situó en la selección de los contenidos frente al papel secundario del docente. El centrar la clase en el profesor y no en los medios trae como consecuencia y efectos secundarios que los estudiantes apenas realizan actividades de forma autónoma, incluso resulta imposible ante el “constant talking” de los docentes (Prince 1892 p.236).

En la investigación sobre ambas culturas en torno a la didáctica, es importante considerar la existencia de diferentes formas de institucionalización de elementos como escuela, enseñanza, libros, materiales, profesor, formación

de docentes. En USA faltó a la didáctica lugares específicos, raíces, tradición. Le faltó un lugar propio desde el que pudiera de forma autónoma y específica reflexionar, construir y proyectar sus saberes sobre la educación y los docentes. Por el contrario, surgieron aquellas instituciones en las que los profesores fueron contemplados y tratados no como profesión autónoma, específica. En el mejor de los casos podrían precisar de una preparación práctica, como autodidactas, en las escuelas normales o en el marco de los estudios superiores. Es comprensible, por tanto, la escasa valoración social y la desconfianza que se tenía de los maestros, y esto mismo preparó el terreno a la investigación curricular. Se trataba de saber qué hacían los maestros en la escuela. En esta situación y por incompatibilidad institucional no era posible asumir la Didáctica.

La exportación de la didáctica de proyectos, importada en USA como método de proyectos, tuvo lugar en un tiempo, finales del siglo XIX y principios del XX, cuando todavía era conceptuada como modélica la pedagogía alemana y, por otra parte, los americanos empezaron a querer iniciar una presencia internacional en este campo. No es de extrañar que ocurriera lo mismo años más tarde, cuando en Alemania se empiezan a recibir las teorías sobre currículum. No se entienden, ni aceptan los lenguajes dominantes y absolutos de las teorías curriculares que se presentan como la superación de la Didáctica y la solución a todos los males que ésta había traído, cuando ni siquiera se la había entendido (Robinson 1971). Todo lo que tenga que ver con enseñanza puede ser objeto de tratamiento formal, tanto desde Currículum, como desde la Didáctica. Y en realidad en las primeras discusiones sobre currículum en el ámbito alemán en los años 70-85 no se diferenció mucho de forma sistematizada entre didáctica general y ámbito curricular. Se vio en Currículum el complemento o la modernización de la didáctica en todos sus campos prácticos y de investigación. La sustitución de la teoría de la enseñanza o de la didáctica general (Hameyer 1992) por la teoría de Currículum era consecuente, aunque sin futuro (Klafki/Otto/Schultz 1977:8). Era la expresión de una confusión conceptual en la que nadie puede fundamentar de forma razonable si Didáctica es una parte del Currículum o el Currículum una parte de la Didáctica o ambas cosas son idénticas (Reich 1977: 396).

La pretensión era presentar el desarrollo curricular como una versión moderna de la didáctica de laboratorio. Esto facilitaba su aceptación al ver en la investigación curricular una modernización interna de la didáctica y una cualificación de sus métodos en torno a la evolución y renovación de los planes de estudio. Mas sólo en pocos casos se intentó y no en modelos no vinculantes, cambiar los planes de estudio siguiendo modelos curriculares americanos. En todos estos ensayos no se tocaron ni tangencialmente las diferencias sustanciales a las que hizo alusión Prince, como la distribución de competencias locales-regionales-nacionales a la hora de fijar el Currículum. La ola curricular tocó sólo alguna parte tangencial de la Didáctica (Menck 1988). Otros ámbitos nucleares de la Didáctica, como la teoría de la enseñanza,

permanecieron incólumes. Fue así como con el renacimiento de la Didáctica en los años ochenta los intentos hechos en el campo de la investigación curricular retornaron sin mayor esfuerzo, ni enfado, al ámbito de la Didáctica. A este paso ayudó el que las instituciones de investigación regionales y los representantes de las didácticas especiales, que fueron quienes más habían intentado entender y aplicar las teorías del movimiento curricular, adaptaron sus teorías y métodos a la Didáctica

En el ámbito anglosajón, por el contrario, no se ha verificado una integración análoga del concepto de Didáctica. La discusión sobre la relación entre los conceptos Didáctica y Currículum se extendió entre los años 60-80 a los países nórdicos y a algunos centroeuropeos (también a España a partir del 75 y con gran fuerza) (Gundem 1992, Hopmann/Riquarts 1992). Se constatan diferencias, sin embargo, según tradiciones. Así, por ejemplo, en Suecia donde el concepto de Didáctica había experimentado una colonización por parte de las teorías anglosajonas, se redescubrió la Didáctica como concepto mediador de la evolución curricular del desarrollo curricular y la investigación sobre enseñanza. En Noruega, donde la Didáctica estaba bien y fuertemente enraizada como área de conocimiento en investigación y docencia junto a la investigación educativa, la investigación curricular fue tratada como un tema más de la didáctica. En los planes de estudio de Finlandia, la teoría Curricular reocupó la organización y planificación de la enseñanza y la Didáctica trató su interpretación y puesta en práctica. Este modelo finlandés tuvo sus parecidos con lo que ocurrió en alguna parte de Alemania. El concepto de Didáctica y su objeto formal sería la enseñanza propiamente dicha, mientras que el concepto Currículum se reservaría los planes de estudios, los libros de texto y los conceptos de educación.

La corriente impregnada de la investigación curricular americana se ocupa con medios académicos en línea de principio de los mismos problemas que la tendencia alemana sobre desarrollo de los planes de estudio. A esta simbiosis se ha llegado gracias en parte al conocimiento de las dos tendencias americanas que contemplan para la **teoría curricular dos funciones diferenciadas**: una orientada a los contenidos, al desarrollo de materiales, a la orientación política y a la investigación curricular y otra que atiende preferentemente a la investigación pedagógica-psicológica en cuestiones que atañen a la enseñanza-aprendizaje. La investigación en currículum se transformó en proveedor y diseñador de secuencias de enseñanzas, recursos para la clase, libros de texto, abandonando a la psicología pedagógica la investigación sobre enseñanza y el análisis científico de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

4.- El encuentro de las dos culturas

A partir de los años 80 se desarrolla en Estados Unidos, además de la crítica a la participación de la investigación sobre currículum, como se indicó

anteriormente, otra crítica a la tendencia dominante en la investigación sobre enseñanza-aprendizaje que acusa una orientación psicologista. A sus técnicas de investigación alejadas de la realidad escolar y los contenidos, falta completamente el interrogante, la pregunta, sobre la interrelación de enseñar y aprender con los contenidos propuestos y cómo son concebidos y puestos en práctica estos contenidos de forma real y concreta por parte de los docentes. Ambos movimientos reflexivos y críticos convergen desde hace años en una corriente de investigación sistemática e interrelacionada sobre contenidos curriculares y praxis en la enseñanza-aprendizaje que muestra cuantiosos paralelismos con lo que desde los años sesenta se viene entendiendo en Alemania por investigación especializada en Didáctica.

¿Cómo proceder?

Si desde ambas tendencias se parte de cuestiones de actualidad, entonces hay que considerar las definiciones y conceptos en sentido amplio, que han sido objeto de reflexión y diálogo en los últimos años tanto en Didáctica como en Currículum, en lugar de la concurrencia y complementariedad intentados y sin resultados anteriormente. En el symposium de Kiel se mostraron unánimemente de acuerdo aquellos participantes que se dedican a las investigaciones pedagógico-psicológicas. Para ello el intercambio de resultados, métodos, conceptos, se practican sin polémica desde hace tiempo. La propuesta consecuente derivada de ese planteamiento, cuál era la de aplicar conceptos y experiencias de la didáctica en la investigación de nuevo cuño sobre enseñanza-aprendizaje encontró oposición entre los expertos alemanes y de los países nórdicos expertos en Didáctica.

Se constató sin embargo que ante la realidad de una pluralidad de definiciones, las semejanzas y diferencias no tenían que ser eliminadas o conservadas mediante el sistema de una nueva definición. Una renuncia al trabajo conceptual satisface tan poco como una rápida reconciliación mediante definiciones integradoras o complementarias. Se necesita más bien un estilo de exposición de las características y virtualidades de cada tendencia que permitan ver, valorar, criticar las aportaciones intelectuales y científicas. Siempre el alumno y el profesor serán los últimos referentes. Partiendo de las experiencias ya existentes en el campo de las relaciones entre didáctica y currículum, se puede establecer una serie de cuestiones en las que los intercambios y la cooperación son posibles. También se pueden considerar aquellos que de forma clara se presentan como problemáticos como consecuencia de las dos culturas.

Conviene considerar, que los malos entendidos y torcidas interpretaciones no tienen sus comienzos en métodos y teorías bien elaboradas. Normalmente arraigan allí donde se empieza a supravalorar de forma argumental las experiencias rutinarias y lo normal. Las diferencias no pocas veces entre Didáctica y Currículum han surgido y han sido provocadas

desde la práctica de las competencias para establecer los planes de estudio. Es decir, objetivos, contenidos, actividades métodos, recursos difieren en su concepción cuando se determinan programas, desde instancias localistas o centralistas. Cuando las competencias en la planificación escolar son centrales, los objetivos en la enseñanza son propuestos por el organismo central competente. En la planificación y desarrollo de la enseñanza hay que ejecutar lo que se debe enseñar, es decir, los contenidos y, en consecuencia, se determina el método, el cómo enseñarlo. En la investigación didáctica es absolutamente necesario desarrollar una actitud hacia los objetivos diseñados y propuestos. De esta primacía de los objetivos (primacía de la didáctica en sentido estricto) están de acuerdo prácticamente todos los modelos actuales de la Didáctica.

En las teorías de Currículum tradicionales se empieza igualmente por la determinación de los objetivos, por la fijación de la formación intencionada. En la aplicación, sin embargo, en el nivel práctico, ya no están los objetivos al principio, (este es el planteamiento inicial de Schulman para hablar de reorientación), sino la controversia con los contenidos que se deben impartir, es decir, **el qué** de la enseñanza. Desde esta perspectiva se deben interpretar los estudios de análisis didácticos de viejo cuño centrados en los contenidos.

Bajo la primacía de la determinación de los objetivos, el objeto es simplemente una exemplificación contingente del fin propuesto. La cuestión es qué contenidos pueden desencadenar el aprendizaje de los objetivos buscados. Así por ejemplo, si se tratara de investigar si una clase, un tipo de enseñanza cumple con la función que se le ha encomendado, desde las teorías curricularistas la única variable a controlar sería la de si fueron enseñados unos determinados contenidos. En el caso de la Didáctica, había que examinar en primer lugar los objetivos, es decir, en qué medida los contenidos enseñados se correspondían como los más apropiados para adquirir los objetivos deseados.

De manera análoga se podrían tratar temáticas de forma comparativa en ambas tendencias como, por ejemplo, en cuestiones sobre la relación teórica-práctica (Sven Nordembo), la comprensión sobre innovación-reforma (Svein Sjoberg) o las relaciones entre las didácticas especiales, conocimientos a impartir y didáctica general. Por lo demás existen entre ambos modelos convergencias y similitudes en puntos y posicionamientos en los que se presumen a veces desacuerdos. Con la integración de los procesos interpretativos en la investigación empírica sobre enseñanza y de la apropiación de la reflexión didáctica, la diferenciación entre cuantitativo y cualitativo ha perdido sus aristas divisorias. Existe un amplio consenso de que la investigación didáctica o sobre enseñanza debe considerar también e incluso partir de la propia interpretación de los participantes (Anderson, Bromne, Menck). De forma inminente desaparecen o se difuminan igualmente no sólo las fronteras paradigmáticas, sino que se percibe también un progresivo acercamiento al compartir opiniones en cuestiones importantes. Una definición

de Didáctica o del concepto de Currículum o de la relación entre ambas no se puede deducir de los ejemplos que aquí se han expuesto. Según contexto y concepto, se denominan con estos términos distintos elementos, **imposibles de subsumir en una definición única y unitaria**.

En España, hemos tenido debates lúcidos, apasionados, comprometidos y aportaciones enormemente valiosas. Quienes fuimos formados en la didáctica tradicional hemos sido sacudidos intelectualmente por los planteamientos de los exponentes del currículum como alternativa. Cuantos, además, hemos conocido y experimentado la escuela como ámbito de aplicación, sabemos de la necesidad de clasificaciones conceptuales y metodológicas para que pueda haber evoluciones homogéneas, enseñanzas y aprendizajes sistematizados y significativos. Y es aquí donde he encontrado en la literatura didáctica alemana una reflexión, que partiendo de la historia, la filosofía, la sociología y la psicología, haciendo análisis rigurosos de flujos y refluxos, evoluciones y revoluciones, vuelve a pensar en la enseñanza, en sus protagonistas y elementos más inmediatos: profesores, alumnos, centro escolar, ambiente, contexto, recursos y desde donde se busca claridad, ordenamiento, proceso.

La discusión y la práctica, didáctica y/o currículum, se sustancia, se eleva con la integración. Y no siguiendo el “todo vale” por la carencia de crítica analítica. Se integra por su valor. Son cuestiones que, a mi entender apunta el profesor De la Torre (1999 : 51). “ En eso andaba yo cabilando, sin conseguir una imagen clara y comprensiva de un currículum para el cambio, de un currículum que fuera más allá de la planificación cíclica de objetivos y contenidos. Y en el kiosko intuí cómo la formación continuada ha de venir de la calle, de la ciudad educativa.... en suma, del medio culturalmente enriquecido. Que el modelo que buscaba estaba en el Kiosko, ese reducido espacio del que se nutren culturalmente gran parte de los ciudadanos, que sirve de punto de referencia y de autoformación..Todo lo podemos aprender con intención indagativa....Existe un modelo. El cambio de estrategia consiste en que el punto de partida no es el mensaje, finalidades y objetivos, sino el cliente, el alumno.” Estas y otras reflexiones me llevan a contemplar el currículum como parte conceptual y práctica que enriquece el tronco de la didáctica, y la didáctica como disciplina universitaria científicamente bien fundamentada y como elemento constitutivo con la Organización Escolar conformadora de un área de conocimiento específico y justificado para integrar y desarrollar posteriores desarrollos en torno a didácticas específicas y/o especializadas.

5. Hacia una nueva forma de entender y aplicar la Didáctica.

5.1 Nuevas temáticas para enseñar y aprender.

Las discusiones de los denominados postmodernos nos sitúan ante exigencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje provocadas por los

cambios radicales, globales e individuales que se mueven entre el pluralismo inconexo y los necesarios procesos sociales de entendimiento. Amenazas a la paz, guerras abiertas, declaradas o crónicas, ecología, problemas sociales, nuevas tecnologías, economización de todos los ámbitos vitales, la biotecnología, catástrofes naturales y provocadas por el hombre, el fin de los estados comunistas. También la didáctica, si no quiere aislarse en sus dimensiones de servicio a la sociedad, a las personas, tiene que contemplar estas provocadoras realidades. Comentaré, sin ánimo de exhaustividad, algunas de ellas.

1. Ecología, Medio Ambiente.

Los controles mundiales y locales a la contaminación, las posiciones desafiantes de los ricos frente a los pobres llenan páginas de los diarios, pantallas y espacios televisión y radiofónicos, servidores de Internet. El currículum extraescolar está servido ¿Qué hacer? Es preciso abrir medios y estrategias para integrar tanta materia de controversia social en currículum formal. Nuestros estudiantes serán los dirigentes y líderes de opinión del mañana, cuando no ya los manifestantes del hoy. La escuela no puede permanecer mirando en otra dirección. La didáctica puede hacer un servicio cultural de gran valor formativo.

2. Educación para la Paz.

Simultáneamente la humanidad vive, respira y se acostumbra a más de 30 guerras nacionales, tribales o internacionales, abiertas y declaradas, sus gestas de muerte y horror llenan diariamente las páginas de los periódicos y los tiempos de la información en los medios electrónicos. Ya apenas nos inmutamos. De otros conflictos, por extenderse tanto en el tiempo o no interesar a la política, ni se habla. Muertes y exterminios de hombres de hoy impresionan nuestra mirada: ¿podremos seguir olvidando estas realidades en los procesos de enseñanza-aprendizaje y seguir recreándonos en escaramuzas de épocas tan lejanas que ya ni condicionan tiempos venideros, ni nos llevan a compromisos desde la enseñanza. Cuando hablamos de nuevos diseños curriculares ¿no habrá llegado el momento de abrirlos con estas tristes, pero reales, nuevas cuestiones?

3. Tercer Mundo.

Las nuevas generaciones sensibles a problemas de desequilibrios llenan las agrupaciones de voluntarios en Organizaciones implicadas en compromisos con el tercer mundo: pobreza, enfermedades, analfabetismo, desigualdades, explotación, condonación de deudas, fenómenos migratorios, pateras, ilegales, riquezas camufladas, intereses de los antiguos mandatarios. El nuevo orden se

proclama, pero no llega. Nos proclamamos ciudadanos universales, defendemos la movilidad de talentos, personas, capitales, pero ¿hacia dónde? y ¿quiénes? La Didáctica como ciencia de educación ¿puede enmudecer? ¿No hay espacios desde las nuevas concepciones de formación, educación, enseñanza, recursos, para estos nuevos contenidos? Análisis de situaciones actuales, desarrollo de concepciones sistemáticas más justas, consideración de los orígenes históricos, propuestas de nuevas soluciones, pueden encontrar un espacio en la Didáctica.

4. Educación multicultural/intercultural.

Nuestros centros docentes son ya multirraciales, multinacionales, plurilingües, en sus estudiantes ¿Para cuándo será así también en el ámbito del profesorado? y ¿Cómo nos preparamos para ello? ¿Cómo afectará a los currícula? ¿Cuál será el destino de estos estudiantes? ¿Seguiremos pensando en los problemas que crean o abriremos espacios, tiempos y currícula a nuevas experiencias, riquezas, culturas? La nueva educación intercultural se encuentra ante el conflicto y dilema de intentar integrar a los niños extranjeros y simultáneamente potenciar las peculiaridades sociales y culturales de los mismos ¿Cómo hacer esto en un aula donde están presentes estudiantes de 12 o más países distintos? No olvidemos que son discutibles tesis como igualdad en el valor de todas las culturas, religiones, normas, creencias.

5. Educación sexual y SIDA.

La problemática creada por el conocimiento, extensión y divulgación del SIDA, removió la urgencia de actualizar y universalizar la educación sexual. Hay una búsqueda en la Didáctica por encontrar las estrategias más adecuadas y acertadas en esa materia. Frente a las prácticas represivas y emancipatorias surgió una tercera vía afirmatoria.

6. Tiempo libre.

El paso de una sociedad ruralizada y agrícola a otra industrial, de servicios, urbana y otras múltiples razones ha propiciado el hecho de que los niños y jóvenes cada vez dispongan de más tiempo libre, de estar solos. Y no son soluciones, las a veces aportadas de forma drástica, queriendo convertir los centros escolares en guarderías que no cierren ningún día los 365 del año porque siempre habrá familias que trabajen en domingos, festivos y días de vacaciones. Pero tampoco la Didáctica puede inhibirse. Las controversias sobre horarios partidos / jornada única, no se pueden reducir a llamar cómodos a unos o a otros. Es preciso diseñar currículos paralelos, extraescolares. Por otra parte las jornadas de trabajo cada vez más reducidas, prejubilaciones y jubilaciones prematuras nos sitúan ante una tercera edad

larga con muchas posibilidades. Estamos ante el fenómeno de los viajes culturales, vacaciones programadas, universidades de la experiencia, cuidadores de niños y ancianos, campamentos, etc. para lo cual se precisa de nuevo del diseño de materiales y estrategias. Educación social, tiempo libre, son hoy campos en auge a los que la didáctica ha de dedicar tiempo, reflexión, investigación, creatividad e imaginación.

7. Educación para la salud.

Alimentación, higiene, vida en contacto con la naturaleza, representan hoy nuevos desafíos y que abarcan a todos los sectores de la población. Desde el estudio de los alimentos y sus componentes vitamínicos, proteínicos u otros elementos ya en los niveles iniciáticos de la enseñanza a los programas divulgativos de los medios de comunicación sobre dietas sanas, saber vivir hay un campo extenso abierto al currículum, a la didáctica. Ya no se trata del aprendizaje conceptual, memorístico y clasificatorio de taxonomías nutricionales. Se trata de la encarnación vital de saberes útiles para una calidad de vida y ante los que sí existe una sensibilidad y preocupación. Las anorexias y bulimias no son sino la punta del iceberg de una educación para la salud nominada y que llega desde la propaganda y desinformaciones sobre dietas de dudosa y hasta perjudicial diseño. El educador tiene que ser muy consciente de las contradicciones de los medios de comunicación social, para no quedar atrapado en la incoherencia y parcialidad de éstos al tratar todo lo relacionado con las drogas.

8. Educación medial.

Mayores y menores se encuentran inmersos en el consumo acrítico y no selectivo de productos mediáticos. Unos gratuitos y otros de pago. Además del tiempo perdido, están los efectos nocivos de tales consumos masivos e indiscriminados. Ya no bastan los estudios reglados y su incorporación curricular sistematizada. Es preciso articular una didáctica medial para todas las edades y profesiones, ya que los medios informan y hablan de todo a su estilo y medida. Hablan e informan desde su pedestal de cuarto poder, instituido por ellos mismos y sin sometimiento a veredictos, ya que la producción de su mercancía está en cinta sin fin. Urge esa didáctica que enseñe y eduque a los jóvenes padres como deben administrar el consumo de esos medios a sus hijos antes de que lleguen a las aulas de la guardería o Educación Infantil. Urge una Didáctica que ponga alguna claridad sobre como disfrutar del entretenimiento y cultura que ofrecen los medios cual si fueran Universidad mediática a distancia. Urge esa didáctica para no desaprovechar el caudaloso, pero con remolinos y pozos, torrente de comunicación impreso, electrónico, audiovisual, telemático. Y es precisa esa didáctica porque urge ser críticos con las manipulaciones de los publicistas para actuar, no de acuerdo

con los intereses propios de la empresa que lanza la publicidad, sino en beneficio de nuestro desarrollo personal y de una sociedad más justa. Y en la familia y en la escuela no faltan ocasiones para hacer una reflexión constante. Ante el hecho publicitario tenemos los educadores una grave responsabilidad, que ninguna otra persona puede asumir. El silencio de los didactas y educadores no es inocente...

5.2. Modelos emergentes en los procesos formativos

A la vista de la identificación de los cambios profundos y acelerados que se están produciendo en la sociedad actual, nos preguntamos: ¿cuáles son las nuevas pautas educativas indicadoras de cambios significativos? ¿Qué teorías son más adecuadas al pensamiento científico actual? Resumo algunas de ellas

1. Cambio en la misión de la escuela.

En el modelo tradicional, la organización de la enseñanza seguía un tipo de organización burocrático, con estructuras jerarquizadas, en que la mayoría de las decisiones eran tomadas por los altos mandos de la institución, en un nivel no muy cerca de los alumnos. Normalmente las propuestas curriculares son hechas por personas que están lejos de las escuelas donde los alumnos aprenden. Hoy, el fin de la escuela cambió. Su misión es atender al aprendiz, al estudiante. También la educación de los individuos a ella confiados. La escuela tiene un usuario específico, con necesidades especiales, que aprende, representa y utiliza el conocimiento de forma distinta y necesita ser efectivamente atendido. Esta comprensión se fundamenta en los descubrimientos de la ciencia cognoscitiva y de la neurociencia, que reconocen la existencia de distintos tipos de mente y, consecuentemente, de diferentes formas de aprender, recordar, resolver problemas, comprender y representar algo. Comprende que ni todas las personas tienen los mismos intereses y las mismas habilidades, ni todos aprenden de la misma manera. No podemos aprender todo, es preciso saber seleccionar, tomar decisiones en la vida, y para ello es necesario estar muy bien informados.

2. De la enseñanza al aprendizaje.

Las nuevas tendencias además de reintegrar al sujeto en la construcción del conocimiento, rescata también la importancia del proceso al reconocer que pensamiento y conocimiento, como todo en la naturaleza, están en holomovimiento. El énfasis deberá estar en el aprendizaje, en la construcción del conocimiento y no sólo en la instrucción. Es importante incentivar y permitir que los estudiantes descubran por sí mismos el conocimiento que más necesitan.

3. Aprender a aprender.

Con todas las transformaciones que están ocurriendo en el mundo, es preciso aprender a vivir con la incertidumbre. Necesitamos desarrollar en nuestros ambientes de aprendizaje la autonomía de los estudiantes y también de los profesores, llevándolos a aprender a aprender. Significa tener capacidad de reflexionar, analizar, tomar conciencia de lo que se sabe, disponernos a cambiar los conceptos y los conocimientos que poseemos, sea para procesar nuevas informaciones, sea para sustituir conceptos cultivados en el pasado y adquirir nuevos conocimientos. La metodología del aprender a aprender posibilita la autonomía del sujeto, que, a su vez, es inseparable del proceso de auto-organización. Lo que marcará la modernidad educativa es la didáctica del aprender a aprender o del saber pensar, englobando, en un solo todo, la necesidad de la apropiación del conocimiento disponible y su manejo creativo y crítico. La competencia que la escuela debe consolidar y siempre renovar es aquella fundada en la propiedad del conocimiento como instrumento más eficaz para la emancipación de las personas.

Así, la Didáctica actual deberá ir mucho más allá, no deberá contentarse con sólo transmitir contenidos e informaciones, exige la capacidad de construir y reconstruir conocimientos, o sea, fomentar la autonomía. Debe ayudar a los estudiantes a construir una actitud positiva, crítica y creativa de la vida. La Didáctica de los medios modernos implica que aprendamos a mirar hacia adelante, a hacer anticipaciones y simulaciones, a inventar, a proyectar cuestiones y a probar nuevas experiencias como producto de las interacciones entre individuos en el sentido de crear un nuevo lenguaje propio.

4. Currículum en acción

Basándose en la interpretación de los principios, de las visiones y en los métodos que provienen de las nuevas formas de pensar y comprender del mundo, ¿Cómo concebir un currículum que tenga mayor correspondencia con el paradigma emergente? ¿Cómo desarrollar una propuesta que comprenda la educación como un proceso, el ser humano y el mundo como sistemas abiertos, en constante evolución? El paradigma tradicional parte de la suposición de que el individuo desarrolla mejor sus habilidades como sujeto pasivo y el currículo es establecido anticipadamente, de modo lineal, secuencial, cuya intencionalidad es expresada con base en objetivos y planes rígidamente estructurados sin tomar en cuenta la acción del sujeto y su interacción con el objeto, su capacidad de crear, planificar y ejecutar tareas.

Bajo el enfoque auto-organizacional, el currículo no es algo cerrado, sino algo construido, que emerge de la acción del sujeto en interacción con su mundo y con los otros, con el medio ambiente, constituye un currículum en acción. El currículum puede basarse en referentes preestablecidos, como

planes, programas y objetivos más amplios, pero el currículum en acción es flexible, respeta la capacidad del individuo de planificar, ejecutar, crear y recrear conocimiento, o sea, su acción concreta. Implica, esta concepción un currículum que toma en consideración la interdisciplinariedad, un currículum contextualizado, enraizado en lo local, en cada comunidad. Esta propuesta curricular vista en proceso conlleva que los alumnos y profesores construyen juntos, vivencian juntos los aprendizajes, usando el diálogo en los procesos de reflexión.

5. Lo más importante es el aprendiz

Y ¿quién es ese aprendiz? Es un ser original, singular, diferente y único. Es un ser de relaciones, contextualizado, alguien que está en el mundo y cuya realidad le será revelada mediante su construcción activa. Cada estudiante presenta un perfil particular de inteligencia desde el momento en que nace. Es singular en su capital genético, en su morfología, en su fisiología, en su temperamento, en su comportamiento y en su inteligencia. Es un ser de cualidades, un ser de existencia, que busca autonomía de ser y de existir, un ser en permanente estado de búsqueda., de acción y reflexión sobre el mundo. Alguien que es sujeto y no objeto, que construye el conocimiento en su interacción con el mundo, con los demás, que organiza su propia experiencia y aprende de una manera original, única y específica. El aprendiz es un sujeto de diálogo. Crece con el entorno, con los demás y se educan mutuamente. Es un ser dotado de inteligencias múltiples en su individualidad biológica, con distintos perfiles cognoscitivos, estilos de aprendizaje, con diferentes habilidades para resolver problemas. Conoce el mundo de una manera específica, dependiendo del perfil que posee, del contexto y de la cultura en que fue generado. Un aprendiz que es producto y síntesis de experiencias personales interiores y exteriores, que es constructor de su propia historia. Un ser espiritual en busca de su propia trascendencia, en un viaje individual y colectivo en busca del significado de la vida.

6. Autoconocimiento y reconocimiento del otro.

El conocimiento interior permite que el estudiante sepa realmente quién es él, cuál es su más alto potencial, qué cualidades posee. Basándose en el conocimiento de sí mismo, de su potencialidad y de su capacidad de hacer, en el conocimiento de su personalidad, es cuando el ser humano podrá alcanzar la plenitud, la dignidad y “el techo” que le corresponde; podrá colaborar para la transformación de lo que es exterior, la sociedad y el mundo en que vive. La transformación del exterior es facilitada por el conocimiento interior. Así, un nuevo tipo de enseñanza-aprendizaje en concordancia con el paradigma emergente, además de estimular nuevas metodologías de aprendizaje integradoras de los más diferentes aspectos individuales, deberá despertar en

el estudiante su autoconciencia y colaborar, para la trascendencia de su yo individual para el yo colectivo o transpersonal.

7. ¿Inteligencias múltiples o una única inteligencia?

Sería necesario redefinir la inteligencia en busca de un concepto más útil; comprender que la inteligencia es multidimensional, determinada por factores múltiples, resultado de factores genéticos y experienciales, capaz de responder sorprendentemente las variaciones introducidas por los ambientes físicos y sociales, algo que es eminentemente educable. La inteligencia es definida como la capacidad de adaptación a las situaciones nuevas y su función es siempre comprender (asimilar) e inventar (acomodar expandiendo el medio para que el individuo sobreviva). Las inteligencias interactúan entre sí, unas con otras, trabajan juntas de manera compleja aunque cada una tiene su trayectoria de desarrollo y su propia decadencia. Cualquier persona, según el autor, puede alcanzar un adecuado nivel de competencia si le fueran ofrecidas condiciones apropiadas y oportunas. En definitiva, el desarrollo de las inteligencias depende de la confluencia de los factores biológicos, personales e histórico-culturales, traducidos por la herencia y por factores genéticos, por su historial de vida personal, incluyendo su convivencia y experiencia con los padres, profesores y amigos.

8. Cambios de percepciones y valores.

Después de recorrer por distintos caminos del mundo, percibimos que resurge una espiritualidad comprendida como celebración de la vida, que posee un movimiento dialéctico entre interior y exterior, que envuelve a todos los seres. Un movimiento interior nutrido por los momentos de reflexión, contemplación e interiorización, por el diálogo con nuestro yo más profundo. Un movimiento que nos coloca en contacto con otros seres, que traduce el conjunto de relaciones existentes entre el ser humano y el resto de la naturaleza, relaciones de respeto a las diferencias, de solidaridad y de compasión, que refuerzan la noción de complementariedad existente entre los seres. Varios son los caminos que llevan a lo Sagrado. La espiritualidad está presente en todas las culturas, sea oriental, occidental, andina, musulmana, africana u otra cualquiera. Una espiritualidad que reconoce la presencia de Dios en todas las cosas, que lo encuentra en cada ser, en cada árbol, en la tierra, en el fuego, en el viento, en el sol, en la lluvia, y nos lleva a una confraternización universal, a tratar las cosas con ternura, con respeto y veneración. Una espiritualidad que enseña a vivir en paz y armonía.

9. La importancia del contexto.

Hay un consenso generalizado en todos los autores investigados de que la enseñanza-aprendizaje, para ser válida, necesita ser contextualizada y que la cultura, el contexto, los factores histórico-culturales, además de los biológicos y personales, influencian el desarrollo de las capacidades humanas. El aprendizaje tiende a ocurrir en un contexto cultural particular, en escenarios especializados que varían de la casa del individuo hasta las escuelas especializadas. Somos personas de la cultura y del contexto y ambos influencian la manera como las potencialidades evolucionan. La expresión del yo individual depende de innumerables factores, incluyendo los culturales que desempeñan un papel formador importante en la persona. El aprendiz es un ser insertado en un contexto social, no aislado de la comunidad. Ese contexto es fuente de soporte intelectual y afectivo o de problemas contextuales que requieren soluciones.

10. Tendencia a la calidad.

Fomentamos la calidad al tratar de establecer un diálogo entre profesores y estudiantes, promover las condiciones capaces de aumentar las posibilidades de aprender, priorizando el proceso y el aprendizaje más que el contenido y la enseñanza. La calidad educativa implica calidad de la interacción que ocurre en ambientes ricos en intercambios simbólicos. Los cuatro elementos importantes de la calidad:

- ✓ Utilidad.
- ✓ Factibilidad.
- ✓ Legitimidad.
- ✓ Precisión.

tendrán que ser muy considerados desde la didáctica al propiciarse actualmente tanto el aprendizaje heterárquico, inherente a las nuevas tecnologías.

11. Visión constructivista.

Una práctica educativa constructiva parte de la suposición de que el pensamiento no tiene fronteras, que él se construye, se destruye y se reconstruye, de acuerdo con el modelo científico actual. Está siempre en proceso de modificación, transformándose por la acción del individuo sobre su mundo. Para el constructivismo piagetiano, las estructuras del pensamiento no son impuestas a los niños y niñas desde afuera hacia adentro, como tampoco son innatas. Resultan de construcciones realizadas por el individuo en las etapas de reflexión y reconstrucción de las percepciones que ocurren en la acción sobre el mundo y en la interacción con otras personas. Resultan de un proceso de interacción entre el mundo del sujeto y el mundo del objeto, por la interacción activada por las acciones del sujeto. Una propuesta constructivista implica un proceso de reflexión sobre sí mismo, de corrección constante, en proceso de construcción y reconstrucción permanente. Valora el propio proceso, las acciones como operaciones del sujeto cognoscitivo, que reconoce que aquello que observamos no es un mundo que existe objetivamente y, enseguida, es representado, sino un mundo en proceso de construcción del conocimiento. Parte del fundamento de que la persona va aprendiendo, conociendo, construyendo su inteligencia, desarrollándose continuamente por medio de procesos de asimilación y acomodación. Que incorpora no sólo la razón, sino también la intuición, las emociones y los sentimientos, articulados por los sistemas neuronales integrantes de sus hemisferios cerebrales. Aprende por la interacción de las estructuras nerviosas al establecer conexiones con los símbolos, al utilizar los sistemas simbólicos ofrecidos por la cultura. Aprende, representa y utiliza el conocimiento de forma diferente de los otros, como una construcción propia, como maneras diferentes de conocer el mundo y de relacionarse con él, dependiendo del perfil de inteligencias que posee de la combinación y de las formas de expresión de sus inteligencias.

El nuevo enfoque destaca el aprendiz, la importancia del aprendizaje en lugar de la enseñanza, los cambios en el proceso de construcción del conocimiento y en el espacio por donde él navega, su manejo creativo y crítico. ¿Cómo desarrollar en el estudiante la capacidad de construir conocimiento? ¿Cómo llevarlo a aprender a aprender? ¿A aprender a pensar, a construir su propio lenguaje y a comunicar, a dominar los instrumentos electrónicos, la información y el conocimiento para ser capaz de vivir y convivir en un mundo en transformación? ¿Cómo preparar a la persona para convivir mejor consigo misma, con la sociedad y con la propia naturaleza? Son las cuestiones cruciales que el nuevo paradigma educativo necesita responder.

Estos aspectos nos llevan a caracterizar el paradigma educativo como constructivista, interaccionista y sociocultural, porque el conocimiento es producido en la interacción con el mundo, un mundo físico y social. Es un modelo educativo que busca el desarrollo de la capacidad de autoconstrucción de la autoconciencia, basada en la comprensión de su propia naturaleza humana y espiritual que está siempre en construcción, pero en interacción con los otros. Desarrolla también una autoconciencia positiva en armonía con los otros. Una autoconciencia que busca el sentido de la unidad, del amor, de la compasión, de la paz y no en la fragmentación y en la ilusión de las diferencias. Eso requiere un necesario y coherente cambio de valores que destaque la ética, la solidaridad, la tolerancia, el respeto y el multiculturalismo.

12. El postmodernismo.

La construcción de las actuales pautas de cambio educativo está promovida por una poderosa y dinámica confrontación entre dos fuerzas sociales: la de la modernidad y la de la postmodernidad. La mayor parte de los autores sitúan los orígenes de la postmodernidad alrededor de los años sesenta. El **postmodernismo** es un fenómeno estético cultural e intelectual que abarca un conjunto de estilos, prácticas y formas culturales en las artes plásticas, la literatura, la música, la arquitectura, la filosofía, el discurso intelectual... falta de linealidad, mezcla de periodos y estilos. **Postmodernidad** es una condición social. Comprende pautas de relaciones sociales, económicas, políticas y culturales. Es ecoformativo y transcultural. Ante esta situación

- El rol de la didáctica se amplía para hacerse cargo de nuevos problemas y obligaciones.
- Las innovaciones se multiplican a medida que se acelera el cambio, creando en los profesores y directores responsables de su implementación una sensación de sobrecarga.

13. Un enfoque reflexivo en la práctica pedagógica.

La práctica reflexiva concibe el conocimiento como un proceso. Presupone una didáctica orientada hacia la calidad del pensamiento superior relacionado con la comprensión el pensamiento analítico y abstracto, el pensamiento crítico y creativo, flexible de raciocinio y coherente con los recursos utilizados. Estos aspectos son condiciones fundamentales para la construcción de conocimientos más elaborados para que los estudiantes sean capaces de solucionar problemas, realizar un mejor desarrollo profesional, que esté mejor preparado para las nuevas exigencias del mercado de trabajo y de participación en el mundo actual. Es importante proporcionar la capacidad de supervivencia de la persona en un mundo de incertidumbres, imprevistos,

cambios bruscos, que imponen la necesidad de desarrollar nuevos estilos de comportamiento, nuevas capacidades de crear, criticar, cuestionar y aprender de forma más significativa, así como nuevas maneras de vivir y convivir. La capacidad de reflexión lleva al estudiante a aprender a conocer, a pensar, a aprender a aprender, a aprender a convivir, para que pueda aprender a ser y estar en condiciones de actuar con conciencia, autonomía y responsabilidad.

14. Autonomía, cooperación y capacidad de crítica.

El desarrollo de la autonomía, de la cooperación y de la capacidad de crítica es fundamental en un mundo en permanente evolución, donde lo transitorio, lo incierto, lo imprevisto y el cambio son características que deberán estar presentes en los ambientes de aprendizaje en lo que se refiere al perfil tanto del alumno como del profesor. De esta forma, los nuevos ambientes de aprendizaje, al utilizar el enfoque reflexivo, en la práctica pedagógica, pueden colaborar para el desarrollo de pensadores autónomos, de personas que piensan por sí mismas, al mismo tiempo que se favorecen las relaciones de cooperación entre los diferentes aprendices.

Estas estrategias implican interacciones individuales en un contexto de cooperación de diálogo, mediante el desarrollo de operaciones de reciprocidad, complementariedad y correspondencia, lo que puede ser incentivado con vivencias de trabajo en grupo en la búsqueda de soluciones para los problemas propuestos, que reconocen la importancia de la experiencia y del saber de cada miembro del grupo en la construcción del saber colectivo. El aprendizaje autónomo presupone la búsqueda de informaciones donde quiera que ellas estuvieren para el dominio de diferentes formas de acceso a la información asociada al desarrollo de una actitud crítica de investigación, en el sentido de que el estudiante sea capaz de evaluar, reunir y organizar las informaciones más relevantes. Conlleva que la persona puede comparar informaciones diferentes, con ideologías y valores diversos. Presupone flexibilidad, facilidad para cambiar valores, promover diálogos, potenciar habilidades de comunicación. El desarrollo de la crítica facilita la identificación de la fuente de producción de la información, el análisis de su validez y la posibilidad de compararla, decidiendo cual será más útil para el desarrollo de trabajo. Autonomía, cooperación y capacidad de crítica presupone el dominio por parte del alumno y del profesor, de diversas formas de acceso a la información, el desarrollo de una actitud crítica de investigación y la consolidación de nuevas posibilidades de cooperación. Las diferentes formas de acceso a la información implican el uso de medios electrónicos, ordenadores, redes telemáticas en la educación, lo que aumenta la posibilidad de alcanzar un mundo de informaciones absolutamente inimaginable, además de aclarar el raciocinio del estudiante proporcionándole condiciones para la depuración de su propio pensamiento.

15. Enseñar hacia la ciudadanía global

Enseñar para la ciudadanía global significa formar personas capaces de convivir, comunicar y dialogar, en un mundo interactivo e interdependiente, utilizando los instrumentos de la cultura. Significa preparar a los estudiantes para ser, miembros de una cultura planetaria y al mismo tiempo comunicativa y próxima. Cada vez más requiere la comprensión de la multiculturalidad, el reconocimiento de la interdependencia con el medio ambiente y la creación de espacio para el consenso entre los diferentes segmentos de la sociedad. Educar para una ciudadanía global es enseñar a vivir en el cambio, es comprender estos cambios rápidos es propiciar una actitud de apertura y no de cerrazón, una actitud de cuestionamiento crítico y, al mismo tiempo, de aceptación de aquello que se juzgue relevante. Implica capacidad de decisión ante distintas alternativas... Que se aprenda a vivir, a convivir y a crear un mundo de paz, armonía, solidaridad y respeto. La capacidad de reflexión lleva al estudiante a aprender a conocer, a pensar, a aprender a aprender, a aprender a convivir, para que pueda aprender a ser y estar en condiciones de actuar con conciencia, autonomía y responsabilidad.

16. Cultura de colaboración

En una didáctica orientada hacia el trabajo cooperativo se remarca la influencia de la interacción social. Los alumnos se ayudan, ven la eficacia de la ayuda mutua, se mejora la autoestima, aumenta la interacción, se da una interacción diferente a la de los contextos informales, se reconoce la colaboración como objetivo educativo, complementa otras formas de aprendizaje, se aprende a alcanzar metas personales a través de las metas del equipo, se modifican estructuras de evaluación, se favorece el aprendizaje observacional, se amplían las fuentes del conocimiento, etc. Para un aprendizaje cooperativo eficaz existen requisitos: como compartir una suerte común, esforzarse por beneficios recíprocos, trabajar en una perspectiva a largo plazo, compartir cierta identidad del grupo, tener obligaciones, responsabilidades, tareas recíprocas. En ello ayudan estrategias como:

- a) Incluir el aprendizaje cooperativo como una actividad académica complementaria de otras actividades.
 - b) Abordar temas con este procedimiento.
 - a) Formar equipos heterogéneos,
 - b) Dividir el material en varias secciones
 - c) Explicar la tarea académica, de tal modo que todos comprendan.
 - d) Explicar habilidades de cooperación.
 - e) Fijarse en las conductas de cada alumno.
 - f) Proporcionar ayuda en la tarea.
 - g) Clarificar los criterios de evaluación.

6. Fuentes

- ANGULO RASCÓ, J.F. (1995). La evaluación del sistema educativo: algunas respuestas críticas al por qué y al cómo. En **Volver a pensar la educación. Vol. II.** Madrid. Morata
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1995, 4^a ed.). **Comprender y transformar la enseñanza.** Madrid. Morata.
- GUDJONS, H. (1999). **Pädagogisches Grundwissen.** 6. Auflage. Klinkhardt. Bad Heilbrunn.
- GUNDEM, B. B. (1992). "Didaktik in Skandinavien". In **Bildung und Erziehung 45,2.** s-189-200. Bonn.
- HAFT, H. / HOPMAN, S. (eds). (1990). **Case Studies in Currículum Administration History.** London.
- HAMEYER, U. (1983 c). **Handbuch der Currículum Forschung.** Weinheim.
- HAMEYER, U. (1992). "Stand der Currículum Forschung. Bilanz eines Jahrzents" In **Unterrichtswissenschaft H.3.** s. 209 ff.
- HOPMANN, S. / RIQUARTS, K. (1992). "Didaktik-didaktikk-didactics". En **Nordeuropa Forum (Berlin).** s. 21-24.
- HOPMANN, S. / RIQUARTS, K. (1995). "Starting a dialogue: issues in a beginning conversation between Didaktik and the currículum traditions". En **Journal of Currículum Studies 27, 1,** 3-12.
- JANK, W. MEYER, H. (1991). **Didaktische Modelle.** Frankfurt / M.
- KANSANEN, P. (1994). **Die Deutsche Didaktik and the American Research on Teaching (Vortrag beim 22. Kongress " Die Deutsche Didaktik und die pädagogische Forschung).** Ms. Vaasa.
- KLAFKI, W. (1977). "Zum Verhältnis von Didaktik und Methodik". En KLAFKI, W. / OTTO, G. / SCHULZ, W. **Didaktik und Praxis.** s.13-39. Weinheim.
- KLAFKI, W. (1986). "Los fundamentos de una didáctica crítico-constructiva". En **Revista de Educación.** Madrid. M.E.C.
- MEDINA RIVILLA, A. y SEVILLANO GARCÍA, M.L (Coord.) (2010). **Diseño, desarrollo e innovación del currículum.** Madrid. Universitas/ UNED
- MEDINA RIVILLA, A. y DOMINGUEZ GARRIDO, C. (2009). **Didáctica.** Madrid. Universitas/UNED.
- MENCK, P. (1998). "Didáctica cómo construcción de Contenido". En **Revista de estudios del Currículum.** Vol. 1. N°.1. pp. 21-48. Granada.
- OTTO, G., SCHULZ, W. (1986). "Der Beitrag der Currículum Forschung". In LENZEN, D. (Hg.). **Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd.3.** Stuttgart. s. 49-62.
- PRINCE, J. T. (1892). **Methods of Instruction and Organization of the Schools of Germany for the Use of American Teachers and Normal Schools.** Boston.

- REICH, K. (1977). **Theorien der Allgemeinen Didaktik.** Stuttgart.
- ROBINSON, S. B. (1971). **Bildungsreform als Revisión des Currículum.** Neuwied.
- SEVILLANO GARCÍA, M.L. (2004) **Didáctica en el siglo XXI.** Madrid. McGrawHill
- TORRE, y DE LA TORRE S. DE LA. (1993). **Didáctica y currículo. Bases y componentes del proceso formativo.** Madrid. Dykinson.
- TORRE y DE LA TORRE, S. De la. (1999). "Currículum para el cambio". En **Bordón.** Vol. 51. nº 4 , 391-415.

CAMBIOS Y DILEMAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO (1961-2011). CINCUENTA AÑOS DE HISTORIA DE ESPAÑA EN PERSPECTIVA EUROPEA

Inmaculada Egido Gálvez
Universidad Complutense de Madrid

Resumen

El objetivo de este artículo es realizar una revisión de las reformas que han tenido lugar en la formación del profesorado en España a lo largo del periodo 1961-2011, enmarcándolas en el contexto general de las realizadas en los países europeos. Para ello, se analizan los principales cambios en el sistema de formación docente a lo largo de tres grandes etapas: la de los años 60, 70 y 80, que coincide con la ruptura del modelo dual en la formación del profesorado y con la incorporación de los estudios de Magisterio a la Universidad; la de los años 90, con las reformas impulsadas bajo el lema de la mejora de la calidad educativa; y, por último, los cambios de la década actual. A partir de este análisis se intentará poner de manifiesto cuáles han sido –y hasta qué punto siguen siendo hoy- los dilemas recurrentes en la formación del profesorado en nuestro país en el pasado más reciente.

Palabras clave

Formación del profesorado. España. Europa. Reformas educativas. Educación Comparada.

Abstract

The objective of this article is to carry out a review of the reforms that have taken place in teacher education in Spain from 1961 to 2011, in line with those of other European countries. With this aim, the main changes of teacher education are analysed in three periods: the first one takes into consideration 60's, 70's and 80's, when the break of dual model in teacher education and the incorporation of teacher training to the University took place; the second one 90's, with the reforms aimed to improve education quality; and the third one the changes of present decade. From this analyse we will try to describe the recurrent dilemmas in teacher training in Spain in the last decades.

Key words

Teacher training. Spain. Europe. Educational Reforms. Comparative Education.

1. INTRODUCCIÓN

Nadie duda de que el sistema educativo de cualquier país es, en gran medida, fruto de su propia evolución histórica y se encuentra condicionado por el contexto político, social y económico en el que se inserta. Por esta razón, la formación del profesorado, al igual que cualquier otro aspecto de la realidad educativa, varía en diferentes lugares, existiendo una diversidad de modelos que responden a las necesidades específicas de cada caso. Sin embargo, también es cierto que ningún país se encuentra completamente aislado de las influencias internacionales, por lo que las reformas que se llevan a cabo en la formación docente no se deciden en el vacío sino que, por el contrario, reciben en mayor o menor medida el influjo de otras experiencias. En este sentido, puede considerarse que las peculiaridades propias del sistema se entremezclan con las experiencias que tienen lugar en otros lugares y con las ideas que proceden de fuera, dando lugar a un resultado que es en cierta medida una mezcla de factores propios y foráneos. El influjo de estas corrientes de alcance internacional ha sido especialmente rápido y notorio en los últimos años, pero en realidad ha existido a lo largo de toda la evolución histórica de los sistemas escolares y ha tenido repercusión tanto en las políticas como en las prácticas de formación del profesorado.

Partiendo de esta idea, es posible preguntarse si los cambios en el sistema español de formación de profesorado que han tenido lugar en los 50 años que transcurren entre 1961, fecha de creación de la Escuela Santa María, y el actual año 2011 han sido un fenómeno exclusivo de España o, por el contrario, se trata de reformas comunes a las realizadas en otros países de nuestro entorno, respondiendo a tendencias internacionales.

El objetivo de este artículo es precisamente considerar las reformas llevadas a cabo en la formación del profesorado en España en las últimas décadas desde una perspectiva comparada, con el fin de analizar si dichos cambios pueden juzgarse como algo propio o peculiar de nuestro sistema o, por el contrario, pueden considerarse compartidos con otros países. Para ello se tratará de situar la evolución del sistema español de formación docente en el marco internacional, centrado este último de manera concreta en los países europeos. Además de lo anterior, el repaso a los cambios acaecidos durante medio siglo de reformas nos permitirá también aproximarnos a aquellos aspectos que han suscitado a lo largo del tiempo mayor controversia en relación con la formación del profesorado y que pueden considerarse como los dilemas o disyuntivas recurrentes en el terreno de la preparación docente en nuestro país.

2. CAMBIOS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DURANTE EL PERÍODO 1961-2011

2.1. Los primeros cambios: la “ruptura” del modelo dual y la incorporación de los estudios de Magisterio a la Universidad

En los inicios de los años 60, cuando se creó la Escuela Santa María, la formación del profesorado en nuestro país se organizaba de acuerdo con un sistema dual, que diferenciaba claramente el tipo de preparación de los docentes en función de la etapa educativa en la que iban a trabajar: primaria o secundaria. Esta diferenciación, que había sido la norma durante años, no era ni mucho menos un rasgo exclusivo de España, sino una práctica común a los países europeos, ya que en la mayoría de ellos existían en ese momento dos vías de formación docente que pueden considerarse como los dos modelos tradicionales de formación del profesorado: el modelo “normalista”, para los profesores de primaria, y el modelo “académico”, para los docentes de secundaria (Buchberger, Campos, Kallos y Stephenson, 2000).

En el modelo “normalista”, propio de los profesores de preescolar y primaria, el peso fundamental de la formación recaía en la práctica docente y en la metodología de enseñanza, por lo que a lo largo del tiempo lo habitual en la preparación de los maestros fue que no se prestara gran atención a la teoría educativa, a la investigación pedagógica o al conocimiento científico en profundidad de las disciplinas académicas. Por el contrario, en esta tradición formativa tenían un importante peso los componentes ideológicos y morales, así como la atención a la “personalidad del profesor”, puesto que la tarea del maestro se concebía en términos de socialización de las clases populares, más que de transmisión de cultura (Buchberger, 1994; Dávila, 1994). En el plano institucional, este modelo solía adscribirse al nivel de educación postsecundaria, impariéndose en instituciones como las Escuelas Normales, las Academias Pedagógicas o los Colléges de Educación, según la denominación propia de cada país. En el plano organizativo y curricular el modelo normalista se caracterizó por un desarrollo paralelo de las materias pedagógicas (como Didáctica y Psicología escolar), las disciplinas académicas y las prácticas de enseñanza, de acuerdo con un sistema *simultáneo* o *concurrente* en la formación del profesorado (Eurydice, 2002).

En contraste con ese modelo se encontraba la tradición “académica”, propia de la formación de los docentes de enseñanza secundaria, en la que todo el énfasis recaía en el conocimiento científico de las materias de estudio. El planteamiento de partida de este sistema era que la preparación en las disciplinas de enseñanza era suficiente en sí misma para que el profesor pudiera desempeñar su tarea competentemente, por lo que en su formación se subestimaba o se negaba la importancia de la teoría de la educación, la

metodología didáctica y la práctica docente. Desde el punto de vista institucional, la formación se impartía en las universidades, mientras desde la perspectiva organizativa el sistema utilizado fue el *consecutivo*, de manera que cuando existía algún tipo de preparación pedagógica ésta se situaba después de haber cursado los estudios académicos (Eurydice, 2002).

Esta doble tradición se correspondía, por tanto, con la estructura de la escolaridad y guardaba más relación con los procesos de desarrollo histórico de los sistemas escolares que con criterios de carácter lógico (Buchberger, 1994). En el caso de España, al igual que en otros países, tuvo su reflejo en la existencia de unas instituciones dedicadas específicamente a la formación del profesorado, las Escuelas Normales, separadas de la Universidad y consideradas como escuelas profesionales¹.

La división entre ambos modelos, que está en la base de lo que algunos autores han denominado el “cisma” histórico entre las escuelas primarias y secundarias y los profesores que trabajan en ellas (Judge, 1990) pervivió durante mucho tiempo. No obstante, al llegar la década de 1960 los dos modelos formativos tradicionales empezaron a cuestionarse en buena parte del mundo occidental. Tanto el modelo normalista como el académico empezaron a ser considerados insuficientes para lograr un profesorado eficaz, capaz de afrontar los retos que iban surgiendo en los sistemas educativos. Por esa razón, en torno a esa fecha muchos países plantearon la necesidad de incrementar los niveles de exigencia académica para los maestros de primaria y de ampliar el rango de conocimientos pedagógicos para los docentes de secundaria (Eurydice, 2004). Se inicia así un relativo acercamiento entre ambos modelos y comienza la incorporación de las instituciones dedicadas a la formación de profesores al nivel de la enseñanza superior. Paralelamente, algunos países empezaron a modificar también la formación de los docentes de secundaria, especialmente tras la implantación de la enseñanza secundaria comprensiva como parte del periodo de obligatoriedad escolar. En algunos casos, se unificó la formación de todos los docentes de la enseñanza básica u obligatoria e incluso en la enseñanza secundaria de nivel superior se iniciaron o ampliaron los programas de formación pedagógica para el profesorado, abandonando el modelo exclusivamente culturalista que había sido la tónica hasta ese momento.

En España, las reformas en la formación del profesorado aprobadas en el año 1967² dieron un primer paso en la dirección de incrementar las exigencias formativas para los maestros. El Plan de Estudios aprobado en ese

¹ La primera Escuela Normal se inauguró en Madrid en 1839. La Ley Moyano de 1857 consideró las Escuelas Normales como escuelas de carácter profesional, diferenciadas de los Institutos de Bachillerato y de las Facultades Universitarias.

² Decreto 195/1967, de 2 de febrero, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Enseñanza Primaria (BOE de 13 de febrero de 1967) y Orden de 1 de junio de 1967 que modifica el Plan de Estudios de las Escuelas Normales (BOE de 8 de junio de 1967).

momento introdujo la exigencia del bachillerato superior para ingresar en las Escuelas Normales y reguló unos estudios generalistas de dos cursos de duración, al término de los cuales era necesario superar una prueba de madurez. Los alumnos que superaran dicha prueba debían realizar un año más de prácticas docentes supervisadas por la Inspección y la Escuela Normal. Se reguló también la existencia de materias profesionales en la formación: Pedagogía, Psicología, Filosofía o Didáctica General y se intentó, sin demasiado éxito, enfocar el estudio de las materias referidas a las áreas del currículo desde un planteamiento didáctico (González Astudillo, 2008).

No obstante, el cambio fundamental se derivó de la Ley General de Educación (LGE) de 1970. Con ella España fue, de hecho, uno de los primeros países en incorporar la formación del profesorado a la Universidad, a la par que sistemas como el de Finlandia y antes que la mayoría de nuestros vecinos europeos. La reforma proyectada por la ley se hizo realidad dos años más tarde, con el Decreto 1381/1972 de incorporación de las Escuelas Normales a la Universidad, que creó las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de Educación General Básica (EGB). Por otra parte, la LGE planteó también un cambio importante en la formación del profesorado de secundaria, al establecer la obligatoriedad del Curso de Adaptación Pedagógica (CAP) que los profesores tenían que realizar al término de sus estudios de licenciatura en la Universidad. Este curso de formación se asignó a los Institutos Universitarios de Ciencias de la Educación (ICEs), que habían sido creados un año antes para impulsar la investigación educativa y vincularla a la formación docente, en línea con las iniciativas adoptadas en otros países europeos (Carmena, Ariza y Bujanda, 2000).

La ruptura del modelo dual, no fue, sin embargo, un proceso sencillo ni en España ni en otros países (Egido, 2009b). En muchos casos, las antiguas Escuelas Normales encontraron importantes resistencias en las universidades, que consideraron que se trataba de estudios de menor rango y exigencia intelectual que las carreras universitarias tradicionales. A pesar de lo anterior, este cambio en la organización de la formación docente tuvo con el tiempo una importante repercusión, ya que no sólo afectó al estatus de los estudios de Magisterio, sino que hizo posible que en las universidades se produjera un incremento de la investigación sobre la enseñanza en general y sobre la propia formación del profesorado en particular (Buchberger, 1994).

En el caso de España, y de forma similar a lo que sucedió en otros países de nuestro entorno, la incorporación de las Escuelas Normales a la Universidad supuso un avance importante en la preparación del profesorado, pero no logró una equiparación real de la formación de los docentes con el resto de los universitarios. Puesto que los cambios legales no modifican por sí mismos la cultura y las tradiciones, las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB en las que se transformaron las Escuelas Normales

siguieron funcionando en muchos casos como instituciones separadas del resto de la Universidad. Hicieron falta más de veinte años y una nueva reforma global del sistema escolar para que dichas Escuelas se fueran integrando o transformando, con ritmo diferente, en Facultades de Educación (Egido, 2010).

Las diversas reformas emprendidas en los años 70 en la formación de los maestros tras la aprobación de la LGE se dirigieron, sobre todo, a reforzar los contenidos científicos y pedagógicos de los planes de estudio y a adaptarlos a los cambios que iba experimentando el sistema escolar, incorporando nuevas materias de enseñanza y especializaciones. Así, tras el Plan Experimental de 1971, las Órdenes Ministeriales de 13 de junio de 1977 y de 26 de enero de 1978, sobre Directrices para la elaboración de los planes de estudios de las Escuelas Universitarias del Profesorado de EGB, modificaron ligeramente algunos aspectos del Plan Experimental, cuya diferente interpretación había dado lugar a diversidad de estudios en distintas Escuelas. Se estableció entonces la duración de la carrera en tres cursos y un total de cinco especialidades en las que podían llevarse a cabo los estudios: Filología, Ciencias Humanas, Ciencias, Educación Especial y Educación Preescolar. La organización de la formación, sin embargo, se mantuvo prácticamente inalterada y siguió respondiendo al modelo heredado de la tradición normalista. Las materias profesionales seguían siendo insuficientes y las denominadas “Didácticas Especiales” continuaron teniendo un escaso valor didáctico, al ser impartidas en la mayoría de los casos por profesores sin preparación pedagógica (Gutiérrez Zuloaga, 1991; Guzmán, 1986).

En los años 80 el cambio más significativo en la formación del profesorado de primaria en nuestro país se derivó de la aprobación de la Ley de Reforma Universitaria (LRU) de 1983 (Molero, 2000). Aunque esta ley no modificó la estructura de las enseñanzas ni los programas de estudio para los docentes de primaria, tuvo como consecuencia la reorganización del profesorado de las Escuelas Universitarias, que pasó a formar parte, al menos nominalmente, de los Departamentos universitarios encargados de sus correspondientes áreas de conocimiento.

Por lo que se refiere a la preparación del profesorado de secundaria, lo cierto es que en esta etapa apenas hubo cambios importantes en el sistema español. La formación pedagógica prevista en la ley del 70 no se llegó a implantar de forma generalizada ni sistemática. En algunas universidades el CAP se desarrolló con un cierto nivel en cuanto a duración y contenidos, pero en otras era habitual que los profesores consigvieran el título por medio de estudios a distancia, de duración breve y sin alta exigencia de conocimientos, por lo que el sistema de formación siguió basándose en la obtención de una titulación universitaria y, en el mejor de los casos, en una preparación docente posterior de carácter muy elemental (Esteve, 2006).

2.2. Los cambios de los años 90 y el imperativo de la “calidad”

La reforma establecida por la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) en 1990 marcó el inicio de la siguiente ola de cambios en la formación del profesorado en España. Entre los diferentes objetivos que se planteó esta ley, probablemente el más ambicioso fue el de mejorar la calidad del sistema educativo en su conjunto. Para alcanzar este objetivo una de las medidas que se consideró necesaria fue la cualificación y especialización en la formación del profesorado, recogida en el Título IV de la ley precisamente como el primero de los “factores que favorecen la calidad y la mejora de la enseñanza” (LOGSE, art. 55).

La preocupación por la influencia que la formación docente podía tener en la calidad de la educación no fue, de nuevo, un fenómeno exclusivo de nuestro país en ese momento, sino una cuestión compartida por todos los sistemas occidentales (Eurydice, 2002), que sigue vigente en la actualidad. La mejora de los factores cualitativos de la enseñanza ha sido un reto común a todos los países en los años pasados, una vez que en la etapa anterior –y en diferentes momentos, según el caso– se logró el acceso a la educación de la totalidad de la población y la oferta del número suficiente de puestos escolares en los distintos niveles del sistema educativo. Por esta razón, a partir de los años 90 un buen número de países comenzó a introducir cambios en la formación del profesorado, con el fin de lograr una preparación que hiciera a los docentes capaces de responder a las demandas de una población escolar cada vez más diversa. Empezó entonces a tomar fuerza la idea de “profesionalizar” al profesorado, que había surgido algunas décadas atrás. Las reformas realizadas afectaron sobre todo a la formación del profesorado de secundaria, que en muchos países experimentó cambios tanto en los contenidos de aprendizaje como en su estructura, duración y requisitos de admisión (Eurydice, 2005a). En lo que se refiere a la formación de los docentes de primaria las reformas no fueron tan profundas en la mayoría de los países, si se exceptúan casos como los de Francia o Inglaterra, si bien en muchos sistemas se reforzaron los contenidos de formación (Buchberger, Campos, Kallos y Stephenson, 2000) y la duración de los programas se prolongó, situándose en cuatro años de estudios (OCDE 2006; Pedró, 2006).

En España, ya en los años previos a la aprobación de la LOGSE distintos colectivos, expertos e investigadores habían puesto de manifiesto la necesidad de emprender una renovación profunda de la formación docente, que debía abordar de forma global los distintos factores implicados en la misma. Se consideraba preciso un cambio en los contenidos de los programas de formación, en la duración de los estudios, la equiparación de los niveles de formación del profesorado de primaria y de secundaria y el establecimiento de ciertos criterios

de selección para quienes quisieran acceder a los estudios de profesorado³. Sin embargo, esta reforma en profundidad no llegó a producirse al ser aprobado el texto de la ley, ya que aunque se modificó el sistema de formación de los profesores de infantil, primaria y secundaria, en lo esencial se mantuvo el modelo previo (Barquín, 1995).

Así, los contenidos y especialidades de los planes de estudio para los profesores de infantil y primaria fueron reformulados, pero no se alteró la estructura y nivel de la carrera, que se mantuvo en el primer ciclo de la enseñanza universitaria, con una duración de tres años y titulación de Diplomado. Las directrices para la elaboración de los planes de estudio que se publicaron en 1991⁴ especificaron las materias troncales, comunes a todas las universidades del Estado, y dejaron cierta flexibilidad a las universidades para definir otras materias obligatorias para los estudiantes, así como asignaturas optativas y de libre configuración. Las especialidades de la carrera de Magisterio fueron ampliadas a siete: Educación Infantil, Educación Primaria, Lengua Extranjera, Educación Física, Educación Musical, Educación Especial y Audición y Lenguaje.

No obstante lo anterior, probablemente el cambio más sustancial en lo que se refiere a la formación del profesorado de infantil y primaria en esta etapa fue el que se derivó de una Disposición Adicional de la LOGSE⁵, en la que se establecía el impulso de las administraciones educativas a la creación de Centros Superiores de Formación del Profesorado. Dichos centros tenían como finalidad, según la ley, impartir los estudios conducentes a la obtención de los distintos títulos profesionales establecidos para la enseñanza, así como llevar a cabo actuaciones de formación permanente. En la práctica, la disposición fue determinante para la integración definitiva de las Escuelas Normales en las universidades. Así, tras la primera experiencia desarrollada en la Universidad Complutense de Madrid en 1991⁶, con la creación de la Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado, otras universidades fueron integrando la

³ Lo más sustancial del debate suscitado a este respecto puede consultarse en Consejo de Universidades (1990): *Reforma de las Enseñanzas Universitarias. Título: Diplomado en Educación Infantil y Primaria. Vol. II: Observaciones y sugerencias de carácter general formuladas durante el periodo de información y debate público*. Madrid: Consejo de Universidades.

⁴ Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Maestro, en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención (BOE de 11 de octubre de 1991).

⁵ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Disposición Adicional duodécima, apartado 3 (BOE de 4 de octubre de 1990).

⁶ El Real Decreto 1457/1991, de 27 de septiembre (BOE de 12 de octubre de 1991), autorizó la creación de la Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado, a la que se incorporaron la anterior Sección de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación y las Escuelas de Magisterio de esta Universidad.

formación del profesorado de educación infantil y primaria en las Facultades de Educación.

Por lo que se refiere a la formación de los docentes de secundaria, la LOGSE volvió a establecer, como ya hizo la LGE, la obligación de realizar un curso de especialización didáctica de un año de duración para todos los Licenciados universitarios, con excepción de los Licenciados en Pedagogía y de quienes hubieran cursado estudios de Magisterio. Sin embargo, la regulación del ese nuevo curso de especialización, denominado CCP (Curso de Cualificación Pedagógica), no se llevó a cabo hasta 1995 y la exigencia del mismo para ejercer como profesor fue objeto de varios aplazamientos legales, sin llegar a concretarse en los años posteriores. Mientras algunas universidades introdujeron el CCP en el curso 1999-2000, en otras la reforma no se aplicó y siguió impartiéndose el antiguo CAP.

2.3. Los cambios en el momento actual: convergencia europea y competencias docentes

La necesidad de adaptar el conjunto de las titulaciones universitarias al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y la aprobación de una nueva ley de reforma del sistema educativo en 2006 (Ley Orgánica de Educación, LOE) han conducido a que España se encuentre en estos momentos en el proceso de implantación de un nuevo cambio en la formación del profesorado, que afecta a todos los docentes de los niveles previos a la Universidad. Dicho cambio se sustenta en dos ejes fundamentales: la reforma de la estructura y duración de los estudios de acuerdo a la nueva regulación de los títulos universitarios derivada del proceso de Bolonia y la reforma del modelo de formación, que se articula en torno a las competencias profesionales que los futuros profesores deben adquirir.

Desde el punto de vista estructural, la reforma emprendida viene a dar respuesta a la antigua aspiración de elevar el nivel de estudios de los maestros de infantil y primaria (Molero, 2000), que pasa a organizarse en un título de Grado de cuatro años de duración. Además, las especialidades de Magisterio se reducen a dos: Educación Infantil y Educación Primaria, aunque la ley contempla que pueden existir menciones cualificadoras dentro de cada titulación. Para los profesores de secundaria el nuevo modelo exige primero la obtención de un título de Grado y, posteriormente, la superación de un Máster Universitario de Formación de Profesorado destinado a la preparación docente de 60 créditos ECTS de duración.

Además de los cambios de carácter estructural, la reforma pretende también modificar sustancialmente el sistema de formación del profesorado, que debe organizarse a partir de ahora en torno a las competencias profesionales que los profesores deben adquirir. Estas competencias

constituyen el conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes que los profesores han de tener para afrontar su tarea y han sido definidas desde el Ministerio de Educación según el nivel educativo en el que los docentes vayan a ejercer. Así, la formación de los profesores de infantil y primaria debe conducir al logro de doce competencias de carácter genérico, que según la normativa se concretan en competencias más específicas relacionadas con los tres módulos de contenido que deben cubrir los estudios de profesorado: la formación básica; la formación en las disciplinas académicas y su didáctica; y las prácticas en centros escolares⁷. En el caso de los docentes de secundaria las competencias definidas son once, que se concretan también en competencias específicas distribuidas en tres bloques de contenido similares a los de los maestros de primaria, si bien las disciplinas académicas en las que se prepara a los docentes se refieren sólo a su especialidad⁸.

Estas orientaciones generales definidas por el Ministerio de Educación para el conjunto del país pueden concretarse después en las universidades, que formula en cada caso los perfiles de egreso de sus titulados. A nivel estatal, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) se encarga de verificar que los programas de estudio diseñados por las universidades se ajustan a las normas establecidas desde el Ministerio de Educación.

Si se considera la actual reforma de la formación del profesorado en nuestro país desde una perspectiva comparada, resulta evidente la influencia que sobre ella han ejercido tanto las experiencias desarrolladas en el ámbito internacional como las recomendaciones de la Unión Europea. Desde el punto de vista del nivel y duración de los estudios, como ya se ha mencionado, la integración de España en el proceso de convergencia universitaria que persigue el EEEES ha marcado la necesidad de adaptar el conjunto de las titulaciones universitarias, incluidas las relacionadas con la formación docente, a la nueva estructura de Grados y Postgrados. Si bien es cierto que la duración de los Grados y los Másteres por la que ha optado nuestro país no es la más habitual en Europa, que se decanta mayoritariamente por el modelo de Grado de tres años y Máster de dos, está fuera de duda que la reforma estructural en la formación del profesorado responde a la exigencia de incorporar nuestro sistema universitario al del resto de nuestros socios europeos.

⁷ ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil y ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria (BOE 29 de diciembre de 2007).

⁸ ORDEN ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (BOE de 27 de diciembre de 2007).

Pero más allá del cambio estructural, el influjo de las tendencias internacionales y, especialmente, de las recomendaciones de la Unión Europea en la actual reforma española es explícito. De hecho, la propia LOE justifica la conveniencia de llevar a cabo una reforma global de nuestro sistema educativo y, por tanto, de nuestro sistema de formación docente, en la necesidad de alcanzar los objetivos definidos por la Unión Europea para los sistemas de educación y formación de sus países miembros. Así, la ley dice textualmente que uno de los principios básicos que inspiran la reforma es “el compromiso decidido con los objetivos educativos de la Unión Europea establecidos para los próximos años [...], lo que implica mejorar la capacitación de los docentes” (LOE, 2006).

Los primeros documentos de la Unión Europea sobre profesorado se remontan a 1987 (Valle, 2006) y en 1995 ya se creó bajo el auspicio del programa Sócrates-Erasmus una red temática dedicada específicamente a la formación del profesorado (*TNTee: Thematic Network on Teacher Education*). Sin embargo, ha sido en el pasado más reciente cuando la Unión ha prestado una atención especial a este tema. De hecho, dentro de la estrategia de Lisboa aprobada en el año 2000 se señaló como el primero de los trece objetivos específicos que los sistemas educativos europeos debían alcanzar para el año 2010 el de “mejorar la educación y la formación de profesores y formadores en Europa” (Consejo de la Unión Europea, 2001). En este marco estratégico, la Comisión Europea aprobó en 2004 los *Principios Europeos Comunes para las Competencias y Cualificaciones del profesorado*, cuya finalidad es apoyar a las autoridades nacionales o locales en el diseño de las políticas relativas al profesorado (European Commission, 2004). Partiendo de estos principios comunes, se definen las competencias clave que los profesores deben adquirir, agrupadas en tres ámbitos: trabajar con el conocimiento y la información; trabajar con otros; y trabajar con y en la sociedad.

El diseño de la formación del profesorado orientado al logro de competencias profesionales es, por tanto, el “paradigma” que la Unión Europea considera adecuado en estos momentos. Este modelo formativo, que se aleja de los enfoques tradicionales (Musset, 2010) constituye en cierto modo la versión actualizada del enfoque de profesionalización propio de décadas anteriores y ha sustituido en muchos países al sistema previo. En el caso de España, la reforma actual se suma abiertamente a esta tendencia internacional, partiendo de que las competencias que un profesor necesita para desarrollar su actividad no sólo pueden ser definidas, sino también adquiridas mediante la formación (Escudero, 2006). En concreto, la mayoría de las competencias señaladas desde el Ministerio de Educación se inscriben dentro del primer ámbito definido por la Unión Europea, ligado al conocimiento y la información, aunque también se contemplan algunas orientadas a los otros dos ámbitos: trabajar con otros y trabajar con y para la sociedad.

3. Dilemas pendientes en la formación del profesorado

El anterior repaso a los cambios en la formación del profesorado que han tenido lugar en España en los últimos cincuenta años permite identificar algunas cuestiones que se han ido planteando en las sucesivas reformas de forma más o menos reiterada y más o menos explícita, y sobre las que pueden encontrarse avances y retrocesos a lo largo del tiempo. Esas cuestiones, que en cada momento despertaron controversias y suscitaron discusiones, pueden considerarse como algunos de los dilemas recurrentes en torno a la formación del profesorado en nuestro país (Molero, 2000). De hecho, muchos de esos dilemas siguen siendo objeto de debate en estos momentos, por lo que se trata de temas que aún no pueden considerarse cerrados (Egido, 2009a).

En relación con el profesorado de primaria uno de los dilemas que las reformas han planteado con cierta frecuencia es la pugna entre la **formación generalista** y la **formación especializada**. Quienes se inclinan por los modelos especializados para los docentes de este nivel argumentan la necesidad de garantizar la competencia profesional de los profesores en ciertas áreas curriculares (como el idioma extranjero, la música u otras), mientras quienes defienden un modelo generalista alertan de los riesgos que puede plantear la segmentación del conocimiento para los niños pequeños, la dificultad de alcanzar la coordinación entre todos los docentes que enseñan a un mismo grupo o la necesidad de reforzar la preparación de todo el profesorado para la enseñanza de las materias básicas. A lo largo de los cincuenta años que abarca el periodo considerado en este artículo puede constatarse cómo la legislación ha oscilado entre uno y otro modelo, cambiando el enfoque de maestros generalistas a especialistas y a la inversa (Rodríguez, Díaz e Inclán, 2001). En la última reforma de los estudios de Magisterio, que vuelve al modelo generalista, terminando con el amplio número de especializaciones instauradas por la LOGSE, éste fue probablemente el tema que suscitó mayor discusión en las universidades, por lo que puede considerarse como una cuestión en la que sigue existiendo desacuerdo a la hora de definir el sistema de formación del profesorado para este nivel.

Relacionado con el anterior, aunque en este caso afecta tanto a la preparación de los docentes de primaria como de secundaria, se encuentra el dilema entre la **formación académica** y la **formación pedagógica** en la preparación del profesorado. La contraposición entre quienes consideran que debe primarse el conocimiento de las disciplinas académicas y quienes ponen el énfasis en las materias pedagógicas ha sido una constante en las reformas de la formación docente en nuestro país y ha conducido a lo largo del tiempo a un debate estéril, que ignora la necesidad de ambos tipos de componentes en la formación de los docentes. Resulta una obviedad que no es posible enseñar una materia que no se conoce, pero también es cierto que el conocimiento de

una disciplina no garantiza por sí mismo el dominio de las estrategias didácticas para enseñarla. En el ámbito europeo el enfrentamiento entre ambas posturas parece haberse superado ya y en estos momentos los esfuerzos se dirigen a encontrar el mayor equilibrio posible entre ambos componentes de la formación (Eurydice, 2002a).

Sin embargo, probablemente el dilema más importante al que se enfrenta la formación del profesorado en nuestro país es el que se refiere al **modelo de formación del profesorado de secundaria**. El repaso histórico realizado en el punto anterior muestra cómo la formación docente para los profesores de este nivel prevista por la LGE en 1970 no llegó a aplicarse sino de forma muy restringida a lo largo de casi 40 años y cómo los cambios proyectados sobre este tema se fueron posponiendo reiteradamente hasta llegar a la reforma actual, con la creación del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria. De hecho, la reciente implantación de este Máster suscitó una fuerte polémica en España, tanto entre los propios profesores de secundaria como entre los alumnos y profesores de algunas universidades, con argumentos que han ido desde la oposición al proceso de Bolonia en su conjunto hasta el cuestionamiento de la necesidad de que los docentes de secundaria deban recibir una preparación específica para ser profesores (Egido, 2009a).

En relación con este dilema, es preciso ser conscientes del peso que la tradición dual, antes comentada, tiene todavía en nuestro país. A pesar del cambio experimentado por el sistema educativo en otros muchos aspectos, en España ha perdurado a lo largo del tiempo un sistema de formación claramente distinto para el profesorado de infantil y primaria, por un lado, y para el de secundaria, por otro. En contraste con otros países, que en los años pasados introdujeron reformas en la formación del profesorado de secundaria, al menos en lo que se refiere a quienes trabajan en la secundaria obligatoria, en España el modelo vigente se ha mantenido sustancialmente igual durante las últimas décadas (Eurydice, 2002; Pedró, 2006). La reforma actual, con la exigencia del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria ha iniciado de nuevo el camino hacia una preparación didáctica para el profesorado de secundaria, impartida de acuerdo con el modelo consecutivo tradicional. No obstante, las resistencias a la implantación de este Máster ponen de manifiesto que plantear en este momento la aplicación de un modelo concurrente para la formación del profesorado de esta etapa en nuestro país sería seguramente una utopía, a pesar de las ventajas que dicho modelo ha mostrado en el logro de una formación realmente profesionalizadora para la actividad docente (Esteve, 2006; Pedró, 2006).

Además de los dilemas anteriores, ligados a la organización y estructura de los programas de formación del profesorado, existen otras cuestiones que también han suscitado debates en las sucesivas reformas emprendidas a lo

largo de los últimos cincuenta años. Entre ellas pueden mencionarse la conveniencia o no de llevar a cabo procesos de selección específicos para quienes vayan a ingresar en los estudios de profesorado, la preparación de los formadores de profesores o el papel de las prácticas a lo largo del proceso formativo. Aunque el análisis de todas estas cuestiones supera las posibilidades de este texto, lo cierto es que todas ellas forman parte de los dilemas que, con mayor o menor peso en cada momento, aún persisten en el ámbito de la formación del profesorado en nuestro país.

4. Conclusión

Como cabía esperar, la evolución de la formación del profesorado en España a lo largo de los últimos 50 años ha seguido en muchos aspectos una línea similar a la de la mayoría de los países europeos. No obstante, es posible encontrar también algunas peculiaridades propias de nuestro país, que marcan un cierto distanciamiento de los planteamientos vigentes en otros sistemas. A la luz de la revisión realizada, puede considerarse que los rasgos comunes, compartidos con los países de nuestro entorno, se encuentran mayoritariamente en las reformas emprendidas en la preparación de los maestros de infantil y primaria, mientras las peculiaridades o diferencias se constatan sobre todo en la formación de los profesores de secundaria, especialmente si atendemos a la etapa de enseñanza secundaria obligatoria.

Así, en el caso de los docentes de primaria, las reformas del modelo de formación han seguido una evolución paralela a la de otros sistemas europeos, adelantándose incluso a los cambios que tuvieron lugar en ellos en los años 70 y 80, con la incorporación de la formación de los maestros a la enseñanza universitaria. En las décadas siguientes, aunque con ciertas oscilaciones, el modelo de formación para estos docentes siguió respondiendo a las tendencias comunes a buena parte de nuestros países vecinos, con una preocupación centrada sobre todo en el incremento de la calidad. Este paralelismo se constata también en la reforma iniciada en la actualidad, que nos sitúa en la posición mayoritaria dentro de los países europeos tanto en la duración de los estudios como en la organización del sistema de formación en base a las competencias profesionales de la docencia.

No ha sucedido lo mismo, sin embargo, con la formación del profesorado de secundaria, ya que, a pesar de lo previsto por la legislación, ésta ha permanecido prácticamente inalterada durante casi cuarenta años, alejando la situación de nuestro país de la corriente mayoritaria en Europa. Hasta la aprobación de la reforma actual, los profesores de secundaria en España han recibido, en la mayoría de los casos, una preparación docente muy escasa, lo que ha contribuido a mantener la tradicional segmentación entre los modelos formativos de infantil y primaria, por una parte y de secundaria, por otra. El

Máster de Formación del Profesorado de Secundaria iniciado recientemente nos aproxima en cierta medida a los modelos de formación existentes en otros países, pero lo cierto es que en nuestro sistema todavía sigue vigente el modelo formativo de carácter dual heredado del pasado, que diferencia la estructura de la formación en función de la etapa en la que los profesores van a ejercer. Este modelo de formación, concurrente para los docentes de primaria y consecutivo para los de secundaria, no es ya el más habitual en los países europeos, al menos como única vía de formación posible para los profesores de secundaria obligatoria (Eurydice, 2005b). Por el contrario, en lo que se refiere a las competencias como eje organizador de la formación docente, la reforma actual sigue las pautas comunes a la mayoría de los países de Europa también en esta etapa.

Por otra parte, el análisis de la evolución de la formación de los profesores en España, así como en nuestros países vecinos, pone de manifiesto la existencia de algunas cuestiones problemáticas en la preparación de los profesores, que aún constituyen disyuntivas a la hora de diseñar los modelos de formación. Resulta evidente que todavía hoy necesitamos incrementar nuestro conocimiento sobre las cuestiones que suscitan controversia, como la formación generalista o especializada o los componentes pedagógicos y académicos en los programas de formación. Estas cuestiones deberían ser objeto de estudios rigurosos, con el fin de que las decisiones que se adopten sobre ellas se basen en la medida de lo posible en las evidencias derivadas de la investigación y no en las opiniones o intereses de sectores particulares, como ha sucedido en ocasiones.

Referencias bibliográficas

- Barquín, J. (1995). La investigación sobre el profesorado. Estado de la cuestión en España. *Revista de Educación*, 306, 7-65.
- Bolívar, A. (2006). La formación inicial del profesorado y el desarrollo de las instituciones de formación. En J. M. Escudero y A. L. Gómez (eds.). *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro, 123-154.
- Buchberger, F. (1994). Teacher education in Europe: diversity versus uniformity. En M. Galton y B. Moon (Eds.). *Handbook of Teacher Training in Europe. Issues and Trends*. London: Council of Europe-David Fulton, 14-50.

- Buchberger, F., Campos, B. P., Kallos, D. y Stephenson, J. (2000). *Green Paper on Teacher Education in Europe*. Umea: Fakultetsnamnden for Lararubidning.
- Carmena, G., Ariza, A. y Bujanda, E. (2000). *El sistema de investigación educativa en España*. Madrid: CIDE.
- Consejo de la Unión Europea (2001). *Informe del Consejo “Educación” al Consejo Europeo: “Futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación”*. Bruselas, 5680/01 EDUC 18.
- http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/rep_fut_obj_es.pdf
- Consejo de Universidades (1990). *Reforma de las Enseñanzas Universitarias. Título: Diplomado en Educación Infantil y Primaria. Vol. II: Observaciones y sugerencias de carácter general formuladas durante el periodo de información y debate público*. Madrid: Consejo de Universidades.
- Dávila, P. (1994). *La honrada medianía. Génesis y formación del magisterio español*. Barcelona: PPU.
- Decreto 195/1967, de 2 de febrero, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Enseñanza Primaria (BOE de 13 de febrero de 1967).
- Decreto 1381/1972, de 25 de mayo, sobre integración de las Escuelas Normales en la Universidad como Escuelas Universitarias de Profesorado de Educación General Básica (BOE de 7 de junio de 1972).
- Egido, I. (2009a). La formación inicial del profesorado: evolución histórica, prospectiva y controversias. En J. M. Valle y L. Toribio (drs.). *El Pacto Escolar: la necesidad de un consenso nacional en materia de educación. Actas del II Seminario de Educación de la Fundación para la Libertad*. Bilbao: Fundación para la Libertad, 165-180.
- Egido, I. (2009b). La profesión docente en la Unión Europea: tipologías, modelos, políticas. En M. de Puelles (coord.). *Profesión y vocación docente. Presente y futuro*. Madrid: Biblioteca Nueva-Escuela Julián Besteiro, 201-227.
- Egido, I. (2010). Teacher Training in Spain. In K.G. Karras y C.C. Wolhuter (eds.): *International Handbook on Teacher Education Worldwide*. Athens: Atrapos, vol. 1, 525-542.
- Escudero J. M. (2006). La formación del profesorado y la garantía del derecho de una buena educación para todos. En J. M. Escudero y A. L. Gómez (eds.). *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro, 21-51.
- Esteve, J. M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 19-40.

- European Commission (2004). *Common European Principles for Teacher Competencies and Qualifications*. Brussels: European Commission.
- http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf
- European Commission (2011). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Tackling early school leaving: A key contribution to the Europe 2020 Agenda*. COM (2011) 18.
- Eurydice (2002). *La profesión docente en Europa: perfil, tendencias e intereses. Temas clave de la educación en Europa. Volumen 3. Informe I: Formación inicial y transición a la vida laboral*. Bruselas: Unidad Europea de Eurydice.
- Eurydice (2004). *La profesión docente en Europa: perfil, tendencias e intereses. Temas clave de la educación en Europa. Volumen 3. Informe IV: el atractivo de la profesión docente en el siglo XXI*. Bruselas: Unidad Europea de Eurydice.
- Eurydice (2005). *La profesión docente en Europa: perfil, tendencias e intereses. Temas clave de la educación en Europa. Volumen 3. Informe Anexo: reformas de la profesión docente: análisis histórico (1975-2002)*. Bruselas: Unidad Europea de Eurydice.
- Eurydice (2005b). *Key Data on Education in Europe*. Brussels: Eurydice.
- González Astudillo, M. T. (2008). La formación de profesores en España. *Revista Diálogo Educacional*, 8 (23), 39-54.
- Gutiérrez Zuloaga, I. (1991). *Instituciones para la formación del profesorado en la España contemporánea*. Madrid: CIDE (Documento Polícopyado).
- Guzmán, M. De (1986). *Vida y muerte de las Escuelas Normales. Historia de la formación del magisterio básico*. Barcelona: PPU.
- Judge, H. (1990). Teacher Education in England and Wales. En E. Gumbert (ed.). *Fit to Teach: Teacher Education in International Perspective*. Atlanta: Center for Cross Cultural Education, Georgia State University, 7-30.
- Ley Orgánica 1/1990, de 1 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (BOE de 4 de octubre de 1990).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) (BOE de 4 de mayo de 2006).
- Molero, A. (2000). La formación del maestro español, un debate histórico permanente. *Revista de Educación*, nº extraordinario 2000, 59-82.
- Musset, P. (2010). Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD

- Countries and a Literature Review on Potential Effects. *OECD Education Working Papers*, 48.
- OECD (1998). *Staying Ahead: In-service Training and Teacher Professional Development*. Paris: OECD.
 - Orden de 1 de junio de 1967, que modifica el Plan de Estudios de las Escuelas Normales (BOE de 8 de junio de 1967).
 - ORDEN ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (BOE de 27 de diciembre de 2007).
 - ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil (BOE de 29 de diciembre de 2007).
 - ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria (BOE de 29 de diciembre de 2007).
 - Pedró, F. (2006). Un diagnóstico de la situación del profesorado en España desde una perspectiva comparativa. *Revista de Educación*, 340, 243-264.
 - Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Maestro, en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención (BOE de 11 de octubre de 1991).
 - Real Decreto 1457/1991, de 27 de septiembre, por el que se crean Centros y se autorizan enseñanzas en las Universidades de Alcalá de Henares, Islas Baleares, Autónoma y Complutense de Madrid, Murcia, Oviedo, Salamanca, Valladolid, Zaragoza y UNED (BOE de 12 de octubre de 1991).
 - Rodríguez, E., Díaz, A. e Inclán, C. (2001). *La formación de profesores para el sistema escolar en Iberoamérica*. Cuadernos de la OEI. Educación Comparada. Madrid: OEI.
 - Valle, J. M. (2006). *La Unión Europea y su política educativa*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, vol. 2.

EDUCACIÓN, GÉNERO E IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

Carmen Jiménez Fernández

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Resumen

Esta colaboración pretende mostrar la complejidad de la desigualdad de género a nivel mundial y en nuestro entorno cultural, proponiendo como principal hipótesis explicativa de dicha desigualdad la situación ancestral de desequilibrio en el reparto del poder existente en los diferentes órdenes de la vida. La situación de inferioridad educativa, profesional y social de las mujeres es tanto causa como consecuencia de dichas desigualdades. Introducir la perspectiva de género en los sistemas sociales parece la forma idónea de avanzar hacia la equidad, equidad necesaria para el desarrollo sostenible, el avance del conocimiento y el desarrollo democrático. Es, además, un imperativo de los desarrollos legislativos de los países desarrollados y una meta prioritaria de los Objetivos del Milenio y de la Educación para Todos.

Palabras clave

Equidad en educación - Equidad y género. Indicadores de desigualdad entre hombres y mujeres - Perspectiva de género.

Abstract

This paper aims at showing the complexity of gender inequality both at global and our cultural level, using data from complementary sources and research areas, and taking the ancestral inequality in the sharing of power in the different paths of life as the main explanatory hypothesis of such inequality. The educational, professional and social inferiority situation of women is both a cause and a consequence of such inequalities. Introducing the gender perspective in the social systems seems to be the best way forward to achieve equity, necessary for sustainable development, knowledge advance and democratic development. It is also an imperative for the legislation of developed countries and a priority of the Millennium Development Goals and of Education for All.

Key words

Equity in education - Equity and gender - Indicators of inequality between men and women - Gender perspective.

1. Planteamiento del tema

Las líneas que siguen pretenden esbozar la situación real de las mujeres y los hombres en parámetros significativos para el sistema educativo y para el ejercicio de la ciudadanía. Jugaremos con la perspectiva internacional y de la Unión Europea, por un lado, y la situación en nuestro país, por otro, a fin de apreciar las variantes e invariantes de la educación y el género y las propuestas de mejora que emergen. Planteamos el análisis desde el paradigma de la educación para todos y la equidad, contenidos en la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos* de la UNESCO (1990), marco retomado por la *Conferencia Mundial sobre la Mujer* celebrada en Beijing (UNESCO, 1995) y que vuelve al escenario educativo y social en la *Declaración del Milenio* (ONU, 2000), entre otros.

En los informes de dichas conferencias mundiales, las mujeres aparecen como sujeto y objeto de sus objetivos, dado que la igualdad entre los géneros, además de ser un derecho de justicia, es requisito indispensable para superar el hambre, la pobreza y las enfermedades; para luchar contra la violencia y para el control equitativo de los recursos y la toma de decisiones en la vida pública y privada (ONU, 2005). La Unión Europea y los países desarrollados respaldan estos planteamientos y promueven la igualdad y equidad entre los géneros como requisito de la democracia y como condición necesaria para el desarrollo sostenible y para liderar la sociedad del conocimiento. Me detendré en la situación de los hombres y de las mujeres en España.

2. Delimitación conceptual

El término equidad ha arraigado en la reflexión educativa desde el movimiento de la educación para todos (EPT). De las acepciones del Diccionario Larousse la primera define equidad como igualdad de ánimo y da como antónimos injusticia y parcialidad. La tercera habla de justicia natural, de aplicar la justicia e interpretar el derecho más allá del sentido estricto de la ley positiva y de unos ideales de justicia tradicionales. La sexta la define como forma de redistribución de la renta siendo su finalidad eliminar las injusticias sociales y elevar el nivel de bienestar social. No olvidemos que en España, hasta finales del siglo XX el marido tenía que autorizar a la mujer para disponer de su propio patrimonio o para desplazarse fuera del lugar de residencia, entre otros.

En el campo jurídico, la *equidad* es fundamentalmente una técnica de optimización de lo justo legal, y se toma como criterio para resolver los casos en los que no cabe la simple aplicación de una ley y procede alumbrar nuevas interpretaciones y nuevos desarrollos prácticos de la justicia. Lo equitativo, decía Aristóteles, es aquello que consideramos justo aún no estando comprendido en la ley escrita. El debate contemporáneo sobre la justicia

distributiva se centra en el conflicto potencial entre equidad y eficiencia, y ha ampliado su significado desde la economía política y desde la filosofía política y moral. La justicia como equidad, exige una distribución igual de determinados bienes primarios como las libertades públicas y la igualdad de oportunidades, y una distribución de los otros bienes que beneficie a los más desfavorecidos. En esta concepción tienen justificación las medidas de discriminación positiva y las destinadas a hacer visible lo que socialmente se ha considerado invisible, como ignorar el valor económico y social del cuidado del hogar y de los seres dependientes, el desigual salario por igual trabajo o el maltrato femenino, fenómenos en los que la mujer ha estado y está en el lado de los perdedores. Equidad es algo más que igualdad de oportunidades. Es igualdad real, justicia y respeto ante las decisiones, opciones, trayectorias, intereses y realizaciones de cada grupo sexual.

En los años setenta se comenzó a distinguir entre los conceptos de sexo y género y, aunque no todos admiten la distinción, tiene utilidad en el análisis científico y en la deconstrucción del discurso social. El sexo se vincula a lo genético, lo hormonal, lo innato, la reproducción; el género a lo social, lo cultural, lo aprendido, lo tipificado y conformado por el grupo a lo largo de los años. **Sexo** se refiere a las características biológicas, es decir, genéticas, endocrinas y neurológicas que determinan dos formas de ser o la realidad hembra y macho, mujer y varón. **Género** se refiere a los papeles, estereotipos y expectativas que cada sociedad atribuye a cada uno de los grupos sexuales y que conforman dos formas de estar en el mundo o masculinidad y feminidad. Desde los ámbitos más reflexivos y responsables se señala que carece de sentido polemizar en torno a la distinción, dado que en la especie humana aún el sexo está socializado. El apareamiento humano se ha ido distanciando del mero ayuntamiento animal en la medida en que la cultura ha ido creando ritos, mitos, valores y contravalores en torno al sexo. El género sería, es, la socialización diferenciada de los sexos.

De las múltiples vertientes del tema de la igualdad, la igualdad como igualdad de oportunidades o igualdad efectiva es de plena actualidad. De hecho, es el objetivo al que somete la Constitución Española a los poderes públicos (Art. 9.2). Dentro de los enfoques sobre la igualdad efectiva, ha ido cobrando relevancia la igualdad de género, quizá porque, una vez superadas las discriminaciones más flagrantes en otros ámbitos, el momento es propicio para avanzar hacia la eliminación de este tipo de discriminación en una sociedad democrática. Dado el carácter transversal de la discriminación y de los estereotipos de género y su profundo arraigo a lo largo y ancho de la historia, se ha ido abriendo paso el planteamiento de aplicar sistemáticamente la perspectiva de género (“mainstreaming” o transversalidad) a lo largo y ancho de los sistemas sociales como forma de avanzar hacia la equidad con todas las personas.

Se entiende por *perspectiva de género* mostrar a la par los problemas, dudas, logros y anhelos de los hombres y las mujeres, es decir, de las personas, haciéndolos equitativamente visibles sin minusvalorar a unas sobre otros ni viceversa. Es dar igualdad de oportunidades en la cotidianidad de la vida y en el medio y largo plazo, permitiendo que emergan con libertad los mejores proyectos humanos en los diversos órdenes de la vida. Es reequilibrar la balanza para que media humanidad no se vea obligada a hacer lo que impone la otra media, variando el eje de la educación, en su sentido más amplio, mediante el desarrollo de modelos alternativos y complementarios de relación entre las personas de uno y otro sexo. Aplicada a realidades concretas no significa dedicar programas, medios y partidas presupuestarias a “cosas de mujeres” (o de hombres), aunque pudiera hacerse. Significa concebir *cualquier* programa, medio y presupuesto de manera tal que se prevea y evalúe el impacto y las consecuencias que generará su desarrollo en los hombres y en las mujeres. Habría evitado que en el siglo XX el Consejo General de Instrucción Pública acordara proponer al Ministerio correspondiente que a las mujeres que insistían en obtener el título de licenciadas y doctoras, se les expidiera dicho título pero otorgándoles solamente validez académica y retirándole el carácter profesional pues pensaban que no debían ejercer como profesionales. O se percibirían de otro modo las medidas contra el maltrato por violencia de género, dado que maltratadores y víctimas se distribuirían aleatoriamente entre ambos géneros sin cebarse mayoritariamente en uno, en cada caso, como ocurre.

La perspectiva de género tiene alto interés, tanto desde la consideración de la equidad, como desde las leyes orgánicas aprobadas recientemente en el Parlamento Español, como desde los planteamientos de la Unión Europea de que el desarrollo y gestión del conocimiento es el instrumento por excelencia para permitir a la Unión seguir estando a la cabeza de los países desarrollados. Para este objetivo, señala, es un despilfarro, además de una falta de equidad, mantener relegadas a las mujeres en el ámbito de la investigación científica (Comisión Europea, 2004). Laporta (2008), catedrático de Filosofía del Derecho, señala que la marginación de la mujer ha sido tan larga, terca y constante, que no tiene parangón alguno en la escala de las discriminaciones. De hecho, añade, ha constituido la gran injusticia histórica de la especie humana. Pues aunque se pudiera decir que a las mujeres les va actualmente mejor que nunca, en demasiados aspectos y a demasiadas mujeres aún les va muy mal, en comparación con los hombres.

3. Situación de la mujer en el mundo

La igualdad y la equidad entre los géneros son parámetros casi ignorados en la mayor parte del planeta. En 1947 la ONU promulgó la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, código ético de enorme trascendencia social que se comprometieron a cumplir los países signatarios. En 1993, en la Conferencia de Viena, la propia ONU recordaría al mundo lo que tendría que haber sido una obviedad, que los derechos humanos son también derechos de las mujeres pues son derechos de *todas* las personas. Ni en los países más desarrollados se reconocía a las mujeres las libertades y derechos en igualdad que a los hombres.

La Conferencia sobre *Educación para Todos* (EPT) celebrada en Jomtien (Tailandia) en 1990, en su *Declaración Mundial* establecía como prioridad urgente para los años noventa:

...garantizar el acceso y mejorar la calidad de la educación para niñas y mujeres y suprimir todo obstáculo que impida su participación activa (UNESCO, 1990, Art. III.3).

En los cinco años que median entre la Conferencia de Jomtien y la *Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer* celebrada en Beijing (China) en 1995, las mujeres apenas si han avanzado pues siguen siendo las desheredadas de la fortuna pese a representar numéricamente el 50% de la humanidad. Dadas las abrumadoras evidencias presentadas en los trabajos de esta Conferencia, el respaldo político y social que logró movilizar y el importante número de países y de personas asistentes a ella, marcan un *inciso*, un antes y un después en la conciencia mundial sobre las desigualdades entre los géneros. De ella entresacamos los datos siguientes (UNESCO, 1996) que apenas si han variado en las evaluaciones realizadas sobre los Objetivos del Milenio (ONU, 2005; UNESCO 2010):

a) *La indigencia y la pobreza mundial tienen cara de mujer.* De los más de 1.000 millones de personas en el mundo que viven en situaciones inaceptables de pobreza, el 70% son mujeres. Las mujeres realizan las dos terceras partes de los trabajos mundiales sin retribución alguna y desempeñan una función decisiva en la familia; la cuarta parte de los hogares del mundo están encabezados por mujeres, y muchos otros dependen de los ingresos de la mujer aun cuando el hombre esté presente en el hogar.

b) *El analfabetismo mundial y la carencia de capacitación profesional tienen cara de mujer.* De los 1.000 millones de analfabetos adultos, más del 70% son mujeres. La alfabetización de la mujer es importante para mejorar la salud, nutrición y educación en la familia, así como para habilitarla para participar en la adopción de decisiones en la sociedad. Persiste la discriminación en el acceso de las niñas a la educación debido a actitudes arraigadas, a embarazos

y matrimonios a edad temprana, al material didáctico obsoleto y al sesgo de género que contiene, al acoso sexual y a la falta de instalaciones adecuadas. Los países más pobres son aquellos que más marginan, discriminan e invisibilizan a las mujeres y al trabajo que desempeñan.

c) La carencia o deficiente salud tiene cara de mujer. La salud no es sólo la ausencia de enfermedad o dolencia, sino un estado de bienestar físico, mental y social. Las carencias en los sistemas de salud afectan más a las mujeres que a los hombres debido a su función reproductora y a que dichas carencias les imponen unas obligaciones desproporcionadas en la familia y en la comunidad; están más expuestas al SIDA y a otras enfermedades de transmisión sexual y dado el desigual reparto del poder, son más vulnerables que los hombres en otros muchos aspectos sociales relacionados con la salud.

d) La violencia de género tiene cara de mujer. La expresión “violencia contra la mujer” se refiere a todo acto de violencia basado en el género que tiene como resultado posible o real un daño físico, sexual o psicológico, incluidas las amenazas, la coerción o privación arbitraria de la libertad en la vida pública o en la privada. En mayor o menor medida, en todas las sociedades las mujeres y las niñas están sujetas a malos tratos de índole física, sexual y psicológica, sin distinción en cuanto a nivel de ingresos, clase social y cultura. La baja condición social y económica de la mujer es tanto causa como consecuencia de la violencia de la que es víctima. Promover la autonomía de las mujeres es luchar contra la violencia de género.

e) El desequilibrio en el acceso y control de las estructuras económicas de las sociedades tiene cara de mujer. En la mayor parte del mundo es escasa o nula la presencia de mujeres en los niveles de adopción de decisiones económicas, incluida la formulación de políticas financieras, monetarias o comerciales así como de los sistemas fiscales y regímenes salariales; políticas y sistemas que determinan las relaciones y condiciones en el acceso al trabajo, al ocio y al poder económico y, por ende, determinan la situación recíproca de hombres y mujeres en el plano individual, familiar y social. Como consecuencia, sufren explotación salarial, ocupan los trabajos más precarios, en las ramas menos prestigiosas y sin posibilidad de estabilidad y promoción. Por otro lado, los ingresos que aportan las mujeres son cada vez más necesarios en los hogares de todo tipo.

f) La marginación en el ejercicio del poder y en la adopción de decisiones tienen cara de mujer. Las relaciones de poder que impiden que las mujeres puedan vivir plenamente funcionan a muchos niveles, desde el más privado al más público. Su participación equitativa en la vida política desempeña un papel crucial en el proceso general de adelanto de las mujeres, es una exigencia básica de justicia democrática y una exigencia de la democracia. Sin embargo,

a nivel mundial sólo un 10% de los escaños en los órganos legislativos y apenas un 6% en los cargos ministeriales ejecutivos están en manos de mujeres, mujeres a las que las organizaciones políticas a las que pertenecen les renuevan menos el cargo, dificultándoles que formen grupos de opinión.

g) Los derechos humanos no han tenido ni tienen rostro de mujer. Y, sin embargo, son también derechos de las mujeres porque son patrimonio inalienable de los seres humanos. Dado su incumplimiento, la *Cuarta Conferencia Mundial de Derechos Humanos* (Viena, 1993) hubo de recordar al mundo lo que debería haber sido una obviedad, que las mujeres y las niñas son parte integrante e indivisible de los derechos humanos universales, y que la promoción y reconocimiento de sus derechos y libertades fundamentales debe ser un objetivo prioritario nacional e internacionalmente. Ni en los países desarrollados se les reconoce, de hecho, la igualdad en términos similares a los hombres.

h) Los medios de comunicación social discriminan negativamente a la mujer. Los avances en la revolución tecnológica han facilitado el establecimiento de una red mundial de comunicaciones que influye en las políticas estatales, las actitudes privadas y el comportamiento general. La proyección constante de imágenes negativas y degradantes de las mujeres en los distintos medios de comunicación, no ofrecen una imagen equilibrada de sus estilos de vida y de su aportación a la sociedad en un mundo en evolución. Los programas que insisten en presentarlas en sus papeles meramente tradicionales son igualmente limitativos. Las mujeres van conquistando con esfuerzo sus derechos en las diversa esferas sociales y los MCS deben reflejarse esa realidad polifacética.

i) El desarrollo sostenible y el cuidado del medio ambiente debe tener cara de (hombre y de) mujer. Aunque la pobreza crea ciertos tipos de tensiones ambientales, la principal causa del deterioro del medio ambiente mundial son las modalidades insostenibles de consumo y producción, especialmente en los países desarrollados, que agravan los desequilibrios. Como consumidora, cuidadora de su familia y educadora, la función de la mujer es fundamental para la promoción del desarrollo sostenible. Sin embargo, apenas si participa en el proceso de adopción de decisiones en materia de ordenación, conservación y rehabilitación del medio y de los recursos naturales.

j) La discriminación infantil tiene rostro de niña. En muchos países se discrimina a las niñas desde las primeras fases de la vida a la edad adulta. En algunas partes del mundo hay un 5% más de hombres que de mujeres jóvenes, desproporción debida a actitudes y prácticas como la mutilación genital femenina, la preferencia por los hijos varones traducido en infanticidio de las niñas y selección de sexo antes del nacimiento, el matrimonio precoz impuesto

a las niñas, la violencia contra la mujer, la explotación sexual, la discriminación en las raciones alimenticias y otras prácticas que afectan a la salud de las niñas y de las mujeres, aumentando su tasa de mortalidad. En muchos casos, las niñas empiezan a realizar labores domésticas pesadas a edades tempranas, y atienden al mismo tiempo sus quehaceres educativos, lo que trae como resultado un bajo rendimiento en los estudios y el abandono precoz de la escuela.

Sobra cualquier comentario y sorprende constatar que se siga minusvalorando el trabajo privado y público que han desempeñado y desempeñan las mujeres a lo largo y ancho del planeta.

3.1. Evaluación de los Objetivos del Milenio y género

Como se ha señalado en el capítulo 1, los *Objetivos de Desarrollo del Milenio* (ONU, 2000) constituyen un plan convenido por todas las naciones y por las instituciones de desarrollo más importantes a nivel mundial, y pretenden ayudar a los más pobres del mundo en y desde sus respectivos contextos. Empalman con el planteamiento de la educación para todos y son los siguientes: 1) Erradicar la pobreza extrema y el hambre; 2) Lograr la enseñanza primaria universal; 3) Promover la igualdad de género y la autonomía (empoderamiento) de las mujeres; 4) Reducir la mortalidad infantil; 5) Mejorar la salud materna; 6) Combatir el SIDA, el paludismo y otras enfermedades; 7) Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente; 8) Fomentar una alianza mundial para el desarrollo. Se propone que sean alcanzados para el año 2015.

El Informe de la ONU (2005) sobre el grado de cumplimiento de dichos objetivos muestra que *las mujeres y las niñas siguen siendo las más desheredadas*. Así, en diversos países las mujeres son las más pobres entre los pobres, y viven en mayor proporción que los hombres en situaciones de pobreza, tanto en los países desarrollados como en los no desarrollados. A comienzos de siglo se estimaba en 115 millones los niños sin escolarizar en los países en desarrollo, países en los que las niñas quedan rezagadas respecto a los niños en la matriculación escolar y las disparidades de género aumentan en los niveles educativos más altos. De unos sesenta y cinco países en vías de desarrollo, el 50% han logrado la paridad de género en la educación primaria, el 20% lo han logrado en la educación secundaria y menos del 20% lo ha logrado en la educación superior. Pero la igualdad de género es mucho más que la paridad en la matrícula escolar.

Uno de los beneficios de una educación de calidad es la seguridad que entraña el disfrute de un empleo remunerado. Sin embargo, las mujeres son relegadas

a los puestos que no gozan de seguridad ni de prestigio. En muchas regiones del mundo las mujeres siguen siendo una pequeña minoría entre los trabajadores asalariados (20% en el año 2003), con una representación excesiva en los sectores más vulnerables y peor pagados, tienen menos probabilidades que los hombres de ocupar puestos de trabajo remunerados estables y trabajan más frecuentemente en la economía sumergida, con escasa seguridad financiera y sin recibir prestaciones sociales. A nivel mundial, hay bastantes menos mujeres que hombres que tengan su propia empresa y den trabajo a otros; sin embargo son mujeres más del 60% de las personas que trabajan en empresas familiares sin percibir remuneración alguna. En el hogar, las mujeres realizan la mayor parte de las tareas y cuidan de las personas dependientes, trabajo que tampoco es remunerado, está mal valorado y no se refleja en las estadísticas nacionales de producción, a pesar del importante ahorro que supone al erario público.

Respecto de la *salud materna* la víctima es la mujer. Anualmente mueren más de medio millón de mujeres a causa del embarazo y del parto, y más de diez millones sufren por esta causa lesiones e incapacidades graves que les causarán sufrimiento y humillación durante toda la vida. En los países con tendencia a tener muchos hijos, se enfrentan a este riesgo repetidas veces. Además, la muerte de la madre suele ser devastadora para los hijos que deja detrás, pues aumenta para ellos el riesgo de caer en la pobreza y en la explotación.

Los hombres dominan la adopción de decisiones en general y especialmente en los niveles más altos. Desde 1990 ha ido aumentando ligeramente la proporción de escaños parlamentarios ocupados por mujeres. Desde esa fecha a 2008 la proporción de parlamentarias a nivel mundial ha pasado del 12% al 17%, con variaciones amplias entre países.

3. 2. Evaluación de los objetivos y logros de la Conferencia de Beijing

La Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer celebrada en Beijing (China) en 1995, marcó un hito en la conciencia mundial dada la calidad y cantidad de los asistentes y de los datos aportados sobre la discriminación de género. Aquí nos ceñimos al área crítica *Educación y capacitación de las mujeres*, tratando de evaluar, diez años después o en 2005, los logros y lagunas habidos en los siguientes objetivos estratégicos: 1) Garantizar el acceso equitativo a la educación, 2) Erradicar el analfabetismo entre las mujeres, 3) Ampliar el acceso de las mujeres a la capacitación vocacional, a la ciencia y tecnología y a la educación continua; 4) Forjar la educación y la capacitación no discriminatoria; 5) Adjudicar recursos y supervisar la ejecución de las reformas

educativas, 6) Promover la educación y capacitación para mujeres y niñas a lo largo del ciclo vital.

El informe del INSTRAW (2005) señala que la educación es un derecho habilitante, es decir, que facilita el cumplimiento de otros derechos. No está totalmente separada de otras áreas de interés crítico como las mujeres y la salud, las mujeres y la economía, las mujeres y los medios de comunicación y las mujeres en el poder y la toma de decisiones. *Igualdad* de género es en concepto mucho *más complejo que paridad* de género y no puede disociarse del análisis de la experiencia escolar efectiva de las niñas y de las mujeres ni del impacto de esta experiencia a medio y largo plazo, medido por indicadores como oportunidades laborales, grado de participación política, probabilidad de que ostente cargos en la comunidad, siempre en relación con los niños y varones de su entorno. La educación, siendo crucial, no resuelve por sí sola las complejas barreras que impiden el empoderamiento, la autonomía de las niñas y de las mujeres.

El avance en los objetivos ha sido desigual y varía según los países, siendo los más precarios los situados en el África Subsahariana, Asia del Sur y el Pacífico. No obstante, en todos los países existen disparidades por razón de género en el acceso a la educación. Son niñas el 75% de los 121 millones de niños que no asisten a la escuela.

Aunque se ha registrado una leve mejora en la tasa de alfabetización y se ha alfabetizado a más mujeres que varones, el analfabetismo sigue siendo femenino. *Dos tercios de los 875 millones de analfabetos* que hay en el mundo son mujeres, proporción asombrosamente similar en todas las regiones del mundo, excepto en Latinoamérica y el Caribe que desciende al 56%. En el mundo desarrollado está alfabetizada el 100% de la población.

El tercer objetivo pretende el acceso equitativo a la educación básica y para adultos y a los ámbitos de la ciencia y la tecnología. Por ejemplo, la educación y el trabajo están *desagregados* por género transversal y verticalmente siendo el referente el varón; hay estudios y trabajos típicamente masculinos y femeninos, siendo los segundos de segunda categoría. En este marco uno de los objetivos para la Unión Europea es aumentar, para el año 2015, el número de mujeres licenciadas en ciencias y tecnología y su inmersión equitativa en el mercado laboral. Pues pese a que las mujeres sobresalen globalmente en los estudios universitarios, las áreas de ingeniería, manufactura, construcción, ciencia y agricultura siguen estando copadas por los hombres. “No existen políticas que restrinjan el acceso de las niñas a las áreas “no tradicionales”, pero sí existe una presión sutil para atenerse a los estereotipos del género” (INSTRAW, 2005, 11). En la formación profesional, las cifras disponibles indican que globalmente la representación femenina es minoritaria y se

concentra en áreas típicamente femeninas como secretariado, salud y economía del hogar, predominando un patrón de género similar tanto en los países desarrollados como en los no desarrollados, situación imperante en nuestro país.

Aunque los datos son fragmentarios y no fácilmente comparables, hay evidencia que señala que a las mujeres se las contrata menos y se les paga menos que a los hombres, aunque tengan igual o superior nivel educativo. En el caso español, las mujeres ganan un 30% menos que los hombres trabajando en similar universo profesional. La elevación del nivel educativo de las mujeres no se traduce forzosamente en ganancias en la obtención de un empleo satisfactorio y estable. Cuando trabajan, siguen ocupando los empleos más bajos y precarios (INE, 2006). Por ello se propone una estrategia de transversalización de género, que promueva la igualdad y la equidad de género en los ámbitos formativos, laborales, familiares y sociales (Dossier Parité, 2005).

Es importante llegar a una estrategia transversal que forje la educación no discriminatoria y la *conciencia de género*. Se ha constatado que los ambientes educativos sensibles a las niñas y a las mujeres y libres de discriminaciones sexistas, tienen efectos positivos en la matrícula y en la retención escolar. Sin embargo, el estereotipo de género prevalece en los libros y en los materiales de enseñanza de todos los países y es difícil cambiarlos, sobre todo en los países pobres en los que los textos son mercancías raras ypreciadas que no pueden desecharse aunque su contenido esté sesgado. Por otra parte, promover la igualdad de género y la autonomía de las mujeres a través del currículo escolar es un proceso mucho más complejo que cambiar las ilustraciones de los libros para que aparezcan hombres y mujeres, niños y niñas. Requiere un análisis crítico de lo incluido y de lo excluido, de cómo se abordan los temas y de qué perspectivas predominan, algo de lo que no tienen conciencia muchos docentes que no se han planteado ni remotamente la perspectiva del género.

El informe INSTRAW (2005) señala que los profesores tienen expectativas más bajas hacia las niñas que hacia los niños, esperan que aquellas realicen tareas de aseo en el aula y en sus casas, y parte de los profesores no esperan que sus propias hijas terminen los estudios y sí lo esperan para los hijos. En varios países las niñas embarazadas deben abandonar la escuela y se prohíbe el ingreso en la universidad a las mujeres embarazadas y a las casadas que tienen probabilidad de quedar embarazadas. A veces basta la prohibición implícita y las condiciones reinantes en los centros docentes, para hacer desistir a estas mujeres. La *violencia de género* existe dentro de la escuela y en ocasiones es perpetrada por los propios profesores.

En el quinto objetivo los avances hacia la igualdad son muy parciales y avanza desigualmente la sensibilidad hacia la situación de las niñas y las mujeres. Escasean los recursos y se ralentiza el avance institucional. Por ejemplo, los ministerios que se crean para promover la igualdad, son los más débiles y menos dotados económica y políticamente. Pensar en una formación permanente que de a niñas y mujeres la oportunidad de dirigir sus vidas, es difícil incluso en los países desarrollados. Los movimientos de mujeres están dando aliento a algunas iniciativas que tratan de apoyar el desarrollo sostenible desde la perspectiva del género. Los informes de progreso del foro de Educación para Todos Dichos (UNESCO, 2010) muestran con datos que se avanza muy lentamente hacia la igualdad real de los hombres y las mujeres.

4. Educación y género en los países desarrollados

Un fino análisis de la sutil discriminación social en función del género en los países desarrollados es el realizado por Kincheloe y Steinberg. Ha tenido que transcurrir un siglo para que (algunos) hombres y mujeres perciban la esencia y magnitud del patriarcado denunciado por mentalidades preclaras. Patriarcado tomado en sentido amplio como hace el multiculturalismo teórico:

Poder que los hombres adquieren por derecho propio para interpretar la realidad y para disfrutar de las ventajas que les reporta el dominio de personas subordinadas... En las sociedades patriarcales los hombres tienen más peso que las mujeres en (todos los órdenes de la vida y en) lo que se refiere al conocimiento, su producción y validación... La mujer, por el simple hecho de serlo, dispone de una clase inferior de conocimiento y, por consiguiente, no tiene la autoridad necesaria..." (Kincheloe y Steinberg, 1999, 173-175).

Con algún resquebrajamiento, seguimos siendo socializados en una sociedad patriarcal que dicotomiza la humanidad en dos bloques. El masculino, de categoría superior pues ostenta el conocimiento racional, la producción, el trabajo público, la gestión social y el desarrollo económico; y el femenino, que queda definido por su reclusión al ámbito privado, al conocimiento afectivo, la reproducción y mantenimiento de los otros, las tareas domésticas y la dependencia económica y social del varón. Esta devaluación de lo femenino es interiorizada por cada género lo que lleva a perpetuar el desequilibrio. Las propias mujeres devalúan su conocimiento y su trabajo y justifican, de este modo, su papel subalterno respecto de los hombres. La falsa dicotomía interacciona con parámetros como la clase social, la raza o etnia y el nivel educativo. El poder del hombre para interpretar la realidad es más pujante cuando va acompañado de los privilegios asociados a la clase social y al grupo étnico dominante. Y viceversa, las mujeres más perjudicadas por los estereotipos son aquellas en las que interactúan las condiciones más desfavorables, mujer, de clase social baja, analfabeta y de una cultura o etnia no dominante.

Excede el propósito de estas páginas extender el análisis a las diferentes esferas sociales, de la ciencia, la filosofía, la religión o la economía. Baste señalar que el poder patriarcal aúna sus esfuerzos para "disciplinar a las mujeres", en gráfica expresión de Kincheloe y Steinberg, que, de este modo, ven limitada su capacidad para configurar su propia vida y para ofrecer a las nuevas generaciones modelos humanos más plenos para cada persona y para los dos géneros. Equidad sería acabar con el "disciplinar a las mujeres" para pasar a promover una disciplina personal y social equitativa y necesaria para y entre los hombres y las mujeres.

Por otra parte, el ritmo del cambio es actualmente trepidante y las mujeres (y los hombres) jóvenes, más preparadas y concienciadas que generaciones anteriores y educadas en ambientes mixtos, están interiorizando una filosofía de la equidad como igualdad justa y razonable en los diversos ámbitos de la vida humana, igualdad que están legitimadas a reclamar tanto desde la perspectiva histórica cuanto desde las responsabilidades que asumen los hombres y las mujeres en el mundo real. Por su parte, la familia, y en mayor medida cuanto más ilustrada, roto el principio de “contigo hasta que la muerte nos separe”, respalda sin ambages la independencia económica de las hijas como forma de proteger su futuro de mujer desvalida, aunque puedan tener de hecho para ellas aspiraciones profesionales más bajas (López Sáez, 2003).

4. 1. Mujeres y Ciencia en la Unión Europea

Esta línea de trabajo analiza la escasa presencia de las mujeres en la investigación científica y en el desarrollo tecnológico, pues aunque son mayoría en los estudios universitarios y están cada vez más presentes en la vida económica, social y científica, su presencia en el ámbito de la ciencia y la tecnología evoluciona lentamente. Situación a corregir tanto desde el punto de vista de la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, exigencia de la democracia y prioridad política de la Unión Europea, como desde el despilfarro que supone desaprovechar el enriquecimiento que representa una mayor implicación de las mujeres en la investigación. *Enriquecimiento* que afecta a los *métodos*, a los *temas* y a los *objetivos* de la investigación.

El Parlamento Europeo ha manifestado creciente interés político por la promoción de las mujeres en la investigación. En abril de 1998 se celebró en Bruselas la *Conferencia Mujeres y Ciencia* (Comisión Europea, 1999) organizada por la Comisión y el Parlamento Europeo, y científicos y políticos coincidieron en la necesidad de intensificar los esfuerzos para aumentar, en Europa, la presencia de las mujeres en la investigación. La subrepresentación de las mujeres en la investigación es el resultado de múltiples factores de naturaleza diversa y no es defendible ni permisible para la competitividad del conocimiento. Se trata de fomentar el debate, compartir experiencias entre los Estados miembros y desarrollar un enfoque coherente e integrado que propicie un aumento significativo de su participación a lo largo y ancho de los Programas Marco comunitarios de investigación. Asimismo, se trata de impulsar en los países de la Unión las políticas y práctica más exitosas para la igualdad en este ámbito y en general.

A finales de los años noventa, la situación de la mujer en la investigación era muy nebulosa y apenas si había estadísticas de los Quince segregadas por sexo. A través de sus programas comunitarios de educación, formación

profesional, redes temáticas, exposiciones ambulantes y otros, la Unión Europea ofrece la posibilidad de apoyar proyectos que promuevan la diversificación de la elección de estudios y den a la investigación científica un rostro más equitativo y menos convencional.

En los años noventa los datos sobre la situación laboral de las mujeres científicas presentaban una situación nada satisfactoria. El *World Science Report* de la UNESCO (1996) mostraba que el paso de las mujeres por la carrera científica puede compararse con un tubo perforado. No basta con que aumente el número de mujeres con titulaciones científicas para que se produzca su dispersión homogénea a lo largo de la carrera. Tras la obtención del título, encuentran diversos obstáculos en la carrera profesional que llevan a un importante porcentaje de ellas al subempleo y al abandono de la carrera científica.

Los *obstáculos* se sitúan a lo largo de la carrera y son específicos de la carrera en sí o son el resultado de la situación general de la mujer en el mercado de trabajo. “Las mujeres que permanecen en la carrera científica sufren un trato discriminatorio y tienen contratos más precarios y becas de menor importancia que sus colegas masculinos. Son muy poco numerosas en las funciones más altas, incluso en las disciplinas en las que las tituladas son mayoría. Además, en el Reino Unido se ha observado que las tituladas de disciplinas científicas abandonan más a menudo el mercado laboral que sus colegas masculinos, y que las que permanecen en él dejan, más que los hombres, la carrera científica para dedicarse a la enseñanza o a actividades que no entran en el ámbito de la investigación” (Comisión Europea, 1999, 7).

Para definir políticas adecuadas y evaluar su avance, es esencial contar con indicadores de impacto, que permitan analizar con precisión y fiabilidad la situación de las mujeres y los hombres en la carrera científica. Por otra parte, la promoción femenina debe hacerse a varios niveles o promover la investigación *por, para y sobre* las mujeres. Promover la investigación realizada *por* mujeres equivale a promover a las mujeres como investigadoras. A fin de asegurarse de que la investigación se adecua a las necesidades de las mujeres (y de los hombres), aspira a una participación mínima del 40% de mujeres (o de hombres), en todas las etapas de consulta, gestión y aplicación de los Programas Marco de investigación.

La investigación *para* las mujeres introduce la dimensión de género en la elaboración y aplicación de los programas, de modo que las acciones clave de los programas específicos tengan en cuenta por igual las necesidades de los hombres y de las mujeres, y no se dé un enfoque andrógino a la investigación. Mujeres y hombres no siempre coinciden en sus prioridades en la investigación aunque trabajen en marcos y proyectos compartidos y así se da oportunidad de

balancear los temas y perspectivas que se abordarán en el medio y largo plazo. Por ejemplo, en el campo del derecho, la medicina, la economía u otros, mujeres y hombres sufren de forma distinta las consecuencias del avance o del olvido en cada uno de estos campos. Científicos y científicas tienden a interesarse mayoritariamente por los ámbitos que les afectan como grupo y que conocen mejor por su vivencia personal y proyección social. Si las mujeres siguen siendo minoría, las prioridades científicas femeninas seguirán siendo marginadas y la ciencia seguirá siendo androgina.

La investigación sobre las mujeres consiste en apoyar la investigación en acciones clave que abarcan investigaciones sobre el género como construcción social, sobre la evolución de las condiciones respectivas de hombres y mujeres, sobre la situación de éstas en el mercado laboral, sobre las dinámicas de exclusión e inclusión social, sobre las perspectivas que abren a las mujeres los nuevos modelos de desarrollo, sobre el papel de las mujeres en los nuevos patrones de gestión de los asuntos públicos y ciudadanos, sobre los avances y retrocesos en la conciliación de la vida familiar y profesional, entre otros.

El estudio de Wenneras y Wold (1997), publicado en una prestigiosa revista científica, *Nature*, sobre el sexismio imperante en la estructura social de la ciencia en Suecia, pone de manifiesto que en la evaluación entre pares de la producción científica, los hombres tienen más del doble de probabilidades que las mujeres de acceder a puestos postdoctorales. Y viceversa. Para ser evaluadas a la par, las mujeres tienen que tener una producción científica al menos doblemente superior a la de sus homólogos. La Unión ha asumido este tipo de estudios y ha abierto líneas de acción para promover la igualdad de oportunidades, como la elaboración de estadísticas segregadas por sexo que muestran las desigualdades y su evolución, la creación de redes de mujeres científicas y de grupos de expertos y expertas, la creación de la unidad mujer y ciencia, la difusión de las “buenas prácticas”, la propuesta de una cierta paridad o 40% mínimo de mujeres u hombres en todo el proceso de gestión de la ciencia, o la inclusión del tema en los Programas Marco, entre otros.

A finales del pasado siglo los Estados miembros habían realizado esfuerzos desiguales para fomentar el papel de la mujer en la ciencia. Uno muy sugerente es el de Dinamarca conocido como “Plan de acción en 11 puntos de Hilden”, debido a que su autora fue Jytte Hildem, Ministra de Investigación y Tecnología de la Información. En 1997, Hildem avanzó un documento para el debate titulado *¿Por qué decidirse por la investigación? Carrera o callejón sin salida*. Ese mismo año convocó cinco mesas redondas sobre el tema “Mujeres y excelencia en la investigación”, seguidas de otras acciones políticas para aumentar la igualdad entre los géneros en la investigación. Las propuestas de su plan, que han inspirado las políticas de los Estados miembros, son:

- 1) Igualdad de oportunidades en la investigación y en la responsabilidad de la gestión a todos los niveles.
- 2) Más catedráticas. La cátedra ofrece una plataforma sólida en la investigación y en la sociedad. En Dinamarca, a finales de los años noventa, sólo el 6% de las cátedras universitarias estaban ocupadas por mujeres.
- 3) Igualdad en los anuncios y convocatorias de empleo de modo que no generen, *a priori*, mayores expectativas para los hombres o las mujeres.
- 4) Composición equilibrada por género de los comités de selección para los investigadores dependientes del Estado; debería extenderse a la universidad.
- 5) Tutoría y orientación, fundamental en el doctorado para despertar nuevos talentos y nuevas expectativas.
- 6) Informe anual sobre el progreso en la igualdad de oportunidades en la investigación.
- 7) Mayor prioridad a la investigación sobre el género. Al parecer, las mujeres investigan en áreas que los hombres consideran menos interesantes y viceversa. Si los que deciden son mayoritariamente hombres, se relegan las áreas de interés femenino.
- 8) Centro estatal de investigación sobre la igualdad de oportunidades, que incluya explícitamente la igualdad de género.
- 9) Permisos parentales. Durante el periodo de embarazo y maternidad suelen decaer las publicaciones de las mujeres científicas. A estas y a los varones que se acogen a dichos permisos, habría que darles la oportunidad de recuperar “el tiempo perdido”.
- 10) Equilibrio entre familia y carrera profesional. No hay estudios que prueben que las mujeres sin hijos son más competentes que las que los tienen. Los hijos deben dejar de ser un problema privado de la mujer y no debe sancionarse la maternidad.
- 11) Igualdad de oportunidades en todos los niveles.

El informe de la Conferencia Internacional *Women in industrial research. Speeding up changes in Europe* (European Commission, 2004), celebrada en Berlín, muestra un panorama desigual aunque en la línea de promover la participación equitativa de las mujeres en la ciencia y en la tecnología, reconociendo y abriéndose a sus aportaciones sin ceguera y sin despilfarrar la visión complementaria que aportan.

La Unión Europea proclamó a 2007 como *Año Europeo de la Igualdad de Oportunidades para todos. Hacia un sociedad justa* (Comisión Europea, 2006) para sensibilizar sobre la importancia de una sociedad más cohesionada y justa. Promover la igualdad y combatir las discriminaciones de género es uno de los cuatro objetivos básicos.

4. 2. Mujeres y Ciencia en España

España camina en la línea de la Unión Europea y del mundo desarrollado. Valgan como ejemplos:

- a) Aparte de la *Ley Orgánica 3/2007*, de 15 de marzo de 2007, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres (BOE, 23/03/07), la *Ley Orgánica 4/2007*, de 12 de abril, que modifica la *Ley Orgánica de Universidades* (BOE, 13 de abril de 2007), recoge la recomendación de la Unión Europea de avanzar hacia la paridad de género promoviendo una participación mínima del 40% de mujeres (u hombres, llegado el caso) en la gestión de la docencia e investigación universitarias.
- b) El registro de *datos estadísticos desagregados por sexo*, que puedan llegar a ser series temporales con la precisa información que suministran. El Instituto Nacional de Estadística, el Ministerio de Educación, el Instituto de la Mujer y el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), entre otros, son organismos que han comenzado a desagregar los datos por género, datos que pueden consultarse en sus respectivas páginas webs.
- c) Realización de estudios sobre la calidad y cantidad de las producciones científicas de las mujeres y los hombres y los medios empleados para su difusión (FECYT, 2005).
- d) Puesta en marcha de observatorios sobre la igualdad en organismos oficiales, entre otros.

La importancia de desagregar los datos por género queda fuera de toda duda y puede contribuir a evitar los errores del pasado, que aún predominan, de estudiar sobre todo muestras o asuntos típicamente masculinos o desde la perspectiva de los hombres y extender las conclusiones a la población general, manteniendo el patriarcado en la investigación científica y dándole apoyo formal y real en la vida social. Las prioridades e intereses científicos de los hombres y de las mujeres no son necesariamente contrapuestos pero tampoco tienen que ser idénticos, y un grupo no puede erigirse en el modelo por antonomasia.

Por ejemplo, el CSIC en el apartado *Mujer y ciencia* ofrece documentación que recoge los informes de la Unión Europea sobre el tema, enlaces de interés desde la perspectiva internacional, estudios en la misma dirección realizados en España y en otros países, o el análisis del propio CSIC con la distribución del personal investigador (y no investigador) de plantilla por áreas, escalas y sexo, la participación de sus investigadores e investigadoras en comisiones y selección de personal y la producción científica de hombres y mujeres, entre otros (disponibles en http://www.csic.es/mujer_ciencia.do). Pueden verse los

datos de varios años y aunque algo se ha avanzado en los últimos, se repite el fenómeno de que la mujer es minoría en los puestos más altos. Un botón de muestra con datos de 2005. La categoría superior es la de profesor de investigación equivalente a catedrático de universidad:

Escala	Varones	Mujeres
Profesor de investigación	423 (83%)	89 (17%)
Investigador científico	425 (70%)	186 (30%)
Científico titular	771 (62%)	472 (38%)
Total	1619 (62%)	744 (38%)

Tabla 1. Distribución del personal investigador de plantilla del CSIC por escala y sexo. Año 2005.

La elaboración de indicadores desagregados por género es un punto de partida que es preciso rebasar. Según el INE, en 2006/07 fueron mujeres el 54% del total de los matriculados en la Universidad, el 61% de los universitarios que se licenciaron y el 57% de los que terminaron los estudios con 24 años o menos. Por el contrario, representaban el 37% del profesorado universitario y casi el 14% de los Catedráticos de Universidad. En España en 2006 eran mujeres el 37% de los funcionarios del Estado pertenecientes al grupo A. Sin embargo, los puestos de responsabilidad en la Administración del Estado están ocupados mayoritariamente por hombres, a excepción del Consejo de Ministros en el que hay paridad en la actual legislatura, y del Poder Judicial en el que son mujeres el 42%. En cambio en órganos como el Consejo de Estado (0%), Defensor del Pueblo (0%), Tribunal de Cuentas (7%), Junta Electoral Central (7%), Consejo General del Poder Judicial (10%), Consejo Económico y Social (15%) y Tribunal Constitucional (17%), son mujeres los porcentajes señalados que oscilan entre ninguna representación y el 17%. Incluso donde predomina la representación femenina como en el Poder Judicial en el que el 69% de los jueces son mujeres, resulta que el 99% de los magistrados del Tribunal Supremo son hombres.

5. Situación de la mujer en el sistema educativo español

El retrato siguiente puede considerarse el retrato típico de la mujer ilustrada, crecida en los países ricos de Europa Occidental, en América del Norte y en algún otro lugar del mundo desarrollado. Con diferencias de matiz, son hijas de una época que ya no tiene como ideal de mujer la consagración exclusiva al hogar y aceptar la sumisión a su esposo; antes bien, desean vivir su vida con libertad, responsabilidad y sin demasiadas ambiciones, cada vez más conscientes de que tienen que aprender a velar por sí mismas y por los suyos.

Los cambios producidos en el acceso de la mujer a la educación se recogen en las sucesivas ediciones de la obra *Las mujeres en el Sistema Educativo* (CIDE/Instituto de la Mujer. www.mtas.es/mujer), en los datos del Instituto Nacional de Estadística (www.ine.es), en las elaboraciones propias del Instituto de la Mujer (www.inmujer.migualdad.es/MUJER/) y en las estadísticas del Ministerio de Educación (www.mec.es), fundamentalmente. Son datos que presentan la presencia de las mujeres y los hombres en el sistema educativo a finales del siglo XX y en los primeros años del XXI. El resumen es que durante dicho periodo, se mantiene y refuerza la mayor presencia de las mujeres en todos los niveles educativos y con un rendimiento superior al de los hombres. Presentamos algunos datos y, salvo que se indique lo contrario, en todos los apartados *el primer porcentaje se refiere al curso académico 1998-99*, a él se añaden los porcentajes del curso 2007-08 (o de otro curso reciente disponible que se indica), a fin de tener cierta perspectiva.

5.1. Perspectiva general

a) Hay más mujeres que hombres entre los matriculados en:

- los estudios de bachillerato: 54% en 1998-99. 55% en 2006-07.
- en la universidad: 53 % en 1998-99. 55% en 2007-08.
- entre los que terminan los estudios de bachillerato y COU: 52%. 54% en 2005-06.
- entre los que terminan los estudios universitarios. 59% en el curso 2000-01. 61% en 2007-08.

b) Hay menos alumnas que alumnos en:

- los Programas de Garantía Social: 30% en 1998-99. 33% en 2006-07.
- entre los repetidores de curso: 42% de alumnas en los niveles no universitarios.

c) Son mujeres el:

- * 65% de los terminan una licenciatura universitaria.
- * 65% de los que obtienen el Graduado en Educación Secundaria. En 2007-08 se graduaron el 76% de las mujeres y el 62% de los hombres.
- * 47% de los alumnos de Formación Profesional.
- * 64% de los matriculados en Educación de las Personas Adultas; 63% en 2006-07.
- * 57% de los alumnos matriculados en las Pruebas de Acceso a la Universidad y el 58% de los que la aprobaron (2007-08).

- * 70% de los 1101 analfabetos contabilizados en el año 2000, emigrantes fundamentalmente. El 67% en 2006-07.
- * 70% de los matriculados en Enseñanzas de Idiomas. 67% en 2006-07.

5. 2. La mujer en los estudios universitarios

1) Las mujeres son *mayoría* entre los matriculados y graduados en:

- a) Ciencias de la Salud: 71% en 1998-99. En 2007-08 fueron el 74% de los matriculados y el 78% de los graduados universitarios.
- b) Ciencias Sociales y Jurídicas: 61%. En 2007-08 fueron el 63% de los matriculados y el 69% de los graduados.
- c) Ciencias Experimentales: 54%, con la excepción de física (30%) y geología (48%). En 2007-08 fueron el 59% de los matriculados y el 67% de los graduados.

2) Son minoría en las titulaciones técnicas:

- 26% en 1998-99. En 2007-08 fueron el 27% de los matriculados (28% en las ingenierías superiores; 24% en las técnicas) y el 30% de los graduados.

3) Estudios de tercer ciclo:

- Representan el 54% en los estudios de master y el 52% en doctorado, siendo mayoría en todas las titulaciones excepto en Ingeniería y Tecnología (26%). En doctorado se mantienen el 52% en 2006-07.
- Autoras del 42% de las tesis doctorales aprobadas en el curso en 1998-99, del 45% de las aprobadas en 2001-02 y del 51% de las aprobadas en 2007-08.

4) Son mayoría en los estudiantes Erasmus:

- En 2006-07 las alumnas españolas que disfrutaron de una beca *Erasmus* representaron el 52% en el caso de las diplomaturas, el 58% en el caso de las licenciaturas y el 63% en los estudios de doctorado.

Algunas observaciones: a) Los hombres acceden con más facilidad al mercado de trabajo, lo que explica parcialmente su menor presencia en el sistema educativo no obligatorio. Explica en menor medida el mayor abandono precoz de la escuela, incluida la obligatoria. b) Cuanto más elevado es el nivel educativo, menor número de profesoras en dicho nivel aunque las mujeres sean mayoría entre las alumnas y entre el profesorado. c) La Administración Pública es el ámbito más objetivo para la promoción equitativa de las mujeres y de los hombres. En el acceso a la función pública en campos como la judicatura o la universidad, las mujeres están mostrando sus deseos de contribuir al bien común con un trabajo de la máxima excelencia. d) Los cargos de responsabilidad tienen predominantemente rostro masculino en todos los

niveles y ámbitos sociales, independientemente de que los hombres sean mayoría o minoría en el campo profesional y en el desempeño general de dicha función (Martín Serrano y col., 2004).

6. Investigación dentro de nuestras fronteras y género

En este apartado se analizan investigaciones sobre grupos que han mostrado capacidad para obtener altos logros en campos escolar y profesionalmente valorados, tradicionalmente vetados a las mujeres. Es decir, estudios sobre mujeres que han abierto cauces en ámbitos tradicionalmente masculinos y con reconocimiento social debido a las exigencias curriculares que plantea el acceso y a las responsabilidades anexas para su desempeño profesional. Este tipo de aproximaciones permiten aventurar hipótesis más fundadas tendentes a explicar la situación educativa y profesional de los hombres y las mujeres, respectivamente, y de las personas sin distinción de género. Esbozamos cuatro tipos de estudios referidos a las que acceden a la cátedra de universidad, a los alumnos y alumnas que obtienen Premio Extraordinario de Bachillerato o Beca de Excelencia para estudiar en universidades de la Comunidad de Madrid, a mujeres ingenieras y a mujeres que acceden a trabajos de liderazgo en ámbitos competitivos tradicionalmente ocupados por los hombres.

6.1. Catedráticas de universidad

García de Cortázar y García de León (1.997) han estudiado a un prototipo de mujer con éxito, las catedráticas de universidad. Interesa el análisis de la trayectoria de estas mujeres y las características de tradición social y estatus que en ellas concurren (Tabla 2)

Estado civil	%	Número de hijos	%
Soltera	26.8	Ningún hijo	37.4
Casada	59.8	Uno	18.5
Divorciada	1.4	Dos o tres	41.3
Viuda	2.0	Cuatro o más	2.8

Tabla 2. Estado civil y número de hijos entre las catedráticas de universidad

De un total de 5.785 catedráticos de universidad en la fecha de recogida de los datos del estudio, el 9,5 % eran mujeres; de ellas sólo 141 (5,8 %) hacía diez o más años que habían obtenido la cátedra. Esta se obtiene en edades maduras o sobre los cincuenta años y, sin embargo, un 37,4 % no tenía hijos y el 26.8% se declaraba soltera. Es decir, el 64,2% de ellas no tenían hijos. Al

describir su trayectoria profesional, señalan el gran trabajo que realizan y que pese a ser minoría desempeñan en facultades y departamentos funciones poco reconocidas socialmente; tienen un amplio currículum científico y profesional que no valoran en demasía y el 95% no manifestaba aspiraciones por el desempeño de funciones públicas fuera de la Universidad.

Por otra parte, en estas mujeres se dan lo que las autoras denominan *superpluses*. Es decir, una serie de factores favorables en exceso respecto a las mujeres en general en cuanto a origen social, educación recibida, alianzas matrimoniales, contexto social en general, factores de *élite* en una palabra. Concurren, además, factores *anómalos* o singulares cataclismos biográficos como quiebras familiares, muerte del padre o de la madre, que las han enfrentado a situaciones atípicas en las que tuvieron que desplegar una energía que no hubiera sido necesaria en circunstancias normales. En tercer lugar se aprecia en estas profesoras una vida de sacrificio, una especie de *vía crucis* que sería desmoralizador para el común de las mujeres. Factores cuyos efectos acumulativos les ha permitido alcanzar el extremo superior de la profesión, lo que si es muy loable desde cierta perspectiva, no resulta especialmente modélico para las mujeres en general que ni pueden, ni quieren, ni deben someterse a un sobreesfuerzo para lograr cotas que obtienen los hombres con las alforjas más ligeras. El sobreesfuerzo exigido a las élites profesionales femeninas encuentra evidencia en el citado estudio de Wenneras y Wold (1997). Catorce años después o en el curso 2009-2010, el 14% de las cátedras de universidad están regentadas por mujeres.

6. 2. Alumnos y alumnas con Premio Extraordinario de Bachillerato

Esta investigación analiza la situación personal, escolar, familiar y social de los alumnos que han obtenido Premio Extraordinario de Bachillerato (PEB) en los centros escolares de la Comunidad de Madrid durante los cursos académicos 1998-1999 y 1999-2000, desde tres perspectivas complementarias o la de los propios alumnos, la de sus padres y la de una muestra de sus profesores. Con cada uno de estos tres grupos se han tenido separadamente sesiones de trabajo directo para reflexionar sobre las: a) Características de estos alumnos; b) Sistema educativo familiar; c) Educación, género y capacidad; d) Marco escolar, e) Otras cuestiones. Para aspirar al PEB es requisito tener en bachillerato una nota media de sobresaliente y superar una compleja prueba *ad hoc*. Se concede un premio por cada mil alumnos matriculados en el último curso del bachillerato; los que obtienen el Premio Extraordinario de Bachillerato pueden aspirar al Premio Nacional de Bachillerato. Son alumnos con sensibilidad hacia el tema de la igualdad y la discriminación. Destacamos algunos resultados referidos al género.

a) Pruebas psicométricas. No aparecen diferencias significativas en capacidad (test de Raven nivel superior y test PMA) ni en creatividad (TAEC). Sí aparecen diferencias significativas en seis de los diecisiete campos del *Inventario de Preferencias Profesionales*; los chicos destacan en el campo científico-experimental, científico- técnico y militar-seguridad y las chicas en los campos literario y económico-empresarial. Si los datos se analizan en función de la opción de letras, ciencias y mixto, sí aparecen diferencias significativas, a favor del grupo de ciencias, en el test de Raven y en el factor de razonamiento del PMA. Del conjunto de las pruebas psicométricas, lo que diferencia significativamente a los chicos frente a chicas son los mayores intereses científicos y técnicos de los primeros.

b) Datos del cuestionario. A través del análisis de segmentación se han obtenido los intereses y comportamientos que marcan las máximas diferencias entre los grupos sexuales y son los siguientes. Los chicos son más partidarios de un círculo de amistades reducido, encuentran más difíciles las relaciones personales, le gustan menos las actividades tranquilas, tendrían menos apoyo de la madre, atribuyen a los padres con más determinación acierto en la aplicación de premios y castigos, no creen que las chicas muy inteligentes sean tratadas con recelo ni ponen como primera preocupación el aprobar los exámenes, estudian una carrera tradicionalmente masculina y se sienten más cómodos en las clases impartidas por profesoras. Por su parte, las chicas tienden al polo opuesto, es decir, prefieren círculos de amistades más amplios, se relacionan más fácilmente con las personas, les gustan las actividades sedentarias y tienen preferencia por los espectáculos, se sienten más apoyadas por la madre, atribuyen a los padres cierta arbitrariedad en la administración de premios y castigos, perciben recelo en los chicos hacia las chicas muy capaces, sitúan el aprobar como prioridad principal, estudian carreras "de hombres y de mujeres" o de ciencias y letras y no se sienten especialmente cómodas o incómodas en las clases impartidas por mujeres.

c) Análisis cualitativo de los grupos de discusión. Los tres grupos o padres, profesores y alumnos, coinciden en las respuestas aunque difieren en el grado; señalan que familia, escuela y sociedad reconocen en general la igualdad entre los géneros si bien perviven estereotipos que favorecen al género masculino. Las chicas ocultarían su capacidad más que sus homólogos masculinos; habría hacia ellas unas expectativas más bajas; se han educado en la igualdad entre los géneros aunque en clase apenas si han tenido oportunidad de conocer aportaciones de mujeres importantes en el campo de la ciencia, la historia o la literatura, a juicio de algunos chicos porque no han existido aspecto este que habría que matizar. En la elección de carrera suelen ser innovadores pues eligen en campos con y sin tradición en su familia o en su género. Las chicas son más innovadoras entre otras razones porque, en principio, pueden elegir cualquier carrera pues los padres son sesgadamente "machistas" y

tempranamente presionan más a los hijos que a las hijas para que se adecuen al estereotipo masculino: carrera dura y de hombres que es sinónimo de ciencias, ingeniería o una buena oposición si eligen carreras como derecho. Los hijos encontrarían la mayor dificultad en la elección de carreras tipo danza, dramatización o educación infantil, carreras que los padres llegarían a admitir en el caso de las hijas. Algunos señalan que hay "machismo" sutil entre los profesores y entre los alumnos y que hay un pacto implícito para no darle importancia, pacto que suscriben, en primer lugar, las más afectadas.

d) Educación familiar recibida. La educación familiar recibida ha sido una educación igualmente exigente con hijos e hijas (una forma de discriminación sexual apuntada en los grupos de discusión es exigir intelectualmente menos a la hija y tener hacia ella expectativas más bajas); respetuosa con la persona y exigente con su autonomía; abierta a la educación extraescolar y que les ha dotado de disciplina, hábitos, valores e instrumentos cognitivos valiosos para un recorrido escolar de fondo. Por ejemplo, el grupo PEB destaca en afición lectora, dominio de idiomas, otorgar un lugar prioritario a las obligaciones escolares, dedicar tiempo al estudio y valorar altamente la autonomía y responsabilidad personal. No han tenido profesores particulares ni han alternado estudio y trabajo, salvo excepción.

Han crecido en el seno de familias relativamente acomodadas que les ha dado tempranamente dirección y apoyo pues, por una parte, mostraba prioridades entre las que destacaban la autonomía personal y la responsabilidad para con las tareas escolares y, por otra, daba a los hijos el suficiente apego afectivo y apoyo efectivo como para permitirle desarrollar su propio universo personal, intelectual y social. Las prioridades, la concentración de esfuerzos, las expectativas y los propios recursos desarrollados por el alumno, figuran entre los factores responsables del alto rendimiento. La calidad de la educación se refleja especialmente en el estilo educativo de la familia, familia que puede ser conservadora, progresista o liberal pero que ha desarrollado en su seno estilos educativos democráticos y coherentes, cuidando el clima familiar y las normas que rigen la convivencia. Desde la infancia, han respondido con sencillez las preguntas de los hijos, han apoyado determinadas aficiones, han reconocido y fomentado sus logros, han sembrado expectativas en los hijos y hacia los hijos, han otorgado importancia al esfuerzo y la determinación personal.

Padres y profesores coinciden al valorar la difícil situación de las chicas más capaces que sufren cierto rechazo de sus propios compañeros y compañeras. Estos las respetan y acuden a ellas para dudas y orientaciones pero no las buscan como amigas o novias. En expresión de una madre "es casi imposible que mi hija se de un morrito"; sí es bien visto como novio el alumno capaz. El director de un centro señala que sigue imperando lo de "a las muy listas no las quiere nadie". Cerramos este apartado señalando que el alto rendimiento del grupo PEB se ha mantenido en los estudios universitarios, independientemente

de que procedan de centros públicos o privados, sean hombres o mujeres, estudien ciencias, letras o carreras técnicas. En la universidad estudiaban el curso que les correspondía por su edad y casi la mitad estudiaba una ingeniería superior.

6.3. Alumnos y alumnas con Becas de Excelencia

La investigación anterior ha continuado estudiando una muestra más amplia de alumnos procedentes de toda España seleccionados por haber obtenido una *Beca de Excelencia* (BE) para estudiar en una de las Universidades de la Comunidad de Madrid. En este caso la población la forman los alumnos que durante el curso académico 2004-05 obtuvieron una de dichas becas. Estas becas pretenden atraer a la Comunidad de Madrid a los estudiantes españoles que han obtenido rendimiento excelente en bachillerato y en la universidad y promover la movilidad internacional de los estudiantes universitarios capaces de mantener un rendimiento excelente en las universidades participantes en el programa IDEUM 2010 (Investigación y Docencia de Excelencia Universitaria Madrileña). Entre los requisitos exigidos para aspirar a una de dichas becas se señalan que la *nota media* necesaria para solicitarlas será: a) Alumnos ya matriculados en: Enseñanzas Técnicas de ciclo largo: 6,5 puntos. Estudios de Medicina: 7 puntos. Resto de estudios: 8 puntos. b) Alumnos de nuevo ingreso en la universidad: 9,31 puntos. Dicha puntuación deberá haberse obtenido en convocatoria ordinaria equivalente a la del mes de junio.

Buena parte de los de 118 alumnos universitarios de la muestra había obtenido previamente Premio Extraordinario en Bachillerato. Se pretendía responder a las cuestiones: ¿Qué capacidades tienen chicos y chicas con alto rendimiento, cómo las utilizan y existen diferencias entre ambos grupos? ¿Cómo influye la escuela en el desarrollo del alto rendimiento y de la alta capacidad? Cabe avanzar que han elegido todo tipo de carreras, y predominantemente carreras duras como ingeniería, que obtienen buen rendimiento en la universidad, no aparecen diferencias significativas en capacidad según el sexo, en la vida universitaria y extrauniversitaria siguen apreciando *sexismo* a diversos niveles. Por ejemplo, los alumnos señalaban que bastantes profesores siguen pensando que el número uno debe ser un varón aunque merezca ser el segundo o el tercero. Otras conclusiones son (Jiménez, Murga, Gil, Téllez, Trillo, 2010):

Dentro del avance hacia la igualdad, chicos y chicas consideran que desde la familia y la escuela se tiene una percepción diferenciada de las capacidades de ambos géneros, que discrimina al femenino. Frente al mismo resultado, padres y profesores consideran que en el caso de los chicos se debe a la capacidad y en el de las chicas al esfuerzo y la constancia, extremo que no se sostiene desde los resultados de los tests, ni desde el cuestionario, ni desde las valoraciones de los grupos de discusión ni desde el rendimiento anterior

obtenido por el grupo. Más bien consideran que chicos y chicas tienen diferentes capacidades e intereses, y que se han visto y se verán condicionados a través de las expectativas sociales y de los papeles asignados estereotipadamente a cada uno de los géneros. Entienden que estos temas están cambiando.

Pese a no existir diferencias significativas en la capacidad medida por los tests, chicos y chicas consideran que las chicas son más inteligentes si bien las capacidades relativas a pensamiento abstracto, matemático y espacial se siguen asociando a los chicos. Por el contrario, se relaciona con las chicas una mayor capacidad emocional e interpersonal. Asimismo consideran que chicos y chicas hacen un uso distinto de sus capacidades; ellas hacen un uso más estratégico de las mismas, son más ordenadas y se esfuerzan más, extremo convergente con los datos del cuestionario y matizado en los grupos de discusión respecto del estereotipo simplista de que salen adelantados porque se esfuerzan más que los chicos. Este estereotipo asoma al valorar al profesorado y también lo exponían los alumnos PEB.

Tienen buena capacidad intelectual, obtienen alto rendimiento académico, muestran madurez y responsabilidad en el estudio y capacidad crítica matizada. Los resultados obtenidos en los tests confirman su capacidad pues tanto en el Raven superior como en el PMA, la distribución resultante es una distribución centrada en los valores superiores, en los que la mediana supera claramente a la media. No aparecen diferencias estadísticamente significativas entre los géneros, excepto en el subtest de razonamiento abstracto del PMA y favorecen a las mujeres.

Los resultados de los cuestionarios los muestra como estudiantes con buen autoconcepto, con valoración positiva de la experiencia escolar, respetuosos con profesores y compañeros a los que valoran y por los que se sienten valorados, con amigos y algo críticos con determinados procedimientos de enseñanza. Sus estrategias y hábitos de estudio son buenos. Las chicas tienden a tener estrategias más sólidas de trabajo intelectual, tanto desde los datos del cuestionario cuanto desde las opiniones vertidas en los grupos de discusión.

En los grupos de discusión, chicos y chicas consideran que en la escolaridad obligatoria no obligatoria, han recibido, en general, un tratamiento equitativo. A pesar de ello, sí encuentran excepciones, produciéndose en ocasiones un tratamiento discriminatorio hacia las chicas, procedente tanto de los profesores como de los compañeros y de la propia familia. Abundan en nuevos ejemplos en la línea de los alumnos PEB, apreciándose mayor discernimiento en el análisis de los hechos.

Consideran que la educación y la enseñanza no se adaptan a las diferencias individuales. Critican las técnicas de motivación y las estrategias de enseñanza empleadas pues, en ocasiones, limitan el pensamiento creativo. En la elección de estudios son conscientes de que existe cierta presión social hacia los chicos y chicas para que elijan o desestimen determinadas carreras; pero, a la vez, también son conscientes de que estas dinámicas sociales están cambiando. Se trata de favorecer un cambio de mentalidad social que normalice la elección de estudios en función de las capacidades e intereses, sin situar el género como categoría convencional discriminatoria. Los chicos reciben mayores presiones por parte de la familia para que no se adentren por elecciones tradicionalmente femeninas, consideradas social y profesionalmente más débiles. En el caso de las chicas se admite más que elijan estudios convencionalmente masculinos o femeninos.

Chicos y chicas valoran los entornos diversos y la diversidad. La universidad es considerada un espacio diverso, caracterizado por muestras de respeto a la libertad personal y a la diversidad social, si bien los utilitarismos reducen materias y especialidades con tradición cultural y cierta proyección social. La limitación del número de plazas condena a la sequía determinadas opciones estudiantiles aunque sean buenos alumnos.

6.4. Mujeres ingenieras

López Sáez (2003) ha estudiado a 56 ingenieras, algunas de ellas estudiantes de ingeniería de los últimos cursos. El 28% de la muestra son hijas de ingenieros (en un caso es la madre la que es ingeniera superior) y en cuanto a las madres, la mitad son amas de casa y la otra mitad concilia el trabajo profesional y el de ama de casa. De las ya profesionales, el 46% son solteras y el resto casadas; el 64% del total no tiene hijos. Eligen la carrera por las mismas razones que los chicos, porque les gustan, son buenas estudiantes y saben que son carreras que proporcionan estatus y facilidades para conseguir un buen empleo.

Son mujeres assertivas, luchadoras, les gusta su trabajo, lo consideran importante y disfrutan haciéndolo bien, y aunque no hacen ascos a la promoción profesional, no ocupa el lugar prioritario. Consideran que valen igual que sus compañeros, conciencia que adquieren tempranamente pues están acostumbradas a trabajar duramente y con éxito y a despertar cierta admiración social por la opción elegida. Son moderadamente críticas con las discriminaciones que sufren las mujeres; no quieren trato de privilegio sino ser una profesional más que, como tal, debe ver reconocido su trabajo. Son conscientes de que primero tienen que demostrar que valen, para seguir demostrando permanentemente que valen y hacen tanto como sus

compañeros, con cuyas relaciones profesionales disfrutan. Al ser minoría, mujeres y en un ámbito masculinizado, están prácticamente fuera de las líneas de promoción y de los puestos de alta dirección.

Se sienten presionadas para rendir en la carrera porque no se acepta igual que una chica pueda tardar ocho años en una carrera de seis años que cuando el estudiante es varón. Señalan que cuando una chica suspende la reacción del entorno suele ser “que hubiera elegido una carrera más fácil”; cuando suspende el chico la reacción suele ser “estudia una carrera muy difícil”. En la carrera tienen pocos referentes femeninos y creen que los demás las perciben como menos femeninas que la población general, extremo que rechazan. Se consideran con capacidad y competencia y sienten que los demás se las valoran. Tienen buen ajuste entre intereses y expectativas. Sus intereses y valores profesionales son parcialmente diferentes de los de sus compañeros que tienen como prioridad la promoción, mientras ellas disfrutan con el trabajo bien hecho realizado bajo su propia iniciativa, sin renunciar por ello a puestos de dirección.

El conflicto es con los largos horarios de permanencia en el lugar de trabajo, que chocan con sus responsabilidades e ideales. Para ellas los horarios interminables no son principalmente cuestión de obligaciones familiares, sino que conciben la vida con más horizontes y ámbitos que la sola profesión. No perciben desigualdades, salvo las sutilezas propias de la asimetría del poder a las que procuran no dar importancia. Viven la discriminación en relación con los ascensos pues se sienten excluidas de las redes de poder donde se cuecen dichos ascensos, es decir, de las redes informales que ocupan bastante tiempo del horario de los hombres. A veces los jefes discriminan su ascenso pensando en que los clientes no las aceptarán o en sus menores disponibilidades horarias y de movilidad, sean o no reales.

Entienden que ha habido cambios importantes protagonizados por las mujeres, que se ha revalorizado el trabajo femenino y observan cambios positivos en los hombres, sobre todo en los más jóvenes. No acaban de ver la utilidad de las políticas de acción positiva aunque puedan aumentar la paridad pues temen se vuelvan contra las mujeres. Sí piden control y vigilancia en el cumplimiento de la legalidad para evitar la discriminación de género. A pesar del duro trabajo que realizan, se saben socialmente privilegiadas y asumen con libertad los retos personales y profesionales. En las relaciones de pareja, muchos hombres consideran a estas mujeres como una amenaza, demasiado sabias y complejas, y quizá ello contribuya a la alta endogamia profesional en el matrimonio pues el 93% de las casadas lo está con otro ingeniero. Se sitúan ante sus compañeros y cónyuges en un plano de igualdad.

6.5. Educación, liderazgo y género

Otro ámbito que refleja la falta de equidad se refiere a cómo acceden y viven el poder las mujeres que han alcanzado el éxito profesional en campos con especial relevancia profesional y social, campos tradicionalmente masculinos. Nos referimos fundamentalmente a mujeres que en el tránsito del siglo XX al siglo XXI rondan los sesenta años de edad, y que han alcanzado puestos importantes en los medios de comunicación social o han llegado pionera mente a la cátedra de universidad y a cargos significativos dentro de las instituciones en las que trabajan. Son pioneras y son minoría. Es decir, personas doblemente excepcionales dadas su condición de élites y de mujeres. El resumen del mismo sería que a las mujeres pioneras y líderes se les exige un sobreesfuerzo, se les vigila sin tregua desde los referentes patriarcales y se observan sus atributos externos de mujer tanto o más que la función que desempeñan. Es decir, son noticia no por la calidad del trabajo que realizan sino por el hecho de ser mujeres, extremos que no se dan en el caso de los hombres directivos. García de León (2002) apunta una serie de factores singulares que han concurrido en la biografía de estas mujeres, y que han hecho posible romper el “techo de cristal” existente en las organizaciones donde trabajan. Entre los factores que *en ellas* concurren señala los siguientes:

- a) *Sobreabundancia curricular de partida*, pues: 1) Han nacido en familias cultivadas y con medios materiales que desde la infancia, han sembrado en ellas el deseo de superarse. Predominan las hijas primogénitas, o las hijas únicas en varios casos, y suelen tener antecedentes familiares directos en la profesión elegida, siendo este un factor decisivo en su despegue. Un varón era lo deseado. Cuando el padre asumía que la primogénita era la hija, la tomaba como depositaria de su continuidad llevándola a luchar contracorriente, pues el papel asignado a la mujer era casarse y tener hijos. 2) Han recibido un gran capital afectivo del padre y de la madre y han crecido en hogares psicológicamente seguros. 3) Se han casado con hombres que han impulsado inicialmente su carrera profesional. En algunos casos el papel de mentor ejercido por el marido ha sido ejercido por instituciones de carácter religioso o político, que brindan una estructura social de apoyo. Sin embargo, con el paso del tiempo el apoyo del cónyuge está más sometido a quebrantos, pues el divorcio y la separación es más frecuente entre las élites femeninas que entre sus homólogos masculinos.

El análisis biográfico de las *élites* profesionales *masculinas* muestra diferencias significativas pues: 1) Ellos proceden de medios familiares más normalizados, menos exquisitos social y culturalmente. 2) En la elección de pareja muestran un perfil más próximo al matrimonio convencional, pues tienen mujeres educadas y que pueden ser profesionales pero no profesionales de élite. 3) Cuentan con el apoyo de sus esposas, que se encargan de la casa, de los hijos y de acompañarles en sus traslados profesionales, dejándoles total

disponibilidad de su tiempo. En el caso de las élites femeninas, el control de la casa y de los hijos recae sobre la mujer, independientemente de su ascenso profesional. Se divorcian menos que ellas. “Se tienen datos del alto porcentaje de divorcios en mujeres profesionales, a veces debidos a un marido que no soporta la faceta profesional de su esposa” (García de León, 2002, 128).

La abundancia de capital de todo tipo que aparece en la élite profesional femenina y su carácter de pioneras sugiere que las claves de su éxito social apuntan al mismo tiempo a las claves del fracaso social casi generalizado de las mujeres. Un currículo excelente, un sobreesfuerzo, una dura disciplina, una cierta aureola social, un, un...para conseguir menos y con mayor coste que lo que consiguen sus homólogos masculinos con unas alforjas más ligeras. Además, su carácter de pioneras las sitúa involuntariamente en el punto de mira social convirtiéndolas en *objeto*. Medios de comunicación y las instituciones en las que trabajan, analizan su imagen y sus actos, que son sopesados por la balanza del género que las discrimina sutil y frontalmente y que tiene uno de sus reflejos en la desigual valoración del mismo hecho.

b) Cómo acceden y viven el éxito. Las mujeres que acceden a cargos importantes en la jerarquía social: 1) *Presentan trayectorias profesionales más quebradas y discontinuas* que los hombres. Socializadas en la ética del cuidado hacia los otros, solo las muy privilegiadas o sin familia propia siguen una trayectoria lineal similar en esto a la de los hombres, en el sentido de que terminan los estudios universitarios e inician la carrera profesional con dedicación prácticamente exclusiva. Las mujeres profesionales han encontrado mayores encrucijadas pues asumen las propias y las de la familia, y se sitúan ante ellas con un planteamiento más colectivo que el varón. Por ejemplo, carecen de la movilidad necesaria para hacer carrera, además de ser las perjudicadas con la discrecionalidad de muchos de los nombramientos pues no pueden mostrar su excelente currículo, entre otros. 2) *El logro es previamente negociado con los suyos.* Pocas mujeres dicen sí a una propuesta de ascenso importante sin compartir previamente con los suyos pros y contras. Más aún, dicha propuesta es presentada como un logro colectivo que, de coronarse, sería un logro de toda la familia y particularmente del esposo, pues lo han hecho posible y van a sufrir su menor disponibilidad de tiempo. Cuando llega la oportunidad del poder, la mujer la presenta a los otros como un conjunto de casualidades, aunque sean casualidades no casuales sino debidas a la propia valía. 3) *Tienen que hacerse visibles sin dejar de ser invisibles*, y vivir con esta paradoja y con la invisibilidad profesional de las mujeres en general. Las mujeres no pueden manifestar ambición pero deben tenerla sí quieren acceder a puestos de responsabilidad; no pueden hablar en primera persona porque se supone no tienen capacidad para dirigir y gestionar personas y proyectos pues su reino es la vida privada (“la reina de la casa”) y, sin embargo, si acceden a

cargos de responsabilidad es para gestionar e innovar; no pueden mostrar su fuerza emotiva porque equivaldría a que las domina el sentimiento.

En contrapartida, los *hombres* presentan trayectorias profesionales más continuas y no necesitan reprimir u ocultar que desean ascender y que disfrutan con el logro. Así: 1) *Sus trayectorias profesionales son más individualistas* y unidireccionales, establecen sus prioridades profesionales con bastantes menos barreras que ellas y cuentan con el apoyo de las esposas que los siguen en sus periplos profesionales, periplos que pueden significar un quiebro en la vida profesional de éstas. 2) *Comunican a posteriori el ascenso*. Entienden que aceptar una propuesta importante es lo que procede, pues es un reconocimiento personal que implica un enriquecimiento para la familia. 3) *Su preocupación es hacerse más visibles*, que se reconozca su trabajo y su cargo. “Mientras que los agradecimientos están presentes en las mujeres que ocupan cargos en todas las categorías del sistema educativo, desde las directoras de centros (de educación infantil) a (las rectoras de) la universidad, en el caso de los varones no ocurre lo mismo” (Gómez, Callejo y Casado, 2004, 161).

c) En el desempeño del cargo un problema femenino es la *exigencia de tiempo*, la disponibilidad que exige. Los hombres concilian escasamente y manifiestan falta de equidad en la asunción de las responsabilidades familiares. Otro problema que afecta a las mujeres directivas es la *falta de confianza*. Creen que los varones confían en las directivas menos que en los directivos, y esta falta de confianza termina por afectar a la propia confianza personal. El saberse observada hace que la mujer extreme la autoexigencia y termina por dedicar al cargo más tiempo que los hombres, lo que suele acarrearle problemas en la vida familiar. Un tercer problema es que la sociedad tiende a culpabilizar a la mujer profesional de las posibles *desgracias* que pueden sobrevenir en la vida familiar, atribución especialmente fácil cuando esta destaca por encima de la norma.

Gómez, Callejo y Casado (2004) matizan en su estudio que las mujeres que acceden a cargos en los niveles del sistema educativo *no* universitario, tienden a negociar y compartir el logro con sus compañeros y compañeras además de con la propia familia, hasta el punto de que parece que deben el cargo a otros al comienzo, en medio y al final de su desempeño. Estos subterfugios explicativos recuerdan el *síndrome del impostor* (Clance, 1985), una situación de dependencia de las protagonistas no sólo en los inicios del cargo sino en el desarrollo del mismo, motivada porque adolecen de estructura pública y privada en la que apoyarse con normalidad. En último término tienden a ser vistas y a percibirse como élites mediáticas, instrumentos del azar o resultado del dadivoso medio privado, nunca ellas mismas.

Materializar la igualdad efectiva de las mujeres y los hombres requiere fomentar transversalmente el empoderamiento de las mujeres y el reconocimiento de sus derechos sociales, de manera particular en el ámbito de la igualdad de oportunidades, apareciendo el enfoque de género como la forma óptima de conseguir una sociedad sostenible que a corto, medio y largo plazo tenga en cuenta equitativamente las necesidades de los hombres y de las mujeres, es decir, de todos los seres humanos. Hay además otras razones. Primero, los países más subdesarrollados son aquellos en los que formalmente no se permite a las mujeres participar en el trabajo productivo y en la gestión de los asuntos públicos (INSTRAW, 2005). Segundo, las mujeres son las cuidadoras de las personas dependientes, lo que significa para el Estado un cuantioso ahorro presupuestario invisible que debería imputárseles. Tercero, desde un liderazgo horizontal, las mujeres vienen asumiendo la gestión emocional y afectiva de la familia y de sus miembros, algo fundamental máxime en las sociedades modernas donde la red de afectos y de apoyos efectivos se reduce básicamente al ámbito de la familia nuclear. Cuarto, no se ha demostrado que profesionalmente las mujeres sean menos productivas e innovadoras que los hombres.

Sin embargo, lacras sociales como el infanticidio infantil, la violencia de género, el acoso laboral o el SIDA se ceban en las mujeres, lacras que perviven sustentadas en estereotipos y sinergias reales aunque velados. La igualdad de género requiere la implicación sistemática de los hombres y de las mujeres a lo largo y ancho de las instituciones sociales. Y la educación, en su sentido más amplio, debe comprometerse con tan inaplazable como noble objetivo.

Referencias bibliográficas

- Clance, P.R. (1985) The impostor phenomenon. *New Woman*. 15, 40-43.
- Comisión Europea (1999) *Mujeres y ciencia. Movilizar a las mujeres en beneficio de la investigación científica*. Comunicado de la Comisión Europea 17/2/1999.
- Comisión Europea (2004) *Women in industrial research. Speeding up changes in Europe*. Disponible en http://ec.europa.eu/research/science-society/women/wir/index_en.html.
- Commission of the European Communities (2005) *Women and Science: Excellence and Innovation - Gender Equality in Science*, disponible en: http://www.amit-es.org/descarg/women&science_05.pdf.
- Comisión Europea (2006) *Año Europeo de la Igualdad de Oportunidades para todos (2007). Hacia una sociedad justa*, disponible en <http://www.europa.eu/scadplus/leg/es/cha/c10314.htm>.
- Dossier « Parité: où en est-on? » (2005) *Service Public*, nº III, marzo, pp. 16-25.
- Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (2005) *Mujer y ciencia. La situación de las mujeres investigadoras en el sistema español de ciencia y tecnología*. Madrid: FECYT.
- GARCÍA DE CORTÁZAR, M. y GARCÍA DE LEÓN, M. A. (1997) Mujeres en minoría. Una investigación sociológica sobre las catedráticas de universidad en España. *Opiniones y actitudes* (16), CIS. 1-67.
- García de León, M. A. (2002) *Herederas y heridas. Sobre las élites profesionales femeninas*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Gómez Esteban, C.; Callejo Gallego, J.; y Casado Aparicio, E. (2004) *El techo de cristal en el sistema educativo español*. Madrid: UNED Ediciones.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2006) *Mujeres y hombres en España 2006*. Madrid: INE.
- Instituto de la Mujer (2008): Las mujeres en cifras: 1993-2008. Disponible en:
- <http://www.inmujer.miquidad.es/mujer/publicaciones/docs/Mujeres%20en%20cifras%201983-2008.pdf>
- INSTRAW (2005) *Educación y capacitación de la mujer: Nuevos retos*. United Nations International Research and Training Institute for the Advancement of Women. Elaborado por Jackie Kirk. Centro UNESCO. Universidad de Ulster.
- KINCHELOE, J. L. Y STEINBERG, S. R. (1999). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.
- Laporta, J. (2008) *¿Pueden criticarse las políticas de género?* El País. 14/08/2008. La cuarta página.

- *Ley Orgánica 3/2007, de 15 de marzo de 2007, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres.* BOE, 23/03/07.
- *Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril DE 2007, que modifica la Ley Orgánica de Universidades.* BOE, 13 de abril de 2007.
- López Sáez, M. (2003), “Universidad”, en *Trayectorias personales y profesionales de mujeres con estudios tradicionalmente masculinos*. Madrid: CIDE/Instituto de la Mujer, 160-267.
- Martín Serrano, M. (Dir.); Algarra Paredes, A.; Mangas, L. y Fernández Cornejo, J. A. (2004) *La situación profesional de la mujer en las administraciones públicas*. EURODOXA. Madrid: INAP/Instituto de la Mujer.
- Ministerio de Administraciones Públicas (2006) *Boletín Estadístico del personal al servicio de las Administraciones Públicas*. Madrid: MAP.
- Ministerio de Educación y Ciencia. Datos disponibles en [www.mec.es/universidades/estadísticas](http://www.mec.es/universidades/estadisticas).
- Organización de las Naciones Unidas (2000) *Declaración del Milenio*. Nueva Cork: Naciones Unidas. Disponible en <http://www.un.org/spanish/millenniumgoals/>.
- Organización de las Naciones Unidas (2005): *Objetivos de desarrollo del Milenio Informe de 2005*. Naciones Unidas: Nueva York. Disponible en <http://www.un.org/spanish/millenniumgoals/>.
- UNESCO (1990), *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marcos de Acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Jomtien: Inter.-Agency Comisión.
- UNESCO (1996) *Conferencia Mundial sobre la Mujer*. Beijing (China): UNESCO
- Wenneras, C. y Wold, A. (1997): "Nepotism and Sexism in Peer Review". *Nature*. Vol. 387, 341-343.

LA FILOSOFIA EN LOS ESTUDIOS DE MAGISTERIO

Ángel Casado Marcos de León
Universidad Autónoma de Madrid

Resumen

El artículo analiza la presencia de la Filosofía en los planes de estudio para la formación de maestros en España, desde 1914 hasta la LOGSE (1990). El propósito del mismo es examinar el papel de la fundamentación filosófica en la concepción formativa de los futuros maestros, así como los cambios y peripecias de la materia en cada etapa. La documentación consultada aporta datos específicos sobre la situación del pensamiento filosófico en los currículos de Magisterio, en el marco de la evolución histórica de las Escuelas Normales.

Palabras clave

Historia de la educación en España - Escuelas Normales - Formación de maestros - Fundamentos filosóficos de la educación - Filosofía de la educación

Abstract

The article analyzes the presence of the Philosophy in the plans of study for the teachers' formation in Spain, from 1914 ("Plan Bergamin") up to the LOGSE (1990). The proposal is to examine the paper of the philosophical foundation in the formative conception of the future teachers, as well as the changes and incidents of the matter in every stage. Consulted documentation contributes specific information about the situation of the philosophical thought in the teachers' training, in the frame of the historical evolution of the Normal schools.

Key words

History of the Spanish Education - Normal Schools - Teachers' training - Philosophical foundation of education - Philosophy of Education.

1. Introducción

En los últimos años del siglo XIX y primeros del XX se registra en España un notable incremento de las iniciativas pedagógicas, vinculadas por lo general a los movimientos que por esas fechas contribuían a divulgar las nuevas corrientes educativas: “Escola d’Estiu”, Institución Libre de Enseñanza, grupos católicos (el P. Manjón y sus “Escuelas del Ave María”, el P. Poveda y la “Institución Teresiana”...), ligados al PSOE (“Escuela Nueva”, ponencia de Luzuriaga en el Congreso de 1918), etc.

Tales propuestas tuvieron amplia resonancia en la situación de la enseñanza en todo el país, que saltó a primer plano como consecuencia del “Desastre” de 1898 y el consiguiente debate sobre responsabilidades. En un panorama de honda preocupación por la decadencia de la vida española, el espíritu crítico de la generación finisecular cristaliza en el deseo de modernizar a España sin violencia, de curar “los males de la Patria”, por utilizar el título de la obra de Mallada; por todas partes cobra fuerza la necesidad de una profunda reforma o *regeneración* del país, que lo salve del estado de postración en que se encuentra.

Entre otras cosas, los sucesos del 98 son también una llamada de atención hacia la lamentable situación de la enseñanza y la cultura en España, sobre la base de una profunda convicción, compartida por regeneracionistas e institucionistas: “la redención sólo podía venir a través de la educación”. En amplios sectores de la vida política española empieza a considerarse la educación, por primera vez, como una de las funciones esenciales del Estado: “La formación de una inteligencia nacional que nutriera a las élites y sacara de su postración a las masas originó una auténtica carrera por la instrucción pública, que no había dispuesto de ministerio hasta 1900”, escribe F. G^a Cortázar (2002, 229)

Ese nuevo interés por lo educativo coincide en el tiempo con la apertura a Europa propiciada por la Junta para la Ampliación de Estudios y otras fundaciones culturales y educativas, que propician diferentes realizaciones educativas, entre ellas la creación de la Escuela Superior del Magisterio (1909), en la que se formaban los Profesores de Normales y los Inspectores de Primera Enseñanza, y en la que inició su docencia Ortega y Gasset, como profesor de Psicología, Lógica y Ética. Pocos años después, en el prólogo a la traducción española de la “Pedagogía general derivada del fin de la educación”, de Herbat, el filósofo madrileño subrayaba el papel decisivo de la filosofía en la formación de maestros:

“Nada es tan necesario al maestro como la independencia de espíritu. Y esto es la filosofía: antes que un sistema de doctrinas cristalizadas, una disciplina que enseña a sacar triunfante el pensar propio y vivo de todas las ligaduras dogmáticas. No habrá, pues, en España, pedagogos mientras no haya en las Escuelas Normales un poco de Filosofía” (1969, 103).

2. Del “Plan Bergamín” al “profesional” de la II República

En un panorama caracterizado por los cambios continuos en los estudios de Magisterio (vías de acceso a la profesión de maestro, planes de estudio, categorías de centros, etc.), el *Plan de 1914* (R.D. 30 de agosto), impulsado por Francisco Bergamín, ministro liberal e institucionista, significó un intento de sistematizar dichos estudios, dando así respuesta a las críticas y peticiones que desde diferentes sectores de la enseñanza se dirigían al Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. Uno de sus logros fue unificar la denominación de los centros de formación de Maestros (Escuelas Normales de Primera Enseñanza), título que concedían (Maestro de Primera Enseñanza, suprimiendo la doble titulación anterior: Elemental y Superior) y duración de los estudios (cuatro años, más un examen final de reválida). Sin embargo, el contenido del plan de estudios, dirigido básicamente a la formación “cultural” de los maestros, relegaba a un segundo plano la vertiente “profesional” de los futuros docentes. Para iniciar los estudios en las Normales se exigía tener 14 años cumplidos, haber cursado estudios primarios y un examen de ingreso; los estudiantes realizaban las prácticas en las Escuelas Anejas durante el 3º y 4º años.

Entre las asignaturas no hay referencias a materias filosóficas, aunque sí a la Psicología y la Antropología. Sin embargo, son muchas las voces que se alzan para reclamar la Filosofía como dimensión ineludible para entender y acometer la problemática educativa. Así lo entendía, por ejemplo, el pedagogo Lorenzo Luzuriaga, que en las “Hojas de Pedagogía e instrucción Pública” de *El Sol* (3-6-1918), que él mismo dirigía, y bajo un título elocuente (“Un buen libro para los maestros”), comenta elogiosamente la aparición de *La filosofía de Kant. Una introducción a la filosofía*, de M. García Morente: “...no podemos olvidar –escribe- que la suerte de la pedagogía ha estado íntimamente unida, desde Platón a nuestro tiempo (Natorp, Giner, Dewey, etc.) a la filosofía. Y es manifiesto que sin conocimiento de ésta, como de su complemento indispensable para nosotros, la psicología, no llegaremos a tener una completa teoría de la educación, ni aún una educación misma”.

El plan estuvo vigente hasta 1931, con ligeras modificaciones, si bien su aplicación y desarrollo encontró numerosos obstáculos “técnicos” y políticos, especialmente durante la Dictadura de Primo de Rivera. Así, a finales de los años veinte, la situación de inercia y rutina que vivían las Normales, hacía inviable cualquier proyecto dirigido a ampliar o mejorar las perspectivas abiertas por el “Plan Bergamín”.

La llegada de la II República supone una nueva mentalidad en cuanto a la formación de los maestros, a partir de la prioridad que se concede a la reforma de las escuelas, que en palabras de Rodolfo Llopis, Director General de Primera Enseñanza, era concebida como el “arma ideológica de la revolución española” (1931:97). Se inicia así una etapa de profundas reformas en las Escuelas Normales, tanto en su estructura como en los planes y objetivos de estos centros. En sustitución del criticado y caduco Plan de 1914, se dictó un nuevo Plan de Estudios

(Decreto de 29 de septiembre de 1931), llamado también “profesional” o “normalista”; se exige el Bachiller superior para el ingreso en las Normales y establece tres periodos para la formación de maestros (artº 1):

1. De cultura general, que se impartía en los Institutos Nacionales de Segunda Enseñanza.
2. De formación profesional, que se cursaba en las Escuelas Normales (previo un examen-oposición de ingreso), con tres años de estudios y un “examen anual de conjunto” (artº 13).
3. Práctica docente durante un curso en las Escuelas Primarias, con emolumentos equivalentes a un “sueldo de entrada” (artº 14).

Los contenidos, que incidían especialmente en la formación pedagógica y metodológica de los futuros maestros, abarcaban tres grandes bloques (artº 7): a) Conocimientos filosóficos, pedagógicos y sociales; b) Metodologías especiales; c) Materias artísticas y Prácticas. Entre las materias comprendidas en el bloque a) figuraban: “Ética y Sociología”, “Psicología”, y “Elementos de Filosofía”, que se cursaba en el primer año de estudios.

En los años inmediatamente anteriores a la Guerra Civil, hay que reseñar el esfuerzo de ilustres profesores e intelectuales, interesados por vincular la reflexión filosófica a la educación y la formación de maestros; entre ellos, José Ortega y Gasset, catedrático de Metafísica en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central, y Manuel García Morente, catedrático de Ética en dicha Facultad y “Decano” por excelencia de la misma. Su implicación en la creación de la *Sección de Pedagogía* de la Universidad de Madrid (Decreto 27-1-1932), fue decisiva para la culminación del proyecto, defendido desde el primer momento desde la *Revista de Pedagogía*, que dirigía Lorenzo Luzuriaga, junto a otros profesores e intelectuales del momento. A esta *Sección*, a la que seguirá en 1933 la de la Universidad de Barcelona -a partir del “Seminario Universitario de Pedagogía”, que dirigía J. Xirau-, se incorporan algunos de los profesores de la extinguida Escuela Superior del Magisterio: Luis de Zulueta, María de Maeztu, Domingo Barnés, J. Zaragüeta, etc.

La Guerra Civil, con sus secuelas de todo tipo, en particular, el exilio de un importante núcleo de pensadores españoles, fue un duro golpe en la consolidación de los logros obtenidos, que ha condicionado las relaciones entre filosofía y educación en nuestro país hasta fechas recientes.

2. Los Planes de Estudio de 1940 a 1970.

Finalizada la Guerra Civil, el Ministerio de Educación Nacional tuvo que hacer frente a la precaria situación en que habían quedado el magisterio y las escuelas (muertes, “depuraciones”, exilio, etc.). El Decreto de 10-2-1940 aprueba el llamado “plan Bachiller”, para facilitar la transformación de bachilleres en maestros, derogando el Plan Profesional y restableciendo parcialmente la normativa de 1914.

Ese mismo año, la O.M. de 4 de octubre de 1940 regula la forma de obtener el título de maestro a quienes posean el de Bachillerato: establece un curso oficial que se iniciaba en octubre, y se dividía en dos partes: la primera, hasta el 5 de febrero, y la segunda, hasta el 30 de mayo. El plan de estudios no hace referencia a ninguna materia filosófica.

Hasta que se promulga la Ley de Educación Primaria (1945), los estudios de Magisterio serán regulados por diferentes planes provisionales, parecidos al de 1914. La O.M. de 24 de septiembre de 1942 (BOE del 30) aprueba el “Plan provisional”, con los requisitos ya conocidos: ingreso en las Escuelas Normales a los 12 años mediante examen, tres años de formación cultural y uno más de formación profesional.

La O.M. de 6 de diciembre de 1943, que aprueba los Cuestionarios para las Escuelas de Magisterio, incluye en 2º curso la materia de “Psicología y elementos de Filosofía”. De su orientación y contenido da idea el enunciado de los cinco temas “filosóficos”, incluidos en el programa para la “prueba final” a que habían de someterse los estudiantes de Magisterio para obtener el título de Maestro:

1. Fundamentos metafísicos de la ciencia pedagógica. Esencia y existencia: deducciones pedagógicas.
2. Dios. La creación. Providencia. Deducciones y aplicaciones pedagógicas.
3. La lógica: sus relaciones son la educación intelectual y con la enseñanza. Criteriología.
4. El problema moral y sus relaciones con la educación. Moral social y cívica. La familia y el estado y sus relaciones son la educación.
5. Moral católica. La Iglesia y la educación. Fundamentos filosóficos de la enseñanza religiosa.

Tras la Ley de Educación Primaria de 1945, la O.M. de 9-10-1945 (BOE del 11 de octubre), que aprueba el nuevo plan de estudios de las Escuelas de Magisterio, introduce algunas novedades significativas de la concepción dominante: Religión obligatoria en todos los cursos, separación de sexos -con asignaturas específicas en cada caso-, etc. El ingreso se establece mediante examen, con 14 años cumplidos y aprobados los cuatro primeros años de Bachillerato; se cursan tres años de carrera, complementados con un tiempo de prácticas y una prueba final de Reválida. Los centros cambian de nombre y pasan a llamarse Escuelas del Magisterio.

La O.M. 14 octubre 1946 promulga ya completo el nuevo plan de estudios. Unos días después, la Resolución de 26-X-1946 aprueba el cuestionario de 2º curso, así como las normas para su desarrollo. Entre las materias figura una “Filosofía de la educación”, que se cursa en el 2º año de estudios. La presencia de esta asignatura, impartida asimismo en la Universidad por J. Zaragüeta, impulsa la aparición de textos para profesores y alumnos. Entre los más significativos, hay que mencionar la *Filosofía de la educación*, del profesor A. Pacios (1947), primera obra

de este título que se publica en España, a la que siguen otras de diferentes autores (González Álvarez, García Hoz, etc.), fieles exponentes de la filosofía neoescolástica imperante. Aunque hay diferencias en el tratamiento que dan a las cuestiones del programa, todas ellas ponen especial énfasis en los temas centrados en los *fundamentos ontológicos* de la educación.

* *Plan 1950.*

En 1961, año en que inicia su andadura la Escuela de Magisterio de Madrid tres, “Santa María”, está vigente el plan de 1950, uno de los de mayor duración en la historia de los currículos de maestros. El preámbulo del Decreto de 7 de julio de 1950 (BOE del 7 de agosto), que aprueba el nuevo Reglamento para las Escuelas de Magisterio, cita del P. Manjón incluida, no deja lugar dudas acerca del sentido y orientación de estos Centros: “Todo el nuevo sistema docente se apoya en la clara idea, casi tópica en los viejos tratadistas españoles, de que el Maestro debe ser, ante todo, un ministro de la verdad, que es vida en Dios y que de Dios sale y a los Maestros viene...” En cuanto al Plan de Estudios, aunque mejora el de 1945, supone un retroceso respecto al de 1931: exigencia del Bachillerato elemental para el ingreso, tres años de estudios y una Reválida final. La norma señala una doble función para las Escuelas de Magisterio: mantener tensa y viva la vocación del maestro, y sistematizar y ordenar en lo teórico y en lo práctico, el conjunto de disciplinas más aptas para la formación pedagógica y profesional. Por diversas razones, entre ellas lo prematuro del ingreso de las Escuelas (se accedía con apenas 15 años), la preocupación fundamental se centraba en ampliar la formación cultural básica, de marcado sesgo ideológico, dejando en segundo lugar la preparación técnico-profesional.

La Orden de 28 de septiembre de 1950 aprueba los cuestionarios para las Escuelas de Magisterio (B.M. 2-10-1950). Aunque no introduce novedades relevantes, se percibe una mayor preocupación por la formación pedagógica del futuro maestro, con especial referencia a la metodología de cada asignatura. Sin embargo, basta un vistazo a los libros de texto de la época para comprobar la escasa atención concedida a este apartado -apenas unas páginas o un capítulo final-, lo que lleva a pensar que su tratamiento era una cuestión de trámite, más que sustancial.

El plan incluye dos materias filosóficas: “Psicología, Lógica y Ética” y “Ontología General y Especial”, que se cursaban en 1º y 2º curso, respectivamente. La propia denominación de las materias es ya indicativa del tipo de filosofía que se impartía, de marcado sabor “escolástico”, aspecto que confirma el análisis de los cuestionarios (Vid. Anexo I) y la distribución de temas, cuyos diferentes apartados, centrados por lo general en cuestiones y distinciones “academicistas”, apenas hacen referencia -salvo algunos epígrafes genéricos- a las implicaciones del pensamiento filosófico en la concepción teórica y práctica de la educación y de la propia actividad docente.

* *Plan 1967.*

La firma del acuerdo con la OCDE (1961), por el que España se incorpora al “Proyecto regional mediterráneo”, implicaba el compromiso de mejorar la situación en áreas necesarias para el desarrollo económico y social, especialmente las más deprimidas, entre ellas la enseñanza. Por su parte, el “I Plan de desarrollo económico y social para el trienio 1964-67”, aprobado en 1963, supone asimismo una apuesta por la reforma educativa, sobre todo en el ámbito de la enseñanza primaria, señalando tanto su lamentable estado como las incoherencias en el diseño y estructuración de este nivel.

En ese marco, la Ley 169/1965, de 21 de diciembre, autoriza al Gobierno para aprobar, por decreto, el texto refundido de la Ley de Enseñanza Primaria de 1945. Poco después, el Decreto 193/1967, de 2 de febrero, aprueba y publica el mencionado texto refundido, que supone un profundo cambio en el panorama de la formación de los maestros, con fundadas esperanzas de una mayor consideración hacia esta profesión. En algunos aspectos, la nueva reglamentación de las Escuelas de Magisterio (que vuelven a llamarse Normales) recuerda el plan “profesional” de la República:

* Exigencia del título de Bachiller Superior para poder cursar los “estudios profesionales del Magisterio”

* Superados los dos años de estudios y la prueba de madurez final los alumnos cursan un período de prácticas de un año en una Escuela Nacional, con la remuneración que “reglamentariamente se establezca”.

* Se restablece el acceso directo al Cuerpo del Magisterio Nacional para los alumnos de mejor expediente académico y calificación de prácticas.

La estructuración tiende a una formación más completa del estudiante, haciendo especial hincapié en la necesidad de promover un aprendizaje reflexivo, que repercute en una mejor formación teórico-práctica.

La O.M. de 1 de junio de 1967 (B.O.E. del 8), que aprueba el nuevo plan de estudios, incorpora en 2º curso la materia “Filosofía y Sociología de la educación”, con 4 horas semanales en los dos cuatrimestres. Las “directrices generales” (Resolución de 27.7.67) especifican que los Centros deben programar Cursillos o Seminarios obligatorios y optativos que completen la formación de los alumnos. En lo que se refiere al grupo de “materias filosóficas” (Filosofía, Sociología y Psicología), se destaca que, aunque no pertenecen a las materias que el maestro tendrá que impartir, tales disciplinas “quieren cumplir dos funciones básicas en el esquema total de la formación del docente. Por una parte, se encaminan a proporcionarle los supuestos científicos fundamentales para el conocimiento en profundidad del proceso educacional y de sus elementos, singularmente del sujeto. Por otra, tratan de desarrollar en el futuro educador hábitos filosóficos, desde los cuales enjuicie y valore, en último término, toda la compleja problemática del hecho educativo”.

La nueva asignatura tuvo por lo general una buena acogida por parte de los profesores de Filosofía, que resaltan el nuevo marco para los estudios de esta materia en las Normales. Así lo entiende la profesora Cándida Velasco, Catedrática de Filosofía de la Escuela de Magisterio de Valladolid, que glosa de forma favorable el sentido y carácter de la nueva materia : “El Cuestionario Oficial de la asignatura [Filosofía de la educación] es un programa difícil y ambicioso que, sin vincularse a un determinado sistema o una determinada escuela, trata de lograr que el alumno de nuestras escuelas penetre en el campo de la reflexión filosófica sobre problemas educativos” (1969, 7)

El cuestionario de la asignatura (Vid. Anexo II) constituye una clara renovación de los contenidos clásicos de la materia. Las “recomendaciones” para su desarrollo resaltan que “quizá su más importante finalidad es la de encauzar a los futuros maestros en una sustantiva reflexión filosófica, centrada en torno a temas de vital interés para la profesión. Por lo demás, están programados de suerte que no presupongan una determinada dirección ideológica”. Junto a contenidos tradicionales (fundamentos ontológicos de la educación, educabilidad, etc.), el programa incorpora temas y aspectos ciertamente novedosos: relación entre ciencia y filosofía, educación y comunicación, la educación en las concepciones antropológicas contemporáneas, etc.

De una u otra forma, tales novedades son destacadas en los textos que publican algunos profesores de la disciplina (Velasco, Campillo, Hermoso, Guil Blanes...), destinados al uso y estudio por parte de los alumnos, aunque todavía es perceptible en ellos la línea perennialista antes apuntada; una orientación similar, aunque con fuerte influjo herbartiano, es igualmente patente en otro de los manuales de esta época, la *Filosofía de la educación* de A. San Cristóbal. Asimismo, empiezan a circular obras de conocidos autores extranjeros: O'Connors, R.S. Peters, Cirigliano, Mantovani...

La conclusión a la que se llegaba por lo general, de una u otra forma, insistía en la importancia de la filosofía para el futuro docente, en el sentido de que, junto a los problemas técnicos y metodológicos, deben plantearse al mismo tiempo los problemas filosóficos que clarifiquen y orienten su tarea.

Un buen resumen de esta línea de pensamiento lo encontramos en autores como el pedagogo hispanoamericano Alfredo Miguel Aguayo, en su obra “Filosofía y nuevas orientaciones de la Educación”: “Sólo mediante un examen filosófico en que la reflexión complete e interprete la experiencia, es probable aclarar y dar congruencia y unidad a los problemas fundamentales de la formación del hombre cuando éstos no pertenecen al sector de alguna ciencia positiva...La función del pensamiento filosófico en el extenso campo de la educación consiste, no tanto en resolver las dificultades como en analizarlas, proponer con qué método han de resolverse y buscar la unidad de los principios y normas de carácter pedagógico. Pero aun así, reducida a una mera función metodológica, la Filosofía de la Educación tiene una importancia que no es necesario encarecer. Ella forma en el maestro una actitud prudente, reflexiva y crítica ante los problemas fundamentales de la educa-

ción y le inculca el valor de la duda metódica, el pensamiento sereno, la crítica reflexiva e imparcial” (Cit. en VELASCO, 1969, 25).

Pese a sus evidentes virtualidades, la escasa duración del plan de estudios de 1967 y la desorientación de los profesores encargados de explicar la materia (necesitados de un proceso de “adaptación” a los nuevos planteamientos que no se llegó a producir), hicieron que esa propuesta filosófica para la formación de maestros no llegara a consolidarse.

3. La Ley General de Educación (1970) y su repercusión en la Filosofía.

El tiempo transcurrido desde el final de la Guerra Civil, la urgencia de reforzar la reconstrucción económica y social de España, y la necesidad de equiparación con los países de su entorno, se traducen en el ámbito educativo en la gran reforma que puso en marcha la Ley 147/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, de corte innovador y más bien tecnocrática. En cuanto a las Escuelas Normales, se produce un importante replanteamiento, como consecuencia obligada de la nueva estructura del sistema educativo diseñado por la citada Ley. Entre las novedades introducidas por dicha norma legal, figuraba un nuevo tipo de enseñanza obligatoria entre 6 y 14 años (la Educación General Básica), bajo la responsabilidad de los Profesores de EGB, nueva denominación de los maestros.

Un año antes, en 1969, había aparecido el llamado “libro blanco”: *La educación en España. Bases para una política educativa*, con dos partes bien diferenciadas: “Situación educativa actual”, que exponía críticamente la situación del sistema educativo español, y “Bases para una política educativa”, con propuestas de adecuación a los cambios socio-económicos y culturales de la sociedad española, desde un planteamiento sugerente que el ministro Villar Palasí resumía en la introducción: “La reforma educativa es una revolución pacífica y silenciosa, pero la más eficaz y profunda, para conseguir una sociedad más justa y una vida cada vez más humana” (p. 11). Pese a su sobriedad y aparente neutralidad, las novedades no fueron fácilmente aceptadas, lo que explica las importantes diferencias entre este documento y el texto de la Ley aprobada en Cortes.

Dentro del Cap. 3 (“Educación preescolar y primaria”), el apartado “Formación y selección de maestros” hacía referencia a los sistemas clásicos de formación de maestros que se han sucedido en nuestro país, repasando sucesivamente los planes de estudio más importantes hasta la Ley de Enseñanza Primaria de 1965 (1914, 1931 y 1950). En cuanto al plan de 1967, aunque valora sus aciertos, plantea algunos reparos, por ejemplo, “la escasa atención que presta a la formación pedagógica, que es la genuinamente profesional del maestro” (p. 53). Sigue una afirmación que parecía augurar al pensamiento filosófico un puesto destacado en el currículo de formación de maestros: “El hecho educativo, cuya inteligencia es capital para todo el que haya de ejercer tareas de formación y enseñanza, sólo es

inteligible cuando se estudian, con la indispensable profundidad, sus bases o fundamentos filosóficos, biológicos, sociológicos y psicológicos” (p. 54)

La repercusión más notable de la nueva Ley en las Escuelas Normales fue sin duda su integración en la Universidad, con la nueva denominación de “Escuelas Universitaria del Profesorado de Educación General Básica”. A su vez, este hecho supuso cambios importantes en la situación académica de la Filosofía:

1. Al configurarse las “especialidades”, y pese a las precauciones adoptadas para evitar la ”dispersión de conocimientos”, el maestro “especialista” –figura obligada por las áreas de enseñanza que diseñaba el nuevo sistema- fue ganando terreno frente al concepto de maestro “generalista”. Se hacía así caso omiso del riesgo propio del “especialismo” -ya criticado por Ortega-, frente al que Whitehead plantea una opción más sensata: se trata de formar “hombres que posean al mismo tiempo cultura y conocimiento experto en determinada especialidad. Sus conocimientos especializados le servirán como punto de partida, y su cultura les hará profundizar con la Filosofía y elevarse con su arte” (1965, 15). Sin embargo, la función clave que Whitehead asigna a la filosofía –dar *profundidad* a la tarea educadora-, quedó por completo fuera de las expectativas reales: de hecho, la especialidad en la formación de maestros, lejos de tomarse como “punto de partida”, ha sido vista justamente como punto de llegada y meta de la preparación del maestro.

2. Se diversifica la situación de la filosofía en las Escuelas, en función de las circunstancias concretas del nuevo marco universitario, tanto en lo que se refiere al espacio y tiempo académicos, como a contenidos y denominaciones: *Filosofía, Antropología filosófica, Ética, Historia de la Filosofía, Filosofía de la educación, etc.*

En 1971 se recibió en las Escuelas Normales un plan de estudios “indicativo” del Ministerio, con el fin de que fuese estudiado por las “comisiones integradoras” de cada universidad (Cfr. GUZMAN, M., 1986, 235 ss). El nuevo plan, llamado “experimental”, ha sido curiosamente el de más larga duración (hasta bien entrada la década de los noventa). Como caracteres más importantes destacan:

- Se exige tener aprobado el COU
- Los 3 años de estudio se dividen en seis cuatrimestres (los dos primeros, prácticamente comunes a todos los alumnos, establecían la base de la formación del profesor)
- Se distingue entre disciplinas “comunes, de especialización y optativas”, en función de las especialidades: “Lengua española e idiomas modernos”; “Ciencias”; “Ciencias humanas”. También se hace referencia a Educación preescolar y terapéutica, señalando que en cada Escuela se han de organizar los correspondientes Centros.
- Titulación: Diplomado Universitario en Profesorado de EGB en la especialidad correspondiente
- Posibilidad de acceso directo al Cuerpo de Maestros a los alumnos con mejores expedientes

En cuanto a la disciplina de Filosofía, lejos de cumplirse los prometedores augurios del “libro blanco”, por primera vez en muchos años deja de ser materia común en los estudios de Magisterio. En efecto, entre las materias de especialización en “Ciencias Humanas” figuran las asignaturas “Filosofía I y II”, a impartir en los dos cuatrimestres del 3º curso, con 4 horas semanales. Asimismo, entre las disciplinas optativas, el nuevo plan indica 7 grupos de cuatro asignaturas cada uno, “que prepararán para aquellas secciones de las Facultades de Ciencias y Filosofía y Letras más relacionadas con estos estudios”. En el grupo 6 (Filosofía) figuran: Lógica, Ética, Teoría de la Ciencia y Antropología cultural.

Cada distrito universitario adaptó el plan teniendo en cuenta las peculiaridades regionales y la situación de las Escuelas, dando así lugar como ya se ha indicado a una notable diversidad en la caracterización de los currículos y de los programas de las asignaturas.

Posteriormente, la O.M. 13 junio 1977 (BOE del 25) aprueba las directrices para la elaboración de los planes de estudio en las Escuelas Universitarias del Profesorado de EGB. Se establece la especialidad de Preescolar y la posibilidad de implantar la de Educación Especial; relaciona asimismo las materias fundamentales del currículo, distinguiendo entre “comunes” y “de especialidad”, entre las que no figura ninguna filosofía. El punto cuarto, sin embargo, refrendaba “los planes de estudio que actualmente se siguen con carácter experimental en las Escuelas Universitarias a que se refiere la presente Orden”. Tal circunstancia permitió mantener la asignatura “Filosofía de la educación” que se cursaba en las Escuelas de Magisterio de la UAM, en la especialidad de Ciencias Humanas (los alumnos de las restantes especialidades sólo podían cursarla como optativa). Esta situación se prolongó hasta 1993, fecha en que fue aprobado el nuevo plan de estudios que exigía la LOGSE. En todo ese tiempo, los programas de Filosofía apenas sufrieron cambios importantes, figurando entre los temas aquellos que tradicionalmente se seguían en la mayor parte de las universidades españolas

4. La LOGSE: especialización y dispersión

La reestructuración del sistema educativo introducida por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) supuso inevitablemente cambios profundos en los estudios de Magisterio: marco académico, tareas, estructura, planes de estudio... En lugar de establecer un esquema más o menos estricto y uniforme, la citada disposición se limitaba a indicar que los órganos competentes de la Administración educativa deberían plantearse la creación de los correspondientes “centros superiores de formación del profesorado” (Disp. Trans. 12.3). Se dibujaba así un marco amplio y ambiguo en el que, de hecho, cabía casi todo. Así lo corrobora la diversidad de situaciones en quedaron las diferentes Escuelas Universitarias del Profesorado de EGB, desde la virtual supresión de algunas, hasta su conversión o integración en Facultades de Educación. Sea cual fuere la opción finalmente adoptada, ciertos problemas de base se vivie-

ron durante algún tiempo como una “cuestión pendiente”: estructura académica, ámbito de competencia, integración de plantillas, etc.

En cuanto a la formación de los maestros (se recupera el nombre tradicional), el punto 19.2 del “libro blanco”, de 1987 (*Proyecto para la reforma de la enseñanza. Educación infantil, primaria, secundaria y profesional. Propuesta para debatir*), recoge con claridad la concepción dominante en el proceso de “cualificación”: “La formación del profesor ha de incluir un conjunto de conocimientos y de capacidades requeridas para su intervención autónoma y eficaz en el aula. Así pues, el profesor será capaz de responder a las exigencia del conocimiento disciplinar e interdisciplinar que enseña, de diagnosticar la situación de aprendizaje del individuo y del grupo, de concretar y acomodar las propuestas curriculares genéricas a las situaciones peculiares y cambiantes del aula, de formular y experimentar estrategias metodológicas y de evaluación, de diseñar y desarrollar instrumentos, técnicas y materiales didácticos, de organizar el espacio y el tiempo en el aula...; en definitiva, el docente ha de estar preparado para diseñar, desarrollar, analizar y evaluar científicamente su propia práctica.” (p. 36). El texto reseñado, plagado de términos y expresiones “técnico-científicas”, concita cuando menos una cuestión de fondo, que quizás más de uno se haya planteado desde entonces: ¿se busca formar maestros o preparar “ingenieros pedagógicos”?

Por su parte, el RD 1497/1987, de 27 de noviembre (BOE del 14 diciembre) establece las directrices generales para los planes de estudio de los títulos universitarios, introduciendo los “créditos” académicos, junto a una compleja tipología de materias: “troncales”, “obligatorias”, “optativas”, “de libre configuración”, “de oferta específica”, etc. La nueva estructuración, además de complicar el marco académico, propició situaciones claramente anti-pedagógicas; p.e., el hecho de que hubiera alumnos que cursaban 17 asignaturas en un mismo año académico (muchos de ellos, no recordaban siquiera el nombre de esas asignaturas). Para bochorno de los responsables de los planes de estudio, el MEC tuvo que poner coto a esa situación, estableciendo por Decreto un mínimo de créditos por asignatura (4,5) y limitando a un máximo de 12 asignaturas (6 por cuatrimestre) las que podían cursarse en un año académico.

Respecto a la materia de Filosofía, su no inclusión como materia “troncal” en los nuevos planes de estudio de Maestros no hizo sino agravar su situación, ya de por sí precaria. Otra suerte corrieron las materias integradas en su día en las antiguas “cátedras” de Filosofía de las Normales: la Psicología, ganando un lugar de privilegio en todos los cursos y especialidades del currículo de formación de maestros; y la Sociología, con un futuro igualmente esperanzado en ese aspecto.

Quedaba la esperanza de que, en último extremo, se concediera a Filosofía el estatus de materia “obligatoria”, dentro del margen de autonomía que la Ley reservaba a la Universidad en los planes de estudio para maestros. Lamentablemente, y salvo algunas excepciones, esto no ha ocurrido así; de hecho, la presencia de la Filosofía en el currículo de Maestros ha quedado reducida en la mayoría de los

casos al ámbito de las asignaturas “optativas”, un marco ciertamente problemático, puesto que sólo algunas de ellas podían ser impartidas “de hecho”.

Tal sucedió con los planes de estudio aprobados en 1993 para las Escuelas de Magisterio de la Universidad Autónoma de Madrid. En ellos, y en contra de lo aprobado en las respectivas Juntas de Centros –donde sí figuraba la Filosofía como materia “obligatoria”–, las materias filosóficas quedaron finalmente recogidas como otras tantas “opciones” en las diferentes especialidades: “Pensamiento crítico y educación”, “Filosofía para Niños”, “Educación en valores”, etc., cursadas, eso sí, con evidente éxito por un número significativo de alumnos.

A. Molero resumía las contradicciones latentes en la realidad “interna” de los planes de estudio de la maestros: “Junto a la práctica eliminación de materias formativas tradicionales –Filosofía, Historia de la Educación, etc.- del eje troncal de las disciplinas obligatorias fijadas por el Ministerio, donde predominaban las psicológicas y didácticas, sólo quedaba el espacio reservado a la autonomía de cada Universidad para complementar un currículum demasiado complejo. Por otro lado, pronto se advirtió que la pretendida especialidad a duras penas era compatible con la escasa duración de la carrera. En la búsqueda de este difícil equilibrio ha transcurrido la última década sin que se llegaran a encontrar soluciones satisfactorias plenas” (2000, pp. 79-80)

* * *

Las implicaciones y reformas derivadas del “Plan Bolonia” y la implantación del “Espacio Europeo de Educación Superior”, han supuesto en los últimos años un reto para instituciones, profesores y responsables académicos. En el caso de la UAM, tales cambios han coincidido con la transformación de la Escuela Universitaria de Magisterio en la nueva Facultad de Formación de Profesorado y Educación (julio de 2001), circunstancia que abría sin duda un horizonte lleno de esperanza. En lo que respecta a la Filosofía –“leit motiv” del presente trabajo-, y superados viejos prejuicios y reticencias, el proceso de elaboración de los planes de estudio del Grado de Maestro (2007-2008) ha propiciado un enriquecedor proceso de diálogo entre equipos directivos y representantes de las áreas implicadas. Ello ha permitido mantener la perspectiva filosófica en el currículo de Maestros, en las dos especialidades (Educación Infantil y Primaria), así como en algunos “itinerarios” o “modalidades”, a través de materias “básicas” y “optativas”, en asignaturas compartidas con otros Departamentos.

Pero, como suele decirse, “esa es otra historia...”.

5. Reflexiones finales

Hay quien piensa que, si bien la Filosofía debe estar presente en la formación de profesores, no es preciso que lo haga con nombre propio, sino que puede hacerlo dentro de las posibilidades que brindan las disciplinas que en su día for-

maban la “cátedra de Filosofía” de Magisterio (Psicología y Sociología), e incluso en la propia Teoría de la educación. Sin embargo, los profesores de filosofía implicados siempre han visto en esa opción el riesgo cierto de que tal circunstancia podría significar en la práctica la desaparición de la “perspectiva filosófica”, dejando así sin sentido las propuestas que, desde diferentes instancias, plantean la necesidad del saber filosófico en educación y en la formación de profesores. Un criterio que, además, cuenta con una amplia tradición española y europea (autores, Congresos internacionales, seminarios, revistas, asociaciones...), que sostiene la virtualidad del enfoque filosófico en educación, a cuyos planteamientos, en absolutos dogmáticos o sectarios, ya hemos hecho referencia.

En efecto, para muchos profesionales y responsables de la educación, la reflexión filosófica juega un papel indispensable en el proceso de “formación” –no sólo “preparación”– de profesores. Y ello, porque tienen claro que no se trata sólo de reformar y mejorar los *procedimientos* o las *técnicas*, sino sobre todo de penetrar los grandes *principios* (filosóficos, científicos, didácticos...) que les sirven de soporte, como la vía más importante para dar realce a la consideración teórica de la realidad educativa. Ahí radica a nuestro juicio la fundamentación más sólida cuando, desde sectores no exclusivamente filosóficos, se defiende la presencia de la Filosofía en los planes de formación de maestros, contribuyendo así a una visión más global e integradora del hecho educativo, sus interrelaciones y las profundas implicaciones humanas que lleva consigo.

BIBLIOGRAFÍA

- CASADO, A. (1993): *Formación de profesores. La perspectiva filosófica*. Madrid: Ed. de la Universidad Autónoma de Madrid.
- CERVERA, A. y SÁEZ, J. (1985): *Filosofía de la Educación*. Valencia: Nau Llibres.
- GARCÍA CORTAZAR, F. (2002): *Historia de España*. Barcelona: Planeta.
- GUZMAN, M. de (1986): *Vida y muerte de las Escuelas Normales*. Barcelona: PPU.
- ESCOLANO BENITO, A. (1982): Las Escuelas Normales. Siglo y medio de perspectiva histórica. *Revista de Educación*, núm. 269 (1982) 55-76.
- --- (1997): La reforma de la formación de maestros en España. *Revista de Educación y Pedagogía*. Vol. 9, núm. 17 (1997) 75-93.
- IBAÑEZ-MARTIN, J.A. (1982): La formación pedagógica del profesorado y el plural concepto de la Filosofía de la Educación. *Revista Española de Pedagogía*, 158 (1982) 60-72.
- LLOPIS, R. (1931): Para mis compañeros. *Revista de Escuelas Normales*, 81-82 (1931) 96-99.
- MARIN IBAÑEZ, R. (1982): Tendencias actuales en la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 269 (1982) 101-119.

- MOLERO PINTADO, A. (2000): La formación del maestro español. Un debate histórico. *Revista de Educación*. Núm. Extraordinario del 2000: "La educación en España en el siglo XX", pp. 59-82.
- --- (2009): La Segunda República y la formación de maestros. *Tendencias pedagógicas*, 14 (2009) 85-94.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1969): [La filosofía de J.F. Herbart], en *Notas*, Madrid: Espasa-Calpe.
- MEC (1950): *Reglamento de Escuelas de Magisterio* (Decreto 7 julio 1950). Madrid: Publicaciones del MEC.
- (1969): *La educación en España. Bases para una política educativa*. Madrid: Publicaciones del MEC.
- (1987): *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Educación infantil, primaria, secundaria y profesional. Propuesta para debate*. Madrid: Publicaciones del MEC.
- VELASCO DE FRUTOS, C. (1969): *Apuntes de Filosofía de la Educación*. Valladolid: Ed. Lex Nova.
- WHITEHEAD, A.N (1965): *Los fines de la educación*. Buenos Aires: Paidós.

ANEXO I

Cuestionarios del Plan de 1950

Filosofía: Psicología, Lógica y Ética (O.M., 28-9-1950)

1. Filosofía: concepto, contenido y división. La Filosofía y la Ciencia. La Filosofía y su relación con la ciencia de la educación.
2. *Psicología*. Concepto, contenido y división de esta ciencia.
3. Vida psíquica. La conciencia. Clasificación fundamental de los hechos psíquicos.
4. El conocimiento. Sus clases.
5. Conocimiento sensitivo.
6. Conocimiento intelectual.
7. Vida afectiva: sus clases.
8. Sensibilidad afectiva. El apetito y las pasiones.
9. Vida afectiva racional. La voluntad. La libertad.
10. Emoción y sentimento.
11. Tendencias. Movimiento, instinto, hábito.
12. El alma humana. Su naturaleza y su origen. Unión del alma con el cuerpo.
13. Psicología diferencial. Diferencias psíquicas individuales. Noción y divisiones de la psicología diferencial.
14. Problemas de psicología diferencial: su clasificación.
15. El temperamento, el carácter y la personalidad.

Lógica.

1. La lógica como fundamento de la educación intelectual y de la enseñanza.
2. La percepción y el concepto. Reglas lógicas para la recta percepción. Su valor pedagógico.
3. El juicio y la proposición. Normas lógicas del recto juzgar. Su trascendencia pedagógica.
4. El raciocinio y el silogismo. La inducción y la deducción. Su valor científico y didáctico.
5. Metodología. Naturaleza y leyes del método. Clases de métodos. Necesidad del método en la investigación y en la enseñanza.
6. Fundamentos lógicos de los métodos de las ciencias particulares.
7. Criteriología. La verdad lógica. Estados de la mente en orden a la verdad.
8. La certeza. Fuentes internas y externas de la certeza. Valor pedagógico del estudio de la criteriología.
9. *Ética.* Concepto de la ética. Sus relaciones son la moral teológica y con la ciencia de la educación.
10. El problema moral en su relación con la educación. El fin último del hombre. Fin natural y sobrenatural.
11. Moralidad de los actos humanos. La libertad moral y su educación.
12. Reglas de la moralidad. La ley moral. La conciencia. Su formación.
13. Las virtudes morales. Los vicios. El progreso moral del hombre y la educación.
14. Derecho y deber. Justicia y caridad.
15. Ética especial. Deberes del hombre para consigo mismo. El deber de perfeccionarse. Autoeducación. Deberes para con el prójimo.
16. Moral social. La familia y la educación.
17. Moral cívica. La sociedad civil. La autoridad civil. Potestad civil: su esfera y límites en general. Sus derechos y deberes en la educación del ciudadano. Educación cívica y patriótica.
18. Moral religiosa. Deberes del hombre para con Dios. Educación religiosa.

Filosofía: Ontología General y Especial (O.M., 10-7-1951)

Ontología general

1. Fundamentos metafísicos de la ciencia pedagógica.
2. Doctrina general del ser y de sus atributos trascendentales.
3. Esencia y existencia.
4. Categorías.
5. Las causas. Aplicaciones pedagógicas.

Ontología especial. I. Cosmología.

6. El mundo y su existencia.
7. Espacio y tiempo.
8. La materia.
9. La vida.

II. Teodicea.

10. Dios: su existencia y atributos conocidos por la razón.
 11. La actividad divina. El problema de la existencia del mal en sus relaciones es la Providencia. La ciencia de la educación ante el problema del mal.
 13. Paralelismo entre la Historia de la Filosofía y la de la Educación.
-

ANEXO II

Cuestionario de FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

(Plan 1967. Resolución 27 julio 1967)

1. La Filosofía y la unidad de la ciencia.
 - Filosofía y concepción del universo.
 - La ciencia y las ciencias.
 - Filosofía y educación.
2. Las formalidades del fenómeno educativo.
 - Filosofía de la educación.
 - Ciencia de la educación.
 - Técnica de la educación.
3. La Filosofía de la educación, su rango en el saber filosófico.
 - La Filosofía de la educación entendida como pura filosofía.
 - La Filosofía considerada como filosofía de la educación.
 - La Filosofía de la educación en el esquema de la filosofía perenne.
4. Fundamentos filosóficos de la educación.
 - Fundamentos psicológicos y antropológicos de la educación-
 - Fundamentos axiológicos de la educación.
 - Fundamentos ontológicos de la educación.
5. Teoría de la educación y realidad educativa.
 - El fenómeno educativo y la educación institucional.
 - Teorías de la educación.
6. La educación y la estructura total del hombre.
 - El fenómeno educativo y la educación institucional.
 - La unidad del hombre y la educación.
7. Fundamentos de la educabilidad.

- Estudio de la educabilidad.
 - Personalidad y educabilidad.
 - La teoría de los hábitos.
8. El proceso educativo.
- Naturaleza del proceso.
 - Sus elementos.
9. El problema de la comunicación en la interacción educativa.
- La comunicabilidad de los saberes.
 - El método como elemento de comunicación interpersonal.
 - Relaciones personales en el proceso educativo.
10. Heteroeducación y autoeducación.
- Acción causativa y acción educativa.
 - La voluntariedad en el proceso educativo.
11. La perfección como fin del proceso educativo.
- El problema teleológico en la educación.
 - Ideales de vida, formas de vida e ideales educacionales.
12. La realización del hombre en la libertad.
- El papel de la libertad en las distintas concepciones antropológicas.
 - Libertad humana y transformación del sujeto por la educación-
 - Responsabilidad del educador.
13. El saber en cuanto al y al “saber de salvación”.
- Filosofía de la educación y Teología de la educación.
 - La comprensión cristiana del hombre.

NOTA. El cuestionario contenía asimismo unas “orientaciones metodológicas”, referidas al desarrollo de las dos materias (Filosofía y Sociología) incluidas en el mismo; entre otras cosas señalaba lo siguiente: “La programación interna corresponde a cada profesor, que incluso podrá agrupar en una sola lección materias incluidas en varios temas, o alterar el orden de los mismos, de acuerdo con su personal sistemática.

“Finalmente, se debe añadir que la exposición debe ser complementada con tareas complementarias, que en el caso de la Filosofía (...) se concretarán en seminarios, en los cuales los alumnos se actualicen en la reflexión filosófica...”

LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN ESPAÑA, DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA

**Roberto Baelo
Ana Rosa Arias
Universidad de León**

Resumen

Presentamos un recorrido por la historia de la formación de los maestros en España, procurando relacionar cada uno de los planes de formación prescritos con el enfoque paradigmático, modelo o tradición sobre el que se apoya: el paradigma tradicional, el tecnológico o positivista, el práctico o naturalista y el crítico o reconstrucionista. Finalmente, no podemos pasar por alto el modelo de formación por competencias, ya que el proceso de Convergencia Europea conlleva un cambio de paradigma, una renovación de la metodología en la formación inicial de los futuros maestros.

Palabra Clave

Evolución – enfoque - formación inicial – maestros – competencias.

Abstract

We present an overview of the history of teachers' initial formation in Spain, trying to link each of the prescribed training plans paradigmatic approach, model or tradition on which it rests: the traditional paradigm, the technological or positive, practical or naturalistic and critical or reconstructionist. Finally, we can't overlook the competences training model as the European Space of Higher Education involves a paradigm shift, a new methodology in the initial formation of the future teachers.

Keywords

Evolution – approach - initial teacher education - teachers, - competencies – skills.

Introducción

La formación del profesorado no puede entenderse como un elemento aislado, sino que es el resultado de las visiones que una determinada sociedad tiene, en un momento específico, sobre la educación. Cuando nos acercamos a las concepciones que han influido en la formación inicial de los docentes tenemos que recurrir inevitablemente a los paradigmas educativos y de la investigación educativa entendida como marcos referenciales generales sobre los que sustentar los diferentes modelos formativos.

Independientemente del momento histórico vislumbramos una serie de orientaciones hacia unas perspectivas educativas determinadas que han dominado durante un discurso formativo determinado. De esta forma analizamos la formación de las maestras y los maestros en España de acuerdo con el grado de influencia que el paradigma tradicional, el tecnológico o positivista, el práctico o naturalista, el crítico o reconstrucción y el actual modelo de formación por competencias, ha tenido en el mismo.

De manera general el **paradigma tradicional** se fundamenta en un empirismo espontáneo, en el que la experiencia se conforma como la principal fuente de conocimiento, la teorización es vista como un elemento menor, primando la experiencia. El **paradigma tecnológico o positivista**, posee un enfoque eminentemente cuantitativo, proviene de concepciones positivistas lógicas y dentro del ámbito educativo tiene su principal reflejo en los modelos proceso-producto. Dentro de este paradigma también se albergan los modelos mediacionales al basarse en una racionalidad técnica del enfoque cognitivo a pesar de los importantes matices cualitativos que tiene el modelo.

En cuanto al **paradigma práctico o interpretativo-fenomenológico** partimos señalando su fuerte orientación naturalista, cualitativa y hermenéutica que se concreta en los modelos ecológicos.

Aunque algunos autores no le confieren el rango de paradigma, basándose en que sólo se incluyen elementos ideológicos al enfoque cualitativo, encontramos un nuevo paradigma denominado **crítico, sociocrítico o reconstrucción**.

Finalmente, hacemos referencia al modelo actual de formación, basado en la **formación por competencias**, que aunque no lo catalogamos como un paradigma, ha traído consigo profundos cambios metodológicos en la manera de enseñar.

El paradigma o perspectiva tradicional y su presencia en la formación de los maestros y maestras en España

El enfoque tradicional se fundamenta en un empirismo espontáneo, donde la experiencia se convierte en la principal y casi exclusiva fuente de conocimiento. Sus primeros desarrollos se identifican con los modelos de formación artesanal aunque posteriormente ha seguido ocupando su espacio dentro de los procesos de formación del maestro. El ejercicio de la enseñanza es concebido como un oficio, como una actividad artesanal (Pérez Gómez, 2000) en la que el saber se va acumulando a lo largo de los años, transmitiéndose por medio del contacto directo con la práctica de un maestro experimentado. Los docentes se consideran como trabajadores o empleados especializados.

La formación del docente es considerada como un proceso ajeno a la voluntad, intereses y necesidades del individuo y tiene por finalidad que el sujeto alcance un dominio del arte, oficio o profesión. La enseñanza es entendida como un oficio que se aprende como se hace en los talleres, practicando, es decir, “*se aprende a ser docente enseñando, como se aprende cualquier oficio practicándolo en una secuencia que comienza por situaciones apoyadas por un experto y avanzando hacia niveles crecientes de trabajo autónomo*” (Diker & Terigi, 1997:113). Los profesores noveles retoman los modelos de actuación didáctica derivados de sus propios maestros, de los que aprendieron la disciplina, lo que unido a la puesta en práctica de pruebas de ensayo-error, da como resultado una formación centrada en la experiencia docente, donde la teorización es vista como algo inútil. Lo relevante es la experiencia.

No obstante el conocimiento acumulado por la experiencia del maestro no está exento de la presencia de vicios y como señala Tom (1980) los programas formativos desarrollados bajo este paradigma tienden a elaborar una secuencia de habilidades que el “aprendiz” mimetiza como una rutina.

La formación de maestros dentro de este paradigma se encuentra enfocada a lo disciplinar, se trata de dominar la materia, los contenidos de las asignaturas a enseñar y a ello se llega principalmente a través de la práctica. El maestro no está sometido a reglas de comportamiento y su función se delimita a transmitir sus conocimientos a un público que se encuentra “ávido” de ellos, como afirma Imbernón (1994) el profesorado se convierte en un mediador entre el alumnado y los contenidos culturales seleccionados por otros, bajo la lógica de que el saber es poder. El alumnado se ve como un receptor pasivo del conocimiento, desempeñando un escaso papel en su formación.

En resumen el modelo de maestro que encontramos bajo este paradigma es el de un ser omnipoente con mínima capacidad de autocritica, con un autoritarismo exacerbado y que concibe su poder en el saber de la disciplina que enseña, para él lo importante es ese conocimiento y los elementos psicopedagógicos se encuentran en un segundo plano.

Dentro de la evolución de la formación inicial de los maestros en España encontramos abundantes referencias relacionadas con esta perspectiva. Así este enfoque se vislumbra prácticamente en todos los modelos de formación que se han desarrollado en España desde 1370 hasta 1970, con un pequeño espacio en el que el programa formativo de los maestros tuvo una orientación diferente.

Tomamos como fecha de inicio el año 1370, año en el que por medio de la Real Cédula de Enrique II se prohíbe el ejercicio de la enseñanza a todos aquellos que no superen un examen, es decir se solicita una acreditación para el desempeño de la profesión y que con mínimas variaciones, reguló el funcionamiento del gremio de los maestros de primeras letras durante cuatro siglos aproximadamente. Por medio de la misma se otorga al Consejo de Castilla la autoridad gobernativa, legislativa y judicial sobre las cuestiones relacionadas con la enseñanza y con los maestros. Hasta este momento la profesión de maestro tenía un carácter gremial, con una ausencia casi total de formación teórica y se centraba en un aprendizaje experiencial basado en la práctica del aprendiz como *pasante* al lado de un maestro en una escuela abierta a lo largo de unos años. La diferenciación entre formación teórica y práctica apenas se apreciaba conformando el grueso de ésta el bagaje cultural que el aprendiz adquiría del maestro por medio de la interacción con el mismo y la asimilación de la manera de desarrollar la enseñanza de la lectura, la escritura, el cálculo y la caligrafía principalmente.

Los exámenes propuestos por la Real Cédula se basaban en una serie de ejercicios sobre *Teoría y Práctica de la Lectura y Escritura, Reglas de Aritmética y Ortografía, Arte de Gobernar a los Niños, Doctrina Cristiana, Historia Sagrada y Nociones de Historia de España*. Además el aspirante debía de cumplir una serie de requisitos como la limpieza de sangre, Fe de Bautismo e Informe Positivo del Sacerdote del lugar.

En 1642 se conforma la *Hermandad o Congregación de San Casiano*, a la que el Consejo de Castilla cede el privilegio de examinar a los demás maestros del Reino. Esta etapa se caracteriza por un fuerte control ideológico, debido a las condiciones de acceso exigidas, y la escasa consideración social que tiene la profesión.

Las condiciones para ejercer el magisterio en todo el Reino son reguladas a través de la Real Provisión de 1771, que señala la necesidad de que el candidato supere un examen de *Doctrina Cristiana* y presente un certificado de “*Vita et Moribus*” firmado por el Síndico personero del Ayuntamiento ante tres testigos que le va a permitir acreditar buena vida y costumbres, así como su limpieza de sangre.

Estas certificaciones eran presentadas a los Comisionados del Municipio y los dos examinadores o veedores de la Hermandad procedían al examen del candidato que tenía que demostrar su pericia en el *arte de leer, escribir y*

contar, haciéndole escribir en su presencia muestras de las diferentes letras y extender ejemplares de las cinco cuentas. Superadas estas pruebas el candidato obtenía el título de Maestro Real, expedido por el Consejo Supremo de Castilla, a propuesta de la Hermandad de San Casiano.

El paradigma tradicional sigue siendo protagonista del modelo formativo de los maestros desde 1780 a 1838. En este período se comienza a romper la estructura gremial de la profesión, principalmente por los impulsos provenientes de las ideas de La Ilustración y la incipiente Revolución Industrial. Se trata de los primeros momentos de desarrollo de la profesión de maestro como tal, y en ella hay una preeminencia de modelos formativos basados en un enfoque tradicional. La enseñanza primaria comienza a extenderse entre los estratos de población más humildes, se trata de generalizar la cultura elemental de las “*Three R's*” inglesas (Reading, wRiting and aRithmetic) con una orientación finalista en sí misma.

En 1780 la Hermandad o Congregación de San Casiano es reemplazada por el *Colegio Académico del Noble Arte de Primeras Letras* que tiene como finalidad fomentar en todo el Reino la perfecta educación en los rendimientos de la fe católica, en las reglas del bien obrar, en el ejercicio de las virtudes y en el noble arte de leer, escribir y contar. A partir de este momento para poder establecer una escuela pública en la Corte es necesario contar con el consentimiento del Colegio que a su vez expedía los títulos de Maestro y proveía, de entre sus miembros, las vacantes que se producían en las escuelas. Se establecen dos clases de exámenes, uno para Maestros de la Corte y otro para Maestros de fuera de la Corte, siendo a partir de esta fecha cuando se puede comenzar a hablar de una verdadera preparación teórica de los maestros, al tener el Colegio Académico entre sus fines la preparación de los maestros para el desempeño de la profesión.

En 1791 se crea la Academia de Primera Educación con la intención de fomentar el desarrollo de la educación popular y en 1797 establece entre sus finalidades el desarrollo de una Cátedra para que los aspirantes a maestros aprendan la “*ciencia de la educación*”. Durante este período se ponen en marcha una serie de iniciativas encaminadas al desarrollo de un sistema nacional, bajo control del Estado, que permita la formación reglada de maestros como son el Real Instituto Militar Pestalozziano (Madrid, 1806) y la Escuela del Sistema de Bell y Lancaster (enseñanza mutua), declarada como Escuela Central (1819) y dirigida por el inglés Kearny.

En 1839 se establece la primera *Escuela Normal*, fundada por Pablo Montesinos con el apoyo político de Gil de Zárate, bajo la denominación de Seminario Central de Maestros del Reino. Su desarrollo tenía como finalidad formar a los maestros que posteriormente regentarían los modelos de escuelas contempladas en la Ley Someruelos (1838) de enseñanza primaria, por lo que a ella acudían entre otros, (y con cargo a las respectivas Diputaciones

Provinciales), dos alumnos por provincia para ser formados y, de esta manera, poder abrir Escuelas Normales en sus respectivas circunscripciones.

El desarrollo de las Escuelas Normales rompe definitivamente con el carácter gremial de la formación del maestro, y comienza a conformar la entidad profesional del mismo. Estos cambios se explicitan en el desarrollo de un plan de estudios que se concreta en 1843 por medio del artículo quinto del Reglamento Orgánico para las Escuelas Normales de Instrucción Primaria del Reino, decretado por el Gobierno Provisional el 15 de octubre de 1843. El plan de estudios descrito es principalmente cultural y se asienta en la adquisición de unos conocimientos generales, básicos sobre cultura que posteriormente tendrán que ser desarrollados en el currículum de Enseñanza Primaria Elemental y la forma en la que desarrollarlos.

En 1857 con el desarrollo de la Ley de Instrucción Pública (Ley Moyano) se consolida la situación existente y se ordena la educación a nivel nacional. Esta organización dura, con pequeños retoques, hasta mediados del siglo XX.

La Ley Moyano reconoce la existencia de cuatro tipos de maestros; *Maestros Incompletos* (los que sin estudios previos y tras la superación de un examen se les otorgaba un certificado de aptitud pedagógica); *Maestros de Primera Enseñanza Elemental* (cursaban dos años de estudios en Escuelas Normal); *Maestros de Primera Enseñanza Superior* (que habían de cursar dos años más, es decir, cuatro años de estudio); *Maestros Normales* (que cursaban un año más, es decir, cinco años). Esta promulgación legislativa iguala, inicialmente, el peso de la enseñanza de las letras y el de las ciencias en la formación de los Maestros Elementales, aunque posteriormente se vuelven a diferenciar ambos saberes a favor de las letras, y experimenta una cierta consideración por las materias o estudios de carácter pedagógico. Beltrán (1992) señala como la carencia por parte del alumnado de unos conocimientos disciplinares sólidos provocó que el ya de por sí poco peso de los estudios pedagógicos se redujera a favor de la enseñanza de estas materias.

Tabla nº 1. Plan de estudio; Maestro (Ley de Instrucción pública de 9 de septiembre de 1857)

Maestros de primera enseñanza elemental	Maestros de primera enseñanza superior	Maestro normal
• Catecismo	<i>Maestros de primera enseñanza elemental</i>	<i>Maestros de primera enseñanza superior</i>
• Historia Sagrada	+	+
• Lectura		
• Caligrafía	• Nociones de Álgebra	• Nociones de Elementos de Retórica y poética,
• Gramática	• Nociones	• Un curso de Pedagogía
• Aritmética		

- | | | |
|--|------------------------------------|--|
| • Nociones de Geometría | Historia Universal | (relacionado con primeras enseñanzas y atención a sordomudos y ciegos) |
| • Dibujo Lineal y Agrimensura | Fenómenos Comunes de la Naturaleza | • Nociones Derecho Administrativo |
| • Elementos de Geografía | | |
| • Historia de España | | |
| • Nociones de Agricultura | | |
| • Principios de Educación y Métodos de Enseñanza | | |
| • Prácticas de Enseñanza | | |

En el transcurso del Congreso Pedagógico de 1882 se pone de manifiesto la poca preparación pedagógica que recibían los Maestros en su periodo de formación inicial, reclamando una mayor presencia en los planes de estudio de asignaturas de índole pedagógico. La situación no cambia demasiado hasta que en 1898 el artículo 29 de la Ley de Presupuestos establece una reorganización de las Escuelas Normales de Madrid en torno al Grado Elemental y al Superior y describe la existencia de un Curso Normal Académico en el que se impartían; Religión y moral e Historia Sagrada; Antropología y Pedagogía Fundamental; Historia de la Pedagogía; Derecho, Economía Social y Legislación Social; Estética y Literatura General y Española; Inglés o Alemán. Estos estudios se completaban con Prácticas de Enseñanza.

En 1901 se suprime la clase de Maestros Normales y la formación inicial de los maestros pasa a ser competencias de los Institutos. Las Escuelas Normales se integran en los Institutos solicitando para el acceso a los estudios de maestro tener 16 años cumplidos y la superación de la prueba de ingreso. La consecución del título de maestro queda condicionada a cursar las asignaturas señaladas en el Plan de 1898 y superar un examen de reválida.

En 1914 se desarrolla un nuevo programa de formación, conocido como Plan de 1914 o Plan Bergamín, por medio del cual se unifican los títulos de Magisterio y se establece para dichos estudios una duración de cuatro cursos, tras los cuáles se opta al título único de Maestro. Este plan no cambia el sentido de los estudios, en los que priman los contenidos culturales sobre los profesionales, pero instaura escuelas anexas a las Normales en las que se impulsa la experimentación pedagógica.

La siguiente etapa que relacionamos con esta perspectiva conlleva un salto cronológico al comenzar en el año 1939, dejando fuera al modelo de formación inicial de maestros desarrollado durante la II República, por considerar que en su orientación no hay una preponderancia del enfoque tradicional como sí se aprecia en las siguientes propuestas.

En 1939 con el comienzo de la dictadura franquista se produce un cambio que pasaba por la utilización de la educación primaria como elemento propagador del ideario político del autodenominado Movimiento Nacional. Para esto el profesorado "*depurado*" es sustituido, sin necesidad de demostrar su competencia profesional, por personas con una reconocida adhesión al Régimen (excombatientes, mutilados de guerra, excautivos, familiares de caídos, etc.).

Las Escuelas Normales comienzan pierden su condición de Centros de Educación Superior y en 1940, por medio del Decreto de 10 de febrero se pone en funcionamiento el llamado Plan Bachiller que retrotrae el articulado formativo al Plan Bergamín. La finalidad última de este Plan es la de solventar la carencia de maestras y maestros, tratando para ello de reconvertir a Bachilleres en docentes por medio de los exámenes y normas descritas en el Plan de 1914. Se establece una separación entre hombres y mujeres, que se extenderá hasta 1967, y en el programa formativo de magisterio se reducen al mínimo los contenidos científicos en favor de los ideológicos (políticos y religiosos).

Las medidas para la captación de nuevos docentes continúan en 1942 con el desarrollo de un Plan Profesional que permite el acceso a los estudios de magisterio con 12 años por medio de un examen de cultura primaria. Una vez dentro el estudiante se forma durante tres años en cultural general y uno en formación profesional. Este plan dejó de funcionar en 1945, cuando se da por terminado el proceso de "*depuración del magisterio*" y se articula la Ley de Enseñanza Primaria. Esta Ley consagra la separación entre sexos y señala la necesidad de estar en posesión del Bachiller Elemental y realizar un examen de ingreso que para acceder a los estudios de magisterio. Los estudios tienen una duración de tres años, y para la obtención del título es necesario superar un examen de reválida.

En 1950 se desarrolla un nuevo Plan de Estudios para los Maestros que estaría vigente, con mínimas modificaciones a lo largo de 17 años. El Plan de 1950 continua con lo establecido en el capítulo segundo de la Ley de Enseñanza Primaria de 1945; acceso tras finalizar con éxito el Bachiller Elemental, tres cursos de formación en las "Escuelas Normales" y examen final de reválida. La nota distintiva del Plan de 1950 es que fijaba la asistencia obligatoria a un Campamento de Verano dirigido por el Frente de Juventudes (para los maestros) o la Sección Femenina (para las maestras). Finalizado el Campamento, con calificación positiva, se expedía un certificado acreditativo

de haber superado esta fase con éxito. Sin esta certificación no se podía obtener el título de Maestro o Maestra.

En esta etapa la formación estuvo marcada por una orientación política (nacional-católica) y un elevado carácter doctrinal. A ello se unen las gravísimas ausencias de bagaje cultural y un olvido absoluto de los indicadores profesionales.

La Ley de 21 de diciembre de 1965, de Reforma de la Educación Primaria modifica el acceso a los estudios de magisterio suprimiendo el examen de ingreso pero solicitando el Título de Bachillerato Superior (Universitario) a los aspirantes. Estas medidas se articulan por medio del Plan de 1967 que sitúa los estudios de magisterio, con una duración de tres años, en la antesala de la formación universitaria.

El estudiante en los dos primeros años, divididos en cuatrimestres y desarrollados en las escuelas normales, cursa estudios de carácter teórico, conteniendo la propuesta formativa un amplio conglomerado de asignaturas entre las que encontramos algunas de índole pedagógico (Pedagogía, Historia de la Educación, Didáctica y Organización Escolar), psicológico (Psicología General), sociológico (Sociología de la Educación) y filosófico (Filosofía de la Educación). También comienzan a desarrollarse las denominadas didácticas específicas (Didáctica de la Física y la Química, Didáctica de la Lengua Española, Didáctica de las Matemáticas, etc.) con la idea de integrar las dos tendencias clásicas en la formación de los docentes; la culturalista y la profesionalizadora. Tras estos dos cursos se llevaba a cabo una prueba de reválida. El tercer año de formación consistía en un período de prácticas retribuidas en horario completo de mañana y tarde. Por esta actividad el alumnado cobraba la cantidad de 4.500 ptas. al trimestre.

Al finalizar el periodo de formación el alumnado recibía la titulación de Maestro de Enseñanza Primaria y se reservaba un porcentaje de plazas de acceso directo a la enseñanza pública, que algunas ocasiones llegó al 30%, para el alumnado con mejores expedientes.

Con el desarrollo de este Plan se busca dar respuesta a los cambios socioeconómicos, a las transformaciones tecnológicas y a la evolución y desarrollo industrial, sectores que demandaban una mayor preparación en términos de “*mano de obra cualificada*”.

El paradigma o perspectiva tecnológica o positiva y la reforma de la Ley General de Educación (1970)

Esta perspectiva es una de la más influyente en la concepción del currículum hasta la actualidad. Deriva de una visión general de la ciencia como herramienta clave para resolver y controlar el proceso educativo. Con su desarrollo se trata de dar un mayor rigor y reconocimiento a la enseñanza. Se

basa en el impulso de una pedagogía tecnocrática asentada en unos objetivos y en donde la enseñanza se concibe como una profesión que se debe de aprender por medio de la adquisición de una serie de técnicas y contenidos que van a permitir al futuro docente alcanzar los objetivos que se han prefijado de manera externa.

Esta corriente tiene una base epistemológica positivista y ha tenido un importante impulso gracias a los avances derivados de la psicología conductista, por lo que se encuentra, como indica Rodríguez Gómez (1996) íntimamente vinculada al movimiento escolar del "*accountability*". Bajo esta concepción los modelos didácticos condicionan las relaciones causa-efecto que se producen entre profesorado y alumnado dentro la dinámica escolar, influyendo tanto en el comportamiento del profesorado como en el rendimiento del alumnado.

El currículum es entendido como un plan de instrucción en el que se explicitan unos objetivos de aprendizaje y unas estrategias de acción que el profesorado debe seguir para conseguir los resultados esperados. El desarrollo curricular se convierte en una puesta en práctica que deja en manos de los diseñadores o expertos de la educación la toma de decisiones curriculares. Este modelo asume una relación jerárquica entre teoría y práctica en la que la teoría determina cómo actuar a través de prescripciones prácticas. Todo debe estar planificado sobre la base de un fin determinado (Tyler, 1949: 105), por lo que el proceso de evaluación consiste en cuantificar en qué medida los resultados se ajustan al modelo de producto prescrito. Por consiguiente el docente aprenderá la teoría y desarrollará las actividades adecuadas, apoyándose en el conocimiento que elaboran los especialistas.

La formación del maestro se encuentra orientada a dotarlo de las competencias precisas, desde una concepción mesológica que acentúa los medios para alcanzar las metas y no la discusión de los fines del proceso educativo.

Este enfoque ha tenido su desarrollo principal a partir de década de los sesenta. No obstante en España encontramos los primeros rasgos de un enfoque positivista desde que los planes de formación inicial de maestros comienzan a tomar un cuerpo definido y se fundan las primeras escuelas normales. El hito formativo que guarda una relación más directa con el enfoque tecnológico se produce con el desarrollo de la Ley General de Educación de 1970, que conforma una Enseñanza General Básica (EGB) de ocho años de duración (de los 6 a los 14 años) estructurada en tres ciclos. El primer ciclo, el ciclo inicial, comprende primero y segundo, mientras que los otros dos ciclos, el medio y el superior, engloban tres cursos cada uno.

La Ley General de Educación de 1970, también conocida como Ley Villar Palasí, se asienta en el principio de personalización y contemplaba la necesidad de introducir una reforma en la formación del Magisterio elevando

estos estudios a la categoría de universitarios. Para ello se desarrolla el Plan de Estudios de 1971 que establece como requisito de acceso a los estudios tener superado el Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP) y el haber completado con éxito el Curso de Orientación Universitaria (COU). No obstante, no se exige para el acceso una prueba previa, la selectividad, como sucede en otros estudios universitarios.

Los estudios de Magisterio tienen una duración de tres años y contemplan el desarrollo de distintas especialidades (Ciencias, Ciencias Humanas, Filología, Educación Especial y Educación Preescolar), aunque en todas ellas predomina el carácter cultural sobre los aspectos profesionalizantes, debido al escaso peso que tienen en el plan de estudios las materias de índole pedagógica y las prácticas educativas. La titulación que reciben los egresados también se modifica cambiando la denominación clásica de “Maestro/a de Educación Primaria” por la de “Profesor/a de Enseñanza General Básica”.

El desarrollo de la Ley General de Educación de 1970 y el Plan de Estudios de 1971 integra las Escuelas Normales en el sistema universitario y pasan a denominarse Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado. No obstante hasta 1983 con la Ley de Reforma Universitaria no se lleva, realmente, una integración de los estudios de magisterio en el entramado universitario que culminara definitivamente en 1990 con el desarrollo de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo.

Sin duda alguna el Plan de 1971 y la Ley General de Educación de 1970 supusieron un salto significativo en nuestro sistema educativo con una proyección tecnológica, aunque incompleta, en el planteamiento de concepciones educativas, didácticas y pedagógicas.

El paradigma práctico o interpretativo-fenomenológico y los primeros desarrollos compresivos

Este modelo o perspectiva surge como una crítica al paradigma tecnológico, se trata de un modelo reflexivo sobre la práctica que contempla la enseñanza como una actividad en la que no se pueden dar recetas, ni dictar normas, para obtener los productos deseados. El paradigma práctico entiende la enseñanza como un proceso de desarrollo personal y ayuda, que permite tener un mayor conocimiento de nosotros mismos y de los demás. Desde este enfoque se revaloriza el componente afectivo por medio de un marco general que prioriza la formación de la personalidad. Descansa, por tanto, sobre la base de una epistemología fenomenológica, perceptiva y de desarrollo, que conforma un puente entre el positivismo y la corriente crítica. Como indica Rodríguez Gómez (1996) se relaciona con las concepciones de *educación del profesor humanista* (Combs, Blume, Newman y Wass, 1974), la *educación del*

profesor personalizado (Fuller, 1974), la *educación psicológica* y otras aproximaciones sobre formación de maestros basadas en los principios de la *educación abierta*.

La diversidad de interpretaciones existentes genera posturas distintas, aunque todas tienen una base común conformada en torno a los objetivos que ha de tener un programa de formación de maestros y las tareas asociadas al proceso de enseñanza y aprendizaje, promoviendo la madurez psicológica y acentuando la reorganización de las percepciones e ideas específicas que se relacionan con el conocimiento y las habilidades docentes.

Las actitudes de los maestros y los ambientes que crean se interpretan como un resultado particular de la acción del docente en un contexto determinado. El interés se centra en la calidad de las experiencias desarrolladas y no se reconoce la relación directa entre una conducta determinada y un resultado específico. Se busca el desarrollo de docentes maduros y competentes que sepan afrontar situaciones variadas en contextos diferenciados, resultando contradicción la explicitación de unos patrones generales de actuación para cada situación.

El profesorado es concebido como un profesional de la enseñanza que se mueve en situaciones complejas, cambiantes, inciertas y conflictivas, que le convierten en un investigador en el aula. Como señala Portilla (2002) la reflexión se torna en el medio principal de acercamiento a la realidad y para el aprendizaje tanto del profesorado como del alumnado; generando un pensamiento apegado a la realidad, sin búsqueda de imitación o reproducción, sino con posturas críticas y reflexivas.

La enseñanza se torna como una actividad compleja, desarrollada en escenarios singulares y que se encuentra claramente determinada por un contexto donde el docente debe enfrentarse a situaciones prácticas imprevisibles que exigen, a menudo, resoluciones inmediatas en las que las reglas técnicas y las recetas de la cultura escolar no son eficaces. El conocimiento que se requiere del docente es un conocimiento emergente, elaborado sobre su propia práctica diaria, de gran creatividad y fruto del desarrollo de sus propias metodologías (Diker & Terigi, 1997).

La formación se basa principalmente en el aprendizaje de la práctica, para ella y desde ella, es decir, la experiencia obtiene una trascendencia fundamental. A pesar de reconocer el papel preeminente de la práctica, Ferry (1991) indica que ésta no se aísla del papel regulador que posee la teoría. La práctica está implícita en el concepto de currículum, donde los fines no son percibidos como aprendizaje, sino como guías para la acción, los docentes son los planificadores, ejecutores y evaluadores de una propuesta educativa, transformados en investigadores en la acción tanto de su actuación curricular como de sus propios procesos de enseñanza, en busca de la mejora.

El maestro se forma a través de un proceso dirigido hacia una transformación interna que deriva en un desarrollo autónomo del profesional, no se pretende mostrar a alguien cómo enseñar, sino que se orienta hacia el autodescubrimiento personal. El estudiante participa activamente en su propia formación profesional con el objetivo de lograr los cambios apropiados sobre sí mismo como educador y no en el empleo de una serie de comportamientos y conocimientos definidos. El proceso formativo persigue la comprensión-interpretación de los hechos de la vida cotidiana por medio de la investigación de la misma, empleando preferentemente métodos y técnicas de investigación cualitativas.

La crítica principal que ha recibido este paradigma se relaciona con la ingenuidad con la que se puede operar cuando se deja al margen la realidad educativa y social, y nos quedamos sólo con la comprensión e interpretación de la práctica, lo cual resulta insuficiente para mejorarlala. Críticas similares surgieron del desarrollo de la reforma que propugnaba la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) cuyo principio básico era la educación permanente, para lo que se proponía preparar al alumnado para aprender por sí mismo y facilitar a las personas adultas su incorporación a las distintas enseñanzas.

Incidiendo en la constante línea cultural-profesional que subyace a todos los planes de formación del maestro, la LOGSE supera esta idea señalando que en la educación se ha de atener a una serie de principios como la formación personalizada, el desarrollo de las capacidades creativas y del espíritu crítico, el desarrollo de metodologías que aseguren la participación del alumnado en los procesos de enseñanza y aprendizaje y la relación con el entorno social, económico y cultural entre otros. El desarrollo e implantación de la LOGSE conlleva una modificación en los planes de estudio de maestros de tal forma que desde el año 1990 se requiere de la superación de una prueba de selectividad para el acceso a las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado o Escuelas de Magisterio. El alumnado desarrolla su estudios a lo largo de tres cursos y al finalizarlos recibe el título de Maestro Diplomado en una de las siete especialidades que se pueden cursar (Educación Infantil, Audición y Lenguaje, Educación Especial, Lengua Extranjera, Educación Primaria, Educación Musical y Educación Física).

Las directrices generales de los planes de estudio de Magisterio, independientemente de la especialidad, establecen que los estudios conducentes a la titulación de Magisterio no pueden tener una carga lectiva global inferior a 180 créditos, siendo el tiempo de enseñanza entre 20 y 30 horas semanales y para remarcar el carácter profesional de este plan, las asignaturas tienen créditos teórico-prácticos, de tal forma que en ningún momento la enseñanza teórica debe superar las quince horas semanales. Las materias correspondientes a las áreas de enseñanza se relacionan con las que

los futuros maestros deberán impartir, sumando a ellas un grupo de materias de contenido psicopedagógico enfocadas a la formación del futuro docentes para la atención a las necesidades diferenciales del alumnado en cada una de las especialidades.

Se establece un período de prácticas de enseñanza o Prácticum en centros educativos a realizar en los distintos niveles del sistema con un total de trescientas veinte horas (32 créditos). Las prácticas en los centros escolares tienen como objetivo conocer el sistema escolar en todas sus dimensiones, entendido como unidad organizativa con autonomía propia. Cada escuela construye su propio plan de intervención real en el aula, y la valoración de las mismas se hace teniendo en cuenta el triángulo relacional: profesor-tutor de la Escuela de Magisterio o Facultad de Educación, maestro-colaborador del centro y alumno/a en formación.

Con esta modificación toma especial relevancia la responsabilidad y la calidad del profesorado comprometido con la acción educativa en los centros de Infantil y Primaria. En este sentido, se pretende eliminar aquellos mensajes contradictorios que a menudo reciben los futuros docentes entre el programa de formación que desarrollan y la realidad del aula, tratando de formar a profesionales reflexivos y orientados a la indagación.

La reforma educativa promovida por la LOGSE tiene su punto de partida en el desarrollo de este paradigma, principalmente en lo relativo a la importancia de la reflexión sobre la práctica, aunque también puede concebirse como un puente entre las concepciones fenomenológicas y la perspectiva crítica o de reconstrucción social, especialmente mediante la potenciación de la formación reflexiva del pensamiento del profesorado, por medio de la investigación en su propia acción.

Paradigma o perspectiva crítica, sociocrítica o reconstrucionista y la influencia del contexto sociopolítico en la educación

El paradigma crítico, sociocrítico, emancipatorio o reconstrucionista se fundamenta en la crítica social, tiene un marcado carácter autorreflexivo y su finalidad es promover una serie de transformaciones sociales que permitan dar una respuesta a los problemas específicos que se presentan en las comunidades contando con la participación de sus miembros.

Para Arnal, Rincón & Latorre (1994) la teoría crítica es una ciencia social que no es puramente empírica ni exclusivamente interpretativa, señalando que sus contribuciones se remontan a las aportaciones de los estudios comunitarios y de la investigación participante. Se trata de un enfoque más radical que el enfoque práctico o interpretativo ya que la reflexión crítica no se circunscribe únicamente a la reflexión sobre nuestra propia práctica como docentes sino que va más allá analizando y cuestionando las estructuras en las que los

procesos educativos se desarrollar. Bajo estas concepciones subyace la idea de un planteamiento crítico hacia el estado de la estructura institucional, se consideran las limitaciones que ésta determina sobre la práctica y la reflexión, y se amplía su radio de acción para incluir los efectos que la propia estructura tiene sobre la forma en que los docentes analizan y conciben sus actuaciones, así como el sentido, tanto social como político, al que obedecen.

La educación se entiende como un subsistema social que no puede comprenderse sin cuestionar los presupuestos ideológicos subyacentes. La enseñanza se torna en una actividad crítica, en la que se desarrollan una serie de valores que han de traducirse en unos principios de procedimiento que guían el proceso de enseñanza y aprendizaje (Pérez Gómez et al., 2007; Liston & Zeichner, 2003). Desde este posicionamiento el conocimiento se construye debido a la existencia de una serie de intereses que parten de las necesidades comunes de los grupos y pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano, a la que se accede gracias a la formación de los sujetos para participar activamente en el proceso de transformación social. Como indica Braga (1993) los postulados defendidos en este enfoque son incompatibles con el interés técnico, pero compatibles con el práctico, ya que en cierta medida es un desarrollo de éste, donde el profesorado y el alumnado aprenden de su propia práctica.

La pedagogía crítica busca enfrentar a estudiantes y docentes a los problemas de la realidad objetiva en la que se desarrollan, por lo que la fuente fundamental para la selección de los contenidos es la propia realidad social, en estrecho vínculo con la comunidad donde se encuentra ubicada la escuela. El maestro desempeña su profesión dentro de un entorno cambiante, enfrentándose a problemas prácticos que requieren de soluciones concretas y a la par inciertas, que no pueden ser planteadas desde puntos de vista restrictivos. El alumnado forma parte de un contexto e interactúa con él; el maestro interpreta y conceptualiza el contenido para hacerlo significativo al alumnado y tiene en cuenta que las relaciones sociales contribuyen a su aprendizaje. Esta concepción conforma al maestro como un agente activo que asume que sus probabilidades de éxito, de control, de cambio, se encuentran directamente relacionadas con el conocimiento que posee sobre las causas y las acciones que se dan dentro del aula.

La formación de los maestros, bajo este paradigma, implica una actitud hacia el cambio social, la labor política y comunitaria, pues son ámbitos presentes y relacionados con el quehacer educativo. Este quehacer tradicionalmente se ha tratado de situar fuera de la actividad política utilizando argumentos relacionados con que la enseñanza se limita al aula y que la educación, concebida como una ciencia racional con un importante componente técnico, debe de aislarla de la política para poder desarrollarse de una forma “*objetiva*” y “*científica*”.

El problema de esta propuesta radica en su operativización teniendo, normalmente, en las instituciones escolares y en los maestros sus principales escollos para su aplicación. No obstante cuando ha sido posible plantear un programa de formación inicial del docente de corte sociocrítico, esté se ha desarrollado en torno a la formación del docente en el hábito de cuestionar (Wehlage, 1981) o en aproximaciones que promueven la investigación crítica y reflexiva sobre lo que ocurre en el aula o la escuela, sin llegar a trascender de ese espacio.

En el desarrollo de los planes formativos de los maestros en España no encontramos un currículum con una pronunciada tendencia hacia este enfoque, aunque descubrimos ciertos indicios en los cambios introducidos en la formación del profesorado y en la manera de entender la educación durante la II República. El intento de generalizar la educación y usar la educación de la ciudadanía para conseguir una mayor democratización de la sociedad durante la II República guarda un paralelismo singular con una de las premisas esenciales del paradigma sociocrítico; la transformación social en la dirección de una mayor justicia, en la que la igualdad de oportunidades sea un hecho.

Desde las esferas de poder de la II República se impulsaron medidas con la intención de reducir las diferencias sociales existentes y promover el desarrollo desde una perspectiva social. Bajo estas premisas entre 1930 y 1932 se desarrolla una reforma universitaria de gran transcendencia para la formación de maestros. Los artífices de esta reforma fueron Marcelino Domingo, maestro, periodista y Ministro de Instrucción Pública en 1931 y 1936 (Izquierda Republicana), junto con Rodolfo Llopis, pedagogo alicantino, Director General de Enseñanza Primaria entre los años 1931 y 1933 y Secretario General del PSOE hasta 1974. Ambos diseñaron e implementaron un Plan de Estudios (Decreto de 29 de septiembre de 1931) para los Maestros en coherencia con las nuevas atribuciones asignadas a la educación que como indica Lorenzo Vicente (1995) tiene entre sus innovaciones más relevantes:

- El ingreso por oposición en la Normal para lo que se requiere el Bachillerato Universitario.
- Conformación de un plan de estudios de tres años teóricos más uno de prácticas remuneradas y un examen final de conjunto
- Durante el año en prácticas el alumno-profesor regentaba con plena responsabilidad un Sección Graduada, recibiendo el sueldo de Maestro Oficial.
- Para el examen final de conjunto se conforman tribunales especiales presididos por un Catedrático de Universidad.
- Se tratan de convertir las Escuelas Normales en centros de enseñanza profesional y establecer las especializaciones de la carrera de Magisterio

- El acceso a la enseñanza oficial es directo para todos los que superan el año en prácticas y el examen final de conjunto

El Plan Profesional del Magisterio de 1931 integra a las Escuelas Normales dentro de la estructura de educación superior, contemplando una modalidad de acceso directo al ejercicio profesional del magisterio mediante expediente académico para el alumnado que aprobara los tres cursos, el año de prácticas y el examen final, percibiendo una asignación económica de 4.000 pesetas anuales. Como sucediese con su antecesor, el Plan Bergamín de 1914, este Plan supuso un considerable avance en la formación de los maestros y maestras de la época al delimitar claramente los ámbitos en los que los docentes eran formados; cultura general; formación profesional; práctica docente. En el currículo figuraban un conjunto de materias pedagógicas (pedagogía, metodologías específicas, prácticas en párvulos, con retrasados mentales y con superdotados) que le otorgaba a los estudios de maestro un perfil especialmente profesional y no solamente cultural como venía ocurriendo hasta el momento.

Román y Cano (2008) señalan como la competencia en la preparación dentro del ámbito de la cultura general recae en los Institutos de Segunda Enseñanza, siendo competencia de las Escuelas Normales la formación profesional de las maestras y maestros y dejando la práctica docente en manos de las Escuelas Primarias Nacionales donde el alumnado, con la denominación de "*Alumnos-Maestro*", realizaba un período de prácticas remuneradas (reciben el sueldo inicial de un Maestro Oficial) regentando con plena responsabilidad una Sección Graduada.

Esta ordenación de los estudios de magisterio deja entrever una serie de elementos diferenciales en relación con los planes de formación anteriores y que son sintetizados por Carbonell (1987) en torno a tres aspectos:

- La concepción de las escuelas normales como puente entre lo teórico y lo práctico, entre la universidad y la escuela.
- La incidencia de un contexto institucional estimulante, con una mayor riqueza y apertura hacia la realidad social contribuye a la formación del maestro como un profesional con una actitud y sensibilidad especial ante su labor como docente.
- La consideración de la Normal como un centro de formación de maestros tanto en su etapa de capacitación inicial como para contribuir a su formación permanente.

El impulso de instituciones como la Escuela de Estudios Superiores, la Institución Libre de Enseñanza, la Cátedra Superior de Pedagogía, la Junta de Ampliación de Estudios, entre otras, también contribuyó al desarrollo de una nueva concepción educativa en la que el niño era considerado como el centro del proceso educativo y se resaltaba la necesidad del docente en la adquisición de didácticas y metodologías especiales, ya que era tan importante la

adquisición de los contenidos de cada materia como el dominar los procedimientos de enseñanza de las mismas, a través de los cuales se facilitaba el proceso de aprendizaje.

La enseñanza teórica se relacionaba con la práctica escolar y con el entorno sociocultural al tener que ser integrada en los contextos sociopolíticos y culturales del momento. Macías (2009) señala como durante esta época se generaliza el convencimiento de que la educación es una herramienta potente y eficaz que permite a la población tomar conciencia de la realidad en la que se desenvuelve, evidenciando las injusticias provocadas, esencialmente, por las desigualdades sociales. Desde esta forma la educación cobra un papel preeminente ya que una sociedad educada bajo una perspectiva social mantendrá unas actitudes de mayor responsabilidad y solidaridad.

No obstante el desarrollo de este diseño no se correspondió exactamente con lo pre-establecido, sufriendo una serie de críticas por parte de los propios profesionales que podemos encontrar sintetizadas en Manso (2010) y que se refieren esencialmente a una teorización demasiado alejada de la realidad, la falta de formación del profesorado de las Escuelas Normales o las dificultades económicas del alumnado para completar el programa completo.

Estos principios formativos no llegaron a generalizarse ni extenderse debido a la sublevación militar, que derivó en guerra civil de 1936 y la posterior dictadura franquista que echó por tierra el plan de educar a todos los españoles, cualquiera que fuera su condición: ricos o pobres, del pueblo o de la ciudad, religiosos o laicos... y persiguió cualquier atisbo de renovación e innovación educativa, condenándonos al retroceso y al alejamiento de Europa en materia educativa.

Aunque este Plan no está fundamentado en las concepciones socio-críticas inicialmente descritas, al analizarlo en profundidad apreciamos una marcada tendencia hacia el mismo. Un sesgo que no encontramos en los planes anteriores y que también podemos encontrar en la actualidad, donde un elevado número de docentes, a pesar de no haber contado con una formación inicial suficiente, dentro de su práctica cotidiana en el aula reflexionan sobre su tarea, el proceso de enseñanza que están llevando a cabo y el aprendizaje de su alumnado, y en base a esta reflexión actúan, modifican y/o ratifican su labor en el aula.

Modelo de formación por competencias: de la práctica a la teoría

Al observar el devenir de los procesos de formación de los maestros en España, estos se han caracterizados por estar centrados en la enseñanza más que en el aprendizaje; la tendencia que ha seguido la educación en la evolución que hemos plasmado en párrafos anteriores, ha sido el otorgar cada vez mayor protagonismo al alumno en su proceso de formación. El hecho de

pretender que el estudiante conozca el medio y se conozca a sí mismo, conozca los conocimientos y la manera más adecuada para llegar a ellos, implica un proceso de aprendizaje autónomo en el que cobra vida la concepción de aprender a aprender; siendo éste un requisito básico para la formación por competencias.

La adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) conlleva reorganizar los idearios educativos de las universidades españolas, cambiando de una educación centrada en contenidos a una educación que se orienta hacia el aprendizaje de competencias y que conlleva un nuevo modelo de formación: un paradigma educativo que, como señalan García Manjón y Pérez López (2008), sitúa la visión competencial en un punto central, otorgando una gran responsabilidad a las universidades para que formulen criterios académicos, competenciales y de cualificación profesional que respondan a la demanda del mercado laboral europeo y que nos permitan responder a los retos educativos, laborales y sociales actuales. Uno de los objetivos del proceso de convergencia europea es promover este cambio metodológico en la enseñanza superior; esta transformación conlleva un cambio de paradigma, una renovación de cómo se estaba llevando a cabo la formación. Nos encontramos con un paradigma que promueve el logro de aprendizajes partiendo de que es el propio alumno quien asume la responsabilidad en su proceso de formación, el centro del escenario ahora es ocupado por el estudiante, no por el profesor, aunque debemos contar con el atrezo que el apoyo de las instituciones supone para este cambio.

Pero, ¿por qué esta necesidad de cambio?; de sobra es conocido nuestro asentamiento en lo que se ha denominado “sociedad del conocimiento”, y las implicaciones que conlleva se reflejan en aspectos formativos fundamentados en el paradigma crítico. Estamos ante una nueva organización social, que exige una adaptación continuada a los nuevos conocimientos, avances tecnológicos, valores y patrones culturales, etc.; vivimos dentro de un orden social que requiere de una *capacitación personal crítica adaptativa*, que nos permita generar conocimientos propios extraídos de la amalgama informativa que nos rodea. No sólo hablamos de adaptarse al medio que la sociedad del conocimiento impone, sino una transformación de ese medio. De Miguel (2008) lo denomina “*búsqueda personal del conocimiento*”, y se hace extensible a lo largo de toda la vida, por lo que la institución educativa, y por ende, las Facultades de Educación, deberán sentar las bases o medios o la provisión de herramientas necesarias -las competencias-, para que el alumnado, de forma autónoma y crítica, extienda el periodo de formación a toda su existencia.

Al hablar de la formación de maestros en términos de competencias profesionales podríamos caer en el equívoco de relacionarla con modelos artesanales de formación, pero debemos de ir más allá, dar un paso más ya

que bajo el modelo de formación por competencias desde EEEs la formación del docente no es considerada como un proceso ajeno a la voluntad, intereses y necesidades del individuo, sino como un proceso en el que conocimientos, habilidades, destrezas...deben integrarse en cada sujeto según sus características –capacidades, rasgos de personalidad, valores-, con la finalidad de que el sujeto alcance el dominio de su profesión.

El Real Decreto 1393/2007, resalta la importancia de la adquisición de competencias por parte del alumnado universitario, concediendo gran importancia al desarrollo de competencias profesionales y señalando la necesidad de que los estudios capaciten y habiliten para el desempeño de actividades de carácter profesional. De igual forma se señala la preocupación y orientación del sistema hacia la empleabilidad de los graduados indicando que “*La nueva organización de las enseñanzas incrementará la empleabilidad de los titulados al tiempo que cumple con el objetivo de garantizar su compatibilidad con las normas reguladoras de la carrera profesional de los empleados públicos*”.

Para entender el desarrollo del apartado, es preciso delimitar el término *competencia*, de carácter ambiguo, ya que tal y como reconocen Carreras y Perrenoud (2005) existe una falta de consenso en la definición de competencia, derivado de su carácter polisémico; este desconcierto tiene su origen a raíz de la discusión entre la relación del sistema educativo y el mundo profesional, sobre la necesidad de acomodar la formación de los futuros profesionales a las necesidades reales y cambiantes del mercado laboral.

De manera general y tras la revisión de varios autores (Zabalza, 2004; Perroud, 2004; Tejada, 2007; Pérez García, 2008) podemos indicar que las competencias integran conocimientos, destrezas o habilidades y actitudes o valores, que se han de desarrollar en un contexto determinado, desde una dimensión práctica de ejecución, ya que no sólo importa la adquisición sino su utilización, que con un carácter global ha de permitir dar una respuesta a las situaciones problemáticas. Este ideario es recogido por Tejada (2007:2), que define las competencias como: “*el conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados en el ejercicio profesional, definibles en la acción, donde la experiencia se muestra ineludible y el contexto es clave*”. Esta definición nos lleva al “*análisis y solución de problemas en un contexto particular en el que a partir de ese análisis se movilizan los recursos y saberes para resolver problemas con estándares y criterios de calidad*”.

Al elaborar un plan de estudios de una titulación dentro del EEEs, el punto de partida de la planificación por competencias para cualquier asignatura o materia tendrá que ser el perfil de la titulación, es decir, el conjunto de *competencias académico-profesionales* especificadas en los documentos oficiales (Libros Blancos-ANECA, BOE, Universidad, Centro y/o Departamento) para ser enseñadas en esa titulación. Las competencias *académico-*

profesionales son definidas como un conjunto de conocimientos integrados, que permiten un desempeño óptimo de los requerimientos profesionales (De la Fuente, 2005) y que asumen que a pesar de que el conocimiento académico y el conocimiento profesional tienen formatos diferentes, éstos se encuentran interconectados, lo que hace necesaria una reconstrucción integrada de ambos.

Mario de Miguel (2004), afirma que un plan de estudios de calidad es aquel en el que los egresados obtienen un desempeño cercano a los resultados de lo que se considera un profesional competente. Esta garantía de calidad debe fijarse no solo con respecto a la asimilación de conocimientos, actitudes y valores sino también a su capacidad para integrarlos en el trabajo. Tal y como señala Riesco (2008), en la titulación de Maestro la garantía de calidad vendría dada por haber formado titulados que en su ejercicio profesional demuestren competencia en la enseñanza; es decir, por haber conseguido llevar a la práctica las obligaciones y responsabilidades de la profesión docente en sus transacciones: planificación, enseñanza, tutoría, evaluación, etc.

El diseño curricular del plan de estudios de maestro dentro del EEES debe explicitar lo que el alumno debe saber, lo que debe saber hacer y las actitudes académicas y profesionales que debe conseguir como resultados de aprendizaje, es decir, debe construirse desde una perspectiva integrada y global, que se podría relacionar con el paradigma interpretativo-fenomenológico, a través una formación comprensiva.

El *Libro Blanco de Magisterio* (ANECA, 2004) recoge los resultados de las comisiones encargadas de elaborar dos tipos de competencias específicas, unas comunes a todos los perfiles de Maestro (algunas de las cuales a su vez, son comunes con otras titulaciones de Educación, como se señala en el Objetivo 15 y, con carácter general, con el desempeño de tareas docentes en muchos niveles educativos) y otras de índole más particular, específicas de cada perfil o titulación de Maestro.

Tabla nº 2. Competencias específicas comunes al Grado de Maestro

Indicadores	Competencias
- Saber	<ul style="list-style-type: none">• Capacidad para comprender la complejidad de los procesos educativos en general y de los procesos de enseñanza-aprendizaje en particular (fines y funciones de la educación y del sistema educativo, teorías del desarrollo y del aprendizaje, el entorno cultural y social y el ámbito institucional y organizativo de la escuela, el diseño y desarrollo del currículum, el rol docente...)
- Saber hacer	
- Saber ser	

-
- Conocimiento de los contenidos que hay que enseñar, comprendiendo su singularidad epistemológica y la especificidad de su didáctica
 - Sólida formación científico-cultural y tecnológica
-

En relación a las competencias específicas, definidas en la *ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre*, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria, se organizan las competencias específicas en torno a tres bloques de conocimiento en los que se encuentran recogidas las diferentes asignaturas.

El primer bloque, de formación básica, recoge dieciséis competencias referidas al aprendizaje y desarrollo de la personalidad del alumnado, a los procesos y contextos educativos a los que se enfrentarán como maestros y a la sociedad, familia y escuela. El segundo bloque, el didáctico y disciplinar, recoge competencias en torno a la enseñanza y aprendizaje de Ciencias Experimentales, de las Ciencias Sociales, de las Matemáticas, de las Lenguas, de la Educación musical, plástica y visual y de la Educación física. Por último está el bloque del Prácticum, en el cual las competencias específicas serán las que el alumnado del Grado en Primaria deberá adquirir en la realización de las prácticas escolares.

Tabla nº 3. Ejemplificación de competencias específicas del Grado de Maestro en Educ. Primaria

Módulo	Ejemplos de competencias que deben adquirirse
De formación básica	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y ritmos de aprendizaje. • Promover acciones de educación en valores orientadas a la preparación de la ciudadanía activa y democrática. • Mostrar habilidades sociales para entender a las familias y hacerse entender por ellas.
Didáctico disciplinar	<ul style="list-style-type: none"> • Plantear y resolver problemas asociados con las ciencias a la vida cotidiana. • Comprender los principios básicos de las ciencias sociales.
Enseñanza y aprendizaje de:	
- Ciencias Experimentales	

- Ciencias Sociales	• Analizar, razonar y comunicar propuestas matemáticas.
- Matemáticas	• Afrontar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües.
- Lenguas	• Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde las artes.
- Educación musical, plástica y visual	• Adquirir recursos para fomentar la participación a lo largo de la vida en actividades deportivas dentro y fuera de la escuela.
- Educación física	

Prácticum

Prácticas escolares incluyendo el trabajo de fin de grado	• Relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro
---	--

La adquisición de estas competencias específicas y las del resto de las materias son las que los futuros graduados en educación deberán adquirir durante su formación inicial, lo que se demostrará mediante la elaboración y defensa del Trabajo de fin de Grado. La organización de las enseñanzas deberá hacerse bajo los objetivos de adecuar los métodos de enseñanza y aprendizaje al objetivo de adquisición de competencias por los estudiantes. Frente a los paradigmas clásicos centrados en el aula y la actividad del profesor, el modelo de formación por competencias se centra en el aprendizaje autónomo del estudiante.

A modo de síntesis, teniendo presente que las transformaciones y los cambios que estamos viviendo en nuestra sociedad repercuten también en la educación y exigen a las universidades que se adapten a estos cambios. Para poder formar a los docentes de una forma eficaz para que sean capaces de enfrentarse a los nuevos desafíos y retos planteados por la sociedad actual, el mundo académico debe encontrar un camino para incorporar a sus procesos formativos dos variables externas de trascendencia social: la situación y la adaptación de las competencias de las personas a las demandas del mercado laboral.

Conclusiones

La intención de este texto ha sido repasar la conformación de la práctica profesional del maestro, sus competencias constitutivas para realizar un plan de formación adecuado, es decir, invertimos el título del artículo, esta vez la formación de los docentes la observamos desde la práctica hacia la teoría que conlleva la elaboración de un plan de estudios para los Grados en Educación.

El recorrido en la evolución de la formación de los maestros en España lo iniciamos desde la perspectiva tradicional, enfoque que relacionamos prácticamente con todos los modelos de formación que se han desarrollado en España desde 1370 hasta 1970, el futuro maestro se va formando a través de la práctica, del hacer, la formación implica una adquisición de las habilidades necesarias que le permita transmitir la disciplina en un proceso educativo fundamentado en las experiencias, y saberes genéricos (con fuerte tendencia religiosa) más que pedagógicos.

Al promulgarse La Ley General de Educación de 1970, se advierte la necesidad de introducir una reforma en la formación del Magisterio elevando, adquiriendo la categoría de estudios universitarios, bajo la premisa de controlar el proceso educativo; vislumbramos la incidencia del paradigma tecnológico los planes de estudio, ya que la formación que se ofrece a los futuros maestros se asienta en la premisa de la consecución de unos objetivos terminales (prefijados externamente), a través de las adquisición de una serie de técnicas y contenidos recogidos en esos planes.

El paradigma práctico, aboga por un profesor reflexivo y orientado a la indagación, talantes que se reflejan en el texto de la LOGSE de 1990, la formación de los maestros debe conducir a proporcionar la herramientas necesarias para la formación reflexiva de su pensamiento, para actuar desde la investigación acción; la especialización profesional docente y el rol de guías de la práctica educativa, son los aspectos a resaltar de este periodo.

En lo relativo al paradigma crítico, asumiendo que no ha tenido una repercusión amplia en cuanto a la formación de los maestros en España, tal y como hemos señalado, atisbamos ciertas señales de identidad en la condición formativa de la Segunda República, dentro del intento de reducción de las diferencias sociales bajo una perspectiva social, y bajo un plan de estudios con fuerte carga pedagógica y no solamente de estudios generales-culturales.

Finalmente, y aunque no tiene la consideración de paradigma, los cambios acontecidos tras la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, nos revelan un nuevo modelo de formación, cambiando el estigma de una educación centrada en contenidos, a una educación orientada al aprendizaje de competencias y por ende, a la cualificación profesional, todo ello bajo la premisa del aprendizaje a lo largo de la vida.

Realizando un examen de conciencia, los profesores universitarios, en la formación por competencias y desde el molde del paradigma práctico, debemos erigirnos como gestores de los procesos de aprendizaje de los alumnos, somos guías para la acción, considerados como planificadores, de la propuesta educativa, cuyo rol es el de ofrecer a los futuros maestros (y profesionales varios) las herramientas para el aprendizaje autónomo. Es necesario ofrecer a los futuros maestros una formación inicial cuya finalidad sea la de dotarles de destrezas, conocimientos y habilidades que les capaciten

para desarrollar con éxito su futura tarea educativa y actuar con éxito en una escuela impredecible y cambiante.

Referencias Bibliográficas

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2004). Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio, vol. I y II. Madrid.
- Arnal, J., Rincón, D. & Latorre, A. (1994). *Investigación educativa: Fundamentos y metodologías*. Barcelona: Labor.
- Braga Blanco, G. (1993). *Desarrollo profesional e investigación-acción en la enseñanza universitaria: un estudio de caso*. Tesis doctoral no publicada. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Carbonell, J. (1987). La formación inicial del profesorado en España. Algunas reflexiones históricas y actuales para una alternativa. *Revista de educación*, 284, 39-52.
- Carreras, J. & Perrenoud, P. (2005). *El debat sobre les competències a l'ensenyament universitari*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Combs, A. W. , Blume, R., Newman, A. & Wass, H. (1974). *The Professional education of teachers: A humanistic approach to teacher preparation*. Boston: Allyn and Bacon.
- Diker, G., & Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Fuente, J. de la (2005). Percepción de la construcción de competencias académicas y profesionales en psicólogos *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 5-3 (1), 3-34.
- Fuller, F. F. (1974). A Conceptual Framework for a Personalized Teacher Education Program. *Theory into Practice*, 13, 2, 112-122.
- García Manjón, J.V. & Pérez López, M.C. (2008) El grado en turismo: un análisis de las competencias profesionales. *Cuadernos de Turismo* 2008, 67-83.
- Imbernón, F. (1994). *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). *Boletín Oficial del Estado (España)*, 4 de octubre de 1990.
- Liston, D. P., & Zeichner, K. M. (2003). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. A Coruña: Fundación Paideia.

- Lorenzo Vicente, J.A. (1995). Perspectiva histórica de la formación de los maestros en España (1370-1990). *Revista Complutense de Educación*, 6, (2), 203-229.
- Macías Gómez, E. (2009). La educación básica en España en los siglos XX y XXI. La función de la universidad en la formación de los maestros. *Tendencias Pedagógicas*, 14, 191-207.
- Manso Ayuso, J. (2010). Revisión histórica de la formación de maestros en España. *Tendencias Pedagógicas*, 16, 181-206.
- Miguel, M. de (2004). Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior. Exigencias que conlleva. *Cuadernos de Integración Europea*, 2, 16-27.
- ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.
- Pérez García, M.P. (2008). Competencias adquiridas por los futuros docentes desde la formación inicial. *Revista de Educación*, 347, 343-367.
- Pérez Gómez, A.I. (2000). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas, en J. Gimeno Sacristán & A.I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 398-429). Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, A.I., Martínez, M., Tey, A., Essombra, M. A. & González, T. (2007). *Profesorado y otros profesionales de la educación. Alternativas para un sistema escolar democrático*. Barcelona: Octaedro.
- Perrenoud, P. (2004). L'Université entre transmission de savoirs et développement de compétences, ponencia presentada en el 3er. Congrés Internacional sobre "Docència Universitària i Innovació".
- Pollard, A. & Tann, S. (1997). *Reflective teaching in the Primary School: a handbook for the classroom*. London: Cassell.
- Portilla Rendon, A.B. (2002). *La formación docente del profesorado universitario: perfil y líneas de formación*. Tesis doctoral no publicada. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Pedagogia Aplicada.
- Riesco, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas* 13, 2008-101.
- Rodríguez Gómez, J. M. (1996). Perspectivas teórico-educativas en la formación de maestros. *Revista Universitaria de Formación del Profesorado*, 27, 141-147

- Román Sánchez, J. M. & Cano González, R. (2008). La formación de maestros en España (1838-2008): Necesidades sociales, competencias y planes de estudio. *Educación XXI*, 11, 73-101.
- Tejada, J. (2007). La evaluación del impacto de la formación como estrategia de mejora en las organizaciones. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 9, Nº. 2.
- Tom, A. R. (1980). Teaching as a moral craft: a metaphor for teaching and teacher education. *Curriculum Inquiry*, 10, 3, 317-323.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Wehlage, G. (1981). Can teachers be more reflective about their work? A commentary on some research about teachers. En B.R. Tabachnick, T. S. Popkewitz & B. B. Szekely (eds.), *Studying teaching and learning: Trends in Soviet and American research* (pp.183-199). New York, N.Y: Praeger
- Zabalza, M. A. (2004). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea

ALCANCE DE LA INVESTIGACIÓN EN EL AULA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORADO

**Julia Boronat Mundina
Elena Ruiz Ruiz**

Escuela Universitaria de Educación de Palencia. Universidad de Valladolid

Resumen

La situación actual de la enseñanza universitaria conlleva la responsabilidad de lograr de una educación superior de calidad. Para ello, uno de los elementos claves es, entre otros, el cambio de la metodología docente, mediante la incorporación de técnicas y estrategias alternativas de enseñanza-aprendizaje y evaluación. En esta propuesta, recogemos una contrastada experiencia relacionada con la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria, que gira en torno a las prácticas de enseñanza. Se han enfocado en torno a la investigación en el aula, utilizando el aprendizaje cooperativo y el portfolios, como herramientas que permiten al estudiante realizar el diseño de su práctica y el seguimiento de su personal proceso formativo. Por estas razones hacemos oír su voz, a través del trabajo “poner en práctica una idea”, que les permite sentirse protagonistas y artífices de su propio aprendizaje.

Palabras clave

Investigación en el aula - prácticas de enseñanza - aprendizaje cooperativo – portfolios - formación inicial del profesorado.

Abstract

The current situation in Higher Education involves the responsibility of achieving quality in that education level. For this purpose, one of the key elements should be, among others, the change in teaching methodology by including alternative techniques and strategies in the teaching-learning process and assessment. In this proposal, we present an experience in Initial Teacher Education related to teaching practices. These teaching practices are focused on classroom research using cooperative learning and portfolio as tools that allow the student to design his/her own practice and the follow-up of his/her personal formative development. For these reasons, we allow the students to voice through the task "to put into practice an idea" so that they feel themselves actors and architects of their own learning.

Key words

Classroom research - learning practice - cooperative learning – portfolios - Initial Teaching Education.

INTRODUCCIÓN

Cuando nos invitan a participar en la Revista "Tendencias Educativas" del Departamento de Didáctica de la Universidad Autónoma de Madrid, a raíz de la celebración del cincuenta aniversario de los estudios de Magisterio de la Escuela de Santa María, -actualmente Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Madrid-, pensamos en aportar nuestro grano de arena sobre la trayectoria docente en la formación del profesorado en la Escuela Universitaria de Educación de Palencia, reflejando el sentir y hacer de dos profesoras e incorporando la voz de los estudiantes.

El enfoque que presentamos, a nuestro juicio, no resulta baladí, pues pretende materializar el compromiso, la ilusión y entrega que durante años ha existido y prevalece con la formación inicial del profesorado. Al intentar dotarle de contenido y darle forma confluyen, por una parte, la lógica discursiva, la linealidad aplicada en el desarrollo discurso, pero, por otra, prevalece la autonomía, la creatividad, la cooperación, pivotes que articulan una propuesta metodológica que permite la integración de los saberes teóricos con las reflexiones e iniciativas materializadas en la práctica cotidiana del aula.

En el momento actual, uno de los elementos claves para el logro de una buena enseñanza universitaria es el cambio de metodología docente, mediante la incorporación de técnicas y estrategias alternativas de enseñanza-aprendizaje y evaluación. En este sentido, nuestro discurso va a girar en torno a las prácticas orientadas a la investigación en el aula, al aprendizaje cooperativo, y el portfolios, como estrategia que permite al estudiante realizar un seguimiento de su propio aprendizaje e integra la formación de su personal proceso formativo. Pero no queremos quedarnos en una mera declaración de intenciones y principios, más bien pretendemos dar la voz a los alumnos para que sean ellos quienes valoren su formación.

1. LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE A TRAVÉS DE LA INVESTIGACIÓN EN EL AULA

En la formación inicial de futuros maestros, las prácticas se identifican con el periodo especialmente dedicado a promover el contacto directo de los estudiantes con la realidad educativa. Pero existen otras situaciones que aproximan al estudiante a la realidad, como son las experiencias puntuales, de aproximación a un entorno socioeducativo determinado, o de acercamiento de expertos a las aulas universitarias. Si bien, nos vamos a detener en las primeras, por su entidad y vivencia, no queremos dejar de nombrar las segundas que, en nuestro caso, han promovido un mejor conocimiento de determinadas realidades sociales y educativas.

Indudablemente, la caracterización de las prácticas está muy ligada a la consideración que se ha venido gestando sobre el significado del proceso de enseñanza-aprendizaje en los centros universitarios de formación del profesorado y sobre el rol del profesor, como investigador. Responde al modelo auspiciado por el proceso de Bolonia, que, en nuestro caso, tiene una sólida andadura como coordinadoras y tutoras del Prácticum. En este sentido, venimos ofreciendo al estudiante de magisterio la oportunidad de poner en práctica su propio modelo de investigación-acción, aprovechando su inmersión en las aulas escolares.

Los alumnos parten de una situación idónea, ya que cuentan con un bagaje formativo adquirido a través de las disciplinas básicas y curriculares del campo de la educación, en el que convergen los conocimientos y experiencias, resultado de su dilatado proceso formativo. Asimismo, conocen la realidad escolar, a raíz de haber realizado su primer año de prácticas. Pero además, han manejado obras y documentos sobre la investigación-acción y el pensamiento del profesor. Todo ello les permite acercarse a la ecología del aula con una formación interdisciplinar que pueden plasmar en su proyecto.

No obstante, conviene aludir brevemente al movimiento que ha inspirado la corriente de investigación-acción, que nace como alternativa a la investigación empírica, vinculada a los procesos de democratización y a las innovaciones introducidas por movimientos renovadores en el campo educativo, entre los que cabe destacar a Dewey, Freinet y otros muchos educadores de principios del siglo, referentes del enfoque cualitativo.

La investigación-acción, cuyo origen se asocia a Lewin, hunde sus raíces en las corrientes teóricas, como la Pedagogía de Paulo Freire, el Movimiento Institucionalista Francés, la Escuela de Frankfurt, la Teoría Social Crítica de Habermas, movimientos que han promovido la consolidación de las distintos enfoques de la investigación-acción, entre las que cabe mencionar la investigación en el aula.

La investigación-acción es un término complejo y polisémico, del que existen muchas definiciones. Destacamos la de Lewin (1947), para quien es “*una actividad desarrollada por grupos o comunidades, con el propósito de cambiar sus circunstancias, de acuerdo con una idea de valores humanos, compartida por los miembros del grupo, práctica que además de ser social es reflexiva, y en la que no puede hacerse ninguna distinción entre la práctica que se investiga y el proceso de investigación de esta práctica*”. Este autor identifica durante el proceso cuatro fases: planificar, actuar, observar y reflexionar, que han sido incorporadas en diversos modelos -Stephen Kemmis, John Elliot, Dave Ebbutt- (Hopkins, 1984).

Desde una postura más crítica, “*la investigación-acción es una forma de indagación introspectiva colectiva, emprendida por participantes en situaciones sociales, con objeto de mejorar las racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como la comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar*” (Kemmis y McTaggart, 1987, 9).

En el ámbito anglosajón, la investigación-acción se institucionaliza en los años 70, proyectándose hacia el campo educativo cuando un grupo de profesores, bajo la dirección de Stenhouse, implementó el Proyecto *Humanities Curriculum Project* (HCP), en Cambridge, siendo aplicado en el desarrollo del currículum de educación secundaria. Paralelamente, Elliot y Adelman concretaron sus aportaciones en el Proyecto “*Ford Teaching Project*”. Actualmente, “la ecología del aula” ha pasado de centrar la atención en el profesor, como pieza clave del currículum, a ampliar su intervención en diferentes aspectos educativos. Es decir, que se interesa por estudiar también las diferentes vertientes institucionales, puesto que entiende que éstas condicionan extraordinariamente la tarea del profesor.

En España, en los años noventa, la Reforma plantea que uno de los pilares fundamentales de la renovación educativa es la figura del profesor investigador e innovador, recogido en el capítulo XVI del Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo (1989), donde se señala que “la investigación

presupone e induce una actitud crítica en relación a los procesos educativos y a la estructura y eficacia del sistema educativo. Esa actitud crítica es un primer paso hacia la innovación de tales actividades y estructuras" (1989).

Las razones aludidas han hecho que nos planteemos la necesidad y, sobre todo, el compromiso de incorporar esta dimensión en la formación de los futuros profesores, y nada mejor que hacerla visible durante el periodo de prácticas.

Consideramos la investigación en el aula como la acción efectuada por los alumnos en prácticas para perfeccionar su enseñanza, analizar la de un compañero o comprobar diversas situaciones de aula, acción presidida por una constante retroalimentación entre el profesorado, profesor-alumnos y alumnos entre sí. Somos conscientes de que un periodo tan breve no permite el desarrollo de grande proyectos, pero nos adherimos a la propuesta de Clark y Peterson (1990), quien estima que los profesores deben tener la ocasión en su currículum formativo de aprender a teorizar sobre las situaciones de aula, y éste es nuestro caso.

Las notas que caracterizan la investigación-acción, según diversos autores, están fielmente recogidas en la obra de Pérez Serrano (1990: 70-76), quien destaca que es: inductiva, holística, naturalista, comprensiva y en y para la acción, de carácter democrático y comunitario, características que aparecen reflejadas en los proyectos de investigación realizados por los alumnos.

Puesta en práctica de una idea: investigar en el aula

El objetivo fundamental de este enfoque es que los estudiantes en prácticas alcancen una mejor comprensión e interpretación de la realidad educativa, mediante el análisis de sus propias percepciones recogidas en el cuaderno de campo o portfolios. Esta propuesta responde a las siguientes características:

- Se sustenta en el conocimiento directo del medio, de situaciones educativas y de sujetos que van a ser objeto de estudio y reflexión, precisando las diferencias, matices, peculiaridades y dejando en segundo término, aunque no eliminando, las concepciones previas y estereotipos sobre la realidad escolar.
- Se caracteriza por ser una investigación descriptiva, pero fundamentalmente interpretativa, en donde prevalezca la transformación y mejora del pensamiento de los alumnos en prácticas más que la de la realidad, dado el poco tiempo que permanecen en las aulas. Ello implica no sólo que registren descriptivamente aquello que ocurre, sino también que recopilen y analicen sus propios juicios y reacciones ante el hecho.
- Requiere que utilicen algún tipo de registro (diario de campo o portfolios) donde aparezcan dos tipos de cuestiones: aquello que refleja la situación estudiada y aquello que afecta al proceso de estudiarla. De hecho, la práctica se modifica más fácilmente si cambia la manera de comprenderla.
- Metodológicamente, responde a un diseño emergente, no prefijado de antemano, que surge de la interacción en el aula, y que permite incorporar modificaciones, al hilo de la investigación.

- El muestreo o ámbito de estudio que se les propone es libre; puede enfocarse al alumnado, considerado como grupo e individualmente, al profesorado de aula, a sí mismo, como profesor en prácticas, a la organización del aula, pero siempre a través del filtro de su pensamiento.
- El aprendizaje cooperativo, aprender de y con otros, se convierte en uno de las principales estrategias de mejora y de desarrollo profesional. El aula se entiende como una comunidad donde se aprende y, a la par, el grupo de estudiantes se constituye como elemento aglutinador que, a su vez, crea conocimiento.
- La evaluación en situaciones cooperativas permite una retroalimentación constante que amplía el horizonte formativo de los estudiantes y posibilita el aprendizaje personal y grupal.

Guiada por estos principios, nuestra propuesta brinda al alumno en prácticas la oportunidad de poner en práctica su propio modelo de investigación, aprovechando su inmersión en las aulas de educación infantil y primaria. Previamente, el estudiante debe tener un conocimiento de la investigación en el aula, proporcionado desde asignaturas que conforman su currículum formativo.

Una vez incorporados a las aulas de prácticas, tienen que seleccionar que *aspectos o problemas* les llaman más la atención y presentarlos a modo de preguntas o interrogantes en torno a los tópicos o casos que les parecen más significativos.

El trabajo en seminarios les ayuda a delimitar el caso de estudio, mediante la aplicación de un principio tan sencillo como el de “poner en práctica una idea”, en donde asumen el papel de protagonistas de su propia investigación, de su práctica reflexiva, principios rectores de su formación.

Son muchos y muy significativos los casos seleccionados y desarrollados por los estudiantes en prácticas, los cuales focalizan la atención en los siguientes aspectos:

- a) Conductas de los niños y niñas: relaciones de interacción- comunicación; discriminación de carácter sexual, social, cultural; trabajo escolar; aspectos y reacciones personales, etc.
- b) Reflexiones sobre sí mismos, como profesor en prácticas: responsabilidad docente, forma de ser, actitudes, metodología utilizada...
- c) Consideraciones sobre el profesorado de aula.
- d) Aspectos funcionales y organizativos del aula: ocupación de espacios, distribución de tiempo, utilización de recursos....
- e) Participación de las familias y ambiente familiar.

Es digno de mención la amplia variedad de situaciones contempladas, así como la iniciativa y flexibilidad en la forma de abordar el caso o idea. Por eso estimamos interesante que los trabajos realizados no queden aparcados en el baúl de los recuerdos, sino que puedan ser conocidos, analizados y valorados por los demás compañeros, en sesiones de aprendizaje cooperativo.

2. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO, FACILITADOR DE LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

Resulta evidente que en la formación inicial del profesorado, tanto en el transcurso de su formación académica, como durante el periodo de prácticas, los cambios que la docencia universitaria reclama, han ido evolucionando al socaire de las importantes modificaciones estructurales y funcionales acaecidas en la universidad.

Una de las repercusiones más directas, respecto a la función docente, se refiere a las exigencias de un trabajo sistemático y colaborativo en la planificación, diseño y elaboración de las propuestas docentes, que deberían alejarse del atomismo y parcelación y realizarse de forma integrada y colaborativa. Ello conlleva la necesidad de repensar el trabajo como docentes y vincularlo al enfoque formativo que se propone dar a los estudiantes, incorporando modalidades de aprendizaje y técnicas en el desarrollo de las clases (seminarios, tutorías, sesiones de laboratorio, salidas, etc.).

Son muchos los principios que se ponen en juego al aplicar este enfoque metodológico, y variadas las técnicas y herramientas a utilizar. Como técnicas, destacamos el aprendizaje cooperativo; como herramientas, seleccionamos el portfolios, cuyo significado trataremos de clarificar.

La metodología colaborativa es una estrategia muy conocida, cuya efectividad ha sido contrastada recientemente por diversos autores (Johnson y Johnson, 1999; Marín y Blázquez, 2003; Bará y Domingo, 2005; Troyano y García, 2006; entre otros). Se basa en la interrelación entre los actores del proceso de aprendizaje, situación acompañada de un compromiso para compartir el conocimiento, en el caso que nos afecta, obtenido mediante la investigación en el aula, que desemboca en nuevos conocimientos. Para Rué (2005), fiel defensor y difusor de esta metodología, el aprendizaje cooperativo, es un término genérico, usado para referirse a un grupo de procedimientos de enseñanza, que parten de la organización de la clase en pequeños grupos mixtos y heterogéneos, donde los estudiantes trabajan conjuntamente, de forma coordinada entre sí, para resolver tareas académicas o profundizar en su propio aprendizaje.

Si bien esta metodología se conoce desde hace tiempo, no siempre ha sido factible aplicarla en la enseñanza universitaria, ya sea por desconocimiento por parte del profesorado, por la configuración espacial del aula, por el escaso tiempo disponible, por el predominio de la lección magistral, etc. En este sentido se pronuncia Zabalza (2004), cuando afirma que “una de las características principales de la universidad es la fuerte tendencia del profesorado a construir su identidad y desarrollar su trabajo de forma individual, cayendo en la balcanización de la enseñanza y desembocando en un enfoque individualista y competitivo del aprendizaje por parte de los alumnos. De forma similar, Santos Guerra (2000), alude al individualismo exacerbado y de competitividad extrema que presiden la sociedad neoliberal, con incidencia sobre las prácticas y políticas educativas. Pero no siempre sucede así, puesto que a la vida universitaria también han llegado aires nuevos que, por ósmosis, han ido calando en muchos profesores que apuestan por incorporarlas en la cotidianidad del aula. En estos momentos, dada la flexibilidad organizativa de las clases, que permite la aplicación en los grados de diversas situaciones de aprendizaje (gran grupo, prácticas, seminarios, tutorías...), se van incorporando

nuevas estrategias docentes, entre las que cabe destacar el aprendizaje cooperativo.

Las ventajas que los expertos (Johnson y Johnson, 1999; Marín y Blázquez, 2003; Bará y Domingo, 2005; Rué, 2005; Troyano y García, 2006; etc.) le atribuyen a esta modalidad de aprendizaje son los siguientes:

- Se apoya en el potencial educativo de las relaciones interpersonales existentes en cada grupo. Mediante una interdependencia positiva, los esfuerzos de cada componente del grupo son indispensables para el éxito grupal. Cada miembro, mediante su contribución, asume una responsabilidad individual y compartida en el esfuerzo común.
- Favorece la promoción de las relaciones personales y de las habilidades sociales, tales como: liderazgo, toma de decisiones, confianza y autoestima, comunicación y habilidades para resolver conflictos, aspectos muy vinculados al desarrollo de determinadas competencias transversales.
- Promueve la evaluación continua y formativa, mediante la hetero y autoevaluación, y precisa de una constante retroalimentación. La evaluación tiene un peso significativo a lo largo del proceso, ya que comienza cuando se planifican los objetivos de aprendizaje, y continúa mediante la recogida de información, cuyos resultados deben retroalimentar constantemente dicho proceso. La autoevaluación forma a los alumnos en la regulación de sus propios procesos de aprendizaje, tratando que anticipen, planifiquen y ajusten su acción a los objetivos previstos.

Pero la puesta en práctica de esta estrategia metodológica no es tarea fácil, y necesita tiempo para que logre sus frutos, sobre todo en la educación superior. No obstante, existen profesores innovadores que vienen aplicando el aprendizaje cooperativo de forma asidua y con muy buenos resultados, en todo tipo de carreras, ya sean de carácter técnico, del área de la salud o del campo educativo.

En nuestro caso, el aprendizaje cooperativo lo estamos aplicando en momentos puntuales, tanto en el desarrollo del programa, como en el seguimiento y evaluación de la investigación en el aula, durante las prácticas escolares, brindando a los estudiantes la oportunidad de un desarrollo profesional de tipo colaborativo, en donde se comparten conocimientos y experiencias. En ambos casos, los estudiantes, organizados en grupos, ponen en común sus experiencias, deliberan y reflexionan sobre los logros, fortalezas y debilidades, son capaces de valorar sus propias actuaciones y las de sus compañeros y, lo que resulta verdaderamente importante, eliminan sus miedos infundados y reafirman su autoestima y personalidad. Su aplicación ha puesto de manifiesto que la colaboración es un ingrediente esencial para el desarrollo profesional del profesor y muy útil para el logro y consolidación de terminadas competencias, fácilmente extrapolables a su vida personal y laboral.

3. EL PORTFOLIOS, INSTRUMENTO INTEGRADOR DE PROCESOS AUTÓNOMOS DE APRENDIZAJE

Si anteriormente hemos aludido a la investigación en el aula, aplicada a las prácticas escolares, y al uso del aprendizaje cooperativo en las mismas, durante este proceso no podemos sustraernos de la necesidad de utilizar buenos instrumentos, entre los que cabe destacar el portfolios, por su carácter integrador. El portfolios cada día goza de mayor predicamento entre el profesorado universitario y su aplicación está proporcionado dinamismo y vida en las aulas universitarias. Su valor añadido radica en que el estudiante pasa a ser el verdadero artífice de su aprendizaje.

El portfolios es una nueva forma de enfocar el aprendizaje del estudiante, basada en la técnica americana *performance assessment*, que posibilita que los alumnos puedan estructurar las tareas, objeto de evaluación, reflejando la información obtenida, construyendo las respuestas y explicando el proceso que les ha llevado a una determinada respuesta.

Es un documento personalizado, propiedad de cada estudiante, que incluye las reflexiones sobre sus experiencias académicas y prácticas escolares, convirtiéndose en un fiel testimonio de todo su proceso de aprendizaje. Su aplicación permite que cada uno pueda registrar y evaluar sus prácticas escolares, su aprendizaje, y también valorar la acción docente realizada por el profesorado.

Los trabajos incorporados al portfolio reflejan los diferentes estímulos, habilidades, niveles de desarrollo y condiciones del hacer del alumno. Contiene los criterios de selección y evaluación de las actividades, así como la evidencia de la reflexión del alumnado sobre su trabajo académico (Rodríguez Espinar, 2004) y también en relación con las prácticas escolares.

Su elaboración presenta una serie de ventajas: a) implica un proceso participativo y negociador sobre su contenido y sobre los criterios de calidad de las ejecuciones; b) da cabida a una gran diversidad de tareas, actividades y prácticas; c) demuestra el trabajo real del estudiante, d) favorece en estos la toma de conciencia y reflexión sobre las tareas realizadas; e) posibilita su participación en el proceso de evaluación y promueve la autoevaluación; e) propicia una relación más personal entre profesor-alumnos, propia de la tutoría. f) genera un clima de aula, que anima a los estudiantes a desarrollar habilidades de reflexión y autonomía, 5) posibilita el desarrollo de altas habilidades y competencias de carácter cognitivo, procedural y afectivo.

La incorporación del portfolio en el diseño de nuestras disciplinas está precedido de tanteos previos, que permiten constatar sus fortalezas y debilidades. Actualmente, nos encontramos en la etapa de su consolidación, que ayuda a incorporar algunas modificaciones a favor de su rentabilidad en las prácticas escolares.

La aplicación de esta técnica en nuestro hacer docente implica tener en cuenta las siguientes fases o momentos. El primer momento, referido a la presentación de la asignatura o de las prácticas, es crucial para captar la atención del alumnado y establecer una relación afectiva y dialogante con el grupo. La planificación conjunta requiere poner en juego ciertas habilidades de negociación, por nuestra parte, y de asunción de responsabilidades y esfuerzo, por parte del estudiante.

El segundo momento implica la puesta en práctica del portfolios, que permite que el alumno pueda secuenciar su trabajo y realizar un seguimiento más pormenorizado y reflexivo de su proceso de aprendizaje y de sus prácticas

escolares, así como de aquellas competencias que reflejan el crecimiento cognitivo y el desarrollo personal del estudiante. Su elaboración no es una tarea fácil ni cómoda, sobre todo para el alumnado novel, puesto que requiere atenerse a determinadas exigencias que afectan a su estructura, elaboración de actividades y prácticas, realizaciones que deben huir de la mera copia, poniendo en juego la capacidad de análisis, síntesis, vinculación teoría-práctica, reflexión, pensamiento crítico, toma de decisiones, autonomía, creatividad, etc. El seguimiento del portafolios conlleva una evaluación procesual del mismo, donde la tutoría personalizada y grupal juegan un papel muy significativo.

El tercer momento es el de la evaluación cooperativa y global del portafolios, en base a los criterios consensuados. Los estudiantes, en grupos, reflexionan sobre sus trabajos y prácticas escolares, analizan y comparan los avances logrados y, en base a ello, el estudiante con la ayuda de sus compañeros, decide la valoración que merece su portfolios, que debe ser contrastada con la evaluación del profesor. En este sentido, el portfolios es el instrumento que pone de manifiesto la evolución y el esfuerzo del alumno en la realización de las tareas.

Los estudiantes en su portfolios van reflejando, por una parte, los temas y actividades del programa desarrollados, poniendo en juego su capacidades de búsqueda de documentación, estructuración del contenido, análisis y síntesis, toma de decisiones, a nivel individual y de forma grupal y cooperativa. Pero, por otra, van incorporando la reflexión y valoración de la metodología, del proceso seguido y las propuestas de mejora. Dada la complejidad de este documento, utilizado a lo largo del curso, estimamos oportuno focalizar la atención en la valoración que realizan los estudiantes de estos tres aspectos: el mismo portfolio, como el instrumento que recoge su proceso formativo; el aprendizaje cooperativo, como la metodología sustantiva; la investigación en el aula, como la dimensión práctica y experiencial de su aprendizaje, sin menoscabar la importancia de estructura, contenido, profundización, etc.

4. LA VOZ DE LOS ESTUDIANTES ANTE LA ELABORACIÓN DEL PORTFOLIOS

La utilización del portfolios a lo largo del curso y durante sus prácticas escolares, donde los alumnos van reflejando conocimientos y experiencias, así como pensamientos, dudas, críticas, reivindicaciones y logros, no siempre es visto con agrado. Para los estudiantes, en principio, representa una experiencia formativa novedosa, una forma de aprendizaje comprometida, pero a medida que lo van dotando de contenido, reconocen que no están acostumbrados a trabajar de esta forma y este rodaje les plantea muchas dudas. Por otra parte, para el profesorado, la puesta en práctica de este instrumento supone un cambio de rumbo en la metodología utilizada, cuyo eje principal gira en torno al logro de determinadas competencias; asimismo, permite conocer mejor a sus alumnos y ajustar los requerimientos académicos a sus intereses y demandas, sin perder de vista la formación integral que deben alcanzar.

El estudiante, durante el proceso de elaboración del portafolios, deja sentir su voz y va incorporando muchas reflexiones, valoraciones y propuestas de mejora, tanto sobre el contenido como sobre el proceso seguido, los

recursos manejados y el sistema de evaluación. Acotamos sus aportaciones en torno a estos tres apartados: la presentación de la asignatura y de las prácticas; el contenido y elaboración del portafolios y la evaluación global de este instrumento.

A) Los primeros momentos, tanto de la *presentación de la asignatura* como del *enfoque de las prácticas*, resultan muy significativos para que el alumno se aproxime a su contenido y sepa a qué atenerse sobre el desarrollo del programa, y, en consecuencia, asuma una serie de responsabilidades. En relación a estos aspectos y a la *toma de decisiones*, así se manifiestan los estudiantes:

"Respecto al seguimiento y evaluación de la asignatura, se nos ha brindado la oportunidad de elegir entre el portafolios y el examen. Considero que es un regalo porque no todos los profesores nos dejan elegir. A mí personalmente me gusta esta metodología, que aplicamos el curso anterior, porque aprendo más y de manera más profunda".

"La clase de hoy se dedica a la presentación de la asignatura y a analizar los aspectos positivos y negativos respecto al uso del portafolios en el curso anterior. Creo que es muy conveniente esta propuesta para empezar una nueva etapa, ya que se pueden establecer acuerdos respecto a su desarrollo y evaluación. Los alumnos hemos criticado la falta de claridad respecto a los trabajos que debíamos incorporar en el portfolios el curso pasado"

"Esta clase se ha dedicado a analizar los aspectos positivos y negativos que las compañeras han escrito, de forma anónima, sobre la metodología del curso anterior, ya que tuvieron la misma profesora. Ésta ha ido sondeando y comentando el porqué de esas respuestas. Como punto de partida, me parece un planteamiento necesario, ya que se han constatado unos aspectos a mejorar y otros que son valorados. Dar voz a los alumnos, que somos los protagonistas de nuestro aprendizaje, es muy importante y es una forma de responder a nuestros intereses y necesidades. Además, a los que no hemos estado el curso anterior con esta profesora, nos permite acercarnos a su enfoque metodológico"

B) Respecto al *contenido y elaboración del portafolios*, hemos conseguido que, si bien no todos, -como sería deseable-, pero sí más de la mitad de los estudiantes, incorporen no solo descripciones sino juicios de valor de los trabajos realizados, propuestas de mejora, etc. Para ello, es importante que los alumnos tengan puntos de referencia y manejen diversos materiales que les ayuden a clarificar sus ideas y profundizar en el tema. Periódicamente, la *puesta en común* de los temas elaborados, materiales realizados y fuentes consultadas permite que el estudiante afiance sus conocimientos, ponga de manifiesto sus logros y lagunas y compare sus realizaciones con las de sus iguales.

"Sobre el método de trabajo, el año pasado trabajé por portafolios y me gustó mucho. Hay que trabajar todos los días y mucho pero es un trabajo autónomo y crítico, y eso es lo importante"

"Me ha parecido muy oportuno que hayamos puesto en común los aspectos que creímos necesarios para complementar los que ya había en el texto, reflejados en el portfolios. Me gusta dar mi opinión a lo largo del desarrollo de los temas y reflexionar sobre el por qué y el cómo de los aspectos tratados en clase, ya que de esta manera entendemos por qué hacemos las cosas y la utilidad de determinados contenidos".

"La clase de hoy es de las que menos me gustan, no porque no sea importante, sino porque ha sido demasiado teórica. Sin embargo, dentro de que sólo hemos dado teoría, lo hemos hecho

de forma amena, colaborando entre todos en las explicaciones y reflexión que a continuación presento”.

C) La incorporación en el portfolios de determinadas experiencias, que permiten vincular contenidos académicos con la *realidad social, política, legislativa* de nuestro tiempo, es una consideración a tener en cuenta para enganchar a los estudiantes sobre ciertos temas y promover el desarrollo de su capacidad reflexiva y crítica.

“La sesión de hoy me ha parecido muy interesante y productiva porque he aprendido muchas cosas que no sabía (Creo que ha sido conveniente abordar el tema de la familia, sobre todo en este momento en que hay estructuras familiares muy diferentes. Eso nos puede ayudar a hacernos una idea de la variedad de niños que vamos a tener en el aula al igual que de los diferentes tipos de familias con las que vamos a comunicarnos. Pienso que debemos tener cuidado respecto a este tema y creo que no se debe celebrar en los colegios el día del padre o de la madre porque podemos tener en clase algún niño que proceda de una familia monoparental y ese niño o niña puede sentirse mal)”.

“En mi opinión, los políticos cambian la Ley de Educación sin pensar en su repercusión en los maestros. Yo pienso que los maestros tienen que estar cansados de tantos cambios, deben temer que lleguen las elecciones porque cuando el gobierno cambia de partido político, sea cual sea, va a cambiar la ley. Además, una vez que cambian la ley no hay suficiente dinero para llevar a cabo todas las modificaciones que pretenden introducir”

D) A algunos estudiantes les preocupa el *seguimiento y evaluación* del portfolios; otros realizan una valoración global de este instrumento:

“Tengo que decir que el portfolios debe ser recogido más veces, pues es una manera de comprobar si lo que estás haciendo está bien. En conjunto, veo que es una manera acertada de trabajar la asignatura”

“En mi opinión, el trabajo por portfolios nos ayuda a hacer una mayor reflexión sobre lo que estamos trabajando, de manera que fijamos mejor los contenidos, así como obtenemos una visión más amplia de lo que trabajamos. Con esta forma de llevar la asignatura, tenemos la posibilidad de acceder a diferentes materiales y a utilizar distintas fuentes, enriqueciendo de esta forma nuestra formación y aportándonos nuevas ideas para nuestra futura tarea docente”.

“Mediante la elaboración del portafolios, he ido perfilando a lo largo del curso diversas estrategias para aprender y lo que es más importante, tengo más motivación por aprender cosas por mi cuenta”.

“Es importante aprender a valorar y calificar nuestros propios trabajos, ser críticos con ellos. Observar y aprender de los errores, compararlos para así mejorarlos. Me ha costado porque no estoy acostumbrada a valorarme de forma numérica, cualitativa y tan exhaustiva. Pero considero que es un avance en el aprendizaje, ya que así se realizan los trabajos posteriores más analíticos y detallados. Ha sido una buena clase analítica, pero fundamental tanto para el trabajo personal como para un futuro el trabajo de corrección de futuros proyectos. Considero que a través de la evaluación realizada, me estoy esforzando mucho más en la elaboración del portfolios queriéndolo mejorar y valorar, revisándole varias veces, porque pretendo ser crítica, aprender de mis errores y realizarle de la mejor manera que puedo y se.

En nuestra trayectoria docente, constatamos que la elaboración del portafolios no representa el mismo esfuerzo para los estudiantes que lo han utilizado en cursos anteriores que para los noveles, para quienes supone un ejercicio de acomodación. Aunque la situación de partida no es la misma, en general, reconocen que su aplicación les ha enseñado a reflexionar sobre sí

mismos, sobre su aprendizaje, les ha permitido una mayor comprensión e interiorización de los contenidos y les ha ayudado a manifestar sus intereses y necesidades.

Como profesoras, comprometidas con la mejora de la enseñanza, reconocemos que esta propuesta de trabajo tiene un auténtico sentido formativo para el alumnado, puesto que promueve la constatación de su propio pensamiento, acompañada de la reflexión, y trata de fomentar destrezas, habilidades y actitudes, mediante la búsqueda, clasificación y organización de la información. Pero también sabemos que el seguimiento del portafolios del estudiante requiere una mayor grado de implicación y dedicación docente, función escasamente reconocida en el ámbito universitario.

5. ¿QUÉ APORTAN LAS METODOLOGÍAS ALTERNATIVAS CENTRADAS EN EL APRENDIZAJE COOPERATIVO?

En este apartado ubicamos las reflexiones y contribuciones de los estudiantes sobre la metodología, en general, y el aprendizaje cooperativo, de forma más precisa, y el cambio que ha supuesto en la dinámica del aula. Sobre el enfoque metodológico se pronuncian de esta forma:

“Me gusta mucho la metodología que utilizamos en esta asignatura porque combinamos diversos recursos y, a mí, personalmente, las clases nunca se me hacen largas ni aburridas y siempre me alegra de aprender algo nuevo”.

“La metodología desarrollada en clase es uno de los aspectos que más me ha llamado la atención, ya que es una metodología innovadora, que no está basada en la tradicional exposición por parte de la profesora y escucha por parte de los estudiantes, sino que se basa en una interacción entre ambos, participando y aprendiendo mediante un continuo intercambio de ideas y reflexiones”

“Me he dado cuenta que con esta forma de trabajar se aprende mucho más y además es más eficaz de trabajar, porque al no darnos todo el trabajo hecho, somos nosotras las que a la hora de clase, en grupos, hemos de sacar adelante el trabajo que se nos pide, y es muy importante que currermos todas”

“Me ha gustado mucho la metodología aplicada durante el curso, hemos seguido la dinámica del curso anterior, continua, grupal e individualizada y significativa, es decir un aprendizaje constructivista, concepto, que a nivel teórico hemos estudiado tanto y que a lo largo del curso hemos aplicado. Me parece la metodología más conveniente para aprender, ya que los conocimientos que solamente son estudiados, con el tiempo se olvidan, pero si están a la vez trabajados siempre los llevaremos con nosotros”

Los alumnos valoran de forma positiva que se les ofrezca la oportunidad de optar por una metodología innovadora, opinan que es muy positivo aplicarla y vivirla en el aula, si bien reconocen que resulta complejo reflejar día a día en el portafolio el proceso seguido, lo que les obliga a llevar al día la asignatura y a realizar un esfuerzo constante de organización de las ideas, de reflexión y de plasmación de las mismas por escrito. De forma complementaria, así opinan del aprendizaje grupal y cooperativo:

“En mi opinión, es importante hacer trabajos en equipo (en este caso, un instrumento de evaluación) porque nos familiarizamos con las ideas de otras compañeras, escuchamos opiniones diferentes a la nuestra.... Además, como también vamos a trabajar en equipo en los colegios, nos favorece esta metodología”

“Este tipo de actividades, de carácter cooperativo, potencia el análisis, la reflexión, la toma de decisiones y proporciona nuevas ideas, es decir son actividades significativas y de gran interés para nosotros”

“Me ha parecido muy bien que no sólo realicemos trabajos individuales, sino que trabajemos de forma colaborativa, en grupos, ya que es más dinámico y unas aprendemos de otras, aunque, por otro lado, siempre unas hacen más que otras”

“Mediante el trabajo en grupos cooperativos hemos tenido la oportunidad de exponer y compartir nuestros trabajos acerca de la investigación en el aula. Esta metodología ha supuesto un acercamiento a las funciones más comunes y cotidianas cuando en un futuro estemos ejerciendo como maestras”

“El trabajo cooperativo nos ha permitido trabajar en clase en grupos y de forma coordinada, debatiendo y resolviendo problemas sobre las prácticas de enseñanza, consensuando ideas, desarrollando la capacidad de organización y coordinación, aspectos que nos van a servir y podremos aplicar en nuestro futuro como docentes”

“Con la metodología colaborativa he aprendido a ser una persona más reflexiva, saber escuchar a todo el mundo, a respetar a los demás y a enriquecerme con sus ideas”

Pero también reconocen que les resulta complejo, sobre todo si las sesiones están dedicadas a la evaluación de sus propios trabajos y los de sus compañeros.

“Es complicado trabajar en grupos cooperativos, y al mismo tiempo resulta muy rico, puesto que tienes que aprender a escuchar, a exponer y defender tus ideas y a tomar decisiones en consenso, llegando a un acuerdo”

“La clase de hoy, en grupos de tres, nos ha servido para darnos cuenta de lo difícil que es evaluar a los demás y sobre todo evaluarte a ti misma. Lo más complicado ha sido la toma de decisiones al tener que evaluar a nuestros compañeros, puesto que todos habíamos trabajado mucho, pero luego los resultados no habían sido los mismos”

En general, los estudiantes reconocen que el aprendizaje cooperativo ha posibilitado un mejor entendimiento de los contenidos, de las teorías y situaciones prácticas, puesto que todo ello se va aprendiendo a través de la discusión y planteamiento de problemas en grupo, es decir, mediante una verdadera interrelación. Pero además, los estudiantes logran interiorizar y aplicar determinadas competencias y habilidades sociales y comunicativas, extrapolables y necesarias para participar y convivir en sociedad.

Pero si convenimos que el aprendizaje cooperativo debe aplicarse a la formación de nuestros estudiantes, es bueno, diríamos necesario, que también presida y guíe los encuentros entre profesores. Su puesta en práctica, que nos parece tan sencilla a la hora de aplicarla con los estudiantes, tiene mayor complejidad en el momento de ponerla en marcha con profesores avezados, acostumbrados a defender “su parcela”.

Sin embargo, la aplicación de este principio en nuestro grupo de trabajo e innovación nos permite delimitar y consensuar la distribución de funciones, además de propiciar un buen clima afectivo en el grupo. A partir de las disquisiciones y posturas contrapuestas, se intenta llegar a consensos, potenciando actitudes dialógicas, como la participación, la cooperación, comprensión y tolerancia, algo que no siempre resulta fácil.

Este proceso de aprendizaje cooperativo nos ha permitido entender y revisar determinados conceptos relacionados con la docencia, a través de la discusión y resolución de problemas mediante una verdadera interrelación.

6. ¿QUÉ OPINAN LOS ESTUDIANTES SOBRE SU PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA?

El proyecto de investigación, “poner en práctica una idea”, realizado por los estudiantes en prácticas, les ha permitido conectar con los problemas e interrogantes que les interesan y planificar una actividad contrastada, que circunscribe su acción a un campo definido. Los estudiantes, artífices del proyecto, se pronuncian de esta manera, respecto a su preparación previa:

“Creo que este tipo de introducción a la lectura de un libro sobre investigación en el aula, sobre el que tenemos que hacer un trabajo práctico, nos permite abordarlo de una manera distinta, ya que nos predispone ante lo que vamos a trabajar. El hecho de que se nos acerque a los contenidos de un libro antes de su lectura puede tener tanto aspectos positivos como negativos. Como aspectos negativos podemos señalar que no conocemos de qué se está hablando, por lo que son necesarias más explicaciones por parte de quien expone. Como aspecto positivo podemos resaltar que ayuda a encontrar de una manera más rápida los aspectos principales sobre los que debemos profundizar”

“Antes de realizar cualquier investigación, experimentación o análisis, es fundamental cultivarnos, informarnos, buscar informaciones, ayudas, apoyos si son necesarios. No podemos partir de lo que yo creía. Para cualquier trabajo hay que empezar con una base teórica para poder trabajar lo que queremos. Con lo cual yo antes de leerme el libro de Hopkins (1983), sobre la investigación en el aula, guía del profesor, tenía una ligera idea de lo que era, pero no sabía apenas nada. Ha sido una gran ayuda, con mucha información muy bien clasificada y dividida por capítulos. Entendiéndose muy bien, y animándonos para comenzar a realizar investigaciones para mejorar la práctica educativa. El trabajo que teníamos que realizar, sobre el contenido de este libro me ha servido para perfeccionar la lectura, clasificar, analizar sus apartados y responder a las preguntas planteadas por la profesora, que evitan la mera copia y te hacen pensar. Ha sido una buena experiencia y fundamental para posteriormente hacer mi investigación en el aula”.

En el momento de seleccionar el tema a investigar, para evitar que los estudiantes se bloqueen se les pide que planteen 8-10 problemas o hipótesis y que con la ayuda de la profesora de la asignatura elijan el que les parezca más viable y significativo. Reconocer su autonomía y su valía para llevar a cabo su propia investigación, les proporciona seguridad, eleva su autoestima y se sienten ilusionados e interesados por llevarla a cabo.

“La primera dificultad con la que nos encontramos fue ¿qué puedo investigar?. Los textos manejados nos dicen cómo investigar, pero nos aclaran poco sobre qué problemas hay que investigar. Es verdad que no existen modelos estándares para responder a esta pregunta. Nosotras hemos aprendido a hacerlo”

“Desde mi punto de vista, la actividad grupal de estos dos días me ha parecido muy buena ya que los casos que hemos tratado son reales y con su solución podemos mejorar nuestra práctica docente futura. Además nos hemos dado cuenta de que cada uno de nosotros tiene su propia forma de hacer la investigación, de plantear los interrogantes, de secuenciar los pasos, de reflexionar y de intervenir, etc. y así nos planteamos más opciones la próxima vez que nos encontramos en situaciones similares. Por otra parte, hemos visto casos semejantes al nuestro, pero otros completamente distintos, con lo cual nos da una visión más amplia de todos aquellos problemas que surgen a diario en un aula y de sus posibles soluciones”

“Además, pese a que el trabajo de investigación ha sido costoso y largo, me parece muy interesante, porque nos puede ayudar mucho en nuestro futuro para solucionar los problemas que se nos planteen en el aula. Además, al poner en común los problemas que habíamos encontrado unas y otras también me parece interesante, puesto que así no solo nos damos cuenta de lo que ocurría en nuestra aula, sino que también hemos conocido otras problemáticas que quizá desconocíamos”

“El trabajo realizado durante prácticas, de investigación en el aula, nos ha permitido acercarnos al significado de este término y lograr entenderlo. Ha sido un trabajo muy participativo y lo he realizado con gran gusto porque te hace integrarte más en el aula, ser más observadora y poder plantear soluciones. Resulta muy gratificante poder ayudar a los niños que tienen algún problema, cosa que he podido hacer al poner en práctica la investigación en el aula”

“En este periodo de prácticas también he de decir que se mezclaron distintos sentimientos, como por ejemplo, el sentimiento de incertidumbre al no saber que me espera en el aula, inseguridad porque al principio no sabía muy bien que debía hacer con la investigación, contenta porque lo que veía en el aula es lo que quiero para mi futuro, cariño porque se coge mucho aprecio a los distintos niños y niñas y confianza, porque una vez que avancé en mis prácticas tenía la confianza de dar clase tranquilamente y sabiendo controlar a los niños o niñas que no escuchasen. Todos estos sentimientos me llevaron a una idea clave para mí: que todas las sensaciones, tanto buenas o malas que sentí en un principio, son buenas al final de la experiencia, ya que eso quiere decir que me estoy formando como una futura docente”

“El trabajo de investigación en el aula, que ha ocupado gran parte de la asignatura, me ha hecho sentir parte del colegio y del aula, ayudando a mejorar mi práctica, a analizar situaciones, a fijarme en todos los detalles. Al observar lo positivo, lo tengo guardado para mí, pero también lo he compartido con mis compañeros en las sesiones de aprendizaje cooperativo. Ante lo negativo, he buscado opciones, compartiéndolas con mi profesora, compañeros, buscando información en libros, internet... Y al final he tenido la suerte y posibilidad de ver la evolución de mi caso. Ha sido muy gratificante dedicarle tiempo a su estudio y observar los resultados positivos sobre todo en el caso de los niños, ayudándoles y haciendo un clima más agradable para todos

Los trabajos presentados y las valoraciones realizadas por los estudiantes han requerido un esfuerzo de autoanálisis personal y colaborativo, en que se plantean preguntas relativas a la identificación y actuación como persona, la relación y clima de intercambio con la profesora de aula y compañeros, las actitudes y competencias que van logrando mediante la propia práctica profesional. La respuesta abierta a estos interrogantes va configurando la personalidad del futuro docente y su acción profesional. El paradigma del pensamiento del profesor ha puesto de manifiesto la necesidad de conocimiento y reflexión sobre la compleja función docente (Husen, 1988; Clark y Peterson, 1990; Villar Ángulo, 1995; Marcelo, 2009, etc.), trabajos que evidencian una línea extensa que penetra en el estudio de las dimensiones profesionales del docente.

Asimismo, en los trabajos de los estudiantes subyace una actitud indagadora e innovadora que transciende el concepto clásico de investigación, para configurarse en una síntesis integrada de nuevas formas de pensamiento y acción. En nuestro caso, se concreta en el “conocimiento práctico” que todos vamos construyendo de forma colaborativa con los estudiantes de magisterio y desde el que se van generando las bases de su desarrollo profesional diferenciado. Un ejemplo fehaciente de sus valiosos tanteos de investigación, es el caso que presentamos, uno más de entre los múltiples que hemos ido recogiendo, desde sus prácticas en las aulas.

7. PONER EN PRÁCTICA UNA IDEA: ESTUDIO DE UN CASO

Como hemos señalado anteriormente, durante el periodo de prácticas, los estudiantes deben elegir un tópico de investigación en torno al cual ir construyendo su propuesta de intervención. Recogemos una de las interesantes aportaciones:

Nunca me había parado a pensar en cómo contaba cuentos. Este tema me parecía tan fácil e insignificante que ni siquiera me había planteado el investigar mi actuación en torno al mismo.

La primera semana de Prácticas la profesora me pidió que fuese yo la que narrase un cuento, siguiendo la costumbre de hacerlo todos los miércoles por la tarde, después de la sesión de psicomotricidad. La verdad es que no le di mucha importancia a esta actividad, ya que simplemente se trataba de contar un cuento y ya lo había hecho otras veces, aunque no con este grupo de niños.

Escogí un cuento que tuviera relación con el tema de la unidad didáctica "Mi cuerpo" y el miércoles siguiente, como estaba previsto, me dispuse a contárselo a los pequeños. Nos sentamos todos en la alfombra y comenzó la actividad.

Al mismo tiempo que narraba iba observando que poco a poco el grupo de niños de un extremo comenzó a perder interés y se pusieron a hablar bajito entre ellos. Yo hice como que no me daba cuenta y continué hasta el final. Al terminar el niño que estaba a mi lado me dijo; "Ya está", pues ¡vaya cuento!

¿Qué es lo que pasaba?, ¿Por qué no le había gustado el cuento? ¿Por qué no habían mostrado interés?. Estas fueron unas de las tantas preguntas que me surgieron.

Después de esta actividad la tarde transcurrió como cualquier otro día pero yo no dejaba de pensar en "mi fracaso", y eso que sólo se trataba de un cuento. ¿Qué pasaría cuando tuviera que explicarles algún concepto o algún aspecto relacionado con la unidad didáctica?

Al finalizar la clase le dije a la profesora lo que estaba pensando y me comentó que era normal, pues era mi primera intervención y los nervios quieras que no....pero, ¡qué nervios!, si yo estaba tranquila. Así fue cómo surgió mi primer pregunta sobre el proyecto de investigación en el aula.

"Estoy preocupada porque a la hora de algo tan simple como es la narración de un cuento observo que no acabo de llegar a los intereses del niño y la niña"

Posteriormente, le comenté a la profesora mis intenciones, mi interés por descubrir el origen del problema y decidimos que fuese yo la que narrase todos los miércoles el cuento de la semana y que ella se encargaría de observarme a mí y a los niños y niñas, al tiempo que me orientaría al final de la actividad. En la segunda ocasión llevaba una pequeña grabadora que los niños no podían ver, con el fin de recopilar una información lo más exacta posible. En esta ocasión la actividad resultó mejor, pero todavía faltaba algo, pero, ¿que era ese algo?. Gracias a la grabación y a profesora pude descubrir varias cosas:

En primer lugar mi tono de voz, debía hablar bastante más alto para poder llamar la atención de niños y niñas, enfatizar aquello que tuviera más importancia en la narración y dramatizarlo al mismo tiempo que lo contaba. En determinados momentos parecía que estuviera leyendo un artículo de periódico más que dirigirme a los pequeños. Otro aspecto importante a destacar es que quizás su desarrollo fuese demasiado largo y apenas si participaban los niños/as. Así, sabiendo más o menos el origen del problema, teniendo un punto de partida, comencé a planificar mis futuras intervenciones, tratando de motivarles, haciéndoles partícipes de la actividad.

Aprovechando que nevó, ideé una historia sobre la nieve (dejando a un lado el tema referente al cuerpo, (pues bastante se trabajaba ya con el resto de las actividades), en donde los pequeños, distribuidos por grupos, eran los protagonistas del cuento, y a medida que transcurría la historia todos intervenían, de una u otra forma, e iban expresando sus propias ideas, utilizando diversos lenguajes. También cambiamos la historia del cuento a través de preguntas del tipo: ¿qué hubiera pasado si...?

En esta ocasión, para obtener información me serví de la grabadora, de las observaciones de la profesora y de la autoevaluación. Esta vez estaba segura de que los niños habían estado motivados e interesados por la actividad propuesta, intuición que corroboré al comparar las grabaciones, la felicitación de la profesora y, sobre todo, la reacción de los pequeños que me llenaron de satisfacción al preguntarme ¿cuándo nos vas a contar otro cuento tan bonito?.

La reflexión sobre mi pensamiento y acción me ha permitido aplicar estas estrategias en otras actividades y en la narración de otros cuentos, en donde además de la palabra me he apoyado en una especie de viñetas mediante imágenes. A pesar de no estar muy segura de haber estado haciendo investigación en el aula, puedo decir que he mejorado mi práctica docente y he podido clarificar, gracias a este modesto "proyecto de investigación" que existen muchos factores que influyen en algo tan sencillo como puede parecer la narración de un cuento.

8. A MODO DE CONCLUSIÓN

A lo largo del discurso hemos insistido, en reiteradas ocasiones, ejemplificadas en casos como el anterior, que el conocimiento práctico es una síntesis superadora de la teoría y la práctica de la enseñanza, que nos planteamos como un reto, como punto de partida para propiciar la profesionalización de nuestros estudiantes. Indudablemente, avanzar en la teoría es asentar la práctica, pero “vivir y reflexionar sobre la práctica” resulta imprescindible tanto para validar la teoría como para impregnarla de nuestro propio significado, meta que debería presidir la formación en las titulaciones de grado de educación, en general, y las prácticas de enseñanza, en particular, que ocupan un lugar y peso relevante en las mismas.

Somos conscientes de que la universidad, en el momento actual, es un foco de dinámicas que se entrecruzan y están provocando lo que algunos no dudan en describir como una auténtica “revolución” en la Educación Superior. De hecho, están llegando aires de cambio a la universidad, y sobre todo, de presión a favor de la calidad que llevan a los equipos docentes a revisar sus enfoques y estrategias de actuación.

La suerte está echada y, de una forma u otra, las universidades y sus profesores nos veremos obligados a salir del inmovilismo institucional en el que se había enquistado la docencia. Como profesores universitarios, se nos pide implicarnos en el logro de la calidad, ajustando sus estándares a la particular situación en que cada uno ejerce su trabajo. Ello supone, hacer bien lo que se está haciendo mal, hacer mejor lo que se está haciendo bien, y hacer cosas que no se están haciendo y hacerlas bien.

En estos momentos de cambio, si queremos que el principio de calidad presida la vida universitaria, se hace necesario que la universidad, en general, y los profesores, como responsables directamente implicados en la docencia, incorporen las recomendaciones, presentes en diversos documentos de uso cotidiano a la formación de sus estudiantes, diseñando e implementando

acciones innovadoras que apliquen nuevos enfoques metodológicos, guíen al estudiante a lo largo de la carrera y le preparen eficientemente para la realización de prácticum. Esta es la filosofía que durante años ha presidido nuestra propuesta de las prácticas escolares y que sería bueno que se materializara en los nuevos grados.

Paralelamente, como profesoras vinculadas al Área de Didáctica, defendemos que uno de los elementos claves para el logro de una buena enseñanza universitaria es el cambio de metodología docente, mediante la utilización de técnicas y estrategias alternativas de enseñanza-aprendizaje y evaluación. Nuestro compromiso con esta propuesta se materializa en el uso y mejora del portfolios. La aplicación de esta herramienta ha permitido promover en los estudiantes sus propias señas de identidad y ha logrado estimular su capacidad de reflexión y acción.

En síntesis, se ha presentado una propuesta didáctica que puede ayudar a promover el cambio, de forma adecuada, eficaz y eficiente, bajo el prisma de nuevos modelos de docencia universitaria y prácticas escolares. Si convenimos que la función docente debe favorecer el desarrollo cognitivo del estudiante, facilitar experiencias, suscitar problemas, dotarle de capacidad para el aprendizaje complejo, desarrollar su capacidad reflexiva y su pensamiento crítico, es decir prepararle para la vida personal y profesional, cualquier momento y estrategia de la intervención del profesor debería definirse en base a tales virtualidades, e impulsarse mediante la implementación de nuevas metodologías que demanda la formación de profesores y profesoras del siglo XXI.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bará, J. y Domingo, J. (2005). *Técnicas de aprendizaje cooperativo*. Taller de Formación en la Universidad de Valladolid. Documento policopiado.
- Clark, C.M. y Peterson, P.L. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En M. Wittrock (ed.). *La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos*. pp. 444-531. Madrid: Paidós.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Hopkins, D. (1987). *La investigación en el aula*. Barcelona: PPU.
- Husen, T. (1988). Paradigmas de la Investigación en educación. Un informe del estado de la cuestión. En I. Dendaluce (coord.) *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. pp. 46-59. Madrid: Narcea.
- Johnson, D. y Johnson, r. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidos
- Kemmis, S. y McTaggart, T. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- López Noguero, F. (2006). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea.
- Marcelo García, C. (2009). Formalidad e informalidad en el proceso de aprender a enseñar. *Revista de Educación*, 350, pp. 31-55. Madrid: Ministerio de Educación.

- Marcelo García, C. (2009). *Desarrollo profesional del docente*. Madrid: Narcea.
- Marín García, S. y Blázquez Entonado, F. (2003). *Aprender cooperando. El aprendizaje cooperativo en el aula*. Badajoz: Junta de Extremadura.
- MEC (1989). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid: MEC.
- Pérez Serrano, G. (1990). *Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.
- Rodríguez Espinar, S. (coord.)(2004). *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción*. Barcelona: Octaedro/ ICE-UB
- Rué Domingo, J. (2004). La convergencia europea: entre decir e intentar hacer. *Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado*, 18(1), 39-59.
- Rué, J. et al. (2005). *El aprendizaje cooperativo*. <http://www.inteligencia-emocional.org>. (27.11.05).
- Santos Guerra (2000: 25).*La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Tobin, B. (1994). *Literacy portfolios: reflecting on life's journey or learning: exploration and personal interpretations*. New York: B. Tobin.
- Troyano, Y. y García A.J. (2006). ¿Cómo afronta el profesorado universitario la docencia en el contexto de la convergencia?. Hacia un nuevo perfil docente. *Revista de enseñanza universitaria*. nº 28, pp. 77-83.
- Villar Ángulo, L.M. (1995). *Un ciclo de enseñanza reflexiva*. Bilbao: Mensajero.
- Zabalza, M.A. (2004). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

LA PROFESIÓN DE MAESTRO DESDE LA DIMENSIÓN COMPETENCIAL

**Isabel Cantón Mayo
Ruth Cañón Rodríguez
Universidad de León**

Resumen

En este artículo presentamos en primer lugar una aproximación conceptual de la figura del maestro, a lo largo de la historia, y de su profesión docente analizando los requisitos que debe cumplir cualquier ocupación para ser considerada una verdadera profesión y exponiendo las características que le confieren a la enseñanza la categoría de profesión. En segundo lugar, debido a la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), revisaremos las competencias que deben alcanzar los estudiantes de los Grados de Maestro para ser considerados unos profesionales de la enseñanza, desde una perspectiva técnica y normativa.

Palabras clave:

Profesión - profesional – maestro – enseñanza - competencias

Abstract

In this paper, first, a conceptual approach to the figure of the teacher, throughout history, the teaching profession and analyzing the requirements to be met by any occupation to be considered a true profession and exposing the features that confer the status of the teaching profession. Second, due to the implementation of the European Higher Education Area (EHEA), review the competences to be achieved by students in Grades Teacher to be considered a professional education from technical and policy perspective.

Key words:

Profession – professional – teacher – teaching - competences.

1. INTRODUCCIÓN

Acercarse a la figura del maestro y profesionalización como docente es una tarea compleja y difícil. Sin pretender una evolución diacrónica de la profesión de maestro, de su consideración, de sus funciones y de los requisitos para acceder a la profesión, este artículo pretende un acercamiento de tipo conceptual, categorizando las distintas visiones que del maestro nos han dado autores relativamente próximos. A ellas añadimos la nuestra considerando que los maestros han vivido pocas épocas doradas en las que han sido las personas sabias de la tribu, con una posición medianamente valorada en la sociedad, pero, sobre todo, los maestros han sufrido un gran desprestigio social, debido a las diferentes fluctuaciones históricas y a su función en todas ellas.

Si remontamos sus orígenes (en el Museo hitita de Ankara hay una tablilla en escritura jeroglífica que contiene datos de un discípulo al que su maestro le toma la lección) con Mesopotamia, Egipto, Grecia o Roma ya en la Edad Antigua encontramos que los primeros maestros, (González Pérez, 1993), en torno al S. V. A.C., eran esclavos (de ahí el nombre de pedagogos) entre los que estaban también los sofistas,(del griego *sophía*, "sabiduría" y *sophós*, "sabio" que era quién hacía profesión de enseñar la sabiduría) profesores itinerantes que instruían a los jóvenes a cambio de una remuneración económica, de manera que la labor docente era considerada una profesión a través de la cual los sofistas se ganaban, escasamente, la vida. En cambio, en la sociedad romana el maestro carecía de reconocimiento social y era visto más como niñero que como pedagogo, cuando no era un esclavo, debía buscarse otro oficio remunerado para poder subsistir puesto que la labor docente no era reconocida como oficio ni profesión. La enseñanza primaria en Roma era básicamente familiar.

En la Edad Media la Iglesia es la institución escolar por excelencia con las escuelas monacales y catedralicias (Cantón, 2004); los maestros eran monjes que enseñaban básicamente la lectura y la escritura para la copia y dibujos de filigranas en los manuscritos. Destaca también en esta larga época la labor educativa de los musulmanes y de los judíos ya que por medio de ellos nos llegaron los libros clásicos griegos y latinos traducidos.

En la Edad Moderna es importante la labor de los maestros en la Reforma Protestante y en las escuelas de la Contrarreforma. Las primeras, impulsadas por Lutero darán lugar a la escuela popular que desemboca en la escuela pública. La Contrarreforma es un movimiento de regeneración y renovación de la Iglesia acuciada por los avances de la Reforma protestante. La Contrarreforma estuvo fuertemente controlada y dirigida por la Compañía de Jesús que pretendía un conocimiento amplio que daba lugar a un nuevo modelo de escuela culta y elitista. Los siglos XVII y XVIII constituyen los inicios

de la Didáctica, sobre todo en Alemania y a nivel general con las Escuelas de Hamburgo (Cantón, 2004). Los maestros están poco preparados y también poco valorados en esta amplia etapa.

En el S. XIX, desde que tuvo lugar la institucionalización del Sistema Educativo (Ley Moyano de 1857), se va perfilando la profesión de maestro, sobre todo a raíz de las aportaciones de la Institución Libre de enseñanza con Giner y Cossío. “Dame al maestro y os dejo todo lo demás...” decía Cossío. O también: El mejor maestro para la más pequeña escuela.... El maestro pasó a ser el referente cultural en los pueblos y aldeas más pequeñas. Mal pagados y poco considerados llegaron a Segunda República donde los cursillos sustituyeron a las tradicionales oposiciones. En la Guerra Civil y en la posguerra, la depuración del Magisterio fue tan grande que se habilitaron maestros con sólo pasar una sencilla prueba (Ortega y Velasco, 1991). Su labor de tipo entre académico y social era poco valorada por oposición a la de los Profesores de Instituto que impartían clase sólo a los alumnos que iban a acceder a los estudios y trabajos profesionales cualificados. Estos maestros, hijos de clase medias rurales y urbanas y de trabajadores cualificados, que tenían una mala dotación económica y cultural debido a que no podían vivir de su profesión han sido, como afirman Ortega y Velasco (1991), el modelo profesional predominante durante largo tiempo en nuestra historia. Los maestros se veían como de una clase social inferior, tanto por su extracción social, como por la labor que desempeñaban aislados en escuelas y pueblos diseminados y sin contacto entre ellos. Su paso por las escuelas rurales era un trampolín para llegar, ya cercana la edad de jubilación, a desarrollar su tarea en las ciudades. De ahí que la enseñanza primaria (sus contenidos y funciones), tuviera un marco de referencia básicamente rural y agrario.

Las cosas cambiaron notablemente en el último tercio del S. XX. Se inicia la dignificación del Magisterio cuando las Escuelas Normales pasan a integrarse en la Universidad, dando a los maestros una formación amplia y paralelamente homologando su sueldo con otros funcionarios del Estado de idéntica formación y trabajo. Como consecuencia de la Ley General de Educación de 1970, en 1972 (Decreto 1381/1972 de 25 de mayo) las Escuelas Normales se integran en la Universidad como Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de Educación General Básica. En 1974 una huelga general consiguió duplicar el sueldo de los maestros y posteriormente la dignificación del maestro ha sido constante. Finalmente, ya en los años finales del S. XX las Antiguas Escuelas Universitarias se transforman en Facultades de Educación al impartir no sólo la Diplomatura de Maestro, sino las Licenciaturas de Pedagogía, Psicopedagogía y otras. A partir de 2010 la implantación progresiva de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria homologan definitivamente los estudios de Maestro con las antiguas Licenciaturas y con los títulos de cualquier otra Facultad. Hoy los estudiantes

de esta carrera tienen un perfil de procedencia heterogénea y fundamentalmente de clases medias y acomodadas. Curiosamente, alumnos licenciados por las Facultades tradicionales (Geografía, Historia, Inglés, etc.) al terminar sus estudios miran hacia las Facultades de Educación y terminan haciéndose Maestros para poder transitar por todo el Sistema Educativo. En todo caso, los estudiantes Licenciados antiguos y los modernos Titulados de Grado por el sistema Europeo de Bolonia, deben pasar por un Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria, si quieren opositar a Profesores de Enseñanza (Cantón, 2010).

Centrándonos en la actualidad, el papel de los maestros ha cambiado de nuevo para adaptarse a las exigencias de la sociedad de la información. Ello ha derivado en que el maestro ya no es un mero transmisor de conocimientos, perecederos, y de fácil acceso para el alumnado, sino que como señala Marqués (2000), debe ayudar a que sea el alumnado el que logre aprender autónomamente dentro de la cultura actual que vivimos de cambio, que promueva un desarrollo cognitivo y personal mediante actividades que sean críticas y aplicativas y que tengan en cuenta las características del alumnado. La idea es capacitar a los alumnos para que sean capaces de construir su propio conocimiento adquiriendo un papel activo en su proceso de enseñanza, abandonando el papel de meros receptores de información.

Quizás el cambio más destacado en la función docente es el paso del maestro competencial (LGE, 1970) al maestro mediador de los aprendizajes del alumnado (LOGSE 1990 y LOE, 2006). Este profesional según Tébar (2003), es un experto que domina y planifica los contenidos que quiere transmitir y establece una serie de metas con el objetivo de que su alumnado sea capaz de construir las habilidades necesarias para poder llegar a ser autónomo en su aprendizaje. Es decir, debe lograr aprendizajes significativos, organizar el contexto en el que el alumnado ha de desarrollarse, potenciando su interacción con los materiales y el trabajo colaborativo y compartiendo experiencias de aprendizaje con su alumnado, a la vez que atiende a las diferencias individuales de cada uno de ellos. Por lo tanto, el maestro mediador es el que enseña qué hacer, cómo, cuándo y por qué.

Desde hace años se ha venido manteniendo un debate sobre si la enseñanza es o no realmente una profesión. Según Ferreres e Imbernón (1999), al tratarse de una actividad laboral de carácter social es difícil establecer los límites entre lo profesional y lo no profesional, debido a la variedad de los sujetos implicados, a las actividades laborales que han de desarrollar y a los contextos en las que deben realizarlas.

Este debate se ha abordado comparando a la enseñanza con las profesiones clásicas, como son la Medicina o el Derecho, para demostrar si cumple con las mismas condiciones o recoge los rasgos considerados típicos de una profesión. Teniendo en cuenta lo expuesto, en la actualidad no resulta

extraño referirse a la enseñanza como una profesión y por lo tanto considerar a los docentes como profesionales de la enseñanza. Por eso, consideramos necesario delimitar lo que se entiende por ocupación y por profesión.

2. EL CONCEPTO DE PROFESIÓN

Según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (RAE)¹, el término profesión proviene del latín *professio-onis* y alude a *la acción y efecto de profesar*, que a su vez significa ejercer una ciencia, un arte, un oficio, y se refiere etimológicamente a un acto subjetivo a través del cual una persona se entrega de forma pública a una determinada actividad. La profesión es entendida como la “*actitud, declaración, acto de voluntad, toma de decisiones*” (Cardona Andújar, 2008:319), que desde la semántica se ha convertido la profesión en sinónimo de actividad laboral, ocupación, trabajo o cargo y desde donde debe enfocarse el análisis que diferencie la profesión de un oficio u ocupación en función de unos determinados criterios.

Para Imbernón (1999), el término profesión posee diferentes significados en función de la labor profesional y según las estructuras sociales y el contexto en el que se lleve a cabo, por lo que no hay una única definición que sea universal de dicho término. Una revisión de diferentes autores (Cardona Andújar, 2008; Fernández Enguita, 1990; Gimeno y Pérez 1993, Hoyle, 1980; Imbernón, 1999; Marcelo y Vaillant, 2001; Marcelo, 2009; Schulmeyer, 2002; Eraut, 1994), muestran que la dificultad señalada antes para definir lo que es una profesión reside en que no existe una única lista de rasgos profesionales que la caractericen, puesto que las existentes no hacen más que reflejar la visión que tiene el autor que las elabora. Esto es aplicable tanto al concepto de maestro como a cualquier otra profesión, reglada o no.

Para Fernández Enguita (1990), los rasgos que caracterizan a una profesión son los siguientes:

- Competencia o cualificación en un campo de conocimientos.
- Vocación o sentido de servicio a sus semejantes.
- Licencia o exclusividad en su campo de ejercicio.
- Independencia o autonomía, tanto frente a las organizaciones como frente a los clientes.
- Autorregulación o regulación y control ejercido por el propio colectivo profesional.

La profesión se configura a través de una serie de rasgos presentados como elementos diferenciados, cercanos al ámbito personal y social. Por su parte Hoyle (1980), se inclina más hacia la dimensión social:

¹ Diccionario de lengua española. Vigésima segunda edición. Real Académica Española http://buscon.rae.es/draE/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=profesión

- Una profesión es una ocupación que realiza una función social crucial.
- El ejercicio de esta requiere un grado considerable de destreza.
- Esta destreza o habilidad se ejerce en situaciones que no son totalmente rutinarias, sino en las que hay que manejar problemas y situaciones nuevas.
- Aunque el conocimiento que se adquiere a través de la experiencia es importante, este saber de receta es insuficiente para atender las demandas y los profesionales han de disponer de un cuerpo de conocimientos sistemático.
- La adquisición de este cuerpo de conocimientos y el desarrollo de habilidades específicas requiere un período prolongado de educación superior.
- Este período de educación y entrenamiento supone también un proceso de socialización de los valores profesionales.
- Estos valores tienden a centrarse en la preeminencia de los intereses de los clientes y en alguna medida se hacen explícitos en un código ético.
- Como las destrezas basadas en el conocimiento se ejercen en situaciones no rutinarias, es esencial para el profesional tener la libertad para realizar sus propios juicios respecto a la práctica apropiada.

Aplicando los presupuestos anteriores a la profesión docente, Blat y Marín (1980), señalan que:

“profesor es el que se dedica profesionalmente a educar a otros, quien ayuda a los demás en su promoción humana, quien contribuye a que el alumno despliegue al máximo sus posibilidades, participe activa y responsablemente en la vida social y se integre en el desarrollo de las culturas (en Marcelo, 1995: 207).

Basándonos en esta definición comprobamos que el docente en la actualidad, ya no es el actor principal del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que se presenta como un “mediador” que debe ayudar a su alumnado para que aprenda a construir su propio conocimiento, como bien recoge Marcelo (2001). Ello da lugar a unas características específicas sobre las condiciones de trabajo profesionales del profesor que lo asemejan más a las ocupaciones.

2.1. LA PROFESIÓN DE MAESTRO

Anteriormente hemos reflejado que el debate existente sobre si la enseñanza es o no una profesión ha sido abordada comparándola con los rasgos típicos de las profesiones clásicas, como la medicina o el derecho recogidos por Guerrero Serón (2003), basándose en el modelo construido

desde el funcionalismo y considerando la medicina como la profesión por excelencia:

- Que preste un servicio vital o básico a la sociedad
- Que sea desempeñada por facultativos que hayan elegido dicha profesión por vocación y que constituya su actividad principal y que sea a tiempo completo.
- Que se ejerza “*en un marco autónomo y acotado, sobre la base de la licencia que concede un saber sistemático y especializado, transmitido por miembros de la profesión, adquirido durante un periodo largo de tiempo, en una institución universitaria y reconocido legalmente mediante la institución del mandato para el ejercicio profesional*”, (Guerrero Serón, 2003:309).
- Que posea una *organización corporativa* de derecho público (Colegio o Asociación Profesional), que regula política, jurídica, económica y fiscalmente al colectivo profesional, lo protege del control externo, e interviene activa y directamente en las normas de formación y acceso a la profesión.
- Que elabore una *subcultura profesional*, con terminología y prácticas comunes, y una ideología, el profesionalismo que sirve de mecanismo de justificación de los intereses del grupo y de defensa frente a los clientes.
- Que disfrute de un *prestigio social* y de unos emolumentos elevados

Según estas premisas. ¿Puede considerarse la enseñanza una profesión? ¿Sólo una semiprofesión? Si consideramos todos los indicadores profesionales señalados es muy dudoso que pueda considerarse el ser maestro una profesión. Son muchos los autores (Etizoni, 1960; Fernández Enguita, 1990; Carr y Kemis, 1988; Marcelo, 1995; Moral Santaella, 1998), que consideran que la enseñanza no presenta todos estos rasgos y se refieren a ella como una “semi-profesión” y a los docentes como “no profesionales” o “semi-profesionales”.

Etizoni (1960), lo argumenta al señalar que los docentes “*tienen una formación más corta, un status menor, un cuerpo de conocimiento menos especializado y una menor autonomía*” (en Guerrero Serón, 2003:309). Con respecto a la formación hoy en día con la implantación del EEES no se puede justificar esa diferencia en la formación inicial de los maestros al haberse equiparado en duración al resto de titulaciones y cumplir con el mismo fin, el de formar en competencias. También está estructurado el cuerpo de conocimientos y las competencias atribuidas a la profesión en los documentos ministeriales de la Reforma de los grados. El conocimiento especializado es compartido con otros profesionales de la enseñanza pero puede sintetizarse en la capacidad de diseñar la enseñanza, impartirla y evaluarla, con los

requerimientos técnicos que ello supone. El grado de autonomía personal es cada vez menor, aunque se desenvuelve en grupos que sí son ciertamente autónomos. Freidson (1994), por su parte entiende que una ocupación para ser considerada una profesión, debe controlar su propio trabajo y organizarse a través de unas instituciones con una ideología de servicio y cualificación experta. De esta manera, ante la definición dada por Etizón (1960), propone que lo más importante es el control sobre el propio trabajo, la autonomía técnica que es lo que realmente determina el status profesional, aunque en el caso de las semi-profesiones se consiga de forma incompleta.

Otro de los aspectos argumentados por Etizón (1960), es que las semi-profesiones están burocratizadas y feminizadas es decir, que dependen de una estructura jerarquizada y que al estar desempeñadas en su mayoría por mujeres se da una falta de compromiso y de centralidad, puesto que deben atender además las tareas del hogar. Aquí encontramos una debilidad fundamental, ya que el magisterio es una profesión eminentemente femenina y con tendencia creciente en ese sentido. El 79 % del profesorado de Educación Primaria en Castilla y León es femenino y en Educación Secundaria el 67%.

Con respecto a la cultura, Marcelo (1995), echa en falta en la docencia una cultura común a todos los docentes y que se transmita a los futuros profesores, señalando que el proceso de socialización que tiene lugar durante las prácticas no se atiende sistemáticamente desde las instituciones formadoras.

En lo que atañe al prestigio social, Fernández Enguita (1990), señala que existe una pérdida progresiva de la imagen social de los docentes al señalar que las opiniones de éstos solo son válidas dentro de la institución escolar en la que desempeña su trabajo docente.

Desde nuestro punto de vista, coincidimos con diversos autores (Altarejos, 1988; Carr y Kemis, 1998; Cobo, 2001; Gervilla, 1988), en señalar que aunque en su origen la enseñanza quizás no fuese una verdadera profesión, actualmente mantiene todas las características propias de las profesiones:

- La enseñanza es la encargada de transmitir la cultura y los valores sociales a las generaciones jóvenes de acuerdo a las demandas de la sociedad.
- Aporta un beneficio social al permitir que toda la sociedad pueda beneficiarse del ejercicio profesional.
- En la enseñanza como señala Sánchez Lissen (2009), siempre ha estado unida al valor de la vocación, aunque además de ello existan otros factores como los económicos, sociales y académicos que les lleven a elegir esta profesión a los aspirantes a maestros.
- Es una profesión que se convierte en la actividad principal y en el medio de vida de quienes la desempeñan.

- Para desempeñar la enseñanza, los futuros docentes deben cursar sus estudios universitarios, tras los cuales recibirán el título universitario que les acredite para el desempeño profesional docente.
- En España se cuenta con diversas asociaciones o sindicatos que defienden los intereses del cuerpo docente.
- En la profesión docente se cuenta con un terminología propia, al igual que en la medicina, referida a la temática de la enseñanza.
- Los docentes disfrutan de un prestigio social y una buena remuneración en tiempos de crisis.

Guerrero Serón (2007), señala que es así como se crea una jerarquía dentro de las ocupaciones según el grado de autonomía que cada actividad consiga. En el caso de la enseñanza observa una diferencia entre la enseñanza universitaria y la enseñanza primaria y secundaria basada en un diferente grado de autonomía, consecuencia del diferente grado de formación y especialización existente entre ambas. Mientras que para desempeñar la labor docente en la universidad es necesario tener el doctorado, para la enseñanza secundaria es necesario tener una licenciatura y para la enseñanza primaria una diplomatura, aunque como hemos mencionado anteriormente actualmente la formación inicial de las carreras universitarias se han equiparado.

Esta división también es percibida en función de la relación de los distintos niveles del profesorado con el conocimiento, encontrándose con dos tipos de profesiones dentro de la enseñanza (Guerrero Serón, 2003), la profesión científica y erudita desempeñada por los docentes universitarios que presenta un alto grado de autonomía al aplicar sus propios conocimientos y con la profesión práctica que es la de los profesores de primaria y secundaria, cuyo grado de autonomía es menor al no poder aplicar su conocimiento libremente, sino que debe ser contextualizado por las instancias políticas, sociales y escolares de la sociedad en la que se desarrolle.

De esta manera la enseñanza es considerada una profesión, aunque dependiendo del nivel en el que se desarrolle será más científica o práctica y contará con un mayor o menor prestigio social.

Además, con el paso del tiempo y la implantación de las diferentes reformas educativas la enseñanza también ha ido cambiando como afirma Marcelo (2001), aunque para algunos ha ido retrocediendo hacia una desprofesionalización, motivada por la pérdida progresiva de autonomía y control interno, y para otros avanzando hacia una reprofesionalización por la necesidad de ampliar las tareas asignadas a los docentes, a causa de los cambios y necesidades de la actual sociedad.

Nosotros nos situamos en la segunda línea, porque hoy en día con la introducción de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la educación y con la implantación del Espacio Europeo de Educación

Superior (EEES), se están viviendo tiempos de cambio, que requieren nuevas competencias profesionales en los docentes, para que puedan ajustar su enseñanza a las actuales demandas de la sociedad.

Por ello, entendemos que si la enseñanza es una profesión los docentes son profesionales de la enseñanza, de hecho en las memorias de verificación de los Grados, tanto de Educación Infantil como de Educación Primaria, se especifica que el objetivo fundamental de estos títulos es la de formar profesionales de la enseñanza, entendiendo por profesionalidad la “*expresión de la especificidad de la actuación de los profesores en la práctica, es decir, el conjunto de actuaciones, destrezas, conocimientos, actitudes y valores ligados a ella, que constituyen lo específico de ser profesor*” (Gimeno, 1993:54). Es decir, a través de la profesionalización de la enseñanza se intenta que alcancen niveles más altos de calidad, de competencia y colaboración, pero como señalan Ferreres e Imbernón (1999), es imposible lograr dicha profesionalización si antes no se profesionaliza su preparación.

Si la enseñanza es una profesión, nos interesa conocer ahora cuáles son las competencias necesarias que deben adquirir los futuros docentes, durante su formación inicial, para convertirse en profesionales de la enseñanza.

3. LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES EN EL MARCO DEL ESPACIO EUROPEO

Actualmente, se habla de una formación basada en competencias, que conlleva una serie de cambios y transformaciones en la educación, entre los que se encuentra que el conocimiento teórico ya no es el foco de atención del proceso de enseñanza-aprendizaje sino que lo es el desempeño integral de actividades y problemas.

Para acercarnos al concepto de competencias seguimos a varios autores. Así Perrenoud (2004:11) afirma que competencia representa “la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos”; Hipkins (2006: 87), afirma que “las competencias incluyen habilidades, conocimientos, actitudes y valores necesarios para presentar las demandas de la tarea”; Goñi Zabala (2007: 87), niega que la competencia deba abarcar habilidades, afirma que competencia es la capacidad “para enfrentarse con éxito a una tarea en un contexto determinado”, y Blanco (2007) defiende una idea de competencia profesional, señala que toda competencia “integra conocimientos, destrezas o habilidades y actitudes o valores” (2007: 36). Zabalza lo discute así: “Admitamos que la palabra competencia y los contenidos semánticos que alberga son heterogéneos, aunque todos ellos coincidentes en que lo que expresa una competencia es la capacidad de un sujeto” Habría que preguntar si hace referencia a la capacidad tal como la entienden Amartya Sen y Martha

Nussbaum en su último trabajo. (“Creating Capabilities: The Human Development Approach”).

Cuando hablamos de competencias nos referimos a un término polisémico que ha sido conceptualizado por diversos autores (Bunke, 1994; Fernández, 2005; Guerrero, 1999; González y Wagenaar, 2003; Kane, 1992; Kellerman, 2001; Levi-Leboyer, 1996; Loonier, 2000; OIT, 2000; Perrenoud, 2004; Prieto; 2002), entre los cuales se encuentran González y Wagenaar (2006), que las definen como una combinación dinámica de los atributos (conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades), que describen tanto los resultados del aprendizaje, de un programa educativo, como lo que el alumnado es capaz de demostrar al final de un proceso educativo.

Otro de los focos de estudio en torno a las competencias reside en determinar que taxonomía es la más adecuada para diferenciar los distintos tipos que se deben contemplar en la formación inicial de los graduados debido, como bien recoge Fernández- Salinero (2006), a la infinidad de clasificaciones existentes.

Entonces la competencia es un término polisémico que significa ir más allá de la asimilación del conocimiento, exige saber buscarlo, seleccionarlo, comprenderlo, etc.; implica centrarnos más en cómo aprende el alumnado teniendo en cuenta no sólo la enseñanza presencial sino también su aprendizaje autónomo, que es uno de los objetivos perseguidos con el proceso de convergencia europea.

El tener que formar ahora al profesorado en competencias se produce un cambio de paradigma de formación ha repercutido en las instituciones universitarias, que se han visto en la necesidad de modificar sus planes de estudio para adaptarlos al Espacio Europeo de Educación (EEES) y a sus respectivas declaraciones (Declaración de Bolonia, 1999; Comunicado de Praga, 2001; Comunicado de Berlín, 2003; Comunicado de Bergen, 2005; Comunicado de Londres, 2007; Comunicado de Louvain-la-Neuve, 2009 y el Comunicado de Budapest- Vienna, 2010), con el fin de equiparar la formación universitaria a nivel internacional a través de la creación de un Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS) y mediante la búsqueda de una identidad común de los títulos Universitarios.

Esto significa que se debe formar a los graduados en función de las demandas del mercado laboral para que sean capaces de adquirir, además de conocimientos y destrezas profesionales, las competencias necesarias para convertirse en profesionales flexibles capaces de adaptarse a nuevos ámbitos de desarrollo profesional.

Para poder guiar a las instituciones universitarias ante la consecución de estas metas se han realizado varios estudios entre los que se encuentra el

*Proyecto Tuning*², considerado uno de los estudios más ambiciosos emprendidos en Europa.

Este proyecto “*empezó a desarrollarse dentro del amplio contexto de reflexión sobre educación superior que se ha impuesto como consecuencia del acelerado cambio de la sociedad*” (González y Wagenaar, 2003:25), con el fin de desarrollar los resultados de aprendizaje, expresados en competencias (conocimientos, comprensión y habilidades) que deben alcanzar los graduados tras completar sus estudios, situando la visión competencial en un punto central dentro de la formación universitaria.

Ante esta variedad, el *Proyecto Tuning* (González y Wagenaar, 2003), reflejado en la propuesta de la ANECA para la coordinación y organización de los diferentes planes de estudio de la Unión Europea, realizó un estudio consultando a posgraduados, empleadores y académicos, con el fin de definir las competencias que deben alcanzar los estudiantes al finalizar su proceso de formación, clasificándolas en dos grandes grupos:

- *Genéricas*: que deben adquirir los estudiantes universitarios en función de la cultura y estilo de vida de la Institución de Educación Superior y que son comunes para todos los graduados independientemente del área de estudio.
- *Específicas*: que están vinculadas a cada área temática, es decir las propias de cada titulación.

Partiendo de estos dos grandes grupos de competencias González y Wagenaar (2003) y Cebreiro y Fernández (2003), recogen otras subcompetencias incluidas en ellos:

- Competencias genéricas:
 - Competencias instrumentales, que son las que tienen un carácter de herramienta con una finalidad procedural, y entre las que se incluyen las habilidades cognoscitivas, las capacidades metodológicas, las destrezas tecnológicas y las destrezas lingüísticas.
 - Competencias interpersonales, que tienden a facilitar y favorecer los procesos de interacción social y de cooperación, entre las que se encuentran las habilidades interpersonales y la capacidad de trabajar en equipo.
 - Competencias sistémicas, que son las que permiten al sujeto ver como las partes de un todo se relacionan y se agrupan, es decir, permiten al individuo tener la visión de totalidad.

² Proyecto piloto financiado por la Comisión Europea dentro del programa Sócrates-Erasmus, iniciado en Europa en el año 2000. Para más información consultar <http://www.unideusto.org/tuning>

- Específicas, que hacen referencia a los siguientes ámbitos, tras adaptar los genéricos a los campos y desempeño de las nuevas actuaciones (Eurydice, 2002; González y Wagenaar, 2003; Medina Rivilla, 2004):
 - Demandas socio-profesionales y empresariales en el campo-título.
 - Desarrollo del conocimiento y creación de nuevas formas de resolver los problemas en el campo/titulación y área de saber.
 - Análisis de situaciones de complejidad con el desarrollo de la carrera y solución de problemas socio-laborales.
 - Estrategias de intervención y desarrollo de proyectos innovadores en el campo profesional.
 - Dominio del metalenguaje del área y creación de un discurso empático-creativo en el campo.

Teniendo en cuenta que el *Proyecto Tuninig*, a pesar de introducir un lenguaje común para describir los objetivos de los planes (González y Wagenaar, 2003), dota de flexibilidad y autonomía a las instituciones para la elaboración de los planes de estudio, vamos a describir cuales son las competencias que se requieren, en el ámbito de la educación, para formar futuros profesionales de la enseñanza tomando como referente los planes de estudio de la Universidad de León para los Grados de Educación Infantil y de Educación Primaria.

3.1. LAS COMPETENCIAS EN LOS GRADOS DE MAESTRO

Tomando como referente las directrices para los nuevos planes de Grado de Educación Primaria e Infantil diseñados según las pautas marcadas en el artículo 12.9 del citado Real Decreto 1393/2007 de 29 de Octubre (BOE nº 260, de 30/10/2007), éstos deberán diseñarse con el objetivo final de que el alumnado adquiera las competencias necesarias para ejercer la profesión docente.

Pérez García (2008), revisa diferentes estudios sobre los tipos de competencias que han de adquirirse para ser Maestro. Entre ellos destacan los estudios de Zabalza (1994, 1996), que sugiere varios tipos de competencias que los futuros maestros deben perfeccionar en los centros educativos de formación (competencias transversales, las propias de la práctica, las vinculadas a la práctica y las relacionadas con la capacidad reflexiva y crítica); la propuesta de Pollard y Tann (1997), que hacen referencia a las competencias relacionadas con el contenido de lo que los maestros tienen que enseñar, relativas a la actuación en clase (comunicación, metodología, dirección de la clase, evaluación), relativas a la escuela y al profesionalismo; la investigación de la ANECA (2005), que señala como competencias: saber, saber hacer, saber estar y saber ser; y la propuesta de Perrenoud (2004), que diseña diez grandes grupos de competencias para concretar la profesionalidad

deseable, siempre dentro del escenario para un nuevo oficio docente en los tiempos actuales.

En esta síntesis Pérez García (2008), pone de manifiesto la diferencia entre lo que es una competencia (aplicación de los saberes adquiridos por los docentes) y la capacidad (el saber), porque ser capaz no significa ser competente, lo que unido a los grandes cambios propiciados en su mayor parte por las Nuevas Tecnologías, justifica la adquisición y la necesidad de nuevas competencias profesionales por los futuros docentes, para que puedan ajustar su enseñanza a las actuales demandas de la sociedad.

En concreto, en nuestro país el Real Decreto 1393/2007, de 29 de Octubre (BOE nº 260, de 30 de Octubre de 2007), resalta la necesidad de que el alumnado universitario adquiera competencias a través de los nuevos planes de estudios, dotando de una gran importancia al desarrollo de competencias profesionales y a la necesidad de que los estudios universitarios sean capaces de habilitar y capacitar en el desempeño de actividades de carácter profesional.

Por otra parte, establece la preocupación y orientación del sistema hacia la empleabilidad de los graduados. En sus preliminares el Real Decreto antes citado afirma que *“La nueva organización de las enseñanzas incrementará la empleabilidad de los titulados al tiempo que cumple con el objetivo de garantizar su compatibilidad con las normas reguladoras de la carrera profesional de los empleados públicos”*.

Para conseguirlo, los estudiantes de los Grados de Maestro deberán conseguir alcanzar unas competencias genéricas transversales, comunes a todos los graduados independientemente de la titulación que estén cursando y que son recogidas en el Anexo 1, apartado 3.2. del citado Real Decreto 1393/2007 de 29 de Octubre (BOE nº 260 de 30/10/2007):

- Que los estudiantes hayan demostrado **poseer y comprender conocimientos en un área de estudio** que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.
- Que los estudiantes sepan **aplicar sus conocimientos a su trabajo** o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la **elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas** dentro de su área de estudio.
- Que los estudiantes tengan la capacidad de **reunir e interpretar datos relevantes** (normalmente dentro de su área de estudio) para **emitir juicios** que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.
- Que los estudiantes puedan **transmitir** información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.

- Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para **emprender estudios posteriores** con un alto grado de autonomía.

La importancia de que los graduados adquieran estas competencias genéricas reside en que, independientemente de los estudios universitarios que vayan a emprender, es necesario que el alumnado que quiera cursar un Grado en las universidades españolas haya superado unos exámenes previos, la Selectividad, referidos a unas asignaturas comunes que demuestren los conocimientos adquiridos durante su formación en el Bachillerato y de unas asignaturas específicas acordes al Grado que desee estudiar.

En el caso de los maestros los estudiantes del Grado de Educación Primaria y del Grado de Educación Infantil, deberán aprender a aplicar los conocimientos adquiridos durante las clases teóricas en las prácticas que incluye el plan de estudios establecidos, de manera que pueda comprobarse que son capaces de desenvolverse y aplicar lo adquirido ante la realidad de un aula.

Hay que tener en cuenta que los futuros maestros deberán aprender no sólo los conocimientos teóricos, sino cómo transmitirlos por lo que deberán adquirir las herramientas necesarias durante su formación inicial que les ayuden a hacerse entender por el alumnado.

Además, es necesario prepararles durante su formación inicial para emprender estudios posteriores puesto que la formación de un maestro es algo que siempre está presente durante toda su trayectoria profesional, teniendo en cuenta que la sociedad va evolucionando y que la educación debe ir cambiando al mismo ritmo para poder formar a los futuros ciudadanos según las necesidades de cada momento.

Desde otra perspectiva, si profundizamos en el estudio de las competencias específicas que deben adquirir los futuros docentes durante su formación inicial, éstas se encuentran legisladas, en el apartado 5 del Anexo I de la ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, (BOE nº 312, de 29/12/2007), y se clasifican en tres bloques de conocimiento:

- El primer bloque, el de **formación básica**, en el Grado de Educación Infantil engloba las competencias referidas a los procesos educativos, aprendizaje y desarrollo de la personalidad (0-6 años); a las dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo; a la sociedad, familia y escuela; a la infancia, salud y alimentación; a la organización del espacio escolar, materiales y habilidades docentes; a la observación sistemática y análisis de contextos; y a la escuela de educación infantil.

Respecto al Grado de Educación Primaria dentro del bloque de formación básica las competencias hacen referencia al aprendizaje y desarrollo de la personalidad de los alumnos/as de educación primaria, a los procesos y

contextos educativos a los que se enfrentarán como maestros y a la sociedad, familia y escuela.

- El segundo bloque, el **didáctico y disciplinar**, recoge competencias referidas al aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza, de las Ciencias Sociales y de la Matemática; al aprendizaje de Lenguas y Lectoescritura; y a la música, expresión plástica y corporal en el caso del Grado de Educación Infantil.
En cambio, en el Grado de Educación Primaria las competencias se refieren a la enseñanza y aprendizaje de Ciencias Experimentales, de las Ciencias Sociales, de las Matemáticas, de las Lenguas, de la Educación musical, plástica y visual y de la Educación física.
- Por último está el bloque del **Prácticum**, en el cual las competencias específicas serán las que el alumnado tanto del Grado de Educación Infantil como el de Educación Primaria deberá adquirir en la realización de las prácticas escolares.

La importancia de adquirir estas competencias específicas, para los estudiantes de los grados de maestro, reside en lograr que durante su formación inicial sean capaces de conocer las características, el desarrollo de la personalidad y el proceso por el cual se produce el aprendizaje del alumnado al que van a atender, siendo capaces de identificar dificultades de aprendizaje y colaborar en su tratamiento.

También se espera que conozcan cómo se produce el aprendizaje tanto en el aula como en otros contextos educativos y que adquieran las habilidades sociales necesarias para relacionarse con el resto de agentes implicados en la educación de este alumnado.

Se busca que dominen los contenidos que deben enseñar, en la etapa en la que se capaciten para impartir docencia, y que aprendan las estrategias necesarias que les ayuden a trasmitir adecuadamente esos contenidos al alumnado.

Y por último, a través del Prácticum, se pretende que además de adquirir un conocimiento práctico del aula sean capaces de aprender a enseñar y transmitir de forma práctica los contenidos teóricos adquiridos, reflexionando desde la práctica.

4. CONCLUSIONES

Como hemos visto, la función docente y la figura del maestro han tenido sufrido los avatares sociales y han transitado por los diferentes modelos formativos a lo largo de su dilatada historia. Con las premisas establecidas y revisadas se concluye que la enseñanza es una profesión y los maestros son los profesionales de la enseñanza. A ello ha contribuido de forma decisiva la adaptación de los estudios universitarios de Maestro al Espacio Europeo de

Educación Superior (EEES), que los incluye entre las titulaciones regladas. Las competencias que se le atribuyen a los Maestros en el nuevo modelo tiene una parte de formación básica que incluye las materias profesionalizadoras tradicionales, otra parte de formación didáctico disciplinar enfocada a las didácticas de las materias curriculares, que no sólo abarcan las de Educación Primaria, sino también en algunos casos otras más específicas o desglosadas (Historia, Geografía, Ciencias Naturales, Literatura, en lugar de Conocimiento del Medio Natural y Social o Didáctica de la Lengua Española) si bien en cada universidad se les ha otorgado un nombre particular; y un bloque final de prácticum en las escuelas de Primaria o Infantil. Con ello se pretende un acercamiento a los modelos más empresariales de tipo funcionalista, con origen sajón, abandonando los modelos racionalistas de origen europeo. Es pronto para saber si el cambio iniciado en la formación inicial de los estudios universitarios de Maestro conseguirá personas cualificadas profesionalmente para que sean capaces de desempeñar su labor docente de acuerdo a las demandas del mercado laboral europeo, dando respuesta a los retos educativos y sociales actuales.

BIBLIOGRAFÍA

- Altarejos, F. (1998). "La docencia como profesión asistencial". En F. Alatarejos, F.; Ibáñez-Martín, J. A.; Jordán J. A. y Jover G. *Ética docente*. Barcelona: Ariel, pp. 21–50.
- Cardona Andújar, J. (2008). *Formación y Desarrollo Profesional del Docente en la Sociedad del Conocimiento*. Madrid: Editorial Universitas, S.A.
- Cantón Mayo, I. (1995): "Estudio etnográfico de la dimensión crítica en las memorias y diarios de prácticas de estudiantes de Magisterio". En AA. VV. *Teoría Crítica e Investigación Acción*. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Valladolid. Pp. 402-410.
- Cantón Mayo, I. (2004). *La organización escolar normativa y aplicada*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Cantón Mayo, I. (coord.) (2010). *Narraciones de maestros*. Barcelona: Davinci
- Carr, W. Y Kemis, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca
- Cobo Suero, J. M. (2001). *Ética profesional en ciencias humanas y sociales*. Madrid: Huerga y Fierro.
- Eraut, M (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. Londres: The Falmer Press.
- Etizoni, A. (1960) (Ed.). *The semi-professions and the organization*. New York: Free Press.

- Fernández Enguita, M. (1990). *La escuela a examen*. Madrid: Eudema.
- Ferreres, V.; Imbernón, F. (eds.) (1999). *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis Educación.
- Freidson, E. (1994). *Professionalism Reborn: Theory, Prophecy and Policy*. Cambridge: Polity Press
- García Manjón, J., y Pérez López, M. (2008). Espacio Europeo de Educación Superior, competencias profesionales y empleabilidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 (9).
- Guerrero Serón, A (2003). El profesorado como categoría social y agente educativo: Sociología del profesorado. En Fernández Palomares, F. (Coord.). *Sociología de la Educación*. Madrid: Pearson Education, pp. 307-329.
- Guerrero Serón, A (2007). El análisis sociológico del profesorado: categoría social y agente educativo. En *Educación y Futuro*, 17, pp.43-70.
- Gervilla Castillo, E. (1998). Educar hoy: profesión contra vocación. *Bordón*, 50 (1), pp.83–90
- Gimeno, J. y Pérez, A. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1993). Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores. En Imbernón, F. (Coord.) *La Formación permanente del profesorado en los países de la CEE*. Barcelona: Horsori. ICE Universidad de Barcelona, pp. 53-92.
- González Pérez, T. (1993). La figura del maestro en la historia del pensamiento pedagógico. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16, pp.135-144.
- González, J. y Wanegaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe, Informe Final, Fase I*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- González, J. & Wagenaar, R. (Eds.). (2006). *Tuning Education Structures in Europe II. Universities' contribution to the Bologna process. Final Report. Pilot Project- Phase 2*. Consultado el 3 de mayo de 2011 en: http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=com_docman&ask=view_category&Itemid=59&order=dmdate_published&ascdesc=DESC&subcat=0&catid=19&limit=5&limitstart=15.
- Hernández, P. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. Madrid: La Muralla
- Hoyle, E. (1980). *Professionalization and desprofessionalization in education*. London: Kogan.
- Hoyle, E. y John, P. (1995). *Professional Knowledge and Professional Practice*. London: Cassell.
- Imbernón, F. (1999). Conceptualización de la formación y desarrollo profesional del profesorado. En Ferreres, V. e Imbernón, F. (Eds.).

- Formación y actualización para la función pedagógica.* Madrid: Síntesis, pp. 25-34.
- Marcelo C. (1995). *Formación del Profesorado para el cambio educativo.* Barcelona: EUB.
 - Marcelo, C. (2001). Aprender a enseñar para la sociedad el conocimiento. *Revista Complutense de educación* (12), 2, 531-593.
 - Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente.* Madrid: Narcea.
 - Marques G. P. (2000). *Los docentes: Funciones, roles, competencias necesarias, formación.*, Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, UAB. Consultado el 12 de abril de 2011 en: http://ufap.dgdp.uaa.mx/descargas/docentes_funciones.pdf.
 - MEC (1972). *Decreto 1381/1972, de 25 de mayo, sobre integración de las Escuelas Normales en la Universidad como Escuelas Universitarias de Profesorado de Educación General Básica.* BOE número 136 de 7/6/1972
 - MEC. (1990). *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).* BOE nº 238, de 4 de octubre de 1990.
 - MEC. (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).* BOE nº 106, de 4 mayo 2006.
 - MEC. (2007). *Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.* BOE nº 260, de 30 de Octubre de 2007.
 - Moral S. C. (1998). *Formación para la Profesión Docente.* Grupo FORCE. Granada.
 - Nordhaug, O. (1993). *Human Capital in Organizations, Competence, Training and Learning.* Bergen: Oxford University Press.
 - *ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil.* BOE nº 312, de 29 de diciembre de 2007.
 - *Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.* BOE nº 312, de 29 de diciembre de 2007.
 - Ortega, F., & Velasco, A. (1991). *La profesión de maestro.* Madrid: CIDE.
 - Pérez García Mª. P. (2008). Competencias adquiridas por los futuros docentes desde la formación inicial. *Revista de Educación*, 347, 343-367.
 - Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar.* Barcelona: Graó

- Rodríguez Esteban A. (2007). Las competencias en Espacio Europeo de Educación Superior. Tipologías. *Redalcy*, 006, 139-153.
- Sánchez Lissen, E. (2009). Mitos y realidades en la carrera docente. *Revista de Educación*, 348, 465-488.
- Schulmeyer, A. (2002). *Estado actual de la evaluación docente en trece países de América Latina*. Consultado el 5 de mayo de 2011 en <http://images.buenadocencia.multiplycontent.com/attachment/0/TAG95AooCqAAAF12xVQ1/Schulmeyer-Evaluacion%20docente%20en%202013%20paises.pdf?nmid=339879794>
- Tébar Belmonte, L. (2003). *El perfil del profesor mediador*. Madrid: Aula XXI/Santillana.
- Tudela (Coord.) (2004). *Las Competencias en el Nuevo Paradigma Educativo Europeo*. Universidad de Granada. Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación. Consultado el 12 de mayo de 2011 en: http://cprazuaga.juntaextremadura.net/competencias/concepto/Explicativos/analisis%20de%20competencias%20en%20europa_Teresa%20Bajo%20y%20otros.pdf

NUEVOS ESCENARIOS DE FORMACIÓN LABORAL PARA ALUMNOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Martina Pérez Serrano

Universidad Autónoma de Madrid

Resumen

Se presentan parte de los resultados de la investigación realizada en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la UAM. El objetivo se centra en evaluar la calidad del Programa formativo de jóvenes con discapacidad intelectual. En la investigación se recogió información de alumnos, profesores, colaboradores y estudiantes en prácticas. El tratamiento de la información se realizó con el programa atlas.ti. Los resultados ponen de relieve que la inserción laboral de los jóvenes con discapacidad es posible. Los participantes en el estudio entienden la inserción laboral como un derecho de las personas y un deber de la sociedad. Para alcanzar esta meta, es necesario conjugar armónicamente la cooperación entre las universidades, la empresa y la sociedad.

Palabras clave

Discapacidad intelectual - formación laboral - investigación cualitativa - inclusión social - evaluación

Abstract

We present part of the results from the research executed by the Educational and Teacher Training Department of the UAM. The main aim was to evaluate the quality of the vocational education training for intellectual disable students. Information for this research was collected from students, teachers, collaborators and training students. Information treatment was carried out with the computer program atlas.ti. Results have revealed that working insertion for handicap youngsters is possible. Participants in our study understand that working is on one hand a right to people and on the other hand a duty for the society. In order to reach this goal it is necessary to harmoniously combine cooperation among universities, companies and society.

Key words

Intellectual disability - vocational education - qualitative research - social inclusion - assessment.

Introducción

En este artículo se aborda la presentación de los resultados obtenidos en la investigación realizada sobre el Programa formativo de personas con discapacidad intelectual¹. Éste se ha desarrollado en el marco universitario con sede en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación (UAM). La finalidad principal es promover la inclusión social y laboral de jóvenes con discapacidad intelectual. El Programa, de dilatada historia en la facultad, cuenta con varias promociones de jóvenes egresados. Para la puesta en práctica del currículum están implicados tanto profesores de la facultad como responsables y trabajadores de diferentes empresas, servicios de la universidad y organismos de la Comunidad de Madrid.

El objetivo central del programa consiste en proporcionar una formación especializada para el empleo de los jóvenes con discapacidad intelectual. Demanda de capacitación exigida en el ámbito laboral. Además, persigue generar y promover en estos jóvenes calidad de vida a la vez que dotarles de herramientas prácticas con el fin de que se sientan útiles en la sociedad a través del desempeño de un trabajo laboral. Si esto se logra, no cabe duda que con ello se favorece la inserción e inclusión social en la sociedad.

Uno de los retos que hoy día tiene la sociedad es el reconocimiento de la diversidad humana en todas sus manifestaciones, tratando de superar los modelos preestablecidos en los que las personas con diferencias veían restringidas sus oportunidades de participación e inclusión. Actualmente, se diseñan políticas educativas y sociales, que concretan sus principios básicos a través de programas específicos, con planes estratégicos de acción que promueven la dignidad de las personas y sus derechos fundamentales.

El proyecto de investigación antes mencionado tenía como misión descubrir los estándares de calidad que favorecen la inclusión de las personas con discapacidad intelectual en el entorno universitario. En este artículo, se abordaran entre otros aspectos algunos presupuestos del estudio, especialmente los referidos al grado de satisfacción de los participantes, las vivencias y experiencias de todos los implicados en el Programa de formación laboral. Las sugerencias de mejora, así como los cambios producidos en las actitudes hacia la discapacidad en las personas con los que se relacionan.

1.- Investigación cualitativa. Marco metodológico

El estudio se puede enmarcar en el ámbito de la investigación en educación diferencial. Línea especialmente significativa en los últimos años.

¹ Proyecto de investigación. “Estándares de calidad para favorecer la inclusión de las personas con discapacidad intelectual en el entorno universitario” (CCG08-UAM/HUM-4071). Equipo: Izuzquiza, D; Pérez, M; De Miguel, S; Cerrillo, Mª R.; Gómez, M; Egido, I.; García, J. L; Pérez, G; Camina, A; de la Herrán, A;

En esta ocasión, el tema que se aborda es relevante porque trata de la inclusión educativa y sociolaboral de los jóvenes con discapacidad.

La inclusión laboral en las empresas no debe quedar solo en un mero deseo sino dar paso a políticas y acciones concretas de empleabilidad de sujetos con diferencias singulares. La inserción laboral conlleva un valor social y humano que dignifica a la persona.

La investigación cualitativa en este trabajo tiene por objetivo captar las ideas subyacentes sobre el objeto de estudio. Esto es, comprender cómo se integran en el mundo laboral los alumnos que han realizado el Programa. Se trata de analizar el contexto, el escenario donde transcurre el desarrollo del programa formativo de los jóvenes con discapacidad y su incidencia en la empleabilidad y visibilidad.

En la literatura relativa a la investigación cualitativa o metodología cualitativa hemos encontrado numerosas referencias. Entre ellas destacamos a Taylor y Bogdan, (2004,20), que la definen como *“aquella actividad que produce datos descriptivos. Las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable es lo esencial”*. Para Colás, (1997,227) *“la investigación cualitativa supone la adopción de unas determinadas concepciones filosóficas y científicas, unas formas singulares de trabajar científicamente y fórmulas específicas de recogida de información y análisis de datos, lo que origina un nuevo lenguaje metodológico”*. En línea similar Denzin y Lincoln, (1994,2) expresan que la investigación cualitativa *“es multimetodática, implica un enfoque interpretativo y naturalista hacia el objeto de estudio”*. También autores como Revuelta, F. C. y Sánchez, M. C. (2003), afirman que a través de la investigación cualitativa se *“obtiene un conocimiento directo de la realidad social, no mediado por definiciones conceptuales u operativas, ni filtrado por instrumentos de medida con alto grado de estructuración”*. En definitiva, se puede decir que son los propios métodos cualitativos los que pretenden informar de la realidad social-educativa y comprender cuál es su naturaleza. La investigación cualitativa es por naturaleza dialéctica y sistemática, puesto que, en ella, se da un proceso recursivo, continuo de ir y venir de una etapa a otra, del nivel teórico al empírico, de lo abstracto a lo concreto, observándose una superación constante de los planteamientos hasta llegar a formulaciones más elaboradas y precisas. El conocimiento es el resultado de la dialéctica entre el sujeto (sus intereses, valores, creencias, problemas, situaciones) y el objeto de estudio. Es decir, no existen conocimientos objetivos en sentido estricto, sino que el conocimiento avanza de lo conocido (conocimiento científico previo) a lo desconocido o poco preciso (explicación del problema por la investigación) a fin de reproducir la realidad objetiva a través de hipótesis de trabajo y teorías científicas.

El objeto prioritario en nuestro estudio consiste en analizar la realidad en su contexto natural tal cual es y los fenómenos tal y como suceden procurando interferir lo menos posible. De ahí nuestro interés por emplear la metodología cualitativa con el fin de captar los fenómenos y sucesos tal como ocurren,

percibirlos desde una pluralidad de ópticas, dada la complejidad estructural y sistemática que presentan. Complejidad global producida por el conjunto de variables educativas, bio-psicológicas, sociales y políticas que interactúan entre sí en el transcurso del desarrollo del periodo formativo. Otra de las preocupaciones consiste en la búsqueda del sentido e interpretación de los fenómenos y sucesos complejos descritos en su globalidad, de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. Por ello, hemos tratado de *captar e interpretar la realidad en su contexto natural empleando métodos inductivos, buscando sentido y significados a lo que las personas viven, realizan, expresan y cuentan*. De ahí la importancia de la relación y conexión entre las palabras y los hechos.

Esta perspectiva de investigación está ligada a una amplia gama de marcos teóricos y escuelas de pensamiento en las ciencias humanas y sociales. Algunos autores destacan dos enfoques: el interaccionismo simbólico (centrado en los significados que las personas asignan al mundo que les rodea), la hermenéutica y la etnometodología, (para estas últimas los significados de las acciones son siempre ambiguos y problemáticos), su tarea consiste en examinar los modos en que las personas aplican reglas culturales, abstractas y percepciones de sentido común a situaciones concretas, con el fin de que las acciones parezcan como rutinarias, explicables y carentes de ambigüedad. La investigación cualitativa dispone de una serie de métodos de trabajo de acuerdo con la realidad que estudia. El camino que sigue es de naturaleza hermenéutico-interpretativo.

Autores como Taylor y Bogdan, (1987,159) aconsejan tres pasos: descubrimiento, codificación y relativización, Miles y Huberman, (1994,12) proponen un esquema recursivo, circular y retroalimentador que abarca tres subprocessos: diseño y reducción de datos, presentación, elaboración de síntesis y verificación de conclusiones. Este camino es asumido por la "Grounded Theory" que adoptamos en este trabajo.

Se ha elegido este estilo de investigación porque consideramos que se adecua a nuestro objeto de estudio. Hemos tenido en cuenta los principios y características de la "teoría fundamentada" (grounded theory). Características tales como: ser inductiva; se apoya en datos empíricos, cercanos a la realidad; tiene en cuenta los contextos (lugares de trabajo) y las personas (en sus situaciones); trata de comprender las acciones y las situaciones dentro del marco de referencia en el que se suceden; contempla todas las perspectivas y ángulos de acción; utiliza variedad de métodos y técnicas, especialmente aquellos que le permiten permanecer próximos a los datos reales y, desde ellos, poder llegar a conocer y descubrir lo que las personas, sienten y experimentan en su lucha cotidiana. Por todos estos principios y características consideramos que este tipo de investigación es el más adecuado a nuestro objeto de estudio.

La metodología de esta teoría se caracteriza por ser de naturaleza inductiva dinámica, recursiva y creativa. Se trata de un proceso que induce a

pensar acerca de los datos y permite conceptualizar desde los mismos y “generar teoría”. Según González, (2007,114) “está sostenida en y por la Sociología”. Sus estrategias fundamentales, como lo expresan (Glaser y Strauss, 1967, Rodríguez y otros, 1996) son: el empleo del método de comparación constante y el muestreo teórico. El primero, es muy útil para capturar, codificar, revisar los datos de forma contrastada y, tras compararlos, el investigador puede elaborar nuevas categorías mentales, que a su vez, compara constantemente introduciendo nociones de espacio y tiempo, de oposición y contradicción, y, de esta forma poder construir teoría desde la realidad. El segundo, el muestreo teórico, es el medio o sistema por el qué el investigador decide con base analítica que datos recoger y registrar. Esto es, el muestreo teórico orienta la decisión sobre el mejor modo de recoger datos y de quien o de quienes obtenerlos y, además, permite seleccionar otros nuevos casos a estudiar con el fin de refinar o expandir los conceptos y las teorías ya desarrolladas.

2.- Aplicación de la teoría fundamentada (Grounded Theory) en el estudio

La teoría fundamentada, en el plano técnico, se ha realizado en dos niveles: en el primero se localiza el objeto de la investigación, los jóvenes discapacitados estudiantes del programa formativo y aquellas personas que colaboran en su formación. Se podría considerar nuestra unidad de análisis en un microsistema educativo y social. Constituyen por lo tanto el eje vertebrador del estudio. El segundo, aborda el conocimiento del entorno inmediato. Se trata del contexto educativo y social donde se desarrolla el programa. Este conjunto va aportar un flujo de información rica y valiosa que favorecerá la comprensión de su realidad vital, sus necesidades, sus experiencias y vivencias, sus posibilidades, sus actitudes y grado de satisfacción, sus razones y motivos para estudiar, sus expectativas así como su posibilidad de inserción en el mundo laboral.

En cuanto a los presupuestos de partida, esto es, las hipótesis de trabajo que sustentan el proyecto, son:

1. Esta investigación pretende constatar si la presencia de jóvenes con discapacidad intelectual, alumnos del Programa de Formación para la inserción laboral, impartido en la UAM, produce cambio de actitudes hacia la discapacidad intelectual en las personas que se relacionan con el programa.
2. Pretende conocer asimismo el grado de satisfacción de los alumnos del Programa de Formación Laboral y su inclusión en el entorno universitario.

La investigación trata de identificar los puntos diana que clarificarán las necesidades más urgentes, que servirán de base para diseñar buenas prácticas que propicien el éxito en la preparación de los jóvenes discapacitados

y su acceso al mundo laboral. De ahí que, la finalidad de la investigación se oriente a promover la inclusión social y laboral, desarrollando nuevas competencias a través de la educación y formación en el contexto universitario. Los objetivos que persigue son:

1. Analizar los cambios de actitudes hacia la discapacidad intelectual producidos en las personas que se relacionan con el Programa.
2. Descubrir el grado de satisfacción de los implicados
3. Detectar las opiniones que las personas colaboradoras tienen acerca de la formación práctica para la inserción laboral de los jóvenes con discapacidad intelectual.

3.- Procedimiento de trabajo.

En la investigación nos apoyamos en los presupuestos de la (grounded theory). La idea eje consiste en constatar el grado de satisfacción de todos los implicados en el Programa de formación laboral, desarrollado en el contexto universitario de UAM, a la vez que detectar si se han producido cambios de actitudes en aquellas personas con las que se relacionan los jóvenes con discapacidad intelectual.

La técnica de recogida de la información ha sido la entrevista semiestructurada. Se elaboraron los guiones de las entrevistas teniendo en cuenta el sector de la muestra. Los guiones fueron validados por jueces expertos. Tras la realización de las entrevistas y la transcripción de la información textual se procedió a realizar el análisis empleando el programa informático “atlas.ti”, como herramienta de apoyo para el análisis cualitativo. En todo el proceso de análisis se han aplicado los criterios de validez, fiabilidad y objetividad de los instrumentos utilizados para la determinación de las categorías y códigos. Dichos criterios fueron: la credibilidad que atiende al valor de verdad de la investigación, la transferibilidad, que se fija en la aplicabilidad de los resultados; la dependencia, que trata de la consistencia interna de los datos; la confirmabilidad, que se refiere al problema de la neutralidad y pertinencia.

La muestra del estudio esta compuesta por 100 personas a quienes se realizó la entrevista, distribuidas en los siguientes sectores: 40 Alumnos, 25 colaboradores en los lugares de prácticas laborales; 25 mediadores laborales; 3 estudiantes de Psicopedagogía y Máster y 7 profesores del curso.

Tanto la aplicación de la entrevista como la transcripción de la información han sido realizadas por los entrevistadores preparados a tal efecto con el fin de cuidar los requisitos formales de aplicación y transcripción. El plan de trabajo comprendió los siguientes pasos:

- Preparación y organización de la información;
- Reducción de la información mediante el análisis textual;
- Creación de categorías, códigos y memos;

- Reducción de la información nueva mediante el análisis conceptual,
- Realización y establecimiento de relaciones y comparaciones constantes
- Construcción de nuevas ideas entrelazando los conceptos en redes de relación
- Conceptualizaciones globales que muestran con imágenes de redes los hallazgos obtenidos.
- Discusión y teorización.

El camino recorrido para el análisis de la información se realizó en dos niveles: uno textual y otro conceptual. El análisis textual arranca con una lectura reflexiva y crítica de los textos. Mediante ella se deciden las categorías y los códigos. Para la obtención de los códigos se realizaron las siguientes operaciones:

1. La primera operación consistió en ir “descubriendo” mediante lecturas reflexivas las ideas primarias de las respuestas de cada pregunta de la entrevista. De esta forma se ha podido identificar los temas emergentes, (fragmentos que comparten la misma idea). Son las categorías y propiedades a emplear. Éste, es un proceso de categorización (unidades de registro clasificatorias) que hacen posible clasificar de forma conceptual las unidades que cubren un mismo tópico. Las categorías son los conceptos que se van identificando y soportan un significado o tipo de significado que se refiere a situaciones, a contextos, acontecimientos, relaciones, opiniones, sentimientos, comportamientos y perspectivas sobre el tema objeto de estudio. Las propiedades, son las características de los conceptos. Esto es, todo tipo de rango, dimensiones y condiciones con las que se presentan las categorías. En síntesis, la categorización (unidades de registro de clasificación) y la codificación ((unidades de numeración), son actividades que giran en torno a una operación fundamental: la decisión sobre las asociaciones de cada unidad –fragmento de texto seleccionado- (incidente, hecho, propiedad) a una determinada categoría y código.
2. En la segunda operación se procedió a codificar los textos. Para llevar a cabo esta operación se parte del listado de “categorías” acordado para cada tipo de entrevistas según el sector de la muestra. La codificación, (unidad de numeración) consiste en asignar a cada unidad – o fragmento- seleccionada un indicativo (código) propio de la categoría en la que se considera incluida. Los códigos, son marcas que se añaden a las unidades de datos, para indicar la categoría a la que pertenecen. Estas marcas se muestran con un carácter numérico estableciendo la correspondencia de cada número con una categoría concreta. Los procedimientos básicos que se ejecutan durante la codificación son dos: el hacer comparaciones y el formularse preguntas. Permiten al

investigador “volver” tanto sobre los datos textuales como sobre la teoría. Este es un proceso recursivo, de ir y venir del dato al concepto y del concepto al dato realizando continúas comparaciones y contrastes. La codificación, como proceso de análisis, supone un esfuerzo de interpretación e invención más que una imitación. Los conceptos, las hipótesis y las teorías emergen y deben ser construidos desde la realidad. El producto final obtenido tras la codificación alcanzó un total de 1944 citas textuales o fragmentos de texto seleccionados, a los cuales se le ha asignado un código o etiqueta. Con este monto de códigos se procedió a una nueva reducción de la información obtenida, releyendo las citas textuales y los códigos buscando las coincidencias y las discrepancias. Labor realizada por los miembros del equipo investigador. En general, existió bastante acuerdo en la asignación de los códigos a los fragmentos de texto seleccionados entre los diferentes codificadores. Si bien, algunos códigos hubo que modificarlos y renombrarlos de nuevo. Mediante este procedimiento hemos obtenido la *homogeneidad*, esto es, reunir en el código aquellas citas textuales que presentaban afinidad temática y similitud en contenido. También se buscó la *utilidad*, es decir, la aplicabilidad de los códigos-etiquetas- a los datos textuales, a fin de que sirviera para nuestro trabajo. Asimismo, se tuvo en cuenta la *claridad* de expresión del término, es decir, que incluya lo que es propio de él y no de otro código. Teniendo en cuenta estas reglas se llegó a un nivel superior de codificación creando códigos genéricos.

3. En la tercera operación se vuelve a realizar una nueva reducción de la información utilizando el método de la comparación constante y el muestreo teórico. De este modo se crean los “códigos genéricos”. Estos, son conceptos de mayor nivel de generalidad y abstracción condensando y conceptualizando por afinidad la información reunida anteriormente en los códigos primarios. También se han realizado agrupamientos de códigos por criterios de similitud y afinidad creando familias de códigos. Agrupamiento útil para posteriores análisis conceptuales. Esta tarea nos ha permitido lograr un glosario conceptual que engloban las categorías y códigos poniendo de relieve la teoría subyacente. El número global de códigos obtenidos asciende a 508 códigos. En este total se incluyen todos los códigos: primarios, genéricos y axiales.

Se comenzó el *análisis conceptual* de la información con la creación de familias de códigos. Éste momento exigió un nivel superior de abstracción conceptual. Todo el proceso comprende dos pasos básicos: nueva categorización y codificación axial

1. Realización de la nueva categorización. Ésta comprende varios momentos. Se inicia con nuevas comparaciones entre las categorías dentro de cada familia de códigos, o entre los mismos códigos e incluso

entre los códigos iniciales utilizados en el análisis textual, buscando siempre elementos comunes y diferenciales. Durante todo el proceso comparativo se buscó a qué propiedad de la categoría pertenece el dato o bien a qué parte de una teoría emergente puede pertenecer. Lo que se persigue es encontrar e identificar nuevos conceptos de mayor nivel de generalidad. Es decir, de este modo, se está realizando, con ello una nueva categorización. En un segundo momento se establecen las relaciones transitivas, simétricas o asimétricas entre los códigos poniéndolos en relación con un concepto de mayor nivel conceptual, denominado “código genérico” previamente etiquetado. Este concepto aglutina a todos los códigos que se relacionan con él. Estos, son conceptos amplios y de un nivel superior de abstracción que incluyen a todos los códigos empleados en codificaciones anteriores.

2. Codificación axial, ésta consiste en realizar nuevos análisis de códigos genéricos mediante el uso de operaciones similares a las descritas anteriormente buscando nuevas agrupaciones que integren toda la información contenida en códigos de mayor generalidad y alto nivel de abstracción logrando de este modo, la máxima reducción de la información. A esta operación se denomina codificación axial, “códigos axiales”. Esta tarea, codificación axial, ha permitido reducir la gran cantidad de información inicial reunida en los primeros conceptos de análisis hasta llegar a un menor número de unidades analíticas (códigos axiales) más fácil de manejar y con mayor fuerza comprensiva. En palabras de Strauss y Corbin (1990) la “codificación axial”, es la categoría más comprehensiva y general que existe. En si misma, constituye un eje de relaciones que nuclea a todas las categorías y códigos anteriores.

Con el empleo de este nivel de análisis conceptual se trató de encontrar una explicación reflexiva, comprehensiva y valorativa de los objetivos planteados en esta investigación. Tanto la nueva reducción de la información como la codificación axial, intensifican el análisis de cada código genérico y sirven para validar las relaciones y refinar aquellos códigos que lo requieran. El resultado del proceso condujo a confirmar lo significativo y relevante de la información recogida así como a producir una explicación teórica sobre actitudes, cambios y acciones que emergen desde la información textual analizada.

A continuación presentamos los resultados obtenidos siguiendo “los códigos axiales” o “categorías axiales” encontradas. Los cuales concentran toda la información expresada por cada sector de la muestra en lo que concierne al grado de satisfacción de los implicados en el programa así como la constatación de si se ha producido cambio de actitud hacia la discapacidad.

4.- Discusión e interpretación de resultados

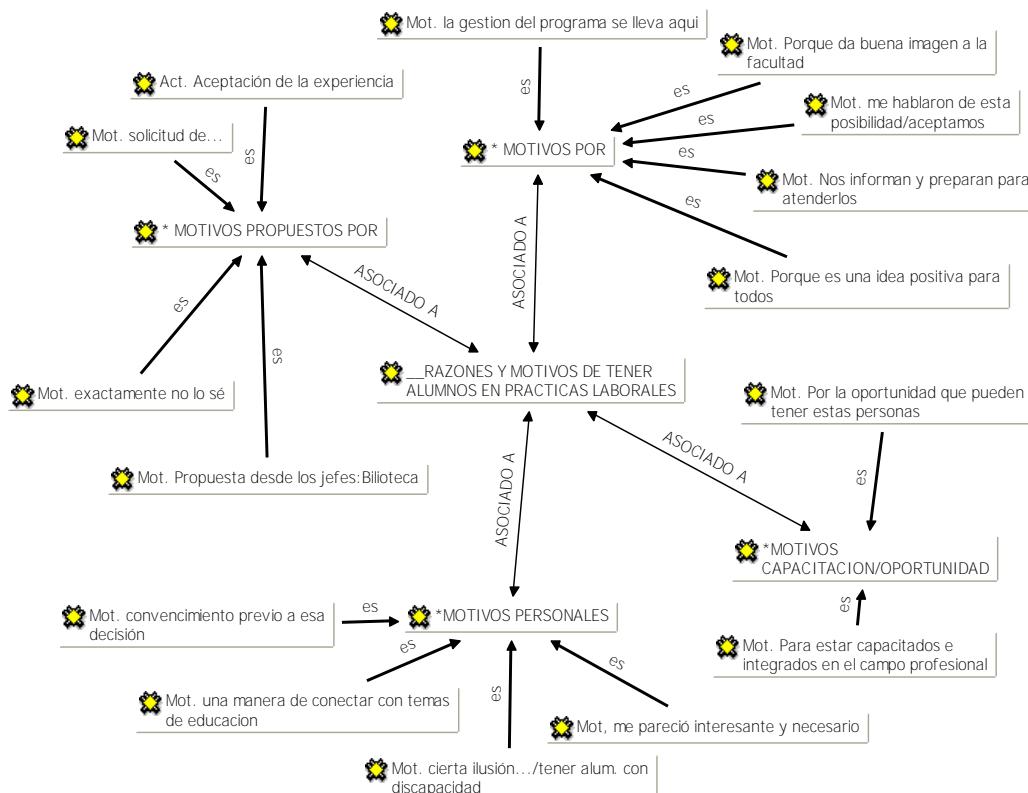
Este apartado se destina a la discusión e interpretación de los resultados del estudio. Para ello se sigue el orden según sector muestral: “colaboradores del periodo de prácticas laborales”; “mediadores laborales”, “alumnos estudiantes” y “profesores”. Para ilustrar la interpretación y comentario de los resultados insertamos algunas imágenes de redes en las que se visualizan las principales categorías axiales así como las relaciones con los códigos. Para favorecer la comprensión de la imagen de cada una de las redes es conveniente ubicarse en el nudo central o axial, (categoría, código genérico de alto nivel de abstracción, que suele coincidir con el título de la red). Posteriormente, observar cómo el resto de los nudos “códigos secundarios” se enlazan con él, por medio de relaciones, tales como: “es causa de”, “son parte de”, “asociado a”. Los “códigos primarios” sin embargo, se hallan enlazados por la relación “es” en torno a un código primario. Los códigos aglutinadores se enlazan entre si a través de las relaciones: de causa, de asociación, etc., con el nudo general axial construyendo de esta forma la configuración general de la red. Los números que aparecen al lado de cada nudo entre paréntesis, significan el número de citas asignadas, el primero y, el segundo, el número de relaciones establecidas entre códigos. Aquellos códigos donde el primer número es el cero, indican que él, no tiene citas textuales directamente. El número segundo indica las relaciones establecidas.

4.1.- Opiniones de los colaboradores

Para facilitar la comprensión de los resultados insertamos redes conceptuales donde se visualizan los códigos y categorías obtenidas de las opiniones de los entrevistados. Las categorías esenciales son las siguientes:

- Motivos que les llevaron a aceptar a alumnos con discapacidad en su departamento o área de trabajo
- Sentimientos que le han provocado
- Si ha cambiado su modo de pensar sobre los sujetos con discapacidad
- Sentimientos y grado de satisfacción que le han generado
- Valoración de la experiencia
- Sugerencias

La red que muestra la información está configurada por 19 códigos. Cuatro códigos son de carácter genérico, que hacen referencia a: los motivos personales, de capacitación, propuestos por los jefes del servicio y motivos de otra índole. Todos estos códigos se hallan entrelazados por la relación “asociado a” aglutinando al resto de los códigos primarios.



Red: Motivos de los colaboradores para ofrecer puestos de prácticas laborales

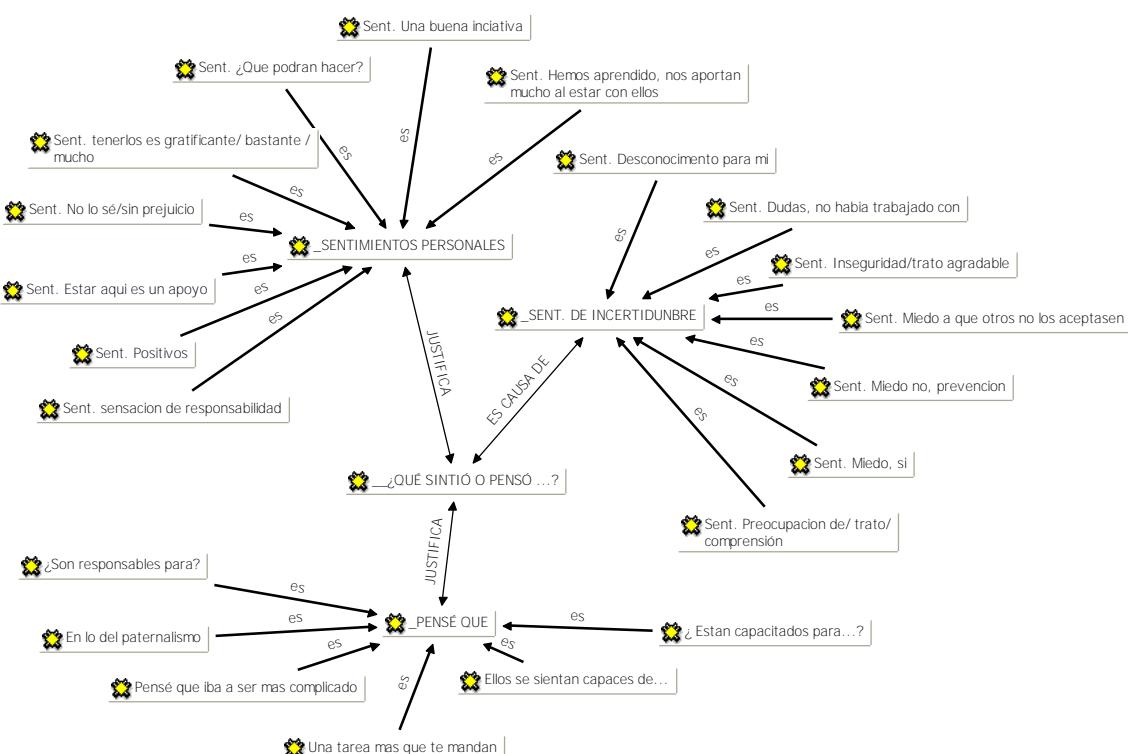
Los representantes de los departamentos y servicios que han tenido alumnos con discapacidad intelectual realizando prácticas laborales coinciden en afirmar que ellos han aceptado y asumido el reto con el fin de cooperar en la formación de los alumnos y que tanto la imagen social de la universidad como motivos de carácter personal le han influido en la toma de decisiones.

Valoran la oportunidad que les brinda esta ocasión para conocer las posibilidades y limitaciones de este tipo de alumnos. Se trata de una experiencia en la que aprendemos y nos enriquecemos mutuamente. A los sujetos con discapacidad le aportan seguridad, le amplían su campo de relaciones, le abren nuevos horizontes. Por su parte a la empresa nos ayuda a replantearnos la forma de enseñarles e incluso de saber exigirles. A continuación se insertan algunas citas ilustrativas:

A los colaboradores de prácticas laborales nos dieron charlas informativas de “*sensibilización y formación que nos vinieron fenomenal. De este modo te acercas más a ellos, al grupo en general y al alumno en particular, y eso te da más confianza y mayor seguridad*”. Otro responsable menciona: “*tuve que explicar al resto de los trabajadores que iba a venir un alumno con discapacidad a realizar las prácticas laborales a este servicio. Les pareció bien, la finalidad de contribuir a la formación. Cuando llegó el alumno, este fue recibido con los brazos abiertos.*” Otro afirma, que el contacto con estos sujetos “*le permite,..., aceptar la diferencia y constatar que hay que dar cabida a todo el mundo en esta sociedad*”.

Los responsables de prácticas indicaron que se sintieron motivados al aceptar la experiencia dado que su meta era brindar la oportunidad a los jóvenes discapacitados para que pudieran prepararse mejor para un puesto de trabajo. Recogemos algunas de sus opiniones: “*considero que están capacitados para poder desarrollar - no todo tipo de trabajos- pero hay una serie de trabajos que si, que los pueden hacer perfectamente y de hecho a mí me lo han demostrado durante este tiempo*”. Otro comenta: “*porque tengan una deficiencia en la inteligencia o que están limitados, no te lo niego, pero pueden desarrollar un trabajo, ya lo creo y, por consiguiente se les debe proporcionar esta oportunidad*”. En síntesis, los colaboradores opinan que el contexto universitario les beneficia mucho a estos sujetos y, también a nosotros porque tenemos la oportunidad de relacionarnos con este tipo de personas y así compartir vivencias y experiencias y de este modo se contribuye a su integración social.

La siguiente red hace referencia a los sentimientos y pensamientos generados en los colaboradores al incorporarse los alumnos discapacitados a los puestos de prácticas. La red está configurada por tres códigos genéricos enlazados por la relación “es causa de” que pasamos a comentar. Estos códigos son: sentimientos personales, sentimientos de incertidumbre, pensó que.



Red: Qué sintió o que pensó cuando se incorporaron los alumnos al puesto de prácticas laborales

Los sentimientos personales que les han surgido a los responsables de los diferentes lugares donde los alumnos discapacitados han realizado las prácticas de formación laboral son muy variados. En un primer momento, muchos, aluden a que debido al desconocimiento de estos sujetos les produjo inquietud, duda e incertidumbre a la vez que expectativa. No obstante, sentían cierto temor de no saber acertar tanto en el trato como en la enseñanza de las tareas. Pensaban que la tarea formativa les iba a resultar más compleja y difícil.

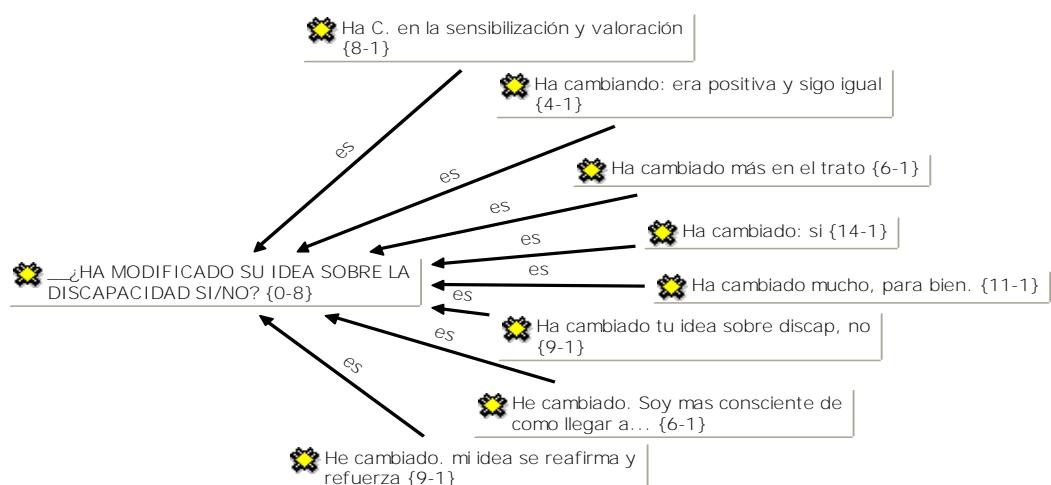
Por otra parte, también les hacía ilusión el desafío que le suponía la novedad de insertar en su departamento alumnos con discapacidad. En general, se puede subrayar que todos intentaban ayudarles a través de los medios de los que disponían. Una vez realizada la experiencia consideran que ésta ha sido gratificante y enriquecedora, sobre todo, al constatar cómo, día a día, se esforzaban y motivaban en cada tarea. En este sentido uno de los colaboradores manifiesta: “*son afables, cariñosos e impregnán en los diferentes lugares de prácticas un gran sentido de humanidad*”.

Los colaboradores muestran un sentimiento de satisfacción al experimentar que están colaborando de este modo en ofrecerles una nueva oportunidad de inserción sociolaboral. Contribuye de este modo a que se reconozcan sus derechos y a ofrecerles la igualdad de oportunidades. En voz de los colaboradores aportamos las siguientes citas:

“la experiencia ha sido muy gratificante porque no es solo lo que tu les aportas a ellos, ellos también te aportan, porque te hacen plantar un poquito los pies en el suelo”.

“son personas que además aportan un plus de cariño y de simpatía que es muy de agradecer en esta sociedad. Por todo ello, estamos muy satisfechos”.

A los colaboradores se les pregunta si la experiencia de trabajar con sujetos con discapacidad les había hecho cambiar su opinión sobre los mismos.



Red: ¿Ha modificado su idea sobre la discapacidad?

En la red se observan las expresiones que los colaboradores utilizan para comunicar los cambios generados tras el contacto con los jóvenes discapacitados durante el periodo formativo en los puestos de prácticas. Por lo general coinciden en afirmar que el contacto, la relación y el trato les han hecho modificar su idea preconcebida acerca de la discapacidad intelectual. Las siguientes citas textuales ilustran los cambios:

“si, he cambiado totalmente. Pensaba que no eran capaces de desarrollar algún trabajo y que prácticamente necesitaban de persona de apoyo continuamente y, me han demostrado lo contrario, que algunos viven solos; se manejan solos por la ciudad y son capaces de mantener relaciones con el resto de la gente”.

“si he cambiado mi idea, pues me he dado cuenta de la capacidad que tienen para hacer las cosas y antes creía que no tenían esa capacidad”.

“a mí, me cambió totalmente, por eso, porque te sorprende. Te sorprenden estas personas. Su coraje, su afán de lucha por demostrar que ellos son tan válidos como los demás, que también pueden hacer lo mismo que tu, con sus limitaciones, pero te das cuenta que también, lo pueden hacer. Esto, a mi me ha servido para mucho”.

“para mí ha supuesto un cambio en el trato hacia ellos hasta el extremo de proyectar en su familia los valores humanistas que le han demostrado las personas con discapacidad”

El contacto cotidiano y las pautas de exigencia les ha enriquecido la percepción de la discapacidad, por ejemplo cuentan: *“He aprendido a saber tratarlos, saber como llegar a ellos, a exigirles y sobre todo, a sacar el máximo partido de sus posibilidades”.*

El cuidado con el trato y con las formas de actuación me han llevado a reflexionar mucho, a ser más sensible y más humano cuenta un colaborador:

“el contacto, me ha permitido un trato más cercano y al mismo tiempo, me ha hecho reflexionar sobre mis propias actitudes. Lo que ha sido muy positivo, porque en el fondo uno puede tener buena actitud en general y pensar que eso es bueno, pero a veces afloran actitudes o concepciones un poco más paternalistas hacia ellos. Tiendes a simplificar las situaciones, a no ser exigentes y eso me ha hecho pensar que no, que hay que cuidar el trato y la forma de dirigirse, hablarles, exigirles, pedirles y eso para mí ha sido muy bueno. Yo creía que a nivel profesional no tenían tanta capacidad como ahora he visto que tienen”.

Por lo general para los colaboradores, este periodo de apoyo en la formación de la práctica laboral les ha reforzado la idea de que la inserción laboral es posible y consideran que la sociedad debe brindarles todas las posibilidades a las que tienen derecho como el resto de las personas. Avalan esta idea las siguientes citas textuales:

“estos sujetos me han demostrado día a día que tienen capacidad para desempeñar un puesto de trabajo, claro está, si éste, se adapta a las limitaciones y diferencias individuales de cada sujeto”.

“nunca pensé que personas con deficiencia o con capacidades reducidas en distinto grado, pudieran ser capaces de realizar trabajos tan buenos. Porque, evidentemente, lo que se ha ido haciendo ha sido adaptar el trabajo que se le encomendaba a la capacidad que tenía. Por ello, el resultado ha sido muy positivo”.

Los colaboradores y trabajadores de los lugares de prácticas laborales expresan su opinión sobre el rol de los mediadores que apoyan al alumno durante su estancia en el puesto de trabajo. En general consideran que la función del mediador consiste en vincular a los alumnos del programa con los diferentes escenarios en los que los alumnos realizan las prácticas laborales. Sus tareas y funciones son muy complejas y requieren de una serie de características personales y profesionales que contribuyan a realizar adecuadamente su misión.

Los colaboradores valoran la figura del mediador de forma positiva. Conciben su rol necesario e indispensable tanto en su inicio como durante el transcurso del periodo de prácticas laborales. Consideran que deben desempeñar las siguientes tareas: labor observación, de seguimiento en el desempeño de las actuaciones encomendadas, ser un apoyo personal, relacional y orientador en todo momento.

Como forma de proceder sugieren que poco a poco, esta figura se vaya alejando e incluso desapareciendo, según casos. Piensa que, de esta forma, el alumno ganará en autonomía y responsabilidad. De lo contrario, creen que se les haría mas dependientes, no se esforzarían por si mismos y, además de esta forma, se podría evitar la tendencia que tienen de convertirse en autómatas y obedecer órdenes; postura sin lugar a duda, más cómoda pero menos formativa.

Varios colaboradores se cuestionan el rol del mediador porque muchos de ellos muestran pasividad, apatía y desinterés hacia los alumnos, no favoreciendo el refuerzo positivo. En su opinión creen que no están lo suficientemente capacitados para desempeñar su papel. Recomiendan a los responsables del programa de formación laboral que se esmeren en su selección y cuiden su capacitación. En este sentido se recogen algunas de sus sugerencias:

“ha fallado algo en el programa en lo que hace referencia en la selección de los mediadores.... Nuestra preocupación es que su selección y supervisión sea óptima”

Otro, es aun más incisivo en sus apreciaciones y sugiere: “deberíais controlar más a fondo las personas que acompañan a estos chicos y chicas porque pueden dañarles bastante en un periodo tan importante para ellos”.

En general aunque la opinión de los colaboradores en relación con la

figura del mediador se muestra dividida tanto en su necesidad como en la forma concreta de actuar, estos recomiendan a los responsables del programa que introduzcan en sus líneas de mejora lo siguiente: definición clara de las tareas y funciones a desempeñar por los mediadores; control y seguimiento continuado de su labor mediacional así como una selección adecuada y adaptada teniendo en cuenta las peculiaridades de cada sujeto y la modalidad de trabajo junto con una esmerada formación y capacitación para el puesto.

Los colaboradores expresan afirmativamente que las personas con discapacidad intelectual pueden desempeñar un puesto laboral con determinadas condiciones. Exponen que son personas muy adecuadas para desempeñar un trabajo que requiera tareas de carácter rutinario y mecánico. En este sentido se presenta lo siguiente:

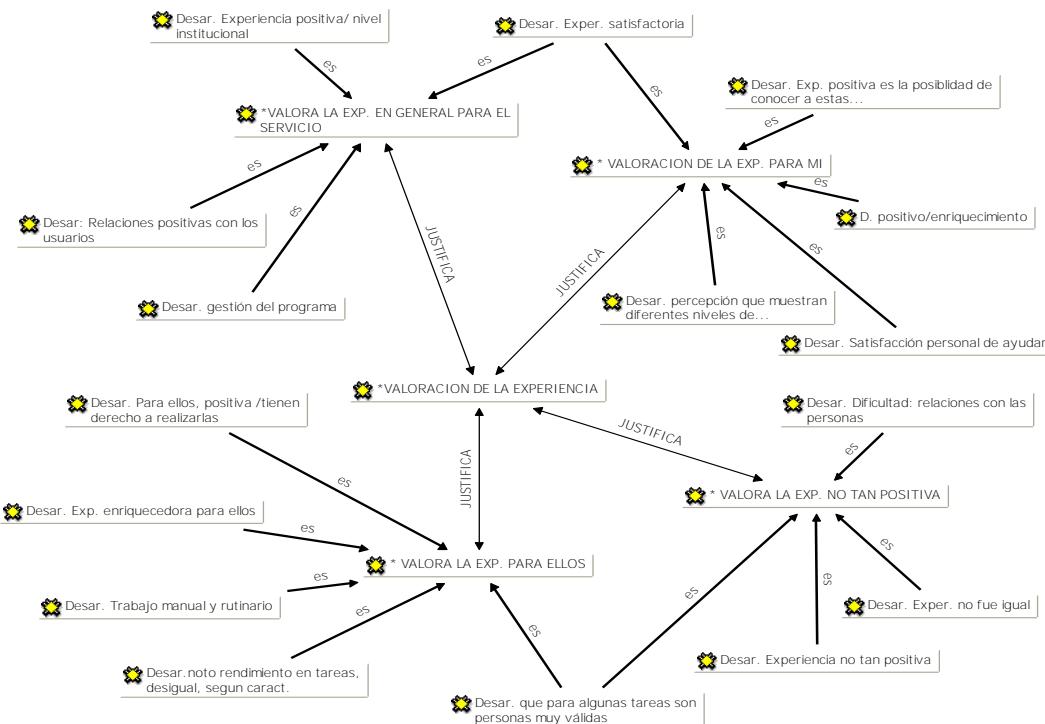
“ciertos trabajos los realizan bien. Los que requieren, conocimientos bastante avanzados... como reglas de catalogación, alfabetización, conviene detallarles adecuadamente cada paso para que las puedan realizar con precisión”.

.... “exigen un trato individual y, sobre todo se debe tratar de ajustar el trabajo a las posibilidades de cada persona para poder avanzar hacia mayores niveles de logro, de superación y expectativa”.

... “en trabajos como los que tenemos aquí de carácter mecánico nos hacen un favor tremendo, pues a nosotros nos puede resultar aburrido, sin embargo para ellos les resulta lo mas motivante del mundo”.

Los colaboradores consideran que los sujetos con discapacidad intelectual pueden realizar casi todo tipo de tareas de diversa índole, siempre y cuando éstas estén bien estructuradas y ordenadas con criterio laboral. Los consideran fenomenales para tareas mecánicas y metódicas, porque estos sujetos cuando realizan tareas de estas características se muestran constantes, responsables, seguros y muy motivados, sobre todo, cuando se dan cuenta de que pueden hacerlas, que saben desempeñarlas, son útiles y prestan un servicio a la sociedad. Elementos que se convierten en un factor de motivación y estímulo para ellos. Sin embargo, existen otros tipos de tareas que les cuestan mucho, les provocan ansiedad y bloqueo. Entre ellas se mencionan las siguientes: tareas que requieren cambios continuados de acción o toma de decisiones nuevas, rapidez para resolver asuntos, el dominio de operaciones matemáticas, manejo del dinero y el trato con el público.

En relación con la valoración de la experiencia vivida a los colaboradores en general, les ha resultado sumamente gratificante no solo por la cooperación prestada sino por la labor social y humana que sienten. En la red se muestra su valoración.



Red: Valoración de la experiencia

Los colaboradores manifiestan que el hecho de convivir y compartir espacio y tareas con sujetos con discapacidad de formación laboral la experiencia les ha resultado positiva, gratificante y enriquecedora por varias razones. Esta experiencia ha sido positiva porque:

- ◆ No había tenido antes la oportunidad de vivirla y ahora está siendo muy positiva para mí.
- ◆ He comprobado, cómo ellos han ido evolucionando en habilidades sociales (responsabilidad, tesón y constancia en el trabajo, su afán de superación, como afrontan la tarea sin miedo) y de relación con los compañeros. Para mí, han sido “todo un ejemplo y modelo”
- ◆ Me ha aportado mucho al sentirme útil y satisfecho al poder colaborar en la formación de estos alumnos con el fin de que adquieran competencias que les familiaricen con un trabajo.
- ◆ Positiva para todos: para la universidad y la facultad, para el programa formativo, los colaboradores, los mediadores y por supuesto, para los propios alumnos, quienes además, tienen derecho a que se les facilite un escenario para realizar las prácticas formativas que les permitan el aprendizaje para el desempeño de una profesión.

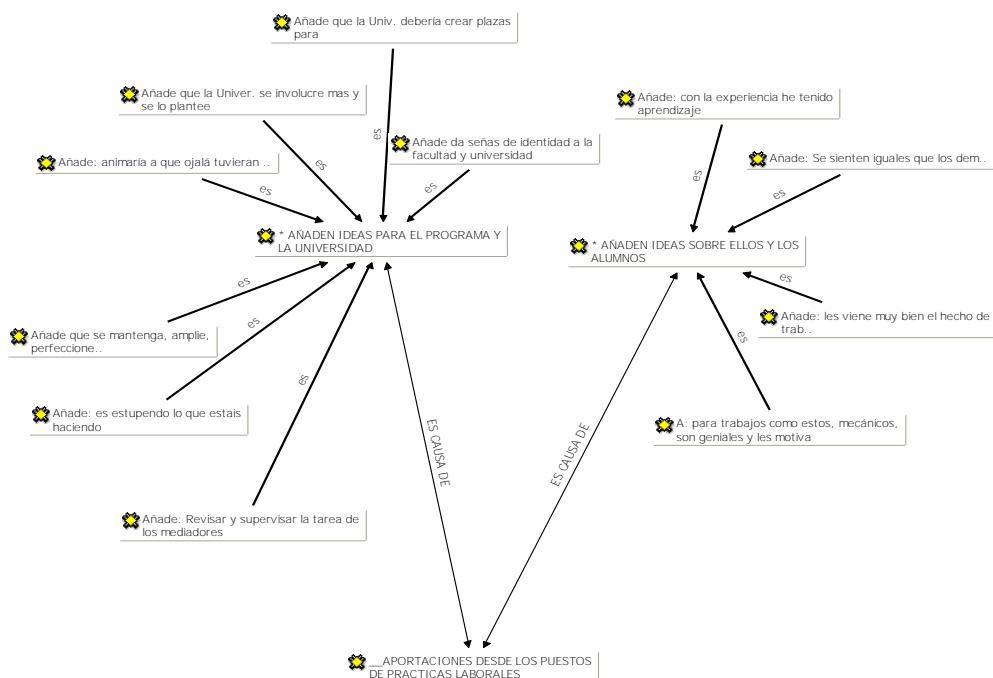
Como aspectos negativos ponen de relieve:

1. Las escasas oportunidades laborales y sociales con las que cuentan estos sujetos.
2. La lentitud en el aprendizaje de las tareas básicas para el desenvolverse en el medio cotidiano, tales como: la ordenación,

clasificación, seriación, operaciones numéricas, cuestiones básicas de relación social o, lo inconstantes en la tarea.

3. El rendimiento desigual en el desempeño de las tareas debido a las diferencias y características singulares que presentan.

Los colaboradores han sugerido propuestas de mejora del programa y han señalado algunos aspectos que convendría modificar. La imagen de red muestra las aportaciones que seguidamente comentamos.



Red: Aportaciones desde los puestos de prácticas laborales

En la red se reflejan las distintas aportaciones que los colaboradores consideran que debe tener en cuenta el programa para ganar en calidad, imagen y prestigio.

Consideran que la experiencia de cooperar en la formación les ha merecido la pena y proponen hacerla extensiva a toda la universidad.

De ahí que sean ellos mismos los que animan a los responsables del Programa a seguir con la experiencia a pesar de las luces y sombras existentes. Su deseo, su anhelo y sugerencia es que se mantenga, amplíe y perfeccione. Para ellos, la experiencia ha resultado tan gratificante que, están dispuestos a continuar colaborando en años sucesivos. Valoran la filosofía del Programa considerándola muy positiva, resaltan su carácter humanista y de promoción social y laboral de los sujetos con discapacidad. La puesta en práctica del programa es valiosa porque contribuye a dignificar a la persona, le hace sentirse útil y presta un servicio de singular interés a la sociedad. Se insertan seguidamente citas textuales que viene a corroborar las ideas expuestas: *"me parece estupendo lo que estáis haciendo"*. *"Debéis estar muy orgullosos de esta iniciativa, es bueno que se mantenga por su humanismo y*

por los ideales que persigue. Mi deseo es que se pueda ir ampliando, mejorando y perfeccionando en todos los sentidos”.

Los colaboradores se muestran dispuestos a seguir participando con la experiencia al indicar: “*ya sabéis, el próximo año, voy a seguir por aquí, si necesitáis cualquier cosa, me llámáis...*”, quieren que “*sigáis mandando a los alumnos a realizar el periodo de prácticas laborales. No os canséis debéis seguir con ello, vuestra idea a mí me encanta, me cautiva*”.

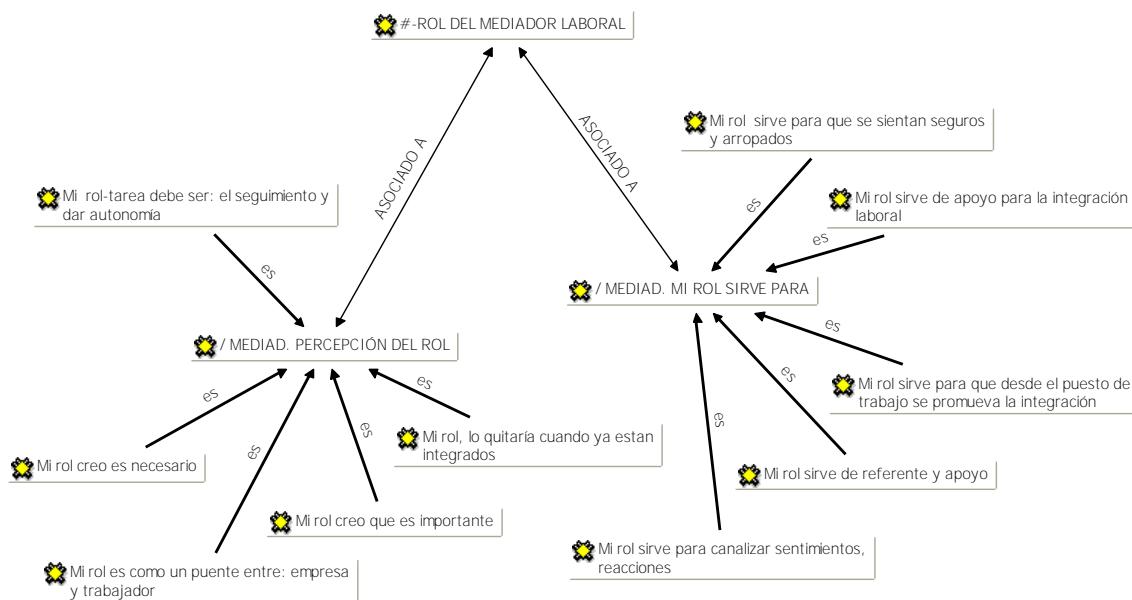
En resumen los colaboradores sugieren algunas consideraciones de interés sobre diferentes elementos vinculados al Programa, tales como:

- ◆ Prestar más atención a la selección de los mediadores laborales.
- ◆ Tener en cuenta sus características personales y profesionales
- ◆ Proporcionar una formación mas adecuada al mediador
- ◆ Piensan que el Programa merece la pena y animan a sus responsables a seguir impulsándolo. Ellos, están dispuestos a seguir colaborando.
- ◆ Consideran que este Programa aporta un plus de carácter social a la universidad en general y a la facultad en particular, al promover la inclusión social y laboral de jóvenes con discapacidad.
- ◆ Solicitan que la universidad se involucre más en el proyecto e incluso cree puestos laborales para que los sujetos con discapacidad puedan desempeñarlos. Existen nichos laborales, entre los que se pueden mencionar: correos, bibliotecas, reprografía,..., adecuados a sus características y diferencias individuales. En estos campos los sujetos con discapacidad han demostrado durante el periodo de prácticas su competencia, cualificación y valía profesional.

4.2.- Opinión de los mediadores

A continuación se presenta la información de los mediadores recogida en cuatro apartados: a) rol del mediador; b) aprendizajes adquiridos en el desempeño de su función; c) vivencias y experiencias; d) propuestas de mejora.

Iniciamos el comentario con la red denominada “rol del mediador laboral” que aglutina dos códigos genéricos enlazados por la relación de asociación. Estos códigos son: “mi rol sirve para” y “percepción del rol”.



Red: Rol del mediador laboral

Los mediadores conciben su misión como la de servir de introductor de los jóvenes con discapacidad en los lugares de prácticas laborales con el fin de facilitar su incorporación al puesto de trabajo y de orientarles a nivel personal y relacional tanto con los jefes como con los compañeros de trabajo. El mediador desempeña la función de facilitar al sujeto con discapacidad el conocimiento de la tarea a realizar para que ellos puedan desarrollarla de forma autónoma. Por lo general, los sujetos con discapacidad precisan de una persona que les guíe, les estimule, oriente y anime.

El mediador considera su papel necesario e incluso imprescindible al inicio del periodo de prácticas laborales. Entre sus funciones señalan la de servir de nexo entre el alumno con discapacidad y el puesto de trabajo, entre la dimensión académica y la práctica laboral. Los mediadores corroboran su rol con expresiones tales como:

“En mi caso, el alumno trabajaba bien, pero así y todo necesitaba de una persona que estuviese detrás constantemente, porque si no, no hacía nada”. “En todo momento sabes que eres (indirectamente) su medio de contacto e interacción con todo lo que rodea en el puesto de prácticas, es ahí donde creo que el papel de los mediadores es indispensable”. “Creo que mi rol juega un papel importante, sobre todo los primeros días, especialmente en el caso de los chicos tímidos y con poca confianza en sí mismo.”

A medida que avanza el periodo de prácticas los alumnos se van familiarizando con el puesto de trabajo logrando progresos significativos de modo que mi papel de mediador lo concibo de esta manera: *“trato de hacer que cada vez me necesiten menos e incluso que lleguen a prescindir de mí, eso sería el mejor logro a alcanzar”*. La siguiente cita es significativa al respecto:

“a medida que el tiempo pasa, ellos se hacen al sitio, conocen a la gente, realizan la tarea con normalidad, y yo fui notando progresivamente por mí misma que ya se desenvolvían bien dentro del entorno, y me necesitaban menos. Por lo tanto, pienso que al principio sí que es fundamental, pero luego, no era tan necesaria.”

Los sujetos con discapacidad, dependiendo del grado, suelen sentir miedo, agobio y temor cuando inician una nueva tarea; de ahí la necesidad de proporcionarles seguridad e infundirles un sentimiento de confianza para que afronten la tarea con ilusión, sin miedo y con perseverancia. Saben, que si descubren la secuencia de como se ejecuta la tarea se motivan de tal modo que dedican tiempo a perfeccionar sus habilidades y destrezas manipulativas acabando por entusiasmarse con ella.

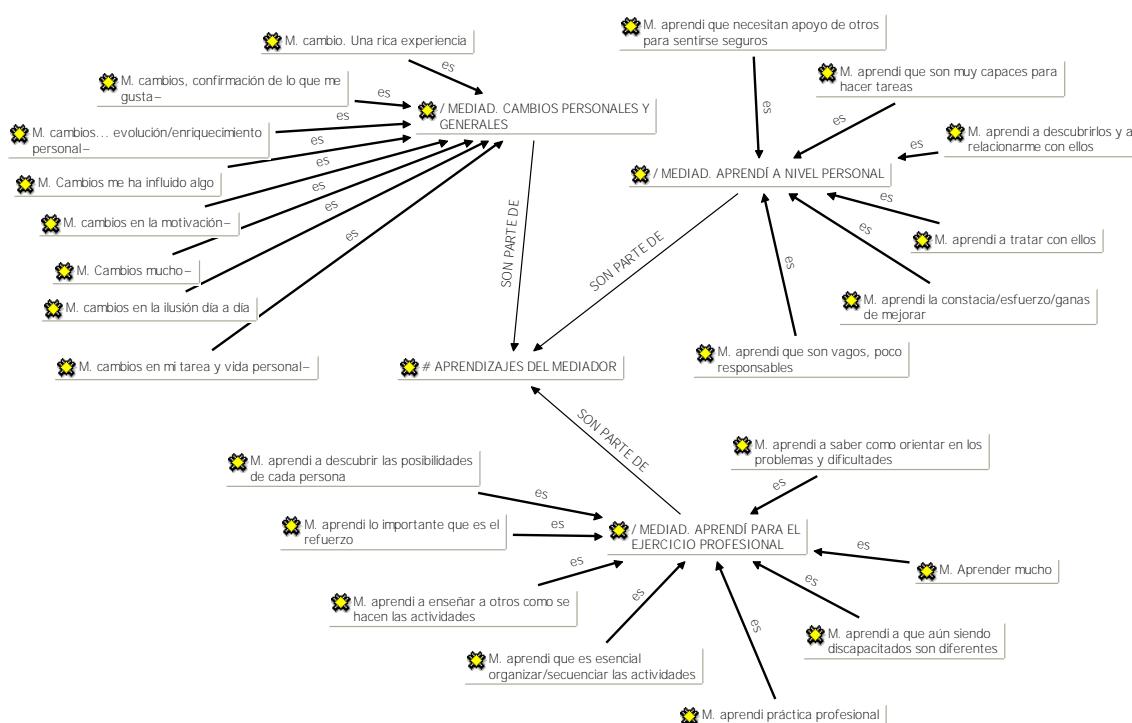
Subrayan la importancia de adaptarse a las diferencias individuales de cada sujeto, detectando sus puntos fuertes y débiles con el fin de propiciar que cada uno desarrolle al máximo sus potencialidades. La siguiente cita ilustra esta idea: *“al estar con él de forma continua, te permite conocer sus facultades, lo que se le da mejor y en lo que tiene dificultades y, teniendo en cuenta estos rasgos, puedo adaptar el proceso de ejecución de tareas, a sus características individuales, a sus actitudes, emociones y todo ello, para motivarle.”*

Una función importante del mediador consiste en que los alumnos se sientan seguros y arropados al contar con una persona de referencia a la que pueden acudir en cualquier momento. El papel del mediador sirve entonces para canalizar los sentimientos y emociones. Sirve de ayuda para ubicarse en el espacio físico del puesto de trabajo, para familiarizarse con el personal de la empresa. Es frecuente que al comienzo se sientan nerviosos y precisen de apoyo para ir rompiendo el hielo con sus jefes y compañeros. Pues estos, en ocasiones no saben de que hablar, como tratarles y tienden a sobreprotegerles, lo que no facilita su inclusión en el ámbito laboral. Los mediadores opinan que ellos *“facilitan la tarea a ambas partes: tanto a los alumnos como a la empresa dotando a las prácticas de un ambiente normalizador”* *“somos el enlace entre la universidad y la empresa... pues los trabajadores y responsables no suelen conocer las características singulares de estos sujetos y nuestra labor consiste en ser puente entre las dos orillas.”* Otro mediador indica que: *“muchas veces las personas que comparten trabajo con nuestros chicos no saben muy bien como explicarles las tareas, como proceder para enseñarles los pasos de la tarea a realizar, y nuestro trabajo, se centra entonces en intervenir y mediar entre ambas partes para el logro exitoso del trabajo”*.

La función del mediador, en suma, consiste en facilitar la integración e inclusión social de los alumnos con discapacidad en los diferentes sectores laborales. Esto, se produce realmente, cuando el alumno se inserta en su puesto de trabajo y logra realizar las tareas que éste requiere en igualdad de condiciones con otros trabajadores. Esta utopía puede, en ocasiones, convertirse en realidad procurando un proceso de inserción laboral más lento y adaptado al ritmo personal y a las peculiaridades de cada sujeto. La inclusión

se hace posible cuando una empresa está dispuesta a recibir un trabajador con cierto grado de discapacidad y poner los medios para tal logro. Si esta situación e inclusión se llevase a cabo existiría un alto grado de satisfacción por ambas partes. Aunque si bien, es preciso subrayar, que la verdadera inclusión sólo se alcanza cuando se insertan plenamente en el mundo laboral.

A los mediadores se les formularon preguntas para constatar lo que habían aprendido en el desempeño de su rol. Sus respuestas han sido muchas y variadas. Estas se presentan en una red integradora de todos los códigos: primarios, genéricos y su interrelación.



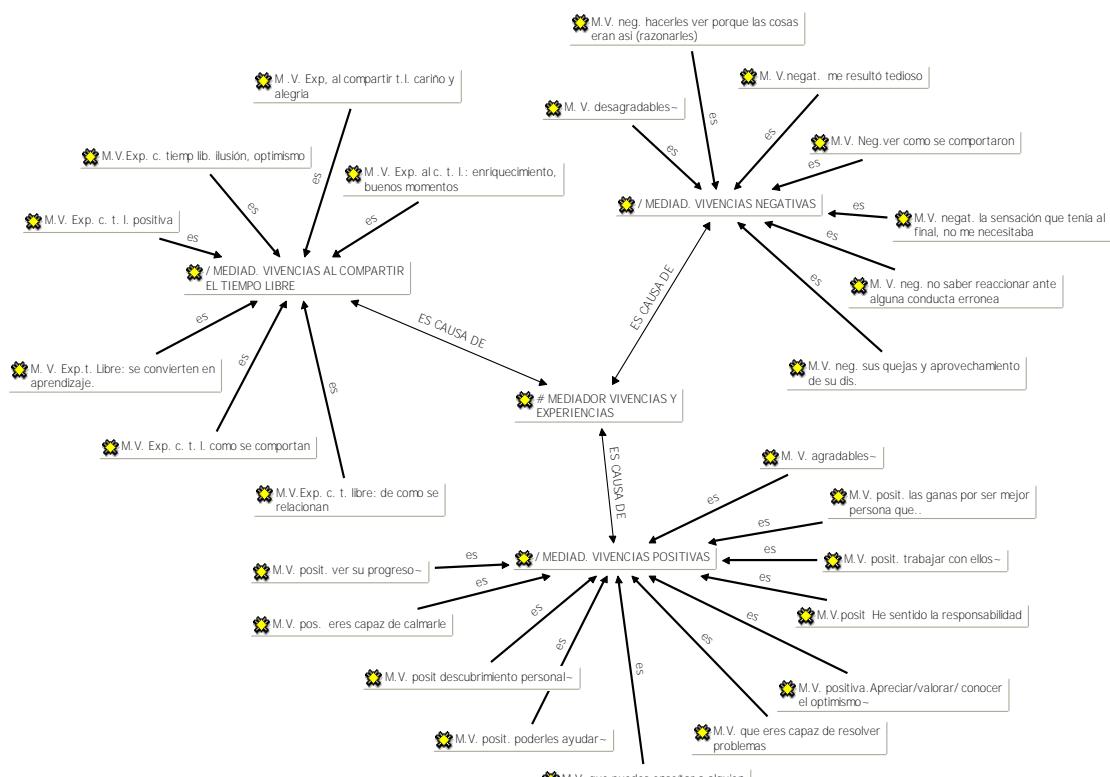
Red: Aprendizajes del mediador

Los mediadores manifiestan que el contacto directo con los alumnos les ha generado un aprendizaje mutuo, continuo e interactivo. Indican que han aprendido sobre todo mucha humanidad. Han descubierto también, nuevos valores de carácter personal y social. Citas reveladoras de este proceso mutuo de aprendizaje podrían ser: *"me he dado cuenta y he visto cómo es, la vida de una persona con discapacidad psíquica, ello, me ha llevado a reflexionar sobre los muchos prejuicios que yo tenía"*, *"aprendes de ellos y con ellos, sobre todo mucha humanidad, muchos valores, aprendes a ver que son felices a pesar de su discapacidad y la problemática que lleva consigo y eso, te hace pensar"*. He descubierto que los discapacitados son capaces de realizar un trabajo con calidad y son responsables en su desempeño, si bien, a un ritmo diferente. En este sentido afirma: *"me ha llamado la atención la responsabilidad que ellos ejercen en su puesto de trabajo y la alegría con la que lo desempeñan a pesar de que éstos puedan ser monótonos."*

Me he dado cuenta de lo fundamental que es planificar y secuenciar todos los pasos de cada una de las actividades según sus características diferenciales para hacérselas más asequibles y fáciles de comprender. Nuestra misión debe consistir en analizar cada tarea y tomar conciencia del proceso que requiere para, posteriormente, enseñarla de forma adaptada y adecuada: “*me di cuenta de que es conveniente que el mediador domine con seguridad la tarea antes, para en caso de necesidad, poder guiar y orientar en el proceso de su acción*”. Otra cita abunda en la misma idea: “*me di cuenta de lo importante que era no dudar y estar seguro de lo que hay que hacer*”.

Los mediadores manifiestan que durante la puesta en práctica de sus funciones han aprendido a descubrir cuáles son los problemas de los sujetos con discapacidad. Estas citas lo confirman: “*Aprendí a descubrir cuáles son sus problemas, cuales son sus dificultades y cuál era la mejor forma de proceder para explicar con claridad su resolución*”, “*en realidad, aprendí a seleccionar el mejor momento para corregirles, cual es el modo de acción más adecuado y pertinente para hacerles ver dónde está el error y la confusión, para aprovecharlo y tratar de explicarles el modo correcto*”.

Un bloque importante de preguntas en la entrevista se orientaba a captar tanto las *vivencias positivas como las negativas* que han experimentado al realizar la labor de mediación. En la red se recoge la información global de sus vivencias y experiencias como mediador.



Red· Mediador vivencias y experiencias

Los mediadores indican como experiencias negativas la inseguridad e incluso el tedio, pues en ocasiones no sabían cómo reaccionar y donde buscar la solución más adecuada a una situación problemática. A veces, me sentía desesperado al encontrarme con problemas que no sabía cómo solucionar. “*Tenía dudas e inquietudes sobre como ejercer mi función, no sabía como se les debe corregir y descubrí lo complicado que era hacerles ver, por qué las tareas se tienen que realizar de esta manera*”.

En general resaltan especialmente el alto de grado de satisfacción generado por el conocimiento adquirido al tener la oportunidad de trabajar con personas de características tan singulares.

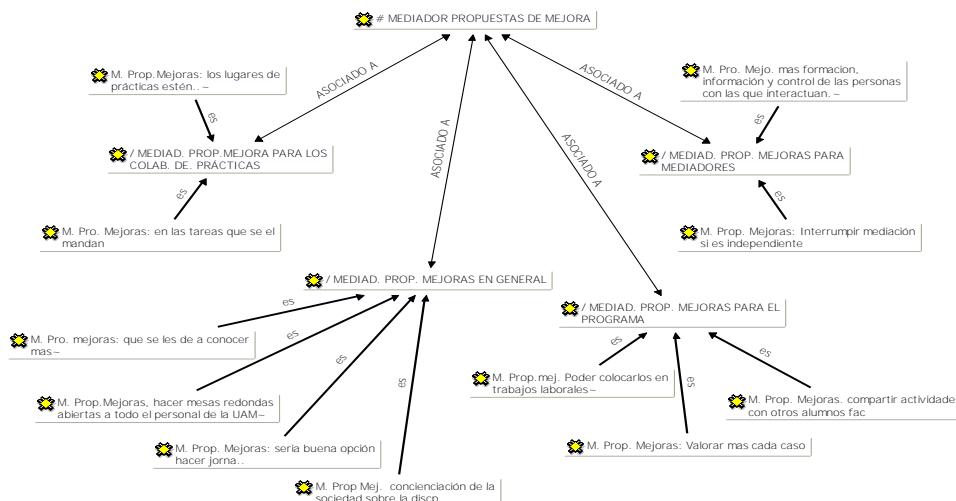
El contacto con ellos ha proporcionado a los mediadores posibilidades para el descubrimiento personal de determinados valores que antes desconocían de si mismos: la gratitud, el compromiso, el sentido de la responsabilidad, a la vez que han constatado lo mucho que les queda por aprender y el camino por recorrer.

Se sienten satisfechos al percibir los progresos que los alumnos han logrado durante el periodo de prácticas laborales y el esfuerzo que realizan por mejorar día a día. Expresa un mediador: “*lo más positivo ha sido ver cómo han ido progresando. Constatar sus avances y captar como, poco a poco, se van haciendo un hueco entre sus compañeros de trabajo*”.

El compartir determinadas actividades de ocio y tiempo libre en escenarios y contextos diferentes al del trabajo, en ambientes informales, relajados y lúdicos les ha permitido conversar y abordar temas de interés, de enriquecimiento mutuo y aprendizajes personales que te hacen crecer como persona. Manifiestan que durante esos tiempos han compartido sentimientos, vivencias, experiencias y preocupaciones que han podido salir a la luz en una situación relacional más informal. En esta línea los mediadores indican: “*las vivencias compartidas durante el tiempo libre no solo te ayudan a conocerlos más y mejor, si no que, se han convertido en aprendizajes personales, que te hacen crecer como ser humano*”.

Los mediadores consideran que es difícil establecer y mantener relaciones de amistad. En ocasiones pueda que surja la amistad pero con matices. Pues el mediador debe desempeñar un rol de carácter profesional y los alumnos deben aprender el suyo. Expresa un mediador: “*hay que saber diferenciar... no podía tratarles como a un amigo en la clase, eso se lo dejaba claro porque a veces cogían demasiada confianza y no sabían diferenciar ni distinguir*”.

En la siguiente red se presentan los cuatro códigos genéricos en los que se han organizado *las propuestas de mejora*, de carácter general; para los mediadores; para colaboradores y para el programa formativo.



Red: Propuestas de mejora que realizan los mediadores

Entre las propuestas de mejora de carácter general destacan especialmente la necesidad de la difusión y publicidad del programa entre el resto de facultades de la UAM. Se podría llevar a cabo a través de jornadas de sensibilización o jornadas de puertas abiertas: *“habría que informar mejor a todas las facultades y dar a conocer el Programa Formativo, porque o bien eres de la carrera específica o no sabes de su existencia”*

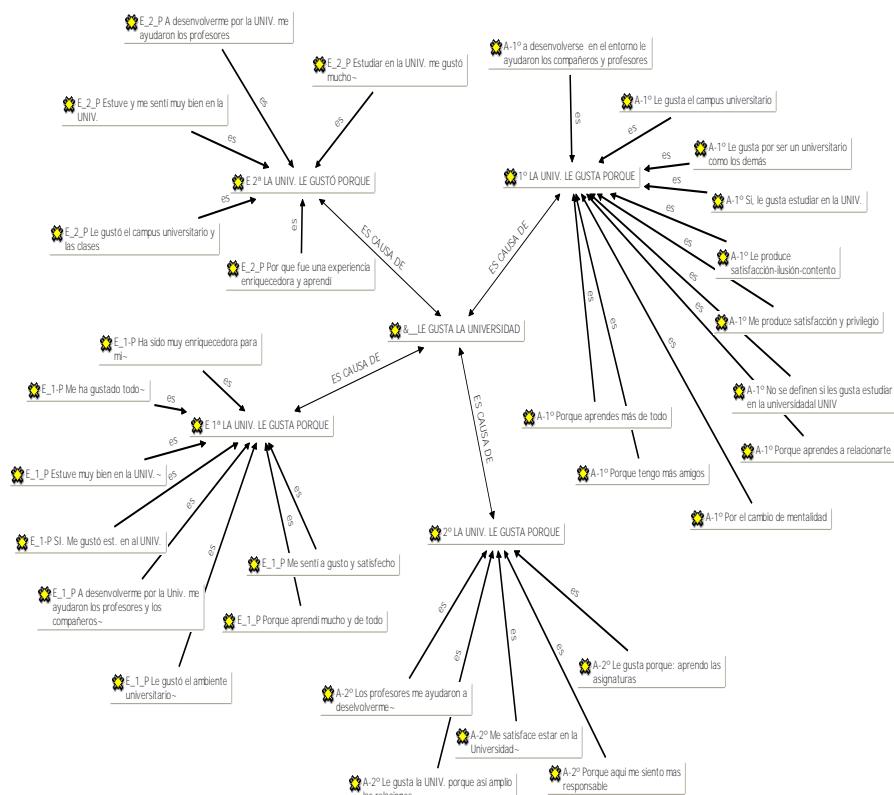
Sugieren en relación con las prácticas que se seleccionen los escenarios a la vez que se perfeccione y estructure mejor el plan de acción. Consideran que *“a veces falla la planificación de las tareas a realizar por los alumnos y como consecuencias los alumnos aprenden muy poco. Pienso que están ahí para practicar y aprender las tareas que van a realizar en una futura empresa y constato que algo falla”*. Otra línea de ideas, se encamina hacia la necesidad de revisar ciertos lugares y espacios donde realizan las prácticas. Pues en este sentido es frecuente encontrar la opinión de que *“existen lugares de prácticas donde aprenden muy poco o casi nada, pierden el tiempo y es pertinente revisarlos”*.

Otra de las demandas de mejora la centran en que se debe proporcionar más información sobre la discapacidad a aquellas personas responsables de los puestos de prácticas, a cerca de como relacionarse con estos alumnos, como se les debe tratar, enseñar, corregir y exigir. Solicitan charlas sobre temas generales de planificación, organización, funcionamiento y charlas específicas sobre habilidades sociales, relacionales y actitudinales.

Las propuestas de mejora hacia el Programa formativo se orientan en la línea de ampliar y mejorar la formación de los mediadores. Capacitarles para el desempeño de sus tareas y funciones además de proporcionarles la información necesaria sobre los puestos de prácticas laborales y las características singulares de cada sujeto.

4.3.- Opinión de los alumnos

Todos los alumnos, sin excepción, manifiestan que les gusta estudiar en la universidad, se sienten incluso privilegiados por haber tenido acceso a ella. Para confirmarlo recogemos algunas de sus razones, vinculadas unas al ámbito de relaciones sociales y otras, a las vivencias académicas. Los alumnos reconocen que la universidad es una buena plataforma de aprendizaje y, además, le sirve para relacionarse con otros compañeros, a tener amigos y a sentirnos universitarios. Afirman que se sienten privilegiados por asistir a la universidad. En este sentido indican: “*estar en la universidad es lo mejor que me ha podido suceder*”, otro incluso, llega mas allá al mencionar que “*es todo un honor poder estar en la universidad*”.



Red: & _Le gusta la universidad

Otra línea de argumentos gira en torno a las posibilidades de aprendizaje tanto personal como profesional que les ofrece la universidad. Consideran que la oportunidad que les brinda la vida universitaria les ayuda a cambiar la mentalidad, a enriquecer sus conocimientos y a ampliar los horizontes de mirada. Esta cita lo corrobora:

“me ayudó a ser más maduro, más autónomo, a controlar mis emociones, a entender conocimientos de la vida y saber tratar a mis compañeros en las cosas personales... en realidad he hecho dos cosas: he estudiado y he ayudado a los demás”.

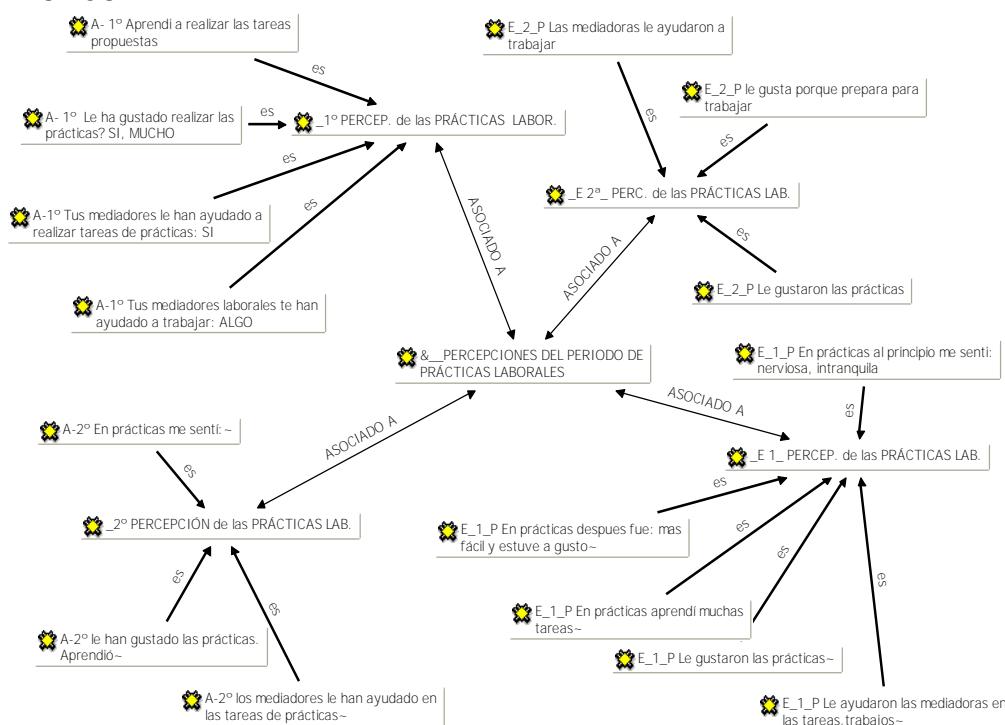
Mi ilusión es *“poder conseguir un puesto de trabajo. Si sucede, todos mis sueños se van a hacer realidad”.... de esta forma, si obtengo un puesto de trabajo no dependo de la familia”*.

En general, afirman que el hecho de estar en la universidad les está favoreciendo en gran manera, les abren su mente hacia otros campos del saber, les provoca cambios de mentalidad, le enriquece su mundo, le ayuda a mejorar su autonomía, a controlar sus emociones, a ampliar las relaciones e incluso a ayudar a los demás.

Las materias que más les atraen son las que abordan temas asociados a las relaciones interpersonales. Les gustan materias que abordan contenidos relacionados con los valores, el desarrollo del pensamiento, las habilidades emocionales, las competencias laborales y las prácticas. Les gustan menos, las materias de informática, contabilidad, idioma, tener que realizar exámenes... En lo que se refiere a cuestiones de relación y convivencia mencionan que no les gusta que existan conflictos ni discusiones.

Valoran de forma positiva la ayuda proporcionada por los profesores para vencer los miedos y la inseguridad para desenvolverse. Suelen participar en las actividades culturales, deportivas y recreativas que les ofrece el entorno universitario.

A continuación se presenta una red que recoge la información relativa al periodo de *prácticas laborales* y refleja la percepción de los alumnos sobre las mismas.



Red: & Percepciones del periodo de prácticas laborales

En general, los alumnos se sienten satisfechos con la realización del periodo de prácticas en la universidad. Han aprendido a desempeñar tareas nuevas, a reforzar los conocimientos, a adquirir mayor seguridad y experiencia, a fortalecer los hábitos y las normas a tener en cuenta en el puesto de trabajo. Perciben este periodo como una puerta abierta al mundo laboral.

En este sentido expresan que el periodo de prácticas les ha ayudado en la conquista de la autonomía personal por lo que se sienten más independientes. Generan más confianza y seguridad en sí mismos. Aprenden a convivir con los compañeros en los puestos de trabajo, a mantener un ritmo en las tareas, y en general a ser cada vez más expertos. Esta cita textual refleja con claridad la situación experimentada por los sujetos: “*Si, he logrado ser más independiente, a saber trabajar solo, a tener confianza y seguridad en mi mismo*”.

Se les preguntó a los alumnos sobre los aspectos que el Programa debería mejorar. A continuación resumimos algunas de sus sugerencias. Los alumnos desean que para sentirse mejor en la universidad, los profesores deberían explicarles más despacio y adaptarse a su ritmo de su aprendizaje. Requieren de ellos, más paciencia y escucha. Necesitan contar con más actividades para afianzar sus aprendizajes. Les gustaría, además, disponer de más tiempo de descanso y recreo y también reclaman tiempo para ejecutar actividades de ocio. Generalmente demandan más información sobre el mundo laboral y la empresa, dado que sueñan con lograr algún día un puesto de trabajo. En opinión de los alumnos el programa debería seguir desarrollándose en la universidad.

En general su estancia en la universidad le ha llevado a vivir y experimentar muchos sentimientos y vivencias que les han dejado huellas significativas en su vida. Sienten que han crecido en independencia, autoestima y autonomía personal. Valoran especialmente los avances logrados en conocimientos, en formación, en reconocimiento y prestigio social. Las citas que se insertan a continuación vienen a abundar en este sentido:

“*estar en la universidad es lo mejor que me ha sucedido, lo mejor que he vivido*”. “*Me sentí muy a gusto en las clases, con los profesores y con los compañeros,..., desde que entré en la universidad ha cambiado mi actitud y mi comportamiento. Ahora me relaciono mas con los compañeros*”.

“*me siento muy orgulloso de mí mismo por lograr este reto, soy un privilegiado, me parece que estoy soñando, pues diría que, no me lo creo, no tengo palabras para contar lo que llevo dentro de mi corazón, pues ¡me ha ayudado tanto a superarme!...*”.

4.4.- Opinión de los estudiantes de Psicopedagogía y Máster

Los estudiantes de psicopedagogía y máster han colaborado con el programa durante un tiempo lo que les ha servido para establecer contacto con los alumnos con discapacidad intelectual a la vez que realizaban su periodo de prácticas. Las funciones que han desempeñado en su contacto con los alumnos discapacitados están relacionadas con el ámbito docente. Entre otras han realizado las siguientes: impartir talleres, colaborar en clases de apoyo, realizar tareas variadas, participar en proyectos, y todo lo que contribuya a la

formación y facilite la inclusión. Durante este contacto, afirman que han adquirido mayor comprensión, flexibilidad, paciencia y madurez profesional. En realidad todos estos aspectos les han ayudado a entender y a valorar más a estas personas con discapacidad intelectual.

A los estudiantes de Psicopedagogía y master se les pregunta, también, en qué medida su relación con los alumnos con discapacidad intelectual les había incidido en el cambio de actitudes. Por lo general, reconocen que han experimentado cambios en actitudes hacia la discapacidad. Esta cita viene a ilustrarlo: “*si he cambiado, pues me he dado cuenta de que en la universidad no solo se estudia, sino que también se convive con los demás, se les respeta y se crean lazos de amistad*”.

Los estudiantes de Psicopedagogía y master manifiestan que mediante el contacto directo con éstos alumnos les ha generado muchas reflexiones personales. Es frecuente encontrar expresiones tales como: “*se me han roto los esquemas y estereotipos que tenía hacia la discapacidad*”, “*he cambiado, a raíz de contactar con este tipo de sujetos, ahora he experimentado que la universidad es un espacio donde tiene cabida todo el mundo*”. Por lo general, destacan el carácter positivo, satisfactorio y gratificante que les ha producido el hecho de compartir vivencias y experiencias durante este curso.

Estos estudiantes sugieren varios aspectos que se podrían cambiar y mejorar para favorecer la inclusión y proponen entre otros los siguientes: *destacan lo conveniente que sería realizar más actividades conjuntas entre alumnos de las diversas titulaciones y los alumnos del Programa, pues, de esta forma, se lograría “un mayor conocimiento de los sujetos discapacitados”*. Otra actividad, *podría ser, que se planifiquen actos en los cuales ellos sean los protagonistas, invitando al resto de los estudiantes*. De este modo, se lograría que los alumnos con discapacidad intelectual fueran más visibles en el entorno universitario.

4.5.- Opinión de los profesores del Programa.

Este sector lo constituyen los profesores que imparten clase al grupo de alumnos del Programa de Formación Laboral en la UAM. Sus aportaciones resultan de gran valor para el Programa en su conjunto. Estos profesores son los que día a día están en contacto directo con estos sujetos, intentado que cada uno se desarrolle según sus posibilidades y potencialidades.

Coincidén en que la universidad se ha enriquecido con el programa puesto que mediante la implementación del mismo se logran fines de carácter humanista, social y profesional. Uno de los profesores lo expresa del siguiente modo: “*la inclusión en el entorno universitario es una de las principales señas de identidad del programa*”. Desde ahora la universidad es un espacio para todos y también para las personas con discapacidad intelectual. La universidad al desarrollar este Programa de inclusión social está recibiendo beneficios colaterales de gran alcance. Entre ellos, se pueden mencionar: una mayor

apertura a la sociedad, se hace más solidaria y pone en práctica el principio de la diversidad promoviendo la inclusión social. En este sentido un profesor expresa: “*la universidad se ha convertido en un espacio, de carácter más social e integrador donde conviven y estudian personas con diversidad de características. Y todos tienen cabida en ella*”.

A los profesores se les pregunta sobre como percibían a los jóvenes con discapacidad y si consideraban que estos sujetos estaban integrados en la universidad.

En general, las respuestas son afirmativas y piensan que se hallan integrados por varias razones. Entre ellas mencionan las siguientes: a) estos sujetos tienen la oportunidad de recibir una formación universitaria adaptada a sus necesidades e intereses; b) el programa se imparte en el espacio universitario gracias a la implicación de profesores y colaboradores; c) tienen acceso a casi todos los servicios que presta la universidad. Sin embargo, reconocen que todavía falta camino por recorrer, aunque se han dado ciertos avances.

También, se ha preguntado a los profesores si habían modificado sus ideas previas sobre la discapacidad desde que han entrado en contacto con este tipo de sujetos. Las respuestas han sido bastante coincidentes. Aportan que han cambiado y centran este cambio en que ahora, los consideran más competentes de lo que creían. Además, este hecho, les ha llevado a modificar tanto la metodología didáctica como su grado de exigencia. La realidad les ha puesto de relieve, asimismo, que no conviene actuar de forma paternalista, puesto que entorpece su desarrollo personal y social. Sin embargo, piensan que es imprescindible animarles a realizar esfuerzos para finalizar las tareas. Son conscientes de que conviene establecer ayudas planificadas según las necesidades de cada sujeto en orden a fomentar su rendimiento y autoestima. Los profesores consideran que mediante la ejecución de actividades estructuradas secuencialmente, los alumnos consolidan los conocimientos y refuerzan los hábitos y normas de trabajo.

En esta línea otro profesor indica que el cambio fundamental en concebir la discapacidad lo centro en las siguientes evidencias: “*es tal su afán de superación, su capacidad de lucha, sus enormes ganas de aprender, de trabajar y de seguir luchando y de hacer las mismas cosas que hacen otros jóvenes de su edad que me han hecho cambiar mi idea sobre discapacidad. Ahora veo que pueden, que son más capaces de lo que en principio pensaba que no lo eran. Me demuestran que con tesón lo consiguen*”. Abundando en esta idea otros profesores muestran como les asombran y, en ocasiones les sorprenden. Así lo revela la siguiente cita: “*son geniales, cada día me sorprenden un poco más y creo que con estimulación y ayuda pueden llegar a hacer cosas que, inicialmente, consideraba imposibles para ellos*”. Así lo están demostrando en los lugares de prácticas.

A los profesores se les formuló una pregunta sobre lo que pensó cuando le propusieron trabajar en el Programa con los alumnos con discapacidad intelectual. Las repuestas fueron muy variadas aunque la gran mayoría

coinciden en afirmar que fue todo un honor para ellos; les ha gustado la idea aunque les ha supuesto más dedicación y esfuerzo. Sin embargo, la mayoría lo conciben como una oportunidad para conocer un colectivo de alumnos diferente.

A pesar de lo indicado anteriormente algunos profesores experimentaron ciertas inquietudes e incluso dudas, temores e incertidumbres, pues el reto, en parte, les asusta. Algunas citas nos lo corroboran:

"inicialmente tuve dudas, temor, lo pensaba y meditaba...pero la predisposición hacia esta tarea era buena y con mucha ilusión", "la verdad, que un poco de miedo e incertidumbre si, pues todo era nuevo, diferente",

"me encontraba un tanto insegura y sigo sintiendo esa inseguridad, porque nunca sé cómo y por dónde va a salir la clase".

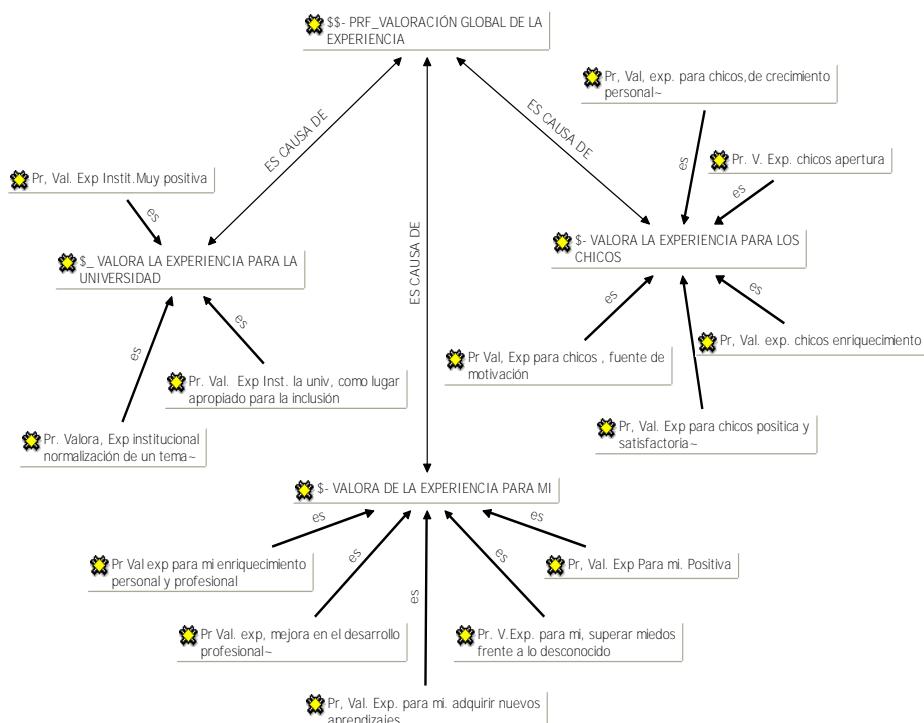
A los profesores también se les pidió que valoraran la experiencia teniendo en cuenta tres niveles: en relación con los jóvenes discapacitados; como profesor y repercusión de la experiencia para la institución.

Los profesores valoran esta experiencia como muy positiva y satisfactoria para los estudiantes. Consideran que para ellos, ha sido y es una fuente de motivación, de autoestima, de apertura, de crecimiento y de enriquecimiento personal. Piensan que de esta manera: "ganan en autonomía, en confianza en sí mismos, se hacen mucho más adultos y más dueños de su propia vida. Desarrollan relaciones de amistad y se plantean un proyecto de futuro.

Los profesores valoran la experiencia como gratificante y muy positiva. Subrayan que el programa está prestando un gran servicio a la sociedad y, sobre todo a los alumnos que participan en el mismo. Afirman que su implicación en el programa les ha contribuido a un gran enriquecimiento personal y desarrollo profesional. La cita textual de este profesor viene a ilustrar lo indicado anteriormente: *"la experiencia me ha llevado a saber afrontar y superar miedos ante un campo de trabajo hasta ahora desconocido"*, o bien esta otra cita: *"afronto el reto profesional con la ilusión de poder aportar un grano de arena con tal de que estos jóvenes mejoren su calidad de vida"*

Consideran que la experiencia es muy positiva para la misma institución. Pues creen que toda la comunidad universitaria se ha enriquecido y ha aprendido de esta experiencia a través del contacto con sujetos de estas características. Aprecian que se está logrando una cierta normalización en el conocimiento y tratamiento de la discapacidad dentro del contexto universitario. Este espacio universitario, el contexto y el clima configuran un ambiente adecuado que favorece la inclusión social y laboral de los sujetos con discapacidad intelectual. En concreto la universidad debe propiciar y dar cabida a propuestas y acciones socioculturales que contribuyan a la promoción personal, social y laboral de jóvenes con discapacidad. La institución universitaria debería estar orgullosa de haber implementado este tipo de programa que se ha desarrollado durante varios años y aun sigue vigente. Su

finalidad es muy loable dado que persigue el desarrollo humano así como la inserción social y laboral de sujetos con rasgos singulares. En la red se visualizan de forma resumida las opiniones de los profesores.



Red: Profesores _ valoración global de la experiencia

5.- Conclusión

Este programa de inserción laboral de alumnos con discapacidad intelectual en la universidad abre nuevos horizontes a todos los implicados en el mismo a la vez que genera nuevas expectativas. Los alumnos sueñan con desempeñar algún día un puesto de trabajo e insertarse plenamente en la sociedad y consideran que su formación en el ámbito universitario les puede hacer más cercano este sueño.

Los implicados en el programa, directivos, profesores y personal colaborador subrayan que es muy importante creer en las potencialidades de las personas con discapacidad intelectual, esto posibilitaría que lograsen más autonomía y confianza en si mismos, dado que muchas veces se minusvaloran sus posibilidades.

La universidad ha tomado conciencia de la importancia que tiene preparar a este tipo de sujetos y capacitarles para que puedan desempeñar un puesto de trabajo en la sociedad. Pues, cada día somos más conscientes de que la verdadera inserción solo se logrará, si se les brinda la oportunidad de desempeñar un puesto de trabajo adaptado a sus capacidades. Como hemos indicado en publicaciones anteriores (Pérez Serrano, 2008, 109) “no se puede

hablar de igualdad de oportunidades si no somos capaces de insertar a estos sujetos en el mercado de trabajo". La verdadera inserción social es de carácter sociolaboral.

La investigación llevada a cabo para valorar el programa ha puesto de relieve sus luces y sombras. Todos los implicados valoran la filosofía del mismo si bien son conscientes de que es preciso reajustarlo según las necesidades de cada grupo de estudiantes. Es imprescindible tomar conciencia de la singularidad de cada sujeto a la vez que lograr su desarrollo integral y su plena inclusión social.

6.- Bibliografía

- CHARMAZ, K. (2006). Constructing Grounded Theory. Practical Guide Through Qualitative Analysis. London. Sage Publications
- COLAS, P. (1998). "El análisis cualitativo de datos", en BUENDÍA, L. y otros. Métodos de investigación en Psicopedagogía. Madrid, Mc Grau-Hill
- GLASER, B. G. Y STRAUSS, A. L. (1967). The discovery of grounded theory: Strategies of qualitative research. Chicago. Aldine
- GONZÁLEZ, F (2007). "Metodología cualitativa y formación intercultural en entornos virtuales" Rev. Electrónica. Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Pág. 106-133, www.usal.es/teoriaeducacion
- MIGUEL DE, S Y CERRILLO, R. (COORD) (2010). Formación para la inclusión laboral de personas con discapacidad intelectual. Madrid. Pirámide
- MILES, M.B. Y HUBERMAN, A. M (1994). Qualitative data analysis. Newbury Park, CA. Sage
- MUHR, T. (1997). Atlas.ti- Visual Qualitative data analysis-management- Model Building-Release 4.1. Berlín, short User's Manual
- PÉREZ, G y PÉREZ, M. (2010). "Investigación cualitativa" en Miguel de, S y Cerrillo, Mª R. (coord). Formación para la inclusión laboral de personas con discapacidad intelectual. Madrid. Pirámide
- PEREZ, M. (2008). "Inserción laboral de jóvenes con discapacidad. Análisis de las prácticas laborales" en Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 3^a época, nº 15, pp 99-110
- PÉREZ, G. (2011) 5^a ed. *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid. La Muralla.
- REVUELTA, F. C. y SANCHEZ, M^a C. (2004). "Programas de análisis cualitativo para la investigación en espacios virtuales de formación" en

(http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev.../n_8_01_gonzalez_alonso.pdf)
(cons.30-09-09)

- STRAUSS, A. Y CORBIN, J (1998). Grounded theory methodology: an overview. En Denzin, N, K. e Lincoln, Y, S. (Eds). Strategies of qualitative inquiry. Thousands Oaks, Sage, p.158-183
- TAYLOR, S.J. Y R. BOGDAN. (1986-2004). Introducción a los métodos cualitativos de investigación, Barcelona. Paidós. España

LA APORTACIÓN DEL PROYECTO DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE A LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA DE UN BARRIO.

La experiencia de La Estrella-La Milagrosa en Albacete

**Juan García López,
Inspector de Educación en Castilla-La Mancha
Carmen Villar Cortés
Orientadora y coordinadora del proyecto PEBEM**

Resumen:

En este artículo se presentan las aportaciones que el proyecto de Comunidades de aprendizaje está realizando a la transformación social y educativa de los barrios La Estrella y La Milagrosa. Se explica el importante papel que han tenido los centros educativos de estos barrios y como el modelo comunitario, que se está implantando en las actuaciones sociales y educativas, se ha visto enriquecido por las aportaciones de los programas Inclu-ed y Urbanitas. También se describe como este proceso ha conducido a la construcción de un Proyecto Educativo de los Barrios La Estrella y La Milagrosa que está permitiendo realizar un trabajo comunitario y dialógico entre el profesorado de los centros, familiares, entidades e instituciones de Albacete.

Palabras clave

Transformación socioeducativa - modelo comunitario - procesos dialógicos - trabajo en red - Comunidades de aprendizaje - Inclu-ed - Urbanitas.

Abstract

This article presents the contributions that the Learning Communities project is making for the social and educational transformation of the neighborhoods La Estrella and La Milagrosa. It explains the important role played by the schools in these neighborhoods and how the community model implemented in the social and educational actions has been enriched by the contributions of the programs Inclu-ed and Urbanitas. It also describes how this process has led to the development of the Educational Project of the Barrios La Estrella and La Milagrosa, a project that is allowing community and dialogic work between the teachers from the schools, the families, and organizations and institutions of Albacete.

Keywords

Socio-educational transformation - Community model - dialogic processes - social Networking - Learning Communities - Includ-ed - Urbanitas.

1.- EL CONCEPTO DE TRANSFORMACIÓN SOCIOEDUCATIVA EN COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

El proyecto de Comunidades de aprendizaje es una experiencia que desde el curso 1995-96 pone en práctica las ideas sobre el aprendizaje dialógico en gran número de escuelas de diversas comunidades autónomas españolas. Un elemento definitorio de una Comunidad de aprendizaje es su proyección de transformación social de un centro educativo y su entorno (Elboj y otros, 2006) a partir del aprendizaje dialógico y utilizando la participación como uno de los ejes programáticos básicos para conseguir una sociedad de la información y del conocimiento para todas las personas.

Desde diferentes publicaciones (Aubert y otros, 2006; Elboj y otros, 2006; Aubert y otros, 2009) se ha analizado en profundidad la controversia entre reproducción vs. transformación en el marco del proyecto de Comunidades de aprendizaje. Desde las teorías de la reproducción (Bowles y Gintis, 1985; Baudelot y Establet, 1976; Bourdieu y Passeron, 1977; entre otros), la escuela se pone al servicio de los grupos sociales dominantes, con el fin de legitimar las desigualdades sociales; desde otras perspectivas críticas de la educación (Freire, 1977; Apple, 1986; Bernstein, 1993; Giroux, 1990; Flecha, 1977; entre otros) se trata de combinar el lenguaje de la crítica con el lenguaje de la posibilidad, destacando el valor de la participación y del currículo democrático frente a las relaciones de poder en las instituciones.

En esta era de la sociedad de la información, el diálogo, la transformación, la superación del fatalismo y la reflexividad constituyen uno de los temas más actuales que Comunidades de aprendizaje incorpora a su proyecto transformador.

Un referente de ésta perspectiva crítica es el caso de Paulo Freire quien en sus escritos argumentaba, entre otras cuestiones, que los sueños igualitarios son científicos, y desde el principio de transformación la educación puede contribuir a superar las desigualdades, como así ocurre en muchas experiencias de ámbito nacional e internacional.

Pero el sueño de la transformación para conseguir una sociedad y una educación igualitaria ha recibido críticas y descalificaciones que han intentado asimilar la utopía igualitaria a la científicidad. En la primera fase de la sociedad de la información hemos vivido un ataque al sueño igualitario, planteando una formación desigual para sus ciudadanos con currículos diferenciados. Durante esta época todos los autores que abogaban por la lucha contra las desigualdades sociales desde el centro educativo fueron calificados de poco realistas y soñadores pues “los objetivos igualitarios no sirven de nada”.

Otros autores han venido a apoyar las tesis de Freire a lo largo del siglo XX: Habermas (1987) publica su Teoría de la acción comunicativa y coloca el

tema del diálogo en el centro de su teoría sociológica. Apple (1986), desde una perspectiva curricular, fue uno de los primeros autores en criticar el reproducciónismo y en analizar sociológicamente la educación dando lugar al concepto de “modelo de resistencia”. Por su parte Bernstein (1993), presenta a partir de la década de 1990, una teoría del discurso pedagógico que contiene críticas profundas al modelo de reproducción y hace aportaciones interesantes al desarrollo de un modelo comunicativo pedagógico. Giroux (1990) realiza un gran trabajo de investigación buscando elementos científicos para analizar el proceso educativo e impulsar la transformación por parte de todos los situados en los márgenes del orden social dominante; elabora la construcción de una “pedagogía radical y se distancia de la crítica por la crítica y combina la crítica con la posibilidad. Finalmente Flecha (1997) ha desarrollado la concepción dialógica del aprendizaje, situando el diálogo entre el profesorado, familiares y comunidad en el centro de la cuestión para superar las desigualdades y la exclusión social en la sociedad de la información.

El modelo educativo de Comunidades de aprendizaje aborda, desde la ciencia, como las teorías no están separadas de la práctica, de la vida cotidiana de los centros educativos y las aulas, presentando una conceptualización democrático-dialógica de la enseñanza eficaz en la sociedad de la información para aumentar los niveles de aprendizaje de todos los niños y niñas, transformando el contexto y superando las desigualdades.

En relación con el principio de transformación, que recogen Aubert y otros (2006), Freire ya desarrolló en la década de 1960 una perspectiva dialógica en la educación, entendida en un sentido amplio y no limitado a las relaciones entre profesor y alumno dentro del aula, donde defiende que la acción educativa puede ayudar a transformar la situación de opresión. El cambio es difícil, pero posible. La cuestión está en cómo transformar las dificultades en posibilidades. “Somos seres de transformación y no de adaptación” (Freire 1997, p. 26).

Destacaremos también a Vygotsky (1995), como uno de los autores más influyentes en las teorías transformadoras, que ligó su psicología transformadora a la acción en el contexto. El aprendizaje dialógico aboga por la transformación de las condiciones contextuales del aprendizaje donde la enseñanza más eficaz sería aquella que parte de lo que el alumno sabe hacer por sí solo y se propone llevarlo con ayuda de otras personas hasta nuevas y más altas metas. Desde la concepción del aprendizaje dialógico, la transformación transciende del centro educativo y llega al entorno donde, de esta manera, el centro se convierte en un espacio más que permite al conjunto del alumnado incrementar las interacciones con otras personas adultas.

Desde el punto de vista del aprendizaje dialógico, la transformación apuesta por una pedagogía de máximos donde el profesorado reconozca que

solo no puede garantizar una educación de calidad (Castells, 1997); que para transformar la educación es necesario la colaboración estrecha de los familiares, entidades, voluntariado y toda persona que pueda llegar al alumnado. Es necesario asimilar que la transformación de la escuela no es competencias exclusiva de los expertos sino una responsabilidad compartida de todos los agentes de aprendizaje que se relacionan con el alumnado

En el colegio La Paz se transforma el contexto creando aulas inclusivas, trabajando en grupos interactivos, incluyendo a familiares y voluntariado en el aula, etc. Cuando el centro abre sus puertas a la comunidad y ésta participa en el diseño de la acción educativa e incluso la intervención directa en el aula, aumenta el aprendizaje y mejora la convivencia.

2.- EL INICIO DE LA TRANSFORMACIÓN: LA EXPERIENCIA DEL COLEGIO LA PAZ

Un Centro en crisis. Informe sobre la situación

A lo largo del curso 2004-05 el Servicio de Inspección Educativa de Albacete recibe el encargo de elaborar un Informe sobre la situación del colegio San Juan (actualmente La Paz) y las perspectivas de futuro dada la problemática situación por la que estaba atravesando. Para este fin, se constituye un Equipo interdisciplinar en el que intervienen los Servicios Sociales Municipales, Asociaciones representativas del barrio, representantes del profesorado, Directores escolares y la propia Delegación Provincial de Educación y Ciencia.

En la caracterización del centro se define al colegio como una infraestructura educativa creada en un entorno de clase social baja y familias de etnia gitana, con altos índices de desempleo y de marginalidad.

Respecto a la ratio profesor/alumnos, como vemos en la Tabla I, en el curso 2004/05 era de 5,4 (alumnos por profesor), mientras que en el curso 1994-95 esta ratio era de 12,8 todo ello por efecto de la disminución del alumnado más que al empleo de recursos humanos.

	1994-95	1996-97	1998-00	2000-01	2002-03	2004-05
Alumnos	334	320	246	236	186	103
Profesorado	26	25	25	23	23	19
Ratio A/P	12,8	12,8	9,8	10,2	8,0	5,4

Tabla I: Evaluación de la matrícula y la ratio alumnado-profesorado

A pesar de que el centro desarrolla un programa institucional de Educación Compensatoria destinado a alumnos con desfase curricular de al menos dos años, derivado de situaciones de desventaja social familiar y otros progra-

mas destinados a colectivos desfavorecidos (Mus-e...) en el centro se produce un alto grado de absentismo escolar y altos índices de fracaso escolar. En su primera parte, el Informe concluye que estamos ante una situación donde el centro tiene una escasa presencia y relevancia en la vida comunitaria del barrio que puede repercutir incluso en la degradación de las condiciones de habitabilidad del barrio, dada la perdida de socialización escolar que podría aumentar fenómenos de delincuencia y marginación infantil y juvenil

La apuesta de la administración educativa

A lo largo del curso 2005-06 ocurren actos graves de ruptura de la convivencia en el centro y en el propio barrio contra el centro, del que los medios de comunicación local y nacional se hacen eco. La situación se hace insostenible y la administración educativa se plantea la disyuntiva de cerrar el centro y derivar al alumnado a otros colegios del entorno o bien transformar la situación administrativa del mismo e implantar un proyecto educativo inclusivo a desarrollar por un claustro de profesores motivados especialmente a tal efecto. De esta manera la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha realiza una apuesta de transformación administrativa y educativa del centro, optando por trasladar la plantilla del profesorado de centro y de situación administrativa y no derivar al alumnado a otros centros de la ciudad.

La transformación administrativa

La transformación administrativa se realiza a través de normas de la Consejería de distinto rango, cuyas secuencias principales enunciamos a continuación:

- a) **Decreto 75/2006**, de 06-06-2006 por el que se suprime el CP “San Juan”, en Albacete y se crea el Colegio de Educación Infantil y Primaria número 33, en Albacete (posteriormente la comunidad le denominó La Paz)
- b) **Orden de 10-06-2006** por la que se dispone la puesta en funcionamiento del colegio de Educación infantil y Primaria número 33, en Albacete. En dicha Orden se dispone que el nuevo centro debe desarrollar su acción educativa en un entorno socioeconómico deficitario caracterizado por la exclusión, desigualdad y marginación social, cultural y escolar donde es necesario impulsar un proyecto educativo de calidad que sea capaz de transformar la realidad actual a partir de prácticas educativas inclusivas en colaboración con los agentes y sectores de la comunidad educativa.
- c) **Resolución de 14-06-2006**, de la Dirección General de Coordinación y Política Educativa por la que se autoriza la puesta en marcha de un proyecto educativo denominado Comunidades de Aprendizaje. Mediante esta norma se resuelve que en colaboración, mediante convenio, con la Universidad de Barce-

lona, se pone en marcha en el citado centro el modelo de Comunidades de aprendizaje, asumiendo la Consejería de Educación y Ciencia el compromiso de facilitar las medidas necesarias de ordenación académica, de organización de centros y de dotación de recursos personales y presupuestarios, para su desarrollo durante el periodo comprendido entre el curso escolar 2006-2007 y el curso 2009-2010.

d) **Resolución de 15-06-2006**, de la Dirección General de personal Docente, por la que se convoca proceso de provisión de puestos de trabajo en comisión de servicio para el desarrollo del proyecto educativo Comunidades de aprendizaje. En dicha norma se resuelve que el centro tendrá 18 puestos de trabajo para una configuración de 2 aulas de Educación Infantil y 6 de Educación Primaria. A diferencia del programa de Educación compensatoria se apuesta por unos perfiles que potencien el trabajo curricular y faciliten el trabajo social. Entre ellos es de destacar 3 profesores de inglés, un puesto de Orientación y otro de Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad.

Para la selección del profesorado se creará una Comisión de Valoración que aplicará el siguiente baremo: Por experiencia docente hasta 1,5 puntos; por formación hasta un máximo de 1,5 puntos; por la presentación de un proyecto sobre el conocimiento de Comunidades de aprendizaje y su aplicación al centro hasta 4 puntos; por la defensa del proyecto hasta 3 puntos.

3.- EL PROCESO DE LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA

El inicio del proyecto inclusivo y dialógico: la formación del CREA

En julio de 2006, una vez seleccionado el nuevo profesorado, comienza la construcción del nuevo modelo inclusivo y dialógico que se iba a implantar. Entre los días 10 y 14 se inicia una formación básica del profesorado (Flecha y Puigvert, 2002) basada en el conocimiento de la investigación científica e impartido por personal de CREA.

A dicho curso, no sólo asistió el profesorado del centro pues con el fin de consolidar las bases de un modelo comunitario, desde sus inicios, a la formación también asistieron las diferentes entidades sociales del barrio, los Servicios Sociales del Ayuntamiento de Albacete y representantes de familiares del alumnado.

Estas jornadas forjaron las bases para iniciar un contrato dialógico entre todos y todas las participantes en el mismo, en la línea de la teoría contractual de la sociedad democrática de Habermas (1987), y que iba a permitir, gracias al diálogo igualitario, la búsqueda de consensos y el compromiso para ofrecer entre todos una respuesta educativa de calidad que tendría como objetivo prioritario la búsqueda del éxito de todos los alumnos y alumnas (García, J. 2010).

Cambios organizativos en el centro

Para poder realizar la transformación fue necesario introducir nuevas prácticas organizativas en el centro. Entre ellas destacamos las siguientes:

a) Ampliación del tiempo escolar:

Se decidió que un elemento importante en la transformación del colegio era la ampliación del tiempo de estancia del alumnado. Para ello se optó por un horario de 7,30 de la mañana hasta las 19,00 horas. Este periodo de tiempo se distribuye en las siguientes franjas horarias: Aula matinal (7,30-9,00 h.); el comedor escolar (13,00-15,00 h.); y las actividades extraescolares, participación y formación de familiares (17,00-19,00 h.). También se decidió ampliar el horario lectivo en una hora diaria de 9,00-13,00 h. y de 15,00-17,00 h.

b) Nuevos perfiles profesionales:

Atendiendo a los nuevos requerimientos del aprendizaje dialógico se pensó que el número de profesionales autorizados por la administración educativa para atender el proyecto debería adecuarse a las nuevas necesidades. Destacamos el refuerzo de la especialidad de inglés, el profesor de servicios a la comunidad y el mediador no docente, además de todas las especialidades de primaria y el orientador a tiempo total.

c) Ampliación del currículo:

La ampliación del tiempo escolar permitió también abordar el “enriquecimiento” del currículo para reforzar, además de lengua y matemáticas, informática, biblioteca y asamblea de curso.

d) Introducción de la ESO en el colegio:

A partir del curso 2008-09, con el fin de abordar el alto índice de abandono prematuro en su transición al instituto, se decidió introducir la ESO en el colegio a través de la fórmula jurídica de una Sección de ESO vinculada a un Instituto de Educación Secundaria. En el curso 2011-12 concluye la implantación de 4º de la ESO y comienza el sueño de preparar a los alumnos y alumnas para el Bachillerato o Formación Profesional a partir de sus intereses.

e) De los programas de formación de familiares a la formación reglada:

En los primeros cursos de implantación aparecieron varias iniciativas de formación de familiares, que son motivo de análisis en otro apartado de este trabajo. A partir de esta experiencia apareció un nuevo sueño “que los familiares pudieran obtener el título de educación secundaria junto a sus hijos”. Para el curso 2011-12 funcionará en el colegio La Paz un Aula de Adultos que va a permitir a los familiares seguir estudios reglados de Primaria, en unos casos, y de ESO para obtener el título de Graduado en Educación Secundaria, en otros.

f) Evaluación anual del desarrollo de competencias del alumnado.

Uno de los principios básicos de Comunidades de aprendizaje hace referencia a la centralidad del aprendizaje (Elboj y otros, 2006). El elemento transcendental de la transformación es conseguir que todos los niños y niñas desarrollen al máximo sus capacidades sin que las condiciones sociales externas limiten la consecución de este logro. Desde el curso 2006-07 se ha puesto en marcha un programa de evaluación de las competencias básicas lingüísticas y de matemáticas que han guiado la planificación de la enseñanza en el colegio. Durante los tres primeros cursos de implantación se extendió a todo el alumnado y a partir del curso 2009-10 la evaluación se realiza al alumnado de que termina ciclo, es decir 2º, 4º y 6º de Primaria y 2º de la ESO.

La participación, eje vertebrador

No es posible la transformación social y educativa sin la participación de todos los agentes educativos. Para vertebrar esta participación, el centro puso en funcionamiento varios mecanismos participativos: la Asamblea general de familiares, las Asambleas de curso y las Comisiones mixtas.

En este último sentido, el centro ha planificado la organización de Comisiones mixtas a través de la Programación General anual, priorizando unas u otras en función de las necesidades que se planteaban en cada curso. A lo largo del curso 2010-11 han funcionado las siguientes Comisiones mixtas:

- a) Comisión mixta de convivencia
- b) Comisión mixta de voluntariado
- c) Comisión mixta de absentismo
- d) Comisión mixta de familiares
- e) Comisión mixta de recursos
- f) Comisión mixta de arte, eventos y adecuación de espacios

4.- LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL

La transformación traspasa los muros del colegio

Una de las grandes aportaciones a la calidad de la educación de las actuaciones de éxito, es que no sólo tienen influencia en lo que pasa entre los límites físicos de un centro educativo. En el proyecto que describimos, siempre se ha contemplado la necesidad de transformar el contexto inmediato al mismo, ya que éramos conscientes de la necesidad de cambiar la propia situación de marginalidad en la que se encuentra la población de estos barrios, La Estrella y La Milagrosa. Todos seguimos avanzando en el sueño de que las actuaciones

de éxito desarrolladas en las aulas y en el propio centro, tendrían un impacto positivo tanto en los hogares como en el propio barrio como comunidad social.

La transformación de las familias.

En la mayoría de las familias existía una muy baja expectativa de los resultados escolares que podían obtener los niños y niñas del centro. Muchas de nuestras familias habían basado la relación con los distintos agentes formales representantes de la institución escolar en los aspectos negativos de sus hijos e hijas llamadas para transmitir el mal comportamiento, llamadas para comunicar los bajos niveles curriculares, notas para reclamar una mayor implicación en la educación con lo cual es comprensible que muchos de ellos y ellas pensaran que la institución escolar, en ningún caso, iba a suponer un generador del cambio de la situación de marginalidad en la que se encontraban.

El hecho de que las actuaciones de éxito contemplen a la comunidad de aprendizaje como agente activo, en los grupos interactivos, en las comisiones mixtas, en las tertulias dialógicas, en la biblioteca tutorizada hace que en las propias familias se inicie un cambio en la percepción de la institución escolar, y lo que es más importante, un cambio en la expectativa de sus hijos e hijas, familiares en general. Cuando una madre, padre, abuelo, primo, interviene de manera directa, no sólo percibe el hecho, que todos los niños y niñas son capaces de aprender, sino que empieza a ver a la institución escolar como algo positivo para cambiar la situación global en la que están sumergidos, y lo que es más importante, empiezan a ser conscientes en que ellos pueden asumir un papel activo en la mejora del aprendizaje de los niños y niñas.

La formación de los familiares.

La participación de los familiares en las aulas, la implicación en los aspectos organizativos del centro mediante las distintas Comisiones Mixtas, y la creación de la Asociación de Familiares, hizo que en muy breve periodo de tiempo fueran las propias familias las que no sólo cambiaran la expectativa que tenían de los niños y las niñas, sino lo que es igualmente importante, la expectativa de ellos mismos hacia sus propias capacidades. Así, destacamos tanto alfabetización de familiares impulsada en el centro desde sus inicios y que a pesar de que ha ido variando el número de participantes, poco a poco se ha ido consolidando como una actuación de éxito en el centro, como distintas iniciativas formativas que han surgido de la necesidad detectada por los distintos agentes de la comunidad de aprendizaje.

El **taller de lectura** familiar nace de la voluntad de una maestra de 2º curso de primaria para que las familias apoyaran el proceso de consolidación de la lectura con los niños y niñas. La idea original era que cada martes en la hora de lectura un familiar de uno de los alumnos le acompañara para leer de

manera conjunta un libro. Esa lectura debería de seguir en algunos momentos en casa con el compromiso firme del familiar de ir dedicando un tiempo consensuado a la lectura conjunta familiar - alumno. Poco a poco el aula se fue llenando de familiares que querían ayudar a los niños en ese proceso, y lo que es más importante, muchos niños y niñas reclamaban a sus familiares que vinieran a sus aulas a ayudarles a leer. Podríamos decir que por primera vez, muchos niños leyeron acompañados de sus familiares, que los libros de esos talleres "viajaron" a los hogares.

Otra de las experiencias con más potencial desarrolladas en el centro se basó en la idea de formar a familiares para desarrollar una **actividad profesional** dentro del centro educativo. Debido a los problemas de convivencia que se daban en el espacio del comedor, gestionado por monitores y monitoras contratadas por una empresa privada, pronto fuimos conscientes que la mejor manera para prevenir los problemas de convivencia que se daban, sería apostar por el modelo comunitario de resolución de conflictos. Así, el Ayuntamiento de Albacete, dentro de su programa PISEM¹ (Programa de Integración Social de la Estrella y La Milagrosa), subvencionó un programa formativo a Hijas de la Caridad², para capacitar a los familiares de nuestros niños y niñas en la gestión de un espacio educativo. En la actualidad un gran número de las personas que realizaron este curso, están desarrollando su actividad profesional con gran éxito, tanto en las aulas matinales, en los comedores escolares, en los recreos educativos, favoreciendo el modelo comunitario de prevención de conflictos.

5.- LA INCORPORACIÓN DE LOS COLEGIOS DIOCESANO Y AVE MARÍA A LA EXPERIENCIA

Una vieja idea en un nuevo marco

A lo largo de los últimos cursos escolares, los equipos directivos de los centros educativos de La Paz, Ave María y Diocesano venían manifestando, junto con la Inspección de Educación, la necesidad de iniciar una línea de colaboración entre los tres centros que ejercen su ámbito educativo en los barrios La Estrella-La Milagrosa y que permitiera abordar las necesidades educativas del alumnado de estos barrios. La experiencia del proyecto de Comunidades de aprendizaje en el colegio La Paz y la mejora de los resultados escolares y de la convivencia a partir de la introducción de las prácticas de éxito ha ido conociéndose y despertando el interés de estos dos centros para aplicarlas tanto a nivel de centro como de aula.

¹ PISEM. El Programa PISEM, constituye un conjunto de proyectos subvencionados por la Junta de comunidades de Castilla La Mancha para dar respuesta a las necesidades sociales de la población de los barrios La Estrella y La Milagrosa.

² Hijas de la Caridad. La Compañía de las Hijas de Caridad es una Comunidad internacional fundada por [Vicente de Paúl](#) y [Luisa de Marillac](#) y que desarrolla diferentes proyectos en el barrio.

La incorporación al proyecto común de transformación

En este nuevo marco, los colegios Ave María y Diocesano hacen llegar a la Inspección Educativa su voluntad de conocer el modelo inclusivo dialógico, las prácticas de éxito y trabajar conjuntamente con las entidades del barrio colaborando en la construcción de un **modelo comunitario** en el barrio que nos permita alcanzar la transformación de forma colaborativa. Ello dar lugar al germe de un nuevo sueño, al proyecto que citamos más adelante: *el Proyecto Educativo de los barrios La Estrella y La Milagrosa* basado en la concepción del aprendizaje dialógico y comunitario (Flecha, 1997).

Formación y prácticas de éxito

Toda transformación necesita de nuevos instrumentos y formas de relacionarse y ello exige una formación diferente a la que se ha recibido en las instituciones formativas en los últimos años. Desde esta perspectiva consideramos la formación como un instrumento imprescindible para poder llevar a cabo las actuaciones de éxito educativas, ya que la formación repercute directamente en el aprendizaje del alumnado del barrio. Durante los cursos 2009-10 y 2010-11 se han elaborado **planes de formación** cuyo objetivo era la formación en prácticas de éxito dentro del marco del proyecto educativo de barrios compartido por los tres colegios. Como objetivos específicos se propuso:

- a) Definir los principios teórico-prácticos que han de sustentar la filosofía comunitaria y dialógica del proyecto, y por ende, de todas las prácticas de éxito englobadas en el mismo.
- b) Conocer experiencias prácticas de éxito contrastado y que se implantarán en los centros educativos
- c) Abordar una formación compartida entre todos los agentes y entidades que formarán parte del PEBEM propiciando el establecimiento de relaciones colaborativas entre todos y todas

Este es el programa del plan de formación que se desarrolló en el curso 2010-11

FORMACIÓN DE DOCENTES Y ENTIDADES PARTICIPANTES DEL PEBEM	
DESTINATARIOS	Toda la Comunidad Educativa del PEBEM (profesorado, familiares, entidades e instituciones)
ÁMBITOS FORMATIVOS	Seminario de Trabajo Intercentros de Grupos Interactivos. Seminario de Trabajo Intercentro de Tertulias Dialógicas.
RECURSOS	Plan Provincial de Formación de Albacete

	Asesoramiento del CREA
UBICACIÓN	En el Centro Socio Cultural del Buen Suceso, en la Casa José Saramago y en los centros educativos según las necesidades surgidas en cada momento.
FINANCIACIÓN DE LA ACTUACIÓN	Delegación de Educación, Ciencia y Cultura de Albacete.
ELEMENTO ORGANIZATIVO Y EVALUADOR	Subcomisión Equipos Directores y orientadoras

Tabla II: Planteamientos de la formación durante el curso 2010-11

6.- LA APORTACIÓN CIENTÍFICA DEL PROYECTO INCLUD-ED

El Proyecto Includ-ed y el colegio La Paz

El proyecto INCLUD-ED³ es un **Proyecto Integrado** de la prioridad 7 del VI Programa Marco de la Comisión Europea que analiza las estrategias educativas que contribuyen a superar las desigualdades y que fomentan la cohesión social. Europa necesita identificar las estrategias que a su vez utilizarán las personas encargadas del diseño de políticas, al cargo de la gestión educativa, el profesorado, el alumnado y las familias, y que contribuyan a elaborar nuevas políticas que permitan cumplir los objetivos de Lisboa⁴. INCLUD-ED se centra en el estudio de las interacciones entre los sistemas educativos, los agentes y las políticas, hasta el nivel obligatorio (infantil, primaria, secundaria, y los programas de formación profesional y de educación especial) como se refleja en el siguiente gráfico:

³ <http://www.ub.edu/includ-ed/es/about.htm>

⁴

http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11049_es.htm

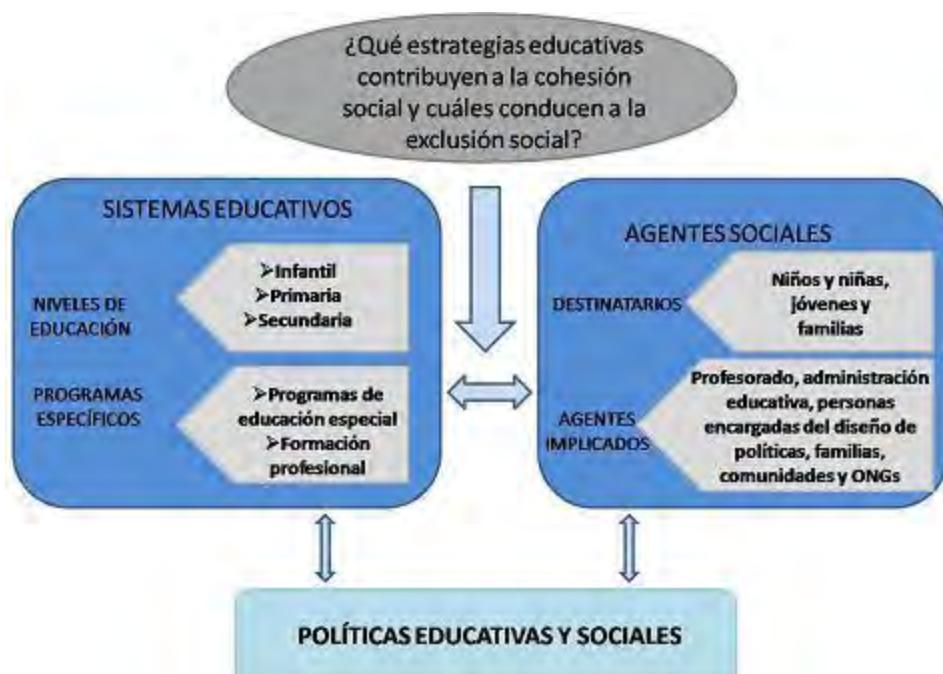


Ilustración I: Planteamientos del Proyecto Integrado Includ-ed (Fuente; Includ-ed)

Desde los inicios del proyecto, el CEIP La Paz, se basó en las actuaciones de éxito comprobadas por la Comunidad Científica Internacional aplicando, por tanto, medidas tanto curriculares como organizativas que favorecieran la calidad y equidad, dejando de lado las ocurrencias que durante tanto tiempo han protagonizado las actuaciones educativas en nuestro país. Además, desde el 2º año del proyecto, el CEIP La Paz, debido a los resultados obtenidos tanto en la mejora de los resultados instrumentales como en lo que al clima de convivencia se refiere, pasó a formar parte del “cluster” de centros educativos europeos objeto de estudio de dicho proyecto.

Aportaciones científicas para la transformación.

Cuando un conjunto de profesionales afronta el reto de transformar un centro educativo que partía de una situación insostenible en todos los términos, tanto curriculares como en lo que a convivencia se refiere, son muchas las cuestiones a las que se han de dar respuesta para garantizar “cabalgar a hombros de gigantes”⁵, ya que en este caso no cabían las ocurrencias que nos podían, de nuevo, a pesar de nuestras buenas intenciones, fracasar en el sueño de ofrecer la mejor educación posible a todos los niños y niñas de nuestro centro.

Alguna de las cuestiones claves, en este sentido, fueron:

⁵ On the Shoulders of Giants. The Free Press, New York, 1965. (Trad. cast. A hombros de gigantes.)

- a) ¿Qué prácticas educativas tanto en la organización del centro como en el aula aumentan el fracaso escolar y cuáles nos conducen al éxito escolar de todos y todas las alumnas?
- b) ¿Cómo influye la inclusión/exclusión educativa en diversas áreas de la sociedad como el empleo, la vivienda, la salud?
- c) ¿Cómo afecta la inclusión/exclusión educativa a los grupos más vulnerables como son los niños y niñas de nuestros centros educativos y sus familias?
- d) ¿Qué intervenciones mixtas entre la educación y otras áreas de la política social contribuyen a superar la exclusión y fomentar la cohesión social?
- e) ¿Cómo contribuye la implicación de la comunidad en la educación a reforzar los vínculos entre la educación y diversas áreas de la sociedad?
- f) Así, tanto desde el inicio del proyecto de Comunidades de aprendizaje del colegio La Paz, como desde el PEBEM, las investigaciones científicas han sido un referente clave para guiar el proceso de implantación de las actuaciones de éxito que dieran respuesta a todos los retos que hemos afrontado asumiendo así además, la educación desde el punto de vista más comunitario.

Asesoramiento y estímulo del CREA

El Centro Especial en Teorías y Prácticas superadoras de Desigualdades⁶, CREA, lleva a cabo proyectos de investigación que contribuyen al desarrollo teórico y práctico de las ciencias sociales: en concreto, se centra en el análisis de la sociedad actual, su problemática y las medidas que contribuyen a resolverla, y presta especial atención al ámbito de la educación y la formación.

Desde el inicio del proyecto, el CREA ha sido el principal órgano asesor tanto del colegio La Paz como posteriormente del PEBEM. En el año 2006, como ya se ha adelantado en el presente artículo, planificó e impartió el curso de sensibilización para toda la comunidad educativa. También que las personas que progresivamente se han ido incorporando al proyecto en los cursos sucesivos han recibido la formación que asentaba las bases científicas para comprender el por qué de lo que en el centro se realizaba. Además, anualmente se ha realizado un seguimiento de las actuaciones de éxito implementadas mejorando así las carencias que pudieran darse y dando respuesta de una forma científica a las nuevas necesidades que iban surgiendo a medida que avanzábamos. Desde el CREA, se han realizado reuniones con los equipos directivos, con las instituciones sociales del barrio, y con los claustros con el fin de ir avanzando en un verdadero modelo educativo comunitario y dialógico.

⁶http://www.ub.edu/web/ub/es/recerca_innovacio/recerca_a_la_UB/instituts/institutspropis/crea.html

7.- EL PEBEM LA CREACIÓN DE UNA ESTRUCTURA COMUNITARIA EN RED

Un antiguo sueño: la creación de una estructura colaborativa

Abordar un Proyecto Educativo, que se plantea como fin la transformación social de los barrios La Estrella y La Milagrosa, necesita asumir el principio comunitario, es decir, considerar **la colaboración y el diálogo igualitario** como las herramientas principales para la consecución sostenible de los objetivos planteados. Desde esta perspectiva el PEBEM debía integrar a todas las entidades e instituciones que desarrollen acciones educativas, regladas o no, en ambos barrios.

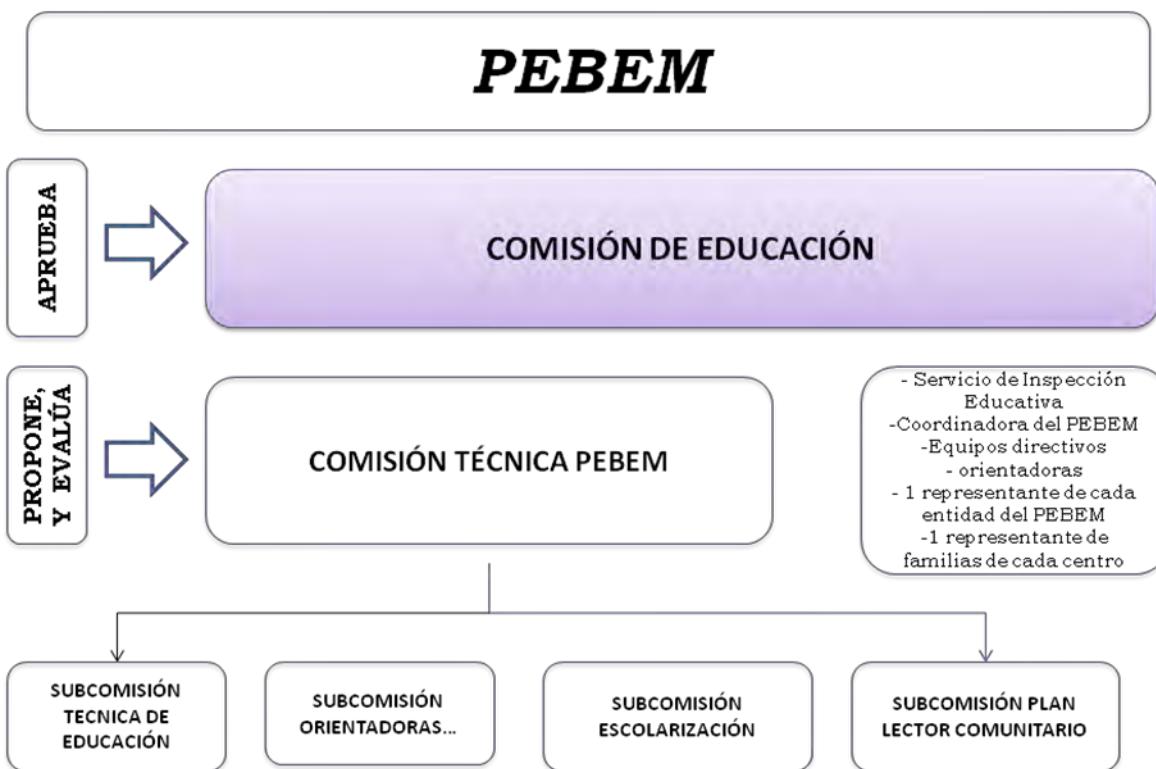


Ilustración II: Estructura organizativa del PEBEM (Elaboración propia)

Aprobación del proyecto y primera planificación del curso 2010-11

En el curso escolar 2009/ 2010, quedó plasmado en un documento marco, los objetivos generales del PEBEM, con la misión principal del proyecto de mejorar los resultados escolares pero, a la vez, fomentando la cohesión social. Nuestros esfuerzos, durante este curso escolar, se centraron en la selección de las actuaciones de éxito, en la sensibilización de todos los implicados de la importancia de aunar esfuerzos y, sobre todo, en el diseño y planificación de un

proyecto integral donde se optimizaran no solo los esfuerzos sino también los recursos puestos a disposición del mismo por todas las partes implicadas.

Pero conscientes del reto que asumíamos en los inicios de este sueño e igualmente de la ilusión que en el mismo seguimos depositando si cabe, con más fuerza, se inició una planificación basada en los principios de la intervención comunitaria y dialógica para seguir avanzando a la mejora de los resultados escolares de nuestros niños y niñas, familias, y en definitiva hacerles el mejor regalo factible: "la mejor educación posible". Y al servicio de este sueño hemos seguido confiando tanto en la ciencia como en toda nuestra ilusión.

METODOLOGÍA COMUNITARIA Y DIALÓGICA

Curso escolar 2010/ 2011

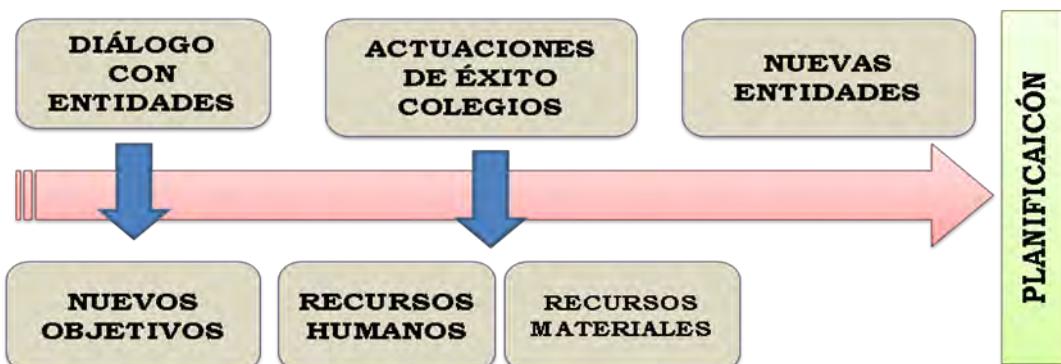


Ilustración III: Proceso metodológico en la elaboración del PEBEM (Elaboración propia)

Los objetivos resultantes de este proceso para iniciar el curso escolar 2010/2011 los presentamos a continuación:

A. Asesorar a los centros educativos para implantar de las actuaciones de éxito contempladas en el PEBEM

- Prestar el apoyo y asesoramiento para transformar la organización interna de cada uno de los centros en una organización comunitaria y dialógica.
- Asesoramiento en la organización y formación de los nuevos recursos humanos que estarán a disposición de los centros educativos para potenciar las actuaciones de éxito contempladas en el PEBEM.

B. Impulsar el apoyo y la adhesión al proyecto de cuantas instituciones y entidades puedan contribuir a la consecución de los objetivos definidos en el PEBEM.

C. Iniciar un proceso para implantar la formación de adultos para la obtención del título de graduado en eso dentro de la oferta formativa reglada en los barrios.

- a) Se trata de ampliar a la oferta formativa de estos barrios, la formación de adultos para la obtención de la titulación de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, para todas aquellas personas, especialmente familiares de nuestro alumnado.
- b) El objetivo se concreta en establecer una Aula de Adultos en el colegio La Paz.

D. Realizar un seguimiento del éxito de todo el alumnado a través de la evaluación de competencias en los tres colegios

- a) Se trata de realizar una evaluación de las competencias básicas de los alumnos de los tres centros educativos con el fin de ir valorando su evolución y adoptar las medidas educativas más adecuadas.

E. Promover la figura del padrinazgo entre personalidades y entidades para apadrinar actuaciones del PEBEM.

- a) Introducir la figura del padrino que patrocina actividades educativas puede resultar una alternativa para facilitar recursos y para implicar a una parte de la sociedad en la transformación social de estos barrios.

F. Crear una plataforma virtual del PEBEM que facilite el trabajo en red entre todas las entidades implicadas

- a) El trabajo en red y el uso de las tecnologías digitales es una de las características de la sociedad actual de la información y la comunicación. La creación de una plataforma telemática tanto informativa como formativa constituiría un espacio virtual potenciador del trabajo colaborativo y dialógico entre todas las instituciones y entidades implicadas

G. Difusión pública del proyecto PEBEM

- a) Diseñar un plan de difusión pública del PEBEM para dar a conocer las actuaciones de éxito que se están realizando y los resultados que se van obteniendo.
- b) Difundir a otras comunidades educativas los planteamientos y objetivos del PEBEM

H. Implantar las actuaciones de éxito en los centros educativos

- a) Implantar en los centros educativos las actuaciones de éxito aprobadas en el documento marco del PEBEM

8.- LA APORTACIÓN DEL PROYECTO EUROPEO URBANITAS AL PROYECTO EDUCATIVO COMUNITARIO

Un proyecto europeo que enriquece la transformación emprendida

La intención de elaborar un Proyecto Educativo conjunto para los barrios La Estrella y La Milagrosa (en adelante PEBEM) respondió a la necesidad de contribuir a la transformación de la situación actual de marginación social en la que se encuentra la población de dichos barrios, articulando dicha transformación a través de actuaciones educativas comunitarias.

El Ayuntamiento de Albacete, sabedor además de la urgente necesidad de intervenir desde el punto de vista social con la exigencia de resultados, mostró desde el primer momento su más encarecida voluntad de colaborar en todo lo que sus competencias le permitiera.

El Proyecto Urbanitas contempla cuatro ejes principales siendo el eje 2, Integración y Participación Social, el eje que debía garantizar la sostenibilidad de dicho proyecto en un futuro dotando a toda su población de una educación de calidad.

Las dos administraciones, en este caso, local y autonómica coinciden en la idea de que es fundamental que para cualquier transformación social de la población de los barrios se articulen una serie de actuaciones que contribuyan a la superación de la exclusión social y para ello, la Comunidad Científica Internacional establece como mejores prácticas de éxito las actuaciones educativas tanto formales como no formales con todos los agentes de la comunidad (familiares, alumnado, entidades...)

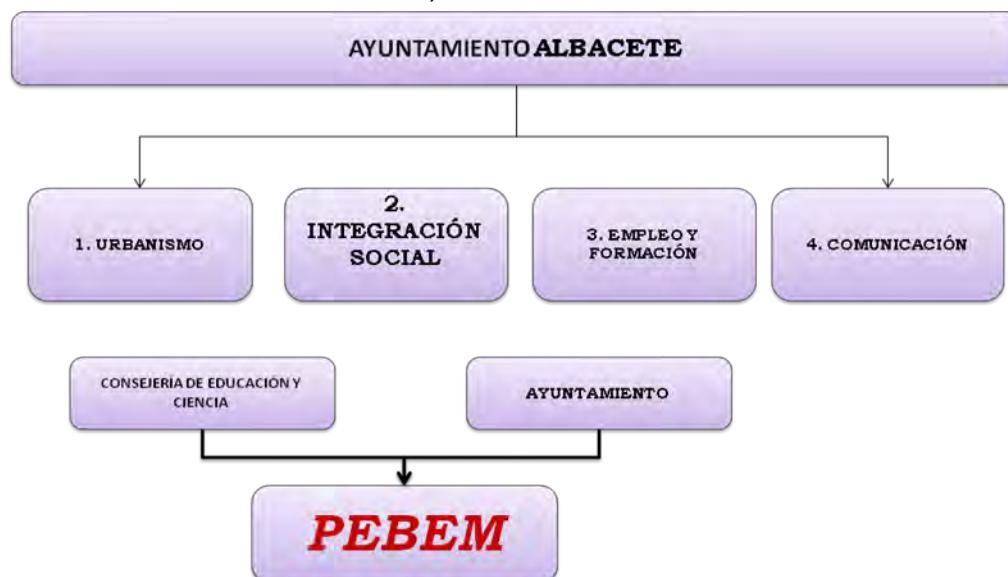


Ilustración IV: Aportaciones institucionales al PEBEM (Elaboración propia)

Aportaciones a las prácticas de éxito.

La incorporación del proyecto URBANITAS al PEBEM ha permitido avanzar en la implantación de las siguientes prácticas de éxito:

- Mediación comunitaria**

La mediación comunitaria consiste en avanzar hacia un modelo dialógico y de prevención del conflicto además de intervenir de manera activa a estrechar los lazos de colaboración entre las escuelas, las familias, y las entidades del entorno. La figura de los mediadores, por tanto, no sólo se convierten en una herramienta para prevenir e intervenir en los posibles conflictos entre los diferentes agentes de la comunidad de aprendizaje, con el fin de resolverlo de manera dialógica y positiva, sino que se convierten en un enlace continuo entre profesorado y familias, dinamizando la participación de éstas en el centro. Por tanto, se trata de incrementar la participación de toda la comunidad para construir un modelo consensuado de convivencia donde las familias tengan un rol activo en las decisiones de funcionamiento, organización y convivencia.

Así podemos decir que desde la implantación de esta actuación de éxito, según los documentos elaborados por los diferentes centros educativos como las memorias anuales de los mismos, no sólo se han reducido las faltas gravemente perjudiciales para la convivencia de los mismos, sino que las familias han aumentado su participación directa tanto en lo que respecta a su participación en las aulas, como en los espacios relacionados con la organización y gestión del centro. Además, el profesorado, en las distintas evaluaciones llevadas a cabo, destaca de igual manera, la importancia de la figura del mediador comunitario para conseguir consolidar un clima favorecedor tanto en las aulas, como en muchos hogares, que permitan crear un “escenario pedagógico comunitario” que acelere la mejora de los resultados escolares de todos los niños y niñas. El Proyecto URBANITAS ha incorporado dos mediadores comunitarios al colegio.

b) Aula matinal como espacio educativo

El aula matinal como espacio educativo tiene como principal objetivo ampliar el tiempo de estancia de los niños y niñas en los centros educativos para mejorar su aprendizaje a la vez que se aumentan servicios básicos para una población, muchas veces, con escasos recursos económicos. Queremos destacar de manera notable, que esta actuación de éxito ha contribuido además, de manera inequívoca a la disminución del absentismo escolar en los tres centros educativos, ya que ha facilitado que muchos familiares puedan dejar en la escuela, a sus niños y niñas a la hora que ellos comienzan sus jornadas laborales. Se trata, por tanto de, mejorar el aprendizaje del alumnado aumentando el tiempo de estancia en los centros y por tanto, aumentando sus espacios educativos.

Los centros escolares inician sus jornadas a las 7:30 de la mañana dando el servicio de desayuno a todos los niños y niñas. Una vez han desayunado se dinamizan diversas actividades educativas supervisados por los/las monitores. Estas actividades pueden ir desde actividades ocio – educativas, acabar

deberes, lectura individual o compartida...Se ha de destacar la importancia de que los monitores/as del aula matinal, por tanto, tengan tanto conocimiento de las características del barrio como una formación básica de los principios en los que se basa un modelo educativo comunitario y dialógico. El Proyecto URBA-NITAS ha aportado dotación material, económica y recursos humanos para su implantación.

c) Tertulias dialógicas

Las tertulias literarias dialógicas son reuniones de personas, en este caso alumnado coordinados por un/una maestra, y que escogen un título literario (generalmente, obras clásicas) que todos deben leer simultáneamente. Una vez que los participantes se han puesto de acuerdo en el número de páginas que deben leer, posteriormente se reúnen para comentar aquello que han leído. Cada alumno o alumna debe tener algún párrafo señalado o subrayado que le haya gustado especialmente, y explicar a los demás los motivos por los que ha elegido ese párrafo y no otro. Se aportan además las reflexiones, dudas, núcleos de interés y debates que surgen a partir de dicha lectura. Por tanto, las tertulias dialógicas suponen la aplicación de los principios del aprendizaje dialógico en relación a la literatura, la música... o incluso las matemáticas. Tienen como base las reflexiones, los debates y los argumentos, y también las experiencias de vida cotidiana de las personas participantes.

Queremos destacar, por tanto, que esta actuación de éxito supone para muchos niños y niñas una experiencia enriquecedora, ya que de este modo la lectura no solo refuerza la competencia lectora sino que favorece otras competencias instrumentales y con ello se mejoran los resultados académicos del alumnado. Aun no podemos avanzar datos exactos, ya que no se ha finalizado el análisis de la evaluación de las competencias realizado a finales del pasado curso escolar, para verificar la aceleración curricular en todos los niveles de la etapa de primaria, pero sí podemos constatar, según los resultados de las memorias de cada centro educativo, el aumento del interés hacia la actividad de la lectura de muchos alumnos y alumnas. Desde el proyecto URBANITAS se ha aportado una importante dotación de títulos de literatura clásica.

d) Grupos interactivos

Los grupos interactivos son agrupaciones heterogéneas donde más de un adulto dinamiza el trabajo del alumnado. Estos adultos pueden ser todos profesores, una profesora y profesionales de otros ámbitos, o profesorado y voluntariado. En nuestro proyecto, queremos destacar el impacto positivo que tiene que muchos familiares ejerzan de voluntarios en el aula ya que así además de aumentar las interacciones que se producen en la misma, conseguimos que muchos niños y niñas vean a sus familiares formando parte activa de la

propia institución escolar, aumentando así, en muchos casos de manera exponencial, su motivación hacia las tareas educativas. Estos grupos, por tanto, están compuestos por cuatro o cinco alumnos o alumnas, teniendo en cuenta que sean heterogéneos, tanto en género como en nivel de aprendizaje u origen cultural. Cada grupo tiene un tiempo para hacer una determinada actividad o conjunto de actividades, tras el cual rotará e irá con otro voluntario a hacer otras actividades distintas. De este modo se potencia el rendimiento académico mediante una reducción importante de la ratio tutor-alumnos.

En cada pequeño grupo, el voluntario puede seguir el trabajo de cada alumno, identificar las dificultades, fomentar que lleguen a resolverlas ayudándose entre sí y enriquecer las interacciones. En definitiva, se aumentan las interacciones en las aulas para enriquecer los aprendizajes a la vez que se promueve la solidaridad y por tanto se mejora la convivencia. El proyecto URBANITAS ha permitido la contratación de recursos humanos por parte de las entidades del barrio para realizar grupos interactivos, en todos los niveles priorizando las áreas instrumentales, Lengua y Matemáticas, e Inglés.

e) Comisión Mixta de Convivencia

La participación de los familiares en la vida escolar y en la toma de decisiones en todo lo que incumbe a la educación de sus niños y niñas es uno de los pilares del proyecto. El acercamiento de las familias a la escuela, no solo transforma el sentido que se le da a la educación sino que también consigue unificar el mensaje que se le transmite a los niños y niñas tanto desde la escuela como en la familia. La comisión mixta de voluntariado es un órgano del centro, por tanto, formado por distintos agentes de la comunidad de aprendizaje, es decir, maestros/as, familiares y entidades cuyo principal fin es aumentar la participación de familiares y/o voluntarios que colaboren con el proyecto en todos sus espacios, incluido el aula.

Además de dinamizar el voluntariado de los centros, dicha comisión también ha de suponer un órgano que promueva la colaboración continua entre la escuela y las familias. Aumentar la participación de otros adultos de forma voluntaria en todos los espacios del centro incluida el aula, como ya hemos visto como la actuación de éxito de los grupos interactivos, hace cada vez más extensa la comunidad de aprendizaje, aumentando así las interacciones que se producen en los aprendizajes. Cada uno de los centros cuenta con su Comisión Mixta de Voluntariado formada como mínimo por el director del centro, 1 representante del claustro, 2 representantes de familiares y alguien de las entidades.

f) Actividades educativas de ampliación del horario escolar

Ampliar el tiempo de aprendizaje más allá del horario escolar ordinario, ayuda a todos aquellos alumnos y alumnas que presentan mayores dificultades

por casuísticas diversas. La idea es evitar segregarlos dentro del horario ordinario con actividades tipificadas para aquellos y aquellas que no siguen el ritmo, dándoles pues, las mismas oportunidades que al resto, y ofreciéndoles otros espacios extraescolares que les ayuden a acelerar el aprendizaje. En estos espacios, la participación de otros referentes adultos también favorece las posibilidades de aprender, ya que incrementa el número y calidad de las interacciones del alumno o alumna. Por tanto, se trata que ampliar el horario de estancia en los centros de los alumnos y alumnas con actividades que contribuyan a la mejora del aprendizaje. Las actividades a realizar serán actuaciones de éxito escolar comprobadas por la Comunidad Científica Internacional, y descritas en el artículo que nos ocupa. Mediante el proyecto URBANITAS se han podido contratar recursos humanos para realizar estas actividades a través de entidades vinculadas en los barrios.

g. Recreos educativos

Los recreos educativos han de ser espacios que contribuyan al desarrollo de nuestro alumnado. Además, el recreo supone un escenario ideal para poner en práctica conocimientos propios de algunas competencias específicas como la Competencia Social y Ciudadana, la Competencia Emocional, Competencia Lingüística o Competencia en Autonomía y Personal, entre otras. Para que las actividades de los recreos educativos contribuyan al desarrollo del alumnado, éstos tienen que estar planificados en función de unos objetivos decididos de forma dialógica por la Comunidad de Aprendizaje. Además, será totalmente necesario incorporar a personas de la comunidad educativa en estas actividades para ir avanzando en un modelo comunitario y dialógico de prevención de conflictos. El proyecto URBANITAS ha aportado recursos humanos.

h. Alfabetización y formación de familiares

La concepción de aprendizaje dialógico elaborada en la sociedad de la información, se basa en que el aprendizaje de la niña o niño depende de todas sus interacciones. Si las interacciones que recibe en el domicilio y en la calle están coordinadas con las que recibe en la escuela, el aprendizaje funciona; si cada una va por un lado, el aprendizaje no funciona por muchos desarrollos curriculares que se hagan. Por tanto, la alfabetización y la formación de familiares consisten en abrir las posibilidades formativas del centro a las personas que conviven en los domicilios con las chicas y los chicos.

De esa forma, no sólo se está transformando el entorno cultural del aula, sino también el del propio domicilio contribuyendo a la mejora del aprendizaje de todo el alumnado. Además, una mayor diversidad de interacciones en el centro educativo, genera un espacio donde se promueve y potencia el aprendizaje y la mejora de la convivencia, mediante relaciones igualitarias mediadas a partir del

diálogo. En ese sentido, la comunidad se une por un objetivo común: una educación de calidad para sus hijos e hijas.

i) Prevención e intervención drogodependencia

Prevenir el consumo de sustancias aditivas así como transformar la situación de aquellos alumnos y alumnas y familias que hayan iniciado dicho consumo convirtiendo su participación en la escuela y la educación de los niños y niñas en una motivación para superar tal adicción.

j) Actividades deportivas, ocio sano y tiempo libre

Dinamizar una oferta de actividades deportivas, ocio sano y tiempo libre para los niños y niñas del barrio para contribuir a su adecuado desarrollo dinamizando, a su vez, la participación de los familiares y voluntarios en estas actividades.

Impacto en el empleo familiar

Como venimos comentando la aportación del proyecto europeo URBANITAS a la construcción del modelo educativo comunitario de los barrios ha sido muy importante desde distintos ámbitos y puntos de vista. También ha tenido un impacto, pequeño en el número pero muy importante en las economías de algunas familias del barrio que han visto como su situación personal y familiar se transformaba. La fórmula jurídica que se ha adoptado ha sido la contratación por parte de las entidades colaboradoras en el PEBEM del personal necesario para poder realizar las prácticas de éxito planificadas en el mismo durante el curso 2010-11. Este es un pequeño resumen de las personas contratadas:

- a) Cuatro mediadores para realizar tareas de prevención y resolución de conflictos y dinamizar la participación de los familiares en los centros
- b) Cuatro personas contratadas a media jornada para apoyar la realización de las actuación de éxito programadas en el horario lectivo
- c) Cuatro personas contratadas a media jornada para realizar tareas de apoyo en el aula matinal de los centros concertados
- d) Tres personas contratadas a media jornada para realizar las actividades de ampliación del horario escolar
- e) Una persona contratada para desarrollar el programa de prevención de drogodependencias

9.- CONCLUSIONES Y COMENTARIOS FINALES

Ante la situación de crisis que el centro educativo La Paz (Albacete) afrontó a finales del curso escolar 2006, y la disyuntiva de cierre o transforma-

ción, la administración educativa de Castilla-La Mancha optó por introducir en el colegio un nuevo equipo de profesorado y no desplazar al alumnado a otros centros circundantes, desarrollando la normativa necesaria para implantar un proyecto educativo inclusivo y dialógico basado en las actuaciones de éxito del modelo educativo Comunidades de Aprendizaje. Dicho proyecto, implantado en el curso 2006-07, ha sido un gran revulsivo para la transformación educativa del colegio y para impulsar la transformación social del barrio y de las familias. La implantación de prácticas de éxito reconocidas por la comunidad científica internacional ha sido la herramienta básica para propiciar esta transformación.

En los dos últimos años escolares, las aportaciones de Comunidades de aprendizaje a la transformación socioeducativa del barrio La Estrella-La Milagrosa se han visto ampliadas por las aportaciones de dos proyectos europeos: Includ-ed y URBANITAS. El primero ha aportado el conocimiento científico para implantar las prácticas de éxito; el segundo los recursos para facilitar su implantación y un impulso al trabajo comunitario de instituciones, entidades, familiares y colegios del barrio que ha propiciado una aceleración de los resultados, siendo en la actualidad las familias, no sólo un agente activo dentro de la comunidad de aprendizaje, sino las propias protagonistas de muchas de las actuaciones de éxito que a lo largo del artículo hemos ido mencionando.

Así, el proyecto de Comunidades de aprendizaje ha aportado las bases científicas a un viejo sueño de los equipos directivos de los colegios La Paz, Ave María y Diocesano para llevar a cabo un trabajo colaborativo en red que permitiera, a través de la educación, salir de la marginación a niños y niñas de este barrio. El resultado ha sido el denominado PEBEM que en su primer año de planificación, implantación y evaluación ha presentado resultados esperanzadores para seguir transformando la realidad socioeducativa adversa del barrio, en una coyuntura actual, de escasas oportunidades laborales para muchos de los ciudadanos y ciudadanas de estos barrios. Una de las conclusiones principales, por tanto, de este proyecto que les hemos presentado en el artículo que nos ocupa, es sin duda que para transformar la realidad de un barrio no nos podemos limitar a la actuación exclusiva con los niños y niñas. La marginalidad es un concepto multidimensional que necesita de actuaciones integrales donde las distintas administraciones implicadas actúen de manera coordinada, y con la firme voluntad de optimizar los recursos al servicio de estos proyectos. Por ello, consideramos vital para la sostenibilidad de los resultados obtenidos hasta el momento, seguir consolidando las bases comunitarias que han protagonizado el PEBEM, contando con la colaboración activa no sólo de las administración pública sino de todas las entidades sociales cuyo objetivo es compartido con el nuestro que todos los niños y niñas tengan una educación de calidad que les permita vivir dignamente en la Sociedad de la Información y del Conocimiento.

Finalmente, concluir que la opción adaptación-transformación va avanzando en el camino de la segunda opción que defendía Freire. Los centros educativos se están transformando implantando estructuras más participativas, incorporando a los familiares en el centro y en las aulas, las entidades están implicadas en los centros y, sobre todo, se están obteniendo mejores resultados a través de las prácticas de éxito. A la vez, las instituciones y entidades han encontrado un marco donde realizar un trabajo comunitario y dialógico en red y van introduciendo las prácticas de éxito en sus propias actividades. Por su parte, las familias han mejorado sus expectativas acerca de sí mismas y de las posibilidades de éxito de sus hijos e hijas; se están enriqueciendo personalmente y han demandado formación reglada de adultos que conformará uno de los nuevos sueños para el curso 2011-12

BIBLIOGRAFÍA

- Apple, M.W. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal
- Aubert y otros (2006). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó
- Aubert y otros (2009). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia
- Baudelot, C. y Establet, R. (1976). *La educación capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI
- Bernstein, B. (1993). *Clases, códigos y control. La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia
- Bowles, S. y Gintis, H. (1985). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo XXI
- Castells, M. (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. I: La sociedad red. Vol. II: El poder de la identidad. Vol. III: Fin del milenio*. Madrid: Alianza Editorial, 1996-97
- De la Calzada, A. y Villar, C. (2011). La autonomía como estrategia de éxito: tres centros educativos trabajan en red en dos barrios. *Revista Escuela*, n. 2 febrero, pp. 20-22
- Elboj y otros (2006). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós
- Flecha, R. y Puigvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. *REXE Revista de estudios y expe-*

riencias en educación. Concepción, Chile: Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, n. 1, v.1, pp. 11-20

- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol.* Barcelona: El Roure
- García, J. (2010). El contrato de inclusión dialógica como instrumento para la transformación del colegio La Paz (Albacete). *Aula de innovación educativa*, n. 188, pp. 42-46
- García, R. y otros (2011). Gestión de la participación para la transformación y el éxito en el colegio La Paz. *Organización y Gestión Educativa*, nº 3 junio 2011, p. 32-34
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales.* Barcelona: Paidós
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. Vol. I: Racionalidad de la acción y racionalización social. Vol. II: Crítica de la razón funcionalista.* Madrid: Taurus
- Vygotsky, L.S. (1995). *Pensamiento y lenguaje.* Barcelona: Paidós

APROXIMACIONES TEÓRICAS SOBRE LAS COMPETENCIAS DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Ángel de Juanas Oliva

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Resumen

El nuevo perfil del profesorado es el resultado de una serie de complejos factores derivados de los cambios sociales. El presente trabajo presenta una revisión de diferentes propuestas teóricas sobre las competencias que atañen al nuevo perfil profesional del profesorado universitario ante los cambios atribuidos al Espacio Europeo de Educación Superior. La literatura sobre el tema redonda en diferentes competencias ligadas a la capacidad de planificar la enseñanza; el diseño de contenidos; el manejo de nuevas metodologías y tecnologías; el conocimiento y puesta en marcha de nuevos procedimientos de evaluación; la capacidad de comunicar; así como, tutorizar a los estudiantes.

Palabras clave

Competencias académicas - Espacio Europeo de Educación Superior – Universidad - enseñanza-aprendizaje - competencias profesionales.

Abstract

The new profile of teachers is the result of a series of factors related to social change. This paper presents a review of different theories about the skills pertaining to the new professional profile of professors to changes attributed to the European Higher Education Area. The literature on the subject is in different skills related to the ability to plan instruction; design of content; the use of new methodologies and technologies; the knowledge and implementation of new assessment procedure; the ability to communicate; as well as, tutoring students.

Key words

Academic skills, European Higher Education Area, university, teaching and learning, professional skills.

Introducción

Atendiendo al perfil profesional, el cambio en la formación superior ha traído una nueva propuesta curricular basada en el desarrollo de competencias (Zabalza, 2003; Perrenoud, 2004; Beltrán y Pérez, 2005; Riesco, 2008). Desde esta perspectiva, se plantean las competencias profesionales para diseñar el perfil del profesorado universitario.

Con bastante frecuencia, se ha tratado la importancia de las competencias en la definición de los perfiles profesionales (Perrenoud, 2004; González y Wagenaard, 2003; ANECA, 2007 y 2008; entre otros). En el caso del profesorado universitario identificar y definir las competencias para el desarrollo de la profesión docente resulta, de algún modo, una tarea compleja pero sobre la que cada vez más se está viendo la necesidad de invertir mayores esfuerzos. Para Hernández Pina, Martínez Clares, Da Fonseca Rosario y Rubio Espín (2005:62) identificar las competencias es un proceso de análisis cualitativo del trabajo que se lleva a cabo con el propósito de establecer los conocimientos, habilidades, destrezas y comprensión necesarios para desempeñar efectivamente una función laboral. Siguiendo a Vargas, Casanova y Montanaro (2001), tras identificar las competencias es necesario llegar a un acuerdo entre los diferentes agentes implicados para determinar un estándar sobre aquellas competencias que son representativas para una determinada ocupación. Este proceso de normalización servirá de referencia para formar, evaluar y certificar lo que una persona es capaz de hacer (Echeverría, 2004).

Las competencias para la docencia en Educación Superior

Hasta el momento, se han hecho varios intentos por identificar, definir, clasificar y estructurar los indicadores de la actuación docente que muestran el trazo de la profesión en el ejercicio de la función desde la perspectiva de las competencias (Cano, 2005). Para el presente trabajo se han tomado como referencia, algunas de las propuestas que desde diferentes ámbitos se han realizado. Entre ellas, se encuentra la de García Ramos (1997) que identifica cuatro dimensiones de la competencia docente del profesor universitario partiendo de una revisión teórica de los instrumentos de evaluación docente y de las teorías y estudios sobre la figura del profesor (Cuadro 1). Su propuesta destaca por su carácter integrador. Si bien, no se detallan los aspectos recogidos dentro de cada una de las dimensiones.

1. Dimensión vinculada al dominio de la asignatura.
2. Dimensión didáctico-técnicas (programación, evaluación, y uso de recursos didácticos).
3. Dimensión comunicación con el alumno (vinculada al clima de la relación profesor-alumno).
4. Dimensión Personal-motivacional. Incluye un componente de entusiasmo en la personalidad y un componente vocacional hacia la docencia por parte del profesorado.

Cuadro 1. Dimensiones de la competencia docente del profesorado universitario.

Fuente: García-Ramos (1997).

Por su parte, Scriven (1998, *cit. por Cano, 2005:32*) clasifica las responsabilidades que pueden ser evaluadas para determinar el buen hacer docente en las siguientes categorías que pueden ser entendidas como competencias: 1) *Conocimiento de la responsabilidad de la enseñanza*; 2) *Planificación y organización de la enseñanza* (se refiere a la elaboración didáctica, al desarrollo curricular, a la atención a la diversidad, entre otros); 3) *Comunicación* (habilidades generales de comunicación, eficacia de la comunicación en el contexto educativo, a la gestión del aula, etc.); 4) *Organización de la clase* (tiene que ver con las relaciones interpersonales que se dan en el aula); 5) *Eficacia de la instrucción* (supervisión del aprendizaje de los alumnos, la capacidad de motivar por el aprendizaje, la capacidad emocional para soportar las tensiones de la enseñanza, etc.); 6) *Evaluación* (capacidad de diagnosticar y dar respuesta a las necesidades del alumno); 7) *Profesionalidad*; y, 8) *Otros servicios individualizados al centro y a su comunidad* (organización, gestión y refuerzo de las normas del centro). La propuesta de Scriven corrobora los aspectos indicados por otros autores y destaca por añadir la *profesionalidad* como una competencia que comprende el comportamiento modélico del profesor en relación a los conocimientos, a las actividades, a la cooperación con otro personal del centro, etc.

Comellas (2000:95 y ss.) señala las competencias específicamente profesionales del proceso de enseñanza-aprendizaje que debe adquirir y desarrollar el profesorado. En primer lugar, *competencias relacionadas con la vida de la clase y de la institución*, teniendo presente cuestiones de gestión, dinámica y clima de clase, así como el proceso de aprendizaje y educativo global. En segundo lugar, *competencias en relación con el alumnado y sus particularidades* tales como: conocimiento de las características personales de los alumnos, tratamiento de la diversidad, expectativas sociales, etc. Finalmente, *competencias relacionadas con las disciplinas que deben enseñar*. Esta propuesta resulta interesante dado que incide de un modo especial sobre las competencias propias del profesorado en su labor como enseñante pero al igual que las anteriores no comprende la profunda transformación en el contexto educativo superior.

Otra aportación, la realiza Valcárcel (2003:55) al diferenciar entre las *competencias básicas que requiere el profesorado* y *competencias básicas para la docencia*. En cuanto a las primeras, apunta las siguientes: Competencias *cognitivas*, un conocimiento amplio en los ámbitos disciplinar específico y pedagógico; Competencias *meta-cognitivas*, capacidad de reflexionar sobre la propia enseñanza, con el objetivo de revisarla de forma sistemática para mejorar; Competencias *comunicativas*, utilización de los lenguajes científicos y sus diferentes registros; Competencias *gerenciales*, gestión eficiente de la enseñanza y los diferentes recursos, medios y ambientes de aprendizaje; Competencias *sociales*, herramientas para relacionarse con los alumnos que favorezcan su disposición a trabajar en equipo, cooperar, acciones de liderazgo, etc.; y, Competencias *afectivas*. Actitudes, motivaciones y conductas que favorecen una docencia responsable y comprometida.

En relación a las segundas, Valcárcel aporta una síntesis de las mismas a partir de la revisión teórica: a) *Conocimiento del proceso de aprendizaje del estudiante en contextos académicos y naturales*. Uso de los principios del aprendizaje para promover entornos y acciones que lo estimulen; la organización y dirección de la enseñanza; la promoción de un aprendizaje independiente, activo y cooperativo; y, el uso y potenciación de elementos de motivación para el aprendizaje; b) *Planificación de la enseñanza y de la interacción didáctica o Diseño curricular* (estudios, cursos y programas); c) *Utilización de métodos y técnicas didácticas pertinentes*. Conlleva la innovación en métodos y recursos, así como una introducción de las tecnologías de la información y comunicación como recurso docente; d) *Gestión de interacción didáctica y de las relaciones con los alumnos*. Supone la relación constructiva con los estudiantes y el asesoramiento y tutoría a los mismos; e) *Evaluación, control y regulación de la propia docencia y del aprendizaje*. Comporta el conocimiento de métodos y técnicas de evaluación, la elaboración de instrumentos de diagnóstico del aprendizaje y su utilización flexible; f) *Conocimiento de normas legales e institucionales reguladoras de derechos y deberes del profesor y del estudiante*. Incluye la adaptación de la estructura organizativa del proceso de enseñanza-aprendizaje a los principios de la convergencia y el EEES; y, g) *Gestión de su propio desarrollo profesional como docente*. Diagnóstico e identificación de necesidades, así como objetivos de innovación y mejora de su docencia. Asimismo, la capacidad de trabajo en equipo con otros profesores para mejorar de forma continua su propia enseñanza.

La propuesta de Valcárcel, se atiene a las corrientes educativas actuales al considerar al estudiante como protagonista de su proceso de formación y requerir al profesorado competencias cognitivas y metacognitivas. De algún modo, el planteamiento del autor viene a recoger la doble faceta del papel profesional del profesorado. Por un lado, aboga por una competencia técnica profesional del profesor recogida dentro de las competencias cognitivas que comprenden un conocimiento específico que le diferencie de otros

profesionales de otras disciplinas sobre la tarea docente. Por otro lado, nos acerca, de un modo acertado, a la faceta del profesor como profesional práctico reflexivo al proponer las competencias metacognitivas. Este último aspecto, tiende a la caracterización epistemológica recogida en las aportaciones de Schön (1992) sobre el profesorado. Sin embargo, no se plantea de manera explícita el papel profesional del profesorado considerado como una tarea práctica que está impregnada de la individualidad del docente. Por tanto, no se hace alusión a que las acciones se desenvuelven en virtud de los valores personales que el profesorado inculca en sus estudiantes. Siendo este hecho, un aspecto clave junto con la consideración del proceso dialéctico de generación de práctica a partir de teoría y viceversa (Elliot, 1993).

Por su parte, Fernández Muñoz (2003) realiza una breve pero interesante aportación en cuanto a las competencias del profesorado para el siglo XXI (Tabla 1). El autor, a través de la comparación con el modelo docente tradicional, enumera las competencias del docente desde una nueva perspectiva o modelo educativo tecnológico.

MODELO TRADICIONAL	MODELO TECNOLÓGICO
El profesor como instructor.	El profesor como mediador
Se pone el énfasis en la enseñanza.	Se pone el énfasis en el aprendizaje.
Profesor aislado.	El profesor colabora con el equipo docente.
Suele aplicar los recursos sin diseñarlos.	Diseña y gestiona sus propios recursos.
Didáctica basada en la exposición y con carácter unidireccional.	Didáctica basada en la investigación y con carácter bidireccional.
Sólo la verdad y el acierto proporcionan aprendizaje.	Utiliza el error como fuente de aprendizaje.
Restringe la autonomía del alumno.	Fomenta la autonomía del alumno.
El uso de las nuevas tecnologías está al margen de la programación.	El uso de nuevas tecnologías está integrado en el currículum.

Tabla 1. Competencias profesionales del docente desde dos modelos educativos contrapuestos. Fuente: Fernández Muñoz, R. (2003)

A su vez, Zabalza (2003:70 y ss.) formula una propuesta de conocimientos, destrezas y tareas que caracterizan las competencias que llevan a cabo los docentes universitarios. Esta aportación tiene en consideración diez capacidades que pueden servir como marco de referencia para emprender acciones formativas del profesorado universitario: 1) *Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje*; 2) *Seleccionar y preparar los contenidos*

disciplinares; 3) Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas; 4) Manejo de las nuevas tecnologías; 5) Diseñar la metodología y organizar las actividades; 6) Comunicarse-relacionarse con los alumnos; 7) Tutorizar; 8) Evaluar; 9) Reflexionar e investigar sobre la enseñanza; 10) Identificarse con la institución y trabajar en equipo.

Los trabajos de Zabalza suelen ser referentes dentro del ámbito universitario. En concreto, esta propuesta tiene un gran interés puesto que el autor tiene en consideración los nuevos requerimientos del Espacio Europeo de Educación Superior.

Por su parte, Apodaca (2004) realiza un análisis en la Universidad del País Vasco sobre las competencias docentes a partir de las evaluaciones del profesorado realizadas por más de 7000 estudiantes. Los resultados del estudio le permiten proponer una propuesta multidimensional de las competencias docentes. Según esta aportación, las competencias docentes serían: 1) *Planificación* (desarrolla un programa de la asignatura); 2) *Organización y claridad* (en sus exposiciones); 3) *Dominio de la asignatura*; 4) *Interacción/Rapport*; 5) *Entusiasmo e interés*; 6) *Recursos* (propone y utiliza diversos materiales didácticos y complementarios); y 7) *Evaluación* (grado de adecuación de la evaluación a lo realizado durante las sesiones).

El trabajo de Apodaca considera el perfil del profesorado desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. De tal modo, se atiende a competencias docentes que a juicio de los estudiantes deben ser tenidas en consideración. Sin embargo, la visión de los estudiantes debe completarse con otras competencias quizás menos visibles desde el punto de vista de los estudiantes. De tal modo, se podría considerar el trabajo en equipo dentro de los propios departamentos, interdepartamental e interfacultativo. Asimismo, se podrían tomar en cuenta aquellos aspectos asociados a las funciones de gestión e investigación. Al menos en aquellos que repercuten directa o indirectamente en la docencia.

Villar (2004), a partir del Programa para la Mejorar de la Docencia Universitaria en la Universidad de Sevilla propone 30 indicadores de las competencias docentes en la Universidad distribuidos en siete áreas o módulos de actividad para el desarrollo de la calidad del profesorado (Tabla 2). Estas capacidades representan un modelo estructurado basado en la realidad y sometido a las necesidades detectadas previamente por los propios docentes.

MODULO IDENTIDAD PERSONAL

Procure acercarse a la condición de Motive y cree actitudes positivas. agente de calidad o profesional. Atienda la diversidad del alumnado reflexivo.

Represente el papel de tutor.

MODULO RELACIONES SOCIALES

Establezca una coordinación curricular. Ayude a estudiantes a resolver

con colegas en el departamento. Identifique el clima de clase.	problemas. Asegure la comunicación en clase y negocie acuerdos de aprendizaje.
III. MODULO CURRÍCULO	
Articule metas y valores. D. Provea con amplitud y equilibrio el contenido curricular.	1. Reserve tiempo para un aprendizaje cooperativo entre estudiantes. 2. Desarrolle habilidades metacognitivas en los estudiantes.
IV. MODULO METODOLOGÍA	
3. Construya guías de estudio que tengan coherencia, progresión y libre diferenciación. 4. Propugne tareas abiertas de clasificadas.	5. Prevea un tiempo curricular 6. Sugiera fuentes documentales aprendizaje para que existan alternativas de solución de problemas.
V. MODULO TOMA DE DECISIONES	
7. Organice enseñanza de compañeros. 8. Supervise las tareas.	9. Reproduzca destrezas de gestión del aprendizaje. 10. Ofrezca un glosario de actividades de estudio independiente.
VI. MODULO INTERACCIÓN	
1. Recupere las exposiciones magistrales a grandes grupos. 2. Interrogue en lugar de recitar. 3. Converse y discuta.	4. Use medios y recursos. 5. Navegue con rumbo por Internet.
VII. MODULO EVALUACIÓN	
6. Evalué formativa y sumativamente. 7. Mida las tareas de aprendizaje. 8. Constate la validez de las pruebas.	9. Use y proporcione retroacción. 10. Autovalórese.

Tabla 2. Módulos y capacidades del Programa para la Mejora de la Docencia Universitaria. Fuente: Villar (2004:23).

Dentro de las propuestas que se muestran en el presente artículo, la de Villar es una de las más completas. La división por módulos se corresponde con una propuesta para la formación del profesorado universitario que se recoge dentro de un programa de formación continua resultado de una investigación llevada a cabo por diferentes profesores de distintas universidades españolas.

Otra referencia significativa desde la literatura educativa europea es la construcción teórica que lleva a cabo el sociólogo Philippe Perrenoud (2004) sobre las nuevas competencias de base para la enseñanza (Cuadro 2). Para el

autor, las competencias constituyen indicadores hacia los que dirigir las formaciones iniciales y continuas del profesorado con la finalidad de dar solución al fracaso académico y favorecer el desarrollo de los ciudadanos. Esta propuesta está dirigida a enseñantes de los primeros niveles educativos, sin embargo no deja de ser una aportación a tener en cuenta puesto que es coherente con los nuevos planteamientos de la Universidad.

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje.2. Gestionar la progresión de los aprendizajes.3. Concebir y promover la evolución de dispositivos de diferenciación.4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo.5. Trabajar en equipo.6. Participar en la gestión de la escuela.7. Informar e implicar a los padres.8. Utilizar nuevas tecnologías.9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.10. Gestionar la propia formación continua. |
|---|

Cuadro 2. Diez nuevas competencias de base para enseñar. Perrenoud (2004)

Al igual que el modelo anterior, la ANECA (2004:163-175) propone una clasificación y listado de competencias para docentes de los primeros niveles en el “Libro blanco para la nueva titulación de magisterio”. Esta propuesta resulta un referente entre las diversas fuentes encontradas, pues remite constantemente a capacidades consideradas prioritarias para la docencia. Igualmente, presenta un catálogo de competencias transversales y propias de la docencia que viene a constituir un análisis detallado de la profesión docente para los nuevos tiempos. Con todo, es cierto que, esta propuesta ha de ser interpretada con cautela pues existe una discrepancia considerable entre los docentes de educación primaria y los docentes de educación superior. En el siguiente cuadro se presentan las competencias transversales propuestas por la ANECA para la formación de los nuevos titulados en magisterio.

Competencias instrumentales	
Análisis y síntesis.	Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio.
Organización y planificación.	Capacidad de gestión de la información.
Comunicación oral y escrita en la lengua materna.	Resolución de problemas.
Conocimiento de una lengua extranjera.	Toma de decisiones.
Competencias personales	
Trabajo en equipo.	Habilidades en las relaciones interpersonales.
Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar.	Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad.
Trabajo en un contexto internacional.	Razonamiento crítico.
	Compromiso ético.
Competencias sistémicas	

Aprendizaje autónomo.	Liderazgo.
Creatividad.	Iniciativa y espíritu emprendedor.
Motivación por la calidad.	Adaptación a nuevas situaciones.
Sensibilidad hacia temas medioambientales.	Conocimiento de otras culturas y costumbres.

Cuadro 3. Competencias transversales para los maestros. Fuente: ANECA (2004).

Beltrán y Pérez (2005), desde un planteamiento integrador de conocimientos, competencias y valores, identidad profesional y solución creativa de problemas, desarrollan una propuesta formativa para docentes universitarios sobre la base de una serie de competencias básicas (Cuadro 4):

Competencia académica	
Suministrar contenidos curriculares básicos y actualizados.	Sugerir proyectos de calidad de carácter cooperativo.
Diseñar tareas vitales entendidas como experiencias de aprendizaje.	Promover la aplicación y transferencia de los conocimientos. Elaborar guías de estudio.
Competencia pedagógica	
Centrar la actividad en el alumno y en su aprendizaje.	Desarrollar la competencia tecnológica integrando las TIC en el aprendizaje.
Favorecer la motivación intrínseca.	Respetar y tener en cuenta la diversidad de los alumnos.
Desarrollar habilidades y disposiciones creativas y favorecer el pensamiento crítico.	Ayudar a los alumnos a descubrir su propia identidad profesional.
Crear actitudes favorables a la cultura y a los valores democráticos.	Evaluuar el progreso de los alumnos y la calidad docente.
Formar una comunidad de aprendizaje.	
Facilitar el aprendizaje transformador de los alumnos.	
Personalidad	
Descubrir y madurar las ideas y concepciones personales sobre la actividad docente.	Practicar el mentorazgo y el liderazgo de ejercicio.
Reflexionar de manera crítica y proactiva sobre la conducta en el aula.	Escuchar activamente a los alumnos y actuar con sensatez y flexibilidad mental.
Impulsar el optimismo pedagógico.	Enseñar con entusiasmo para despertar la pasión por aprender.
Eficiencia	
Tomar decisiones bien pensadas y a tiempo.	Dar soluciones creativas a los problemas.
Resolver de manera eficiente los	Coordinar las actividades personales

problemas del aula.	con las propias del departamento.
---------------------	-----------------------------------

Cuadro 5. Competencias básicas. Fuente: Beltrán y Pérez, 2005a:112

Junto con esta propuesta, se tiene en consideración la propuesta estructural de competencias aportada por Cano (2007:40 y ss.). Según la autora, las competencias de los docentes comprenden mayoritariamente competencias centradas en la personalidad del profesorado y en su capacidad de gestión en relación a su propio desempeño profesional y en relación con los otros agentes implicados en el quehacer docente (Cuadro 6).

1. Capacidad de planificación y organización del propio trabajo.
2. Capacidad de comunicación.
3. Capacidad de trabajar en equipo.
4. Capacidad de establecer relaciones interpersonales satisfactorias y de resolver los conflictos.
5. Capacidad de utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.
6. Autoconcepto positivo y ajustado.
7. Competencia de autoevaluación constante de nuestras acciones para mejorar la calidad.

También, Caurcel y Morales (2008:60-63) señalan un conjunto de competencias que debe poseer el profesor universitario para desempeñar con éxito y calidad su rol profesional:

1. *Competencia en la materia*: hace referencia al dominio del área de conocimiento que ha de enseñar. Comprende: Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje y seleccionar y preparar los contenidos disciplinares.
2. *Competencia metodológica*. Esta competencia se refiere al diseño y organización de la gestión de actividades docentes para la enseñanza (método, organización de espacios, formación de grupos, etc.).
3. *Competencia comunicativa*. Se trata de una serie de habilidades comunicativas indispensables para gestionar y transmitir la información a enseñar.
4. *Competencia tecnológica*. Referida a la utilización de nuevas tecnologías para la enseñanza.
5. *Competencia interpersonal*. Se trata de una competencia de relación y comunicación con los alumnos. De orden transversal, se desarrolla con mayor incidencia en las tutorías.
6. *Competencia evaluativa*. Evaluar. Es la labor de ofrecer una evaluación de calidad, planificada y ajustada.
7. *Competencia investigadora*. Es la capacidad de reflexionar e investigar sobre la propia enseñanza.
8. *Competencia institucional*. Se trata de la identificación con la institución y trabajo en equipo.

Esta propuesta recoge las nociones y antecedentes más importantes sobre las competencias de acuerdo con el desarrollo de la ciencia, las nuevas tecnologías, las relaciones interpersonales, la investigación, la

profesionalidad entendida como la competencia institucional, etc. Si bien, no tiene presente práctica reflexiva del profesorado como una competencia del mismo. Aspecto que debiera resultar de especial relevancia para la profesión docente dentro de un contexto global de cambios, necesidades y demandas educativas que requieren un enfoque innovador, integral y crítico.

El análisis de las diferentes propuestas expuestas sobre las competencias docentes, arroja perfiles de las capacidades docentes bastante aproximados (Tabla 3).

Scriven (1998)	G. Ramos (1999)	Comellas (2000)	Valcárcel (2003)	Fdez Muñoz (2003)	Zabalza (2003)
Responsabilidad de la enseñanza	Dominio de la asignatura.	Competencias relacionadas con la disciplina a enseñar	Competencias cognitivas.	Énfasis en el aprendizaje.	Metodología y organización de actividades.
Planificación de la enseñanza	Didáctico-técnicos	Competencias relacionadas con la vida en clase.	Competencias metacognitivas. <i>Conocimiento del proceso de aprender.</i> <i>Planificación.</i> <i>Métodos y técnicas didácticas pertinentes.</i>	Mediación. Diseña y gestiona propios recursos.	Planificar la enseñanza. Diseñar los contenidos disciplinares
Eficacia de la instrucción			<i>Gestión de interacción didáctica.</i>	Fomenta la autonomía del alumno.	
Evaluación			<i>Evaluación</i>	Utilizar nuevas tecnologías. Investigación sobre la enseñanza	Manejo de las nuevas tecnologías. Reflexionar e investigar sobre la enseñanza Evaluación

	Personal-motivación	Competencias relacionadas con el alumnado.	Competencias afectivas		
Comunicación	Comunicación		Competencias <i>comunicativas</i>		Competencia comunicativa Tutorizar
Organización de la clase			Competencias sociales		Relacionarse con los alumnos
Profesionalidad.			Competencias gerenciales	El profesor colabora con el equipo docente	Identificarse con la institución y trabajar en equipo
Otros servicios individualizados al centro.			<i>Conocimiento de normas legales e institucionales.</i> <i>Gestión del desarrollo profesional docente.</i> <i>Evaluación de la propia docencia.</i>		
Apodaca (2004)	Villar (2004)	Perrenaud (2004)	ANECA (2004)	Beltrán y	Cano (2007)
					Caurcel y Morales

				Pérez (2005)		(2008)
Organización y claridad. Dominio de la asignatura	Currícul o. Metodología	Organizar y animar situaciones de aprendizaje	Competencias instrumentales	Competencia académica		Competencia en la materia
Planificación	Toma de Decisiones	Gestionar la progresión de los aprendizajes Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo	Competencias sistemáticas	Competencia pedagógica		Competencia metodológica
Interacción/ Rapport	Interacción	Elaborar dispositivos de diferenciación				
Recursos		Utilizar nuevas tecnologías			Utilizar nuevas tecnologías	Competencia tecnológica
Evaluación	Evaluación					Competencia evaluativa
Entusiasmo e interés	Identidad personal	Afrontar los dilemas éticos	Competencias personales	Personabilidad	Autoconcepto positivo	
					Comunicación	Competencias

		Informar e implicar a los padres Trabajar en equipo		Trabajar en equipo. Relaciones interpersonales Resolver los conflictos	comunicativas Competencias interpersonales
		Participar en la gestión de la escuela Gestionar la propia formación continua	Eficiencia	Capacidad de planificación y organización del propio trabajo Autoevaluación	Competencia institucional Competencia investigadora

Tabla 3. Comparativa de propuestas de competencias docentes. Fuente: Elaboración propia.

Con los datos aportados se comprueba que, al menos cuatro, grandes dimensiones se encuentran en la mayor parte de los estudios: 1) *Dominio de la asignatura*; 2) *Planificación de la enseñanza*; 3) *Personalidad y competencias interpersonales*; y 4) *Competencias gerenciales e institucionales*.

Considerando esta evidencia se realiza una nueva propuesta a partir de la revisión de la literatura científica y las valoraciones de los estudiantes. Esta propuesta atiende a nueve dimensiones de calidad docente que se obtuvieron

a partir de un estudio realizado por De Juanas (2009). Estas dimensiones son las siguientes:

- 1) *Identidad personal.* Tiene que ver con los rasgos de personalidad del profesor universitario que favorecen el proceso de instrucción, así como con habilidades interpersonales y de comunicación.
- 2) *Mediación del aprendizaje.* Se relaciona con la capacidad del profesorado para implicar, comprometer y motivar el aprendizaje. Desde este planteamiento el profesor es competente en la medida en que facilita el aprendizaje dando pautas antes y durante las clases para seleccionar, elaborar y organizar los contenidos.
- 3) *Disposición favorable hacia los estudiantes.* Se trata de la capacidad del profesorado de ponerse en el lugar de los estudiantes, confiar en sus posibilidades y posibilitarles atención individualizada.
- 4) *Utilización de nuevas tecnologías.* Guarda relación con la utilización y promoción por parte de los profesores en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus materias.
- 5) *Orientación.* Se refiere a la orientación, asistencia y ayuda que el profesorado debe proporcionar a los estudiantes para que éstos logren situar el estudio de sus materias con el campo profesional, así como con las posibles alternativas laborales que se le pueden presentar.
- 6) *Fomento de la autoevaluación.* Esta competencia hace alusión a la capacidad de los docentes universitarios para promover la gestión autónoma y el control de los aprendizajes por parte de los propios estudiantes. Se trata de posibilitar que los estudiantes tengan herramientas que les permitan seguir aprendiendo de un modo permanente midiendo la calidad de los aprendizajes adquiridos.
- 7) *Aprendizaje experiencial.* Se relaciona con la capacidad del profesorado para acercar la práctica profesional al aula mediante diferentes recursos metodológicos.
- 8) *Dominio profesional-académico* en su área. Estaría caracterizado por la formación inicial y continua del profesorado, las producciones científicas, así como el dominio que manifiestan los profesores sobre su materia.
- 9) Finalmente, el *Pensamiento crítico*. Tiene que ver con el profesor como práctico reflexivo capaz de ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre los aprendizajes que adquieren, sus convicciones, las fuentes de información que manejan, la adopción de una posición personal ante los aprendizajes, etc.

Conclusiones

Desde el nuevo paradigma educativo vigente en el EEES se otorga al estudiante el protagonismo en los procesos de formación, obligando a la Universidad a centrarse en el aprendizaje y a consolidar la función docente como prioritaria en el rol del profesorado (Beltrán, 2001).

A su vez, los rasgos característicos de este nuevo modelo educativo exigen el desarrollo de un perfil docente, de unos roles y unas actividades diferentes a las tradicionales que tienen la finalidad de conseguir que los estudiantes logren la adquisición de saberes orientados a la práctica profesional, y progresen paulatinamente hacia el aprendizaje autónomo que les permita prepararse a lo largo de toda la vida.

Por lo tanto, los nuevos cambios en la enseñanza suponen una excelente oportunidad para mejorar los planes de formación y otorgar a la docencia el papel que se merece.

A lo largo del presente trabajo, se han identificado diferentes propuestas sobre las competencias para la docencia universitaria. Todas ellas, atienden a parámetros similares que inciden en un esperado aumento de la calidad de la Educación Superior. Sin embargo, es de esperar también un necesario aumento de los recursos, así como una mayor implicación de las instituciones y administraciones para promover una auténtica reforma de los sistemas de formación inicial y continua del profesorado de educación superior.

La calidad de la enseñanza, evidentemente, viene enmarcada en todo un conjunto de condiciones estructurales, materiales y organizativas que van a afectar a su desarrollo y excelencia. De la misma manera, buena parte de la enseñanza depende fuertemente de lo que hacen los estudiantes, de sus estilos de aprendizaje, de sus concepciones y creencias epistemológicas. Sin duda, esto exige un gran cambio de mentalidad en la cultura dominante del alumnado universitario y requiere también de una atención especial.

Referencias bibliográficas

- ANECA (2004). *Libro blanco Título de Grado en Magisterio*. VOL. 1. Madrid: ANECA. Extraído el 23 de mayo de 2009 desde http://www.aneca.es/modal_eval/conver_docs_titulos.html
- ANECA (2007). *Informe ejecutivo. El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento*. Madrid: ANECA. Extraído el 11 de enero de 2009 desde http://www.aneca.es/studios/docs/InformeejecutivoANECA_jornadasREFLEX_V20.pdf
- ANECA (2008). *Informe gestores educativos. Titulados universitarios y mercado laboral, Proyecto REFLEX*. Madrid: ANECA. Extraído el 28 de agosto de 2008 desde http://www.aneca.es/estudios/docs/informes_reflex_gestores.pdf
- Apodaca, P. (2004). Dimensionalidad y factores de funcionamiento diferencial en la evaluación de la competencia docente por el alumnado. En VVAA, *Pedagogía universitaria, hacia un espacio de aprendizaje compartido* Vol. 2 (pp. 1285-1296). Bilbao: Universidad de Deusto, Instituto de Ciencias de la Educación, D.L.

- Beltrán, J.A. (2001). *Libro del profesor*. Universidad Camilo José Cela. Manuscrito no publicado.
- Beltrán J.A. y Pérez, L.F. (2005). El profesor universitario desde la perspectiva de los alumnos. *Revista de Psicología y Educación*, 1 (1), 79-114.
- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes*. Barcelona: Graó.
- Cano, E. (2007). Las competencias de los docentes. En A. López (Coord.), *El desarrollo de Competencias docentes en la formación del profesorado* (pp.33-60). Madrid: MEC.
- Caurcel, M.J. y Morales, J. (2008). La enseñanza y el aprendizaje en la Universidad. En A. Rodríguez, M.J. Caurcel y A.M. Ramos (Coords.), *Didáctica en el Espacio Europeo de Educación Superior: Guías de trabajo autónomo* (pp.47-72). Madrid: EOS.
- Comellas, M.J. (2000). La formación competencial del profesorado: formación continuada y nuevos retos organizativos. *Educar*, 27, 87-101. Extraído el 14 de marzo de 2011 desde http://ddd.uab.es/pub/educar/0211819Xn27_p87.pdf
- De Juanas, A. (2009). Construcción del cuestionario “Características de la Docencia Universitaria de Calidad desde el punto de vista de los Alumnos” (CDUCA). *Revista de Psicología y Educación*, 4, 101-126
- Echeverría, B. (2003). Saber y sabor de la profesionalidad. *Revista de formación y empleo*, 74, 6-11.
- Elliot, T.S. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Fernández Muñoz, R. (2003). Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 11 (1), 4-7.
- García Ramos, J.M. (1997). Valoración de la competencia docente del profesor universitario. Una aproximación empírica. *Revista Complutense de Educación*, 8 (2), 81-108.
- González, J. y Wagennar, R. (2003). *Tuning. Estructuras educativas en Europa, Informe Final, Fase I*. Deusto: Universidad de Deusto. Extraído el 4 de diciembre de 2010 desde http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc2_fase1.asp
- 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.
- Perrenaud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Riesco, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias pedagógicas*, 13 (79-106).
- Schön, D.A. (1992). *Formación de profesionales reflexivos*. Paidos.

- Scriven, M. (1998) Duties-based teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 8 (2), 319-334.
- Valcárcel, M. (2003). *La Preparación del Profesorado universitario Español para la Convergencia Europea en Educación Superior. Informe de investigación*. Extraído el 21 de septiembre de 2009 desde http://www.etsit.upv.es/paeees/pdf/PRY_MECD_PDI_EEES.pdf
- Vargas, F., Casanova, F., y Montanaro, L. (2001). *El enfoque de la competencia laboral: manual de formación*. Montevideo: Cintefor.
- Villar, A. (Coord.) (2004). *Programa para la Mejora de la Docencia Universitaria*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Zabalza, M.A. (2003). *Las competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea

LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE. LA ESCUELA DE ADULTOS DE LA VERNEDA. UNA EXPERIENCIA DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Pilar Folgueiras Bertomeu
Universidad de Barcelona

Resumen

Las comunidades de aprendizaje representan un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno. En España, en educación de personas adultas el referente clave lo encontramos en la escuela de educación de La Verneda Sant Martí que, nacida a finales de los años setenta y bajo el lema de "una escuela donde las personas se atreven a soñar", desarrolla el *aprendizaje dialógico* con una educación de alta calidad, democrática, abierta a la comunidad, participativa, plural, gratuita y transformadora. Basándonos en la experiencia de la escuela de personas adultas de la Verneda, en este artículo nos aproximamos al modelo educativo de comunidades de aprendizaje.

Palabras clave

Comunidades de aprendizaje – participación – diálogo - personas adultas - educación de adultos - educación permanente.

Abstract

Learning communities are a project of social and cultural transformation of an educational centre and its environment. In Spain, the key reference in adult education is found in La Verneda Sant Martí School of Education. Born in the late seventies, under the slogan of "a school where people dare to dream," La Verneda Sant Martí develops dialogic learning with a high quality education, democratic, open to the community, participatory, pluralistic, with a capacity for change and it is free. In this article our approach to the educational model of learning communities is based on the experience at the school for adults in La Verneda

Keywords

Learning communities – participation – dialogue - adult people - adult education - lifelong education.

1. Introducción

Los procesos hegemónicos de la globalización y los propios de la sociedad de la información han acentuado en todo el mundo la exclusión y la marginación de una parte de la población. Como respuesta a este fenómeno están surgiendo toda una serie de experiencias, innovaciones, movimientos, etc. que tratan de abrir espacios democráticos basados en la *participación* de todas las personas; en definitiva, buscan la inclusión social de la ciudadanía. Un ejemplo de este tipo de experiencia lo constituyen las Comunidades de Aprendizaje puestas en marcha en centros escolares españoles y en un centro de educación de personas adultas de Barcelona.

2. Concepto y origen de las comunidades de aprendizaje

Las comunidades de aprendizaje son “*un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios incluida el aula.*” (Valls, 2000).

Como *proyecto de transformación social y cultural* se caracteriza por:

- No aceptar la imposibilidad de cambio tanto de personas como de estructuras educativas.
- Cambios en los hábitos de comportamiento de toda la comunidad educativa.
- Un protagonismo de la gestión pública del centro educativo.

Como *proyecto de centro educativo* se dirige principalmente a aquellos centros donde las desigualdades, fruto de la exclusión social, son mayores. No obstante, a pesar de este matiz, cualquier centro puede convertirse en una comunidad de aprendizaje, puesto que en todos los centros se pueden mejorar las dinámicas educativas y sociales, asimismo comunidades de aprendizaje es una propuesta que contribuye a prevenir la exclusión, el fracaso escolar, etc. a la vez que fomenta valores como el diálogo, la participación, la solidaridad.

Como *proyecto del entorno* la transformación no afecta tan sólo al centro educativo sino que llega a todo el barrio, pueblo, etc.

Según Elboj, Puigdellívol, Soler y Valls (2002) sus claves pedagógicas son:

- Para ello es imprescindible que el alumnado/participantes con apoyo de profesorado, personas colaboradoras¹, La *participación activa* en la planificación, realización y evaluación de las actividades del centro por

¹ Personas que hacen de voluntarias en el centro

parte de todos los agentes educativos (profesorado, familia, voluntariado, instituciones y asociaciones de barrio). Todos y todas pueden aportar ideas e iniciativas, no importa ni el origen cultural ni social, y el profesorado adopta un papel dinamizador y coordinador.

- La *centralidad del aprendizaje* para conseguir que todas las personas alcancen el máximo de sus capacidades sin que las variables sociales externas limiten estas expectativas, etc. invierta el mayor tiempo posible en actividades formativas. También es fundamental probar agrupaciones alternativas; por ejemplo los *grupos interactivos*.
- *El aprendizaje y la formación, en general, pensados para la sociedad de la información.* Se priorizan las tareas relacionadas con el lenguaje, la expresión y el razonamiento, y las habilidades vinculadas con la resolución de problemas en general...Por otro lado, el aprendizaje y la formación llega a los familiares y a toda la comunidad que hacen suyo el centro para llevar a cabo su propia formación, compartir experiencias, ayudarse, etc.
- Partir de las *expectativas positivas* de todos los y las participantes, para ello se maximizan los objetivos y los medios; se trata de potenciar al máximo las capacidades de todos y todas. Este nivel elevado de expectativas se hace extensivo a familiares, profesorado, personas colaboradoras, etc., cuanto más confianza se tiene en sus posibilidades mayor es la capacidad de las personas para ayudarse y aprender.
- El *progreso permanente* (proceso educativo y de transformación) es evaluado por todas las personas participantes. En algunos momentos puede ser positivo que participen en la evaluación personas externas. También, durante la evaluación es importante que, además de emerger los cambios que se deben realizar, se reconozcan los éxitos conseguidos aunque no alcancen el ideal de la *participación*.

Con relación a los antecedentes de las comunidades de aprendizaje, los proyectos y programas que les sirven de base en cuanto a prácticas educativas que están consiguiendo superar el fracaso escolar y los problemas de convivencia, contamos, entre otros, con:

- El *School Development Program* (Programa de Desarrollo Escolar) que, nacido en 1968 en New Haven, bajo la asesoría de la Universidad de Yale y siguiendo un antiguo proverbio africano ("se necesita un pueblo entero para criar un niño"), se basa en la *participación* en el programa de toda la comunidad educativa, especialmente de las familias.
- *Accelerated Schools Project* (Escuelas Aceleradas), creadas en 1986, en la actualidad *Accelerated Schools Plus*, asesoradas en principio por la Universidad de Stanford y ahora por la Universidad de Connecticut, se centran en acelerar el aprendizaje de las personas más desfavorecidas a partir de prácticas cooperativas y con un papel trascendental de las familias.

- *Success for All* (Éxito para todas y todos), que desde 1987 y asesorado por la Universidad John Hopkins de Baltimore busca potenciar desde muy corta edad las capacidades de todas las niñas y niños con la colaboración inestimable de las y los familiares.

En España, el antecedente clave lo encontramos en la escuela de educación de personas adultas de La Verneda Sant Martí² que, nacida a finales de los años setenta y bajo el lema de "una escuela donde las personas se atreven a soñar", desarrolla el *aprendizaje dialógico* con una educación de alta calidad, democrática, abierta a la comunidad, participativa, plural, gratuita y transformadora.

3. Ejemplo de una comunidad de aprendizaje: La escuela de personas adultas

Como ya hemos señalado con anterioridad, las comunidades de aprendizaje en el Estado Español y en el ámbito de la educación de personas adultas se inician en la escuela de la Verneda Sant Martí (Barcelona).

Desde su origen, la escuela se ubica en una de las siete plantas de la sede del Centro Cívico de Sant Martí de Provençals, donde también hay otros centros de carácter social (una guardería, un centro de infancia, un centro social de personas jubiladas y una biblioteca).

El centro se define como plural, participativo, democrático, abierto e integrado al barrio, y busca fomentar la igualdad cultural y educativa de los y las participantes. En el centro coexisten una diversidad de opciones políticas, sociales y culturales, y se basa en una educación no homogeneizadora en cuanto a actitudes, conocimientos o formas de vida.

El objetivo principal de la escuela es “*ofrecer facilidades al máximo número de personas adultas para que participen, organicen o propongan actividades con la educación*” (Elboj, Puigdellívol, Soler y Valls, 2002: 59). Para alcanzar este objetivo, la oferta educativa, además de centrarse en la formación básica, ofrece diversas actividades sociales y culturales que buscan una mayor *participación*, integración y cohesión social, una mejora del barrio, etc. asimismo, la escuela también participa en diversos proyectos de investigación e innovación.

3.1 Coordinación y organización de la escuela

La escuela de personas adultas de la Verneda es miembro fundador y participa activamente en la Coordinadora Vern que agrupa asociaciones de

² En la actualidad, podemos contar aproximadamente con 7.000 centros educativos que bajo estos programas y proyectos están logrando superar problemas educativos.

vecinos, asociaciones culturales, asociaciones deportivas, etc. del barrio y realiza una importante tarea de dinamización, a partir de su participación en la “Coordinadora de entidades del barrio”, el “Consejo escolar del distrito”, “Consejo de barrio de Sant Martin” “Consejo de mujeres del distrito”, “Plan estratégico del distrito”, etc.

También, el centro forma parte de un movimiento de educación más amplio integrado por diferentes asociaciones donde destaca la Federación de Asociaciones de Personas Adultas (FACEPA), que integra un gran número de asociaciones de participantes y fomenta campañas de sensibilización, reivindicación de derechos, etc.

El centro, a su vez, cuenta con diversos órganos de gestión que se caracterizan por su apertura a todas las personas participantes, a las entidades del barrio y a las administraciones. A continuación, presentamos una relación de los órganos de gestión de la escuela:

- La Asamblea es el máximo órgano de decisión, asisten todas las personas participantes e implicadas en la escuela.
- El Consejo de Centro trata temas vinculados con la organización y la formación en la escuela, se realiza cada mes y medio y va cambiando de horario para superar las barreras organizativas.
- La Coordinación Semanal es el órgano de gestión en el día a día de la escuela, participa el profesorado y representantes de las asociaciones.
- La Coordinación Mensual realiza reuniones abiertas una vez al mes para debatir en profundidad temas sociales y educativos que acontecen a nivel de centro o de la sociedad en general.
- Las Comisiones se encargan de la organización y gestión de actividades culturales, proyectos, temas sociales, etc. y están formadas por las personas participantes. Entre ellas destacan: la comisión de actividades, la comisión de proyectos, el grupo de mujeres y el grupo multicultural.

Para facilitar la *participación* de las personas, la organización horaria del centro es diversa y flexible, superándose las posibles barreras organizativas que pueden derivarse de una mala gestión de los horarios. En concreto, los horarios básicos son los siguientes:

- *De lunes a viernes*, cuatro franjas horarias para la formación reglada y la mayoría de talleres:
De 9:30 a 11:30 (mañana)
De 15:00 a 17:00 (mediodía)
De 17:30 a 19:30 (tarde)
De 19:45 a 21:45 (noche)
- *Durante toda la semana*, Omnia.

- *Fines de semana*, abiertos para las actividades de los grupos.
- *El mes de julio*, actividades abiertas; por ejemplo “Escola Oberta a l’Estiu”.

La oferta de actividades también, puede ir variando en función de las propias demandas y propuestas de los participantes

3.2 Los participantes y su *participación* en la escuela

La escuela es pública y está abierta a todas las personas adultas del barrio y de los barrios próximos. Aunque sus actividades se dirigen sobre todo a aquellas personas y colectivos que encuentran más dificultades para acceder a la formación, no se restringe la *participación* a nadie.

Algunas opiniones de los participantes sobre la escuela son:

“Los alumnos vienen para aprender y se quedan para enseñar.”

“Es una experiencia de expresarme a mí mismo hacia fuera y también me encanta enseñar a las personas bienvenidas a Cataluña porque así les puedo ayudar a integrarse....”

“Al entrar en la asociación fue otra dimensión, el hacer actividades, el ir a entrevistarme con personas de un ministerio, yo nunca creí que yo pudiera hacer eso.”

“Leemos el libro, hacemos dictado y luego hablamos de la cultura de cada país.”

“Representa...el relacionarte con gente, estar acompañada, ver que se hacen actividades diferentes.”

“La inmigración es una parte muy dura, y entonces cuando llegas a un sitio como la Verneda que te acogen está muy bien. Por eso llevo 8 años colaborando.”

Cuadro 1. Opiniones de participantes de la escuela (Extraído de un reportaje sobre la Escuela de Adultos de la Verneda, emitido por TVE el pasado 31 de enero de 2010)³

En las reflexiones de los y las participantes se puede extraer que la escuela fomenta los aprendizajes a la vez que crea sentido y sentimiento de pertenencia, no en vano muchos de ellos/as continúan participando después como voluntarios/as. Su *participación* activa en la escuela contribuye a generar

un tipo de identidad ciudadana que nada tiene que ver con la pertenencia a una comunidad prepolítica, donde la integración se alcanza por ser de un país, de una ciudad, de un pueblo, etc., sino que se construye a partir de su *participación* en un proyecto común que une los intereses personales (mejorar aprendizajes) con los intereses colectivos (mejorar la sociedad).

Como veíamos con anterioridad, la escuela cuenta con diferentes órganos de gestión y organización. Para garantizar la *participación* en estos órganos la escuela tiene dos asociaciones de participantes, Ágora y Heura. La primera está abierta a todas las personas y ha sido una asociación clave en la definición de la carta de los derechos de las personas participantes. La segunda es específicamente de mujeres y lucha para superar las barreras que las adultas se encuentran a la hora de participar. Ambas asociaciones participan en todos los órganos de gestión, organizan la economía, los talleres, la contratación del profesorado, llevan los contactos con las administraciones, impulsan el proyecto, etc.

En el funcionamiento diario de la escuela, la mayor parte de las personas que participan dinamizando las clases son voluntarias, sobre todo antiguos alumnos y alumnas y participantes actuales. Estas personas realizan talleres, clases, tareas de secretaría e inscripciones, organización de actividades, etc.

Por otro lado, para las personas colaboradoras; es decir voluntarias, existe un programa de formación de un año, tutelado por una comisión formada por personas colaboradoras, profesorado y miembros de las asociaciones de participantes. Durante el transcurso del mismo, las personas realizan una “ruta” por todas las actividades del centro y reciben información sobre el compromiso y la responsabilidad que implica ser persona colaboradora en la escuela. En concreto, este compromiso pasa por cumplir con la propuesta que el voluntario/a haya realizado; es decir, si una persona voluntaria se ofrece a colaborar en dos clases al mes⁴, debe cumplirlo, y en el caso de no poder debe ayudar a buscar a otra persona que la sustituya. Obviamente, el compromiso en cuanto a número de colaboraciones siempre es libre y abierto, y es la persona voluntaria quien lo decide, al igual que el momento –en el caso de que se dé- en el que quiere dejar de colaborar.

Para la colaboración de las personas voluntarias, un aspecto clave es el horario diario del centro que, como hemos visto anteriormente, ofrece muchas oportunidades y flexibilidad. Los horarios son “públicos” y, por tanto, se organizan a partir de las posibilidades y demandas de todas las personas implicadas en la escuela, y no en función del horario del funcionariado.

³ El reportaje se puede ver en: <http://www.rtve.es/alacarta/videos/television/reportajeuna-escuela-vida/682444/?s1=programas&s2=otros-programas&s3=babel-en-tve&s4=>

⁴ Cada persona voluntario elige la actividad en la que quiere colaborar. La elección depende de sus características, sus intereses, su disponibilidad, etc.

3.3 La oferta educativa y los proyectos de la escuela

En cuanto a las actividades de la escuela cabe destacar que éstas, al igual que los horarios, tan bien son muy variadas. Su oferta abraza diferentes opciones entre las que destaca las *tertulias literarias* que se iniciaron hace más de 20 años y consisten en la lectura y discusión de libros de la literatura clásica universal. Muchas de las personas que en la actualidad participan son alumnas que se iniciaron en el nivel alfabetización⁵ y ahora han pasado a ser dinamizadoras o participantes de la escuela.

Las tertulias en la escuela adoptan diferentes modalidades como por ejemplo:

- Las *tertulias ciberneticas* son las tertulias literarias puestas en práctica a través de Internet. El proyecto se ha realizado con entidades de la República Checa, Francia y Dinamarca.
- Las *tertulias de mujeres escritoras* centradas en la literatura escrita por mujeres.
- Las *tertulias de literatura catalana* donde se leen y comentan libros clásicos o modernos de la literatura catalana.

Otras actividades del centro son:

- Los *cursos de formación inicial o de formación básica* están abiertos durante todo el año, incluso aunque otras actividades puedan tener un mayor número de inscripciones. La *formación inicial* incluye *alfabetización, neolectores y certificado* y sus objetivos principales son: la escritura, el aprendizaje de la lectura, el trabajo en grupo, el conocimiento general de temas relacionados con el ámbito social y científico, la *participación social*, las habilidades prácticas necesarias de la vida cotidiana, etc. La *formación básica* abraza todos aquellos cursos dirigidos a obtener un título básico.
- Los cursos preparatorios de *acceso de mayores de 25 años* para aquellas personas que quieran estudiar formación profesional o acceder a la universidad.
- *Formación para el trabajo* dirigida a trabajadores en activo.
- *Talleres* sobre diferentes temáticas: *talleres relacionados con el aprendizaje de las lenguas y la literatura, talleres de inglés, castellano, catalán, gallego, portugués, las tertulias, etc.*
- *Introducción a la poesía* donde se fomenta el gusto por la misma y se motiva a las participantes para que realicen sus propias composiciones.
- Otros talleres: *talleres relacionados con la música y los bailes* (bailes de salón, sevillanas, castañuelas, sardanas, etc.); *talleres relacionados con las artes plásticas y similares* (bisutería, manualidades, pintura, cuadros tridimensionales); *talleres relacionados con actividades corporales y de mantenimiento* (condicionamiento físico, yoga, actividades físicas para personas adultas); el *taller de encuentros* donde se debaten temas de

⁵ La formación básica también incluye otros niveles neolectores, certificado

actualidad y el *taller de astrología* donde las personas se inician en temas relacionados con los signos, las constelaciones, etc.

Además de todas las actividades que hemos señalado, en la escuela también se realizan proyectos de investigación e innovación con la finalidad de:

- Intercambiar experiencias
- Difundir la propuesta educativa de la escuela
- Crear red asociativa
- Realizar acciones compartidas con otras regiones, países, etc.
- Mejorar la escuela

A continuación, citamos algunos de los proyectos que se han llevado a cabo en la escuela⁶:

- Tra.CIE (Educación Intercultural y para la Ciudadanía: métodos y recursos para el aprendizaje de personas adultas) es un proyecto financiado por la Comisión Europea Grundtvig-Proyectos Multiculturales) Objetivo general. Desarrollar un currículum para la formación de educadores involucrados en el ámbito de la educación intercultural y para la ciudadanía en 5 países europeos (Italia, Bulgaria, España, Portugal y Rumanía).
- CLAN: Continuous Learning for Adults Needs (2007 - 2009) Lifelong Learning Programme. Grundtvig 1 Objetivo. Desarrollar un nuevo método de aprendizaje, mediante el uso de una plataforma virtual, para que las personas adultas puedan conciliar la formación con la vida familiar y laboral.
- CE-AIDS: An e-learning environment for HIV / AIDS education (2007-2009) Lifelong Learning Programme. Grundtvig 1 Objetivo. Reforzar la educación y formación en la prevención del SIDA, integrando una plataforma de educación virtual en este aprendizaje.
- ABE-CAMPUS (Virtual Adult Basic Education Communities in Europa) (2003-2005) Minerva Action of Socrates Program. Objetivo. Contribuir a superar la exclusión social mediante la educación, especialmente de aquellos colectivos con pocas posibilidades de participar en ella.

3.4 El diálogo y la deliberación en la escuela

Toda la pedagogía de la escuela se centra en el *diálogo* y la *deliberación*, y se basa en el modelo de la *política deliberativa*, que ha sido conceptualizado en los últimos años por Habermas (2002), quien trata de extender la razón práctica a los temas que afectan a la sociedad. En la

⁶ A modo de ejemplo, en este artículo, únicamente, recogemos 4 del total de proyectos que se han realizado.

actualidad, un ejemplo de ello nos lo proporcionan las diferencias de género que están siendo puestas en cuestión públicamente y, por tanto, justificadas de forma discursiva desde la razón práctica. Desde esta perspectiva no se aceptan afirmaciones como “soy un hombre y los hombres somos así”, sino que se deben ofrecer razones de las actitudes y los comportamientos que se tienen (Giddens, 1994). Dentro del género, un claro ejemplo de la ruptura entre espacios nos viene dado por la violencia doméstica.

Este proceso deliberativo cobra mayor sentido cuando nos referimos a personas que de manera tradicional han sido excluidas de participar en el espacio público, puesto que desde la ética del discurso se exige que sean eliminadas todas las desigualdades por motivos de clase, cultura, género, etc. que no permiten la plena *participación* de todas las personas en el discurso que se genera en el espacio público:

“De ese modo, la deliberación puede facilitar el compromiso, mejorar el consenso y, a través de la coherencia, difundir principios en la vida pública. Es probable que, a su vez, los principios mejoren la justicia distributiva y consigan mejores resultados para los grupos más débiles, los cuales serían castigados en un régimen puramente negociador.” (Gambetta, 2000: 40).

El *diálogo*, por tanto, en esta reconceptualización deliberativa del espacio público es el elemento clave ya que permite a los que deliberan reconsiderar las posiciones iniciales y reconocer la validez de argumentos. Además, el proceso deliberativo sirve para generar nuevas ideas (Elster, 2000), y ofrece soluciones originales a problemas compartidos (Gambetta, 2000). El proceso deliberador afecta positivamente a la calidad de las decisiones y de los aprendizajes (Gambetta, 2000):

- a) Se logran mejores resultados en las decisiones.
- b) Se consiguen resultados más equitativos en términos de justicia distributiva.
- c) Se llega a un consenso más amplio.
- d) Se generan decisiones que son más legítimas.

Y, ¿Cómo debe ser este proceso de *diálogo*? En la escuela se responde a este interrogante con la propuesta del *aprendizaje dialógico* (Flecha, 1997); eje estructurador de la pedagogía del centro que encuentra en Freire⁷ uno de sus referentes clave.

El *aprendizaje dialógico* se define como: “...el que resulta de las interacciones que produce el diálogo igualitario, es decir, un diálogo en el que diferentes personas aportamos argumentos en condiciones de igualdad, para llegar a consenso, partiendo de que queremos entendernos hablando desde pretensiones de validez” (Elboj, Puigdellívol, Soler y Valls, 2002: 92).

⁷ Freire creó un método de alfabetización de personas adultas conocido como el de “la palabra generadora”,

Sus siete principios básicos son (Flecha, 1997):

1. El *diálogo* igualitario se fundamenta en el valor de los argumentos aportados por las personas y no en las posiciones de poder de quienes las exponen. Se basa en la *participación* de todas las personas que pueden debatir y cambiar cuestiones en la investigación o en la institución educativa. El *diálogo* igualitario se promueve desde la acción comunicativa (Habermas 1991). En la *acción comunicativa* las personas actúan en función de las decisiones que se adoptan a partir del *diálogo* intersubjetivo que se genera entre las y los participantes. Esta última acción busca el entendimiento y llegar a acuerdos. Los actores sociales tratan de no orientarse ni moverse por intereses personales o por el éxito personal, sino para entenderse a partir de sus interacciones. Así, la *acción comunicativa* representa una situación donde diferentes actores aceptan coordinar y alcanzar sus objetivos mediante una negociación llevada a término en planos de igualdad.

Para generar procesos de acción comunicativa es importante favorecer unas condiciones elementales que han sido expresadas desde la ética discursiva de la siguiente manera:

- Deben participar todos los “afectados” por la decisión final.
 - Disposición de escuchar.
 - *Diálogo* bilateral.
 - Disposición a cambiar su opinión si la otra persona la convence o a mantenerla si no es así.
 - Existe una preocupación por entenderse.
 - Todos pueden expresar sus propios puntos de vista.
 - Cada participante debe tener una oportunidad igualitaria para iniciar o continuar la comunicación.
 - Cada una de las personas involucradas debe tener la oportunidad de hacer afirmaciones, recomendaciones y explicaciones sobre la materia que deseé tratar.
 - La decisión final debe atender a intereses universalizables.
 - La solución final siempre debe estar abierta dado que puede estar equivocada.
2. La inteligencia cultural incluye al mismo nivel la inteligencia académica, la práctica y el resto de capacidades de lenguaje y acción. Desde este principio, se afirma y se cree que todas las personas podemos participar en un *diálogo*, siempre que éste se dé en igualdad de condiciones.
 3. La transformación del contexto (y no la adaptación) (Beck, 1998) es una condición del ser humano. Somos seres de transformación no de adaptación (Freire, 1997). Por eso debemos transformar el entorno siempre y cuando nos sea desfavorable, de esta manera

personas analfabetas o personas obligadas a ser sumisas pueden dejar de serlo.

4. La dimensión instrumental. Mediante el *diálogo* las personas aprenden mejores conocimientos y competencias instrumentales; por ejemplo: seleccionar, organizar y procesar la información. Por tanto, el *aprendizaje dialógico* incluye el aprendizaje instrumental (Racionero, 2010).
5. Creación de sentido para conseguir que los sistemas actuales (burocráticos, informáticos, etc.) no sustituyan los ambientes comunitarios. Desde la educación se debe fomentar la interacción entre personas. El *diálogo* contribuye a otorgar sentido a nuestras acciones.
6. *Solidaridad* para acabar con la exclusión social. Se han de desarrollar principios de democracia, paz, etc. que implican la *solidaridad*, y contraponerlos a la guerra, la dictadura, la violación, etc.
7. La igualdad de diferencias para que todas las personas tengamos derecho a vivir de forma diferente sin renunciar a la igualdad. Este principio es fundamental en un mundo cada vez más plural y diverso.

El *aprendizaje dialógico* está presente en todas las actividades de la escuela. Por ejemplo, durante las tertulias que comentábamos anteriormente, siempre se generan debates que suponen una oportunidad para abordar temas sociales desde una perspectiva deliberativa. También en el COME (recordemos que es la comisión mensual abierta a todo el mundo) se suelen debatir temas que afectan a las participantes de la escuela o la comunidad en general como, por ejemplo, las discriminaciones por motivo de género, cultura, etc.

Tanto el *diálogo* como la *deliberación* también están en la base de los proyectos que se realizan. En concreto, todos siguen las bases de la *metodología comunicativa crítica* (Gómez, Flecha, Latorre y Sánchez, 2006; Sordé y Ojala, 2010) que parte de los mismos principios explicitados anteriormente y pone, un especial énfasis, en la igualdad entre investigadores y personas investigadas, lo que denominan *desaparición del presupuesto de jerarquía interpretativa* entendida como:

“Las interpretaciones de las personas investigadas pueden tener tanta solidez o más que las del equipo investigador. Desaparece de este modo, el presupuesto tradicional según el cual las interpretaciones del equipo investigador tienen más valor que las de los sujetos o grupos investigados.” (Gómez, Flecha, Latorre, Sánchez, 2006: 43).

Para romper con esta jerarquía, se organizan comisiones mixtas formadas por el equipo investigador y los grupos investigados. Estas comisiones elaboran las técnicas de recogida de información y analizan e interpretan los resultados obtenidos.

3.5 La solidaridad en la escuela

Como ya hemos visto anteriormente, la escuela funciona, principalmente, por la *participación* altruista de todos y todas. Esta *participación* está presente - no sólo en los órganos de gestión- sino en el día a día de la escuela. Por ejemplo, los *grupos interactivos* - metodología que se sigue durante la realización de algunas clases- constituyen un buen ejemplo de ello. Esta metodología pedagógica también se basa y fomenta el *diálogo* entre iguales y busca conseguir mejores aprendizajes en un ambiente solidario. Para ello, la clase no se centra en la figura de la persona dinamizadora sino que todo el mundo comparte el conocimiento y la explicación:

“Los grupos interactivos consisten en favorecer la solidaridad, el diálogo entre iguales, la expresión de los conocimientos implícitos y de las habilidades y de la inteligencia cultural de todas las personas. los que conocen un razonamiento o contenido lo refuerzan explicando a los compañeros y los que no lo sabían la aprenden más fácilmente porque la cuenta un compañero o una compañera. Esto es debido a que una persona que ha hecho el mismo proceso de aprendizaje puede facilitar estrategias que ayuden la otra persona en este aprendizaje. Esta manera de organizar la clase beneficia a todos: el que recibe la ayuda en un momento dado y que la da para que también refuerza y aprende mejor aquello que ya sabe.” (Grups interactius, <http://www.edaverneda.org/>).

En palabras de personas participantes los *grupos interactivos* suponen:

“Mientras estás aprendiendo más matemáticas, más lengua, tus compañeros te están ayudando, de esta manera también fomentas la convivencia”

“Las letras cuando no la sabes te la dice la otra, nos ayudamos las unas a las otras”

“Me encanta enseñar a las personas nuevas, así les puedo ayudar a integrar”

Cuadro 2. Opiniones de participantes de la escuela (Extraído de un reportaje sobre la Escuela de Adultos de la Verneda, emitido por TVE el pasado 31 de enero de 2010)

Los *grupos interactivos* fomentan relaciones solidarias basadas en el reconocimiento mutuo que entiende el hecho de la diversidad cultural y

personal como una oportunidad para crecer, para aprender, etc., tanto en el ámbito individual como social.

4- Como poner en marcha una comunidad de aprendizaje⁸

A partir de la experiencia de la escuela de personas adultas de la Vernen, así como de los proyectos que sirven de base a este modelo y que hemos explicado con anterioridad. Desde CREA (Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades) se han sistematizado las fases que debe seguir un centro educativo para pasar a ser una comunidad de aprendizaje. En concreto, se trata de seguir las ocho fases que recogemos en el siguiente cuadro:

Fases de la puesta en marcha de un proceso de transformación (un curso escolar)	
	SENSIBILIZACIÓN
Aproximadamente un mes:	<ul style="list-style-type: none">• Sesiones iniciales de trabajo con los diferentes agentes (equipo directivo, profesorado, familiares, miembros de entidades, estudiantes, etc.) de la comunidad escolar.• Estudio de la documentación entregada sobre las características del proyecto de comunidades con posterioridad a las jornadas informativas.• Comunicado a la comunidad educativa sobre las conclusiones a las que ha llegado la propia comunidad.
	TOMA DE DECISIÓN
Un mes:	<ul style="list-style-type: none">• Decidir el inicio del proyecto.•
	SUEÑO
Entre uno y tres meses:	<ul style="list-style-type: none">• Reunirse en grupo para idear el centro educativo que se desea.• Llegar a un acuerdo sobre el modelo de centro que se pretende alcanzar.• Contextualizar los principios de la comunidad de aprendizaje.

⁸ Para más información sobre la puesta en marcha de una comunidad de aprendizaje revisar:
www.comunidadesdeaprendizaje.net

SELECCIÓN DE PRIORIDADES
De uno a tres meses: <ul style="list-style-type: none">• Búsqueda de información sobre el centro educativo y su contexto.• Análisis de los datos obtenidos.• Selección de prioridades.
PLANIFICACIÓN
Entre uno y dos meses: <ul style="list-style-type: none">• Diseñar grupos de acción heterogéneos.• Crear comisiones de trabajo para llevar a cabo el plan de acción de cada prioridad.
Procesos para la continuidad del proceso de transformación (dos cursos escolares)
PROCESO DE INVESTIGACIÓN
<ul style="list-style-type: none">• Innovar para mejorar. Reflexión sobre la acción.• Experimentación del cambio.• Puesta en común de las experiencias llevadas a cabo y resultados.
PROCESO DE FORMACIÓN
<ul style="list-style-type: none">• Formación solicitada por las comisiones de trabajo en función de los requerimientos del proceso.• Formación de toda la comunidad de aprendizaje en núcleos de interés concreto.
PROCESO DE EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none">• Evaluación continua de todo el proceso.

Cuadro 3. Puesta en marcha de una comunidad de aprendizaje (Elboj, Puigdellívol, Soler y Valls, 2002: 79-80)

5. Conclusión

Las comunidades de aprendizaje suponen poner en práctica los sueños que una comunidad que participa en un centro educativo tiene. En palabras de Freire, se puede decir que, para alcanzar la transformación del centro y la comunidad, la experiencia une “*ilusión*” -se plasma en los sueños y

en la implicación de las personas- con “*ciencia*” -supone seguir un proceso sistematizado, planificado, y basado en el diálogo y la deliberación-. La escuela de personas adultas de la Verneda representa, así, los sueños de una comunidad que empezó a tejer su utopía hace ya más de 30 años. Las transformaciones en esta comunidad son notorias y reconocidas tanto por la ciudadanía como por la comunidad científica. No en vano, la experiencia de la escuela ha sido seleccionada y publicada en numerosas revistas, incluyendo; por ejemplo, su difusión en una de las publicaciones científicas de mayor reconocimiento internacional (Sánchez Aroca, 1998). Asimismo, la experiencia de la escuela ha sido galardonada con diversos premios como, por ejemplo, el “premi a la solidaritat” otorgado por el Instituto de Derechos Humanos de Cataluña.

Referencias bibliográficas

- Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización?* Barcelona: Paidós.
- Elboj, C., Puigdellívol, I. Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación.* Barcelona: Graó.
- Elster, J. (2000). *La democracia deliberativa.* Barcelona: Gedisa.
- Escola de la Verneda Sant Martí. Disponible en: <http://www.edaverneda.org/> Consulta [01 de junio de 2011]
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo.* Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido.* México: Siglo XXI
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol.* Barcelona: El Roure.
- Gambetta, D (2000). “¡Claro!”: Ensayo sobre el machismo discursivo. En J. Elster, *La democracia deliberativa*, (pp. 25-50). Barcelona: Gedisa.
- Giddens, A. (1997). *Modernidad e identidad del yo.* Barcelona: Península
- Gómez, J., Flecha, R., Latorre, A. y Sánchez, M. (2006). *Metodología comunicativa crítica.* Barcelona: El Roure.
- Habermas, J. (1991). *Teoría de la acción comunicativa I.* Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (2002). *La inclusión del otro. Estudios de teoría política.* Barcelona: Ediciones Paidós.
- Racionero, S. (2010). Egalitarian dialogue and instrumental dimension. Two principles of dialogic learning in the classroom. *Psychology, Society, & Education*, 2,1: 61-70
- Sánchez M. (1999). La Verneda – Sant Martí: A school where people dare to dream” *Harvard Educational Review*, 69,3: 320-335.

- Sordé, T. y Ojala, M. (2010). Actos comunicativos dialógicos y actos comunicativos de poder en la investigación. *Revista Signos*, 43, 2: 377-391.
- Valls, R. (2000). *Comunidades de aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. Tesis doctoral no publicada: Universidad de Barcelona.

CANTO AL AJEDREZ: ENSEÑAR AJEDREZ CON CANCIONES

Joaquín Fernández Amigo.

Mailycce Sánchez Rincón

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas. Venezuela.

Resumen

El presente artículo sintetiza el Trabajo de Grado presentado como requisito para optar a Magíster en Educación, mención Tecnología y desarrollo de la Instrucción, por parte de la co-autora de este artículo, en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Caracas (Venezuela). Después de proponer un interesante diseño instruccional para el aprendizaje del ajedrez, se ofrece como estrategia educativa original y motivadora una serie de canciones que intentan abarcar los principales contenidos del programa aplicado. A lo largo de la presente colaboración se contextualiza la experiencia, se definen los objetivos, se realiza una interesante fundamentación teórica y se desglosa la metodología realizada en el estudio. Además se incorporan una serie de anexos, con los instrumentos utilizados en la investigación.

Palabras clave

Ajedrez – canciones - diseño instruccional – metodología - estrategia educativa.

Abstract

This article summarizes the Grade Work submitted as a requirement to qualify for Masters in Education, minor in Technology and Development of Instruction, by the co-author of the article in the Pedagogical University Experimental Libertador de Caracas (Venezuela). After proposing an interesting instructional design for learning chess as an educational strategy offers original and motivating a number of songs that try to cover the main contents of the program applied. Through this collaboration is contextualized experience, defines the objectives, it makes an interesting theoretical basis and a breakdown of the methodology used in the study. You can incorporate a number of attachments, with the instruments used in research.

Key words

Chess – music - instructional design – methodology - educational strategy

1. Planteamiento del problema

La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) en su artículo 103 expresa que “*toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones*”. También expresa en el artículo 111, que “*todas las personas tienen derecho al deporte y a la recreación como actividades que benefician la calidad de vida individual y colectiva*”.

El Curriculo Básico Nacional (1997), expresa que “*la situación de deterioro de la educación venezolana responde entre otros factores, a las funciones cognitivas deficientes como producto de pocas experiencias de aprendizaje cognitivo*”. Así mismo, al bajo nivel intelectual detectado en los estudiantes, debido a que carecen de un conjunto de herramientas y de habilidades necesarias para el adecuado procesamiento de la información, la resolución de problemas, la transferencia de conocimientos, la toma de decisiones, entre otros.

Por otra parte la Unesco (1996), hace énfasis en que “*se debe procurar, más que el aprendizaje memorístico de temas específicos, el desarrollo de las capacidades para aprender a aprender, para la reflexión, la crítica, la creatividad, ejercitando atención, concentración, memoria y pensamiento*”.

El Ministerio del Poder Popular para la Educación ha venido planteando la misión de promover en la sociedad venezolana, un mayor nivel de desarrollo sociocultural mediante la formación integral de todos los ciudadanos.

Dicho Ministerio en el año 2005 emitió una resolución sobre el estudio y la práctica del ajedrez en todos los planteles educativos oficiales y privados como una nueva estrategia de enseñanza, donde se establece como objetivo prioritario el mejoramiento de la calidad de la educación que se ofrece a los niños, niñas y jóvenes del país. Este hecho ha constituido un reto que se ha asumido como un deber y un compromiso con la Venezuela del siglo XXI (Gaceta Oficial Nº 38.172 Marzo de 2005).

El ajedrez es un juego para que los estudiantes ejercent su capacidad de analizar racionalmente, para que aprendan a pensar desde el lugar del otro, del contrincante, y asuman las bondades o defectos de cada jugada, por haber sido esta una decisión propia.

Justel (s/f), expresa que “*si el ajedrez escolar es beneficioso para los niños, todos deben acceder a él y lograr que los alumnos tengan las herramientas necesarias para poder jugar una partida, o poder analizar una situación cotidiana con un razonamiento lógico*”.

Durante el proceso de alfabetización ajedrecista y capacitación de los docentes para la enseñanza de esta disciplina iniciado en el año 2005 y que actualmente coordinan en conjunto el Instituto Nacional de Deportes y el Ministerio del Poder Popular para la Educación, algunos participantes manifestaron que necesitaban estrategias de enseñanza o un material instruccional que les apoyara en su labor de difundir el ajedrez en sus aulas, una de esas estrategias es la aplicación de canciones para estimular el aprendizaje del “rey de juegos”.

2. Contextualización

El estudio que aquí desglosamos se realizó en la Unidad Educativa Escuela “San Vicente”, ubicada en la Av. Arismendi del barrio El Paraíso de Caracas (Venezuela), se trata de una institución privada que cuenta con el apoyo económico del Ministerio del Poder Popular para la Educación, la Asociación Venezolana de Escuelas Católicas y las Hijas de la Caridad. Las actividades docentes se realizan en horario de 7:00 a 12:45 h., reservándose la franja horaria de 13:30 a 15 h. para actividades extra escolares.

Atiende los niveles de educación Inicial, (específicamente preescolar), Básica, Media Diversificada y Profesional. Cuenta con actividades extraescolares, tales como: gimnasia, ajedrez, flamenco, karate, computación, Tareas Dirigidas y Escuelas para Padres.

Participa en programas de mejoramiento con el Ministerio del Poder Popular para la Educación, la Asociación Venezolana de Escuelas Católicas y con el Instituto Pedagógico de Caracas. Posee una infraestructura distribuida en 3 edificaciones. Cuenta con: una cancha, una biblioteca, doce baños, dos patios, dos depósitos, un salón de música, un salón de informática, un Departamento de Psicopedagogía, un Departamento de Orientación, una sala de computación, salón audiovisual, 22 aulas de clases, no tiene sala de juegos, un consultorio odontológico, un miniauditorio, un salón de artículos deportivos, dos consultorios médicos, dos estacionamientos, una Coordinación, una Dirección, un comedor, una sala de reproducción y no tiene Club de Ajedrez.

Podemos concluir que la Unidad Educativa Escuela “San Vicente”, está equipada y estructurada para la función que cumple, el de atender y formar a niños y niñas en edad escolar.

El personal docente no tiene conocimiento sobre la importancia de la enseñanza del ajedrez, pero sí de la obligatoriedad de la enseñanza de esta disciplina. Sólo un docente sabe jugar ajedrez y enseña a sus grupos a jugar ajedrez. Tienen un instructor en el área de ajedrez, en el horario de las actividades extra escolares. Poseen material didáctico para la enseñanza de esta disciplina, tal como: tableros, piezas y un mural plegable.

La enseñanza del ajedrez es una actividad extra escolar que se imparte en las tardes como actividad opcional, aislada de lo académico, sólo participan los que quieren o los que saben jugar y el personal directivo manifestó que le gustaría que sus docentes aprendieran sobre esta disciplina para que así la enseñaran a todos sus estudiantes; por lo que consideran que la alternativa más viable es el de un diseño instruccional dirigido a los docentes para incorporar la enseñanza del ajedrez en el aula.

Un Programa de actividades para la incorporación del ajedrez en el aula, sería aplicado únicamente por los profesores de Educación Física, ya que ellos lo estudiaron en la universidad, mientras los docentes que no poseen el conocimiento mínimo, necesitarían para desarrollar el programa de diseño instruccional de incorporación de la enseñanza del ajedrez en el aula.

Para la Unidad Educativa Escuela “San Vicente”, el incorporar la enseñanza del ajedrez es una necesidad normada y sentida, debido a que es una política educativa de Estado la incorporación del ajedrez en las escuelas.

Uno de los obstáculos que puede presentarse al tratar de incorporar la enseñanza del ajedrez en la Unidad Educativa Escuela “San Vicente”, es la resistencia al cambio, ya sea por poca pertenencia institucional del personal, por desconocimiento a la enseñanza y aprendizaje del ajedrez, poca motivación de los docentes, educandos, padres y demás personal, para participar en las actividades realizadas por la escuela, o por no haberse realizado un diseño parecido en la institución, el cual requerirá de mayor trabajo y motivación de los docentes.

Al delimitar, contextualizar y justificar el problema, se generan una serie de objetivos en relación con la incorporación del ajedrez en la escuela anteriormente citada.

3. Objetivos de la Investigación

3.a. Objetivo General

Diseñar una alternativa instruccional dirigida a los docentes para incorporar la enseñanza del ajedrez en la Unidad Educativa Escuela “San Vicente”

3.b. Objetivos Específicos

Objetivo 1: Analizar las necesidades que tiene la Unidad Educativa Escuela “San Vicente”, en torno a la incorporación de la enseñanza del ajedrez en sus aulas.

Objetivo 2: Determinar las alternativas instruccionales viables para incorporar la enseñanza del ajedrez en la Unidad Educativa Escuela “San Vicente”, originadas en el estudio de necesidades.

Objetivo 3: Diseñar la solución instruccional factible para la incorporación de la enseñanza del ajedrez en la Unidad Educativa Escuela “San Vicente”.

Objetivo 4: Determinar la factibilidad de la implantación de la alternativa instruccional diseñada para la incorporación de la enseñanza del ajedrez en la Unidad Educativa Escuela “San Vicente”.

Objetivo 5: Determinar la factibilidad de la evaluación de la alternativa instruccional diseñada para la incorporación de la enseñanza del ajedrez en la Unidad Educativa Escuela “San Vicente”.

4. Justificación e importancia del estudio

El Curriculo Básico Nacional –CBN- (1997) expresa que el Estado Venezolano aspira que al concluir la Educación Básica, el educando logre una formación integral y desarrolle una dimensión ético – moral, desarrolle sus capacidades cognitivas intelectuales, motrices y afectivas, así como su sentido individual, social y trascendental; que elabore juicios críticos ante los problemas sociales y personales mediante el análisis, la reflexión, sustentados en valores, y que participe de manera activa y solidaria en los procesos de transformación social.

Por lo tanto, el CBN propone los ejes transversales como “...fundamentos para la práctica pedagógica al integrar los campos del ser, el saber, el hacer y el convivir a través de los contenidos que orientan la enseñanza y el aprendizaje”.

Uno de estos ejes es el Eje Transversal Desarrollo del Pensamiento, que según lo expresado en el Programa de Estudio de Educación Básica (1997), “... obedece al bajo nivel intelectual detectado en los alumnos, ya que carecen del adecuado procesamiento de la información, resolución de problemas, transferencia de conocimientos y la toma de decisiones.” .

Este eje transversal, permite considerar que, “...en todas las actividades que se realicen en la escuela, se desarrollarán las habilidades cognitivas como la observación, percepción, atención, memorización, comparación, análisis, síntesis, resolución de problemas, toma de decisiones, reflexión, y otros”.

De lo antes expresado, se deduce claramente que el uso de la lógica y la razón efectivamente, son un instrumento para comprendernos y comprender el medio, cualidades que se desarrollan al jugar ajedrez.

La Resolución número 33 de la Gaceta Oficial N° 38.172, Marzo de 2005, fundamenta la incorporación de la enseñanza del ajedrez en la escuela, “*en el respeto a todas las corrientes del pensamiento con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad, [...] por tanto resulta indispensable fomentar la práctica de este deporte y juego de estrategia en las instituciones educativas para combinar simultáneamente los ejercicios de ajedrez con otros de las áreas instrumentales, como lógica o matemáticas*”.

Con base a lo anterior, el Ministerio del Poder Popular para la Educación, a través del Instituto Nacional del Deporte (IND) y la Federación Venezolana de Ajedrez (FVA), han convocado a todos los docentes -en particular a los del preescolar y a los bibliotecarios- a participar activamente en el inicio del **Proyecto Estratégico Nacional de Ajedrez Escolar**, cuya primera fase se correspondió a este vital segmento de la educación básica venezolana: el Preescolar 2005 – 2007.

El ajedrez es descrito por varios autores como Fine, R (1974), Blanco, J (2004), Buela, D (2005) y Fernández Amigo, J. (2008) entre otros, como una ciencia, un juego, un arte, un deporte y una excelente herramienta educativa. Tiene la virtud de estar totalmente libre del elemento de la suerte: el resultado de cada juego depende enteramente de la habilidad de los jugadores.

Hay que sensibilizar a los docentes hacia las bases legales y pedagógicas que originan la incorporación del ajedrez en la escuela, propiciar la concienciación de los docentes hacia las técnicas o estrategias que puedan facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje del ajedrez, y motivar la participación de los docentes, educandos y padres en la incorporación de esta disciplina.

Este estudio, no solo es importante para la Unidad Educativa Escuela “San Vicente” para formar criterios bien fundados en la solución a sus necesidades educativas, con respecto a la incorporación del ajedrez, si no que puede ser exportable a otras instituciones que deseen mejorar su calidad educativa en cuanto al desarrollo del pensamiento.

5. Antecedentes de la Investigación

La enseñanza del ajedrez en las escuelas comenzó en Venezuela entre 1980 y 1984, con un proyecto que desarrolló en conjunto el Ministerio de Educación y el Ministerio para el Desarrollo de la Inteligencia.

La iniciativa surgió por parte del Ministro Dr. Luis Alberto Machado, quien sugirió la idea de que los procesos desarrollados a través del ajedrez podrían ser aplicados a situaciones extra-juego en calidad de transferencias, fundamentando

su idea en el trabajo “La Formación del Pensamiento Ajedrecista” de García, E. (1979), realizado en la Universidad Central de Venezuela.

Durante los 20 años siguientes a este proyecto, el interés por la enseñanza del ajedrez se mantiene disipada, hasta la 58^a Asamblea General de las Naciones Unidas, donde se propone llevar el ajedrez a las escuelas, se habla sobre el interés de universalizarlo, democratizarlo y ponerlo al servicio de la educación, en el que de acuerdo a Blanco, J. (2004) “*concurren dos personalidades, dos inteligencias, dos formas de ver al mundo, las cuales se enfrentan en una lucha por rendir al rey contrario*”.

Algunas de las investigaciones que se han realizado relacionadas con el tema de la enseñanza del ajedrez, son las siguientes: Blanco, J. (2004) diseñó un programa deportivo que trata de la administración del entrenamiento dirigido a ajedrecistas infantiles del Colegio San Agustín. El mismo fue implantado y como resultado logró niveles muy altos en las competiciones ajedrecísticas internas del Colegio y en representación del mismo.

Asimismo, Vieira y Tovar (2002) hablan sobre un modelo de programa, el cual pueda ser administrado y que contenga: a) Distribución y frecuencia del tiempo de clases; b) Recursos materiales y c) Estructura del programa

Estos autores, plantearon en sus conclusiones la gran importancia y la necesidad de impartir el ajedrez como asignatura y recomiendan, al igual que Rodríguez (1996), la implantación de un programa para el estudio del ajedrez, en este caso particular para la Academia Militar de Venezuela.

Por otro lado, Quintero (2001) presentó un modelo de programa básico el cual se denominó “**Guía de aprendizaje para niños sobre nociones básicas del ajedrez**”, el cual tiene por objetivo: “*elaborar una guía de aprendizaje de corte constructivista para la adquisición de las nociones elementales del ajedrez, dirigida a niños y niñas que cursan la segunda Etapa de la Educación básica*”.

De igual manera, Sánchez y García (1984) trabajaron con niños y niñas en edades de 6 a 10 años escolarizados y de diferentes estratos sociales, en el trabajo de investigación no publicado, “**Proyecto de Ajedrez**”. Una de las conclusiones a las que se llegó en esta investigación fue que el ajedrez metodológicamente impartido es un sistema de incentivos suficiente para acelerar el coeficiente intelectual de los niños. Por tal motivo, recomendaron la integración de la enseñanza del ajedrez al sistema pedagógico.

Por su parte García, E. (1997) revela que “*la práctica del ajedrez es una forma de pensamiento que surge por intermedio de las vías de aprendizaje y práctica, que alcanza niveles de abstracción crecientes y evoluciona paralelamente al pensamiento habitual...*”

Estos estudios refuerzan que el pensamiento ajedrecista se basa en procesos estratégicos transferibles a soluciones extra-juego y concluyen que el ajedrez es un ejercicio mental de procesos estratégicos, en forma de juego.

Los estudios citados anteriormente dan evidencia del valor educativo del ajedrez y la importancia de su incorporación en la educación. Es en este marco de referencias donde surge con fuerza la posibilidad de un proyecto de masificación del ajedrez a ser aplicado en los distintos ambientes escolarizados de la República Bolivariana de Venezuela.

Es por ello que el Ministerio del Poder Popular para la Educación a través del Instituto Nacional del Deporte y la Federación Venezolana de Ajedrez, convocó a todos los docentes y a los bibliotecarios del sector público, a participar activamente en el inicio del Proyecto Estratégico Nacional de Ajedrez Escolar 2005. Este Proyecto tiene como meta, la promoción de la educación a todos los niveles y estratos de la sociedad.

Para cumplir con esta meta, Blanco, U. (2004), considera que es necesario la incorporación de unos 25.000 docentes de preescolar y bibliotecarios escolares a cursos intensivos de formación en el área del ajedrez.

Los niños pueden iniciar el aprendizaje del ajedrez desde la edad de 3 años, y en algunos casos, hasta más pequeños. Ya a la edad de 4 o 5 años pueden iniciar su participación en torneos. En varios países, como Estados Unidos, existen torneos en categorías preescolares en los cuales participan niños y niñas de 4 y 5 años.

Uno de los más connotados campeones mundiales, el cubano José Raúl Capablanca, inició la práctica del ajedrez a los 5 años de edad; particularmente la co-autora de este artículo, tuvo la oportunidad de trabajar en el proyecto piloto que antecedió al Proyecto Estratégico Nacional de Ajedrez Escolar (2005), con niños de 3, 4 y 5 años de edad en el preescolar del Instituto Nacional de Deportes, y los niños aprendieron a mover las piezas, por lo que se puede concluir que a partir de los 3 años, cualquier edad es buena para iniciar la práctica del ajedrez.

No obstante, Olías, J (1998) recomienda tener cuidado en cómo introducir al niño al mundo del ajedrez y mantener su interés en él, pues un mal manejo a edades tempranas podría des-estimular su interés y su aprendizaje y desaprovechar así las bondades de esta excelente herramienta educativa.

Este estudio también aspira a reforzar la aplicación del eje transversal Desarrollo del Pensamiento de la Educación Básica Venezolana siendo necesaria la formación de docentes en ajedrez, sin embargo no se ha logrado alcanzar la meta de que todas las escuelas incorporen la enseñanza del ajedrez en las aulas de clase, una de las instituciones que no la incorporó es el de la Unidad Educativa Escuela “San Vicente”.

A continuación se presentan los aspectos teóricos que asientan la importancia de la enseñanza del ajedrez en la escuela, su valor educativo y las bases legales que lo fundamentan.

6. Fundamentación teórica

6.a. Valor del Ajedrez

El ajedrez tiene la virtud de estar totalmente libre del elemento de la suerte, los resultados son totalmente debidos a sus propias capacidades y esfuerzos, y el joven debe tomar la responsabilidad de sí mismo y de sus propias acciones. La victoria se gana y así puede ser disfrutada como realización personal.

Según Blanco, J. (2004), “*...un joven que participa en un programa de ajedrez, desarrolla el pensamiento crítico; capacidades de la lógica, del razonamiento y de resolución de problemas; habilidades de la memoria, de la concentración y de la visualización; confianza; paciencia; determinación; equilibrio y expresión de si mismo y la autoestima*”.

El ajedrez crea hábitos de estudio, según Justel, D. (s/f), “*estimula la actitud de proceder con método y fomenta el deseo de superación mediante el conocimiento, de lo que se sigue que dicho deporte favorece la acción educativa*”.

El jugador de ajedrez ha de tomar decisiones que son precedidas de una cuidadosa reflexión. El doctor Reuben, F. (s/f), psicoanalista y ajedrecista, después de estudiar el fenómeno, afirma que los deportes llevan inherentes un proceso de nivelación; en la pista de atletismo, en el campo de béisbol, ante el tablero, todos los hombres son iguales. En el ajedrez, sin embargo, existe un factor adicional que lo diferencia de otros deportes: hay una pieza de valor distinto al de todas las demás y en torno a la cual gira la partida. La presencia del rey permite un proceso de identificación que va más allá de lo que puede darse en otros deportes.

De lo anterior se deduce, que entre las acciones que tienden a modificar en un sentido dado la personalidad, puede figurar con eficacia, la práctica del ajedrez, debido a que destaca en lo siguiente:

- El ajedrez suscita las relaciones de grupo. Tiene una función socializadora, ya que combina la espontaneidad y el cumplimiento de las normas.
- El deporte del ajedrez se puede equiparar a la política en lo que se refiere a planificación y ejecución
- El ajedrez fomenta la "méritocracia", pese a que el carácter de su material es altamente jerarquizado, excluye todo privilegio, así un modesto peón puede convertirse en la pieza más fuerte.

- En el ajedrez las tendencias agresivas se transforman en esfuerzo para triunfar.
- El ajedrez es una herramienta para el desarrollo de habilidades intelectuales, canaliza la agresividad y estabiliza las emociones.
- El “rey de juegos”, es también un medio de expresión creativa, además incita a la paciencia y modela la voluntad.
- El deporte mental estimula la capacidad para ser independiente y tomar las propias decisiones, induciendo a la capacidad de autocrítica.
- En una partida de ajedrez, se fomenta el análisis a la elección de la jugada correcta, merced a una cadena de razonamientos lógicos.
- La intuición permite al ajedrecista evaluar una posición y escoger una buena jugada basándose en su impresión.
- El ajedrez demanda aprenderse aperturas y problemas típicos (asimilación), y captar y comprender el patrón de las relaciones existentes entre las piezas para saber aplicarlos (acomodación) en situaciones similares.

Concluyendo, se puede encontrar en el ajedrez una disciplina muy benéfica para el desarrollo integral de los estudiantes. Falta mucho para profundizar en tan interesantísimo tema, por lo que la incorporación de la enseñanza del ajedrez en la escuela es un auxiliar de suma importancia en el proceso educativo.

6.b. La Enseñanza del Ajedrez en las Escuelas

Lo esencial para comprender la significación de esta labor a escala social se apoya en lo señalado por quien fuera el segundo Campeón Mundial de la historia del ajedrez, Dr. Emmanuel Lasker (citado por Buela, 2005), “*la misión del Ajedrez en las escuelas no es la erudición de formar maestros de Ajedrez*”.

Por lo general, la toma de decisiones está asociada a la solución de problemas que impulsan a seleccionar conscientemente el orden y modo de actuar para alcanzar el objetivo. Para Buela (2005), “*en ajedrez la toma de decisiones se ejecuta con preferencia en la elección de la jugada realizada*”.

La inclusión del ajedrez en las Escuelas Primarias y Secundarias es provechosa, entre otras consideraciones, por lo siguiente:

- El aporte que brinda el ajedrez a la escuela, es el aprovechamiento de la conducta, la disciplina y la organización de los escolares.
- Estimula el papel activo de los escolares en el aprendizaje, así como favorece el desarrollo de un pensamiento independiente y creador.

- Contribuye a la erradicación de vicios y actitudes negativas, favoreciendo la ocupación del tiempo libre de forma sana y educativa.
- El ajedrez es un juego de estrategia donde se dan una sucesión ininterrumpida de posiciones-problemas a los que cada jugador, deberá dar solución con su jugada.
- El proceso de una partida coadyuva al desarrollo de las operaciones lógicas del pensamiento y forma en el escolar el hábito de saber enfrentarse a los más diversos problemas en la vida.

Buela (2005) afirma que “*la enseñanza del ajedrez debe orientarse en diseños instruccionales preponderantemente lúdicos, ya que al ser un deporte con reglas si es abordado de manera magistral no trae los mejores resultados en el proceso de su enseñanza y aprendizaje*”.

6.c. Aspectos Legales

La calidad de la educación depende en mucho de las políticas y planes del Estado, y tiene el deber de establecer ciertas políticas y requisitos para la formación de “educadores profesionales”.

Por otra parte, la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela en su Artículo 103 plantea que “*toda persona tiene derecho a una educación integral...*”, y en el Artículo 111 de que “*todas las personas tienen derecho al deporte y a la recreación como actividades que benefician la calidad de vida*”

La Ley Orgánica de Educación (2003), en su Artículo 3º hace referencia “*al pleno desarrollo de la personalidad y el logro de un hombre sano, culto, crítico y apto para convivir en una sociedad democrática*”. Y en el Artículo 12 “*se declaran obligatorios la educación física y el deporte en todos los niveles y modalidades del sistema educativo*”.

La UNESCO (1996) entre sus disposiciones, hace énfasis especial en “*la necesidad de reforzar la educación física y el deporte en los sistemas educativos...*”.

La Comisión Presidencial del Proyecto Educativo Nacional, instalada mediante la resolución N ° 154 del Ministerio de Educación (1986) respecto a la Calidad de la Educación aseveró que “*el docente debe estar capacitado para investigar, interpretar y comprender los procesos de enseñanza y de aprendizaje...*”.

El estudio y la práctica del ajedrez en todos los planteles educativos oficiales y privados fue establecido por el Ministerio del Poder Popular para la Educación como nueva estrategia de aprendizaje a partir del año escolar 2005-2006; (Resolución número 33 de la Gaceta Oficial N° 38.172, de 2005).

El Ministerio del Poder Popular para la Educación considera que “*el deporte del ajedrez cumple un papel fundamental en la formación integral de la niñez y de la adolescencia; principalmente contribuye a desarrollar mecanismos mentales de análisis, lo que lo convierte en herramienta útil para organizar y enriquecer el proceso de formación del pensamiento*”.

Estos antecedentes, aspectos teóricos y legales son indispensables para fundamentar la importancia de la incorporación de la enseñanza del ajedrez en la escuela.

7. Marco metodológico

El presente estudio utilizó el Modelo de Desarrollo Instruccional de Szczurek (1990), cuya estructura se puede ver en el gráfico siguiente:

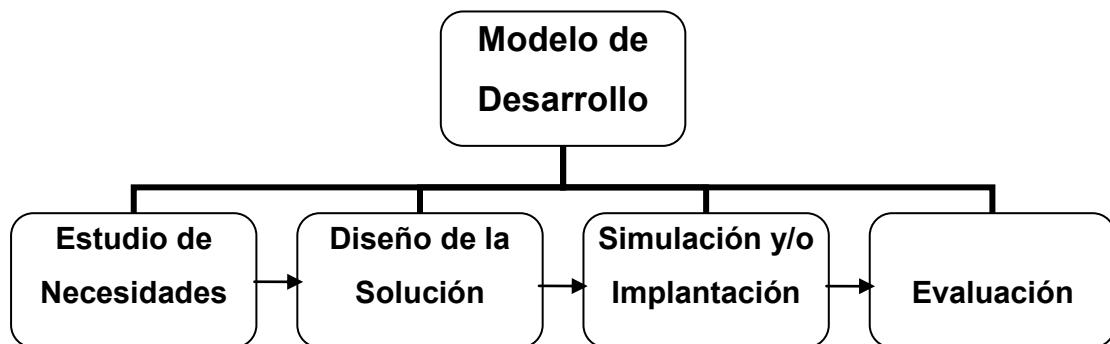


Gráfico 1: Modelo de Desarrollo Instruccional, Szczurek (1990)

De estas cuatro etapas, se dio cobertura en este estudio hasta el Diseño de la Solución, por razones de no coincidencia de disponibilidad de tiempo de la investigadora y la Unidad Educativa Escuela “San Vicente”. Por lo que para las fases de implantación y evaluación se realizó un estudio de factibilidad para su ejecución posterior.

7.a. Estudio de Necesidades. Para esta fase, se aplicó el Modelo de Müller, (2003), cuyas etapas y pasos se pueden contemplar en la siguiente tabla.

Etapas	Pasos
I. Detección de Necesidades	1.1. Identificar la situación actual 1.2. Identificar la situación deseable 1.3. Determinar discrepancias. 2.1. Jerarquizar las discrepancias.

II. Análisis de Necesidades III. Proposición de Solución	2.2. Analizar las causas de las discrepancias. 2.3. Definir las necesidades. 3.1. Identificar alternativas de solución factible 3.2. Proponer soluciones factibles.
---	--

Tabla 1: Müller, G. (2003). Un modelo de Desarrollo de la Instrucción.

7.b. Población y Muestra

La población para todo el Estudio de Necesidades estuvo conformada por los Docentes de la Unidad Educativa Escuela “San Vicente”.

La muestra son los 12 docentes involucrados en el proceso de formación de los niños y es en ellos donde recaería la responsabilidad de la alfabetización ajedrecista. Fue distribuida de la siguiente forma:

- 2 Docentes de Educación Inicial
- 6 Docentes de Educación Básica
- 2 Docentes especialistas
- 2 Directivos

7.c. Técnicas e Instrumentos

Para el Estudio de Necesidades se utilizó un **guión de observación** (anexo A) con el objetivo de recabar información que permitiera determinar las necesidades de infraestructura, tiempo, espacio y materiales existentes.

Para identificar la opinión que poseen los docentes sobre la enseñanza del ajedrez en la escuela, se utilizó: a) una **guía de entrevista** al personal directivo (anexo B); y b) una **encuesta** a los docentes de aula y al personal directivo mediante un cuestionario de preguntas (anexo C).

Se utilizó la **Matriz DOFA** (anexo D); para determinar las posibles alternativas de solución, y para elegir la más factible.

7.d. Validez y Confiabilidad

Una vez elaborados los instrumentos de recolección de datos y antes de aplicarlos de manera definitiva en la muestra seleccionada, se sometieron a juicio de expertos, con el propósito de establecer su validez (anexo E), se hicieron las correcciones con respecto a las observaciones sobre la construcción y redacción de los ítems del cuestionario y la guía de entrevista y para determinar la confiabilidad de los mismos, se empleó el Cotejo entre observadores, que para

Ramírez, (1999) es “cuando dos observadores aplican el mismo instrumento de observación y registro al mismo tiempo”.

Luego se calculó la correlación de aspectos coincidentes observados. El resultado de dicho cálculo fue superior al 61%, lo que representa una “alta confiabilidad”.

A continuación se presenta, el procedimiento que se llevó a cabo para el

7.d. Estudio de Necesidades.

7.d.1. Detección de Necesidades

En esta etapa se partió de la situación actual, para compararla con la deseable. Al determinar las discrepancias entre lo que está sucediendo y lo que debería suceder, se identifica, documenta y justifica la discrepancia en relación con productos, salidas y resultados finales utilizando un enfoque sistémico.

7.d.2. Identificación de la situación actual.

Se identificó la realidad de la Unidad Educativa Escuela “San Vicente”, con respecto a la incorporación de la enseñanza del ajedrez y se determinaron los posibles problemas que presenta la población afectada al respecto, encontrándose diversas situaciones y/o carencias.

7.d.3. Identificación de la situación deseable.

Se identificó lo que debería ser, información en términos de los hechos, que debería estar sucediendo de acuerdo a lo establecido. Se identificaron los niveles de desempeño requeridos mediante la recolección de datos que responden a la pregunta: ¿Por qué la Escuela desea que se incorpore como una actividad escolar?

7.d.4. Determinación de las discrepancias.

Sobre la base de la información recolectada en torno a la situación actual y la que debería ser por normativa, se inició el estudio del nivel de vacíos existentes en el sistema en estudio en cada uno de los parámetros estudiados, mediante una observación directa (anexo A), entrevista al personal directivo (anexo B) y cuestionario al personal docente (anexo C), identificando así las variables del estudio.

7.d.5. Análisis de las Necesidades

Esta etapa se basó en la búsqueda del tipo de información que se necesita para comprender mejor el sistema en estudio y para poder enunciar las necesidades con precisión, por lo que se aplicó la Matriz DOFA (anexo D).

7.d.6. Jerarquización de las discrepancias.

En este paso se determinó lo que se debe cambiar y lo que se debe mantener, se analizaron las discrepancias detectadas con base a la recolección de datos de los anexos A, B y C.

7.d.7. Identificación de las causas de las discrepancias

Se determinaron cuáles son los elementos, aspectos o personas que están generando la situación actual y sus relaciones.

7.d.8. Definición de las Necesidades.

Se precisaron los vacíos a llenar para lograr los cambios deseados en el sistema. Enunciándolos de forma cuantificada, en función de las expectativas de las personas que interactúan.

7.d.9. Proposición de Solución

Al cuantificar las discrepancias entre las situaciones reales y las deseables, se identificó el problema, **“La incorporación de la enseñanza del ajedrez en la Unidad Educativa Escuela “San Vicente”**.

Para ello, se conciliaron las discrepancias percibidas por las diversas personas y por las instancias relacionadas con ellas, y se contempló las posibilidades de éxito según los medios y recursos de los que se dispone. Se propusieron 3 soluciones, se priorizaron con base en la satisfacción de las necesidades detectadas y, en definitiva, se propusieron las metas a conseguir. A partir de aquí, se diseñó el plan de acción factible a seguir, con la formulación de objetivos y recomendaciones para el diseño de la solución, además de un conjunto de sugerencias para su implementación y evaluación.

7.d.10. Identificación de las alternativas de solución.

De las estrategias DOFA se determinaron las posibles soluciones. La identificación de alternativas de solución se basó, en qué se puede hacer para incorporar la enseñanza del ajedrez en la Unidad Educativa Escuela “San Vicente”, de acuerdo con la formulación de las metas a conseguir, y la factibilidad de la ejecución de las soluciones.

7.d. 11. Proposición de soluciones factibles.

Al elegir la solución, se tomó en cuenta la relación entre el esfuerzo que se va a invertir en llevar a cabo las estrategias propuestas, y el resultado que se va a obtener, con el fin de alcanzar resultados óptimos con un mínimo de esfuerzo.

La **factibilidad política** se refiere específicamente al personal directivo de la Escuela, quienes han solicitado la incorporación de la enseñanza del ajedrez y acompañamiento de la misma.

La **factibilidad económica** está sustentada por la dotación de recursos pordiferentes instituciones, para afrontar las exigencias de la solución y restricciones económicas de la institución.

La **factibilidad organizativa** implica el apoyo de la organización para articular a todos los elementos que intervienen en la ejecución de la solución.

7.d.12. Diseño de la Solución

Para el Diseño de la Solución, se utilizó el Modelo de Diseño de la Instrucción de Szczurek (1989), conformado por los siguientes componentes:

7.d
.13
-
El
em
ent
os
Dir
ect
ric
es

e
for
mu
lar
on
los

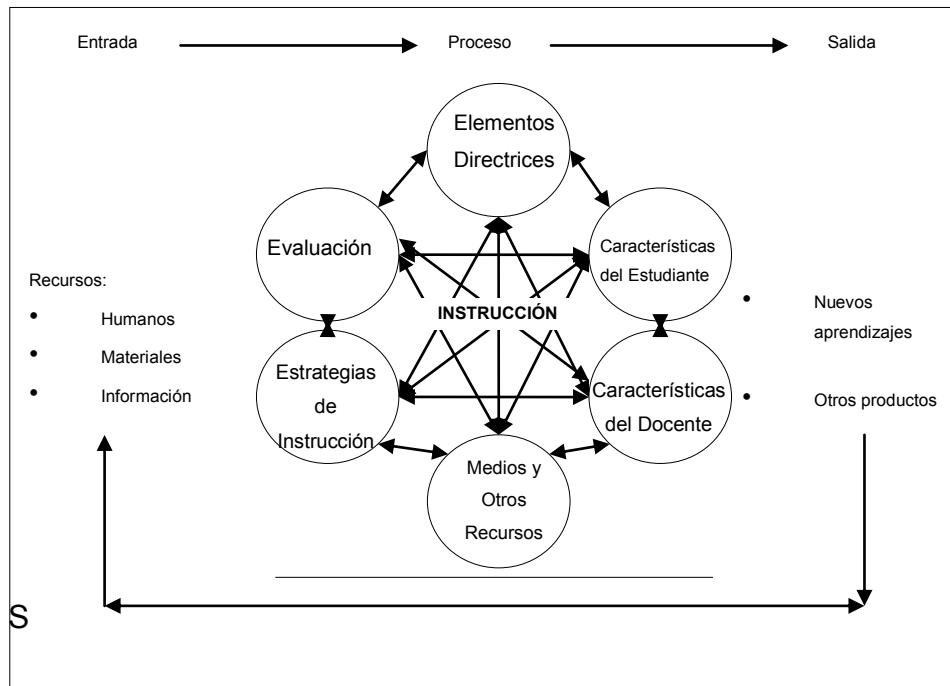


Gráfico 2: Modelo de Diseño de la Instrucción, Szczurek (1989)

objetivos que orientan globalmente el proceso, relacionados con las competencias y habilidades que deberían lograr los participantes con respecto a la enseñanza del ajedrez.

7.d.14. Las Características de los Docentes participantes

Se describen las características de los participantes o receptores de la instrucción, en cuanto a los conocimientos previos, pre-requisitos, habilidades, destrezas, actitudes, experiencias y otros.

7.d.15. Las Características del Docente facilitador

Se refieren a los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y experiencias que posee el facilitador de la solución instruccional.

7.d.16. Medios y Otros Recursos

Se requieren de medios y recursos para hacer efectiva la transmisión de la información, entre éstos se tienen: equipos, mobiliario, y materiales.

7.d.17. Estrategias de Instrucción

Se tomó en cuenta un conjunto de acciones para llevar a cabo la situación de enseñanza aprendizaje. Se determinaron la cantidad de sesiones, la duración, el cronograma de actividades, los contenidos, recursos, espacios...

7.d.18. Evaluación

La Evaluación proporciona datos que permiten establecer la eficiencia del sistema de instrucción y del aprendizaje.

7.d.19. Implantación del Diseño de la Solución

Se elaboró un estudio de factibilidad que determinó la posibilidad de su ejecución. Algunos criterios de factibilidad considerados en tal estudio fueron:

Para la **factibilidad técnica** se hizo referencia a la disposición de la institución en cuanto al personal encargado de dictar las sesiones de clase y poner a disposición los conocimientos técnicos y profesionales en el desarrollo de la jornada de capacitación. Además de poseer juegos de ajedrez y mural de ajedrez.

La **factibilidad económica** se relacionó con los gastos generados por las actividades específicas de la organización y ejecución de dicha jornada.

Para la **factibilidad operacional** se consideró las necesidades de la población en cuanto a la capacitación de la enseñanza del ajedrez, la frecuencia con que estos utilizarían esta nueva información y la permanencia de este en el tiempo.

7.d.20. Evaluación de la Solución

Para la evaluación de este diseño se considera el modelo de Evaluación de Acciones Formativas de Kirkpatrick (1994), el cual está orientado a evaluar el impacto de una determinada acción formativa a través de cuatro niveles:

En el **nivel de reacción**, se recoge información sobre la reacción de los participantes de las jornadas de capacitación.

Para el **nivel de aprendizaje**, se persigue comprobar los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos por el participante y su actitud.

La **evaluación de la transferencia** consiste en detectar si las competencias adquiridas con la formación se aplican en el entorno de trabajo.

8. Presentación y análisis de los resultados

A continuación se presentan los resultados y el análisis de los datos obtenidos en la aplicación de cada una de las fases del Modelo de Desarrollo Instruccional de Szczurek (1990) ejecutadas.

8.1. Estudio de Necesidades

Se siguieron cada uno de los pasos de las tres etapas del Modelo de Müller (2003), ya descrito en el epígrafe anterior, arrojando el siguiente resultado:

8.1.a. Detección de Necesidades

Para la primera etapa del Estudio de Necesidades se aplicaron varios instrumentos de los anexos A, B, C y D.

8.1.b. Identificación de la situación actual

La identificación de la Unidad Educativa Escuela “San Vicente” ya está explicada en el epígrafe 1 de esta colaboración.

En relación a los resultados que arrojó el cuestionario aplicado a los 12 docentes de la muestra, se puede consultar en el cuadro siguiente.

Cuadro 2. Respuestas de las preguntas cerradas del cuestionario

Ítems	SI	NO
¿Ha jugado usted alguna vez Ajedrez?	25%	75%
¿Sabe usted algo sobre la enseñanza del Ajedrez?	25%	75%
¿Considera usted que el Ajedrez es una actividad exclusiva de expertos?	67%	33%

¿Ha enseñado a jugar ajedrez a sus alumnos?	25%	75%
¿Se requiere de un material específico para desarrollar esta actividad?	92%	8%
¿Has presenciado una clase de ajedrez?	33%	67%
. ¿Conoce el movimiento de las piezas del Ajedrez?	33%	67%
. ¿Se requiere de muchos recursos para la enseñanza del Ajedrez?	92%	8%
. ¿Considera el Ajedrez una actividad muy costosa de desarrollar?	92%	8%
. ¿El Ajedrez es una actividad que requiere de mucho tiempo para aprenderlo?	67%	33%
. ¿Te parece que el Ajedrez es tedioso?	92%	8%
. ¿Te gustaría aprender a jugar Ajedrez?	92%	8%
16. ¿De aprender Ajedrez serías un promotor del mismo?	92%	8%
17. ¿Consideras importante incorporar la enseñanza del Ajedrez a las actividades pedagógicas?	92%	8%
18. ¿Conoce usted la resolución que establece la enseñanza del Ajedrez en la escuela?	33%	67%
19. ¿Se siente en capacidad de enseñar a jugar ajedrez?	33%	67%

Y en lo que se refiere a los diferentes items, quedan reflejados los resultados en los siguientes cuadros:

Cuadro 3 . ¿Qué es para usted el ajedrez?. Ítem 1

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Juego	6	50.0
Deporte	4	33.3
Ciencia	2	16.7
Total	12	100.0

Cuadro 4. ¿Qué habilidades crees que desarrolle el ajedrez en el educando?. Ítem 4

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Cognitivas	10	83.3
Sociales	1	8.3
Carácter	1	8.3
Total	12	100.0

Cuadro 5. ¿Cómo se puede enseñar el ajedrez?. Ítem 9

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Clases magistrales	8	66.7
Actividades lúdicas	4	33.3
Total	12	100.0

Cuadro 6. ¿Qué herramientas consideras hacen falta para enseñar el ajedrez?. Ítem 20

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Más conocimiento, estrategias y recursos materiales.	9	75.0
Acompañamiento, orientación y material didáctico	3	25.0
Total	12	100.0

La realidad de la Unidad Educativa Escuela “San Vicente”, con respecto a la incorporación de la enseñanza del ajedrez es que la mayoría de los docentes encuestados ven el ajedrez como un juego, no han jugado ajedrez, no saben sobre la enseñanza del ajedrez, consideran que el ajedrez desarrolla habilidades cognitivas, y que es una actividad exclusiva de los expertos.

Estos docentes no han enseñando a jugar ajedrez a sus alumnos, consideran que se requiere de un material específico para desarrollar esta actividad, no han presenciado una clase de ajedrez, piensan que se puede enseñar el ajedrez con una clase magistral, no conocen el movimiento de las piezas del ajedrez, consideran que se requieren de muchos recursos para la enseñanza del ajedrez, que es una actividad muy costosa de desarrollar, que requiere de mucho tiempo para aprenderlo y les parece una actividad tediosa.

8.1.c. Identificación de la situación deseable.

En función de los hechos y la revisión bibliográfica, la situación deseada por la Unidad Educativa Escuela “San Vicente”, es **incorporar la enseñanza del ajedrez en el aula por sus beneficios educativos** y que el 92% de los maestros de la Escuela “San Vicente” le gustaría aprender a jugar ajedrez, de aprender serían promotores del mismo, consideran importante incorporar la enseñanza del ajedrez a las actividades pedagógicas y no conocen la resolución que establece la enseñanza del ajedrez en la escuela.

8.1.d. Determinación de las discrepancias.

La realidad es que los docentes no enseñan a jugar ajedrez y esto es causado por la falta de conocimiento sobre la enseñanza de esta disciplina. Y el deber ser es que el docente de aula enseñe a sus educandos a jugar ajedrez.

8.2. Análisis de Necesidades

8.2.a. Jerarquización de las discrepancias.

Se identificó que lo que se debe cambiar, es el no enseñar el ajedrez en el aula y lo que se debe mantener, es la exigencia a los docentes a la enseñanza de esta disciplina. Se analizó cada una de las discrepancias detectadas con base a la recolección de datos de los instrumentos de los anexos A, B y C.

8.2.b. Identificación de las Causas de las discrepancias

Uno de los aspectos que está generando la situación actual es el desconocimiento de la enseñanza del ajedrez en la escuela, desde sus puntos de vista: teórico, normativo y pedagógico, la falta de motivación, asesoría o capacitación hacia la enseñanza del ajedrez.

Otra de las causas es que los docentes no han jugado ajedrez, por lo que no lo conocen o han vivido la experiencia de practicarlo, a pesar de eso, lo consideran una actividad que desarrolla habilidades cognitivas, por lo que han escuchado o leído, no porque estén convencidos de ello, y el que lo vean como una actividad exclusiva de los expertos, hace pensar que lo ven fuera de su alcance. Estos docentes no han enseñando a jugar ajedrez a sus alumnos, ni han hecho el intento de hacerlo, a pesar de que existen libros escolares para su enseñanza.

Por otra parte, consideran que se requiere de un material específico para desarrollar esta actividad, esto es cierto, pero la Escuela siempre ha estado dotada con juegos de ajedrez. A pesar de que en las actividades extra escolares se imparten clases de esta disciplina, los docentes no han presenciado una clase de ajedrez, y no han hecho el intento por presenciar las que se imparten en las tardes o han pedido apoyo para su enseñanza al instructor de ajedrez.

A la mayoría de los docentes de esta Escuela le gustaría aprender a jugar ajedrez, por el hecho que desarrolla ciertas habilidades cognitivas y ayuda a mejorar la disciplina, por lo cual quisieran promoverlo entre sus estudiantes como actividad pedagógica.

8.2.c. Definición de las Necesidades.

Se precisa que existe una necesidad de tipo instruccional, lo cual requiere del conocimiento de aspectos: normativos, teóricos y pedagógicos para cambiar la actitud hacia esta disciplina.

8.3. Proposición de Solución

8.3.a. Identificación de las alternativas de solución.

Del cruce de las dimensiones de la Matriz DOFA (debilidades, oportunidades, fortalezas y amenazas), surgen las posibles alternativas para incorporar la enseñanza del ajedrez en la Unidad Educativa Escuela “San Vicente”.

Cuadro 7. Matriz DOFA aplicada a la Unidad Educativa Escuela “San Vicente”

DEBILIDADES	OPORTUNIDADES
No poseen un profesor que imparta clases de ajedrez en el aula. Los docentes no conocen sobre la enseñanza del ajedrez en el aula. Poco motivación en la enseñanza del ajedrez. No conocen estrategias para la enseñanza – aprendizaje del ajedrez.	Enlace con el Club de Ajedrez del Parque Naciones Unidas y El Instituto Pedagógico de Caracas. Organización de torneos de ajedrez por la A.V.E.C y el Ministerio del Poder Popular para la Educación. Programa de Alfabetización Ajedrecista.
FORTALEZAS	AMENAZAS
El personal posee una educación integral. El personal está en constante adiestramiento. Posee un instructor de ajedrez, vinculado con el Currículo Básico actividad extra escolar. Poseen juegos de ajedrez.	No existe la figura de profesor de ajedrez. No existe un programa de la enseñanza – aprendizaje del ajedrez. Negación de dotación de juegos de ajedrez

A continuación se presenta el cruce de las dimensiones de la Matriz DOFA:

Estrategia DO: la debilidad de no poseer un profesor que imparta clases de ajedrez en el aula puede ser contrarrestada con la oportunidad de enlace con clubes e instituciones, solicitando un instructor de ajedrez o trasladando a los alumnos a ver estas clases en estos clubes. La debilidad de que los docentes no conocen sobre la enseñanza del ajedrez en el aula y el poco interés en la enseñanza del ajedrez, se puede contrarrestar con la oportunidad de participar en el Programa de Alfabetización Ajedrecista.

Estrategia DA: la debilidad de no poseer un profesor que imparta clases de ajedrez en el aula y la amenaza de que no exista la figura del profesor de ajedrez, puede disminuirse capacitando a los docentes en la enseñanza – aprendizaje del ajedrez.

Estrategia FO: se puede utilizar la fortaleza de que el personal está en constante adiestramiento, aprovechando la oportunidad del Programa de Alfabetización Ajedrecista, participando en talleres ó creando la figura de un profesor especialista en el área de la enseñanza del ajedrez. También se puede utilizar la fortaleza de la práctica del ajedrez como actividad extra escolar, con la oportunidad de participar en los de torneos de ajedrez.

Estrategia FA: la fortaleza de que el personal posee una educación integral se puede utilizar para tratar de disminuir la amenaza de que no existe un programa de la enseñanza – aprendizaje del ajedrez vinculado al currículum.

Propuesta 1: Crear la figura de un profesor especialista en el área de la enseñanza del ajedrez como mediador profesional.

Propuesta 2: Programa de actividades para la incorporación del ajedrez en la Comunidad Educativa de la Unidad Educativa Escuela “San Vicente”.

Propuesta 3: Diseño instruccional dirigido a los docentes para la incorporación de la enseñanza del ajedrez en la Unidad Educativa Escuela “San Vicente”.

Para determinar cual de estas tres propuestas es la más factible para la solución del problema, la autora se apoyó en la respuesta del personal directivo hacia la pregunta de *¿cuál de las siguientes alternativas de solución le parece las más factible para la incorporación de la enseñanza del ajedrez en la Unidad Educativa Escuela “San Vicente”?*, ítem 11 de la Guía de Entrevista que se aplicó al personal directivo (anexo B). Donde manifestaron que consideran que la alternativa más factible es la de un diseño instruccional dirigido a los docentes para incorporar la enseñanza del ajedrez en el aula, que se presenta a continuación.

8.3.b. Diseño de la Solución

El Diseño Instruccional para la Incorporación de la Enseñanza del Ajedrez en la Unidad Educativa Escuela “San Vicente”, se fundamentó en el Modelo de Diseño de la Instrucción de Szczurek (1989), A continuación, se presenta lo diseñado para cada uno de los componentes de dicho modelo.

8.3.b.1. Elementos Directrices

Los objetivos que orientan globalmente el proceso son:

Objetivo general: Adquirir herramientas que le permitan al docente de Educación Básica, la enseñanza del ajedrez en el aula de clase.

Objetivos específicos:

- Definir la esencia del ajedrez en su valor educativo.
- Reforzar las referencias espaciales y de movimientos del juego de ajedrez.
- Adquirir información relativa al origen e historia del ajedrez.
- Conocer el nombre, forma, tamaño y color de cada una de las piezas del ajedrez.
- Identificar la posición inicial, que deben ocupar las piezas en el tablero de ajedrez.
- Distinguir, según la norma legal, los movimientos de las piezas del ajedrez.
- Identificar actividades lúdicas para la enseñanza del ajedrez.
- Reconocer la práctica del ajedrez como disciplina de origen milenario.

8.3.b.2. Las Características de los Estudiantes (participantes)

Los participantes son 12, docentes de Preescolar, Educación Integral, especialistas y directivo, que laboran en la Unidad Educativa Escuela “San Vicente”, que carecen de los conocimientos previos, destrezas y actitudes, experiencias sobre la enseñanza del ajedrez.

8.3.b.3. Las Características del Docente (facilitador)

La co-autora, tiene los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y experiencia como especialista en la enseñanza del ajedrez, es docente de aula, y conoce el uso adecuado de las canciones “Canto al Ajedrez” (anexo F) y medios instruccionales, para la enseñanza del ajedrez y ha impartido la enseñanza del ajedrez a nivel de preescolar, básica, media diversificada y superior.

8.3.b.4. Medios y otros Recursos

Se requieren de medios y otros recursos, entre éstos destacamos: 6 juegos de ajedrez, un mural, pizarrón, marcadores, mesas, sillas, PC, video, papel, lápices, hojas cuadriculadas, moldes de las piezas, canciones “Canto al Ajedrez”, programa y reglamento de ajedrez.

8.3.b.5. Estrategia de Instrucción

Se establecieron 8 sesiones de 4 horas cada una con diversas actividades, considerando el objetivo, el contenido, el momento instruccional, descripción de la actividad, recursos, tiempo y espacio. La estrategia a desarrollar será lúdica, debido a que se les enseñará a los docentes canciones como estrategias de enseñanza aprendizaje del ajedrez que pueden ser utilizadas en preescolar y en Educación Básica.

Cuadro 8. Cronograma de la Jornada de Capacitación

Sesión	Contenido
Sesión 1	Presentación del Ajedrez: Presentación del diseño y entrega del material de apoyo. Cualidades Educativas del Ajedrez. Resolución de la Enseñanza del Ajedrez en las Escuelas. Historia del Ajedrez. Presentación del Reglamento de Ajedrez.
Sesión 2	El Tablero de Ajedrez: Concepto de espacio en el tablero, Casillas, fila, columna, diagonal, centro del tablero, ubicación del tablero entre los jugadores y direccionalidad.
Sesión 3	Las Piezas del Ajedrez: Conocer e identificar los nombres de todas las piezas del ajedrez. Descripción de las características de cada una de las piezas del ajedrez. Comparación de las piezas del ajedrez con las imágenes que simbolizan.
Sesión 4	Posición Inicial de las piezas del Ajedrez: Colocación correcta de las piezas en su posición inicial. Reglamento de Ajedrez
Sesión 5	Movimientos de las piezas del Ajedrez: Conocer los movimientos según el Reglamento de Ajedrez
Sesión 6	Movimientos Especiales de las Piezas del Ajedrez: Captura, Coronar, Peón al paso, Enroque, Jaque, Jaque Mate, Tablas, Ahogado, Apertura, Desarrollo de las piezas, Defensa y Ataque.
Sesión 7	Práctica del Juego de Ajedrez: Participación activa en prácticas libres de ajedrez. Manejo, uso y tipos de reloj. Realización de ejercicios de anotación algebraica.
Sesión 8	Difusión: Planificación de Micro clase. Elaboración de cartelera informativa, acerca del reglamento de ajedrez. Planificación de un torneo de ajedrez. Elaboración de afiche publicitario sobre el mismo.

Cada sesión fue planificada en base al Diseño Instruccional de Szczerk (1989), la cual se presenta en los siguientes cuadros.

Cuadro 9. Sesión 1: Presentación

Fase	Modalidad	Técnica	Actividades	Organización

Inicio	Presentación Oral e Interacción	<p>Técnica de Iniciación (Rompe Hielo)</p> <p>Exposición</p> <p>Técnica de la pregunta</p> <p>Se iniciará la sesión con la presentación de los participantes y el facilitador, con la dinámica del Nombre Kilométrico que consiste en auto presentarse al tiempo que se trata de recordar el nombre de todos los del grupo. A continuación se les entregará el material de la jornada (cronograma, canciones, Reglamento de Ajedrez de la FIDE, hojas blancas y hojas cuadriculadas). Se les presentará el cronograma del mismo, se discutirá, se acordarán las normas de convivencia, se escribirán y se pegarán en un lugar visible.</p>	Ambiente: Salón de clase.	Grupo: sentados en círculo	Tiempo: 45'
Desarrollo	Presentación Oral e interacción	<p>Exposición</p> <p>Técnica de la pregunta</p> <p>Se les dará a conocer la historia del ajedrez, sus cualidades educativas y la Resolución de la Enseñanza del Ajedrez en la Escuela mediante una presentación proyectada con video Beam. Al culminar la presentación se iniciará un espacio de preguntas y respuestas. Luego se les pedirá que conformen tres equipos de cuatro miembros y que le coloquen un nombre al equipo relacionado con las piezas y crear el distintivo del mismo. Luego un breve receso.</p>	Ambiente: Salón de clase.	Grupo: sentados en semicírculo	Tiempo: 1h:30' + 15' Receso

Cierre	Dinámica de grupo.	Se retomará la sesión con la canción-juego la Dama y el Rey, para a cual deberán estar de pie formando dos filas, una frente de la otra de manera de conformar parejas y realizar los movimientos pertinentes a la canción, la cual deberán repetir verbal y gestualmente guiada por el facilitador. Luego se les pedirá que tomen asiento en sus equipos, se les leerá la Leyenda de Sissa, se les hará preguntas relacionados con la Leyenda y se les pedirá que representen la leyenda con una técnica diferente por equipo: Láminas (imágenes de la Leyenda), Dramatización (Guión de la obra) y Canción (la Leyenda de Sissa).	Ambiente: Salón de clase. Grupo: dos filas de pie Sentados frente al equipo expositor.
	Canción Juego		
	Simulaciones		Tiempo: 1h:30'

Cuadro 10. Sesión 2: El Tablero de Ajedrez

Fase	Modalidad	Técnica	Actividades	Organización
Inicio	Interacción	Técnica de conformar parejas y realizar los movimientos pertinentes a la canción, la cual deberán repetir verbal y gestualmente la canción guiada por el facilitador.	Se iniciará la sesión con la canción de la Dama y el Rey, para la cual deberán estar de pie formando dos filas, una frente de la otra de manera de conformar parejas y realizar los movimientos pertinentes a la canción, la cual deberán repetir verbal y gestualmente la canción guiada por el facilitador.	Ambiente: Salón de clase. Grupo: dos filas de pie
		(Rompe Hielo)	Luego se cantará la de la Leyenda de Sissa	Tiempo: 30'

Desarrollo	Presentación	Exposición	<p>Se les pedirá que se agrupen según los equipos de trabajos conformados. A cada equipo se le entregará un sobre con 32 casillas de color claro y 32 casillas de color oscuro (cuadros pequeños de un tablero) y se les pedirá que construyan un tablero de ajedrez, con este tablero se les explicará el concepto de espacio en el tablero, Casillas, fila, columna, diagonal, centro del tablero, ubicación del tablero entre los jugadores y direccionalidad. Luego se les pedirá que en una de las hojas cuadriculadas construyan 8 tableros de 8 x 8, para exemplificar: Casillas, coordenadas, fila, columna, diagonal, centro del tablero, direccionalidad y ubicación entre los jugadores.</p> <p>Breve receso</p>	Ambiente: Salón de clase.	Ambiente: Salón de clase.	Grupo: equipos de cuatro.	Tiempo: 2h:30'
	Interacción	Dinámica de Grupo					

Cierre

Interacción Ejercicios	<p>Se realizará un juego donde los equipos deberán construir nuevamente el tablero de ajedrez, pero esta vez siguiendo el orden de las coordenadas de cada casilla, la cual estará escrita por el reverso de cada una (a1, a2,...).</p> <p>A continuación deberán formar las figuras que le indique el facilitador: casilla, fila, columna, diagonal, centro, tablero, una L desde diferentes posiciones. Luego se les explicará un juego llamado Guerra Naval, donde los jugadores deberán hacer barcos de diferentes tamaños: una casilla, dos, tres, hasta ocho casillas, tapando el campo marino sin que el contrincante lo vea. La idea es hundir la mayor cantidad de barcos, disparando coordenadas de ubicación a las que se les responderá herido o muerto.</p>
------------------------	--

Cuadro 11. Sesión 3: Las Piezas del Ajedrez

Fase	Modalidad	Técnica	Actividades	Organización
Inicio	Interacción de Grupo	Dinámica de Grupo	<p>Se iniciará repasando las canciones aprendidas: La Dama y El Rey, y La Leyenda de Sissa. Luego se iniciará la clase.</p> <p>en los equipos ya conformados, se les entregará un juego de las piezas del ajedrez, dividido en cuatro bolsas que se le entregará a cada participante con ocho piezas en ella (Torre, Caballo, Alfil, Dama o el Rey y 4 peones). Se les pedirá que repitan después del facilitador la canción “Las Piezas del Ajedrez” y busquen dentro de la bolsa la pieza que se nombre.</p>	<p>Salón de Leyenda de Sissa. Luego clase.</p> <p>Grupo: en fila y después por equipos de cuatro.</p> <p>Tiempo: 30'</p>

Desarrollo	Presentación Exposición	<p>Se les explicará el simbolismo de cada una de las piezas, el puntaje que le corresponde a cada una de ellas y su valor en el juego. Se le entregará a cada equipo un juego de piezas y plantillas de cada una de las piezas de ajedrez para que la dibujen en una hoja blanca y describan cada pieza en observación a la pieza y a la plantilla.</p> <p>Receso</p> <p>Se les solicitará que distribuyan el juego de las piezas de ajedrez, en cuatro bolsas que se le entregará a cada participante con ocho piezas en ella (Torre, Caballo, Alfil, Dama o el Rey y 4 peones). Se les pedirá que repitan después del facilitador la canción “Las Piezas del Ajedrez” y busquen dentro de la bolsa la pieza que se nombre, pero esta vez con los ojos vendados.</p>	<p>Ambiente: Salón de clase.</p> <p>Grupo: equipos de cuatro.</p> <p>Tiempo: 2h:30'</p>
Cierre	Interacción de Grupo	<p>Para finalizar se realizará un juego competitivo, en el cual cada equipo se formará en columna a una distancia de cinco metros de la meta y deberán buscar la pieza que indique el facilitador, el primero que esté en la columna y así sucesivamente.</p>	<p>Ambiente: Salón de clase.</p> <p>Grupo: sentados en equipos de cuatro.</p> <p>Tiempo: 30'</p> <p>Grupo: de pie en una columna en equipos de cuatro.</p> <p>Tiempo: 30'</p>

Cuadro 12. Sesión 4: Posición Inicial de las piezas del Ajedrez

Fase	Modalidad	Técnica	Actividades	Organización
Inicio	Interacción	Dinámica de Grupo	<p>Se iniciará repasando las canciones aprendidas: La Dama y El Rey, La Leyenda de Sissa y Las Piezas del Ajedrez. A continuación ubicados por parejas con un tablero en medio, con las piezas del ajedrez de manera que uno tenga las blancas y otro las negras. Realizar las acciones al repetir la canción Posición inicial, mostrando así la colocación correcta de las piezas en su posición inicial.</p>	<p>Ambiente: Salón de clase.</p> <p>Grupo: en fila de pie y luego por parejas</p> <p>Tiempo: 30'</p>

Desarrollo	Presentación Oral	Simulación	Se les explicarán los movimientos básicos de cada una de las piezas mediante la simulación de los mismos en el mural de ajedrez, los cuales deberán repetir en sus tableros. Se les dará a conocer el Reglamento Ajedrez de la FIDE. Receso En parejas, se les pedirá que coloquen las piezas según la indicación del facilitador, comenzando por la torre en su posición inicial (únicamente las torres sobre el tablero) realizando el movimiento respectivo de la pieza de manera alterna, primero la torre blanca, luego la torre negra y así alternadamente. Para el caballo, se les pedirá que retiren las torres y coloquen únicamente los caballos y así con el alfil, la dama, y el rey. Para finalizar se les pedirá que armen la posición inicial para explicar los movimientos de los peones y realizar la práctica de todos los movimientos de las piezas.	Ambiente: Salón de clase. Grupo: por parejas Tiempo: 1h:15'
		Exposición		

Cierre	Interacción	Conclusiones	<p>Se les entregará los moldes de las piezas y se les solicitará que dibujen en una hoja cuadriculada, la pieza con un tablero al lado que indique el movimiento correspondiente a cada una de las piezas.</p>	Ambiente: Salón de clase.
				Grupo: por parejas Tiempo: 2h:15'

Cuadro 13. Sesión 5: Movimientos de las piezas del Ajedrez

Fase	Modalidad	Técnica	Actividades	Organización
Inicio	Interacción	Dinámica de Grupo	<p>Se iniciará repasando las canciones aprendidas: La Dama y El Rey, La Leyenda de Sissa y Las Piezas del Ajedrez. A continuación ubicados por parejas con un tablero en medio, con las piezas del ajedrez de manera que uno tenga las blancas y otro las negras. Realizar las acciones al repetir la canción Posición inicial. Luego se cantara la canción “Los Movimientos” acompañada de los movimientos respectivos.</p>	Ambiente: Salón de clase. Grupo: en fila de pie y luego por parejas Tiempo: 30'

Desarrollo	Presentación Oral e interacción	Simulación Exposición	<p>Se recordarán los movimientos básicos de cada una de las piezas y se les explicarán los movimientos especiales, como apertura de peones, Peón al Paso, Coronar, Enroque, Jaque, Jaque Mate, Tablas, Ahogado, y otros, mediante la simulación de los mismos en el mural de ajedrez, los cuales deberán repetir en sus tableros. Se les dará a conocer en el Reglamento Ajedrez de la FIDE, esos movimientos.</p> <p>Receso</p>	Ambiente: Salón de clase. Grupo: por parejas Tiempo: 1h:15'
	Interacción	Ejercicios	<p>Se les solicitará que dibujen en una hoja cuadriculada los movimientos especiales en un tablero al lado del nombre del movimiento que ejemplifican. Luego por parejas realizarán la simulación de un juego, procurando utilizar todos los movimientos aprendidos hasta ahora</p>	Ambiente: Salón de clase. Grupo: Individual y luego por parejas Tiempo: 2h:15'

Cuadro 14. Sesión 6: Movimientos Especiales de las Piezas del Ajedrez

Fase	Modalidad	Técnica	Actividades	Organización
Inicio	Interacción	Dinámica de Grupo	<p>Se iniciará repasando las canciones aprendidas: La Dama y El Rey, La Leyenda de Sissa y Las Piezas del Ajedrez. A continuación ubicados por parejas con un tablero en medio, con las piezas del ajedrez de manera que uno tenga las blancas y otro las negras. Realizar las acciones al</p>	Ambiente: Salón de clase. Grupo: en fila de pie y luego por parejas Tiempo: 30'

			repetir la canción Posición inicial. Luego se cantara la canción “Los Movimientos” acompañada de los movimientos respectivos.	
Desarrollo	Presentación Oral	Simulación Exposición	Se recordarán los movimientos explicados hasta ahora y se les explicarán las fases del juego, como Apertura, Desarrollo de las piezas, Defensa y Ataque., mediante la simulación de los mismos en el mural de ajedrez, los cuales deberán repetir en sus tableros. Se les dará a conocer en el Reglamento Ajedrez de la FIDE, esos movimientos. Receso	Ambiente: Salón de clase. Grupo: por parejas Tiempo: 1h:15'
Cierre	Interacción	Ejercicios	Se les solicitará que por parejas realicen la simulación de un juego, procurando utilizar todos los movimientos aprendidos hasta ahora.	Ambiente: Salón de clase. Grupo: Individual y luego por parejas Tiempo: 2h:15'

Cuadro 15. Sesión 7: Práctica del Juego de Ajedrez

Fase	Modalidad	Técnica	Actividades	Organización
Inicio	Interacción	Dinámica de Grupo	Se iniciará repasando las canciones aprendidas: La Dama y El Rey, Leyenda de Sissa, Piezas del Ajedrez, Posición inicial y Movimientos. Se les aclaraán dudas que tengan sobre como jugar ajedrez.	Ambiente: Salón de clase. Grupo: en fila de pie y luego por parejas. Tiempo: 30'
Desarrollo	Presentación		Se les explicará el uso del Reloj en el juego de ajedrez.	Ambiente: Salón de clase.
	Interacción	Torneo	Se realizará un pequeño torneo de ajedrez de todos contra todos a 15'	Grupo: por parejas. Tiempo: 2h y 45'
Cierre	Interacción	Torneo	Se realizará la gran final. Y se compartirán experiencias sobre la actividad	Ambiente: Salón de clase. Grupo: en parejas, luego en círculo. Tiempo: 45'

Cuadro 16. Sesión 8: Difusión y Planificación.

Fase	Modalidad	Técnica	Actividades	Organización
Inicio	Interacción	Lluvia de ideas	Se iniciará la sesión con una lluvia de ideas, donde se le pedirá a cada participante, mencionar una estrategia para la enseñanza del ajedrez. Se irá anotando en la pizarra los nombres de todas esas estrategias o ideas que vallan surgiendo. Luego se les pedirá que se reúnan por nivel o grado: II grupo, III grupo, 1º y 2º, 3º y 4º, 5º y 6º y especialistas (Educación Física, Biblioteca y Música).	Ambiente: Salón de clase. Grupo: de forma individual frente a la pizarra. Tiempo: 15'

Desarrollo	Dinámica Interacción de Grupo	Elaborar una planificación de la jornada completa para la alfabetización ajedrecista en su grado y escoger una de esas clases para presentar una Micro Clase. Esta no debe repetirse por otro equipo.	Ambiente: Salón de clase. Grupo: por grado o nivel Tiempo: 3h y 15'
Cierre	Dinámica Interacción de Grupo	Planificar la elaboración de carteles informativas, acerca del ajedrez. Y un Torneo de Ajedrez en la Escuela.	Ambiente: Salón de clase. Grupo: por grado o nivel Tiempo: 30'

8.3.b.6. Evaluación

Se construyó una lista de cotejo de 42 ítems, para ser utilizada como instrumentos de evaluación en las sesiones para determinar los conocimientos, habilidades y destrezas desarrollados durante y después de la jornada de capacitación sobre la enseñanza del ajedrez. Ver (anexo G). Este permitirá evaluar la presencia o ausencia del aspecto a evaluar definido previamente.

8.3.b.7. Implantación del Diseño de la Solución

Bajo la posibilidad que en un futuro, se implante este diseño se realizó un estudio de la factibilidad que arrojó el siguiente resultado:

Factibilidad técnica: la Unidad Educativa Escuela “San Vicente” cuenta con la participación activa de la co-autora de esta colaboración, para dictar las sesiones de clase y poner a disposición los conocimientos técnicos y profesionales en el desarrollo de la jornada de capacitación.

Factibilidad económica: la Escuela cuenta con el subsidio del Ministerio de Educación y Deportes en el pago del personal de la misma; y en cuanto a los gastos generados por las actividades específicas de la organización y ejecución de la jornada, la Escuela cuenta con el apoyo económico de otras instituciones estatales y religiosas.

Factibilidad operacional: la población tiene la necesidad de capacitarse en la enseñanza - aprendizaje del ajedrez, la frecuencia con que estos conocimientos se utilizarían seria durante todo el año escolar y la permanencia de este en el tiempo, está garantizado por los encuentros, torneos y demás eventos relacionados con el ajedrez.

8.3.b.8. Evaluación de la Solución

Para la evaluación de este diseño se sugiere el modelo de Evaluación de Acciones Formativas de Kirkpatrick (1994).

En el **nivel de reacción**, la información específica que se debe recoger para cada uno de estos elementos debe ser la siguiente:

- a) Verificar si los elementos directrices orientan el proceso de enseñanza aprendizaje.
- b) Para los conocimientos teóricos y prácticos logrados, se sugiere el uso de un instrumento del anexo G.
- c) Los criterios a evaluar por el docente, son la puesta en escena de sus conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y experiencias en el desempeño como facilitador y orientador del proceso enseñanza – aprendizaje.
- d) Los recursos para hacer efectiva la transmisión de la información, son: los juegos de ajedrez, el aula de clase con su respectivo mobiliario y las canciones del anexo F .
- e) Se sugiere el uso de un instrumento de evaluación para las sesiones de clase (anexo H). Una vez evaluados los componentes, se invita a la reflexión en busca de la mejora de las situaciones instruccionales.
- f) La evaluación de la transferencia es a corto, a mediano y a largo plazo, bien sea en la clase a lo largo del año escolar, o bien en la participación en los eventos ajedrecísticos.
- g) Para la evaluación de impacto se sugiere verificar la cantidad de los docentes que incorporan la enseñanza del ajedrez en el aula, sea cada vez mayor, la productividad académica a la luz del rendimiento de los estudiantes, el incremento de la disciplina...

9. Conclusiones y recomendaciones

9.a. Conclusiones

El Ministerio del Poder Popular para la Educación propone incorporar el juego de ajedrez como estrategia de enseñanza en la educación, petición que hace que la Unidad Educativa Escuela “San Vicente” desee incorporar esta disciplina en sus aulas de clase.

Al generarse una discrepancia entre la situación actual, donde el ajedrez es impartido como actividad extra escolar y la situación deseada, la cual es que se incorpore la enseñanza del ajedrez en el aula, como estrategia que desarrolla el pensamiento, procesos cognitivos y del carácter del individuo, nace una necesidad de cambio, mejorar y actualización pedagógica.

Al realizar el análisis de esta necesidad, se llegó a la conclusión de que se debe incorporar la enseñanza del ajedrez en la Unidad Educativa Escuela “San Vicente”, con una alternativa que permita dar a conocer esta disciplina desde todos sus puntos de vista: teórico, normativo y pedagógico. Por lo que se propuso un diseño instruccional, que le brinde las herramientas y el apoyo que el docente necesite para desarrollar la enseñanza de esta disciplina en sus aulas de clase.

Este Diseño Instruccional se basa en un conjunto de sesiones para llevar a cabo la situación de enseñanza y aprendizaje del juego de ajedrez en la escuela. Una jornada de adiestramiento con actividades formativas y lúdicas para que los docentes puedan utilizarlas como estrategias de enseñanza, materiales instructuales y un cúmulo de ideas para la enseñanza del ajedrez en el aula de clase.

Dentro de estas sesiones de clase se utilizarán medios y recursos, entre ellos unas **canciones** eminentemente pedagógicas, que están orientadas fundamentalmente a la enseñanza del ajedrez a partir del manejo de los procesos y operaciones del pensamiento del aprendiz, de las actividades por él desarrolladas y de su interacción con el medio ambiente o información, por lo que ofrece una recopilación de canciones con un contenido basado en la alfabetización ajedrecista, con la consigna de aprender cantando y jugando. Este le servirá al docente como herramienta motivadora y significativa para enseñar a los estudiantes a jugar ajedrez.

Cabe destacar, la viabilidad de la aplicación de este diseño, debido a que al realizar el estudio de factibilidad económica, técnica y operacional resultó efectivo este trabajo. Este es un diseño que motivará al docente a enseñar ajedrez en su aula, le enseñará a jugar ajedrez y le facilitará un cúmulo de estrategias para su enseñanza.

El impacto que causará la incorporación de la enseñanza del ajedrez en la Unidad Educativa Escuela “San Vicente” será beneficioso desde muchos puntos de vista, la productividad, la calidad académica, el rendimiento de los estudiantes, y la disciplina mejorará, la incorporación espontánea por parte de los estudiantes del ajedrez en los recreos, convertirá el recreo en un espacio para la convivencia, se generará un nivel de participación social y cultural más alto. Para que este impacto sea duradero y perdure en el tiempo, se sugiere seguir las recomendaciones que se presentan en el siguiente apartado.

8.b. Recomendaciones

1. Planificar bien las sesiones o clases para la enseñanza del ajedrez, utilizando estrategias instructuales adecuadas.

2. Implementar técnicas y estrategias instruccionales grupales, que puedan reforzar el clima organizacional.
3. Paralelamente es necesario poner en práctica actividades motivantes dirigidas a los padres y estudiantes para propiciar su colaboración y participación.
4. Establecer mecanismos que permitan al sistema ajustar las acciones de manera planificada.
5. Crear espacios o momentos para la práctica del ajedrez entre los docentes e intercambio de experiencias sobre la enseñanza y aprendizaje de esta disciplina. Ejemplo: ajedrez en las horas de recreo.
6. Propiciar la renovación y revitalización de la institución educativa.
7. Formar equipos de alto desempeño, para establecer grupos eficientes.

REFERENCIAS WEB Y BIBLIOGRÁFICAS

- Baustista, M. (2004). **Manual de Metodología de Investigación**. Caracas
- Blanco, J. (2004). *Diseño de un programa deportivo que permita la administración del entrenamiento dirigido a ajedrecistas infantiles del Colegio San Agustín*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas.
- Blanco, U. (2004). **El ajedrez como política de Estado en Venezuela** [Documento en línea] Ponencia I Congreso Internacional De La Enseñanza Del Ajedrez, Octubre, 2004. Disponible: <http://www.laplaza.org.ar/congresos/Menorca/ponenciaUB.htm> [Consulta: 2006 Diciembre 12]
- Buela, D. (2005). **Importancia de la enseñanza del ajedrez en las escuelas** [Página Web en línea] Revista Jugada Maestra On-line Disponible: <http://ajedrezescolar.com/noticiero3/xxview.php?ArtID=4453> [Consulta: 2006 Diciembre 12]
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). **Ley Orgánica de Educación con su Reglamento**, N° 5.662 Extraordinario del 24 de Septiembre de 2003.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). **Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela. 38.172**, Abril, 2005.
- Currículo Básico Nacional (1997). **Programa de estudio de educación básica segunda etapa: sexto grado**. Ministerio de Educación. (1997).
- Fernández Amigo, J. (2008). **Utilización de material didáctico con recursos de ajedrez para la enseñanza de las matemáticas. Estudio de sus efectos sobre una muestra de alumnos de segundo de primaria**. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

- Fine, R. (1974). **Psicología del jugador de Ajedrez**. Barcelona.
- García, E. (1997). **La Formación del Pensamiento Ajedrecista**. Universidad Central de Venezuela. Caracas.
- Justel, D. (s/f). **Ajedrez Escolar: un enfoque distinto** [Página Web en línea] Colaboraciones Ajedrez Educativo. Argentina. Disponible: <http://www.laplaza.org.ar/colabora/justel1.htm> [Consulta: 2006 Diciembre 12]
- Kirkpatrick (1994). **Enfoques y modelos de evaluación del e-learning**. [Página Web en línea] Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, v.9,n.2. <http://www.uv.es/RELIEVE>[Consulta: 2006 Diciembre 12]
- Ley orgánica de Educación con su Reglamento (2003) **Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5662** (Extraordinaria), septiembre 24, 2003.
- Ministerio de Educación (1999). **Política social en Venezuela: 1999-2003**. [Documento en línea]. Disponible:http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1012082004000100004&lng=es&nrm=iso. ISSN 1012-2508. vol.21, Nº 55 p.49-75 [consulta: 2008, mayo 1].
- Ministerio de Educación (1997). **Programa de Estudio de Educación Básica Primera Etapa. Segundo Grado**. Caracas.
- Müller, G. (2001). **Un modelo de Desarrollo de la Instrucción. Trabajo no publicado**. IPC: Caracas.
- Olías, J. (1998). **Desarrollar la Inteligencia a través del Ajedrez** Madrid: España
- Quintero, J. (2001). **Una guía de aprendizaje para niños sobre las nociones básicas del ajedrez**. Trabajo de grado para optar al título de licenciado no publicado, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Sánchez, M y García, M. (1984). **Proyecto ajedrez**. Trabajo de investigación no publicado, Ministerio para el desarrollo de la inteligencia, Caracas.
- Szczurek, M. (1981). Material de Instrucción. Investigación y Postgrado 4 (2), 7-26 Caracas: UPEL – IPC
- Szczurek, M. (1990). **Tendencias actuales de la Tecnología Educativa**. Ponencia presentada en la cuarta Jornada de Tecnología Educativa en Venezuela. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas
- Ramírez, T. (1999). **Como hacer un Proyecto de Investigación**. Caracas.
- UNESCO. (1996). **La educación encierra en tesoro**. Madrid. Santillana.

- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2005). **Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales.** Caracas: FEDEUPEL.
- Vieira, W. y Tovar, C. (2002). *Estudio de factibilidad de insertar la disciplina de ajedrez como asignatura del componente de desarrollo personal en el plan de estudio Andrés Bello de la Academia Militar de Venezuela.* Trabajo especial para optar al título en Ciencias y Artes Militares no publicado, Academia militar de Venezuela, Caracas.

ANEXOS

ANEXO “A”

GUIÓN DE OBSERVACIÓN



U. E. ESCUELA “SAN VICENTE”
Inscrito en el M.E.C.D cód. PD00250103
Av. Arismendi – El Paraíso
Telf.: 482-37-41 / 482-39-85

Con la finalidad de describir la institución donde se llevará a cabo la investigación, relacionada con la enseñanza del Ajedrez, y así tener conocimiento de las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas que presentase en cuanto a infraestructura realizó la siguiente guía de observación.

- 1.- Nombre de la institución: _____
- 2.- Ubicación: _____
- 3.- Pública _____ Privada _____
- 4.- Cuenta la institución con apoyo económico de alguna fundación u organismo:
Si _____ No _____ Cual: _____
- 5.-Turnos que atiende: Diurno _____ Nocturno:_____ Horario :

- 6.- Nivel de educación que atiende: Inicial _____ Básica_____ Diversificado y Profesional_____
- 7.- Cuenta con actividades especiales Si _____ No _____
¿Cuáles? _____
- 8.- Realiza talleres de mejoramiento Si _____ No _____ Con que instituciones:

- 9.- Realiza Escuelas para Padres Si _____ No _____
- 10.- ¿Con Cuántas edificaciones cuenta? _____
- 11.- En cuanto a su infraestructura cuenta con: Cantidad: a) Cancha ____ b)
Biblioteca ____ c) Baños ____ d) Patio ____

- e) Depósitos ____ f) Salón de música ____ g) Salón de informática ____ h)
Departamento de Psicopedagogía ____
i) Departamento de orientación ____ j) Sala de computación ____ k) Salón
audiovisual ____ l) Aulas de clases ____
m) Sala de juegos ____ n) Consultorio odontológico ____ ñ) Miniauditorio ____ o)
Salón de artículos deportivos ____
p) Consultorios médicos ____ q) Estacionamiento ____ r) Coordinación ____ s)
Dirección ____ t) Comedor ____ u) Sala de reproducción ____ v) Club de Ajedrez

12.- En cuanto a los recursos materiales tiene: a) Bebedores ____ b) Sillas ____ c)
Pupitres ____ d) Mesas ____ e) Ventiladores ____ f) Estantes ____ g) Papeleras
____ h) Escritorios ____

13.- Recursos Didácticos: a) Carteleras ____ b) Bibliotecas de aulas ____ c)
Pizarras ____ e) Computadoras ____ f) Televisor ____ g) DVD ____ h) Equipos de
sonidos ____ i) Juegos de ajedrez ____ j) Tableros murales de ajedrez ____

14.- Recursos Humanos: a) Directivo ____ b) Coordinadores ____ c) Asistentes de
administración ____ d) Ecónomista ____ e) Secretarias ____ f) Docentes de
Preescolar ____ g) Auxiliares ____ h) Docentes integrales ____ i) Especialistas
____ j) Bibliotecario ____ k) Obreros ____ l) Portero ____ m) Chofer ____ n) Profesor
de ajedrez ____

ANEXO “B”

GUÍA DE ENTREVISTA AL PERSONAL DIRECTIVO

U. E. ESCUELA “SAN VICENTE”



Inscrito en el M.E.C.D cód. PD00250103

Av. Arismendi – El Paraíso

Telf.: 482-37-41 / 482-39-85

1.- ¿Que eventos culturales, deportivos, u otros realizan?

2.- ¿En qué eventos culturales y deportivos fuera de la institución han participado?

3.- Poseen algún personal especializado o encargado de estos eventos: Si ____
No ____

4.- ¿El personal docente tiene conocimiento sobre la importancia de la enseñanza
del ajedrez? Si ____ No ____

5.- ¿El personal docente tiene conocimiento de la obligatoriedad de la enseñanza
del ajedrez? Si ____ No ____

6.- ¿Cuántos docentes saben jugar ajedrez? _____

7.- ¿Cuántos docentes enseñan a sus grupos a jugar ajedrez? _____

8.- ¿Tienen algún especialista en el área de ajedrez? Si _____ No _____

9.- ¿Poseen material didáctico para la enseñanza de ajedrez? Si _____ No _____ ¿Cuáles? _____

10.- ¿La enseñanza del ajedrez es una actividad escolar o extra escolar?

11.- ¿Cuál de las siguientes alternativas de solución le parece la más viable para incorporar el ajedrez en la Escuela?:

a. Crear la figura de un profesor especialista en el área de la enseñanza del ajedrez. Si__ No__

¿Por qué?:

b. Un Programa de actividades para la incorporación del ajedrez en el aula. Si__ No__

¿Por qué?:

c. Un diseño instruccional para incorporar la enseñanza del ajedrez en el aula.

Si__ No__

¿Por qué?:

ANEXO “C”

CUESTIONARIO PARA LOS DOCENTES

U. E. ESCUELA “SAN VICENTE”



Inscrito en el M.E.C.D cód. PD00250103

Av. Arismendi – El Paraíso

Telf.: 482-37-41 / 482-39-85

Este cuestionario está diseñado con la finalidad de determinar la necesidad de incorporar la enseñanza del ajedrez en la Unidad Educativa Escuela “San Vicente”.

Instrucciones: a continuación se le presenta una serie de interrogantes, por favor marque con una X en las opciones afirmativas o negativas que correspondan a su respuesta.

1. ¿Qué es para usted el ajedrez? _____

2. ¿Ha jugado usted alguna vez Ajedrez? SI_____ NO_____

3. ¿Sabe usted algo sobre la enseñanza del Ajedrez? SI_____ NO_____

4. ¿Qué habilidades crees que desarrolle el ajedrez en el educando?
5. ¿Considera usted que el Ajedrez es una actividad exclusiva de los expertos?
SI _____ NO _____
6. ¿Ha enseñado a jugar ajedrez a sus alumnos? SI _____ NO _____
7. ¿Se requiere de un material específico para desarrollar esta actividad? SI _____
NO _____
8. ¿Has presenciado una clase de ajedrez? SI _____ NO _____
9. ¿Cómo se puede enseñar el
ajedrez? _____
10. ¿Conoce el movimiento de las piezas del Ajedrez? SI _____ NO _____
11. ¿Se requiere de muchos recursos para la enseñanza del Ajedrez? SI _____
NO _____
12. ¿Considera el Ajedrez una actividad muy costosa de desarrollar? SI _____
NO _____
13. ¿El Ajedrez es una actividad que requiere de mucho tiempo para aprenderlo?
SI _____ NO _____
14. ¿Te parece el Ajedrez una actividad tediosa? SI _____ NO _____
15. ¿Te gustaría aprender a jugar Ajedrez? SI _____ NO _____
16. ¿De aprender Ajedrez serías un promotor del mismo? SI _____ NO _____
17. ¿Consideras importante incorporar la enseñanza del Ajedrez a las actividades
pedagógicas? SI _____ NO _____
18. ¿Conoce usted la resolución que establece la enseñanza de Ajedrez en la
escuela? SI _____ NO _____
19. ¿Se siente en capacidad de enseñar a jugar ajedrez? SI _____ NO _____
20. ¿Qué herramientas consideras hacen falta para enseñar el ajedrez?
más conocimiento _____ estrategias _____ recursos materiales _____
acompañamiento _____ orientación _____ material didáctico _____

Docente: _____ Especialidad: _____

ANEXO “D”
MATRIZ DOFA

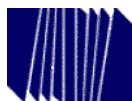


U. E. ESCUELA “SAN VICENTE”
Inscrito en el M.E.C.D cód. PD00250103
Av. Arismendi – El Paraíso
Telf.: 482-37-41 / 482-39-85

Con la finalidad de describir a la Unidad Educativa Escuela “San Vicente” en relación con la enseñanza del Ajedrez, la infraestructura y así tener conocimiento de las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas esta institución.

DEBILIDADES	OPORTUNIDADES
FORTALEZAS	AMENAZAS

ANEXO “E”
MATRIZ DE VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS
REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL
LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS



JUICIO DE EXPERTOS

Instrucciones:

Para cada una de las preguntas presentadas en el instrumento anexo. Sírvase indicar en la columna respectiva sí el ítem Aplica (A) o No Aplica (NA), en los aspectos vinculados con la Construcción y la Redacción respectivamente.

Nº ITEMS	CONSTRUCCIÓN	REDACCIÓN	OBSERVACIONES
...

DATOS DE EXPERTO

Nombre y Apellido: _____ C.I.(DNI) _____

Profesión: _____

Fecha: _____ Teléfono: _____ Firma: _____

ANEXO “F”

Canciones “Canto al Ajedrez”



U. E. ESCUELA “SAN VICENTE”

Inscrito en el M.E.C.D cód. PD00250103

Av. Arismendi – El Paraíso

Telf.: 482-37-41 / 482-39-85

**INCORPORACIÓN DE LA ESEÑANZA DEL AJEDREZ EN LA UNIDAD
EDUCATIVA ESCUELA “SAN VICENTE”**

Facilitadora: Profesora Mailicec Sánchez

Duración: 16 horas

Este material trata sobre una propuesta instruccional para la enseñanza del ajedrez. Fue diseñado para ambientes escolarizados y es aplicable por docentes en cursos de Educación Inicial, I, II, III Etapa de Educación Básica, bibliotecarios, profesores de Educación Física y Música.

Este material, de carácter eminentemente pedagógico, está orientado fundamentalmente a la enseñanza del ajedrez a partir del manejo de los procesos y operaciones del pensamiento del aprendiz, de las actividades por él desarrolladas y de su interacción con el medio ambiente o información y el docente, en tanto mediador y facilitador del proceso.

Los docentes que deseen utilizar las canciones “Canto al Ajedrez” y sacar su máximo provecho, deberán asistir a las sesiones de clase, donde se dará a conocer el uso de cada una de las canciones.

Así mismo, si el docente sigue la guía de estrategias pedagógicas sugerida, serán muy pocas las dificultades a las que se enfrentará en el uso de estas canciones. A continuación se presentan unas sugerencias pedagógicas para el uso de las canciones, no significa un proceso absolutamente rígido, sin creativas, sino que, constituye un conjunto de orientaciones que servirán de base a la creatividad del docente. Lo que se recomienda, fundamentalmente, es mantener la misma secuencia en el orden en que se presentan las canciones.

CANCIONES	SUGERENCIA PEDAGÓGICA
La Dama y El Rey	Esta canción se puede utilizar para la presentación del ajedrez y motivación hacia él.
Sissa, el inventor	Puede ser utilizada para dar a conocer la leyenda que habla sobre el origen del ajedrez.
Las Piezas del ajedrez	Esta canción permite ir conociendo los nombres correspondientes a cada pieza. Por lo que se sugiere acompañar la misma señalando cada una de las piezas.
¿Cómo van las piezas?	Permite conocer y practicar la posición inicial de las piezas, mediante la ubicación de las mismas en el tablero según lo va indicando la canción.
Movimientos	Permite conocer los movimientos de cada una de las piezas, simulando los mismos.
Piezas a jugar	Refuerza el conocimiento de los movimientos de las piezas, simulando los mismos

La Dama y el Rey

Música: La pájara pinta.

La Dama y el Rey jugaban ajedrez, la Dama saluda a un amigo y el Rey molesto la ve ¡Ay, Ay, Ay, dónde estará mi amor! Me

arrodiло a los pies de mi Rey me levanto contenta y sonante, dame la mano, dame la otra, dame un besito cerca de la boca. Daré la media vuelta, daré la vuelta entera, daré un pasito atrás haciendo la reverencia, pero no, pero no, pero no, porque me da vergüenza, pero si, pero si, pero si, porque te quiero a ti.

Sissa el inventor

Música: Alibonbo.

En aquel lugar de la India que se llama Taligana, había un reino muy hermoso dirigido por ladava, era el rey más poderoso, pues ganaba mil batallas. Más lo triste de esta historia es que el príncipe no vuelve.

Ajedrez, ajedrez, ajedrez (bis).

Divertido es el ajedrez.

El rey no comprendía que su hijo no volvía a pesar de la alegría por la batalla vencida.

Fue Sissa el inventor de un juego interesante que al Rey le sorprendió y alegre lo jugó.

Ajedrez, ajedrez, ajedrez (bis).

Divertido es el ajedrez.

Movimientos

Música: Cepillado

La torre se mueve en fila y en columna, el caballo se mueve en forma de ele y el alfil se moverá por el color de su diagonal. La dama se mueve en fila y en columna, también se mueve por la diagonal y el rey se moverá una casilla a

cualquier lugar aar. El peón se mueve siempre hacia delante, al comenzar dos pasos puede dar, y si se apura puede llegar y en una dama se convertirá aa.

Las piezas del ajedrez

Música: Que Pequeño el mundo es I

Si quieras saber que es el ajedrez ven conmigo y pronto lo vas a ver, abre bien tus ojitos y así podrás ver las piezas del ajedrez. **Coro.**

Son las piezas del ajedrez (bis)

II

Mira la torre como va, mira al caballo cabalgar, mira lo torre como va.

Mira el alfil punta nariz, mira al peón que cabezón, mira el alfil punta nariz. **Coro**

IV

Mira la dama que bella va, el rey muy serio la ve pasar, mira la dama que bella va. Y todos juntos van a jugar blancas y negras se enfrentarán y todos juntos se divertirán. **Coro.**

¿Cómo van las piezas?

Música: 2 y 2 son 4 y 2 son 6 ... I

¿Cómo van las piezas en el ajedrez?, saca tu tablero ya lo vas a ver, sigue con cuidado y mucha atención coloca las piezas como en la canción.

II

Aquí está la torre cuidando una esquina, al lado el caballo que espera sentado, le sigue el alfil que estaba por ahí. Vamos todos juntos hay que compartir (bis).

III

La dama de blanco en su casilla

blanca, la dama de negro en su casilla negra, queda esta casilla que coloco aquí, creo que es el rey el que manda aquí.

IV

Son ocho peones los que van al frente, son ocho las piezas las que están detrás, ahora todos juntos vamos a contar, cuenta tu conmigo para terminar. 1, 2, 3... 16

ANEXO "G"
INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DEL ALCANCE DE LOS OBJETIVOS
INSTRUCCIONALES



U. E. ESCUELA "SAN VICENTE"
Inscrito en el M.E.C.D cód. PD00250103
Av. Arismendi – El Paraíso
Telf.: 482-37-41 / 482-39-85

LISTA DE COTEJO

Fecha: / /

Nombre y apellido del participante: _____

Especialidad: _____

Actividad a evaluar: El juego de ajedrez

Objetivo: Determinar el conocimiento que adquirieron los participantes del taller "Estrategias para la Enseñanza del Ajedrez", sobre los aspectos fundamentales para jugar ajedrez.

Criterios a evaluar: aprendizaje, pertinencia y transferencia.

Aspectos a evaluar	Si	No	Comentarios
¿Coloca correctamente el tablero?			
¿Identifica las columnas en el tablero?			
¿Identifica las filas en el tablero?			
¿Identifica las diagonales en el tablero?			
¿Identifica las dos diagonales más grandes?			
¿Identifica las casillas del centro del tablero?			
¿Diferencia la direccionalidad en el tablero según la posición del jugador?			
¿Conoce los nombres de todas las piezas?			
¿Identifica por su nombre correcto cada pieza del ajedrez?			
¿Discrimina y selecciona las piezas por su color?			
¿Discrimina y selecciona las diversas piezas?			
¿Coloca correctamente las piezas en su posición inicial?			
¿Conoce los movimientos de la Torre?			
¿Conoce los movimientos del Caballo?			
¿Conoce y diferencia los movimientos de los Alfiles?			
¿Conoce los movimientos de la Dama?			

¿Sabe cuantos pasos se puede mover el Rey?			
¿Identifica las piezas que se utilizan para el Enroque?			
¿Diferencia el Enroque Corto del largo?			
¿Reconoce en que momento se puede realizar el Enroque?			
¿Reconoce que el peón avanza una casilla a la vez?			
¿Sabe que el peón no puede retroceder?			
¿Reconoce en que momento el peón puede dar dos pasos?			
¿Identifica que el peón captura en forma diagonal?			
¿Sabe en qué momento puede coronar el peón?			
¿Está claro de que sólo puede coronar una pieza que no esté en el tablero?			
¿Está claro de que la única pieza que puede saltar a otra es el caballo?			
¿Sabe como captura cada pieza?			
¿Sabe hacer jaque?			
¿Ubica las piezas de manera de dar jaque mate?			
¿Sabe dar jaque mate?			
¿Sabe eliminar un jaque?			
¿Sabe cubrir un jaque?			
¿Sabe defender una pieza con otra?			
¿Identifica la pieza atacada?			
¿Identifica la pieza atacante?			
¿Reconoce la función de las casillas centrales en la apertura?			
¿Reconoce la importancia de desarrollar las piezas?			
¿Reconoce la importancia de realizar un plan de ataque?			
¿Identifica el significado de la frase “Pieza tocada, pieza movida”?			
¿Realiza la lectura algebraica de la ubicación de las piezas en el tablero?			
¿Reconoce que las piezas blancas hacen el primer movimiento?			
¿Disfruta la práctica del juego de ajedrez?			

ANEXO “H”
Instrumento de Evaluación de las Sesiones de Clase



U. E. ESCUELA “SAN VICENTE”
Inscrito en el M.E.C.D cód. PD00250103
Av. Arismendi – El Paraíso
Telf.: 482-37-41 / 482-39-85

Profesora Evaluada: Mailicec Sánchez **Sesión N°** _____

A continuación se presentan una serie de ítems con los cuales se pretende que usted evalúe la Jornada de Capacitación sobre la Enseñanza del Ajedrez, al docente facilitador y al material utilizado. Se maneja una escala en donde las siglas EX se refieren a la palabra EXCELENTE y las siglas D, a DEFICIENTE, encontrándose entre ellas los valores de MUY BIEN, BIEN, REGULAR y DEFICIENTE. Se agradece marcar en donde lo considere conveniente según su criterio.

OBJETIVOS Y CONTENIDOS	EX	MB	B	R	D
El logro de los objetivos propuestos en la Jornada, usted lo aprecia como:					
El tiempo estipulado para cada actividad usted lo califica como:					
La relación entre el contenido del curso y la actividad pedagógica empleada por el docente, la estima de:					

ACTUACION DEL DOCENTE

El conocimiento del tema facilitado lo aprecia como:					
La dicción de el docente la valora como:					
El vocabulario utilizado por el docente lo aprecia de:					
El tono de voz empleado por el docente lo percibe como:					
El empleo del material de apoyo por parte del docente lo califica de:					
La pertinencia de las estrategias empleadas durante el curso fue:					
La disposición del docente para aclarar y responder preguntas fue:					
El manejo del grupo durante el desarrollo del curso fue:					
La capacidad para motivar al grupo durante el desarrollo del curso fue:					
La forma de mantener el interés del grupo fue:					
La capacidad para integrar los participantes al					

desarrollo de las actividades, usted las califica de:						
---	--	--	--	--	--	--

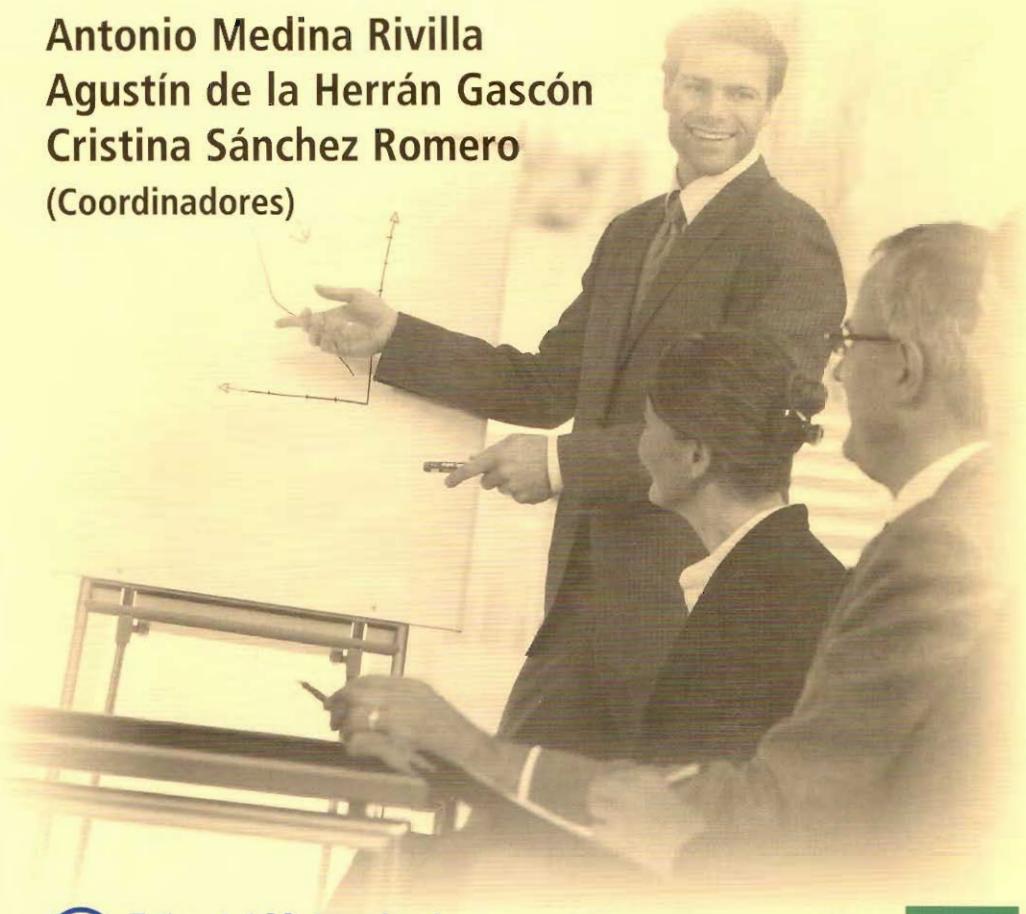
MATERIAL DE APOYO

El Cancionero Canto al Ajedrez como material instruccional lo califica:						
La presentación del material de apoyo lo estima como:						
La pertinencia de los contenidos la califica como:						
La distribución de los contenidos la califica como:						

Observaciones y/o sugerencias para mejorar el curso, la actuación del facilitador o el material de apoyo:

FORMACIÓN PEDAGÓGICA Y PRÁCTICA DEL PROFESORADO

Antonio Medina Rivilla
Agustín de la Herrán Gascón
Cristina Sánchez Romero
(Coordinadores)



Editorial Universitaria
Ramón Areces

UA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE MADRID

UNED

Formación pedagógica y práctica del profesorado

Medina, A., Herrán, A. de la y Sánchez, C. (Coords.), Cardona, J., Quicios, M^a del P., García Pérez, M., Moral Santaella, C., Paredes, J., Cacheiro, M.L., Domínguez, M^aC., Martín, A.M., Pérez Navío, E., Ruiz Corbella, M., Quintanal, J., Lago, P. y Rubio, M.J. (2011). *Formación pedagógica y práctica del profesorado*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.

La formación práctica de los profesionales de la educación y de los profesores en particular es un proceso complejo que implica y atañe a las instituciones responsables de la capacitación de los futuros docentes. Aprender a ser docente requiere de un largo proceso que se concreta en nuevas formas de vivenciar, entender y compartir las prácticas formativas. Los procesos educativos requieren de auténticos profesionales que conozcan los múltiples retos a los que han de enfrentarse y que se preparen para integrar las formas más variadas de compartir el conocimiento, experimentar las prácticas innovadoras y vivenciar los procesos de cambio y de mejora en la sociedad del conocimiento. La comprensión de la amplitud de las formas, los planes y las complejas situaciones educativas tienen un aspecto común que se concreta en la inmersión de las tareas prácticas tal como atañen a los más diversos estilos y momentos formativos para futuros profesionales. El aprendizaje del saber profesional y la preparación para responder a los continuos retos de la sociedad del conocimiento requiere de nuevos modelos que presenten el saber práctico como el estilo de innovación y búsqueda de soluciones a los problemas de la práctica y a los cambiantes escenarios de las culturas en interacción. La formación práctica es el complemento esencial para el profesional de la educación. En ella hemos de prestar un interés esencial a la adquisición de los modelos, métodos y técnicas apropiadas al saber y al desafío de la profesión de la docencia.

El contenido del libro se desarrolla a lo largo de doce capítulos, ocupándose de cinco grandes cuestiones propias de la formación pedagógica y práctica del profesorado:

- El análisis del centro docente de Secundaria.
- El conocimiento pedagógico y práctico del profesor, al que se dedican cuatro capítulos donde se estudia la figura del docente como profesional, la dialéctica profesor principiante versus profesor experimentado, la construcción del conocimiento práctico como base de la identidad y el desarrollo profesional del docente, y una interpretación de la autoformación y el conocimiento pedagógico del docente más allá de la reflexión sobre la práctica.
- La innovación educativa basada en las TIC, que se desarrolla en cuatro capítulos. En ellos se introducen las TIC en la práctica de la enseñanza secundaria, se proponen conocimientos y recursos pedagógicos para el diseño de páginas web educativas, se analizan actividades comunes, intercambios e internacionalización de la enseñanza, y se estudian las comunidades de práctica profesional y otras redes.
- El seguimiento docente y la memoria de prácticas.
- La formación práctica del pedagogo musical y el papel del orientador del centro de prácticas.

El trabajo se cierra con un Glosario colectivo y unas Referencias bibliográficas imprescindibles para profesores, estudiantes e investigadores. La obra representa una

adecuada aportación a las singularidades de la formación pedagógica y práctica del profesorado. Proyecta un conjunto de opciones formativas para que los futuros profesionales aprendan a interpretar la práctica, enriquezcan su saber pedagógico, avancen en equipo y representen un auténtico escenario de indagación y transformación de los modelos de aprender a ser docentes y de tomar decisiones para superar los problemas que en cada proceso didáctico tienen lugar.

**Jessica Cabrera Cuevas
Pablo Rodríguez Herrero**



Políticas educativas TIC en el País Vasco y buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje

José Miguel Correa Gorospe (coordinador)
Laboratorio de Innovación Educativa y
Nuevas Tecnologías (BERRILAB)
Universidad del País Vasco

Joaquín Paredes; Agustín de la Herrán (coords.) (2010)
Cómo enseñar en el aula universitaria. Madrid: Pirámide

Durante la primera década del presente siglo, la génesis del Espacio Europeo de Educación Superior se está mostrando como una oportunidad para transformar las prácticas de enseñanza universitaria. Algunos se preguntan: ¿tiene un fundamento didáctico el modelo acordado? ¿Es posible hacer el cambio?

Con una impronta neoliberal, esta tarea se va a convertir en un desafío de difícil realización; algunos se empeñan en mostrar las ineficacias de la universidad en lo macro, con datos ciertamente preocupantes, mientras que la enseñanza que reciben los estudiantes se mueve en lo micro y parece no cambiar a pesar de Bolonia, porque es deudora de plantillas, espacios, recursos, personal de apoyo y, sobre todo, de ideas de cómo trabajar mejor con todo ello. Agustín de la Herrán y Joaquín Paredes hemos tenido la suerte de coordinar un equipo largamente preocupado por cambiar el modelo transmisivo, y hacerlo ayudados de la pedagogía en la universidad y de las TIC. De eso habla el libro Cómo enseñar en el aula universitaria.

Jessica Cabrera



Cómo enseñar en el aula universitaria

Joaquín Paredes
Agustín de la Herrán
(Coords.)

Correa, J.M. (Ed.) (2010) Políticas educativas TIC en el País Vasco y buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje. Madrid: Paraninfo

En este libro se analizan las políticas educativas en el País Vasco dirigidas a apoyar la innovación educativa con TIC en el ámbito escolar. Una parte importante de la obra está centrada en la identificación de buenas prácticas TIC en las escuelas, generalmente apoyadas por alguna entidad empresarial con vocación social.

Se interpreta la respuesta a la sociedad de la información en la escuela, se describen las características de las buenas prácticas escolares con TIC y se recogen diferentes experiencias educativas desarrolladas en contextos de educación obligatoria y universitaria, así como de educación no formal, en las que han participado alumnos de diferentes edades y niveles escolares.

Por ejemplo, cómo promover con ayuda de las TIC, generalmente mediante ellas:

- . una escuela volcada a la comunidad: en Infantil (foto y vídeo de Amara Berri), más abierta (periodismo electrónico), que explora el entorno próximo y la naturaleza (GPS)
- . el cambio de la cultura de centro (comunidades de aprendizaje)
- . nuevas relaciones entre escuelas y universidad (foros en el Prácticum)
- . nuevos valores en la educación: la difusión de una cultura colaborativa en la ESO (plataformas de teleformación), emprendimiento en Primaria (materiales de Kosmodisea), reconstrucción de la memoria de una comunidad (redes sociales en la comunidad de Pirineos).

Ha sido desarrollado por el Laboratorio de Innovación Educativa y Nuevas Tecnologías Berrilab, Grupo de Investigación de la Escuela de Magisterio de San Sebastián (Universidad del País Vasco), que dirige José Miguel Correa.

Tania Muñoz