

TENDENCIAS PEDAGÓGICAS

2012
Nº 20

COMPETENCIAS Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO A LA LUZ DEL EEES

EEES



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

CONSEJO DE REDACCIÓN

DIRECTORA: Rosa M^a Esteban Moreno

SECRETARIA: Mercedes Blanchard Giménez

VOCALES

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)

DISEÑO DE PORTADA INICIAL: Amador Méndez

CONSEJO ASESOR

De La Herrán Gascón, Agustín (UAM)
García Garrido, José Luis (UNED)
García Yagüe, Juan (Profesor Emérito UAM)
Huber Günter, L. (Universidad de Tubinga, Alemania)
Lacariere 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

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

ISSN: 1989-8614

Desarrollo técnico y maquetación: CBT España

ÍNDICE

Presentación de la Revista N° 20	1
<i>Rosa María Esteban Moreno</i>	
Presentación del Monográfico: Competencias y formación del profesorado a la luz del EEES	3
<i>Mario Martín Bris</i>	
Las competencias en la formación del profesorado: de la teoría a las propuestas prácticas	5
<i>Miguel Ángel Zabalza Beraza</i>	
Competencias reflexivas y didácticas en profesores universitarios: construcción de un portafolios electrónico	33
<i>Mónica García Hernández y María del Carmen Veleros Valverde</i>	
Formación integral del profesorado: hacia el desarrollo de competencias personales y de valores en los docentes	51
<i>Adela Zahonero Robira y Mario Martín Bris</i>	
Propuesta de un inventario de recursos tecnológicos para el tratamiento del alumnado con discapacidad en el Espacio Europeo de Educación Superior	71
<i>Esteban Vázquez Cano</i>	
Educar, Enseñar, Escolarizar: el problema de la especificación en el devenir de la Pedagogía (y la transmisión)	93
<i>Felicitas María Acosta</i>	
La nueva Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa. La restauración del discurso conservador	107
<i>Héctor A. Monarca</i>	
Cotidianidad práctica del Educador Social: una mirada etnográfica en un piso de apoyo al tratamiento para drogodependientes	123
<i>Francisco Javier Pericacho Gómez</i>	
La formación del profesorado saharauí en los campamentos de refugiados de Tindouf (Argelia)	139
<i>Rosalía Aranda Redruello, Silvia Arias Careaga y Liuva González</i>	
RESEÑA: Teoría de la educación, metodología y focalizaciones. La mirada pedagógica	
RESEÑA: Artes y Educación. Fundamentos de Pedagogía Mesoaxiológica	
RESEÑA: La práctica cotidiana en los colegios. Casos para la formación de docentes	
RESEÑA: Preguntas fundamentales de la enseñanza	

NÚMERO 20: COMPETENCIAS Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO A LA LUZ DEL EEES

El número 20 de nuestra revista Tendencias Pedagógicas presenta un tema de candente actualidad como son las competencias y la formación del profesorado a la luz del Espacio Europeo de Educación Superior, coordinado por Mario Martín Bris, en un momento donde el profesorado puede sentir que todas las esperanzas puestas en la reforma educativa de Educación Superior, se desvanecen lentamente y el plan Bolonia y los créditos europeos con la utopía de un grupo reducido de estudiantes, protagonistas de sus propio aprendizaje, no existe y nuestros grupos, con todas las reducciones económicas, vuelven a ser de 70-80 estudiantes, se han multiplicado las horas de docencia y son poco o casi nada reconocidas todas las horas que en la formación del futuro profesorado de Primaria, dedicamos a los estudiantes cuando estos hacen prácticas, trabajos fin de grado, trabajos fin de máster, seguimos el plan de acción tutorial etc... ¿Cómo se puede formar al futuro profesorado en competencias si esas competencias no se desarrollan en su plan de formación, si las competencias no se asumen de raíz, no sólo por repetirlas de forma mecánica?. Remar contracorriente se nos hace cada vez más difícil y todos esperamos no ahogarnos en ese intento.

Agradecemos la colaboración de todos los autores y en especial la de nuestro invitado Miguel Ángel Zabalza Beraza que nos propone un programa de formación por competencias que viene desarrollando desde hace años en Chile.

Mónica García y M^a del Carmen Veleros nos plantean la construcción de un portafolios electrónico trabajando las competencias reflexivas y didácticas; Adela Zahonero Rovira y Mario Martín Bris nos plantean la importancia de trabajar en el desarrollo de las competencias personales y de valores de los docentes.

En el apartado de miscelánea, Esteban Vázquez nos hace una propuesta de inventario para el tratamiento del alumnado con discapacidad; Felicitas María Acosta nos invita a reflexionar sobre los deseos de tres términos que se enlazan entre sí, como son “educar , enseñar y escolarizar”; Francisco Javier Pericacho, Mario Andrés e Itziar Fernández nos presentan una investigación de campo, con la mirada etnográfica en un piso de apoyo al tratamiento para drogodependientes, dentro de la cotidianidad del Educador Social; Héctor Monarca reflexiona sobre el discurso conservador de la nueva Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa.

El número termina con la presentación de un nuevo apartado que va a recoger experiencias educativas que se den en nuestro país y en otros países del mundo. En este caso, Rosalía Aranda, Silvia Arias y Liuva González

presentan la formación del profesorado saharauí en los campamentos de refugiados de Tindouf (Argelia).

Como en otras ocasiones, os invitamos a enviar vuestros trabajos y esperamos contribuir con las reflexiones de los artículos a conocer nuevas perspectivas e incluso a provocar el debate en temas que nos afectan muy directamente como profesionales dedicados a la educación.

Rosa M^a Esteban Morreno

Directora de la Revista Tendencias Pedagógicas

PRESENTACIÓN DEL MONOGRÁFICO

La formación del profesorado desde la perspectiva de actuación para adquirir competencias profesionales y personales que hagan posible un exitoso desempeño profesional, se nos antoja una de las misiones más complejas de cuantas deben estar aconteciendo en los entornos universitarios en estos años de implantación de nuevos programas en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, percepción que se confirma en las conversaciones entre colegas, reuniones científicas en congresos y escritos que van apareciendo al respecto.

Basta darle un vistazo a las propuestas formuladas por las distintas universidades para los grados de Maestro en Educación Infantil y Primaria, para darse cuenta de la dispersión de enfoques y contenidos, no sólo en temas formales de extensión de algunas materias en relación con otras o la ubicación en unos cursos u otros, desafiando en algunos casos la denominada “lógica pedagógica”, sino por el propio contenido a la hora de hacer las propuestas de competencias para materias claves como la Didáctica o la Organización Escolar, con denominaciones distintas en no pocas ocasiones.

También es cierto que poner en práctica modelos nuevos no es sencillo, pero debería esperarse más coherencia en los entornos profesionales que precisamente deberían manejar mejor determinadas claves y conocimientos referidos a la formulación de programas y concreción de las guías didácticas en los grados de formación del profesorado. Pasados ya unos primeros años de implantación, deberíamos revisar las propuestas y tratar de adecuarlas mejor a lo que se espera de nosotros como docentes universitarios que trabajamos con futuros maestros. Toda esta crítica, que pretendo sea constructiva, se multiplica por “n” si entramos a analizar las propuestas y prácticas que se vienen desarrollando en la formación del profesorado de Secundaria y Formación Profesional, donde la dispersión, cuando no la incoherencia llega a ser la norma.

Como tantas veces, una buena fundamentación con perspectiva, que parte de sólidos conocimientos teóricos y del análisis de otras experiencias, suele ser la clave en los buenos planteamientos sobre competencias en las universidades; en este sentido, agradecemos al profesor Zabalza la aproximación que hace en su artículo relacionando teoría y práctica en la formación del profesorado desde las competencias. No perder de vista las aportaciones que se puedan hacer en cuanto a propiciar actitudes favorables en torno al desarrollo profesional del docente, es una de las mejores “enseñanzas” que pueden ponerse en consideración en los ámbitos universitarios en relación con las competencias.

Resulta cuando menos, chocante las reacciones en contra de la filosofía y prácticas de los créditos ECTS, en muchos casos superados en entornos académicos en los que desde hace mucho tiempo se trabaja con propuestas

similares a las que se propugnan para el desarrollo de los créditos ECTS, ofreciendo todo tipo de explicaciones que en muchos casos ha desconcertado a los propios estudiantes que veían como se argumentaba en contra del protagonismo que el alumno debe tener en su propio aprendizaje, asumiendo en primera persona la responsabilidad del mismo, incluso “a pesar del profesor”, como dirían algunos de nuestros viejos profesores.

Los vaivenes normativos, las incoherencias estructurales, las propias posibilidades organizativas de los grupos, espacios y tiempos, parecen contradecir en el día a día las intenciones pedagógicas en la formación del profesorado. Ya estamos nuevamente a la puerta de una nueva “reforma” educativa, como se empeñan en denominar los políticos a cualquier propuesta de modificación estructural o de contenidos, olvidando que el carácter de reforma o no reforma se lo da la coherencia de las propuestas, la aceptación de las mismas y el tiempo en que aplique; la imposibilidad de trabajar en espacios adecuados, con recursos suficientes y en grupos acorde con las competencias que queremos desarrollar en los futuros profesionales, están haciendo naufragar en buena medida las buenas perspectivas que se habían creado a este respecto.

“Más de lo mismo” dicen algunos colegas y muchos estudiantes, más tiempo haciendo lo mismo que se hacía cuando no eran grados, mismos apuntes ordenados de forma diferente, se quejan los estudiantes. Pongamos por ejemplo la acción tutorial, ligada a una de las competencias claves en la formación del profesorado, como es una oportunidad perdida en numerosas facultades ante las dificultades por el número de estudiantes y por la poca relevancia que los profesores le damos en ocasiones, perdiendo la oportunidad de aprender conjuntamente en la práctica de la acción tutorial; o el enfoque en las posibilidades de trabajar de forma práctica en torno a la innovación educativa, competencia para hacer propuestas innovadoras en el desarrollo profesional y pedagógico.

La incorporación de las TICs en el desarrollo de competencias profesionales es también un reto importantísimo, algunas aplicaciones didácticas como la de los “portafolios”, a modo de ejemplo, que nos proponen Veleros y García nos hacen tener una visión amplia y generosa de lo importante que puede ser bien manejado este modelo por competencias, sin caer en el radicalismo pedagógico, observando la progresión que debe producirse en los grupos y equipos de profesores, áreas, departamentos y facultades, siempre valorando la necesidad de integrar en las propuestas teóricas, tácticas y pedagógicas la doble visión, siempre necesaria y complementaria de llegar a un desarrollo de competencias personales y profesionales.

Mario Martín Bris
Universidad de Alcalá (Madrid)

LAS COMPETENCIAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO: de la teoría a las propuestas prácticas

Miguel A. Zabalza Beraza

Universidad de Santiago de Compostela

RESUMEN

La formación de profesores basada en las competencias personales y profesionales que se precisan para ejercer su actividad docente se ha convertido en un asunto central y en una prioridad estratégica de las políticas educativas. Sin embargo, lograr ese propósito exige una profunda transformación de los modelos curriculares y organizativos hasta ahora vigentes con todas las contradicciones y resistencias que este tipo de procesos conlleva (Huberman, 1973). El artículo reconstruye el proceso seguido en el diseño de una malla curricular basada en competencias para la formación inicial de Profesores/as de Educación Básica. Se identifican y analizan 11 competencias, se explicitan sus contenidos y se establece su secuencia en los 9 semestres que dura la formación. La idea central del trabajo es que la *visibilización* del proceso de construcción de una propuesta curricular basada en competencias puede resultar de utilidad como marco de referencia y como elemento de contraste en relación a la viabilidad de este enfoque formativo.

PALABRAS CLAVE

Formación de profesores; Formación basada en competencias; Diseño curricular; Educación Superior; Articulación curricular.

ABSTRACT

Teacher Education based on the personal and professional competencies they will require to exercise their teaching has become a central issue and a strategic priority of the current Education policies. However, achieving this goal requires a profound transformation of the existing curricular and organizational practices facing, simultaneously, all the contradictions and resistances that such processes involves (Huberman, 1973). This article reconstructs the process followed in the design of a competency-based curriculum for initial training of Basic Education teachers. First, 11 competencies are identified, then their contents are fully explained and, finally, the competencies are distributed along the 9 semesters that training lasts. The main thrust of paper is that the visibility of the process of building a competency-based curriculum can be useful as a reference framework and as a contrasting practice in relation to the feasibility of this approach to training.

KEY WORDS

Teachers Education; Competency-based Education; Curriculum Design; Higher Education; Curriculum Integration.

Introducción: la transición entre enfoques

Con frecuencia, uno de los problemas básicos de las innovaciones educativas es la dificultad para poder visualizar con alguna claridad qué es lo que tiene de novedoso la nueva propuesta. Es decir, qué tendríamos que estar haciendo de distinto a lo que ahora hacemos cuando la innovación propuesta se haya incorporado a la práctica cotidiana de nuestra actividad. Resulta muy diferente hacer una discusión teórica sobre la “formación por competencias” a verse a uno mismo organizando su asignatura en base a competencias, o verse dando clase en el contexto de un Plan de Estudios organizado en base a módulos o competencias. A veces, el no ver claro esto último, hace que se adopten posturas muy negativas sobre lo primero. Si no somos capaces de vernos haciendo cosas diferentes a las que hacemos, o pensamos que lo que se nos propone resulta de imposible aplicación en nuestro caso, parece lógico que nuestro entusiasmo ante las nuevas propuestas resulte nulo. Por esa razón, me ha parecido de interés comenzar este texto contando nuestra experiencia en Chile. Fueron momentos de gran interés porque significaron la transición de un modelo curricular convencional basado en las disciplinas a una nueva organización curricular basada en competencias.

Como he tenido la oportunidad de señalar en un reciente texto (Zabalza, 2012), el proceso que suele seguirse en el tránsito a un modelo de formación por competencias, no deja de ser una metáfora de la propia estructura de las competencias. Es un proceso que suele avanzar superando progresivamente tres momentos: un momento inicial de necesidad de clarificación ideológica y conceptual; un segundo momento de construcción de propuestas y un tercer momento de modulación de actitudes (aunque esto último puede ser, también, una fase transversal que se inicie desde los primeros momentos del trabajo o, a veces, un propósito que no se llega a alcanzar nunca del todo). Se trata de un proceso que trasciende lo singular de cada país o cultura (Esteban y Menjibar, 2011; Ellerani, Mendoza y Fiorese, 2012; Kouwenhoven, 2010). Cada momento suele generar debates y preocupaciones diversas. Al inicio, el debate se centra sobre la naturaleza y legitimidad de las competencias. A veces no se supera nunca esta fase, bien porque se le anatematiza como enfoque ilegítimo, bien porque no se sale de la discusión sobre su origen, sus pros y contras, sus dificultades. Posteriormente, la preocupación se traslada a cuestiones más técnicas: cómo hacer el tránsito, qué competencias seleccionar, cómo plantearlas, cómo secuenciarlas, cómo evaluarlas, etc. Finalmente, hay que contar con la voluntad de ponerse en marcha y asumir ese algo de riesgo aceptable que toda innovación conlleva. En definitiva, son tres los componentes que las competencias incluyen en su estructura (gráfico 1).



Gráfico 1. El debate sobre las competencias (elaboración propia).

Como puede observarse en el gráfico tres grandes discursos se han solapado en el debate sobre las competencias. Un discurso conceptual que ha acabado centrándose más en la cuestión de la legitimidad de este enfoque (si se trata de un planteamiento neoliberal; si constituye una cesión del sentido formativo de las universidades para ponerse al servicio de los mercados; si constituye una fuerte pérdida de conocimientos; si se trata solo de una nueva jerga que nada aporta a la mejora de la enseñanza universitaria, etc.) que en una efectiva clarificación del sentido de las competencias y de su posible contribución a una formación de calidad en las universidades. El discurso técnico de/sobre las competencias es más operativo. Se trata de planificar su desarrollo y establecer los dispositivos necesarios para incorporarlas al diseño curricular, a la organización de los procesos formativos, a los sistemas de evaluación. Muchos trabajos se han realizado en este ámbito y en relación a los diversos campos científicos (por ejemplo, Frank et alii, 2010, para la medicina; Crawley y otros, 2007, para la ingeniería; Houston y Howsam, 1972, para el profesorado). El tercero de los discursos, el cultural, suele moverse en espacios más difusos y menos visibles pero resulta, probablemente, el más relevante de los tres porque establece el marco actitudinal y cognitivo sin el cual cualquiera de los otros dos resulta inoperante (Darling-Hammond, 2009). Se trata de tener (o no) una actitud positiva al cambio, estar dispuestos a hacer una nueva lectura del quehacer de profesores y estudiantes, de cambiar el chip. Se trata, por otra parte, de reconocer que el trabajo por competencias requiere de una formación que no da la práctica (y menos aún, una práctica desarrollada en el marco de otro tipo de enfoques sobre la docencia).

Ese mismo recorrido tuvimos que realizarlo en la experiencia que intento compartir. Quizás sea una secuencia de fases que no resulta fácil alterar en su progresión natural: no se pueden saltar etapas. Las personas tienen que entender, primero, de qué va el asunto de las competencias y cuál es la problemática que se establece en torno a ellas (lo que suele requerir crear

espacios para el debate, ser paciente en la resolución de prejuicios, aceptar objeciones y posiciones opuestas). Intentar obviar esta fase e imponer procesos *top-down* para la transición al enfoque de competencias genera más problemas que soluciones. Siguen subsistiendo las reservas intelectuales o ideológicas y eso hace que los procesos se burocraticen (que se acepten las imposiciones pero sólo en sus aspectos formales) y que la implicación de los sujetos sea muy superficial (cuando no, negativa).

El enfoque por competencias no es, en cualquier caso, una cuestión de fe. Hay variadas interpretaciones sobre su naturaleza, contenido y desarrollo y, por tanto, tampoco es esperable que se alcance un consenso sólido en su desarrollo (OCDE, 2001, Gimeno et alii, 2008 Tobón, 2007). Como suele suceder en las innovaciones educativas de hondo calado, una democratización excesiva de su aplicación o la exigencia de acuerdos plenos, llevaría a que se hiciera imposible cualquier avance significativo en su puesta en marcha. Al tratarse de políticas curriculares institucionales hay que saber combinar las decisiones institucionales y las posturas personales o de grupo, sin que éstas puedan llegar a desnaturalizar o impedir aquellas.

1. La experiencia

Entre finales del 2007 e inicios del 2008 iniciamos el proceso de configuración de un Plan de formación de *Profesores de Educación Básica con mención*. Es la jerga que en Chile se utiliza para referirse a la formación de profesores y profesoras, con especialidad, para atender a niños y niñas del segundo ciclo de la Educación Básica. Las menciones a las que habíamos de orientar los estudios eran las de Matemáticas, Lengua Española, Ciencias Naturales e Historia y Ciencias Sociales. Se trataba del proyecto MECESUP UPA 402¹ en el que intervenían las universidades chilenas de Playa Ancha (Valparaíso), Los Lagos (Osorno) y Arturo Prat (Iquique). Los proyectos Mecesup duran varios años y pasan por fases diferentes. Yo tuve el honor de colaborar en las fases iniciales del proyecto y a ellas me referiré en este texto. Fue en ese periodo cuando diseñamos el marco general de un proyecto de formación de profesores basado en competencias.

Como he señalado en la introducción, comenzamos el trabajo despejando el marco conceptual e ideológico del enfoque por competencias aplicado a la Educación Superior y, más en concreto, a la formación del profesorado. No en todos los casos se tenía una idea clara de qué significaba trabajar por competencias ni, en términos generales, éramos capaces de visibilizar qué

¹ Los proyectos MECESUP son ayudas económicas que el Ministerio de Educación chileno ofrece a las instituciones de Educación Superior a través de convocatorias competitivas a las que las universidades (individualmente u organizadas en consorcios, como en este caso) presentan sus proyectos. Las convocatorias suelen establecer ciertas condiciones a las que los proyectos deben acomodarse. El tema del diseño curricular por competencias ha sido una de esas condiciones incorporadas a las últimas convocatorias.

significaría llevar a cabo la formación de profesorado bajo ese enfoque formativo. Así pues, las primeras sesiones de trabajo se dedicaron a hablar tanto de profesorado como de competencias.

El perfil del profesorado

Interesaba, en primer lugar, tener una perspectiva clara de qué perfil de profesorado se pretendía formar y bajo qué condiciones curriculares. Varias cosas quedaron claras en relación a este punto:

- La tradición institucional de las universidades participantes mantenía un semestre inicial de formación básica. Se justificaba, en parte, por la necesidad de mejorar el nivel cultural y científico de los estudiantes de nuevo ingreso en la universidad y, en parte, también por la conveniencia de homogeneizar los niveles de conocimientos de los estudiantes que accedían a los estudios de profesorado pues existían muchas diferencias de nivel entre unos y otros.
- Los responsables institucionales dejaron claro, desde las primeras sesiones de trabajo que la “investigación” constituía uno de los elementos clave de la formación del profesorado. Ya había sido así en los programas anteriores y pretendían mantener este elemento en las nuevas propuestas.
- El tercer condicionante venía dado por la propia normativa chilena y se refería a la necesidad de conjugar una formación genérica del profesorado con su “especialización” en alguna de las 4 áreas curriculares fundamentales en la Educación Básica: Lengua, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.

Las competencias

Con estos tres invariantes como marco de condiciones comenzó el trabajo de debate sobre las competencias y su manejo para definir adecuadamente el perfil profesional de los futuros profesores y profesoras que las tres universidades participantes deseaban formar.

El debate sobre *las competencias* no fue especialmente complejo. Quizás porque las instrucciones del Ministerio de Educación chileno eran claras al respecto y también lo eran las condiciones bajo las que se había logrado el proyecto MECESUP bajo cuyo patrocinio estábamos funcionando. El propio título del proyecto financiado dejaba claras estas condiciones: *Renovación de la formación inicial de profesores de educación básica con mención, sustentado en un modelo curricular modular basado en competencias, en un contexto de mejoramiento continuo*. El propio título marcaba con claridad la orientación de nuestro trabajo: “un modelo curricular modular basado en competencias”. De las sesiones de trabajo sobre las competencias y lo que dicho enfoque significaba en el diseño curricular, sacamos algunas conclusiones importantes:

- Que fueran cuales fueran las diversas perspectivas posibles de abordaje de las competencias, nuestro enfoque debía estar orientado a una visión humanista y cultural de las mismas (en contraposición a otras visiones exclusivamente técnicas). Tal visión humanista debía cumplir una serie de requisitos tanto conceptuales como operativos:
 - i. entender las competencias como la capacidad de los sujetos para manejarse en contextos de aprendizaje que vinculen la teoría con la práctica;
 - ii. dar especial importancia a la necesidad de combinar los conocimientos teóricos con su posible aplicación a la identificación y resolución de problemas de la práctica profesional docente;
 - iii. incluir el diseño y desarrollo de procedimientos vinculados al ejercicio de la docencia para la etapa educativa para la que se estaban preparando (prepararse específicamente para la Educación Básica, no una preparación genérica a la docencia).
- Dentro de esa perspectiva integrada de las competencias, nos planteamos que, en lugar de orientar el trabajo formativo a la realización de algún producto previamente especificado (resultados de aprendizaje), las competencias habrían de capacitar a nuestros estudiantes para responder *preguntas significativas* (y, en algunos casos a hacérselas). Algunas de esas preguntas tenían carácter cultural (por ej. cuáles fueron los principales pedagogos chilenos y cuál fue su aportación); otras, en cambio, eran más operativas (por ej. ¿qué tipo de organización del tiempo suele ser más práctico cuando tenemos en clase niños con necesidades educativas especiales?). Esta organización interna de los contenidos de las competencias puede verse en el Anexo 1.
- Que, siendo fieles a las invariantes mencionados del proceso, habríamos que atender a las tres dimensiones básicas de todo proyecto de formación del profesorado: las competencias pedagógicas, las competencias disciplinares (puesto que se trataba de una formación “con mención”, es decir, con un primer nivel de especialización), y las competencias genéricas (que el propio equipo había definido previamente como un componente relevante de la formación).
- Que las competencias, o algunas de ellas, tienen una estructura jerárquica, es decir, deben ser afrontadas en el marco de una secuencia en la que algunas de ellas sirven de base para la obtención de otras. Eso pasa en todos los tipos de competencias, desde las específicas (la planificación debe ser previa a la evaluación) hasta las genéricas (la expresión oral y escrita es la base para la investigación o el manejo de bases de datos y la documentación). En esta estructura jerárquica (no rígida) jugaban un papel importante las competencias propedeúicas, es decir, aquellas que, vinculadas a materias básicas (Filosofía, Literatura, Matemáticas, Sociología), incluso si no jugaban un papel importante en

el desempeño profesional (porque no pertenecían a la mención elegida), sí lo hacían en la formación básica de todos los estudiantes pues establecían un marco de conocimientos y estilos de pensamiento necesarios para poder afrontar con solvencia las restantes disciplinas del currículo.

El diseño curricular

La tercera preocupación de nuestro trabajo se centró en la *articulación curricular*, cuestión de notable relevancia en el contexto chileno y que numerosas universidades y el propio MECESUP habían convertido en una prioridad para los próximos años. La *articulación curricular* requiere la búsqueda de un diseño curricular que vaya más allá de los currículos por yuxtaposición, esos conglomerados en los que las disciplinas se disponen unas tras otras con una estructura lógica no siempre reconocible.

Una propuesta curricular articulada debe partir de una idea completa del proceso formativo que los estudiantes deben seguir en los diversos semestres que componen la carrera. Requiere una especie de narrativa del proyecto (por dónde comienza la formación y qué proceso se va siguiendo, semestre tras semestre, hasta llegar a completarla). En el fondo se trata de convertir lo que suele ser una estructura digital (disciplinas que van apareciendo como unidades estancas y desconectadas) en una secuencia narrativa (una historia que tiene un comienzo y que se va desarrollando como un proceso en el que cada fase da sentido a la siguiente hasta llegar a su cierre final).

Hay muy diferentes maneras de plantearse esta articulación (Zabalza, 2012), pero en cualquier caso hay dos niveles de articulación que deben ser atendidos: (a) la articulación entre materias y (b) la articulación entre los contenidos teóricos y su manejo práctico. En lo que se refiere a nuestra experiencia estos dos ejes de articulación se plantearon de la siguiente manera:

- Por un lado, las *áreas curriculares* que el profesorado ha de trabajar en la Educación Básica. Cada semestre, una de esas áreas actuaría como eje de articulación del resto de los contenidos a trabajar en el semestre y, fundamentalmente, de la competencia profesional específica que en él se abordara. Esto es, si en el tercer semestre tocaba trabajar Matemáticas y, a la vez, la competencia de la Metodología didáctica, el trabajo en metodología se aplicaría a las matemáticas. Se revisaban las diversas metodologías pero tomando como base las matemáticas. De esta manera, los contenidos del semestre quedaban mejor insertados en torno a una temática que los englobaba a todos.
- Por otro lado, el *practicum* que fue el eje fundamental para vincular los conocimientos académicos con los profesionales. Aunque las diversas disciplinas contaban en su horario con momentos de prácticas, el

practicum se planteó como la gran oportunidad para vincular lo que se aprendía en la universidad con lo que los estudiantes debían hacer (y aprender) en contextos profesionales reales.

2. Las competencias del perfil profesional DOCENTE DE BÁSICA CON MENCIÓN.

Una vez señalados los prolegómenos del trabajo realizado (esa fase de clarificación de conceptos y de aseguramiento de las voluntades), comenzamos con el proceso de determinación del abanico de competencias que entendíamos como vinculadas al perfil de “profesorado de básica con mención”, tal como indicaba el título del proyecto.

Comenzamos revisando las numerosas propuestas de competencias del profesorado que han ido apareciendo en la literatura (ANECA, 2005; Eurydice, 2002; Perrenaud, 2004; Cano, 2005, OCDE, 2006, Oser et alii, 2006; Beneitone, et alii, 2007). De todas formas, parecía lógico que, estando yo allí, partiéramos de las 10 competencias que constituyen mi modelo (Zabalza, 2003), adaptándolas, obviamente, pues estábamos trabajando en relación al perfil del profesorado de Educación Básica. A eso habría que añadir los aspectos que ya habían quedado claros en las sesiones previas relacionados con la definición del rol docente y la consideración de los elementos presentes en el modelo de trabajo de las unidades participantes: necesidad de una cultura básica que completara los aprendizajes de la Secundaria; insistencia en la investigación; necesidad de atender a las cuatro áreas disciplinares de las menciones, etc.

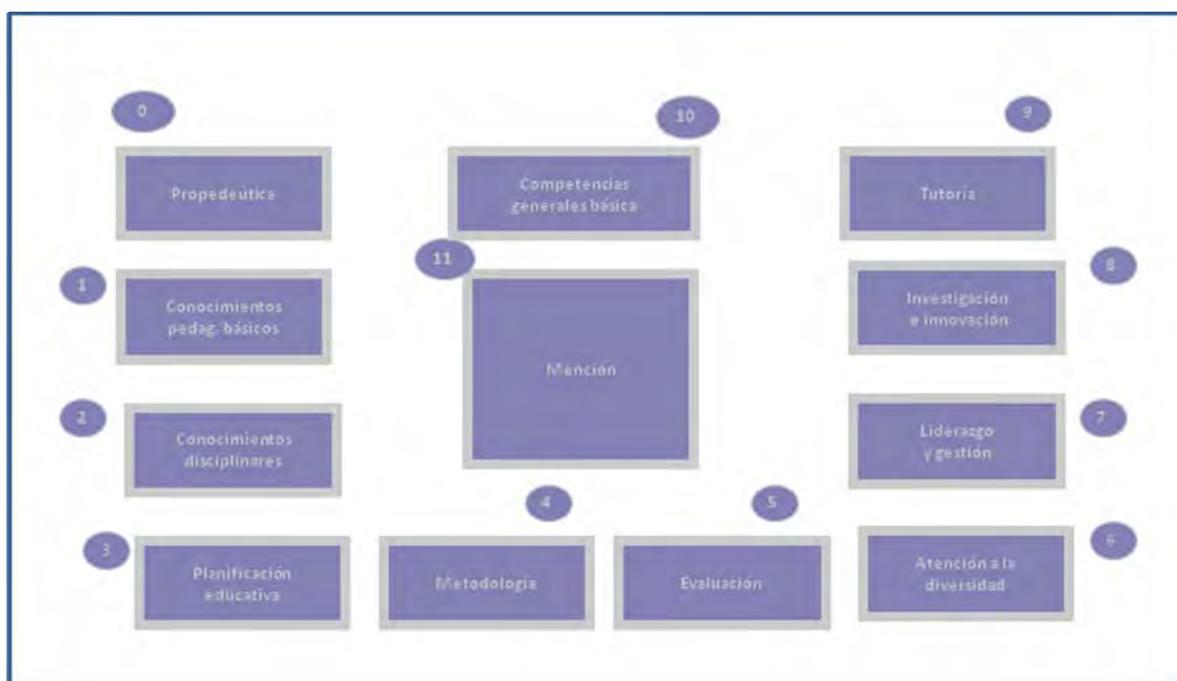


Gráfico 2: Competencias seleccionadas (elaboración propia).

Así las cosas, el elenco de competencias seleccionado estaba formado por 11 competencias planteadas como sigue:

Competencia 0. *Afianzar los aprendizajes académicos previos hasta alcanzar el nivel adecuado para iniciar los estudios universitarios elegidos y fortalecer las estrategias de estudio correspondiente a la etapa universitaria.*

Esta primera competencia tenía un sentido de homologación para los estudiantes. El profesorado manifestaba la necesidad de mejorar el nivel de conocimientos con los que los estudiantes ingresaban en la universidad, sobre todo en algunas materias básicas aunque, también, en la forma de estudiar y enfrentarse a las tareas académicas.

Competencia 1. *Conocer y analizar críticamente desde una perspectiva humanista, los fundamentos de la educación chilena tanto en su dimensión histórica, como cultural y social.*

Esta competencia recoge la necesidad de que los estudiantes contextualicen su propia ubicación personal y como futuros profesionales. Ellos pertenecen a una cultura a la que van a estar llamados a integrar a sus futuros estudiantes. Esta visión de sí mismos en el mundo y de su profesión como compromiso con la propia cultura suponía un propósito declarado en el modelo educativo de las universidades participantes.

Competencia 2. *Demostrar dominio básico de los contenidos disciplinares generales que se han de trabajar en la Educación Básica.*

Esta competencia incorporaba uno de los aspectos que ha caracterizado a las políticas educativas chilenas (pero también a las españolas y de otros países) de reforzar, por todos los medios, la formación disciplinar del profesorado. En el *tour de force* permanente entre las materias pedagógicas y las correspondientes a las diversas disciplinas del currículo, da la impresión de que la tendencia actual prevalente va por la vía de reforzar estas últimas. Esa era la idea, también, del equipo de profesores que participaban en la experiencia y, por esa razón, aunque algunos pudimos mostrar ciertas discrepancias, se estableció como competencia básica ésta que reúne los conocimientos pertenecientes a las diversas áreas curriculares.

En cada una de las materias curriculares, esta competencia se subdividía en tres sub-competencias fundamentales:

2.1. Comprender los fundamentos del conocimiento en esa área curricular y su incidencia en la Educación Básica.

Este aspecto incluye un recorrido por cómo se ha construido el conocimiento en esa área, los diversos enfoques existentes y la aportación de la disciplina en cuestión al desarrollo de los sujetos y de la sociedad.

2.2. Poseer un conocimiento crítico del currículo oficial chileno de esa área de conocimiento.

Esta sub-competencia incluye un conocimiento de cómo ha ido variando el currículo oficial chileno en esa área y cuál es la filosofía que subyace a la propuesta actual; un dominio suficiente de los elementos tanto teóricos como prácticos que incluye el actual currículo; las relaciones existentes entre esa materia y el resto de las materias del currículo; las principales dificultades de aprendizaje que suelen producirse.

2.3. Saber generar coreografías didácticas para el área curricular respetando la diversidad de sujetos y contextos.

Incluye la capacidad de diseñar e implementar estrategias metodológicas adecuadas que incluyan cuando menos 3: el “aprendizaje basado en problemas”, el trabajo por casos y el trabajo por proyectos. Incluye también la capacidad de seleccionar, elaborar y manejar recursos didácticos actualizados, incluyendo las TIC, así como plantear procedimientos evaluativos que tomen en consideración la diversidad de los sujetos.

Competencia 3. *Planificar procesos formativos adecuados a las condiciones del contexto, de la institución y de los sujetos con los que trabaja.*

Con esta competencia se inicia la incorporación de las competencias didácticas básicas, en este caso, la de *planificación* que se refiere a saber hacerse una visión de conjunto del proceso formativo a desarrollar dándole estructura y coherencia y sabiendo adaptarlo a la etapa educativa de Básica, a los sujetos y a la institución en que se trabaja.

Competencia 4. *Organizar coreografías didácticas congruentes con el rol de generador de oportunidades de aprendizaje en sus alumnos y alumnas.*

La segunda gran competencia didáctica de todo docente: crear ambientes de aprendizaje ricos y estimulantes para sus estudiantes. Es una competencia que incluye la disponibilización de espacios, la creación y/o selección de materiales didácticos, la gestión de tiempos y tareas, la organización de los grupos de trabajo.

Competencia 5. *Diseñar y utilizar procedimientos evaluativos de los aprendizajes, que sustenten la toma de decisiones para el mejoramiento continuo.*

La competencia de evaluación de los aprendizajes es una de las actuaciones más comprometidas de los docentes por lo que tiene de punto de cruce entre las exigencias académicas y los derechos individuales y colectivos de los estudiantes y sus familias.

Competencia 6. *Atender la diversidad personal, social y cultural de los educandos, tomando las decisiones curriculares oportunas.*

La Educación Básica es una etapa en la que se han de sustanciar importantes decisiones orientadas al diseño de acciones formativas capaces de integrar en ellas a sujetos muy heterogéneos tanto en su equipamiento personal como en sus disposiciones, actitudes y experiencias previas. En países con comunidades indígenas, con contextos geográficos, sociales y culturales muy diversos, esta competencia docente adquiere una relevancia particular.

Competencia 7. *Ejercer el liderazgo pedagógico que corresponde a la función docente, incluyendo los aspectos administrativos y de gestión de los diversos escenarios educativos sobre los que dicha función se proyecta.*

Las tareas académicas no completan el perfil de los docentes de Educación Básica pues también se les va a solicitar actuaciones de gestión académica en sus escuelas, de liderazgo de grupos, de vinculación con instituciones externas a la propia escuela, etc.

Competencia 8. *Desarrollar un estilo profesional basado en la investigación y comprometido con la indagación educativa.*

Ya se ha señalado en un punto anterior que los equipos de trabajo vinculados a este proyecto hacían cuestión de recoger ésta como una de las competencias centrales de la actuación docente. Se trata de una competencia que incluye tanto elementos conceptuales como técnicos y, sobre todo, elementos que tienen que ver con las actitudes con las que los docentes deben encarar su trabajo: no como meros reproductores o transmisores de conocimientos sino como personas que son capaces de crear conocimiento, de investigar sobre su práctica.

Competencia 9. *Orientar y supervisar el desarrollo integral de los alumnos y actuar como facilitadores en sus problemas de aprendizaje.*

Es la competencia vinculada a la tutorización de los estudiantes, tarea que, dada su edad, requiere un gran esfuerzo docente para procurar que no se desequilibre el desarrollo integral del niño ni sus avances

escolares. Implica, por tanto, atender tanto a los niños y niñas como a sus familias para intercambiar información y generar sinergias a favor del desarrollo infantil.

Competencia 10. *Dominar en un nivel aceptable las competencias generales adoptadas en la carrera.*

Esta competencia, como la nº 2, es una competencia conglomerado. En ella se incluyen las diversas competencias generales que el proyecto formativo de las instituciones participantes incluía. El listado de competencias generales a desarrollar durante la formación de los futuros egresados de las tres universidades incluía las quince competencias siguientes:

- 10.1** Dominar la lectura comprensiva de textos propios de la carrera.
- 10.2** Expresarse adecuadamente por escrito en diversas modalidades de textos y saber guardar las pautas técnicas requeridas a los trabajos científicos.
- 10.3** Expresarse en forma oral y saber defender los propios puntos de vista en exposiciones y debates.
- 10.4** Saber manejarse en las relaciones interpersonales y trabajar en equipo con diversos compañeros.
- 10.5** Manifestar su juicio crítico con respecto a las actividades que se desarrollen, incluida su propia actuación y trabajo.
- 10.6** Desarrollar la competencia metacognitiva y saber reconocer su propio estilo de trabajo y aprendizaje.
- 10.7** Manejarse en bases de datos especializadas y saber extraer información de Internet y otras fuentes.
- 10.8** Manejo básico de un idioma extranjero (preferentemente inglés) aplicándolo a textos relacionados con la carrera.
- 10.9** Dominar diversas estrategias de aprendizaje: esquemas, mapas conceptuales, resúmenes, etc.
- 10.10** Desarrollar el sentido ético y el análisis deontológico de las actividades de los profesionales de la educación.
- 10.11** Mantener un espíritu innovador y ser capaz de hacer propuestas de acción originales y creativas.

10.12 Desarrollar la capacidad de empatía frente a los demás, especialmente los más débiles o necesitados.

10.13 Saber planificar su trabajo y gestionar su tiempo, asumiendo las responsabilidades en cuanto a las tareas y compromisos adquiridos

10.14 Saber presentarse a sí mismo y organizar su currículum vital.

10.15 Conocerse a sí mismo y ser capaz de identificar sus puntos fuertes y débiles.

En la propuesta que hicimos, estas competencias se planteaban de forma provisional. Algunas de ellas podrían requerir un replanteamiento si es que finalmente se llegara a predeterminar en niveles superiores de toma de decisiones (como ha sucedido en el caso español), cuáles habrían de ser esas competencias genéricas. Pero de darse ese caso, una vez entendida la mecánica, los cambios no debían resultar problemáticos ni difíciles de gestionar.

Tenemos, por tanto, un mapa de competencias manejable y no excesivamente complejo. En él se han reunido los componentes fundamentales de lo que constituye la función docente en su triple dimensión de elementos personales, elementos profesionales y elementos vinculados a los contenidos de enseñanza en los que debe manejarse (Zabalza y Zabalza Cerdeiriña, 2011).

3. La organización interna de cada una de las competencias.

Construir un diseño formativo por competencias es un proceso con un cierto nivel de complejidad. No es algo que se pueda llevar a cabo de la noche a la mañana, ni se trata, tampoco, de un proceso que pueda ser implantado a través de decisiones administrativas. Las competencias identifican campos de conocimientos y prácticas profesionales de notable complejidad interna. Diseñar internamente cada competencia requiere conocer bien ese campo de actuación al que se refiere la competencia, saber desagregarlo en sus componentes básicos y volver a reconstruirlo como proceso integrado de formación. Convertir lo que es conocimiento y acción profesional en un proceso formativo. No cabe duda de que saber diseñar un proceso formativo basado en competencias es, a su vez, una competencia que posee las mismas cualidades e impone las mismas condiciones que el conjunto de las competencias que deseamos describir aquí. Quizás por eso, porque no se ha considerado la necesidad de adquirir la competencia en el manejo de las competencias antes de ponerse a incorporarlas al currículum universitario, es por lo que tanto los

marcos conceptuales de partida como los resultados a los que se ha llegado han acabado siendo tan confusos y contradictorios.

En el caso que se describe en este texto, se asumía (a) que las competencias constituyen “unidades molares” de la función docente (no pequeñas conductas o tareas que atomizarían la representación del ejercicio profesional); (b) que en todas ellas se integran y complementan tanto los conocimientos teóricos como las habilidades prácticas y las disposiciones (actitudes, valores, compromisos) personales; (c) que se refieren, en su conjunto, a la actuación de unos profesionales orientados a desarrollar su actuación en un contexto concreto (en este caso era Chile) y en un marco institucional regulado. Lejos, por tanto, de una visión de la función docente como algo neutro, algo mecánico o meramente técnico, algo al margen de la cultura propia o de las demandas que la sociedad y las legítimas políticas educativas plantean.

A esa visión general de las competencias se añadía un punto más que convertía nuestro enfoque en un planteamiento original. Dado que parte de las críticas que se hacen al modelo de competencias es que dicho modelo se centra en exceso en los resultados y olvida los procesos, o que disminuye los conocimientos para priorizar las actividades prácticas, quisimos que no fuera así en nuestro caso. En lugar de construir internamente la competencia únicamente en torno a los resultados esperados (lo que tienen que saber hacer los estudiantes para demostrar el dominio básico de la competencia), la fuimos a construir en torno a un doble eje:

- (a) Las preguntas que los estudiantes deberían ser capaces de responder.
- (b) Los “productos” finales que habrían de ser capaces de elaborar.

El primero de los ejes nos garantizaría que el nivel de los conocimientos no descendía, aunque estuviéramos trabajando por competencias. Nos permitiría, a su vez, mantener un aceptable nivel de graduación y parsimonia en las exigencias (no exagerar en la cantidad y profundidad de los contenidos a pedir a los estudiantes sino hacerlo en función del curso en que se encuentran). El segundo de los ejes nos permitiría respetar la naturaleza práctica de las competencias y la condición básica de que su dominio requiere siempre la aplicación de los conocimientos a la resolución de problemas o ejercicios prácticos.

En el anexo 1 se representa la construcción de una de las competencias mencionadas. Como puede verse en la tabla de ese anexo, la competencia nº 6 se refiere a: *Atender la diversidad personal, social y cultural de los educandos, adoptando las decisiones curriculares oportunas*

Se analizamos detenidamente la tabla del anexo, podemos constatar que el proceso de desarrollo de la competencia comienza con su denominación y con la explicitación del papel que esa competencia cumple en el perfil profesional del futuro profesor/a de Educación Básica. El siguiente paso es desagregar la competencia (ya hemos señalado que las competencias son unidades molares que representan funciones complejas, compuestas por conocimientos y actuaciones de diverso tipo) en aquellas sub-competencias (o dimensiones incluidas) más relevantes. En el caso de la competencia analizada, se han identificado 5 sub-competencias fundamentales: la primera de ellas tiene un carácter más cognitivo (dominio de los referentes conceptuales de la diversidad), las otras cuatro se refieren a operaciones profesionales básicas en relación a la diversidad de los sujetos: la planificación de procesos adaptados; el manejo de metodologías inclusivas, la elaboración de materiales didácticos apropiados, la utilización de sistemas de evaluación coherentes.

Como puede constatarse, aunque la competencia como unidad global ha de llevarnos indefectiblemente a situaciones de aplicación de los conocimientos, la desagregación del contenido global de una competencia permite combinar sub-competencias más saturadas de elementos teóricos con otras de sentido más aplicado y práctico. De esta manera se neutraliza de forma más clara el posible riesgo de una practicidad excesiva que algunos críticos atribuyen al enfoque por competencias.

Tras la desagregación en sub-competencias, lo que nos planteamos fue qué tipo de preguntas habrían de ser capaces de responder nuestros estudiantes en relación a esa dimensión de la competencia. Las preguntas incorporan cuestiones o problemáticas importante en relación a cada una de las sub-competencias. Un nuevo intento para volver a resaltar que dominar una competencia no es solo saber hacer cosas sino poseer conocimientos suficientes como para dar respuestas fundadas a cuestiones relevantes de la actividad profesional. Es la base cognitiva, conceptual y cultural de la competencia sin la cual las habilidades aplicables quedarían reducidas a meros artificios técnicos surgidos de la imitación o de la mera práctica. En el caso concreto de esta competencia, no se trata solo de que el futuro profesor/a aprenda a organizar actividades en las que puedan participar todos los niños y niñas de su clase, sino que entienda bien qué sentido tiene la diversidad de sus estudiantes (sub-competencia 1) y cuáles son las condiciones que esa diversidad le impone a la hora de organizar las actividades de aprendizaje (sub-competencia 3).

Si se ha hecho una buena selección de las preguntas (que deben ser relevantes, desafiantes y progresivas), será fácil establecer qué tipo de contenidos disciplinares van a precisar los estudiantes para poder responderlas. El conocer esas preguntas orientadoras servirá también al profesorado para dar sentido a los temas que introduzca en las materias que

desarrollan. El trabajo por competencias exige una gran flexibilidad en la estructuración de las disciplinas. Por eso se hace tan difícil compaginar adecuadamente un modelo curricular basado rígidamente en las disciplinas con el enfoque formativo por competencias. Con frecuencia, para responder esas preguntas básicas que plantea la competencia no se precisa de disciplinas completas sino de aquellas partes de la disciplina que pueden ayudar a dar una respuesta válida y suficiente a la cuestión planteada. En el caso de la competencia que estamos analizando podemos constatar que precisaremos de algunos aportes más globales (sobre integración, escuelas inclusivas, etc.) y otros más parciales y específicos provenientes de espacios científicos diversos (sociología, psicología, organización escolar, didáctica, etc.).

La última de las fases del desarrollo de la competencia tiene que ver con la realización de la actividad práctica a través de la cual los estudiantes puedan demostrar su dominio de la misma. Esas actividades prácticas pueden ser de diversos tipos y, en general, se mantiene una estructura de tres niveles diferentes:

- (a) Observar y analizar propuestas y/o situaciones prácticas existentes (por ejemplo, analizar el diseño de una actividad inclusiva propuesta por alguna editorial o llevada a cabo en algún colegio).
- (b) Diseñar actividades que respondan adecuadamente a los planteamientos analizados en la parte teórica de la competencia (por ejemplo: hacer alguna programación que responda a criterios previamente señalados y en contextos con características multiculturales)
- (c) Diseñar y desarrollar, en contextos reales, proyectos de trabajo que respondan a las condiciones de los enfoques inclusivos en alguna de las áreas curriculares de la Educación Básica (especialmente, la que corresponda a la mención cursada por el estudiante).

De esta manera, el dominio de la competencia puede alcanzar diversos niveles y tener una secuenciación progresiva. Pero lo que está claro es que, al finalizar sus cursos, los estudiantes han de estar en condiciones de llegar al tercer nivel, esto es, saber planificar y poner en práctica propuestas educativas inclusivas en contextos escolares diferentes (rurales, urbanos, en ambientes multiculturales, etc.). Propuestas sencillas, obviamente, como corresponde a alguien recién egresado de la universidad y que aún tiene mucho que aprender a través de la práctica profesional.

4. La secuenciación de las competencias en la malla curricular

La siguiente tarea a desarrollar en una planificación por competencias es la organización de la malla. Una vez que hemos seleccionado las competencias

sobre las que hemos de trabajar y que las hemos construido internamente (identificando las sub-competencias, las cuestiones a plantearse, los contenidos conceptuales y operativos a trabajar y las tareas que expresarán el nivel de dominio alcanzado), nos toca ubicarlas de forma coherente en la malla curricular.

En el Anexo 2 se recoge la tabla donde figura la estructura de competencias que se planteó en nuestro proyecto chileno. Como puede constatarse, la tabla está organizada en torno a dos ejes:

- En el eje de ordenadas (vertical) tenemos las competencias señaladas. Algunas de ellas (especialmente la competencia 2, referida a las materias del currículo, y la 10, referida a las competencias genéricas) se han subdividido en función de la naturaleza heterogénea de sus contenidos.
- En el eje de las abscisas (horizontal) tenemos los semestres de la carrera. En este caso son 9 semestres, duración a la que se llegó por consenso pues las universidades participantes tenían con anterioridad un número de años diferente para la formación de los profesores de Básica.

Para la construcción de la malla curricular se toman decisiones referidas a los tres componentes básicos de una malla curricular: la organización de los semestres; la articulación interna de cada semestre; la distribución de las competencias.

La organización de los semestres.

La organización de los semestres se refiere al sentido que cada semestre va a tener en el proceso formativo conjunto. En el gráfico nº 3 se representa la distribución acordada:

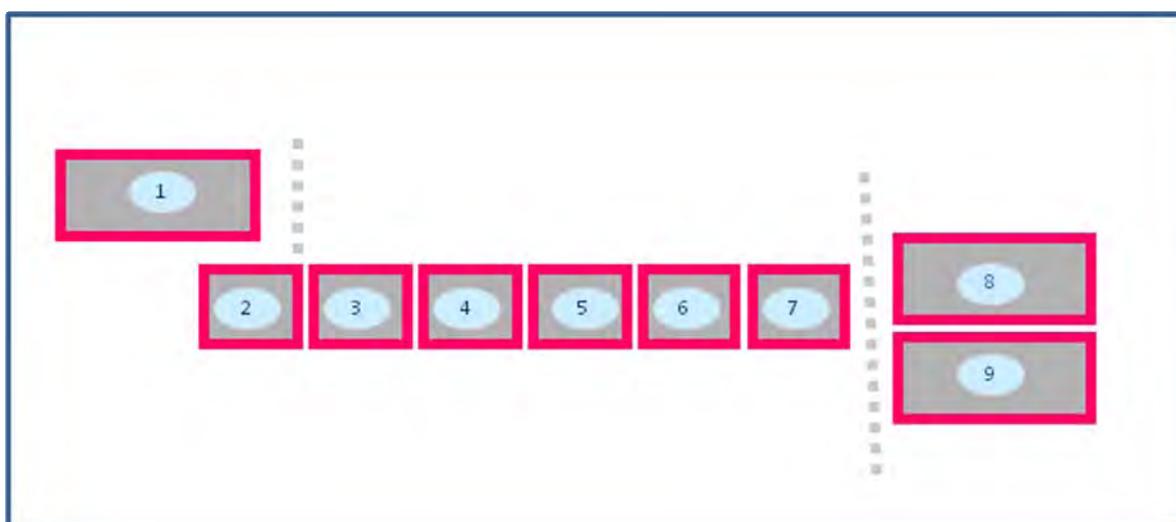


Gráfico 3. Organización de los semestres (elaboración propia).

De los 9 semestres, el primero de ellos es un semestre propedéutico destinado a recuperar y afianzar los principales contenidos culturales de los estudios de la formación secundaria y disponer a los estudiantes para afrontar con garantías las exigencias académicas de la Educación Superior. Es un semestre en el que, además, se hace una introducción a la profesión docente a la que los estudiantes desean incorporarse. Ya señalamos en un momento anterior que ésta era una de las preocupaciones básicas de las instituciones participantes en el proyecto: que los estudiantes accedían a la universidad con fuertes lagunas tanto científicas como culturales que dificultaban abrir sus estudios superiores con el nivel de exigencias que parecía preciso.

Sigue un grupo de 6 semestres con contenidos básicos y comunes a la profesión docente en sus diversos niveles y ámbitos. Están destinados a adquirir conocimientos y desarrollar competencias que constituyen el bagaje básico de cualquier profesional de la Educación Básica.

La estructura de semestres concluye con dos semestres centrados en la mención que cada estudiante desea desarrollar. Aunque las diversas áreas curriculares de la Educación Básica se han ido trabajando desde el inicio de la carrera, estos dos semestres finales permiten reforzar los conocimientos y habilidades ya adquiridos y profundizar de forma intensiva en ellos combinando la competencia disciplinar seleccionada en la mención con todas las competencias pedagógicas del perfil.

La articulación interna de cada semestre

Una de las formas de dotar de mayor articulación a las mallas curriculares pasa por dotar de identidad a los semestres o cuando menos, organizarlos de manera tal que exista, en su interior, un eje que permita estructurar en torno a él la mayor parte de los contenidos del semestre. De esta manera, cada periodo de aprendizaje posee una unidad de sentido salvando así la atomización que imponen las disciplinas separadas.

La articulación en este caso se ha hecho por una vía doble: las áreas disciplinares y las competencias profesionales. Si exceptuamos el primer semestre que tiene un sentido propedéutico y de homogeneización de los conocimientos previos de los estudiantes, el resto de los semestres vienen caracterizados porque en cada uno de ellos, una de las áreas curriculares y una de las competencias profesionales adquieren el protagonismo básico. Pero incluso esta competencia profesional a trabajar en el semestre de manera especial queda organizada básicamente en torno al área curricular propia de ese semestre.

Si vamos de nuevo al Anexo 2, podemos ver que en el semestre 3º se han ubicado la competencia disciplinar de las matemáticas y la competencia pedagógica de la planificación didáctica. En ese caso, los trabajos que se

hagan sobre planificación se aplicarán al área de Matemáticas. De esta manera, las matemáticas y su proyección sobre la planificación didáctica para la Educación Básica se constituyen en el contenido que da identidad a ese semestre. Y así va sucediendo en cada semestre: en cada uno de ellos aparece un área disciplinar que actuará como eje y una competencia pedagógica que le dará proyección y sentido profesional. Las competencias profesionales nº 6 (Atención a la diversidad) y la 8 (Investigación) no se adscriben a un semestre específico pues se trata de cuestiones que deben ser trabajadas en prácticamente todos los semestres.

Podemos ver que cada semestre cuenta así con dos protagonistas que dan sentido al trabajo formativo durante ese periodo. Junto a esos protagonistas se van incorporando los otros ámbitos de la formación: las diversas sub-competencias (competencias genéricas) de la competencia nº 10. Algunos de esos aprendizajes aparecen con más insistencia en los primeros semestres debido a su importancia para propiciar una buena adaptación al contexto universitario (la escritura, las estrategias de aprendizaje, el manejo de las TIC), otras van apareciendo de manera progresiva a medida que las primeras se van consolidando. También se hace visible el PRACTICUM como uno de los elementos que permite una articulación curricular efectiva al ir combinando los aprendizajes más académicos con aquellos otros que se van adquiriendo en contextos reales de trabajo con niños y niñas (y sus profesores) en los centros de prácticas.

De esta manera, si nos fijamos, todos los semestres acaban teniendo 4 elementos básicos en su estructura: una materia curricular (que constituye el eje del semestre), una competencia profesional (que le ofrece el eje didáctico), una combinación entre Atención a la Diversidad e Investigación (que están llamadas a constituir dos marcas de identidad del modelo educativo que se pretende desarrollar) y una o varias competencias genéricas (que pretenden ir dotando a los estudiantes de los recursos de aprendizaje que facilitarán su aprendizaje).

La distribución de las competencias

Un aspecto fundamental del trabajo por competencias tiene que ver con la particular forma en que éstas se distribuyen a lo largo de la propuesta curricular de forma que sigan una secuencia coherente y progresiva. La coherencia tiene que ver con la pertinencia de las competencias (y las tareas que llevan vinculadas) al momento en que éstas se introducen en el proceso formativo. Como ya hemos señalado en otros puntos de este artículo, las competencias se organizan en estructuras que tienden a ser jerárquicas tanto en lo que se refiere a la estructura interna de cada competencia (la obtención de los niveles básicos de cada competencia permite ir avanzando hacia niveles de dominio superior de esa competencia), como a la relación entre las diferentes

competencias (de manera que la obtención de unas permite avanzar a la adquisición de otras más complejas). Por esa razón se ha insistido tanto en la importancia de la progresión lógica en la organización de los diseños formativos por competencias.

Desde el punto de vista de la formación resulta importante, también, diferenciar entre “enseñar” una competencia y “emplear” las competencias. Uno de los errores frecuentes en relación a las competencias (sobre todo, las competencias genéricas) es que acaba asumiéndose que el mero uso de la competencia (escribir mucho, trabajar mucho en grupo, utilizar con frecuencia Internet, etc.) es suficiente para adquirir esa competencia. Pero tal perspectiva resulta contradictoria con la propia idea de lo que es una competencia. Si realizar repetidamente una actividad bastara para dominar la competencia a la que esa actividad se refiere, daríamos por supuesto que las competencias son eso, puros aprendizajes prácticos. Visión alejada de la perspectiva tridimensional de las competencias (conocimientos + habilidades + actitudes) que hemos planteado aquí.

“Enseñar” una competencia incluye adentrarse en ella tomando en consideración todos sus componentes: explicar la teoría que comporta y da fundamento a la competencia; realizar las prácticas que ayudarán a consolidar las tareas vinculadas a ella; reforzar las actitudes que condicionan el dominio correcto de la competencia. Este proceso que vemos claro en las competencias específicas, recibe menos atención cuando se trata de las competencias generales.

Veamos un ejemplo. El trabajo en grupo es una de las estrategias que más frecuentemente es utilizada por los docentes. Curiosamente, pese a que seguramente ya se trabajó durante la secundaria y que volvió a retomarse en la universidad (de forma masiva en algunas carreras), los estudiantes llegan a cursos elevados sin saber realmente trabajar en grupo y sin obtener de esta metodología la riqueza que podría ofrecer si se empleara bien. Muchos “usaron” la competencia pero, probablemente, nadie la “enseñó”. El trabajo en grupo posee también su teoría: hay que conocer los diversos tipos de grupos; conocer las condiciones bajo las que cada uno de esos tipos de grupo resultan funcionales; saber identificar las diversas modalidades de liderazgo y de flujo de la información; las estrategias de distribución de tareas y responsabilidades, etc. Si no se conoce la naturaleza de los grupos y sus modalidades de funcionamiento, la práctica resultará pobre y poco enriquecedora. Lo mismo que acontecerá si no se toma en consideración las actitudes necesarias para que el trabajo en grupo resulte eficaz.

Por esa razón, “enseñar” una competencia es mucho más que usarla. Pero una vez que alguno de los profesores la haya enseñado y pueda garantizar que sus estudiantes han llegado a dominarla, los que vengan detrás de ellos podrán ya “usarla” sin más. Ya no precisarán volver a “enseñarla” (salvo que la competencia necesite de mayores precisiones en un nivel superior de dominio). De esta manera, las competencias, según sea su naturaleza, siguen un proceso de desarrollo claramente visible en las mallas curriculares. Hay

competencias para las que es suficiente un momento de “enseñanza” y a partir de él podrán ser “usadas” por el resto del profesorado (moverse en bases de datos; hacer mapas conceptuales, etc.). Hay otras competencias en las que es posible que se requieran diversos momentos de “enseñanza”, a medida que la competencia da saltos cualitativos hacia niveles de exigencia cada vez mayor. Eso sucede, por ejemplo, con la competencia de la expresión escrita (a medida que los estudiantes se van acercando a modalidades de escritura más técnica: del relato o resumen a la redacción de un artículo o un informe técnico) o el manejo de las TIC (del manejo de procesos simples al dominio de software especializado), en la de investigación, etc.

En cualquier caso, las competencias deben situarse en la malla curricular para que quede claro, tanto a profesores como a estudiantes, la secuencia en que se abordará su desarrollo. También, para que se dé constancia de la forma en que el plan de estudios responde al propósito de desarrollar las competencias predeterminadas (cuántas veces cada una de esas competencias aparece como eje vertebrador del trabajo formativo y en qué momentos) y, desde luego, para que se organicen los compromisos vinculados a su aprendizaje (quién, en qué curso, con qué nivel de dominio).

Como puede constatarse en la Tabla del Anexo 2, la distribución de las competencias puede ser leída tanto en vertical como en horizontal. En vertical podemos ver las competencias a trabajar en cada uno de los semestres. En horizontal podemos ver cuándo se va trabajando cada una de las competencias. En su conjunto, el cuadro permite una clara visión de conjunto de cómo está organizado el Plan de Estudios, permite establecer la pertinencia de las competencias seleccionadas, permite revisar la coherencia lógica de las secuencias establecidas y facilita la coordinación del trabajo de todo el profesorado.

EPÍLOGO

La literatura internacional sobre innovaciones educativas ha solido destacar la importancia de diferenciar entre las diversas fases del desarrollo de una innovación y, en particular, entre la fase de planificación y la fase de desarrollo efectivo de las innovaciones. No es infrecuente que procesos cuya planificación se ha desarrollado en términos aceptables no consiga un desarrollo igualmente adecuado cuando se pone en marcha. Puede que, incluso, la innovación planeada nunca llegue a ponerse en marcha. La conclusión obvia es que una cosa es diseñar una buena innovación y otra cosa, bien distinta, lograr que luego funcione en la práctica.

Con el tema de las competencias esa disociación entre lo planeado y lo que luego se hace ha sucedido con frecuencia. Al final, pasar de un modelo de

disciplinas autónomas a un modelo de competencias es un salto cualitativo importante. Requiere un cambio cultural, no solamente legal o técnico. Es ser capaz de leer la acción educativa desde parámetros distintos y estar en disposición de alterar algunos elementos sustantivos de las rutinas de trabajo a las que los docentes estamos acostumbrados: el trabajo aislado y discrecional de cada docente; la libertad para seleccionar los contenidos de la materia; la posibilidad de centrar nuestro trabajo más en los componentes conceptuales (que son menos discutibles y en los que nos sentimos fuertes) en lugar de hacerlo en sus posibilidades de aplicación práctica (más variadas y que requieren experiencia práctica por parte de los docentes), etc. Un cambio en toda regla.

Sirva esta introducción para reconocer que no estoy en condiciones de poder continuar la historia de este proyecto en su fase de aplicación. Quizás las compañeras y compañeros chilenos del proyecto podrían hacerlo y sería interesante escucharlos: ¿qué pasó después de que el modelo estuvo configurado y en disposición de ser aplicado? ¿Qué nuevas dificultades (conceptuales y organizativas) surgieron y cómo las fueron solventando?. No debió ser fácil. De hecho, los actuales Planes de Estudio de formación del profesorado de Básica en las instituciones implicadas en el proceso se parecen poco a la propuesta que aquí figura, comenzando por el número de semestres que se proponen, la forma de organización de las menciones y la estructura interna de cada semestre.

¿Sirven, entonces, para algo, los largos procesos de diseño de modelos curriculares alternativos? Desde luego, las innovaciones *top-down* corren mucho peligro en ese salto de la planificación a la implementación (Gross, Giacuinta, y Berstein, 1971; Gros y Lara, 2009). Bragós (2012) utiliza las siglas de los procesos de ingeniería CDIO (*Conceive, Design, Implement, Operate*) como metáfora para describir el complejo itinerario que se sigue en la puesta en marcha de un enfoque por competencias. También se sabe que cuanto mayor profundidad (mayor transformación) tiene el cambio que se propone más difícil resultará incorporarlo a la práctica cotidiana (Huberman, 1973). La primera condición que Perrenaud (2004) señala para que el modelo de competencias funcione es que “exista un sistema de referencias que suscite un amplio consenso y (ese sistema) se convierta en una herramienta de trabajo para todos” (pg.189). Condición que siendo necesaria, ni siquiera es suficiente pues el proceso de cambio requerirá no solamente del consenso sobre los aspectos conceptuales (condición que no suele ser difícil lograr, aunque con las competencias tampoco es fácil) sino sobre cuestiones de tipo práctico. También los aspectos personales (los miedos, los peligros que el cambio puede generar, la dinámica de poder en la que el cambio se produce y la que puede derivarse del mismo, etc.) cuentan mucho en los procesos de puesta en práctica de las innovaciones (Zabalza y Zabalza, 2012). Quizás todo ello sirva

para entender por qué, entre nosotros, el discurso de las competencias, incluso aunque haya logrado superar la primera fase de discusiones en torno a su legitimidad y conveniencia, se está moviendo fundamentalmente más en el ámbito de las planificaciones que en el de las prácticas formativas concretas. Poco a poco, hemos ido aprendiendo a construir diseños formativos basados en competencias. Tenemos que aprender, ahora, a superar las dificultades que genera el ponerlos en práctica en nuestras instituciones universitarias.

ANEXO 1: ESTRUCTURA INTERNA DE LA COMPETENCIA Nº 6

Competencia 6		Sentido de la competencia	
Atender la diversidad personal, social y cultural de los educandos, tomando las decisiones curriculares oportunas		Que los futuros profesores reconozcan la diversidad de sus estudiantes, sean sensibles a sus necesidades y expectativas y estén en condiciones de darles una respuesta educativa adecuada.	
Subcompetencias	Preguntas clave	Temas	Tareas
6.1 Manejar los referentes conceptuales, prácticos y axiológicos que sustentan la diversidad de sus estudiantes.	6.1. ¿Qué se entiende por diversidad en los contextos educativo y social? ¿Qué tipos de diversidad son los más recurrentes en el proceso de inclusión educativa y cuáles son las características psico y socioculturales de estos alumnos? ¿Qué evidencias teóricas y empíricas existen sobre el proceso de integración de alumnos diversos (incluidos los alumnos aventajados) y cuáles son las condiciones para que resulte exitosa? ¿Cómo se ha enfrentado el problema de la diversidad a nivel nacional, latinoamericano y mundial a partir de las reformas educativas del siglo XX	6.1. La diversidad en educación. Fundamentos educativos, tipos de diversidad. Fases por la que ha pasado la atención a la diversidad. Condiciones organizativas y curriculares y personales que facilitan la atención a la diversidad.	6.1. - Interpreta informes psicopedagógicos y socio-culturales de los alumnos. - Revisa bibliografía sobre el estado del arte sobre el problema de la diversidad a nivel nacional, latinoamericano y mundial.
6.2 Saber planificar procesos de aprendizaje adecuados a las características individuales de sus estudiantes.	6.2. ¿Qué debería saber y saber hacer el profesor de Educación Básica para enfrentar los procesos de aprendizaje respetando la diversidad personal y social de los alumnos y alumnas? ¿Qué tipos de ajustes curriculares, procedimentales, evaluativos y organizativo-estructurales exige el tratamiento de la diversidad en el aula? ¿Cuál debiera ser la vinculación entre los diferentes agentes educativos para enfrentar colaborativamente el tema de la diversidad?	6.2. La diversidad en educación básica. Principales ámbitos de diversidad chilena en la escuela actual. Componentes psicológicos, sociales y académicos de los alumnos con n.e.e. Ajustes organizativos, curriculares y de gestión de las tareas de aula que exige cada tipo de diversidad.	6.2. - Diseña planificaciones en función a trabajos colaborativos. - Diseña situaciones pedagógicas que involucra adaptaciones curriculares para niños integrados.

<p>6.3 Saber manejarse con metodologías flexibles y que faciliten la participación de todos los alumnos.</p>		<p>6.3.</p> <p>Atender la diversidad en la educación básica desde la organización del contexto de aprendizaje: ajustes de los espacios, los tiempos, las tareas, los recursos, la dinámica relacional, los productos exigidos, etc.,</p> <p>La construcción de redes de apoyo para atender la diversidad: entre profesores y profesores-alumnos; escuela-familia; escuela-comunidad.</p>	<p>6.3.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estructura un grupo en el que participan diferentes agentes educativos e implementa una forma de trabajo colaborativo. - Realiza estudio de caso de alumnos con características individuales especiales.
<p>6.4</p> <p>Ser capaz de elaborar materiales curriculares adaptados a las necesidades educativas especiales de sus estudiantes.</p>		<p>6.4.-</p> <p>Materiales adaptados: concepto, características, tipologías, modos de uso.</p> <p>¿Cómo se construyen esos materiales?</p>	<p>6.4.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Detecta y diagnostica las características del educando para intervenir apropiadamente según su contexto. - Analiza situaciones de diversidad en contextos educativos formales. - Selecciona elementos claves de contenidos y a partir de ellos elabora materiales curriculares que facilita el aprendizaje de alumnos de características individuales y especiales.
<p>6.5 Saber adaptar las estrategias de evaluación a las condiciones de cada estudiante.</p>		<p>6.5.</p> <p>La evaluación como parte de los dispositivos de atención a la diversidad. Diferencias con la evaluación convencional.</p> <p>Estrategias y técnicas de evaluación propias de situaciones educativas con sujetos diversos.</p>	<p>6.5.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presenta estudio sobre la atención a la diversidad en una realidad escolar determinada. - Analiza los instrumentos de evaluación utilizados en un contexto educativo dado, y lo modifica en función de las necesidades particulares o diferenciadas.

ANEXO 2: MALLA CURRICULAR FORMACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA CON MENCIÓN

	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8ºa	9ºa
0	0								
1		1							
Contexto									
2									
Disciplina	Ed.Física	Lenguaje	Matem	Cs Soc	Cs Nat	Educ.Tec	Artes	Mención	Mención
3									
Planificación			3					.2 .4. .5	
4									
Metodología				4				.2 .3 .4 .5	
5									
Evaluación					5			.2 .3 .4.	
6									
Diversidad			..2	.3 .4	..5		.1 .2		.4 .5
7									
Gestión						7			
8									
Investigación	..1	..2	..2	..3	..4	..5	..5 ..6		.2 .3 .5 .6
9									
Tutoría							9		..3
10									
C. Genéricas	0.1	.2 .7 .13	.3 .4 .9	.6 .9	.5 .12	.10 .12	..12	.11 .7	.14 .15
10.2	Escritura	Escrit			Escrit Bases		Escrit		Escrit
10.7					Document.	Bases	Bases	Bases	Bases
10.9	Estr.apr.	Estr.apr.	Estr.apr.	Estr.apr.					
10.8	Idioma	Idioma	Idioma	Idioma	Idioma	Idioma	Idioma	Idioma	Idioma
10.16	TIC	TIC	TIC	TIC	TIC	TIC	TIC	TIC	TIC
PRACTICUM			prácticas	prácticas			prácticas	prácticas	prácticas

BIBLIOGRAFÍA

- ANECA (2005). *Libro blanco. Título de Grado en Magisterio (volumen 1)*. Madrid: Aneca.
http://www.aneca.es/activin/docs/libroblanco_jun05_magisterio1.pdf
- Bargós, R (2012). Las competencias del profesorado en el entorno CDIO. *REDU Revista de Docencia Universitaria*, vol. 10(2), 57-73
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M. M., Siufi, G. y Wagenaar, R. (Eds.). (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe final Proyecto Tuning América Latina 2004-2007*. Bilbao: Univ. de Deusto.
- Cano, E (2005) *Cómo mejorar las competencias de los docentes: Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Crawley, E. F., Malmqvist, J., Östlund, S., Brodeur, D. (2007). *Rethinking engineering education: the CDIO approach*. New York, USA: Springer.
- Darling-Hammond, L (2009). *Professional Learning in the learning profession*, Dallas, TX, NSDC.
- Ellerani, P.G., Mendoza, M.J., Fiorese, L. (2012). Un proceso de construcción participada del perfil docente en una red de Instituciones de Educación Superior de América Latina. *REDU Revista de Docencia Universitaria*, 10 (2), pp. 121-147. Recuperado el (24-VIII-2012) en <http://redaberta.usc.es/redu>
- Esteban, R. y Menjívar, S. (Coords.) (2011). *Una mirada internacional a las competencias docentes universitarias*. Barcelona: Octaedro.
- Eurydice European Unit (2002). *“Las Competencias Clave: Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria”*. Bruselas: Eurydice.
- Frank, J.R. et alii (2010) Competency-based medical education. theory to practice. *Medical Teaching* 32(8), 638-645.
- Gimeno Sacristán, J. (Comp.) (2008), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid, Morata.
- Gros, B. y Lara, P. (2009). Estrategias de innovación en la educación superior: el caso de la Universitat Oberta de Catalunya. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 223-245.
- Gross, N.; Giacquinta, J. B. y Berstein, M. (1971). *Implementing Organizational Innovations. A Sociological Analysis of Planned Educational Change*. New York: Basic Books.
- Houston, R. y Howsam, R.B. (1972). *Competency-based teacher education: progress, problems, and prospects*. Chicago; Science Research Associates.
- Huberman, A. M. (1973). *Cómo se realizan cambios en la educación: una contribución al estudio de la innovación*. París: UNESCO-OEI.
- Kouwenhoven, W. (2010). *Competence-based curriculum development in higher education: some African experiences*. In Cantrell, M., Kool, M., & W. Kouwenhoven (Eds.) (2010). *Access & Expansion: Challenges for Higher Education Improvement in Developing Countries*. Amsterdam, The Netherlands: VU University Press,

OCDE (2001). *Definition and selection of competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*. DeSeCo Background Paper.

OECD. 2006. "Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers - Final Report. Teachers Matter".

Oser, F., Achtenhagen, F. y Renold, U. (2006). Competence oriented teacher training: Old research demands and new pathways. En F. Oser, F. Achtenhagen y U. Renold. (Eds.). *Competence oriented teacher training*. (pp. 1-7). Rotterdam: Sense Publisher.

Perrenoud, P (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

Tobón, S. (2007). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: ECOE

Zabalza, M.A. (2012). La variable tiempo en la Didáctica Universitaria. *Revista de Educação*. Universidade Federal de Santa Maria, Brasil. (en prensa).

Zabalza, M.A. (2012). La Universidad de las competencias. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*. Vol. 10 (2), 11-14.

Zabalza, M.A. y Zabalza Cerdeiriña, M.A. (2011). *Profesores y profesión docente. Entre el "ser" y el "estar"*. Madrid. Narcea.

Zabalza, M.A. y Zabalza Cerdeiriña, M.A. (2012). *Innovación y cambio en las instituciones educativas*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

COMPETENCIAS REFLEXIVAS Y DIDÁCTICAS EN PROFESORES UNIVERSITARIOS: CONSTRUCCIÓN DE UN PORTAFOLIOS ELECTRÓNICO

**Mónica García Hernández
María del Carmen Veleros Valverde**

RESUMEN

Se presenta una propuesta de formación en modalidad mixta o *blended learning* para la construcción de portafolios electrónicos con docentes universitarios con el propósito de desarrollar competencias reflexivas, didácticas y tecnológicas. Se trabajó con herramientas colaborativas en línea para el análisis de problemas situados como el estudio de casos de enseñanza y la escritura de incidentes críticos. Se concluye sobre el modelo competencial para la construcción de portafolios.

PALABRAS CLAVE

Competencias docentes, portafolios electrónico, reflexión, evaluación

ABSTRACT

A proposal for training in mixed or blended learning method for constructing electronic portfolios with teachers college in order to develop competencies reflective, educational and technological. Worked with online collaborative tools for the analysis of situated problems as case studies of teaching and writing critical incidents. Concludes about the competence model to build portfolios.

KEYWORDS

Teaching skills, electronic portfolios, reflection, evaluation

1. Retos de una formación docente significativa

El docente competente, entendido como aquel que muestra capacidad en su trabajo, es una aspiración educativa que muy difícilmente podría ponerse en duda, sin embargo existe una falta de acuerdo sobre lo que significa ser competente.

Desde la cultura griega antigua hasta avanzado el siglo XX, la capacidad del docente primero se relacionó con una perspectiva filosófica-ética sobre el conocimiento y el acto educativo, para luego pasar a ser enriquecida por las disciplinas sociales, entre ellas, la psicología. Desde los noventa, se ha desarrollado la visión del docente competente vinculado a las iniciativas de organismos internacionales y el diseño de políticas educativas nacionales.

El término competencia tiene gran diversidad de significados en el discurso y práctica educativa, no obstante los avances de la pedagogía y ciencias afines. Este concepto adquiere sentido desde diferentes paradigmas y tradiciones de estudio, además de responder a diferentes orientaciones y necesidades (Guzmán y Uribe, 2011). De ahí la proliferación de múltiples modelos, clasificaciones y tipologías sobre competencias.

Como constructo, las competencias son el presente y probablemente el futuro en los debates y alternativas de propuestas educativas en distintos ámbitos del quehacer educativo. Este lugar ganado por las competencias se debe a que alude a una visión cognitiva:

- Centrada más en cómo se construye el conocimiento (Cantón y Cañon, 2011) que en el aprendizaje declarativo, con énfasis en la actuación estratégica para la resolución de tareas sobre la mera posesión de conocimiento.
- Refiere al manejo de recursos cognitivos del individuo para afrontar con eficacia situaciones problemáticas, desde la activación hasta la evaluación de los mismos, lo cual involucra la integración de distintos tipos de conocimientos (Coll, 2007), entre ellos los de carácter experiencial y no sólo teórico en contextos de práctica específicos.
- De carácter holístico y significativo del conocimiento que considera las circunstancias institucionales en que éste se desarrolla, da importancia al ámbito laboral de su aplicación sin agotarse en él y favorece la gestión orientada a la innovación sobre la rutina empobrecedora de las prácticas.

Identificar plenamente lo que se entiende por docente competente es igualmente una tarea compleja, pues se encuentra estrechamente ligado al constructo que la institución o el sistema educativo de por válido. Para dar cuenta de las prácticas docentes definidas como las actividades que llevan a cabo los docentes en el aula o en relación al trabajo realizado en ella (Martínez, 2012; Larose, Grenon, Bourque y Bédard, 2011) se han desarrollado múltiples instrumentos que arrojan datos con mayor o menor objetividad, sobre el desempeño de los maestros.

En un breve recuento de los distintos artefactos para la evaluación, Martínez (2012) describe las ventajas y desventajas de los principales, entre ellos encontramos los cuestionarios y escalas como los recursos de mayor objetividad, validez y confiabilidad, sin embargo, entrañan el riesgo de ser aplicados e interpretados inadecuadamente. De distinta naturaleza se tienen los auto-reportes, las bitácoras, diarios y blogs, recursos que permiten identificar la manera en que el profesor percibe, describe y reflexiona su propio trabajo, teniendo como mayor obstáculo la parcialidad de los mismos.

En contraparte a lo anterior, la observación de clase en sus distintas modalidades y alcances permite que a través de la mirada de un tercero se conozca el trabajo docente en escenarios reales, no obstante, validar los instrumentos de observación es un trabajo de largo alcance hasta lograr la consistencia de los mismos.

Finalmente los portafolios permiten una revisión de las prácticas docentes a través de sus productos, cuya selección y reflexión se considera en primera instancia una autoevaluación. El portafolios eventualmente será objeto de revisión por pares, autoridades o ambos a partir de categorías, propósitos y competencias predefinidas.

El uso de portafolios como evidencia de las prácticas docentes y para efectos de evaluación permite hacer un enroque con la perspectiva de competencias, ya que capta las necesidades de cambio y capitaliza las oportunidades del análisis y evaluación críticos sobre el desarrollo educativo (Rueda, 2009), particularmente la resignificación de la acción docente y su formación, dado su papel central en el aprendizaje.

Las dificultades de una evaluación integral cuando se pretende realizar desde un enfoque por competencias, es mayor entre otras cosas, porque la cultura institucional en muchos casos privilegia la medida del aprendizaje sobre su cualidad, la valoración y toma de decisiones externas sobre la participación activa de los evaluados, los criterios generales sobre la contextualización de los objetos de evaluación.

En este escenario, son necesarias propuestas de formación orientadas al desempeño competente que prueben su significatividad, pertinencia conceptual y viabilidad contextual para uno de sus actores principales: el docente. De ahí que el enfoque por competencias y los portafolios como evidencia de su desarrollo representen una alternativa para la superación académica.

Primeramente se exponen el concepto de portafolio como estrategia de formación e instrumento de evaluación para la formación docente a partir de un modelo por competencias. En segundo término, se ejemplifica cómo dicho modelo se llevó a la práctica con docentes universitarios a través del análisis que hicieron de un caso de enseñanza y de la escritura de incidentes críticos con base en los cuales pusieron en juego competencias para la elaboración de portafolios. Finalmente se presenta la discusión y análisis de la experiencia de formación.

2. Los portafolios y la formación docente

El portafolios se entiende como una colección estructurada de evidencias realizada por los docentes en un período de tiempo y de acuerdo objetivos determinados; producto de la reflexión individual y colectiva sobre la propia práctica enriquecida por la colaboración.

Por su sentido formativo, el portafolios docente es una estrategia que (1) nos cuenta la historia de sus esfuerzos, su progreso y logros en un área determinada del currículo vivido e (2) involucra un cambio de conducta, reconocer las categorías del conocimiento, una formación ética y tomar decisiones racionales sobre una base sólida de conocimiento Barberà, Bautista, Espasa y Guash, 2006; Morán, 2010; Arbesú y Argumedo, 2010; Brubacher, Case y Reagan, 2000).

Los cimientos teórico-metodológicos sobre el uso del portafolios como estrategia de formación, se fundan en la promoción de la reflexión como conocimiento en la acción del trabajo docente (Shön, 1992), cuya práctica es “compleja, inestable, incierta y conflictiva” (Lyons, 2003). El proceso reflexivo de su construcción implica entre otras cosas: (a) la promoción de habilidades para la selección, clasificación y presentación de información valiosa, así como para la vinculación de una filosofía de la educación con su puesta en práctica; y (b) el compartir los avances y resultados, pues los comentarios de los pares son también una fuente de creatividad e información (Teitel, Ricci y Coogan, 2003).

Formación y evaluación son procesos paralelos y relacionados en la construcción de portafolios. Como parte del proceso reflexivo es necesaria la definición de los conocimientos, habilidades y actitudes a desarrollar por el docente en las diversas entradas del portafolios, los recursos y parámetros que usará para su valoración y auto-reflexión. En este sentido, el portafolio se convierte en un instrumento de evaluación procesual sobre el desempeño docente.

Es desde esta visión de los portafolios que se realizó una experiencia de formación con docentes universitarios en la cual mediante un taller en línea desarrollaron a lo largo de 12 semanas sus portafolios electrónicos reflexivos. En una modalidad mixta, con nueve sesiones en línea y tres presenciales, más de 30 docentes trabajaron en el análisis individual y colectivo de su hacer docente.

En la plataforma de enseñanza y en las tres sesiones presenciales, se propusieron actividades que progresivamente llevaron a los participantes a observar y eventualmente intervenir para la mejora de su práctica a partir de la construcción misma del portafolios. En este sentido, se le concibió como herramienta de aprendizaje y enseñanza, la cual contribuyó a que sus autores se sintieran propietarios del conocimiento y ejercieran control sobre el contenido, el propósito y el proceso de construcción de esta herramienta (Barret, 2004). El portafolios electrónico se constituyó como un espacio dónde el docente mostró su trabajo y productos obtenidos, ejerciendo su creatividad y mejorando su autoestima.

El diseño del ambiente de aprendizaje, buscó generar un entorno en el que el docente ubicara recursos e instrucciones para la estructuración de sus ideas e

información que le permitiera desarrollar soluciones significativas a los problemas y retos en torno a su práctica, particularmente a través de incidentes críticos en el proceso de construcción reflexiva de los portafolios. En el entorno del taller se privilegió el aprendizaje significativo y colaborativo sustentado en el enfoque socio-constructivista, centrado en los usuarios, favoreciendo el desarrollo de sus competencias docentes.

2.1 Modelo de portafolios docente por competencias

Se ha partido de una visión global sobre las competencias del trabajo docente que comprende el aspecto intencional, cognitivo y contextual. Retomando a **Perrenoud (2007)** se entienden estas competencias como las capacidades para movilizar recursos cognitivos (tales como conocimientos, habilidades, actitudes y esquemas de pensamiento) por parte del docente para hacer frente a un tipo de situación problemática específica de enseñanza con acciones ajustadas para su solución.

Con base en lo anterior, para el desarrollo de los portafolios docentes se consideraron las siguientes competencias docentes:

- a) *Competencias relacionadas con el desarrollo de una secuencia didáctica.* Trata de la elaboración de una secuencia que logre ser significativa y constructiva del aprendizaje y que parta de un proceso reflexivo (de autoconocimiento) de la práctica docente. Por lo tanto comprende la fase de diseño instruccional y de su puesta en práctica.
- b) *Competencias relacionadas con la reflexión de la práctica docente.* La reflexión es una práctica renovadora autoformativa que trata de la capacidad del docente para autoevaluar su propia acción al determinar de forma crítica avances, limitaciones y ausencias en el desarrollo de su función educativa. Incluye, por una parte, el análisis del conocimiento experiencial antes, durante y después de realizado el trabajo didáctico; por otra, es un medio movilizador para la ejecución de cambios y toma de decisiones sobre la propia labor docente.
- c) *Competencias relacionadas con el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).* Trata de la capacidad para usar estas tecnologías como herramientas educativas, que favorezcan el carácter constructivo del conocimiento, la significatividad del aprendizaje y sean integrales al trabajo didáctico del docente.

Cabe mencionar que cada grupo de competencias comprende competencias más específicas como se muestra en el cuadro 1.

Cuadro 1. Competencias para el desarrollo de un portafolio docente universitario

Competencias docentes	Desglose en competencias específicas
Relacionadas con el desarrollo de una secuencia didáctica	<ul style="list-style-type: none">• plantear objetivos de aprendizaje con vinculación a contenidos organizados desde la disciplina y profesión• construir y planificar la estrategia de enseñanza para llevar a cabo una secuencia didáctica• evaluar a los alumnos en situaciones de aprendizaje según un enfoque formativo
Relacionadas con la reflexión de la práctica docente	<ul style="list-style-type: none">• conciencia de uno mismo y del proceso• comunicación crítica del trabajo docente• orientación del desempeño hacia metas educativas
Relacionadas con el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación	<ul style="list-style-type: none">• uso de programas de edición de documentos• comunicar a distancia mediante la telemática• empleo los instrumentos multimedia en la enseñanza

La reflexión es un proceso, producto (Fernsten & Fernsten, 2005) y práctica (Schön, 1983, Killion y Todnem, 1991 y Brubacher, Case y Reagan 2005) transversal del proceso formativo del docente competente, caracterizada por (a) implicar su pensamiento y acción antes, durante y después de la realización del trabajo en clase, (b) desarrollarse cuando se enfrenta un problema real, cuya solución intenta darse de manera racional y efectiva, (c) con una toma de conciencia de su persona y del contexto amplio del problema para generar cambios (d) orientados con un propósito político-ético-práctico de ayuda contra el obstáculo de la construcción de lo que se considere un humano mejor, digno y justo (Zeichner, 2008).

Como la reflexión involucra un proceso continuo que integra acción y pensamiento, una propuesta de formación docente no puede limitarse a la exposición declarativa de los aspectos conceptuales y metodológicos de los discursos teóricos sin la incorporación de los problemas reales que vive el docente y el contexto en que estos se dan. De ahí que la perspectiva experiencial del conocimiento docente que se construya para y por la acción y el cambio, ocupe un lugar relevante en el proceso reflexivo, que lo trastoca como sujeto tanto en su dimensión personal como colectiva.

Como parte de los estudios del pensamiento docente focalizados en indagar los procesos reflexivos, nos parece pertinente para su apoyo con TIC que se presenta

aquí, la distinción mínima que hace De Vicente (1995) sobre el despliegue de tres tipos de reflexión por parte del docente:

- Cognitiva. Aquella referida a los procesos de análisis para la planificación y mejora de su enseñanza.
- Crítica. La que se da en relación a la concepción de la enseñanza, su función social y desempeño ético como educador.
- Narrativa. Da cuenta de las percepciones de la vida cotidiana de aula y del centro.

La experiencia expuesta en este escrito se ha centrado en la reflexión cognitiva, ya que los recursos diseñados para detonar la reflexión versaron sobre acciones docentes ante situaciones reales en las cuales pusieron en práctica competencias para la resolución de problemas de enseñanza – aprendizaje, trabajo en el aula y manejo de grupos entre otros. Esto se hizo a través del análisis de un caso de enseñanza y la reconstrucción de incidentes críticos.

2.2 La estrategia de evaluación

A la luz de la definición y modelo de competencias adoptadas en esta experiencia de investigación, del método de caso, los incidentes críticos y el portafolios para la obtención de evidencias sobre el proceso formativo de docentes, la evaluación se definió como una acción contextualizada, intencionada y orientada a la toma de decisiones para el cambio y como un proceso centrado en el crecimiento intelectual, social y ético de los involucrados. De acuerdo a una visión constructivista y cooperativa del conocimiento, realizamos la autoevaluación, coevaluación y heretoevaluación del desempeño de los participantes. Para lo cual se diseñaron y adaptaron instrumentos sobre el proceso de reflexión del trabajo didáctico y de la construcción de portafolios, proporcionando retroalimentación a lo largo del curso taller a través de distintas herramientas de comunicación: foro, correo directo y consultas presenciales.

En el caso de la autoevaluación se usaron dos rúbricas; una sobre las características del portafolio adaptada de Britten y Mullen (2003) y otra que se diseñó sobre las características de una secuencia didáctica (ver cuadro 2). Se aplicó un cuestionario abierto, consistente en completar seis frases acerca de las aportaciones, aprendizajes, dificultades y recursos que implicó hacer los portafolios, además de observaciones para mejorar la propuesta de formación.

El portafolios constó de tres partes: la primera titulada *Mi ideario docente*, la segunda *Mi propuesta didáctica* y la tercera *Los portafolios y mi enseñanza*. Fue necesario para la entrega de portafolios desarrollar todas sus partes (entradas), elaborar la autoevaluación y la coevaluación de los mismos. En el caso de la última, las tutoras designaron los pares a ser evaluados. Por último se evaluó cada portafolios con la misma rúbrica empleada para la autoevaluación y coevaluación (ver cuadro 3).

Cuadro 2 Parte de rúbrica sobre competencias docentes relacionadas con la construcción de un portafolio

Competencia reflexiva	Ejemplar 4	Elaborado 3	Incipiente 2	Rudimentario 1
Conciencia de uno mismo y del proceso	Me describo, apoyándome en ejemplos, señalando los aspectos en que se manifiestan y dando las razones por las que se producen. Ofrezco información relevante sobre estas situaciones y su proyección para mi futuro como docente	Expongo información sobre mí mismo, señalando ejemplos o aspectos en que se manifiestan sin explicar las razones. Comienzo a señalar y evaluar mis experiencias sin diferenciar temas resueltos de los no resueltos	Incluyo información sobre mi mismo sin describir ejemplos concretos. Hago conclusiones ambiguas e imprecisas. Mi reflexión carece de preguntas y de problemas sobre mi actuación docente	Incluyo información sobre mi mismo (concepciones, preocupaciones, trayectoria y producciones) sin reflexionarla y si lo hago mi reflexión

Adaptado de Martin-Kniep (2007)

Cuadro 3 Parte de una rúbrica para evaluar un e-portafolio profesional docente

Criterios de evaluación	DISTINGUIDO	AVANZADO	BÁSICO	INSATISFACTORIO
Inclusión de declaraciones reflexivas	-El autor escribe en un tono personal que refleja pensamiento original e independiente. -Reflexiona sobre sus habilidades, esfuerzo, limitaciones, experiencias y metas como aprendiz o profesor, incluyendo ejemplos concretos. -Emplea efectivamente la información para mostrar su conocimiento, disposición e indicadores de desempeño en relación con las competencias profesionales, personales o de investigación que requiere demostrar	-El autor escribe en un tono personal que refleja de alguna manera pensamiento original e independiente. -Reflexiona sobre sus habilidades, esfuerzo, limitaciones, experiencias y metas como aprendiz o profesor, pero carece de detalles o no proporciona ejemplos concretos. -Emplea la información para mostrar su conocimiento, disposición e indicadores de desempeño en relación con las competencias esperadas, pero no logra conectar dicha información con una comprensión profunda y personal	-Los escritos del autor carecen de un tono personal y no logran demostrar un pensamiento original e independiente, -No logra reflejar adecuadamente sus conocimientos, habilidades, esfuerzo, limitaciones, metas y experiencias como aprendiz o profesor. -No emplea la información o evidencia incluida para mostrar su conocimiento, disposición e indicadores de desempeño en relación con las competencias esperadas	El autor del e-portafolio ha incluido información (artefactos, evidencia) de su trayectoria y producciones, pero no incluye declaraciones reflexivas acerca de ésta

Adaptado de Britten y Mullen (2003)

3. Problemas situados para la formación del docente

Se utilizó el estudio de un caso de enseñanza y la exposición escrita de un incidente crítico como las situaciones problemáticas que los participantes enfrentarían para la expresión y desarrollo de competencias conducentes a la construcción de los portafolios.

Caso de enseñanza. Entre la gran variedad de definiciones y propósitos de utilización de los casos, se puede considerar que son instrumentos educativos complejos que revisten la forma de narrativas, incluyen información, material y datos de distinto tipo como psicológico, antropológico, histórico y de observación (Wasserman, 2006).

Shulman (2003) plantea que el caso es una especie singular de narrativa, una historia con algún punto por resolver, precisando que una historia se convierte en caso cuando es un “caso de algo” y se conecta con principios, políticas y valores más generales.

En concordancia con las definiciones anteriores, la Penn State University a través del Center of Teaching and Learning with Technology propone que los casos deben tener tres elementos clave: un escenario real, documentos y datos de soporte y un problema de final abierto.

Incidentes críticos. Aluden a eventualidades inesperadas que inquietan, preocupan, sorprenden, molestan y desestabilizan al educador en sus conocimientos y emociones, y con ello afectan su identidad (Monereo, 2009). Su análisis conlleva un proceso de ruptura, propio de los incidentes críticos, que le permite al docente reconocer fisuras en sus concepciones, habilidades y actitudes (Guzmán, Marín y Zezati, 2011).

De acuerdo a literatura especializada (Monereo, 2011; Guzmán, Marín y Zezati, 2010) es una herramienta didáctica de práctica reflexiva con un enfoque estratégico de la formación docente, cuya acercamiento favorece habilidades metacognitivas, así como el desarrollo y evaluación de competencias profesionales docentes (Bilbao y Monereo, 2011), ya que el análisis integral del proceso de ruptura propio de los incidentes conlleva una movilización intensa de recursos personales del docente y diversas formas de afrontamiento, desde inhibirlos hasta el fortalecimiento de la acción para solucionarlos.

El incidente crítico constituye un instrumento para la estimulación de la capacidad de decisión del profesor, especialmente cuando se presenta a modo de problemas didácticos (Rosales, 1990).

En el trabajo de formación puede trabajarse con dos tipos de incidentes: los reales y los simulados. Los primeros son narraciones propias del docente o que han pasado otros colegas, un caso de enseñanza involucra este tipo de incidentes. Los segundos son narraciones realistas construidas con el propósito de favorecer la reflexión.

En el marco de la experiencia de formación desarrollada con docentes, se plantearon tres momentos reflexivos para la construcción del portafolio: el análisis de un caso de enseñanza que dispare la reflexión, la exposición escrita de un incidente escrito para continuar esta reflexión y la parte de construcción de propuestas. A continuación se presentan algunos ejemplos de tales momentos con

base en una de las competencias reflexivas del modelo de portafolio descrito (ver fragmento de rúbrica cuadro 2 y 3).

1.- Análisis de un caso de enseñanza por medio de la empatía apoyada por preguntas guía en que los docentes trabajen el conflicto, expliciten concepciones y pongan en juego conocimientos.

El caso diseñado para el taller relata la experiencia de un docente que enfrenta un grupo difícil con poco interés en el aprendizaje de la asignatura, por lo que se ve obligado a replantear su estrategia didáctica. Con la orientación de preguntas reflexivas, la tarea de los participantes del taller consistió en proponer una alternativa que propicie un aprendizaje efectivo, motive a los estudiantes y facilite el logro de los objetivos educativos. Para ello era necesario que establecieran un propósito, una estrategia de enseñanza y la correspondiente evaluación.

Abajo se presentan respuestas representativas de docentes respecto al caso que ilustran cómo pusieron en juego de manera declarativa la competencia reflexiva *conciencia de uno mismo y del proceso* con relación al ideario que expresan sobre su labor educativa.

¿Tú qué harías en lugar del profesor?

- *El desarrollo de un proyecto a lo largo del semestre y he visto como los estudiantes se enfrentan y resuelven situaciones reales ..., creo que todo método que conlleve a enfrentar al estudiante a una realidad tan cambiante como la que nos está tocando vivir será la mejor fuente de enseñanza, aprendizaje y adquisición de experiencias (docente L).*
- *Cuando me encuentro ante este grupo de estudiantes,... empiezo a dar mi presentación de la clase... entro en estrés, ¿Qué hago? ... empiezo a modular la voz, ya no hablo tan alto, hago preguntas relacionadas con sus intereses de proyecto de vida,...los invito a discutir en equipo del porqué están aquí... que hagan una reflexión si de verdad lo que se va a impartir va a tener un impacto en su futuro profesional. Después escucho sus intervenciones. **Y me doy cuenta que pude librar este primer día. Pero necesito modificar la planeación de un grupo homogéneo a uno heterogéneo** (docente J).*

En el primer testimonio desde su experiencia el docente da cuenta de su papel. En el segundo, el autoanálisis de sus acciones lo lleva a plantearse las necesidades de cambios.

¿Cuál tiene que ser tu papel como profesor para lograr los objetivos?

- *Implicar a un grupo en una experiencia "auténtica", fuerte y común, para volver a ella de una manera reflexiva y analítica y fijar nuevos*

saberes; **El profesor puede utilizar** el proyecto de trabajo para conocer y para comprender mejor a sus alumnos y también para identificar mejor sus logros y sus dificultades, **puesto que él los ve en la práctica**, en sus múltiples y complejas tareas (Docente A).

- **De guía y coach** de su propio camino y aprendizaje, propiciar **“confrontar a mis estudiantes a situaciones reales”**, **generando escenarios** que le permita construir a partir de lo que “sabe” e “indagándose de lo que no sabe”; **es aquel que motiva a sus estudiantes a generar problemas y a través de su construcción, análisis y toma de decisiones pueda darles respuesta a ellos. Motivarlo hacia la creatividad, haciéndolos sensibles al autoconocimiento de sus fortalezas que lo motivarán y formarán a ser competente (docente S).**

La docente A expresa de manera impersonal los aspectos que a ella le parecen necesarios para cumplir su papel educador, mientras que *la conciencia asumida sobre uno mismo* queda explicitada por la docente S al visualizarse como guía y apoyo.

2.- Continuidad y profundización del análisis sobre la acción con la reconstrucción de un incidente crítico real y personal del docente.

Una vez que los participantes revisaron el material de apoyo acerca de lo que son los incidentes críticos, sus características y papel en el desarrollo del trabajo docente, recibieron una serie de instrucciones para que escribieran un relato de algún incidente que hubiesen vivido, la secuencia didáctica que habitualmente manejan cuando sucedió el incidente y la creación de una nueva secuencia para darle solución.

La competencia *la conciencia asumida sobre uno mismo* empieza a se manifestarse en la explicitación de la perplejidad del incidente, como se muestra en la siguiente cita recuperada de la participación de un docente del taller de portafolios:

En una ocasión proyecté la película Historia Americana X a un grupo de último año de bachillerato para ilustrar el prejuicio y otros contenidos de la unidad de psicología social. Me parece que hay dos escenas en especial muy importantes que son:

Cuando asesina a su rival de una forma por demás violenta.

Cuando lo violan en la cárcel.

¡Cuál fue mi sorpresa de que ya habían visto la película, y que **ansiaban el momento** en que se proyectaran estas dos escenas!. Ante la segunda **¡incluso les dio risa a algunos!**, lo que aproveché para señalar lo inadecuado del comportamiento puesto que muestra poca empatía y que lo mismo podrían hacer con ellos. Ante lo cual respondieron con una indiferencia espeluznante:

-Estarían en su derecho- me contestó (docente M)

El docente plantea una situación didáctica y obtiene de sus estudiantes una respuesta inesperada, la cual le genera sorpresa y desestabiliza su acción docente..

También esta competencia se expresa en el señalamiento del conflicto que el incidente mismo significa en las concepciones de docentes. El extracto de abajo ilustra como el mismo docente reconoce el contraste de las actitudes de su generación con la de sus estudiantes respecto a la violencia:

Fue un aprendizaje para mí de una forma por demás inesperada Lo que concluí fue que el medio en el que muchos jóvenes viven hoy es por demás violento, que no es por mucho, lo que yo viví en mi generación, que ya muchos no conocen, ni mucho menos practican varios valores que en otro momento se daban por sentado en casa. ¿Mecanismo de defensa? ¿Ignorancia? El caso es que no volvía proyectar esa película, elegí de ahora en adelante “Cadena de favores” y analicé con ellos los prejuicios a los que se veían expuestos, tanto por ser jóvenes como por otras circunstancias (docente M).

El ejemplo de abajo ilustra cómo la reflexión crítica del incidente moviliza o activa la competencia sobre *la conciencia asumida sobre uno mismo* del propio trabajo docente, además de enfatizar el cómo la socialización del conocimiento es el antecedente de una solución contextualizada para la mejora colectiva del trabajo educativo.

¿Por qué el desinterés?

*el curso al cual me referiré es con jóvenes de nivel medio superior quienes **en la mayoría de los casos tenían buena disposición y cooperaban en las actividades requeridas.** Sin embargo, tuvimos una temporada en la que su actitud era de total indiferencia, por ejemplo, llegaban tarde a la clase, una vez en el salón estaban con el celular, con los audífonos puestos escuchando música, las actividades que realizaban las hacían con indiferencia, etc. Varias veces les preguntamos de forma individual y en grupo si algo estaba pasando en la escuela, en su familia, con sus amigos, en fin **más allá de ser profesores tratamos de ser amigos y compañeros de ellos. El tratar de platicar con ellos no dio resultado pues seguían igual.***

*Cuando nosotros **como equipo docente** también nos sentíamos cansados y un poco desanimados **hablamos con ellos** pero de forma muy seria, fue entonces que ellos hablaron sobre sus inconformidades en el curso y sobre aquellas cosas en los que no se sentían contentos. A partir de esa conversación se modificaron algunas estrategias; por ejemplo, a la largo de la clase teníamos varias actividades a las cuales todos debían que entrar, ahora se hicieron 2 grupos y cada uno escogía, por otra parte **la forma de evaluar***

fue a través de proyectos los cuales intentamos se recuperaran en exposiciones dentro y fuera de la escuela (docente F).

En el análisis del incidente, el docente explicita lo implícito de sus concepciones y creencias, tiene la oportunidad de seleccionar de la teoría lo que requiere para entender, afrontar el incidente y de pensar en su propia actuación, por eso puede desarrollar habilidades metacognitivas que proporciona la reflexión sistemática. Tales habilidades en conjunto con los conocimientos teóricos y los recursos emocionales que emplea le llevan eventualmente a ser “competente” en la búsqueda de soluciones al conflicto o problema que le plantea la criticidad del incidente en una espiral de análisis y soluciones, evaluación y mejora de su desempeño.

3.- Hecha esta reconstrucción profunda del incidente, un momento final es que el docente expone una alternativa. El grado de conciencia del propio trabajo manifiesto en la reflexión de las metas y visiones, es un antecedente para la posterior exposición de competencias relacionadas con el desarrollo de una secuencia didáctica como son el planteamiento de objetivos de aprendizaje, planificación de estrategias de enseñanza, y evaluación con un enfoque formativo.

En los siguientes fragmentos, los docentes expone de manera concreta la alternativa de actuación para abordar la problemática que le implica la reflexión sobre un incidente crítico de su práctica.

¿Qué secuencia didáctica diseñarías para abordar el tema con este grupo?

- Promovería el trabajo en equipos, así como la realización de un proyecto que abarcara las distintas etapas relacionadas con la obtención de un empleo, desde la elaboración del curriculum vitae, entrevistas, hasta la aceptación o contratación del sujeto. Esta actividad me parece podría realizarse tanto en el salón de clase, para que haya retroalimentación entre compañeros y con el profesor, así como en el campo laboral real (docente L).
- Antes de entrar de lleno al tema, involucraría al grupo en una actividad que les permita reflexionar sobre su proyecto de vida y de cómo impacta su toma de decisiones a favor o en contra de sus metas personales.

Después, contextualizaría la necesidad de desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes dándoles a conocer el clima de empleabilidad nacional y local, acercándoles experiencias de personas en situación de búsqueda de empleo, exponiéndolos a una investigación de campo sobre los atributos deseables en los profesionistas de su área de

conocimiento, y dándoles a conocer la experiencia de diferentes casos de emprendimiento.

Por último, los expondría a una experiencia de aprendizaje real en donde puedan autoevaluar la presencia y el nivel de desempeño de las habilidades que poseen y que necesitan desarrollar para hacer frente de manera exitosa a la problemática expuesta. Para ello diseñaría un ejercicio práctico que los exponga a una entrevista laboral, a la conformación y dirección de equipos de trabajo, que les demande asumir favorablemente compromisos y responsabilidades (individuales y de grupo), en donde valoren procesos de comunicación efectiva y reconozcan la importancia de la tolerancia (docente L).

Los portafolios y mi enseñanza

Los docentes reconocieron en el apartado “Los portafolios y mi enseñanza”, que el portafolios les había ayudado a identificar elementos fundamentales de su práctica los cuales aplicaban intuitivamente en su trabajo cotidiano.

Igualmente se dieron cuenta de la posibilidad que les ofreció la construcción del portafolio, para poner en práctica y mejorar sus habilidades en el manejo de tecnología al incorporar el uso de nuevas herramientas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, valoraron ampliamente la oportunidad de reflexionar sobre sus propias prácticas, su postura ante el aprendizaje y el significado de ser docente, su trascendencia en la institución y sobretodo su impacto en la vida de los estudiantes. Veamos algunas opiniones.

*- El portafolios fue útil ya que aprendí cómo elaborar un Portafolio, el uso de nuevas tecnologías de la información en educación superior, trabajo por competencias, estrategias didácticas, métodos y modelos de enseñanza-aprendizaje, autores de esta disciplina como Barrett y sobre todo **CÓMO SER UN DOCENTE REFLEXIVO** !!!!! (docente T)*

- En primer lugar he podido confrontar mi práctica docente con algunas ideas de los teóricos de la psicología de la educación; resultado de dicha confrontación puedo afirmar y mejorar las acciones con las que he coincidido. Asimismo estoy pensando cómo mejorar aquella práctica de la que me he convencido estaba aplicando de manera deficiente y justifico aquella en la que considero los autores no están de todo en lo correcto, porque el contexto específico en el que laboro no permite efectuar sus consideraciones. El aprendizaje significativo que logré en este curso se refiere sobre todo a la utilización de la tecnología de la información (docente G)

- He notado después de realizar el portafolio que en realidad sí he adoptado diferentes enfoques y sus correspondientes estrategias a lo largo de mi carrera como docente, pero el que prevalece es el tratar de que siempre apliquen el conocimiento. (docente O)

Conclusiones

El desarrollo del portafolios electrónico permitió la puesta en marcha de estrategias como el método de casos y los incidentes críticos para el desarrollo de competencias reflexivas y didácticas, así como tecnológicas.

Los incidentes críticos son recursos que problematizan la tarea docente y abren la puerta a alternativas de mejora propuestas desde el sujeto mismo de la acción, quien asume un papel activo.

Se identifica que los profesores otorgaron un alto valor a la posibilidad de observar su acción en el aula y contemplar a la distancia el replanteamiento de mejores prácticas. Las reflexiones giraron en torno a su manejo de grupo ante situaciones inesperadas, la organización del tiempo, actividades y tareas, así como sobre su labor como docentes y el sentido de la misma.

En el mismo tenor, los profesores valoraron ampliamente el portafolios como recurso para recuperar evidencias del trabajo en el aula, visualizar los enfoques de la didáctica en los cuales se sustenta su labor y como espacio para la auto observación y eventual mejora.

La propuesta de analizar en primera instancia incidentes simulados en un estudio de caso, seguido por incidentes reales vividos por el docente y finalmente la exposición de soluciones, fue pertinente para la movilización de la diversidad de recursos que pone en juego el docente, lo que condujo no sólo a la explicitación de la problemática, sino también de las fisuras y del manejo estratégico de sus conocimientos para el afrontamiento de los incidentes hacia el cambio en la acción, integrando discurso y práctica educativa.

Los incidentes críticos como recurso reflexivo movilizan competencias de distinto orden y alcance, referidas al uso de estrategias de enseñanza, manejo de grupos, decisiones administrativas sobre tiempos, espacios y de negociación con los estudiantes sus comportamientos y significaciones, lo que se refleja en los incidentes narrados por los docentes.

La socialización de las percepciones sobre la problemática docente genera propuestas más eficientes para la mejora, pues al hacer explícito el conocimiento implícito de los grupos de profesores se da pie a las innovaciones e integración de mayor número de ellos al cambio.

Referencias

- Arbesú, M.I., y Argumendo, G. (2010) Diseño e instrumentación de portafolios para evaluar la docencia. *Revista Observar*. Consultado el 3 de abril, 2011 en: www.odas.es/site/magazine.php
- Barberà, E., Bautista, G., Espasa, A., Guash, T. (2006). Portfolio electrónico: desarrollo de competencias profesionales en la Red. En: Badia, A. (coord.). Enseñanza y aprendizaje con TIC en la educación superior [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 3, n.º 2. UOC. Consultado el 27 de diciembre, 2010 en: http://www.uoc.edu/rusc/3/2/dt/esp/barbera_bautista_espasa_guasch.pdf
- Barrett, H. (2004). Directions for ePortfolio research. Consultado el 10 de diciembre, 2010 en: <http://electronicportfolios.org/research.html>
- Bilbao, G. y Monereo, C. (2011). Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: propuestas para la formación docente. *Revista de Investigación Educativa*, 13(1), 135-151. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/contenido/vol13no1/contenido-bilbaomonereo.pdf>
- Britten, S. J. y Mullen, J. L. (2003). Interdisciplinary Digital Portfolio Assessment: Creating Tools for Teacher Education. *Journal of Information Technology Education*, 2, <http://informingcience.org/jite/documents/Vol2/v2p041-050-82.pdf>
- Brubacher, J.W., Case, C.W. y Reagan, T.G. (2000). *Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*, España: Gedisa.
- Cantón, M. I. y Cañon, R.R. (2011). La profesión de maestro desde la dimensión competencial. *Tendencias Pedagógicas*, 8, 1-20.
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*. Núm. 161. Recuperado de http://educacion.tamaulipas.gob.mx/formacion/cursos_2011/PB17/C%E9sar%20Coll%20Las%20competencias.pdf
- De Vicente R., P.S. (1995). *La formación del profesorado como práctica reflexiva*. En: Villar, Luis M. Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategias para el diseño curricular. España: Ediciones Mensajero.
- Fernsten, L. & Fernsten, J. (2005). Portfolio assessment and reflection: Enhancing learning through effective practice. *Reflective Practice*, 6(2), 303-309.
- Guzmán, I. y Marín, Uribe, R. M. (2011). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), 151-163. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1301588498.pdf
- Guzmán I., Marín, I. y Zezati, P.G.I. (2011). Los incidentes críticos en la formación/evaluación de competencias docentes: elementos para una práctica reflexiva. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Ciudad de México: COMIE.
- Killion, J. y Todnem, G. (1991). A process for personal theory building. *Educational Leadership*, 48(6), 14-16.

- Larose, F., Grenon, V., Bourque, J. y Bédard, J. (2011). Análisis de la práctica docente y construcción de un referente de competencias profesionales. En *Revista española de pedagogía*. LXIX (248). Enero-abril, pp. 81-100
- Lyons, N. (2003). Construir narrativas para la comprensión: entrevistas sobre el portafolios como andamios para la reflexión docente. En: Lyons, N. (Comp.) *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires: Amorrortu. Pp. 143-164.
- Martin-Kniep, G.O. (2007). *Portfolios del desempeño de maestros, profesores y directivos*. Barcelona: Paidós.
- Martínez-Rizo, F. (2012). Procedimientos para el estudio sobre las prácticas docentes. Revisión de la literatura. *RELIEVE*, v. 18, n. 1, art. 1, http://www.uv.es/RELIEVE/v18n1/RELIEVEv18n1_1.htm
- Monereo, C. (Septiembre-diciembre, 2009). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie52a08.htm>
- Monereo, C. (2011) Las competencias profesionales de los docentes. Recuperado de http://www.sinte.es/identites/wp-content/uploads/2011/04/competencia-profesional_Monereo_2011.pdf
- Morán, O., P. (2010) Aproximaciones teórico-metodológicas en torno al uso del portafolios como estrategia de evaluación del alumno en la práctica docente. *Perfiles educativos*. Vol. XXXII, No. 129. Pp. 102-128.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Rosales, C. (1990). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea.
- Rueda, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *Revista electrónica de investigación educativa*, 11(2), <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-rueda3.html>
- Shön, D. A.(1983). *The reflective practitioner. How professionals Think action*. Nueva York, Basic Books.
- Shön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós
- Shulman, L. (2003) Portafolios del docente: una actividad teórica. En Lyons, N. (Comp.) *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires: Amorrortu. Pp 44-62
- Teitel, RL., Ricci, M. y Coogan, J. (2003) Docentes experimentados construyen portafolios didácticos: cultura de la obediencia versus cultura del desarrollo profesional. En Lyons, N. (Comp.) *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires: Amorrortu. Pp. 195-210.
- Wasserman, S. (2006). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Zeichner, K.M. (2008). Uma análise crítica sobre a “Reflexão” como conceito estruturabtena FormaÇÃo docente. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554 Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>

FORMACIÓN INTEGRAL DEL PROFESORADO: HACIA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PERSONALES Y DE VALORES EN LOS DOCENTES

Adela Zahonero Rovira

Mario Martín Bris

Universidad de Alcalá de Henares

RESUMEN

La misión de construir sociedades basadas en una adecuada gestión de los conflictos, en las que el establecimiento de relaciones interpersonales justas y equilibradas se caracterizan por el respeto mutuo y la empatía, dentro de normas democráticas y equilibradas entre derechos y deberes, requiere la adquisición de un conjunto de habilidades por parte de los individuos que las integran, y de un modo especial, los docentes, tanto en ejercicio como en formación.

El objetivo de este trabajo es profundizar en las habilidades personales y éticas que deben ser inherentes a todo profesional de la educación, así como en la importancia que sus valores desempeñan en la transmisión de enseñanzas que además de conocimientos aspiran a ser transmisoras de vida

PALABRAS CLAVE

Formación Integral profesorado. Competencias profesionales. Valores docentes. Habilidades y ética personales.

ABSTRACT

The mission of building societies based on the suitable management of the conflicts, the establishment of fair and balanced interpersonal relations characterized by mutual respect and empathy, inside procedure democratic and balanced between rights and duties, needs of the acquisition of a series of skills on the part of the individuals that integrate them, and in a special way the teachers, both in exercise or in training.

The aim of this work is to go into the personal and ethical skills that must be inherent in every educational professional, as well as into the importance that his values recover in the transmission of learnings that besides knowledge aspire to be life connectors.

KEY BOARDS

Integral training teachers. Personal habilities. Values teachers. Personal and ethical skills.

Introducción

En el informe de seguimiento de la Conferencia mundial sobre educación superior de 1998, patrocinada por la UNESCO, (Delors, 1998), se recogen una serie de competencias básicas del profesorado, que abarcan un amplio abanico de destrezas. Así, partiendo de la identificación y comprensión de los estilos de aprendizaje a través de los que se asientan los conocimientos de los estudiantes, (conocimiento científico del proceso de enseñanza-aprendizaje), se llega hasta el dominio de un conjunto de estrategias para afrontar situaciones personales y profesionales.

El encuadre de los estándares profesionales, incluye el compromiso científico con la disciplina, en estrecha correlación con los avances del conocimiento. Pero además, hay aspectos personales de estilo docente particular en función de los propios valores y creencias que los profesores proyectan en su quehacer y sus estudiantes. Este aspecto constituye para nosotros un eje e inspiración fundamentales, habida cuenta de que nos centramos en la formación, a su vez, de enseñantes.

La reforma Universitaria en la que estamos inmersos, contiene elementos tanto pedagógicos como políticos, es decir, requiere un enfoque integral, en el que se contemplen diferentes medidas para fundamentar el establecimiento de un plan estratégico con propuestas de innovación metodológica, identificación y visibilidad de "*buenas prácticas*". Esta perspectiva inspirará la consolidación de programas de formación del profesorado y la definición de un modelo educativo propio, con expresa referencia a metodologías y la transmisión de valores a ellas asociadas..

Al respecto de las "buenas prácticas" aludidas, son numerosos los estudios que tratan de delinear el perfil característico de un buen profesor, destacándose entre las competencias propuestas las que acentúan el dominio de la materia junto a la preocupación por mantener la metodología y los contenidos al día, vinculada a la capacidad de indagación e investigación continuas, la habilidad para diseñar, planificar y gestionar el currículum en colaboración con otros docentes dentro de una predisposición favorable al necesario trabajo en equipo. A todo ello se suma, como condición que cobra cada vez mayor importancia, la convencida actuación de profesores y profesoras como facilitadores de aprendizajes individuales y grupales dentro de un clima de motivación colaborativo en aras de la calidad, presidido por la ética profesional asumida en un compromiso social e institucional.

La sociedad del conocimiento es también la sociedad del aprendizaje. Esta idea está íntimamente ligada a la comprensión la educación en su

totalidad en un contexto más amplio: el aprendizaje a lo largo de toda la vida, donde el sujeto precisa ser capaz de manipular el conocimiento, ponerlo al día, y seleccionar lo que es apropiado para un ámbito específico. De este modo la prioridad gravita en el asumir la responsabilidad de aprender permanentemente entendiendo lo que se aprende, de tal forma que pueda *ser adaptado a nuevas situaciones que se transforman rápidamente* (Esteve, 2003).

Sin embargo, todas estas obviedades no parecen suficientes cuando se trata de asumir el reto de enseñar a aquéllos que a su vez están próximos a ser enseñantes, más aún cuando su actuación una vez traspasado el testigo del relevo, va a recaer en personas tiernas, fundamentalmente niños y adolescentes. Precisamente debe ser cuando, teniendo en cuenta la población con la que van a desempeñar su profesión las personas a las que estamos formando, los aspectos afectivos cobren una importancia aún más determinante. De este modo, y una vez traducidos en implicación personal, emocional y moral, se convertirán en el eje transmisor de contenidos relevantes del currículo oculto que no se recogen en los libros, y por tanto son en muchos casos decisivos para una buena valoración por parte del alumnado y asegurar una realización integral de la tarea docente.

En consecuencia, los nuevos enfoques acerca de la naturaleza del conocimiento que debe enseñarse y aprenderse en la universidad, conducen a una concepción "*perspectivista*" del conocimiento (Monereo y Pozo, 2003). Es decir, se debe aceptar su carácter relativo y afrontar con soltura el hecho del desempeño profesional en un contexto de incertidumbre y complejidad. Desde este enfoque, frente a la concepción del conocimiento como un "*constructo*" cerrado, la formación universitaria ha de favorecer un aprendizaje flexible, regido por criterios fiables y justificados, impulsores de la visión del conocimiento como proceso constructivo. Este hecho permite vincular el aprendizaje con la propia investigación científica, de un lado, y el crecimiento personal y el de los alumnos, futuros docentes, por otro.

En ese sentido, junto al necesario conocimiento de la materia, técnicas didácticas y metodologías adecuadas al propio objeto de enseñanza, subyacen otros aspectos vinculados a una relación afectiva con los alumnos, en los que la empatía, los refuerzos positivos, el optimismo, el apoyo y la transmisión de la curiosidad en forma de reflexión sobre uno mismo y los demás, adquieren una importante relevancia cuando de formar profesores se trata. Tal y como señala Fernandez March (2006), una de nuestras tareas fundamentales debiera ser el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico conducente a que los futuros docentes lo interioricen en y sobre su práctica. De este modo serán posibles nuevas hipótesis, desarrollo de teorías y adopción de metodologías realmente innovadoras.

Consideramos, pues, que entre las competencias que debe poseer un profesor, las éticas desempeñan un papel de primera magnitud. El

desarrollo personal de los alumnos implica un crecimiento integral en el que lo cognitivo, emocional y moral se dan la mano. Para propiciar tal desarrollo en los discentes se requiere que el profesor cuide especialmente su propia evolución personal en esos mismos aspectos. El equilibrio emocional, bienestar psicológico, satisfacción y compromiso con la profesión son condiciones necesarias para una práctica profesional de calidad en los que, pese a su obviedad, consideramos que nos siempre se ha insistido lo suficiente.

Tal vez sea necesario abordar una seria reflexión sobre la propia docencia, y plantearse un nuevo enfoque que nos permita integrar la nota distintiva de la universidad y la educación modernas: la búsqueda del conocimiento no solo disciplinar, sino también las estrategias para cómo aprender una disciplina y los valores inherentes que a través de esta práctica se destilan.

Llegados a este punto, es manifiesta la necesidad de abordar la profundización sobre la propia docencia, y plantearse un nuevo enfoque de la misma que posibilite la indagación acerca de la necesidad de que los aprendizajes disciplinares sean abordados, también, desde una perspectiva holística, ética, integral y favorecedora del crecimiento personal de profesores y alumnos futuros docentes.

1. Calidad del profesorado y competencias

Los rasgos característicos de este nuevo modelo educativo, en el que la reflexión sobre el propio trabajo docente y su perfil profesional resultan imprescindibles, exigen el desarrollo de unos roles y actividades diferentes a las tradicionales en los estudiantes y los profesores. Las modificaciones subyacentes a ellos se traslucen en cambios producidos en las actitudes y características de los estudiantes. Consecuentemente, los "docentes en formación" se orientarán hacia el logro de su autonomía, mediante la consecución de estrategias variadas y creativas para el logro de sus objetivos personales y académicos, así como en la cooperación y el trabajo en equipo, y, por supuesto, en una responsabilidad y la autorreflexión constantes. Sin duda, esto exige una profunda revisión de presupuestos y mentalidad en la cultura dominante del alumnado universitario y sus profesores.

1.1. En torno al término de *Competencia*

McLelland(1973), teórico de las ciencias sociales vinculado al ámbito sociolaboral tan en boga en la década de los 70 del siglo pasado en la

gestión de recursos humanos, planteó una primera definición de *competencia* que puede servirnos como premisa en contextos docentes. Para este autor, las competencias suponen la consideración de las cualidades internas que capacitan a priori a una persona para desempeñar sus tareas de un modo exitoso en un contexto determinado. Por tanto, trasvasando esta definición al campo docente universitario, tendríamos la premisa inicial de considerar al docente universitario como profesional que ejerce una función académica y científica vinculada a la Universidad, con mayor o menor grado de especialización.

La secuencia histórica que relaciona competencias con el ámbito de la formación emergió, en la relación educación-empleo, a finales de la década de los setenta y de nuevo a principios de los ochenta (Gillet, 1998). Este fenómeno coincide con un cambio en la visión del trabajo que llevó, ya a comienzos del S.XXI (Navío, 2005) a desvincularlo del concepto de cualificación. Por su parte Perrenoud (2004) apuntaba a la identificación de las competencias con la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones, relacionadas con determinados contextos.

En el ámbito estrictamente educativo, ya autores como Gonzci y Athanasou (1996) argumentaban que el enfoque de la educación y la capacitación basada en competencias constituían en potencia un marco coherente para el aprendizaje y desarrollo de una habilidad. No obstante, consideramos que ante el hecho de las diferentes maneras a través de las que pueden ser conceptualizada la naturaleza de las competencias habrá de pasar por el cuidado en la adopción de la apropiada a fin de no perjudicar la estructura de desarrollo de habilidades. En sentido general, es evidente la funcionalidad de las competencias para definir el sentido y los contenidos de la formación de una forma práctica y referida al ejercicio profesional.

Como podemos observar, resulta bastante reciente aún la introducción y utilización del término *competencia* en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje que se producen dentro de los diversos niveles del sistema educativo.

Concretamente, en la Universidad, *las competencias* comenzaron a estar presentes de la mano del inicio del I proceso de convergencia promovido por las correspondientes instancias políticas de la Unión Europea. Derivadas de este proceso, se produjeron, en primera instancia, las prescriptivas adaptaciones de los antiguos programas por objetivos a programas por competencias, lo que implicaba también la subordinación de los contenidos disciplinares a las mismas, con las consecuentes modificaciones en la organización curricular (Lasnier, 2000). Estos cambios, afectan, a su vez, a los modos de enseñanza y aprendizaje, que a partir de ahora estarán centrados en por y para el estudiante, y en los que el objetivo fundamental es la búsqueda de situaciones de aprendizaje contextualizadas, complejas focalizadas en el desarrollo de la capacidad de aplicación y resolución de problemas lo más reales posibles en los estudiantes.

1.2 Competencias docentes

Dentro de una aproximación conceptual a lo que suponen las competencias docentes en general, planteamos una sistematización de las características de aquéllas que consideramos más comunes.

- La competencia es un grupo de elementos combinados (conocimientos, destrezas, habilidades y capacidades), que se movilizan e integran en virtud de una serie de atributos personales, en contextos concretos de acción.
- Es educable, se mejora e incrementa la comprensión cognitiva tanto en el aspecto teórico como en la ejecución efectiva en la práctica profesional. Partiendo de las dimensiones fundamentales del aprendizaje, (teórica y experiencial), consideramos a las personas como sujetos capaces de comprender los significados implícitos a su desempeño para obtener un resultado competente.
- Tiene un componente dinámico, puesto que se establece a través de la secuencia de acciones y la combinación de varios conocimientos en uso, basándose la puesta en práctica de la teoría.
- Es una capacidad real para lograr un objetivo en un contexto dado de acuerdo a ciertos resultados exigidos (Mertens, 1996). Se espera que quien aprende esté al menos en condiciones de escoger la estrategia más eficaz en relación a la situación que debe afrontar en cada caso con el fin de obtener un resultado satisfactorio.
- La aplicación práctica presenta un carácter multidimensional, (Mulder, Weigel y Collings, 2008) y estar contextualizada para su ejecución en el ámbito profesional, en donde el desempeño competente está definido por una secuencia de acciones que combinan conocimientos adquiridos previamente. Lo anterior no sería muy útil si el profesional, una vez que adquiere un esquema operativo, no es capaz de transferirlo a otra familia de situaciones (Le Boterf, 2000).
- La preparación de personas polivalentes con formación integral, capaces de desempeñarse eficazmente en distintas funciones dentro de las organizaciones .
- Su adquisición supone acciones muy diversas que escapan, incluso, de lo intencional y sistemático, si asumimos la importancia de lo informal (Navío, 2005). Además, la consideración de lo contextual y la apuesta por lo informal supone que la evaluación sea una acción inevitable si se asume su condición relativa en el espacio y tiempo, lo que quiere decir que ser competente aquí y hoy no significa ser competente mañana y en otro contexto.
- Las acciones adquieren su sentido de acuerdo a la interpretación eficiente que se dé de ellas en un marco con límites operacionales fijados por una organización (normas), sea esta educativa o no.
- La evaluación, sea cualquiera su naturaleza (docentes, profesionales, específicas o conductuales), deja de concentrarse sólo al final del proceso, e incluye e integra nuevos procedimientos con carácter formativo y continuo en el marco de los estándares de desempeño y las normas de competencia.

A la luz de las características expuestas, podríamos considerar la competencia profesional docente como aquel grupo de conocimientos, técnicas de enseñanza y rasgos personales que, a través de aplicaciones y transferencias oportunas permiten al enseñante mejorar la calidad del aprendizaje de sus alumnos y alumnas en un ámbito específico del saber.

El contexto socioeconómico actual demanda, en consecuencia, una urgente readaptación del papel del profesorado en las instituciones educativas cuyos supuestos han de ser continuamente revisados.

En este sentido, la Universidad ejerce una continua labor de reflexión sobre la práctica académica y científica en la que la función fundamental, junto al aporte de nuevas ideas, es reflejar al ser humano en su evolución. Pero el paso siguiente debiera ser que, como institución, debe ser creadora de una auténtica cultura institucional de aprendizaje permanente, también para los docentes, a fin de propiciar la modificación de sus ideas y visiones personales, académicas y profesionales, demostrando de este modo su disposición para aprender, (Saravia Gallardo, 2011).

La calidad de la educación superior es una condición básica para realizar un correcto trabajo en la formación de recursos humanos, pero también en el desarrollo de nuevos conocimientos concebidos como un servicio múltiple a la sociedad. Y aunque es evidente que el propio concepto de calidad educativa está sujeto a controversias, por encima de todo prevalece la convicción de que la búsqueda de la calidad en educación debe aspirar a que la universidad sea una comunidad de aprendizaje permanente, como condición indispensable. Consecuentemente, uno de los retos que deben afrontar las personas implicadas en la educación superior, es llegar a un consenso acerca de los factores que inciden en la calidad universitaria, investigando en su desarrollo e implementación de modo que puedan ser compartidos por toda la comunidad académica.

2. Nuevas formas de aprender: nuevos modos de enseñar

Las competencias esperadas de un formador de profesores, se centran, apriorísticamente, en un nuevo enfoque de los métodos de enseñanza y aprendizaje. Y la indagación acerca del procedimiento para formar en competencias nos conduce a preguntarnos acerca de cuáles deben ser los procedimientos adecuados para organizar y gestionar los procesos de aprendizaje.

Así, se produce un movimiento de traslación con respecto a las reglas del juego tradicionales, centrando el proceso de aprendizaje en los estudiantes y su complejo contexto de modo que sean éstos quienes indaguen acerca de la aplicación y resolución de problemas en situaciones lo más próximas posibles a la realidad, en las que los contenidos suponen herramientas para propulsar a

los futuros docentes hacia la integración del conocimiento teórico, es decir, el qué, con el cómo (conocimiento procedimental) y el por qué (conocimiento condicional, contextualizado).

A la luz de esta nueva perspectiva, el propio concepto de formación en la Universidad es objeto de una profunda revisión. Más allá de la transmisión de información y la acumulación de contenidos y conocimientos, nos interesa ser capaces de dotar a los futuros profesores con herramientas que permitan la aplicación de ese conocimiento a través de su comprensión y correcta utilización (De la Cruz, 2005).

Partiendo de la base de considerar a los alumnos y alumnas como protagonistas activos de su propio aprendizaje, las relaciones con la teoría constructivista del aprendizaje se hacen patentes, en consonancia con el carácter activo, contextualizado, social y reflexivo de su proceso. El propósito de dotar de sentido a lo que se aprende, convirtiéndolo en significativo, se fundamenta en la consideración del aprendizaje de un modo activo y reflexivo, vinculado a la realidad que consolida lo aprendido de modo perdurable a lo largo del tiempo. El papel del profesor, en este nuevo tiempo, se focaliza en la guía, acompañamiento, apoyo, evaluación y favorecimiento de las reflexiones y el aprendizaje del alumno, a fin de cuentas auténtico artífice de un aprendizaje cada vez más independiente en su proceso. La función fundamental del profesor es, de este modo, colaborar con los estudiantes a que descubran sus estrategias para aprender a aprender, profundizando en sus propias estructuras cognitivas y en las características personales de su estilo de aprendizaje, a fin de lograr un mayor autoconocimiento redundante en la adecuada utilización de la información a su alcance.

Los estudiantes deben, por otra parte, asumir su parte de responsabilidad en su aprendizaje. En este caso, la actitud del profesor que confía en sí mismo y lo que está enseñando y su sentido, hace posible lo que algunos autores han dado en llamar "transformabilidad" de la capacidad de aprendizaje del alumnado, (Echeita, 2011).

Podríamos afirmar que los métodos de enseñanza con participación del alumno, en los que éste se responsabiliza directamente de su actividad, implicación y compromiso, son ostensiblemente más formativos que los meramente informativos, y por tanto, generan aprendizajes más profundos y duraderos, al tiempo que facilitan la transferencia a contextos más heterogéneos.

Consecuentemente, las razones que justifican las decisiones en el terreno metodológico provienen de dos fuentes: los resultados de aprendizaje esperados, que en estos momentos se centran en las diferentes competencias tanto específicas como genéricas vinculadas a los títulos universitarios y, las

características de un aprendizaje eficaz, vinculadas a los modelos socio-constructivistas. Para ser congruentes con estos planteamientos, es necesario que las estrategias metodológicas propicien determinadas situaciones que ubiquen al estudiante en una posición diferente a la habitual en la enseñanza universitaria. El estudiante ha de ser responsable de su propio aprendizaje, buscando, seleccionando, analizando y evaluando la información, asumiendo un papel más activo en la construcción de su propio conocimiento. Además, la formación de competencias hace necesario el contacto con los contextos sociales y profesionales en los que el futuro titulado va a tener que intervenir, así como la capacidad para aprender con los otros de manera cooperativa, fomentando el intercambio de ideas, opiniones, puntos de vista, etc.

Por otra parte, un aprendizaje de estas características demanda metodologías que propicien la reflexión sobre lo que hace, cómo lo hace y qué resultados logra, para ser capaz de utilizarlo como estrategia de mejora de su propio desempeño, desarrollando con ello la competencia más compleja de todas: *la de aprender a aprender con sentido crítico sobre su actuación*.

En este marco las dos grandes tareas de los profesores en el terreno metodológico consisten en la planificación y diseño de experiencias y actividades de aprendizaje coherentes con los resultados esperados, teniendo en cuenta los espacios y recursos necesarios, así como en el facilitar, guiar, motivar y ayudar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

De este modo las metodologías elegidas se convierten en el vehículo a través del cual los estudiantes aprenderán conocimientos, habilidades y actitudes, es decir, desarrollarán competencias. Esto significa el mejor camino combinará adecuadamente diferentes situaciones diseñadas de manera intencional y sistemática, siendo conscientes de que si queremos lograr ser eficaces en el aprendizaje debemos establecer criterios sobre el volumen de información y/ conocimiento que han de manejar nuestros estudiantes. Yendo un poco más allá, Zabalza(2003) señala entre las competencias docentes la capacidad de transmitir interés y crear retos en los discentes, dirigida al fortalecimiento del potencial para aprender a enseñar, y por ende, enseñar a aprender.

3. Competencias humanas y humanizadoras

Uno de los retos más significativos a los que se enfrenta la labor docente en el contexto de la llamada sociedad de la información es la de reforzar los vínculos afectivos subyacentes a una relación basada en el contacto humano, esto es, el desarrollo de las cualidades éticas y afectivas de los enseñantes. El informe de la UNESCO que, en 1998 dirigió Delors hacía hincapié en el papel que, profesores y profesoras ejercen como transmisores de valores y actitudes a

través de su forma de *estar* con los alumnos.

Así, de la mano de la concepción de la educación como un ámbito en el que se producen relaciones, nos internamos en el dominio de lo interpersonal, no siempre susceptible de someterse al control de variables, con las que hemos de convivir. Las competencias emocionales personales se refieren de una parte, a las capacidades relativas a la mejora personal tales como el autoconocimiento, la autoestima, el autocontrol, la motivación, la creatividad, la capacidad para el cambio o para la toma de decisiones, y por otro, a aquellas relativas a la relación con los demás entre las que destacan como cualidades indispensables para favorecer la comunicación, la empatía, facilitar el trabajo en equipo, y la resolución de conflictos. Aspectos como el reconocimiento de emociones y su manejo, la autenticidad, la asertividad, la flexibilidad ante las diferencias, la tolerancia a la frustración, la capacidad para lidiar con conflictos etc. devienen en la mejor escuela de autoconocimiento que pudiera pensarse en un principio como trampolín propulsor de la transmisión de valores.

Junto a estas competencias emocionales básicas, algunos autores (Monereo y Pozo, 2003) subrayan la importancia de la automotivación de alumnos y alumnas basada en la autoestima y la percepción de las altas expectativas que se tienen sobre ellos. En este delicado terreno de las relaciones personales, es indudable que las cualidades personales del profesor desempeñan un papel de enorme importancia, tal y como nos recuerda Zabalza (2006), de modo que las distintas facetas de la personalidad de los docentes, sus actitudes, creencias y valores afectan a la enseñanza. Y si esto es así, en general, es obvio que esta influencia es más decisiva aún cuando se trata de la preparación de futuros profesores y profesoras. Las competencias emocionales y/o afectivas representan, además, actitudes y valores que impregnan a los demás ámbitos competenciales, siendo muy difíciles de evaluar.

La creatividad es, en el ámbito de este tipo de competencias, el sustrato del que se nutre la capacidad de los individuos para resolver los problemas que se producen en su entorno personal y laboral de un modo original, equilibrando su iniciativa y su reflexión, en un contexto en el que se conjugan además actitudes existenciales y éticas, valores humanos y compromiso social y ético.

La realidad, sin embargo, nos brinda una imagen de la formación inicial y permanente de los docentes en el ámbito del desarrollo de su competencia social y emocional frecuentemente precaria y, claramente, insuficiente. Por ello no es extraño constatar que, en muchos de los casos son los propios docentes los que dudan de su competencia en dichos ámbitos o su capacidad para desarrollarla entre su alumnado. En este sentido no son infrecuentes situaciones en las que nuestras reacciones como docentes en presencia de nuestros alumnos, ante determinadas coyunturas, no resulta todo lo "ejemplificadora" que debiera. Quizá, en parte, sea debido a factores inherentes a la propia condición humana del profesor, quien pone en juego su habilidad para sortear dificultades a la hora de poner en práctica precisamente

aquello que pretenden inculcar en su alumnado, pero obviamente también se trata de una deficiente formación .

Los programas oficiales que ofrecen las distintas formaciones parecen centrarse tan sólo en teorías, métodos y técnicas científicas que deberían, sobre el papel, aplicar sobre sus alumnos garantizando su buen hacer. Lógicamente, si bien estos contenidos curriculares son importantes como herramienta, consideramos que es urgente ampliar las dimensiones humanas de los procesos educativos e ir un paso más allá, tomando en consideración a la hora de establecer las competencias de los futuros profesores, su condición de ser social y emocional.

Tradicionalmente, profesores de todos los ámbitos educativos han ido adquiriendo estas competencias de un modo autodidacta, intuitivo, y centrado en la experiencia. Evidentemente la falta de preparación sólida en este terreno, se ha reflejado con demasiada frecuencia en los procesos educativos. Por ello consideramos que debieran ser incluidas dentro de los currícula de los programas de formación del profesorado.

Los docentes tienen una historia personal, forjada en sus vivencias y relaciones personales, que se hace eco también de la educación recibida en su ámbito familiar y escolar, y cuyo desarrollo se produce a lo largo de toda su vida. Es en este contexto donde tiene lugar el aprendizaje más significativo en relación a las competencias sociales y emocionales.

Cuando actuamos como profesores, desempeñamos nuestra labor trabajando con los niveles de competencia socioemocional que, con más o menos presencia de lo intuitivo, hemos ido acumulando a lo largo de nuestro proceso de socialización, y por ende, volcamos, en el ejercicio de nuestra profesión, todo nuestro historial al relacionarnos con los alumnos. Fruto de esta relación, resulta una reelaboración conjunta en los contextos de formación.

Tener estos procesos presentes resulta, pues, fundamental, ya que en muchos casos algunas de nuestras limitaciones, (cuando no carencias), como docentes, reposan en la ausencia o precariedad en la formación de ámbitos que debieran ser básicos en las competencias docentes, tales como las inteligencias múltiples, y entre ellas, de un modo particular, la inteligencia interpersonal e intrapersonal.

Hace ya un tiempo que venimos observando un cierto cambio de tendencia en el sentido que apuntamos, reflejada en la proliferación de cursos de formación, asignaturas y publicaciones relacionados con las competencias sociales y emocionales del profesorado. Sin embargo, este modelo de formación imperante conlleva algunas problemáticas particulares tales como por los recursos y bibliografía especializados en el tema de las competencias sociales y emocionales, cuyo enfoque recae, casi exclusivamente, en aspectos

meramente teóricos, dirigidos a cuestiones relativas al currículo o las bases teórico–conceptuales de las competencias (Bisquerra, 2005), en lugar del análisis de lo experiencial y su influencia en el ámbito de las relaciones que se generan en el contexto escolar.

Es por ello que consideramos preciso insistir en un planteamiento humanista que se centre en la creación de espacios seguros en los que compartir experiencias relacionales y emocionales, a fin de propiciar una concienciación más profunda de la necesidad de permitir la generación de procesos de cambio en función de una mayor calidad humana de las relaciones que tienen lugar en ámbitos educativos.

Por ello, también, nos producen recelos ciertas aproximaciones a la formación en habilidades sociales, (Caballo, 1991), que prescinden de una adecuada contextualización sociocultural e interpersonal en el que estas relaciones tienen lugar, además de convertirse en formaciones tan técnicas que dejan, una vez más, de lado, el planteamiento ético que nos interesa subrayar, ya que promueven una visión pragmática en la que el profesor actúa de modo eficaz, pero sin reflexionar acerca de la validación ética de sus objetivos o los procedimientos empleados para alcanzarlos.

4. Una propuesta humanista de formación del profesorado

Al igual que ocurre en otros ámbitos que sirven de marco a los procesos educativos (Zahonero,A., Martín Bris 2012), la sociedad actual está mostrando, cada vez en mayor medida, unos niveles más elevados de exigencia en relación con la calidad de la formación universitaria, y quizás le esté demandado que aborde su tarea desde una perspectiva más pedagógica y didáctica, más humana y menos formal e interesada.

Este cambio de perspectiva nos lleva a plantear una propuesta inspirada en una perspectiva humanística cuyas raíces podrían rastrearse en Rogers (1972), Perls (1972), Frankl (2004), quienes consideran la necesidad de poner de relieve lo que podríamos considerar fortalezas de los individuos y de los grupos, por encima de sus debilidades. Es claro que, en consonancia con esta línea, nuestro enfoque de competencias se apoya en una visión positiva del ser humano. Se trata, pues, de que nuestros alumnos en formación optimicen sus recursos en aras de alcanzar sus objetivos, según proponen, también, Marina y Bernabeu (2007).

El punto de partida es, en todo caso, comenzar esta "autoconcienciación" y aprendizaje colaborativo, en el que se valora la profesionalidad y autonomía de los futuros docentes, creándose un ambiente favorable para el desarrollo de las competencias de las que ya disponen, aunque quizá estén un poco ocultas.

De esta manera, el motor de cambio reside en la dinámica en la que se generan las sesiones de formación, y la predisposición de las personas que la reciben con el objetivo fundamental de la comprensión de las dimensiones sociales y emocionales subyacentes a la práctica docente, inherente a todos los procesos educativos.

Con el convencimiento de que teoría y práctica deben estar integrados, potenciamos el vínculo entre experiencia personal y grupal conducentes a una reflexión crítica acerca de las situaciones que acontecen en el quehacer docente.

Evidentemente los aprendizajes no se limitan a lo instrumental, sino que se abordan desde una dimensión ética de nuestra existencia (Palomero Fernández, P., 2009), en la que los participantes deben asumir la responsabilidad de sus decisiones.

4.1 Estrategias para mejorar las competencias sociales y emocionales

En cierto modo, los contenidos debieran abordarse desde una triple perspectiva teórico-práctica, pero también actitudinal. Es precisamente esta faceta la que debiera ver reforzada su atención cuando se trata de formación del profesorado, por su gran influencia sobre la práctica docente y por ser éste el aspecto de la formación más descuidado desde un punto de vista histórico.

En el ámbito de las competencias sociales y afectivas, es esencial centrar nuestra propuesta en la capacidad de los docentes para tener conciencia de su mundo interior emocional y comportamental, en lo que algunos autores han dado en llamar "disposición fenomenológica" (Palomero Fernández, P. 2009), y (Hellinger, 2000). Así, el docente se pone en situación de descubrir aspectos de su práctica profesional sobre los que hasta el momento no había reparado, al mismo tiempo que se producen empatías con los sentimientos de los demás.

Ello supone acompañar a los discentes en el proceso de exploración del problema, dejando espacio y tiempo para que se expresen y compartan sus vivencias, potenciando la toma de conciencia y la integración de los aspectos afectivos, cognitivos y comportamentales. Y en consecuencia, el docente responde de un modo responsable a sus sentimientos, pensamientos, y actuaciones. Esta capacidad para asumir la propia responsabilidad está vinculada a las inteligencias inter e intrapersonal.

No obstante, es el docente quien dirige su comportamiento en el aula. Por ello, las competencias sociales también entrañan la potencialización de su

autonomía a fin de que los profesores sean capaces de encontrar soluciones a los problemas que encuentran en su práctica profesional.

Otro aspecto importante a tener en cuenta, es el modo en que los profesores y profesoras construyen su identidad profesional a partir de su personalidad, experiencia y formación. La diferenciación se plasma en la práctica en las diferentes decisiones que el docente va tomando desde el plano abstracto (objetivos, contenidos, estrategias metodológicas, etc.) hasta el plano concreto de las intervenciones que pone en práctica en el aula. Y, obviamente desde la perspectiva humanista en la que nos situamos, consideramos las diferencias individuales como un valor, siempre y cuando, como enseñantes seamos conscientes de nuestras fortalezas, pero también de nuestros puntos débiles, de manera que conozcamos nuestros propios límites al tiempo que conocemos nuestros potenciales. Una actuación responsable implicará, también, ser capaces de producir en nosotros mismos "ajustes creativos" dirigidos a la motivación de los alumnos en la implicación en su labor docente como ser humano.

Resulta especialmente importante que, en este proceso de diferenciación el docente aprenda a tomar en consideración su experiencia emocional, sus necesidades y sus propios límites. Y, lógicamente, el hecho de poder compartirlos en un clima relajado facilita el crecimiento personal y la experiencia compartida de que muchos de los problemas que se perciben amenazantes son, en realidad, comunes, por lo cual se relativizan y pueden ser analizados en mayor profundidad, en un ambiente cooperativo en el que el docente se siente miembro de un grupo y una colectividad con la que trabajar para conseguir objetivos comunes.

Conclusiones

La educación emocional no puede seguir siendo la gran olvidada en los currícula, quedando casi siempre relegada a los espacios ocultos y marginales del voluntarismo y el tratamiento poco riguroso, y por tanto sometida al albur de la intuición y la improvisación de cada profesor. (Vaello, 2005)

La transición desde un modelo educativo centrado en la enseñanza hacia un modelo centrado en el aprendizaje, supone un gran "cambio cultural" para la Universidad como institución educativa. Entre los pilares fundamentales de dicho cambio se encuentra la llamada "renovación metodológica", con la que se pretende evitar el riesgo de realizar un cambio exclusivamente formal, olvidándonos de lo que ocurre en la realidad de las aulas universitarias.

En la actualidad, sin embargo, se va asumiendo que la dimensión emocional es básica y esencial en la persona y, por tanto, en su educación y desarrollo pese a las dificultades inherentes. No obstante no siempre es fácil, ya que el proceso formativo dentro de un modelo humanista requiere tiempo y revisión constantes

La formación del profesorado prepara para la escuela, y las instituciones educativas en general, debieran reconocerse como un espacio vivo en donde las emociones del alumnado y el profesorado fluyen, interactúan y han de cuidarse de manera que no solo prepare para la vida futura sino que en ella la vida pueda “vivirse” y desarrollarse en toda su plenitud y hondura.

La educación de las emociones debiera servir de puente(Marina, 2005) para unir lo que somos desde un punto de vista biológico y lo que queremos ser desde la perspectiva ética, por lo que en el futuro sería necesario investigar y difundir resultados relativos al impacto que actividades formativas como la propuesta tienen sobre los docentes.

Referencias bibliográficas

BISQUERRA, A. (2005). "La educación emocional en la formación del profesorado". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 93–112.

BOND, L.; SMITH, T.; BAKER, W. (2000). *Preliminary Analysis Report: Construct Validity Study of the National Board for Professional Teaching Standards*. National Partnership for Excellence and Accountability in Teaching (NPEAT). Washington: NPEAT.

CABALLO, V. E. (comp.) (1991). *Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta*. Madrid: Siglo XXI.

CARR, D. (2005). *El sentido de la educación. Una introducción a la filosofía y teoría de la educación y de la enseñanza*. Barcelona: Grao.

CARR, A. (2007). *Psicología positiva. La ciencia de la felicidad*. Barcelona: Paidós

DE LA CRUZ, MA (2003): *Taller sobre el proceso de aprendizaje-enseñanza de competencias*. Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza.

COROMINAS, E. (2001). *Competencias Genéricas en la Formación Universitaria*. *Revista de Educación*, n.º 325, pp. 299-321.

CORTIZAS, M.J. (Coord.), 2004. *El reto de la educación emocional en nuestra sociedad*. Coruña: Universidade da Coruña.

DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.

DELORS, (1998). *Informe de la Unesco sobre Educación*.

DELMARE LE DEIST, F.; WINTERTON, J. (2005). What Is Competence? *Human Resource Development International*. Vol. 8. Nº1, 27-46.

ECHEITA, G. Y AINSCOW, M. (2011) *La educación inclusiva como derecho. Marco De referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente* *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura*. *Educación*, 12, 26-46

ECHEVERRÍA, B. (2002). *Gestión de la Competencia de Acción Profesional*. *Revista de Investigación Educativa*, n.º 1, v. 20, pp. 7-43.

ESCUADERO, J.M. y MARTINEZ, B (2011) *Educación inclusiva y cambio escolar*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55,85-105

ESTEVE, J.M. (2003): *La tercera Revolución Educativa. La Educación en la Sociedad del Conocimiento*. Barcelona: Paidós.

FERNANDEZ, A. (2003). Formación pedagógica y desarrollo profesional de los profesores de universidad: análisis de las diferentes estrategias. *Revista de Educación*. Núm.331.

FERNÁNDEZ MARCH(2003) Metodologías activas en la formación del profesorado.Ed. Universidad de Murcia <http://revistas.um.es/educatio/article/view/152>

FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1988). *La profesionalización del docente*. Madrid: Escuela Española.

FIGUERA, P.; DORIO, I.; FORNER, A. (2003). *Las competencias académicas previas y el apoyo familiar en la transición a la universidad*. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 21, n.º 2, pp. 349-369.

FRANKL, V. (2004). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.

HELLINGER, B. & HÖVEL, G. (2000). *Reconocer lo que es. Conversaciones sobre implicaciones y desenlaces logrados*. Barcelona: Herder.

GARCÍA GARCÍA, E. (2006). *Las competencias del profesor en la sociedad del conocimiento*. En R. MEJÍA (Coord.), *Educación, Globalización y Desarrollo Humano*. Santo Domingo, RD: Buho, 109–151.

GARCÍA GARCÍA, E. (2009). *Identidad profesional y responsabilidad moral del profesor*. En M. MACEIRAS & R. MEJÍA (coord.). *Investigación e innovación*. Salamanca: San Esteban, 31–68.

GARDNER, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós.

GILLET, P (1998) Pour une écologie du concept de compétence- Education permanent. 135:23-32

GOLEMAN, D (1998) *La práctica de la inteligencia emocional*, Ed. Kairós, Barcelona

GONZCI, A. y ATHANASOU, J. (1996). *Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectivas de la teoría y práctica en Australia*, en *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. México: Limusa.

IMBERNON, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesor*. Barcelona: Grao.

KUNSTLER, B. (2006). *The millennial university, then and now: from late medieval origins to radical transformation. On the Horizon*. Emerald Group Publishing, vol. 14, n.º 2, pp. 62-69.

LAMBE, J. (2007) Student teachers, special educational needs and inclusive education: reviewing the potential for problem-based, e-learning pedagogy to support practice. *Journal of Education for Teaching*, 33 (3), 359-377

LASNIER, R. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal: Guérin.

LE BORTEF, G (2000) *Ingeniería de las competencias*. Ed. gestión. Barcelona

LE BORTEF,G(2004) Construire les compétences individuelle et collectives. La compétence n'est plus ce qu'elle était.París Éditions des organizations

MCLELAND(1973) Testing for competences rather than intelligence. American Psychologist 28.14

MARCHESI, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes*. Madrid: Alianza.

MARINA,J.A. (2005). *Precisiones sobre la educación emocional*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 27–42.

MARINA, J. A. & BERNABEU, R. (2007). *Competencia social y ciudadana*. Madrid: Alianza Editorial.

MARQUÉS, P. (2008). *Los docentes: Funciones, roles, competencias necesarias, formación*. Consultado el 1/5/2009 en <http://www.pangea.org/peremarques/docentes.htm>.

MARTIN BRIS, M. (2008) *Tendencias de la formación permanente del profesorado*. Editorial Horsori, S.L.

MERTENS(1996) *Competencia laboral: Sistemas, surgimiento y modelos*, Montevideo. Citefor.pg.115-119. http://www.oei.es/etp/competencia_laboral_sistemas_modelos_mertens.pdf Consultado 22/07/2012.

DE MIGUEL, M. (2003). *Evaluación y mejora de la actividad docente del profesorado universitario*. En: XVI Congreso de la Sociedad Española de Educación Médica. Ponencia. Documento policopiado.

DE MIGUEL, M (2005) (Coord.): *Modalidades de Enseñanza centradas en el desarrollo de Competencias: orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Proyecto Ea2005-0118.

MINISTROS EUROPEOS(1999): *Declaración de Bolonia*.

MONEREO, C. y Pozo, J.I. (Eds.) (2003: *La universidad ante la nueva cultura educativa*. Madrid: Síntesis.

MULDER, WEIGEL, COLLINGS (2008) El concepto de competencias en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos estados miembros de la UE: un análisis crítico- Profesorado, revista del currículum y formación del profesorado. Vol.12, nº 3. pags.1-15 . Universidad de Granada. <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=56712875007> consultado el 22/07/2012.

NAVIO, A. (2005) *Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continua*. Barcelona: Octaedro-EUB.

PALOMERO FERNÁNDEZ (2009) *La formación del profesorado y la acción docente: diferentes miradas* . Rev. electronica interuniversitaria de formación del profesorado. http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/1248475003.pdf

PAVIIÉ, A. (2007) *La formación inicial docente: hacia un enfoque por competencias*, en *Revista Íber*, 52, pp. 7-17.

PEARCE, D. (2006). *From higher education to longer, fuller, further education: the coming metamorphosis of the university. On the Horizon*. Emerald Group Publishing, vol. 14, n.º 2, pp. 43-61.

PELRS, F (1972) *In and out of the garbage pail*. Bantan Books, Toronto

PERRENOUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

PERRENOUD, P. (2004b). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.

RIFOP (2006). "Los nuevos retos metodológicos y educativos de la universidad de la convergencia". *Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado* 57 (20,3).

RIFOP (2008). "La tutoría universitaria en el marco de la convergencia". *Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado* 61 (22,1).

ROGERS, C. (1972). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós Ibérica.

SÁNCHEZ, P. (2009). *Formación del profesorado no universitario y Espacio Europeo de Educación Superior. Avances en Supervisión Educativa*, 10. Consultado el día 1/5/2009 en http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=318&Itemid=6

SARAVIA GALLARDO(2011) *Calidad del profesorado: Un modelo de competencias académicas*. Cuadernos de docencia universitaria. <http://www.octaedro.com/pdf/16520.pdf>

SAVATER, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.

TEJADA, J.; NAVÍO, A. (2005) "El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación". En *Revista Iberoamericana de Educación*, N37/2. www.rieoei.org/boletin37_2.htm

WHITEN, A. (1991). *Natural Theories of Mind*. Oxford: Blackwell.

VALCARCEL (2003). *La preparación del profesorado universitario español para la Convergencia Europea en Educación Superior. Proyecto EA2003-0040*.

VAELLO ORTS, J. *Habilidades sociales en el aula*. Madrid, Santillana.(2005)

VAN LAARHOVEN, T., MUNK, D., LYNCH, K., BOSMA, J. & ROUSE, J. (2007) A model for preparing special and general education pre-service teachers for inclusive education. *Journal of Teacher Education*, 58 (5), 440-455

ZABALZA, M.A. (2003): *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.

ZABALZA, M.A.(2003:197); TORO, J.M. Educar con Co- razón". Bilbao. Editorial Desclée de Brouwer, S.A.(2010)

ZABALZA, M. A. (comp.) (2006). *La Universidad y la docencia en el mundo de hoy*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

ZAHONERO, A. MARTÍN BRIS, M(2012): *Cómo organizar espacios y tiempos en la universidad, centrados en las personas*. Rd. Pirámide-Anaya, Madrid

Propuesta de un inventario de recursos tecnológicos para el tratamiento del alumnado con discapacidad en el Espacio Europeo de Educación Superior¹

Dr. Esteban Vázquez Cano
evazquez@edu.uned.es
Facultad de Educación. UNED

RESUMEN

Este artículo plantea un marco de referencia inicial al profesorado universitario que se acerca a la temática del tratamiento metodológico de la discapacidad con el apoyo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Presentamos un inventario de recursos tecnológicos que puedan ayudar a mejorar el aprendizaje e integración académica del alumnado universitario con discapacidad. Las TIC pueden desempeñar un papel fundamental en la superación de las barreras que afrontan las personas con discapacidad en el EEES. Los recursos tecnológicos proporcionan múltiples funcionalidades para este colectivo, facilitando la comunicación, el acceso y procesamiento de la información, el desarrollo cognitivo, la adaptación y autonomía ante el entorno, potenciando su desarrollo personal y autonomía en el aprendizaje.

PALABRAS CLAVE

Discapacidad, TIC, EEES, Inclusividad, Diversidad.

ABSTRACT

This article presents an initial framework to faculty who approaches the subject of methodological treatment of the disabled with the support of the Information and Communication Technology in the European Higher Education Area (EHEA). We present an inventory of technology resources which can help to improve learning and academic integration of university students with disabilities. ICT can play a key role in overcoming the barriers faced by people with disabilities in the EHEA. The technological resources provide multiple functions for this people, facilitating communication, access and information processing, cognitive development, and self-adaptation to the environment, enhancing personal development and learning autonomy.

KEY WORDS

Disability, ICT, EHEA, Inclusivity, Diversity.

¹ El presente artículo es fruto del trabajo de colaboración en el proyecto "La formación del profesorado universitario para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado con discapacidad de la Universidad Autónoma de Madrid". resultante de la estancia de investigación realizada en la Facultad de Educación de la UAM durante el 01/06/2012 y 01/07/2012 por D. Esteban Vázquez Cano.

1. Introducción

El triángulo universidad, discapacidad y tecnología es un ámbito en el que convergen diferentes realidades educativas y sociales, que si bien, en mayor o menor medida, sí han sido estudiadas desde diversas disciplinas científicas, pocos trabajos reflejan la interrelación entre los tres ámbitos. En este artículo presentamos un panorama del tratamiento metodológico de la discapacidad del estudiante universitario mediado por el uso contextualizado de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Si bien, desde hace décadas existen investigaciones en otros países sobre la situación de las personas con discapacidad en la universidad, en España, los datos y trabajos al respecto son escasos, y menos aún aquellos en los que la tecnología también es incluida como objeto de estudio. La revisión de la literatura internacional sobre tecnología y discapacidad realizada por Kinash, Crichton y Kim-Rupnow (2004) pone de manifiesto que la mayoría de las publicaciones entre 2000 y 2003 sobre la temática (51%) estaban vinculadas a cuestiones didácticas generales (diseño instruccional, pedagogía, políticas educativas, diseño universal, estrategias de aprendizaje, etc.), un 30 % eran una mera descripción de productos, en especial de ayudas técnicas, y tan sólo un 10% correspondía a investigaciones empíricas. En el ámbito español, destacan las aportaciones de Verdugo y Campo, 2005; Peralta, 2007; Alonso y Díez, 2008 y Díez et al., 2011).

Las metodologías actuales en la universidad para la atención al alumnado con discapacidad deben contemplar el uso de las TIC como un mecanismo esencial de ayuda y apoyo en el procesamiento de la información y en el aprendizaje (Doyle y Robson, 2002; Alonso y Díez, 2008). La utilización de las TIC puede ser un elemento favorecedor de la integración de estudiantes con discapacidad en el sistema universitario, ya que la formación con el apoyo de los recursos tecnológicos permite superar barreras físicas, temporales, o de capacidades cognitivas en diferentes perfiles de discapacidad (Díez y Verdugo, 1997; Gardiner y Anwar, 2001). La puesta en marcha del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es un reto para la comunidad universitaria y para la administración educativa. Y sin duda, todos los cambios derivados de la adopción del EEES están teniendo repercusiones en la población de personas con discapacidad que accede a estudios universitarios. Formar parte activa como usuarios de los nuevos medios tecnológicos se presenta, para el conjunto de personas discapacitadas, como una verdadera necesidad para introducirse de pleno derecho en la sociedad. Necesidad que debe pasar por eliminar la principal carencia hasta ahora para el colectivo en nuestro país: *incrementar el nivel formativo de los discapacitados poniendo en marcha los medios necesarios para su acceso a la formación en todas sus etapas, desde la educación infantil hasta la universitaria.*

Los nuevos recursos tecnológicos pueden desempeñar un papel fundamental en la superación de las barreras que afrontan las personas con discapacidad. Son instrumentos que proporcionan múltiples funcionalidades para este colectivo, facilitando, tal como señala Marqués (2001), la comunicación, el acceso y procesamiento de la información, el desarrollo

cognitivo, la participación en ámbitos educativos, la adaptación y autonomía ante el entorno, el ocio y el desempeño de actividades laborales. Sin embargo, no sólo facilitan a las personas con discapacidad el desempeño de funciones y actividades cotidianas, sino que también ofrecen la posibilidad de mejorar y potenciar su desarrollo personal y autonomía.

Este artículo plantea un marco de referencia inicial al profesorado universitario que se acerca a la temática del tratamiento metodológico de la discapacidad en el EEES. Presentamos unas pautas de actuación con base en las TIC para favorecer metodologías inclusivas que mejoren el aprendizaje e integración académica del alumnado universitario con discapacidad. De esta manera, el profesorado universitario que se acerca inicialmente a estos temas puede disponer de una serie de recursos y estrategias que le permitan afrontar la metodología de sus clases de forma más inclusiva.

2. El estudiante con discapacidad y el EEES

Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. (Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, hecho en Nueva York el 13 de diciembre de 2006). La Universidad del siglo XXI no tiene que quedar al margen de esta realidad y debe promover acciones que favorezcan la existencia de medios, apoyos y recursos que aseguren la igualdad de las personas con discapacidad en relación con el resto de personas del campus, asegurar el diseño universal de instalaciones, entornos de aprendizaje, entornos virtuales, servicios, procedimientos, información y planes de estudios, de modo que se garantice que ninguna persona vea afectado su derecho a ingresar, desplazarse, permanecer, comunicarse u obtener información (Alfaro, 2007; Díez et al., 2011). La puesta en marcha del EEES plantea numerosos problemas de gestión y organización docente de la actividad formativa universitaria y es un reto para la comunidad universitaria y para la administración educativa. Asimismo, también tiene consecuencias para los estudiantes con discapacidad de las universidades españolas. En este sentido, un estudio de Castellana et al. (2005) muestra que el 84% de los estudiantes universitarios con discapacidad tiene algún problema a la hora de seguir las clases. En cuanto a las ayudas más utilizadas, éstas están en función del tipo de discapacidad, pero el 88% de los estudiantes consideran al profesorado como el recurso más adecuado a la hora de obtener una adecuada atención educativa. Además, el 96% de los estudiantes expresó la necesidad de que los profesores reciban una mejor formación en el uso de metodologías inclusivas. Por otra parte, el 80% consideró a los compañeros como la principal fuente de ayuda para la obtención de apuntes y recursos educativos. Respecto a la integración en el aula y el papel del profesorado en dicha integración, un 36% considera prioritario recibir el material teórico por adelantado. Consideran también importante mantener una conversación al inicio de curso (30%) e impartir las clases según las especificidades de cada estudiante (24%). De esta manera, concluyen que las dificultades de los estudiantes con discapacidad

para seguir las clases están motivadas por tres factores fundamentales: *la actitud poco adecuada por parte del profesorado, el uso de metodologías pedagógicas que no permiten la inclusión y las dificultades que surgen de la propia discapacidad*. En cuanto a la perspectiva de los profesores, los resultados obtenidos en el estudio de Castellana et al. (2005) permiten concluir que la incomodidad y la inseguridad delante del estudiante con discapacidad, por parte del profesorado, están relacionadas con tres factores: *el desconocimiento de metodologías pedagógicas que favorezcan la inclusión, el desconocimiento de la discapacidad propiamente dicha y la falta de infraestructuras para atender la diversidad*. Estudiantes y profesores coinciden en que hay un gran desconocimiento de la discapacidad y de las metodologías pedagógicas más adecuadas.

Dos líneas de actuación deben erigirse como pilares centrales en la nueva lucha por la igualdad social: el acceso a los nuevos medios tecnológicos en la Sociedad de la Información y la formación en el uso de estas tecnologías, ambas premisas complementadas con los adjetivos “universal” y “equidad”, para hacerse efectivas en función de la diversidad. El empleo de las TIC debe favorecer la educación inclusiva que parte de la premisa de que la diversidad, además de ser un rasgo inherente del proceso educativo, supone un elemento positivo y enriquecedor del mismo, y concibe la diferencia como una oportunidad de aprendizaje. Este enfoque educativo aboga por la necesidad de que todos los estudiantes de una comunidad educativa aprendan juntos, con independencia de sus condiciones sociales, personales, culturales o vinculadas a una discapacidad. Todos en una misma aula, todos bajo un mismo currículum flexible, capaz de dar respuesta a las necesidades educativas de todos los alumnos/as. La educación inclusiva no debe entenderse como una nueva corriente de la educación especial, sino como un nuevo enfoque educativo general. Sus principios y fundamentos no están dirigidos únicamente a los colectivos tradicionalmente excluidos, sino que todos los estudiantes se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades, y participan activamente en la construcción de su propio aprendizaje y el de sus compañeros.

3. Las TIC, la discapacidad y la educación superior

La entrada de las TIC en las instituciones universitarias responde, no sólo a la necesidad de ser sensibles al efecto y posibilidades que éstas ofrecen a la educación y la cultura, sino también a la necesidad de ajustarse a una serie de requisitos que las nuevas estructuras socioculturales demandan. El modelo cultural subyacente a la denominada Sociedad de la Información, obliga a las instituciones de educación superior a replantear no sólo sus funciones, objetivos y servicios, sino también los sistemas de organización, metodologías de trabajo, planes de estudio, procesos de investigación, competencias del personal, etc. (Marqués, 2001). Algunos recursos tecnológicos permiten a los estudiantes con discapacidad participar de manera más activa en el currículum general y alcanzar logros académicos (Mehlinger y Powers, 2001; Rose, Meyer y Hitchcock, 2005; Vázquez Cano y Sevillano García, 2011). La propia naturaleza versátil de las TIC hace que las posibles adaptaciones curriculares,

que hasta entonces eran necesarias para que los estudiantes con necesidades educativas especiales pudieran acceder al currículum, estén incorporadas, por defecto, en las mismas. Si anteriormente, encontrar un artículo y leerlo implicaba para un estudiante ciego la necesidad de pedir a alguien que le localizara dicho artículo y solicitar su adaptación a Braille, las tecnologías permiten la digitalización del mismo, posibilitando que sea el propio estudiante el responsable de buscarlo, acceder al mismo y leerlo a través de un lector de pantalla (vía auditiva) o mediante una línea Braille (vía táctil). Si un alumno sordo encontraba dificultades para participar en debates o actividades grupales de discusión, la existencia de los foros o de programas de mensajería instantánea (Messenger; Whatsapp), mejoran significativamente su posibilidad de interactuar con sus compañeros y beneficiarse de las aportaciones del grupo.

La generación de nuevas modalidades y escenarios comunicativos, no sólo basados en las tecnologías, sino generadas desde las mismas, abren nuevas posibilidades de participación y socialización de los estudiantes con discapacidad dentro del proceso educativo. Los debates a través de los foros, el correo electrónico como herramienta de comunicación en las tutorías, el chat como medio de socialización con el resto de compañeros, los mensajes de texto para comunicaciones puntuales o las redes sociales (Facebook, Twitter, Tuenti, MySpace, etc.) como instrumento de intercambio social, son algunos de los ejemplos que ponen de manifiesto las múltiples posibilidades comunicativas que se abren para sujetos con, por ejemplo, discapacidad auditiva o motora, con numerosos obstáculos para la comunicación oral. La característica principal que convierte a la tecnología en un elemento tan poderoso para responder a las necesidades de los estudiantes con discapacidad es la flexibilidad, inherente a la manera en que el contenido digital es almacenado y transmitido. En lugar de estar inserto en un soporte físico, de manera estática, a través de su digitalización, el contenido se vuelve dinámico y transformable, y así puede ser presentado a través de diferentes medios y transferido de uno a otro de forma rápida y sencilla. Hay tener en cuenta que el empleo de las TIC en el sistema docente universitario puede plantear serias dificultades, sobre todo, en materia de accesibilidad a la información (Asunción y Fichten, 2003). El cambio de paradigma educativo intenta promover el uso de Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA), páginas web de todo tipo, herramientas de comunicación, plataformas virtuales, productos multimedia y, en general, todo tipo de recursos educativos novedosos. Sin la educación adecuada sobre los principios del diseño universal y accesible para las personas que diseñan estos entornos y productos es muy probable que aumente el número de situaciones en las que se pueden producir problemas de accesibilidad. Baste citar los problemas existentes de accesibilidad en los portales oficiales de la universidades españolas (véase por ejemplo el informe del Observatorio de la Infoaccesibilidad sobre la accesibilidad de los portales universitarios en España de 2006) que sin duda se podrían complicar si el análisis se extiende a páginas web departamentales o de asignaturas. Sin duda, este no es un problema nuevo para las personas con discapacidad, aunque sí lo será en el contexto de una educación universitaria en la que se pretende generalizar el uso de las TIC como medio docente.

Las instituciones educativas deberán ofrecer medios técnicos y formación específica para el profesorado universitario con el fin de que el cambio de paradigma pedagógico propuesto por el EEES no provoque un aumento de los problemas de accesibilidad a la información ya presentes en el actual sistema educativo universitario. Para ello, se debe promover el uso de todo tipo de estándares en relación a la accesibilidad de la información, desde la creación de bibliotecas accesibles (Irvall y Nielsen, 2005) hasta la provisión de información (SAIF, 2004) o el diseño de páginas web (W3C, 1999). E igualmente, las universidades que no dispongan de estos medios, deberían crear servicios especializados en la provisión de tecnologías de ayuda que puedan facilitar la vida del estudiante tanto en el aula como fuera de ella.

3.1. Hacia la inteligencia tecnológica ambiental en la universidad

En los últimos años se han producido algunos hechos muy relevantes de gran calado en relación con el panorama de las TIC. Sin duda una referencia importante ha sido el lanzamiento comercial de la telefonía móvil de Tercera Generación (3G-4G) o de los denominados servicios universales de telecomunicaciones móviles (UMTS). Junto a ello, hay que señalar la explosión de Wi-Fi y el crecimiento de dispositivos digitales móviles (tabletas, smartphones, etc.) con un gran número de aplicaciones (apps) de todo tipo en su interior, pero lo más destacable es el crecimiento de los accesos a través de las redes locales inalámbricas que indica una tendencia hacia las tecnologías inalámbricas como forma universal de acceso. Asistimos a una masiva convergencia e interrelación de todo tipo de dispositivos digitales móviles ultra interoperables. En el ámbito del mundo Internet cabe señalar la emergencia de la realidad comercial de los servicios de voz sobre IP (VoIP) que sin duda están teniendo una gran trascendencia en el sector de los operadores y que tiene especial incidencia para determinados colectivos de personas en situación de dependencia. Hasta ahora se puede considerar que las diferentes tecnologías y protocolos se han desarrollado para el usuario como un mundo de compartimentos estancos. En un futuro inmediato, se está empezando a ver como algunos fabricantes se plantean dispositivos capaces de usar muchas de las tecnologías disponibles, de escoger la más adecuada a cada momento, y de pasar de una a otra de forma invisible al usuario. La mayor disponibilidad de videocámaras digitales, y el aumento de la velocidad y calidad de las conexiones a Internet, están convirtiendo los entornos virtuales (videoconferencias, realidad virtual y aumentada,...) en algo cada vez más habitual. Son muchas las personas con discapacidad que se pueden beneficiar de ellas: personas sordas que se comunican con la lengua de signos o de forma oral, personas con discapacidad intelectual que encuentran un apoyo visual en la pantalla y, en general, todos los profesionales y estudiantes que tengan dificultades para realizar desplazamientos. Es posible afirmar que los recursos tecnológicos tienen una gran aplicación en el desarrollo del concepto de facilitar la vida independiente y la autosuficiencia y los estudios universitarios basados en Entornos Virtuales de Formación.

4. Las competencias genéricas del EEES y el estudiante con discapacidad

Las competencias no son algo nuevo, como afirman Martínez (2010) y Sanz (2010) la Universidad siempre tuvo como misión la formación integral de los estudiantes, tanto en el ámbito socio-personal como en el profesional. Sin embargo, las reformas llevadas a cabo en la Universidad europea en el marco del EEES han obedecido a la existencia de una duda generalizada respecto a que dichos objetivos se estuvieran cumpliendo plenamente. Bolívar (2008) detalla más aún este proceso: el discurso de las competencias que recorre las políticas formativas occidentales hay que situarlo dentro del proceso de reestructuración de las sociedades contemporáneas occidentales, motivado por los cambios asociados a la globalización, las nuevas tecnologías de la sociedad de la información y la creciente fusión cultural. Por tanto, la nueva Educación Superior se enmarca en el contexto actual de transición de nuestras sociedades hacia sistemas sociales en los que el trabajo, la formación y la educación se orientan a la adquisición de competencias. Otro frente abierto en el conflicto sobre las competencias y la Educación Superior se refiere al necesario cambio de sentido del rol que los principales agentes implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las competencias deben asumir: los estudiantes y los profesores. Se afirma (Lucas, 2007; Poblete y Villa, 2007; Riesco González, 2008) que para poder desarrollar las competencias con acierto en la Universidad será necesario, por no decir imprescindible, que los alumnos y el profesorado desarrollen:

- a) Nuevas formas de pensar (otras actitudes, creencias, percepciones, habilidades...)
- b) Nuevas maneras de sentir (mayor autoestima, mejor auto-concepto, ciertos valores...)
- c) Otras formas de relacionarse (más cooperación, menos jerarquía, más trabajo en equipo...)
- d) Y nuevas maneras de actuar (nuevas formas de enseñar y de aprender, nuevas maneras de organizarse y hacer planes, más calidad, creatividad y productividad...).

Así pues, en un contexto de rápido cambio social y laboral, los centros de formación universitaria deben apostar por un modelo proactivo de aprendizaje significativo, que favorezca el autoaprendizaje organizado y libere el potencial creativo de los estudiantes para que sean capaces encargarse de su futuro formativo de una forma autónoma y constructiva. En este objetivo, la formación en información ocupa un papel fundamental, pues deberá familiarizarse con todo lo relacionado con la información y el conocimiento, desde su generación, organización, análisis y síntesis, hasta su evaluación, gestión y utilización de manera que sea capaz de integrar, transformar, utilizar y transferir dicha información para generar conocimiento. Esta necesidad de cambio se materializa en las competencias genéricas que se dividen en instrumentales, interpersonales y sistémicas y que todo alumno/a debe alcanzar al finalizar sus estudios universitarios. Por la directa relación que tienen con el uso de los recursos tecnológicos, nos centraremos en las instrumentales y necesarias para todas las asignaturas de los diferentes grados y que podemos contemplar en la siguiente tabla:

Tabla 1. Competencias transversales instrumentales en EEES

Competencias transversales Instrumentales
1. Capacidad de análisis y síntesis
2. Organización y planificación
3. Comunicación oral y escrita en la/s lenguas/s materna/s
4. Comunicación en lengua extranjera
5. Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional
6. Gestión de la información
7. Resolución de problemas y toma de decisiones

Estas competencias instrumentales son las que potencialmente se ven más mejoradas con el uso de recursos tecnológicos; en los siguientes subepígrafes realizamos una revisión de las aportaciones de las TIC a la discapacidad.

4.1. Programas y recursos basados en TIC para la atención a la discapacidad física y/o motora, visual y auditiva en el EEES

En este apartado intentamos describir los recursos tecnológicos en la adaptación del entorno educativo.

4.1.1. Ayudas técnicas con base en las TIC para la discapacidad física y/o motora.

El alumnado con discapacidad física y/o motora está compuesto por un conjunto muy heterogéneo de personas que coinciden en presentar, en diferentes grados, problemas en la ejecución de movimientos o en su motricidad en general. Podemos agruparlos en dos ámbitos:

- *Motricidad gruesa (desplazamiento y control postural)*. En diferentes grados y formas, los estudiantes con discapacidad motora pueden presentar dificultades para moverse con soltura, debido a alteraciones en el control postural. Además, las alteraciones en la motricidad pueden desencadenar problemas para mantener determinadas posturas por un tiempo prolongado, como puede ser permanecer sentados en una silla convencional durante dos horas.
- *Manipulación (motricidad fina)*. En los casos en los que se ve afectado el funcionamiento de los miembros superiores, algunos estudiantes pueden tener limitada la manipulación o motricidad fina, por lo que presentan dificultades para realizar las acciones que requieren un movimiento controlado de los músculos de las manos, como puede ser la escritura manual (letra grande, poco clara, líneas desviadas, etc.) o la manipulación de libros u otros materiales didácticos, actividades muy presentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la universidad.

Necesidades

Resultará necesario, por tanto, hacer más accesibles los espacios, el mobiliario y los recursos didácticos —ascensores adaptados, rampas, elevadores, cuartos de baño amplios, mesas y sillas adaptadas, ordenadores

con hardware y software específico, etc.— En muchos casos, es de gran utilidad utilizar las TIC para construir espacios de enseñanza-aprendizaje virtuales en los que el estudiante no tiene que acudir presencialmente (videoconferencia, foros, correo electrónico...), es una buena opción para garantizar un mayor nivel de participación, aunque en ningún caso deberá prevalecer sobre la mejora de la accesibilidad general de las actividades de enseñanza y aprendizaje en la universidad.

Para compensar las dificultades relacionadas con la motricidad fina será preciso recurrir, en muchos casos, a sistemas de apoyo o sistemas alternativos. Entre los dispositivos que pueden ser necesarios para facilitar la escritura aparecen los punteros, periféricos adaptados como los teclados digitales o visualizados en el monitor y los lápices y rotuladores gruesos. En ocasiones el grado de afectación de la motricidad fina es tal que incluso con apoyos la producción escrita no es viable, por lo que se hace necesaria la utilización de otra vía o cauce de expresión y comunicación, como puede ser la grabación oral. En cuanto a la acción de pasar las hojas de un documento escrito, las encuadernaciones en espiral pueden ser más fáciles de manipular. En otras situaciones, puede ser necesario disponer de documentos escritos en formato electrónico, ya que las posibilidades de lectura a través de ordenadores con las adaptaciones necesarias suelen ser mucho mayores. Respecto a los problemas de comunicación, será necesario establecer otros canales que garanticen, en situaciones de enseñanza y aprendizaje, las mismas oportunidades que para el resto de compañeros. En este sentido cabe mencionar los sistemas aumentativos y alternativos para la comunicación como un recurso válido.

Pautas generales en el proceso de enseñanza-aprendizaje

- Asegurar que los espacios comunes (aulas, mostradores, cafetería, baños...) en los que participa la persona con discapacidad motora están libres de barreras arquitectónicas y que son amplios para permitir la movilidad y el desplazamiento.
- Facilitar con antelación el material que se va impartir o un guión del mismo en el formato que requiera el estudiante, por ejemplo en CD, para aquellos estudiantes que tienen afectada la movilidad de los miembros superiores.
- Posibilitar el uso de tecnología de ayuda que le permita tomar apuntes (grabadora, ordenador, periféricos adaptados, programas de reconocimiento de voz...) y otros materiales específicos como el atril, el adaptador para escribir, entre otros.
- Facilitar el empleo de sistemas alternativos de comunicación para garantizar su participación en el aula.
- Es conveniente situar al estudiante en un lugar próximo a la puerta, por ser una ubicación que requiere menos maniobra y esfuerzo en el desplazamiento dentro del aula y para permitir fácilmente la salida al servicio, en el caso que fuera necesario.
- Facilitar el mobiliario adecuado a sus características: mesa para silla de ruedas, mesa amplia, silla cómoda, etc.

- Permitir a la persona con discapacidad física o motora o enfermedad crónica, la salida al servicio siempre que sea necesario por motivos relacionados con su discapacidad.
- Flexibilizar los plazos para la presentación de trabajos cuando la capacidad funcional es muy limitada.

Recursos TIC para la atención de la discapacidad física y/o motora y el fomento de las competencias instrumentales

Muchos de los alumnos/as con discapacidad presentan dificultades en los sistemas de entrada de información al ordenador. No pueden acceder al teclado y ratón convencionales, que son los elementos más usuales de entrada y esto dificulta mucho el desarrollo de las competencias instrumentales. Por otra parte, pueden darse también con frecuencia dificultades en los sistemas de salida de información del ordenador. Pueden ser de utilidad los siguientes recursos tecnológicos:

Teclados virtuales

Los teclados virtuales para el alumno con discapacidad en el EEES favorecen las siguientes competencias instrumentales:

Tabla 2. Competencias instrumentales con teclados virtuales.

Competencias transversales Instrumentales (EEES)	Teclados virtuales
<ol style="list-style-type: none"> 1. Capacidad de análisis y síntesis 2. Organización y planificación 3. Comunicación oral y escrita en la/s lenguas/s materna/s 4. Comunicación en lengua extranjera 5. Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional 6. Gestión de la información 	<p>Los teclados virtuales posibilitan la interacción con el ordenador, a través del teclado, para alumnos gravemente afectados que no pueden manejar los convencionales. Se trata de una aplicación transparente que presenta un teclado en pantalla con el que puede escribirse mediante la selección de teclas por un procedimiento de barrido. El empleo de estos teclados favorece en el alumnado la posibilidad de acceder y tratar la información en el desarrollo de las asignaturas y su posterior vida académica, personal y profesional. La comunicación oral y escrita tanto en lengua materna como en lengua extranjera se ve posibilitada y mejorada.</p>
	

Algunos ejemplos de teclados virtuales son:

- **Hot Virtual Keyboard:** Teclado virtual en pantalla; posee botones programables, gestos y la opción de autocompletar.

- **Teclado virtual clic-n-type:** Click-N-Type es un teclado virtual diseñado para toda aquella persona con una discapacidad que le impida usar un teclado físico. Mientras que esta persona pueda controlar un ratón, trackball u otro aparato señalador, este programa puede enviar pulsaciones virtualmente a cualquier aplicación basada en el sistema Windows.
- **Microsoft On-Screen Keyboard:** Microsoft Windows XP incluye este teclado virtual. Permite diferentes modos de escritura: pulsar sobre una tecla, permanecer un tiempo sobre una tecla y escaneo.
- **Virtual KeyBoard:** Simulación virtual de pulsaciones de teclado con el que se facilita la escritura mediante un sistema de predicción de palabra. Software gratuito, diseñado específicamente para personas con discapacidades motrices. Por ahora dispone de los siguientes diccionarios: español, inglés, catalán, francés e italiano.

Emuladores de ratón

Los emuladores de ratón para el alumno con discapacidad en el EEES favorecen las siguientes competencias instrumentales:

Tabla 3. Competencias instrumentales con emuladores de ratón.

Competencias transversales <i>Instrumentales (EEES)</i>	Emuladores de ratón
1. Organización y planificación 2. Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional 3. Gestión de la información	Este software permite realizar funciones de emulación de los periféricos de entrada que permiten la interacción y el control del propio ordenador y los programas y aplicaciones que el alumnado pudiera necesitar. Podemos encontrar algunos específicos para utilizarnos con partes concretas del cuerpo, como puede ser la mano, el mentón, la boca, cabeza, ojos y otros de un uso no tan específico. Estos dispositivos son facilitadores del acceso la información y, por lo tanto, posibilitan que el estudiante universitario con discapacidad se haga más autónomo en la organización de sus asignaturas y en la gestión de la información a la que puede acceder de forma personal o le viene dada por el profesorado.
	

- **Conversor Mouse teclat:** es un programa que permite convertir los dos clic del ratón en dos pulsaciones de tecla. Es configurable y pueden asignarse diferentes teclas a cada uno de ellos.

- **Mouse Joystick:** es un programa que permite controlar el ratón mediante un joystick normal. Resulta apropiado para alumnos con una reducida amplitud de movimiento o con dificultades para la manipulación sobre la mesa.
- **Control del mouse mediante órdenes de voz “Joystick Vocal”:** estos programas permiten el control del ratón a través de la emisión de la voz del usuario recogida en un micrófono conectado a la tarjeta de sonido del ordenador. Esta indicado en el caso de personas con graves dificultades motrices pero con control de la voz.

Escaneadores de pantalla

- **Kanghooru:** es un programa que está pensado para que personas con discapacidad motora puedan manejar aplicaciones y programas que no soportan barrido. Su funcionamiento es simple, necesita un pulsador-interruptor conectado al ratón al objeto de permitir el clic. Con esta aplicación conseguimos que las personas que no tengan una buena movilidad, utilicen con mayor facilidad el ordenador.
- **Screen Scanner:** podría considerarse un emulador de ratón. Screen Scanner barre la pantalla de manera vertical y horizontal detectándose las zonas activas de esta posibilitando el clic de ratón en cada una de ellas.

4.2. Ayudas técnicas con base en las TIC para la discapacidad visual.

El alumnado con discapacidad visual tiene un acceso a la información visual, en función del grado en el que esté alterada la visión, tendrán más o menos dificultades para acceder a la información a través de códigos gráficos, como es la escritura y por representaciones visuales, como son las imágenes (dibujos, láminas, fotografías...). Partiendo de que gran parte de los contenidos curriculares se transmiten a través de texto escrito e imágenes, y que además convencionalmente la evaluación de los conocimientos adquiridos suele realizarse mediante pruebas escritas, este colectivo puede encontrarse con serias barreras en el estudio y en el aprendizaje.

Necesidades

Las principales medidas que puede adoptar el profesorado pasan por conocer las necesidades, especialmente las relacionadas con el acceso a la información visual, permitirá poner en marcha estrategias y recursos que garanticen las mismas oportunidades que al resto de sus compañeros:

- *Las personas con restos visuales*, aunque por lo general suelen utilizar el código de lectoescritura convencional, no procesan correctamente y con facilidad la información que figura a un tamaño estándar. Necesitarán un ajuste en el tipo y tamaño de letra, así como la ampliación de las imágenes, para que el estímulo pueda ser procesado. En este sentido, los programas informáticos

magnificadores de pantalla suponen un recurso muy útil. Por otra parte, este grupo de personas, aunque lean y escriban las letras y las imágenes a un tamaño ajustado, pueden tener el campo visual reducido y, en consecuencia, el tiempo de lectura y escritura promedio será más lento.

- *Las personas con carencias de visión*, sin restos de visión funcional, necesitan desarrollar otras estrategias alternativas para acceder a la información: *a través del tacto: sistema braille y a través del oído: las grabaciones en formato audio que permiten a las personas con discapacidad visual tanto expresar (contestar un examen, exponer un tema, realizar un trabajo...).* Los *programas lectores de pantalla* permiten a las personas ciegas acceder a los textos escritos a través de un soporte informático. Estos programas transcriben de forma automática el texto escrito a versión oral, a través de la lectura de lo que aparece en pantalla.

Pautas generales en el proceso de enseñanza-aprendizaje

- Describir detalladamente lo que se está escribiendo o lo que se muestra en las imágenes o diapositivas. En la medida de lo posible, toda la información que se dé en soporte visual (gráficos, esquemas, presentaciones) describirla verbalmente de forma directa o a través de medios técnicos como la audio descripción.
- Facilitar con antelación el material que se va impartir o un guión del mismo en el formato que requiera el estudiante (en CD, disquete, en papel con letra ampliada...).
- Si el material docente incorpora imágenes y el estudiante conserva restos visuales, ampliar dichas imágenes o bien ampliar la resolución de las mismas si se ofrece digitalmente.
- En los casos de ceguera hay que ofrecer una exhaustiva descripción de las imágenes.
- Permitir en el aula el uso de grabadora y otras tecnologías de ayuda para la toma de apuntes.
- Permitir la entrada del perro-guía en el aula.
- Asegurar una ubicación adecuada de la persona con discapacidad visual en los distintos espacios en los que se desarrollen las actividades de enseñanza-aprendizaje.

Recursos TIC para la atención de la discapacidad visual

Programas de reconocimiento de voz

Son programas que permiten que los usuarios controlen algunas de las aplicaciones del ordenador exclusivamente con la voz. A través de un micrófono puede dictársele al ordenador cualquier tipo de documento (correos electrónicos o texto de todo tipo...). Permite también manejar los menús de acción, por lo que resulta adecuado en el caso de personas que, teniendo dificultades en la movilidad, poseen un buen control de la voz y no presentan dificultades en el habla. Permiten también la lectura de documentos. Los usados más frecuentemente son *Dragon Naturally Speaking* y *Via Voice*.

Los lectores de pantalla para el alumno con discapacidad en el EEES favorecen las siguientes competencias instrumentales:

Tabla 4. Competencias instrumentales con lectores de pantalla.

Competencias transversales Instrumentales (EEES)	Lectores de pantalla
1. Comunicación oral y escrita en la/s lenguas/s materna/s 2. Comunicación en lengua extranjera 3. Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional 4. Gestión de la información	Son programas que permiten reconocer el contenido de la pantalla y ser reproducido mediante síntesis de voz. Por lo general, son usados por personas con ceguera o discapacidad visual severa pero, en ocasiones, su uso es aconsejable para personas con discapacidad motriz y déficit visual asociado. La función principal de un lector de pantallas es servir como ayuda técnica, pero también se emplean como herramienta de revisión de la accesibilidad de una página web. Son recursos muy útiles para la comunicación y comprensión de primeras y segundas lenguas y para la gestión de la comunicación en su faceta expresiva. Esto supone que el alumnado pueda utilizar las TIC de forma integrada en su actividad de aprendizaje y posibilite su expresión y comprensión lingüística de primeras y segundas lenguas.
 <p>BrowseAloud Toolbar</p> <p>BrowseAloud tiene muchas características que ayuda a la gente con dificultades de lectura por ejemplo dislexia, discapacidades visuales mentales y la gente que tiene español como segundo idioma. El usuario puede acceder fácilmente las características importantes de BrowseAloud utilizando la nueva barra de herramienta flotante. Las características incluyen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La herramienta para subrayar • Selección del texto • Traductor • La máscara de pantalla • El fabricante de MP3 	

Algunos de los lectores de pantalla más utilizados son:

- **BrowseAloud:** Lector de pantalla destinado específicamente a leer el contenido de las páginas web. Esta disponible para Windows y para Mac.
- **CLiCk, Speak:** Lector de pantalla para el navegador Mozilla Firefox.
- **Dolphin Hal:** Lector de pantalla con soporte para línea braille.
- **JAWS:** Uno de los mejores lectores de pantalla, incluye el castellano entre sus idiomas.
- **MexVox:** Lector de pantalla para Microsoft Windows gratuito, implementación del sistema DosVox en español.
- **ZoomText:** La versión Magnifier/Reader incluye un magnificador de pantalla y un lector de pantalla.

Además, también existen componentes que se pueden incluir en páginas web para proporcionar versiones habladas del contenido. Dos ejemplos que permiten escuchar una página web en castellano son:

- **SonoWebs:** es un componente que proporciona voz propia a cualquier noticia escrita en una Web o un Blog (WordPress, Blogger). De esta

forma cambiamos radicalmente el concepto de Blog mediante la única posibilidad de su lectura y aportamos el concepto de escucha de cada una de las noticias del Blog.

- **vozMe:** permite añadir un botón de síntesis de voz al navegador.

Los magnificadores de pantalla para el alumno con discapacidad en el EEES favorecen las siguientes competencias instrumentales:

Tabla 5. Competencias instrumentales con magnificadores de pantalla.

Competencias transversales <i>Instrumentales (EEES)</i>	Magnificadores de pantalla
1. Organización y planificación 2. Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional 3. Gestión de la información	Los magnificadores de pantalla son programas que permiten la ampliación de la pantalla completa o una parte de ella con el objeto de que sea más fácilmente perceptible. Resultan indicados especialmente para usuarios con discapacidad visual, pero pueden usarse también para personas con discapacidad motora y déficit visual asociado. Los problemas de accesibilidad que encuentran los usuarios de magnificadores de pantalla, aparte de encontrar imágenes sin un contraste suficiente para poder apreciar los detalles de una imagen o el uso de colores no soportados nativamente por el sistema, están los diseños de tamaños enormes que provocan la aparición de barras de desplazamiento horizontal o la existencia de contenido visual dinámico (animaciones, videos, etc.) que provocan que el magnificador intente focalizar todo lo que se mueva o que el propio usuario no pueda determinar qué ocurre en la animación o el video al, únicamente, poder visualizar una zona muy limitada de la imagen. Facilita al estudiante universitario poder organizar su información y planificar el seguimiento de las clases. Se ve mejorada la gestión de la información de los apuntes y páginas web, así como el seguimiento de redes sociales y de gráficos en carreras técnicas y de ciencias sociales.
	

A modo de ejemplo, hacemos referencia a algunos:

- **Amplificador de Windows:** Disponible en los sistemas operativos Microsoft Windows XP y Microsoft Vista.
- **Dolphin LunarPlus:** Magnificador de pantalla con lector de pantalla.
- **iZoom Standard Magnifier/Reader:** Magnificador de pantalla completa, con varios modos de magnificación, puede magnificar hasta 16 veces, e incluye opción de voz sintetizada.

- **MaGUI:** Magnificador de pantalla gratuito para Microsoft Windows desarrollado en España.
- **WinZoom USB:** disponible en una memoria USB para utilizar en cualquier ordenador sin instalación.

Línea Braille

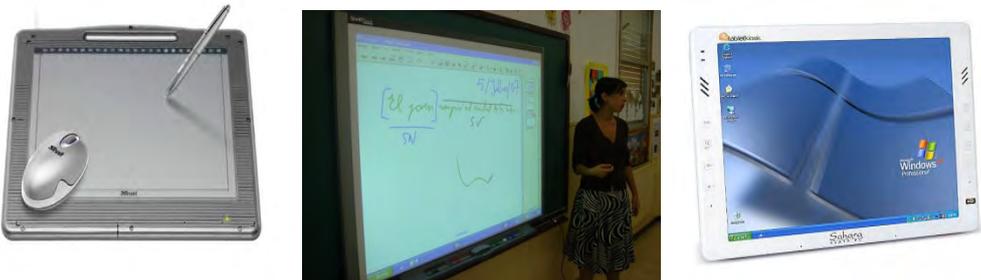
Tabla 6. Competencias instrumentales con Línea Braille y Escáner OCR

Competencias transversales <i>Instrumentales (EEES)</i>	Línea Braille y Escáner OCR
<ol style="list-style-type: none"> 1. Capacidad de análisis y síntesis 2. Organización y planificación 3. Comunicación oral y escrita en la/s lenguas/s materna/s 4. Comunicación en lengua extranjera 5. Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional 6. Gestión de la información 	<p>Es una herramienta que permite la comunicación entre el ordenador y el alumno mediante la transcripción a sistema braille de los textos que aparezcan en pantalla, siempre y cuando estos estén en un formato accesible para el software de comunicación entre ambos. Está compuesta por celdillas integradas por 8 vástagos móviles, que corresponden a la formación en relieve de los caracteres en braille computerizado. Además existen en el mercado líneas y teclados braille avanzados, que se pueden conectar mediante Bluetooth y USB a un teléfono móvil, a una PDA o a un ordenador.</p> <p>El escáner, junto con un programa de reconocimiento de caracteres (OCR), se convierte en una herramienta importante en el aula TIC para las personas con discapacidad visual. Esta herramienta les permite la elaboración de sus propios materiales en relieve, ya sean tipo texto, escaneando documentos y transcribiéndolos a braille, o gráficos con los que, tras su escaneo se pueden realizar posteriormente láminas en relieve mediante el horno fúser. Es igualmente útil para el profesor de aula, ya que le permite realizar copias de gráficos, esquemas, dibujos, etc. que de forma inmediata puede transformar en relieve.</p> <p>Estos dispositivos son fundamentales para el alumnado con discapacidad visual en el EEES ya que posibilitan poder desarrollar casi todas las competencias instrumentales. Especialmente los nuevos dispositivos conectables a móviles y tablets son muy funcionales la hora de gestión la información y favorecer la comunicación.</p>
	

Algunos de los modelos en el mercado son: *Braille SENSE* y *VarioConnect*. También son muy útiles las **PDA para ciegos**. En vez de una pantalla táctil incorporan un lector de pantallas para la salida y un teclado braille para la entrada de datos. Además, también suelen tener la posibilidad de conectar una línea braille para complementar la salida. Una de las más usadas es *Voice Sense* con teclado braille y lector de pantallas *Window-Eyes*. Permite la conexión de una línea braille *SyncBraille*.

Dispositivos táctiles

Tabla 7. Competencias instrumentales con Dispositivos táctiles.

Competencias transversales <i>Instrumentales (EEES)</i>	Tabletas digitalizadoras, Pizarra interactiva y Tablets PC
<ol style="list-style-type: none"> 1. Capacidad de análisis y síntesis 2. Organización y planificación 3. Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional 4. Gestión de la información 	<p>Las tabletas digitalizadoras o tabletas gráficas de diseño y dibujo son herramientas que permiten utilizar un ordenador desde un tablero sensible a las pulsaciones y movimientos de un lápiz especial sobre dicho tablero. En la tableta se manejan fichas en relieve que reflejan la información que hay en pantalla de forma comprensible al tacto.</p> <p>Las pizarras interactivas permiten la interacción del usuario con la aplicación que se ejecute. Se pueden manejar con lapiceros específicos, según las marcas, o con el dedo. Estas pizarras son el reflejo de la pantalla del ordenador desde el que se ejecuta la aplicación. Normalmente van acompañadas de diferentes paquetes de software con distintas funciones: dibujar, reconocimiento de caracteres, realizar presentaciones personalizadas, grabación tipo vídeo de lo que se presenta en pantalla, etc. Dado que están controladas por un ordenador, el empleo de estas pizarras permite la posibilidad de conexión con un ordenador de otro usuario y, por tanto, de interactuar con la aplicación que se esté ejecutando en la pizarra. De este modo, el alumno con discapacidad visual puede seguir las explicaciones que se realizan sobre la pizarra desde su propio ordenador.</p> <p>Las funciones del Tablet PC son las mismas que las de cualquier ordenador. La diferencia está en la interactividad mediante la pantalla, que se puede manejar con un lápiz electromagnético o el mismo dedo. Para los alumnos con discapacidad visual esta herramienta resulta de gran utilidad, ya que debido a su pequeño tamaño puede colocarse en la situación más cómoda para las características y tipo de visión del alumno, evitando así brillos, reflejos, niveles bajos de luminosidad, etc.</p> <p>Estos tres dispositivos favorecen que el alumnado universitario pueda seguir las clases de las asignaturas de diferentes grados. Favorecen que la entrada de información sea posible y el acceso a los contenidos curriculares se produzca sin casi la intervención del profesorado o compañeros, favoreciendo la autonomía del estudiante universitario.</p>
	

1.3. Ayudas técnicas con base en las TIC para la discapacidad auditiva.

Los estudiantes con discapacidad auditiva constituyen un grupo heterogéneo de personas que coinciden en tener alterada la función auditiva y que, en consecuencia, ven limitadas sus posibilidades de acceder al conjunto de

informaciones sonoras del medio físico y social que les rodea. De manera general, las dificultades que pueden presentar algunos estudiantes con discapacidad auditiva son:

- Reducido vocabulario, tanto en comprensión como en expresión hablada y escrita, mostrando más carencias en lo que se refiere a contenido más figurativo y metafórico.
- Dificultades en el uso y comprensión de determinadas construcciones sintácticas y nexos, tanto en el lenguaje escrito como en el hablado.
- La producción del habla puede resultar ininteligible por praxis inadecuadas, no distinción entre sílabas acentuadas y/o dificultades para coordinar el control de la respiración con el habla.
- La comprensión escrita que alcanzan suele ser fragmentaria, centrándose en parte de la información que contiene el texto, pero sin lograr la comprensión global del mismo.
- La producción escrita se caracteriza por el empleo de frases muy esquematizadas en las que predominan las palabras de contenido (nombres, verbos y algunos adjetivos) y apenas incorporan palabras función (artículos, auxiliares, preposiciones y conjunciones).

Necesidades

En general, toda la información proporcionada a un estudiante con discapacidad auditiva a través de la lengua oral y escrita —vídeos con audio, programas de radio, discursos orales en las tutorías, textos escritos...— puede requerir, en mayor o menor medida y en función de las características del estudiante, determinados apoyos y adaptaciones para ser accesible:

- *En relación con la información hablada*, puede ser necesario, según el caso: recibirla en texto escrito a través de subtítulos. Recibir la fuente sonora de manera amplificada con los sistemas de frecuencia modulada o lazos de inducción. Apoyarse en la lectura labiofacial. Recibir la información verbal en lengua de signos mediante un intérprete de lengua de signos.
- *En relación con los textos escritos*, los estudiantes con discapacidad auditiva pueden necesitar un tiempo extra para comprender estratégicamente su significado y para producirlo gramaticalmente de forma correcta, sobre todo cuando se trata de textos complejos muy elaborados, como los que suelen aparecer en el ámbito de la educación superior.

Pautas generales en el proceso de enseñanza-aprendizaje

- Evitar explicar mientras se escribe en la pizarra.
- Evitar los paseos en el aula mientras se imparte la clase.
- Ofrecer apoyos visuales (imágenes, gráficos, mapas conceptuales...) del tema a tratar.
- Explicar por escrito el contenido de una sesión de trabajo o actividad siguiendo un orden lógico.

Recursos TIC para la atención de la discapacidad auditiva

Tabla 8. Competencias instrumentales con sistemas de inducción magnética, sistemas de FM y dispositivos vibrotáctiles.

Competencias transversales <i>Instrumentales (EEES)</i>	Sistemas de inducción magnética, sistemas de FM y dispositivos vibrotáctiles.
<ol style="list-style-type: none"> 1. Capacidad de análisis y síntesis 2. Organización y planificación 3. Comunicación oral y escrita en la/s lenguas/s materna/s 4. Comunicación en lengua extranjera 5. Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional 6. Resolución de problemas y toma de decisiones 	<p>Sistemas de inducción magnética y sistemas de FM (acercan y mejoran la señal acústica a través de la prótesis auditiva). Destacan, por uso más extendido y frecuente en la escuela, los sistemas de inducción magnética (bucle magnético) y los sistemas de frecuencia modulada. Estos sistemas mitigan el ruido ambiente y salvan las dificultades que impone la distancia con el interlocutor o el soporte emisor, evitando interferencias y solventando situaciones auditivas desfavorables. Se trata de equipos de pequeño tamaño que constan de un transmisor que usa el interlocutor, en su caso, el profesor, y un receptor del que dispone el alumno en conexión con su prótesis.</p> <p>Sistemas vibrotáctiles (complementan y apoyan la señal acústica). Los sistemas vibrotáctiles permiten recibir información auditiva a través de vibraciones percibidas por el sentido del tacto, que son interiorizadas mediante un entrenamiento adecuado para identificar sonidos y como apoyo en la discriminación del habla. La estimulación vibrotáctil puede ser complementaria a la auditiva, para lo que se emplean pequeños dispositivos vibrotáctiles que se colocan sobre las muñecas de las manos en contacto con el hueso.</p> <p>Ambos sistemas permiten al estudiante con discapacidad auditiva poder desarrollar las competencias instrumentales fundamentales para su acceso a la información, permitiendo la comprensión auditiva y, por lo tanto, la resolución de problemas y el acceso en igualdad de condiciones a los contenidos.</p>
<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;"> <p>Aparato que porta el emisor</p>  </div> <div style="text-align: center;"> <p>Aparato que porta el receptor</p>  </div> <div style="text-align: center;">  </div> </div>	

Conclusiones

Como conclusión podemos apuntar varios aspectos vinculados a incorporación de las TIC en las universidades, que configuran el contexto de integración de las mismas en las instituciones de educación superior:

1. La incorporación de las TIC no es equivalente a la dotación de equipamiento tecnológico, sino que supone, más allá de modificaciones en los modelos organizativos y pedagógicos existentes, un cambio de paradigma en pensamiento y acción, es decir, en la mentalidad y en la práctica.
2. Como consecuencia de lo anterior, es preciso dotar a la tecnología de significado didáctico, e integrarla, de manera transversal, en el proceso

educativo. Las tecnologías deben convertirse en “elementos curriculares, cuya significación no viene por su poder tecnológico, sino por cómo somos capaces de incorporarlas y utilizarlas en nuestra práctica educativa” (Cabero, 2003).

3. El objetivo es el acceso y la mejora del conocimiento, no a la información. La masiva disponibilidad de información que Internet ofrece no siempre es equivalente a un mejor acceso al conocimiento. La Universidad ha perdido su rol como productora exclusiva de conocimiento, pero sí puede jugar un papel decisivo dentro del proceso de transformación de información a conocimiento.

Asimismo, es necesario promover la investigación y los procesos de innovación en el ámbito de las TIC y la discapacidad para favorecer la plena integración en la Sociedad de la Información mediante:

- La adecuación de los contenidos y procesos formativos de las Universidades públicas y privadas a los colectivos de discapacitados mediante el uso avanzado de las TIC.
- La participación efectiva de los colectivos de discapacitados, familiares y cuidadores en los procesos de investigación y desarrollo.
- La creación de foros tecnológicos donde se aborden nuevos criterios, normas y estándares para garantizar la accesibilidad a los nuevos servicios y oportunidades brindados por las TIC y la Sociedad de la Información.
- El fomento de un Comité Nacional de Expertos en TIC y Discapacidad que coordine y concentre los esfuerzos de investigadores, técnicos, centros tecnológicos, fabricantes, organismos competentes y organizaciones de personas con discapacidad y sus familias.
- La elaboración de Planes revisables anualmente que orienten la investigación en materia de TIC y discapacidad fijando las prioridades.
- La incorporación de los conceptos de “diseño para todos” en todos los proyectos de investigación y desarrollo.
- La orientación de los planes de innovación integrando las TIC hacia la vida independiente, la autonomía personal y la inserción laboral.
- La utilización de software de fuente abierta que permita que los resultados de la investigación se difundan ampliamente con el menor coste posible.

La incorporación de los recursos tecnológicos para el tratamiento de la discapacidad entronca directamente con la filosofía del trabajo y el estudio en el EEES. El rol del estudiante discapacitado se modifica y cobra un significado especial, primero porque él mismo se empieza a convertir en el motor que genera su propio aprendizaje y, segundo, porque no sólo aprenderá dentro de las instituciones superiores, sino que cualquier situación y experiencia educativa deberá acercarle a la sociedad del conocimiento. La adquisición de competencias y aptitudes a lo largo de la vida no sólo será importante para su realización personal, sino que lo será para el futuro de la sociedad en su conjunto. Por otro lado, el docente deja de ser fuente del conocimiento para desarrollar funciones de guía, orientador, asesor y facilitador de recursos y herramientas de aprendizaje.

Referencias Bibliográficas

- Alfaro, I.J. (2007). *La respuesta organizativa y metodológica de la Universidad ante una nueva tipología de estudiantes*. Valencia: Universidad de Valencia, Servicio de Publicaciones.
- Alonso, A. y Díez, E. (2008). Universidad y Discapacidad: indicadores de buenas prácticas y estándares de actuación para programas y servicios. *Siglo Cero*, 39, 82-98.
- Asunción, J.V. y Fichten, C.S. (2003). Are You Considering All Students, Including Those with Disabilities, When Planning for Technology Integration? *Educational Technology*, 43, 49-52.
- Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: Educación Básica y Educación Superior. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico. Consultado el 12 de agosto de 2012 en: redaberta.usc.es/redu/index.php/REDU/article/download/70/52
- Castellana, M., Giné, C., Dotras, P., López, P., Farriols, N., Vilaregut, A. y Sala, I. (2005). *Estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias* (No. EA2005-0075). Barcelona: Universitat Ramon Llull.
- Díez et al., (2011). *Espacio Europeo de Educación Superior: estándares e indicadores de buenas prácticas para la atención de estudiantes universitarios con discapacidad*. Colección Investigación 6/2011. Salamanca: Publicaciones del INICO
- Díez, E. y Verdugo, M.A. (1997). La teleformación como alternativa a la formación presencial para personas con discapacidad. En M. A. Verdugo, C. Caballo, F. B. Jordán, M. Crespo, C. Jenaro, M. I. Tena, F. Sáinz, y E. Díez (compiladores). *Actas de las II Jornadas de Investigación sobre Personas con Discapacidad* (pp. 311-318). Salamanca: Gráficas Varona.
- Doyle, C. y Robson, K. (2002). *Accessible Curricula: Good Practice For All*. Wales: UWIC Press.
- Gardiner, V. y Anwar, N. (2001). *Issues in providing learning support for students with mobility impairments undertaking fieldwork and related activities*. Gloucestershire, UK: Geography Discipline Network (GDN).
- Irvall, B. y Nielsen, G. S. (2005). *Access to libraries for persons with disabilities: checklist*. The Hague: International Federation of Library Associations.
- Kinash, S., Crichton, S. y Kim-Rupnow, W. (2004). A Review of 2000-2003 Literature at the Intersection of Online Learning and Disability. *American Journal of Distance Education*, 18(1), 5-19.
- Lucas, S. (2007). Desarrollo de competencias desde la Enseñanza Universitaria. Armonización con la Educación Secundaria y el mercado de trabajo. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(5), 125-158.
- Marqués, P. (2001). Algunas notas sobre el impacto de las TIC en la Universidad. *Educar*, 28, 201, 83-98.
- Martínez, J. A. (2010). El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y nuevo rol del estudiante universitario. *Cuadernos de educación y desarrollo*, 2(16).
- Mehlinger, H.D. y Powers, S.M. (2002). *Technology & teacher education: A guide for educators and policymakers*. Boston: Houghton Mifflin.

- Peralta, A. (2007). *Libro Blanco sobre universidad y discapacidad*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- Poblete, M. y Villa, A. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero.
- Riesco González, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 13. 85-88.
- Rose, D. H., Meyer, A. y Hitchcock, C. (Eds.). (2005). *The universally designed classroom: Accessible curriculum and digital technologies*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Sanz, M. L. (2010). *Competencias cognitivas en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Vázquez Cano, E y Sevillano García, M.^a L. (2011). *Educadores en Red. Elaboración de los Materiales audiovisuales para la enseñanza*. Madrid: Ediciones Académicas-UNED.
- Verdugo, M. A. y Campo, M. (2005). Análisis de servicios y programas universitarios de apoyo a estudiantes con discapacidad en las universidades españolas. Consultado el 12 de agosto de 2012 en: sid.usal.es/idocs/F8/FDO17238/analisis_servicios.pdf

EDUCAR, ENSEÑAR, ESCOLARIZAR: EL PROBLEMA DE LA ESPECIFICACIÓN EN EL DEVENIR DE LA PEDAGOGÍA (Y LA TRANSMISIÓN)

Felicitas María Acosta

RESUMEN

En este trabajo proponemos un recorrido a través de tres conceptos: Educar, Enseñar y Escolarizar para analizar, desde una perspectiva histórica, distintos recortes sobre cada uno de ellos. El objetivo es profundizar la idea de "especificación" como definición de la relación entre estos conceptos y sus posibles efectos sobre la prescripción pedagógica. En este sentido, consideramos que la Pedagogía constituye parte de este proceso de especificación a través de operaciones de objetivación del conocimiento. Proponemos también que el concepto de "crisis" de la educación, la enseñanza, la escuela, se apoya sobre un circuito de especificaciones que no permite pensar a la Pedagogía como forma de intervención.

Para ello, el trabajo se organiza en cuatro puntos. En el primero se toma el concepto de Educar. Se procede a la construcción de una definición a través del recorrido por diversos autores y formas de entender dicha acción. La segunda parte focaliza sobre el concepto de Enseñar en relación con el de Educar. Se señalan ciertas marcas históricas en el proceso de especificación del concepto entre las que se encuentra la constitución del campo de la Pedagogía. En la tercera parte, se considera el concepto de Escolarizar en tanto formato de especificación de la enseñanza moderna. La relación con la pedagogía como ciencia del "arte" de enseñar sumada a los dispositivos de la forma escolar moderna son aquí los puntos centrales. Finalmente, la última parte recupera el concepto de Transmisión en tanto posible nexo en esta secuencia de especificación. Intenta también dotar de un nuevo sentido a la acción pedagógica en el llamado contexto de "crisis" de la educación (de la enseñanza, de la escuela...).

PALABRAS CLAVES

Educar, Enseñar, Escolarizar, Pedagogía, Transmisión

ABSTRACT

In this work, we propose a journey through three concepts: Education, Teaching and Schooling to analyze, from a historical perspective, different cuts on each of them. The aim is to deepen the idea of "specification" as a turning point in the relationship between these concepts and its potential impact on pedagogical prescriptions. In this regard, we believe that Pedagogy is part of this specification process through operations of objectification of knowledge. We also propose that the concept of "crisis" in education, teaching, schooling, relies on a circuit of specifications which doesn't allow to think about Pedagogy as a way of intervention. For this, the paper is organized into four points that cover each of the proposed concepts. The last part recovers the concept of Transmission as a possible link in this sequence of specification. It also aims at giving a new meaning to pedagogical action in the so-called context of crisis in education (and teaching, and schooling).

KEY WORDS

Education, Teaching, Schooling, Pedagogy, Transmission

Presentación

Desde ya hace algunas décadas se habla de la “crisis” de la educación¹. Cuando se le pregunta a quienes se incian en el estudio sistemático de la educación acerca de los elementos de esta crisis, en general suelen aparecer los de orden escolar: el abandono, las huelgas de maestros, la falta de motivación de los alumnos, entre otros. La primera conclusión del ejercicio es que en nuestras sociedades Educar es sinónimo de Escolarizar. Alertados sobre esta homología surge el debate en torno a las diferencias: Educar es más general, involucra a los valores, Educa la familia, no es lo mismo que Educar en la escuela puesto que allí se enseña. El paso siguiente es la indagación sobre las diferencias entre Educar y Enseñar. Nuevamente, una de las conclusiones de este tipo de ejercicio suele ser que educar es “más general” mientras que enseñar es “más específico”.

Surge entonces un interrogante bien interesante para pensar el problema de la educación en la actualidad ya que si Educar, Enseñar y Escolarizar no son lo mismo, su “crisis” tampoco debiera serlo (y, en consecuencia, tampoco debieran serlo las formas de intervención sobre ella). ¿Qué significa que una de estas acciones es más específica que la otra? ¿el grado de especificación tiene que ver con las definiciones formales de cada uno de los conceptos o se nutre de prácticas sociales que fueron recortando los espacios de una y otra a lo largo de la historia? ¿en qué medida la formación de campos disciplinares como el de la Pedagogía contribuyen a esta “especificación”? si las acciones tienen distintos grado de especificación ¿qué ocurre con la “crisis” en cada una de ellas?

En este trabajo proponemos un recorrido a través de tres conceptos: Educar, Enseñar y Escolarizar para analizar, desde una perspectiva histórico pedagógica, distintos recortes sobre cada uno de ellos. El objetivo es profundizar la idea de “especificación” como definición de la relación entre estos conceptos y sus posibles efectos sobre la prescripción pedagógica. En este sentido, consideramos que la Pedagogía constituye parte de este proceso de especificación a través de operaciones de objetivación del conocimiento. Proponemos también que el concepto de “crisis” de la educación (y de la enseñanza y de la escuela) se apoya sobre un circuito de especificaciones que no permite pensar a la Pedagogía como forma de intervención.

Para ello, el trabajo se organiza en cuatro puntos. En el primero se toma el concepto de Educar. Se procede a la construcción de una definición a través del recorrido por diversos autores y formas de entender dicha acción. La segunda parte focaliza sobre el concepto de Enseñar en relación con el de Educar. Se señalan ciertas marcas históricas en el proceso de especificación del concepto entre las que se encuentra la constitución del campo de la Pedagogía. En la tercera parte, se considera el concepto de Escolarizar en tanto formato de especificación de la enseñanza moderna. La relación con la pedagogía como ciencia del “arte” de enseñar sumada a los dispositivos de la forma escolar moderna son aquí los puntos centrales. Finalmente, la última parte recupera el concepto de Transmisión en tanto posible nexos en esta secuencia de especificación. Intenta también dotar de un nuevo sentido a la

¹ Nos referiremos al concepto de crisis entre comillas porque cuestionamos la idea a la que se la asocia en relación con la escuela: un estado a restituir.

acción pedagógica en el llamado contexto de “crisis” de la educación (de la enseñanza, de la escuela...).

1. Educar: la transmisión de la cultura entre generaciones

Dice Kant respecto de la educación:

El hombre es la única criatura que ha de ser educada. Entendiendo por educación los cuidados (sustento, manutención), la disciplina y la instrucción, juntamente con la formación. Según esto, el hombre es niño pequeño, educando y estudiante (...) Unicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. No es, sino lo que la educación le hace ser (...) La educación es un arte, cuya práctica ha de ser perfeccionada por muchas generaciones. Cada generación, provista de los conocimientos de las anteriores, puede realizar constantemente una educación que desenvuelva de un modo proporcional conforme a un fin, todas las disposiciones naturales del hombre, y conducir así toda la especie a su destino (...) La inteligencia, en efecto, depende de la educación, y de la educación, a su vez, de la inteligencia. De aquí que la educación, no pueda avanzar sino poco a poco; y no es posible tener un concepto más exacto de ella, de otro modo que por la transmisión que cada generación hace a la siguiente de sus conocimientos y experiencia, que, a su vez, los aumenta y pasa a las siguientes (Kant, 1801/1993, pp. 29-34)

En esta definición inaugural de la educación moderna aparecen varios elementos clave para entender el concepto de Educar. Antelo (2005) destaca que la primera idea tiene que ver con la noción de “criatura”. Dice el autor que la educación tiene que ver con el cuidado y formación del “cachorro humano”; vale decir que algo del orden de la crianza se juega siempre en la educación. ¿A qué refiere esta crianza? Podría pensarse que refiere solamente al desarrollo de lo que viene inscrito en uno, incluso al costado “animal” del hombre. Antelo va un poco más allá, siguiendo a Kant, y dice que el “cachorro humano” no es aún del todo humano. Es un no adulto, una materia prima pero que, a diferencia del animal, no viene hecha sino que es incompleta e indeterminada.

¿Por qué es indeterminada? Ahí aparece otro de los elementos de la definición de Kant: la transmisión de conocimientos y experiencia de una generación a otra. Aquí emerge un elemento central tanto para el concepto de Educar, como para el de Enseñar y el de Escolarizar: la transmisión. Hay unos, los “viejos” que transmiten a otros, “los nuevos” (Arendt, 1996); el pasaje entre los que llegan y los que están. Es en esa transmisión intergeneracional donde se juega lo humano del acto de educar: es un pasaje de humano a humano respecto de elementos propio de lo humano (es decir, la cultura).

En síntesis a partir de Kant, Educar supone:

- la cuestión de la crianza (el pasaje que supone el acto de educar; en términos de cambio de status)
- la cuestión de la transmisión intergeneracional (el contenido del acto de educar que a su vez actúa como marco)

- la cuestión de lo humano (la transmisión de hombre a hombre sobre lo que hace el hombre)

Esta caracterización del acto de Educar conlleva una serie de dimensiones que le son propias. En primer lugar se destaca el origen socio histórico del acto de Educar. Si, efectivamente, el hombre se hace hombre a través de la educación, se trata de una actividad inherente al ser humano (por su incompletud y por su necesario desarrollo en relación con otro). Al mismo tiempo, es esta necesaria relación con otro lo que lo transforma en ser social de manera que no es posible entonces pensar al hombre en sociedad sin el pasaje por procesos educativos.

En segundo lugar, cabe señalar el carácter complejo del acto de Educar. Constituye un acto que se asocia a múltiples acciones en la medida en que aparecen en ese acto proyecciones entre los sujetos intervinientes. Así, podemos considerar actos asociados a la educación: la socialización, la fabricación, la transformación y la transmisión. Esta última ocupa un lugar esencial: siempre se trata de un acto de transmisión de algo a alguien o de algo entre algunos. Llevando el argumento un poco más allá, no se trataría del acto de transmitir, dice Frigerio (2003), si no más bien del “intento por” (la pulsión que se vincula a la transferencia, en donde el acto de transmitir resulta imposible).

En tercer lugar, el carácter polifacético del acto de Educar. Existen actos que se incluyen dentro del acto de Educar, que forman parte de su esencia aunque se los puede distinguir entre sí y del propio acto de Educar. Hablamos entonces de:

- Educar como acto subjetivo (la relación entre el sujeto individual y social)
- Educar como acto político (la relación entre el individuo y lo social a partir del principio de la distribución y su vínculo con la libertad: la distribución de lo común en tanto distribución del espacio público como juego de la libertad en el que tomo lo común y estampo allí mi firma)
- Educar como acto de amor (la relación entre los individuos que educan y se educan)
- Educar como acto de la cultura (la relación entre los sujetos y los objetos sociales que se transmiten de generación en generación)

Educar es entonces la acción de puesta en relación entre los que están y los que llegan, por medio de la transmisión de la cultura. Se imbrica en la constitución socio histórica del hombre en tanto hombre. Supone la inserción del hombre en tanto sujeto en el acto de distribución de lo público así como su inscripción en tanto actor en la trama de la historia de la humanidad.

2. Enseñar: Especificar el acto de educar

¿Hay diferencias entre Enseñar y Educar? Lo primero que podríamos decir es que una supone a la otra. Si definimos a la educación como un proceso de transmisión de la cultura entre generaciones, la transmisión es la que supone la existencia del acto de enseñar. Veamos dos definiciones clásicas:

- Educar: Del latín *educere* significa guiar, conducir; del latín *educare* significa formar o instruir
- Enseñar: acción organizada, planificada, anticipada y sistemática

¿Qué aportan estas definiciones? Hay algo del orden de la especificación que se pone en juego en el acto de enseñar. ¿Qué es lo que se especifica? Podríamos considerar tres elementos esenciales:

- La relación entre dos (Steiner habla de estructuras de relación: el maestro y el discípulo; 2003)
- La transmisión de algo específico
- Un uno sobre otro: el que transmite y el que recibe

Sin embargo, podríamos sostener que hay otro elemento que se especifica en el acto de enseñar. Recordemos la definición de Educación de Arendt (op.cit.):

La educación es el punto en el cual decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él, y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros [niños] lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, [si los amamos] lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común (Arendt, 1996, p. 208)

¿Qué elemento aparece aquí? La responsabilidad. Steiner (op.cit.) va más allá y dice: “Enseñar con seriedad es poner las manos en lo que tiene de más vital un ser humano. Es buscar acceso a la carne viva, a lo más íntimo de la integridad de un niño o de un adulto. Un maestro invade, irrumpen, puede arrasar con el fin de limpiar y reconstruir” (pág. 26). Así, en el acto de Enseñar se pone en acto la responsabilidad: yo me dirijo a un discípulo en forma organizada, sistemática con una finalidad: introducirlo al mundo; irrumpir en su vida. De esta manera, Enseñar es poner en acto la responsabilidad por Educar. Ahora, bien. Desde una perspectiva histórica encontramos en torno del concepto de Enseñar la construcción de un oficio: el del que enseña. Cabe preguntarse entonces ¿qué es lo que marca una ruptura en la forma de concebir el acto de enseñar (una responsabilidad más específica en la tarea de Educar) y, eventualmente, a aquellos que lo llevan a cabo (los que enseñan)?

Para dar respuesta a este interrogante es posible proponer tres elementos. Por un lado los efectos de la complejización de la sociedad (la separación entre lo social y lo educativo) y la concomitante complejización del conocimiento o saberes a transmitir. De esta manera, se requiere de personas que se especialicen en la transmisión de ciertos saberes. Por otro lado, existe en la

tradición humana la práctica de la relación entre el que enseña y el que aprende: el maestro y el discípulo, sobre la que se montan ideas como la vocación o el llamado (dice Steiner (íbid: 25): "...la auténtica enseñanza es consecuencia de una citación, ¿Por qué me llamas? ¿qué quieres que haga?...").

Finalmente, hay un tercer elemento que es el que aparece en Occidente con lo que podríamos llamar la pedagogización de la enseñanza. Destacamos en esa historia cinco momentos que pueden identificarse como marcas:

- El recorte de un oficio: el recorte del que se dedica a enseñar y (en general) y recibe una paga por ello. Es la figura del sofista. El intelectual medieval puede pensarse también en esta figura. Recuérdese por ejemplo a los goliardos o los intelectuales del siglo XI que van de ciudad en ciudad, vagabundean y se dedican a la enseñanza porque es el oficio que dominan (las Artes Liberales, una técnica), no es el oficio manual, es el oficio intelectual. La enseñanza hace que lo que el intelectual domina (la dialéctica) se transforme en un método (la escolástica). Esto quiere decir que hay algo de la transformación del contenido en cosa: de la persona (el *scholasticus*), se pasa al método (la escolástica) y luego a la cosa (la filosofía escolástica).
- La asociación entre el oficio y el llamado: la doctrina y la práctica cristiana son centrales en este aspecto; algo de la revelación y de la enseñanza se unen en una sola persona que es la que enseña. Esto se relaciona con cuestiones de tecnología disponible –son los únicos maestros disponibles en el mundo medieval- pero también con cuestiones doctrinales: el verdadero conocimiento (fuente de acceso a la felicidad) es el conocimiento de Dios y, por lo tanto, hay que desarrollar en los hombres la capacidad de la fe, enseñarles la fe para acceder al conocimiento de las cosas y de Dios (y a la felicidad)
- La construcción de un objeto de intervención. Si la enseñanza es una intervención sistemática, la pedagogía ofrece a la enseñanza ese objeto de intervención que va a ser el niño a partir de Rousseau. La modernidad construye su niño; el discurso pedagógico moderno va a definir al niño en su educabilidad: su carácter de ser dependiente de un adulto, heterónomo, que otorga obediencia por protección. La escuela en particular va a clasificar a estos niños en tanto alumnos: de acuerdo con su aptitud, de acuerdo con su edad, de acuerdo con su "mérito". La psicología y la pediatría junto con la política educativa de fines de siglo XIX van a terminar de modelar eso que se define como infancia y adolescencia siempre en relación a una nueva categoría: el alumno.
- La pedagogización de la enseñanza: se trata del momento de constitución de un cuerpo de saberes respecto de la enseñanza. Así, de una práctica, la del pedagogo, se pasa a un conjunto de conocimientos, la Pedagogía. Hay, al menos, dos rastros esenciales en esta marca: la influencia de la Didáctica Magna de Comenio (y el recorte de unos saberes propios del dominio del que enseña en forma masiva –el método-; véase Comenio, 1986/1657) y la institucionalización del

método de Herbart en las escuelas normales durante el siglo XIX (con la consiguiente científicización de la Pedagogía; véase Dussel, 2001).

- Quien corona esta construcción es Durkheim con su definición acerca de la educación y la pedagogía:

El arte de la educación no es la pedagogía, sino la habilidad del educador, la experiencia práctica del maestro (...) Si la pedagogía excede los límites de su propio dominio, si pretende substituir a la experiencia y dictar recetas ya listas, para que el practicante las aplique mecánicamente, entonces degenera en construcciones arbitrarias. Pero, por otra parte, si la experiencia prescinde de toda reflexión pedagógica, degenera a su vez en ciega rutina o se pone a remolque de una reflexión mal informada y sin método. Pues, en definitiva, la pedagogía no es otra cosa que la reflexión más metódica y mejor documentada posible, puesta al servicio de la práctica de enseñanza (Durkheim, (1991/1902, pp.7-9)

En consecuencia, enseñar en Occidente no puede pensarse por fuera de los elementos que le fueron dando forma: el del oficio vs la profesión es central. Como vemos en el relato anterior, de la relación maestro-discípulo se pasa a la constitución de saberes científicos que regulan el acto de enseñar. Retomando la idea del comienzo, en la enseñanza se pone en acto la responsabilidad educadora. Pero esa puesta en acto se realiza en el marco de fuertes condiciones que la regulan: ¿cuánto de vocación? ¿cuánto de ciencia? ¿cuánto de voluntad? ¿cuánto de “trabajo”?

3. Escolarizar: Condiciones que especifican la enseñanza

Sabido es que la escuela moderna resulta de la hibridación entre las necesidades de una formación socio histórica nueva (el capitalismo y el orden moderno), las ideas propias del siglo XIX que dinamizan el proceso (las ideas de libertad, identidad nacional y progreso), las ideas y teorías pedagógicas desarrolladas particularmente desde el siglo XVI y las prácticas institucionales (nuevas, existentes, reconfiguradas).

La resultante es una tecnología (véase Hunter1998) denominada escuela moderna. Sus componentes esenciales, aquellos que hacen a la llamada cultura escolar, constituyen formas de especificar el acto de Enseñar. Se trata entonces de una tecnología:

- apoyada sobre una utopía “Enseñar todo a todos” a partir de la que una igualdad genérica –todos los hombres por ser hombres deben acceder al conocimiento de Dios- con el tiempo se transforma en un principio de igualdad social: la oportunidad de educarse para todos y luego se transformará en un derecho –el derecho a la educación-(véase Narodowski, 1994).
- de carácter estatal (proceso de cooptación por parte del Estado de las prácticas educativas que comienza durante la Reforma religiosa cuando Lutero sugiere a los príncipes una alianza de gobierno entre el Estado y la Iglesia reformada que se extiende al dominio sobre la educación

(Cuesta Fernández, 2005). Es decir: la idea de los clérigos como enseñantes funcionarios de un estado y de la enseñanza como oficio de Estado

- que establece una particular relación pedagógica: la moderna (el adulto que sabe y el niño –alumno- que no sabe). El discurso pedagógico moderno va a definir al niño en su educabilidad: su carácter de ser dependiente de un adulto, heterónomo, que otorga obediencia por protección. La escuela en particular va a clasificar a estos niños en tanto alumnos: de acuerdo con su aptitud, de acuerdo con su edad, de acuerdo con su “mérito”. La psicología y la pediatría junto con la política educativa de fines de siglo XIX van a terminar de modelar eso que se define como infancia y adolescencia siempre en relación a una nueva categoría: el alumno. De aquí en adelante Enseñar es enseñar a alumnos
- que se organiza en torno del método simultáneo sistematizado por Comenio (op.cit.) en la Didáctica Magna en el siglo XVII y relocalizado en prácticas institucionales diversas como las los Hermanos de las Escuelas Cristianas, en la Francia de la segunda parte del siglo XVII en adelante. Método que se enlaza en una corriente transdiscursiva (Narodowski, op.cit.) dado su potencial para resolver el problema de la escolarización en la segunda mitad del siglo XIX: la masividad. Enseñar es enseñar a todos lo mismo al mismo tiempo
- con un curriculum nacional común estrictamente necesario para asegurar el control pr parte del Estado nación y el proceso de homogeneización en torno de una identidad nacional. El nuevo lugar que va a ocupar la escritura en relación con los otros saberes de las escuelas elementales como el cálculo y la lectura es clave en este proceso. La escritura también se convirtió en la herramienta invisible necesaria para ayudar en el aprendizaje de otras habilidades. Esto se expresa de manera clara en las nuevas asignaturas destinadas a la formación del “ciudadano”: historia y geografía y en los libros de texto que las acompañan que buscan a través de las lecciones instruir y educar al mismo tiempo. Enseñar es dotar de herramientas básicas, necesarias para aprender otros saberes
- graduada en torno de la idea de grupo clase cuyo origen se localiza en los colegios humanistas así como en las prácticas educativas de la Iglesia calvinista. La gradualidad en la escuela moderna incorpora un nuevo principio que con el tiempo se definirá en torno a la ciencia de la psicología y su potencial para establecer la pauta evolutiva de los alumnos. Enseñar es cuestión de grados
- con una regulación total de los tiempos y los espacios (aula, patio de recreo). Como señala Escolano, la infancia y el oficio docente se han ido constituyendo alrededor de los tiempos y espacios que se les confieren y que, además, les confieren unas señas propias de identificación. ¿Cómo opera este tiempo y espacio? Dice el autor que el movimiento de

los individuos en el sistema opera se opera en un espacio ritmado que asigna lugares y permite el trabajo simultáneo dando lugar a una nueva economía del tiempo de aprendizaje (cronograma de horarios). Cada asignación de tiempo tiene una asignación de espacio (aula y patio de recreo). Es la enseñanza bajo el ritmo de los tiempos y los espacios escolares

- con maestros específicamente formados en un método científico de enseñanza (que sigue la pauta evolutiva de los alumnos). Aquí va a aparecer la importancia de la formación de maestros en el siglo XIX y principios del XX para la consolidación de una pedagogía triunfante. Herbart (véase Dussel, op.cit.) se dedica al seminario pedagógico para docentes en Königsberg que se vincula a dos procesos: desde el campo pedagógico el proceso de didactización y desde el campo del gobierno del Estado, la creación de especialistas (burocratización). Enseñar es dominar un método
- integrada a un sistema de escuelas en el que el progreso se da a través del mérito por medio del resultado en las evaluaciones periódicas y las certificaciones de grado a grado. Enseñar es evaluar (pero no responsabilizarse por el resultado de las evaluaciones; allí interviene el mérito del alumno)
- sistematizada, conforme avanza el siglo XX, en la lógica de niveles educativos (primario, secundario, universitario) con eje en la segmentación socio educativa que supone una escuela elemental de masas seguida de una segunda enseñanza con trayectorias diversificadas de acuerdo al lugar a ocupar en el mundo del trabajo (Viñao, 2002). Enseñar es una tarea propedéutica (para el nivel siguiente)

Es en el marco de esta tecnología que se desarrolla el oficio de enseñar desde fines del siglo XIX hasta la actualidad. ¿Qué es enseñar? Todo a todos (por obligación estatal), lo mismo, al mismo tiempo, a alumnos, en grados, con un mismo método, para que rindan una evaluación, para que pasen al grado y nivel siguiente. La Pedagogía es la ciencia que orienta, en su versión didactizada, la enseñanza escolar.

Tal como señaláramos en la presentación de este trabajo, la “crisis” pareciera ser un indicador común del estado actual de la enseñanza escolar (homologada a la educación). Sin embargo, el recorrido hasta aquí realizado refleja que no se trata de lo mismo ya que la especificación de una acción sobre otra (Enseñar sobre Educar, Escolarizar sobre Enseñar) le imprime a cada una su identidad. La pregunta siguiente es ¿qué hay de común y qué hay de específico en la “crisis” de estos conceptos?

4. “Crisis” en el Educar, Enseñar y Escolarizar: la cuestión de la transmisión (y la Pedagogía)

Desde el punto de vista de los elementos específicos es posible señalar algunas cuestiones. Respecto de la “crisis” de la educación, Arendt lo planteó de manera clara hace ya varias décadas: se trata de la posibilidad de la

conversación densa entre generaciones. El cambio radical en las relaciones entre jóvenes y adultos y los nuevos lenguajes que atraviesan a los primeros instala una desconfianza mutua (entre quienes transmiten el pasado dando lugar al presente y quienes arriban al presente con la proyección del futuro). La crisis de la educación es una crisis de la transmisión de la cultura en el sentido del legado que habilita la inscripción.

Por su parte, la crisis de la enseñanza supone dos dimensiones. En relación con la crisis de la educación, aparece la cuestión de la interrupción de la puesta en acto de la responsabilidad: toda vez que el adulto decide “no” enseñar, suspende su acción responsable hacia el recién llegado. En relación con la enseñanza escolar, emerge el cuestionamiento a la autoridad del docente, aquel que se dedica al oficio de enseñar.

Finalmente, la crisis de la escolarización refiere también a dos dimensiones. El cambio de escenario y la inadecuación del formato escolar. La crisis de los Estado nación cuestiona el lugar que ocupó la escuela en la formación para la identidad nacional y el ejercicio de la ciudadanía. La crisis del trabajo cuestiona el lugar de la escuela en la formación de recursos humanos necesarios para el mercado laboral. Frente a esto, se asienta el paradigma de la diversidad, opuesto al mandato del “todo a todos (bajo la forma de a todos lo mismo, al mismo tiempo)”.

Desde el punto de vista de los elementos comunes, tal como ya fuera destacado por varios autores vinculados al campo de la Pedagogía (Frigerio y Diker 2008; Veremen, 2008; Dussel, 2007) el problema común es la “crisis” de la transmisión de lo común. En el primer apartado mencionamos que no hay acto educativo sin acto de transmisión de la cultura (Frigerio, op.cit.). Podríamos plantearnos entonces la pregunta que se hace Diker (2004) respecto de la relación entre educación y transmisión pero pensando ahora en la enseñanza escolar. ¿Qué relación existe entre la enseñanza y la transmisión, toda vez que la transmisión es parte de la educación?

El primer planteo que hace Diker es que la pedagogía moderna, aquella que reflexiona acerca de la enseñanza, no utiliza el término transmisión. Sin embargo la transmisión se refiere a procesos y efectos que se encuentran bajo el dominio de la Pedagogía y a los que pareciera oponerse. La autora distingue cuatro:

- Por un lado la transmisión ofrece la herencia y habilita para transformarla. Allí aparece la primera cuestión: en la enseñanza no se espera que el sujeto transforme lo que se le enseña si no que lo aprenda (lo retenga, se apropie, lo memorice, resuelva problemas).
- Por otro lado, en tanto la transmisión genera habilitación, ésta no puede estar predeterminada. Se opone, por tanto a la definición más específica de la enseñanza: acción planificada y sistemática. Parte de una orientación que en el formato escolar incluso evalúa (notemos las estrategias que propone Jackson para el control por parte de los profesores, eso es propio de la enseñanza, no de la transmisión).
- Luego está la cuestión de la relación con el contenido. Aquí volvemos al ejemplo que habíamos planteado al comienzo en el caso del maestro scholasticus medieval. Desde el punto de vista de la transmisión, no

importa tanto el qué, lo que se pasa, si no el hecho de inscribir a dos en una relación que habilita a que algo suceda en términos de pasaje. Pero desde el punto de vista de la enseñanza el qué es central: es lo que orienta la transmisión y permite verificar sus resultados; no es casual, en este sentido, que método y contenido terminen por confundirse, como ocurrió con la escolástica en el siglo XII.

- Finalmente menciona el conjunto de regulaciones que ciñen el campo de la enseñanza y que no definen al acto de transmisión (sin reglas). De hecho, como vimos, es el dominio del método (la técnica) lo que autoriza al maestro como enseñante (relación que la Pedagogía moderna instaura para la enseñanza de masas pero que puede verse en el intelectual medieval: el que domina la técnica (las Artes liberales) y la enseña (oficio intelectual por oposición a un oficio manual). Claro que, como destaca Diker (op.cit.), la pedagogía moderna limita esa autorización al maestro desde el momento que la circunscribe al dominio de un método (el simultáneo).

Pareciera que los límites de la pedagogía y el formato escolar alejan a la enseñanza de la transmisión. Sin embargo, no es posible pensar la enseñanza por fuera de la transmisión. En definitiva, no hay educación sin transmisión de la cultura; la enseñanza es una acción educativa planificada, pero pareciera que por efectos de la escolarización y la pedagogía moderna, la enseñanza ha tendido a alejarse de su razón de ser (¿la transmisión? Sólo si entendemos a ésta como el establecimiento de una relación, un entre que habilita un pasaje). Pensar la enseñanza como transmisión supone una revisión de esas condiciones por las que se ha transformado en un oficio escolar. Una habilitación desnormativizada acerca del destinatario. El objeto de la transmisión en la enseñanza escolar es el alumno, pero el objeto de la transmisión educativa es el sujeto, alguien que se constituye, se adscribe en el relato social y en su relato individual en la medida en que ingresa en una relación entre el que enseña, el que aprende y el conocimiento. Desde esta perspectiva Enseñar (suponiendo transmisión y educación) consiste en asociar en el mismo acto de transmisión instrucción rigurosa y aprendizaje de libertad de pensamiento (Antelo, 2010).

Es posible afirmar que la enseñanza toma del acto de transmitir uno de sus componentes esenciales: es un acto abierto por más que esté planificado. Es abierto porque lo que sucede en esa relación “entre”, no puede predeterminarse; lo que allí se transmite suscita otros efectos educativos, que no se miden, que se desconocen. En este sentido, el saber pedagógico es un saber limitado; desconoce los efectos de lo que produce (Serra, 2010) pero puede orientar su producción haciendo que se produzca la relación.

En consecuencia, como señala Quiceno, la Pedagogía no comienza con el enseñar sino con el hablar entre dos. Dice:

Maestros es el que habla, conversa y da la palabra. Pedagogía es el saber que recuerda que enseñar es hablar. Para que la enseñanza se convirtiera en el saber de la pedagogía, en su objeto, tuvo que desaparecer la conversación y el diálogo, o sea la correspondencia entre dos, que algunos pedagogos recordaron como carta. Mucho antes del enseñar, con el cual aparece la pedagogía moderna, está el hablar (...)

la enseñanza, por su parte, es tardía y se corresponde con la aparición del maestro como aquel que enseña (Quiceno, 2010, p. 71).

Es el trabajo con el relato, en diálogo con la memoria. Es un trabajo que se realiza no desde el centro de la simultaneidad, si no junto con sus bordes; es asegurar una pluralidad de señales (en términos de De Certeau, 1994) que sólo se producen si hay relación, encuentro con un otro. En definitiva, si la enseñanza quiere volcarse hacia la transmisión debiera, para el autor, recuperar el hablar, la carta, mantener ese “uno como dos” o “dos como uno”. De eso se trata la educación.

Bibliografía citada

- Antelo, E. (2010). Philip & Philippe. Una misma debilidad por la enseñanza. En Frigerio, G. y G. Diker (comps.) *Educación: saberes alterados*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Antelo, E. (2005). La pedagogía y la época. En Serra, S. (coord.) *La pedagogía y los imperativos de la época, Autoridad, violencia, tradición y alteridad*. Buenos Aires: Noveduc – Ensayos y Experiencias.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el Futuro*. Barcelona: Ediciones.
- Comenio, J.A. (1986/1657). *Didáctica Magna*. Madrid: Akal.
- Cuesta Fernández, R. (2005). *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona: Octaedro.
- De Certeau, M. (1994). *La cultura en plural*. Buenos Aires: Nueva Visión. (1era edición en francés 1974).
- Diker, G. (2004). Y el debate continúa. ¿Por qué hablar de transmisión?. En Frigerio, G. y G. Diker (2004) (comps.). *La transmisión en las sociedades, las instituciones, los sujetos. Un concepto de la educación en la acción*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Durkheim, E. (1991/1902). *La educación moral*. México: Colofón.
- Dussel, I. (2007) La transmisión cultural asediada: Los avatares de la cultura común en la escuela. *Propuesta Educativa*, nº 28, Año 16.
- Dussel, I. (2001). ¿Existió una pedagogía positivista?. En Pineau, P. , Dussel, I. y M. Caruso *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- Frigerio, G. (2003). *Los sentidos del verbo educar*. Cátedra Jaime Torres Bodet. México: CREFAL.
- Hunter, I. (1998). *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Kant, I. (1991/1803). *Pedagogía*. Madrid: Akal Bolsillo.
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder*. Buenos Aires: Aique.
- Quiceno, H. (2010). Alteraciones en la imposibilidad de educar. En Frigerio, G. y G. Diker (comps.) *Educación: saberes alterados*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Rousseau, JJ. (1997/1762). *Emilio o de la Educación*. México: Editorial Porrúa.
- Serra, S. (2010). ¿Cuánto es una pizca de sal? Acerca del juego de la transmisión y las reglas de la pedagogía. En Frigerio, G. y G. Diker (comps.) *Educación: saberes alterados*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Steiner, G. (2003). *Lecciones de maestros*. México:FCE.
- Veremen, P (2008). Variaciones sobre lo común. En: Frigerio, G. y G. Diker (comp.) *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del estante editorial.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.

LA NUEVA LEY ORGÁNICA PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA. LA RESTAURACIÓN DEL DISCURSO CONSERVADOR

Héctor Monarca¹

Universidad Autónoma de Madrid
Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación

RESUMEN

Cuando parecía que España se había alineado ya definitivamente a los discursos más progresistas vinculados al derecho a la educación, a la inclusión educativa, a una escuela de calidad para todos y todas, al menos desde el punto de vista del discurso asumido oficialmente por sus gobiernos, nos encontramos hoy con un anteproyecto de ley de cuyo análisis se desprende una ruptura con esta tendencia. Es cierto que la distancia entre los discursos y la realidad ha seguido existiendo, pero no menos cierto es que hay evidencias de que la educación se ha ido democratizando. La configuración de aquel escenario que procuró pasar de la escuela selectiva a la escuela para todos no fue fácil ni se puede decir que haya sido un éxito para todos. Sin embargo, el “Anteproyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa” no muestra ninguna continuidad con ese proyecto democratizador así entendido; abriendo un nuevo escenario más selectivo y fragmentado en circuitos diferenciados.

PALABRAS CLAVE

Nueva ley de educación, discurso conservador, política educativa, cambio educativo.

ABSTRACT

When it seemed that Spain had definitely aligned itself with the most progressive discourses related to the right to education, and education inclusion, to a quality school for everyone, at least from a point of view of the discourse assumed by its governments, we find ourselves today with a draft bill from whose analysis a break with such trend emerges. It is true that the distance between discourse and reality has continued to exist, but not less true are the facts that evidence that education has gone through a democratisation process. The configuration of that scene which sought to go from a selective school to a school for everyone was not easy nor can it be assumed that had been a success for all. However, the draft bill “Draft of the Organic Law for the Improvement on the Quality of Education” shows no continuity with that democratising project as it is understood; giving way to a new and more selective scene, fragmented into differentiated circuits.

KEY WORDS

New education bill, conservative discourse, education policy, education change.

¹ Doctor en Educación. Profesor del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Miembro del Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales (GIPES) y de la Red CIES (Colaboración para la inclusión educativa y social).

Introducción

Como no podía ser de otra manera, a la luz de la historia reciente que evidencia la dificultad de construir un «consenso progresista» en materia educativa, nos encontramos a las puertas de una nueva ley orgánica de educación. Ya se puede leer desde mediados del mes de julio en la página web del ahora Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, lo que allí se denomina “Anteproyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa”². Consideraciones aparte acerca de lo apropiado o no de esta denominación teniendo en cuenta el documento que se presenta, es posible tomarlo como el «discurso oficial» acerca del cambio propuesto y analizarlo como tal. De hecho, se supone que la «cara institucional» que el Ministerio ofrece a sus ciudadanos para informar de sus acciones no se improvisa, aunque pueda dar esa sensación cuando se lee el mencionado documento³. Por tanto, cuando menos, puede ser analizado como un «elemento» del discurso educativo del nuevo gobierno (Buenfil, 2009; Conde, 2010; Pini, 2009), asumiendo con estos autores que el discurso como configuración social es algo más complejo, que abarca no sólo los textos orales y escritos, sino también otras prácticas asociadas a su producción, las cuales no serán contempladas en este artículo.

En cualquier caso, lejos de un análisis simplista que pretenda presentar la realidad en términos de dos exclusivos polos ideológicos, se insiste en que la configuración del discurso y de la misma realidad educativa y social es mucho más compleja de lo que un solo texto pueda reflejar. En este sentido, el título del artículo se apoya en esta única evidencia, limitación que es necesario reconocer. Sin embargo, teniendo en cuenta el peso social que tiene el mismo en cuanto se ofrece, como se ha dicho, como cara institucional del Ministerio, puede ser una evidencia importante de la tendencia que la lectura del mismo revela. En este caso, el «texto en sí mismo» ofrece suficientes elementos que pueden ser interpretados como una posible reconfiguración del escenario educativo actual; algo que puede enmarcarse en el contexto al que se refiere Apple (1997:87), caracterizado por el desarrollo de “una compleja política del sentido común, en la cual los grupos dominantes están tratando de redefinir lo que la educación puede y debe hacer, así como lo que realmente queremos decir cuando hablamos de democracia, igualdad y bien común”.

En este sentido, cuando parecía que España se había alineado ya definitivamente a los discursos más progresistas vinculados al derecho a la educación, a la inclusión educativa, a una escuela de calidad para todos y

² Este es el nombre que tiene el «enlace» de la página; al «pinchar» en él se abre el documento denominado “Propuestas para el Anteproyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa”.

³ En este artículo no se hará un análisis de la calidad del documento, algo que recomiendo. Se podría avanzar párrafo por párrafo haciendo algún tipo de comentario de tipo técnico o académico con respecto al mismo, como así también del marco ideológico subyacente. En cuanto al «texto» en concreto, se podría proceder a realizar un análisis técnico-pedagógico profundo del mismo, se podría analizar su coherencia interna, su consistencia, las novedades que ofrece y las que dice ofrecer sin darse cuenta que hace años que contamos con ellas; su grado de conocimiento o desconocimiento de la realidad educativa actual. El tipo de evidencias que ofrece, el uso que hace de ellas, por qué usa unas y descarta otras relacionadas con el mismo tema; el tipo de fuentes que emplea y las que descarta, y un largo etcétera.

todas, al menos desde el punto de vista del discurso asumido oficialmente por sus gobiernos, nos encontramos hoy con unas propuestas para el anteproyecto de ley de cuyo análisis se desprende una ruptura de esta línea iniciada hace algunas décadas. Es cierto que la distancia entre los discursos y la realidad ha seguido existiendo, pero no menos cierto es que hay evidencias incontestables de que la educación se ha ido democratizando.

La configuración de aquel escenario que procuró pasar de la escuela selectiva a la escuela para todos no fue fácil ni se puede decir que haya sido, ni que sea, un éxito para todos; no, no lo fue, no lo es, pero hay avances que hay que reconocer para no alimentar lo que Diker (2010) denomina el «mito del pasado mejor». Esa creencia interesada según la cual esa escuela selectiva y discriminadora era mejora que la propuesta comprensiva actual. De acuerdo con la autora recién mencionada, este mito ofrece una mirada apocalíptica, una visión de «tragedia educativa» permanente, según la que lo educativo está cada vez peor, en un escenario sin retorno a ese pasado. Visión que, según la autora, tiene efectos que atentan contra los avances democratizadores de la educación. En cualquier caso, un análisis histórico serio nos mostraría la diferencia entre aquel contexto educativo diferenciador y el contexto que se ha intentado configurar en las últimas tres décadas. Un análisis comparativo en perspectiva histórica y que tome en cuenta el funcionamiento global del sistema educativo en relación a toda la población, nos permite apreciar que, muy lejos de las imágenes catastrofistas, existen importantes logros democratizadores y un claro beneficio de sectores anteriormente excluidos o que transitaban por circuitos segregados (Dubet, 2005), algo que también se puede comprobar al realizar un análisis de la estadística educativa disponible en este país.

Las evidencias revelan que nos encontramos en el momento con mayor porcentaje de estudiantes con titulación posobligatoria de toda la historia de España (MEC, 2011). Lo mismo sucede con el porcentaje de jóvenes que siguen estudios universitarios. Sabemos que la masificación genera otros problemas, muchos de los cuales no se han logrado resolver, algunos de ellos son propios de las contradicciones de un sistema educativo que pretende ser inclusivo en una sociedad capitalista, competitiva, de mercado, neoliberal; que necesita diferenciar y transformar en mercancía los títulos académicos, en donde la abundancia de los mismos es un problema evidente para aquellos que buscan la diferenciación a través de ellos.

En los últimos 30 años, se ha intentado avanzar hacia la escuela inclusiva, comprensiva, con más o menos insistencia, se han realizado muchísimos esfuerzos en esa dirección. Una dirección que es necesario profundizar, revisar, posiblemente ajustar y renovar para que el derecho a la educación sea una realidad evidente para todos y todas más que un enunciado legal. Es sin duda un proceso no concluido, que no se puede dar por concluido, que nunca concluye (Echeita, 2008). Sin embargo, en lugar de eso, el documento de propuestas para el anteproyecto de la nueva ley de educación parece estar inaugurando una «nueva era», abriendo las puertas para el retorno a la escuela fragmentada, pero ahora, paradójicamente, legitimada desde los poderes públicos.

En este artículo pretendo ofrecer algunos argumentos, que el lector podrá enriquecer, en torno a la idea recién mencionada: que estamos ante un avance conservador en materia educativa.

Algunas evidencias

Los datos no pueden ser presentados fuera de los marcos teóricos y metodológicos que les dan sentido, no si se quiere ofrecer una visión ajustada a las «realidades» o «fenómenos» que estos representan. Tampoco se pueden hacer comparaciones de datos de países al margen de los contextos en los que estos se insertan; los cuales no pueden quedar al margen de la lectura histórica que le da el sentido de construcción que las prácticas sociales, educativas, políticas, tienen. Contexto que se encuentra atravesado por una gran variedad de prácticas u otros contextos que complejizan cualquier comparación «a la ligera».

Hecha esta aclaración que nos exige «cuestionar», «problematizar», «interrogar» cualquier dato, en tanto «sistema de representación construido» en un marco epistemológico y metodológico que le da sentido; pretendo ofrecer unos pocos datos que, en contraste con lo que el documento sobre las propuestas al anteproyecto sostiene, muestran que España se encuentra actualmente mejor que otros países europeos, y sobre todo mejor que ella misma hace 30 años, tomando indicadores globales y no simples resultados de pruebas que sólo se centran en un resultado puntual en dos o tres competencias o materias.

Por poner sólo unos ejemplos, pero sin la pretensión de establecer una comparación fuera del «contexto» en el que se desarrollan las prácticas y los sistemas educativos, quiero mencionar algunos datos que pueden ser ilustrativos, y a la vez servir de contraste a los datos que el documento del Ministerio ofrece, como se ha explicado. En este sentido, según el Sistema Estatal de Indicadores de la Educación (MEC, 2011), la tasa bruta de graduados universitarios de educación superior universitaria⁴ en España, en el curso 2007-08, ha sido del 27%; la misma tasa para Alemania, país que en ocasiones cita el documento para ofrecer como ejemplo, es del 28%, ambas por debajo del promedio de la OCDE. Otro dato relevante en el marco del discurso que ahora se ofrece, la tasa bruta de graduados de educación superior no universitaria⁵ es de 15% para España, 14% para Alemania y 10% para Austria.

En cuanto a la tasa de graduación en la segunda etapa de la educación secundaria de España, ésta ha evolucionado del 66% en 2001 al 80% en 2010

⁴ La tasa bruta de graduación se define como la relación entre el alumnado que termina las enseñanzas conducentes a una titulación (o titulaciones equivalentes) con el total de la población de la “edad teórica” de comienzo del último curso de dichas enseñanzas: 19 años para los titulados en Ciclos Formativos de Grado Superior, 20 años para las diplomaturas y 22 años para las licenciaturas. El término “Técnico Superior” incluye graduados en Ciclos de Grado Superior de FP, de Artes Plásticas y Diseño y EE. Deportivas de Grado Superior, FP II y Artes Aplicadas y Oficios Artísticos (MEC, 2010:90).

⁵ Ver nota anterior.

(MECyD, 2012); para el mismo período de tiempo el promedio de la OCDE ha pasado del 77 al 84%. Por otra parte, la evolución de las tasas de acceso a la Formación Profesional Superior marca un paso del 3% en 1995 a un 26% en 2010; más alta que la media de la OCDE (17%) (MECyD, 2012).

Ya sabemos que podemos encontrar otros datos que muestren lo que aún queda por avanzar en cuanto al derecho a la educación y a una calidad educativa para todos y todas. Por otra parte, en coherencia con lo mencionado al inicio del apartado, estos mismos datos pueden ofrecer múltiples lecturas; sin embargo, no se trata de eso; sino de no simplificar los análisis con el sólo hecho de justificar un argumento o una supuesta propuesta de anteproyecto. Hacerlo así puede ser entendido, al menos, como un uso «incorrecto» de la información. El lector con su reflexión puede sugerir otro tipo de interpretaciones e enriquecer este análisis.

La reconfiguración del sentido de la educación básica

Una idea global que surge de la lectura del anteproyecto es que nos encontramos ante una reconfiguración de los sentidos vinculados con la educación y con la escuela. Las propuestas realizadas, los argumentos que se ofrecen, el lenguaje que se emplea, y los marcos subyacentes que un análisis del discurso revela, nos permite apreciar el intento de reconfigurar los sentidos y las prácticas de lo que hasta ahora, al menos desde 1990, se ha entendido por educación básica y obligatoria. En este sentido, las propuestas del anteproyecto, permiten anticipar “la quiebra de la unidad del sistema educativo que es un punto de partida para la igualdad de oportunidades” (Gimeno, 1998:312). Tomando las palabras del autor recién mencionado, las propuestas de diversificación en itinerarios o circuitos diferenciados dentro de la enseñanza obligatoria, como explícitamente se hace, puede fomentar la desigualdad. En esta línea, el documento puede ser interpretado como un retroceso en cuanto al principio de comprensividad educativa, un claro cambio de direccionalidad en cuanto al mismo. Si tenemos en cuenta, como sostiene Gimeno (1998:317) que

la educación comprensiva es una forma de organizar la escolaridad en la que para un mismo tramo de edad, por lo general referido a la educación obligatoria, los estudiantes asisten a un mismo tipo de centro (no existe división, por ejemplo, entre enseñanza profesional para unos y formación no-profesional para otros). En esta forma de organización se imparte un currículo básico igual para todos.

Este cambio de direccionalidad se hace bajo un lenguaje que anula, descarta, en cierta forma desvaloriza, una consensuada línea democratizadora, en la que la educación es un derecho vinculado a la construcción de la ciudadanía (Gimeno, 2000; Vélaz de Medrano y De Paz, 2010). Dicha tendencia, basada en el principio de comprensividad y atención a la diversidad simultáneamente, se instaura a partir de la vuelta de la democracia a España, no inmediatamente, sino a partir de un proceso complejo de debates y reclamos sociales, académicos y profesionales. Hoy, este documento, sencillamente, da la espalda a este proceso y a lo que este ha supuesto en

cuanto a consenso sobre el sentido de la educación y de la escuela. Es cierto que este consenso ha permanecido en ocasiones más a nivel de principios normativos que de concreciones o resultados evidentes. El Sistema Estatal de Indicadores de la Educación (MEC, 2011), junto con ofrecernos evidencias de mejora, como se ha visto, nos sigue mostrando, por ejemplo, que un porcentaje de los jóvenes no finaliza la ESO en el momento que la ley estipula. Por otro lado, las investigaciones y literatura sobre el fracaso escolar y la exclusión educativa (Calero, 2006; Calero, Choi y Waisgrais, 2010; Escudero y Martínez, 2011; Feito, 2009; Fernández, Mena y Riviere, 2010; Gil Villa, 2010; Roca, 2010), muestran el vínculo entre los resultados del sistema y el origen social de los alumnos y alumnas. Sin embargo, nada de lo que propone el anteproyecto parece apuntar a revertir esta situación; antes propone «blanquear» estos resultados diferenciados, reforzando la idea y la propuesta, ya existente, de dos circuitos, uno académico, para aquellos que la naturaleza ha favorecido, otro profesional, para los que no son aptos para el primero. Así quedan diferenciados los circuitos, así queda fundamentada su necesidad en el documento

Todos los estudiantes poseen talento, pero la naturaleza de este talento difiere entre ellos: el sistema educativo debe ofrecerles las trayectorias más adecuadas a sus fortalezas, para que puedan hacer realidad sus aspiraciones e ingresar con éxito en el mercado de trabajo (Anteproyecto, punto 4)

El documento se aparta de esta tradición progresista, más o menos asumida y no siempre del todo acompañada. En este caso, el argumento que se expone, no sólo se aparta de lo «políticamente correcto», sino de los campos teóricos que, después de muchos esfuerzos, han logrado despejar del lenguaje la idea de que nacemos con ciertos dones que la divinidad o la naturaleza nos ha regalado (Kaplan y Ferrero, 2002), desvinculadas de las condiciones históricas, políticas, económicas y educativas de los contextos y de los sujetos que en ellos viven y de las oportunidades que estos tienen para desarrollarse como tales. El «sistema» ofrecería así una legitimación o naturalización de las desigualdades sociales existentes (Tenti, 2011; Terigi, 2010), bajo el argumento anacrónico de la «repartición de los dones» (Kaplan y Ferrero, 2002), algo inexplicable en el siglo XXI. Así, el documento se fundamenta en el innatismo el cual defiende “la creencia de que existe un reparto desigual de las capacidades humanas que no permite ir más allá de lo que posibilitan los límites dados de cada uno” (Gimeno (2000:57).

Explicadas así las diferencias entre los sujetos, el documento propone la separación temprana de circuitos educativos, concretamente que esto suceda a los 14-15 años, ubicándonos en el escenario educativo de 1970. De esta manera, la formación polivalente y amplia de los estudiantes en la educación básica como base de una ciudadanía democrática, deja de ser una prioridad. Se puede deducir del documento que la actual educación básica, formada por la educación primaria y la educación secundaria obligatoria, se fragmenta. De hecho, no se hace ni una sola mención a la educación básica. De la misma manera, tampoco hace ninguna mención al derecho de la educación.

Por otra parte, el documento de propuestas para el anteproyecto, no sólo ofrece como supuesta novedad la diferenciación en dos circuitos, uno académico y otro profesional, algo que ahora también existe; sino que lo anticipa y los desliga del título de la ESO, algo realmente preocupante:

Su objetivo ya no es obtener el título de ESO sino preparar al alumno para el mercado de trabajo y ofrecerle una mínima cualificación profesional (Anteproyecto, punto 22)

Se crea así un circuito devaluado, al margen del valor social que las certificaciones puedan tener. Un circuito desligado de la educación básica. Algo que plantea un sinnúmero de preguntas: ¿Se obligaría a unos determinados estudiantes a ir por un trayecto, mientras a otros se les obliga a ir por otro? ¿O dejaríamos de hablar de educación obligatoria? ¿Por qué se desvincula la opción profesional del título de la ESO, acaso deja de formar parte de la misma? ¿Cómo se espera con esta medida lograr uno de los objetivos que el anteproyecto dice perseguir: aumentar la tasa de graduados en educación secundaria obligatoria? Esta aparente contradicción puede interpretarse en clave de cambios de sentidos: de la educación básica, de la obligatoriedad y de la educación en general. Ninguna referencia haré al resto de la frase, como por ejemplo, qué se quiere decir con mínima cualificación profesional, y cómo puede encajar esto en una ley para la mejora de la calidad.

Otro de los elementos que pueden ser interpretados en clave de cambio de sentido de la educación básica es la propuesta de aumentar las horas de clase de las denominadas materias instrumentales. Esto se hará, según parece desprenderse del documento, reduciendo el número de materias. Esta visión más clásica y academicista de la educación, limita uno de los sentidos que la misma tiene cuando se trata de una etapa obligatoria, el estimular el desarrollo integral del sujeto ofreciendo un educación polivalente. Por otra parte, se insiste en algo que no ha dado resultado, desde el punto de vista de la calidad-equidad; en este sentido, Cecilia Braslavsky (2006) considera que, a la luz del fracaso del sistema educativo en la concreción del equilibrio entre formación racional, práctica y emocional, se debe ahora entender que la calidad para todos se relaciona con el desarrollo simultáneo de los tres aspectos antes mencionados; algo más acorde con la búsqueda en la que España ha estado inmersa en los últimos 25 años.

Otro aspecto del documento que refuerza la idea que se está abordando en este apartado, tiene que ver con que la «inclusión», como concepto y como práctica, desaparece del discurso. De pronto, después de décadas inmersos en debates y en la búsqueda de prácticas que favorezcan la inclusión educativa, ésta desaparece del discurso. En este sentido, no se menciona ni una sola vez la palabra inclusión, siendo que este es uno de los aspectos en los que más se ha matizado y materializado la democratización de la educación, a través de una forma de entender la educación y de organizar las enseñanzas. Tampoco se hace referencia a la «atención a la diversidad», salvo que se entienda por eso la propuesta que se hace de ofrecer caminos distintos para los que quieran seguir estudiando y los que no, totalmente alejado de los planteamiento más actuales en la temática.

Antes de finalizar este apartado, quiero mencionar dos aspectos más relacionados con el cambio de sentido de la educación básica y de la educación en general que subyace en el anteproyecto. Por un lado, en consonancia con muchas de las cosas que se han abordado ya, en ningún lugar se menciona el tema de la equidad, aspecto que ha sido asociado por muchos a la calidad de la educación (Braslavsky, 2006; Seibold, 2000); desligadas ambas, la compleja relación entre calidad y cantidad de la que habla Tedesco (2007), se resuelve estrechando los pasos entre unos niveles y otros, de tal manera, que sólo aquellos que logran superar determinadas pruebas, pueden acceder a los bienes culturales que la sociedad genera. En este sentido, como sostiene Gentili (1997b:48) “calidad y cantidad son, en la perspectiva neoliberal, dinámicas de imposible articulación”.

Por otro lado, no se menciona ni una sola vez la educación social y ciudadana, ni como espacio curricular específico (área o materia), ni como algo transversal. Esta función que ha asumido la escuela desde su origen no puede desaparecer; quedará por tanto, implícita en el denominado currículo oculto, alejada así de las esferas públicas de debate y contraste necesarios cuando de construir la ciudadanía se trata. Los intentos de los últimos años por explicitar esta función de la educación, dando la oportunidad para que se transforme en objeto de debate y contraste público, quedará ahora diluida, y aparecerá bajo otras formas no siempre contrastadas.

Las evaluaciones externas como organizadoras del currículo

Hace ya algún tiempo Eisner (1998:18-19) expresó que “utilizar un examen nacional [...] para tomar la temperatura educativa de las escuelas y después dar a publicidad esa temperatura puede ser tan útil para curar los males de las escuelas como tomar la temperatura a un paciente y publicar el resultado para curarlo”. Considero que esta afirmación ofrece múltiples posibilidades de análisis en relación a los exámenes externos y a las prácticas que vinculadas con ellos se generan en diversos países o regiones; y puede ayudarnos a reflexionar en lo que vendrá.

Sobre esta temática contamos con numerosos escritos recientes (Barquín, *et. al.*, 2011; Monarca, 2012; Pérez y Soto, 2011, Perrenoud, 2008; Stake, 2006), que advierten sobre los impactos de los sistemas de evaluación en las prácticas de enseñanza. Las evidencias sobre lo que éstas aportan para la mejora de la educación no parecen ser tan abundantes como el documento sugiere, y tampoco existen consensos claros sobre ellas. Sin embargo, el documento da por sentado algo que, de momento, la investigación educativa no corrobora, los beneficios que aportan a la mejora de los resultados.

Los test externos y estandarizados mejoran los resultados académicos de los alumnos entre un 20% y un 40% de la desviación típica, tanto

como si cada alumno hubiese estudiado medio curso escolar más al llegar a 4º de la ESO (Anteproyecto, punto 29)⁶.

En este sentido, el anteproyecto otorga una excesiva relevancia a los mecanismos de evaluación externa; llegando a proponer varias pruebas de este tipo dentro de lo que, al menos hasta hoy, se denomina educación básica y obligatoria:

- I) Dos pruebas en primaria: “de competencias básicas y consecución de objetivos (con efectos individuales), y de conocimientos (sin efectos individuales)” (Anteproyecto, punto 33). Al margen de las consideraciones sobre el sentido de estas dos pruebas en esta etapa educativa, no queda nada clara la diferenciación que establecen, ¿acaso las competencias no se relacionan con las competencias básicas?, ¿a qué se refiere con o sin efectos individuales?...
- II) Dos pruebas en la ESO: a) una en 3º ESO denominada “prueba diagnóstica”, sin efectos académicos, b) una evaluación final de ESO, aparentemente diferenciada, según se quiera acceder a Bachillerato o a Formación Profesional

Se puede decir que estas pruebas pasan a ser las verdaderas organizadoras de la educación, casi el fin de la misma, contra toda sugerencia que pueda hacer la pedagogía como campo de estudio especializado. En este sentido, considero adecuado mencionar los siguientes aspectos:

- a) Esta visión supone una limitación de la formación integral, polivalente, del sujeto (Braslavsky, 2006; Pérez y Soto, 2011; Tedesco, 2007). Las pruebas obligan a centrar la enseñanza en determinadas materias, y en determinados aspectos de las mismas; en ese marco, el currículo queda condicionado, «atrapado», «atado» a estas pruebas.
- b) Las pruebas externas y las prácticas asociadas a ellas contribuyen a generar un concepto empobrecido de calidad educativa (Monarca, 2012). La lógica subyacente a éstas vincula la calidad con el resultado en una prueba concreta y con las puntuaciones que a partir de ellos se construyen. En este sentido, recomiendo profundizar sobre la forma en que estas pruebas se desarrollan y las puntuaciones se construyen (Martínez, 2006; Sánchez y García-Rodicio, 2006).
- c) Se devalúa el sentido de la evaluación continua como práctica incorporada al mismo proceso de enseñanza, con finalidad formativa, de mejora del estudiante evaluado (Perrenoud, 2008; Stake, 2006).
- d) Por lo general, la información que aportan este tipo de pruebas para la mejora de la enseñanza es muy escasa y limitada. En términos generales sólo ofrecen información sobre lo que he denominado un «estado estático de logro» (Monarca, 2012), nada o muy poca sobre los procesos realizados, ninguna sobre el proceso que ha seguido un sujeto o grupo de sujetos desde un «punto hasta otro».

⁶ Esta afirmación surge del “The Economics of International Differences in Educational Achievement”, National Bureau of Economic Research, USA, 2010; aunque no es posible saber si es una cita textual o no, dado que no sigue las normas de citación que se suelen emplear en la escritura académica.

- e) Relacionado con lo anterior, las pruebas externas basadas sólo en un «estado estático de logro», output dice el documento, contribuyen a reforzar y legitimar las diferencias iniciales existentes, «premiando» incluso, a los más beneficiados en la entrada del sistema.

Antes de finalizar este apartado, quiero insistir en la idea de evaluación y de calidad que ofrece el anteproyecto. La definición que hace el documento es sencillamente anacrónica..., pero ofrece claves para comprender los marcos ideológicos subyacentes:

La calidad educativa debe medirse en función del "output" (resultados de los estudiantes), no del "input" (inversión, nº profesores/unidades) (Anteproyecto, punto 4).

Como puede verse, a pesar de los debates y las críticas relacionados con la terminología empleada, se habla de medir la calidad, no de evaluarla, diagnosticarla, sino de medirla, concepto alejado de los marcos teóricos actuales de la evaluación educativa. Centrándonos en lo que más refleja su carácter conservador, su concepto de calidad desliga «origen y procesos» de «resultados». ¿Cómo un documento de un organismo público, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en este caso, puede hacer explícito de esta manera esta concepción? Las pruebas externas así entendidas constituyen una forma evidente de «legitimar» la desigualdad y la injusticia a través de las prácticas de evaluación externa. Esta frase del documento equivale a decir: «mire usted, a mí me da igual que sus padres no hayan podido estudiar, que no tengan recursos, que usted no los tenga. Me da igual si en su clase son 21 o 42, si su centro tiene los recursos necesarios, si tiene suficientes profesores, si tiene libros u otros recursos, si tiene un lugar donde estudiar...Lo único que me interesa, lo único que voy a contemplar, a valorar, es el resultado que usted obtiene en esta prueba que ahora le hago, lo que esta prueba me indica».

Después de décadas de esfuerzos por resituar esta temática con una identidad más o menos adecuada para el campo educativo, se vuelve a una idea de calidad más apropiada para el campo productivo que para el educativo. Pruebas que así presentadas se transforman en una «práctica de selección» que ignora las diferencias iniciales, la cual queda legitimada a través de los resultados que los estudiantes obtienen en las mencionadas pruebas. A partir de los cuales se diferenciarán los circuitos educativos.

Nada más diré sobre las evaluaciones externas y la calidad de la educación que de forma explícita o implícita se desprenden del documento, aunque sí sugiero una lectura centrada en estos aspectos, prestando especial atención a la terminología empleada, a los usos conceptuales que realiza, a las evidencias que ofrece.

El liderazgo empresarial a la escuela

El último apartado que voy a desarrollar para mostrar lo que a mi juicio puede ser interpretado como la restauración del discurso conservador en la

educación española, es el que se refiere “al nuevo papel que se le otorga a los equipos directivos de centro”. El documento parece ignorar que España tiene, posiblemente, una de las estructuras organizativas de centro que se encuentra entre las más democráticas que existen, aunque puede que su funcionamiento real no siempre sea el esperado. En ocasiones, da la sensación de que no se posee un verdadero conocimiento de la riqueza de esta estructura organizativa. En cualquier caso, del anteproyecto se deduce la idea de concentrar las decisiones en el equipo directivo, aludiendo a la importancia del liderazgo, y en concreto al de los directores.

Si bien es cierto que gran parte de la investigación sugiere resaltar el papel de los directores, en general esta investigación o bien se ha desarrollado en un contexto anglosajón o han tomado a éstas como referentes, donde el modelo organizativo de la escuela nada tiene que ver con el modelo que España se ha dado. Por otra parte, las tendencias actuales se han apartado de la idea de un liderazgo focalizado, centralizado, concentrado; en este sentido, se viene insistiendo desde hace algún tiempo en dos posicionamientos que considero relevantes en esta temática: una que hace referencia al liderazgo distribuido (Murillo, 2006), y otra al liderazgo sostenible (Hargreaves y Fink, 2008); ambas alejadas de los planteamientos del anteproyecto.

Conclusiones

Este artículo ha expuesto una interpretación del texto denominado “Propuestas para el Anteproyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa” que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte ofrece en su página web. Es evidente que pueden existir otras lecturas del mismo; también que la interpretación aquí ofrecida puede ser mejorada e enriquecida por los lectores.

Todo el artículo es atravesado por la interpretación que he realizado del documento del anteproyecto: que ofrece evidencias de sobra para hablar de la restauración del discurso conservador. Para no simplificar en una palabra un hecho tan relevante como complejo, he ofrecido tres argumentos principales que la explican:

- I. Que se reconfigura el sentido de la educación básica: a) la idea del derecho a la educación se desvanece (Gentili, 1997a), ni siquiera se menciona; b) se ofrece una idea más selectiva que comprensiva de la educación; b) se habla de dos itinerarios diferenciados dentro de ella; c) se ofrece una formación más centrada en tres materias y no en el desarrollo integral; d) no se hace ninguna mención a la formación social y ciudadana, ni como espacio curricular específico ni como algo transversal; e) la inclusión, la atención a la diversidad y la equidad, desaparecen del discurso.
- II. Que el lenguaje, las formas y los conceptos empleados en torno a las evaluaciones externas, las hace aparecer como prácticas legitimadoras de las desigualdades y las diferencias. A la vez que empobrecen el concepto de calidad y pueden tener un impacto negativo en el desarrollo

del currículo como propuesta global de enseñanza y desarrollo del sujeto.

- III. Que se redefine el papel directivo en detrimento del modelo organizativo democrático, participativo, actualmente existente.

Queda mucho camino por recorrer en cuanto a definir y a construir una escuela de calidad para todos y todas. Hay evidencias de que la respuesta homogeneizante, monocrónica (Terigi, 2010), ha fracasado; pero la diferenciadora en los términos que el anteproyecto propone, también lo ha hecho, aunque hace ya más tiempo. En este sentido, no se puede criticar el funcionamiento de la escuela actual fuera de la perspectiva histórica, proponiendo un retorno a la escuela de los 70`. Es evidente que tenemos que desarrollar un proceso reflexivo y un «plan de acción» que nos permita profundizar en la construcción de una escuela inclusiva y en la concreción del derecho a la calidad educativa para todos y todas. No voy a defender de forma irracional la situación actual, aunque ésta muestre, en perspectiva histórica y global, evidencias de mejora. En este sentido, considero que es hora de explorar otras alternativas que contribuyan a profundizar en la escuela democrática e inclusiva, en una escuela de calidad para todos y todas.

Bibliografía

- Apple, M. (1997). El neoliberalismo y la naturalización de las desigualdades: genética, moral y política educativa. En Gentili (Comp.). *Cultura, política y currículo* (pp. 81-110). Buenos Aires: Losada.
- Barquín, J., Gallardo, M., Fernández, M., Yus, R., Sepúlveda, M^a. P. y Serván, M^a J. (2011). “Todos queremos ser Finlandia”. Los efectos secundarios de Pisa. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 12 (1), 320-339.
- Blanco, M. y Ramos, F. (2009). Escuela y fracaso: Cambiar el color del cristal con que se mira. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 99-112.
- Braslavsky, C. (2006). Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4, (2e), 84-101.
- Buenfil, R. (2009). Análisis político del discurso e historia de la educación. En M. Pini (Comp.). *Discurso y educación. Herramientas para el análisis crítico* (pp. 77-122). San Martín (Buenos Aires, Argentina): UNSAM EDITA de Universidad Nacional de General San Martín.
- Calero, J. (2006). La equidad en educación. Informe analítico del sistema educativo español. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Calero, J., Choi, A. y Waisgrais, S. (2010). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006. *Revista de Educación*, número extraordinario, 225-256.
- Conde, F. (2010). Análisis sociológico del sistema de discursos. *Cuadernos Metodológicos*, 43. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Diker, G. (2010). Los sentidos del cambio en educación. En G. Frigerio Y G. Diker (Comps.). *Educación: ese acto político* (127-137). Paraná (Argentina): La Hendija.
- Dubet, F. (2005). *Exclusión social, exclusión escolar*. En J. Luengo (Comp.). *Paradigmas de gobernanza y de exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea* (93-115). Barcelona: Ediciones Pomares.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. *Voz y quebranto*. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6, 2, 9-18.
- Escudero, J.M. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105.
- Feito, R. (2009). Éxito escolar para todos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 131-151.
- Fernández, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). Fracaso y abandono escolar en España. Colección Estudios Sociales Nº 29. Barcelona: Obra Social Fundación “la caixa”.
- Gentili, P. (1997a). Adiós a la escuela pública. El desorden neoliberal, la violencia del mercado y el destino de la educación de las mayorías. En

- Gentili (Comp.). *Cultura, política y currículo* (pp. 111-144). Buenos Aires: Losada.
- Gentili, P. (1997b). La McDonalización de la escuela: a propósito de "Educación, identidad y papas fritas baratas". En Gentili (Comp.). *Cultura, política y currículo* (pp. 41-61). Buenos Aires: Losada.
 - Gil Villa, F. (2010). Paradojas y violencia: tensiones de la escuela posmoderna. *Revista de Educación*, 351, 541-553.
 - Gimeno, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
 - Gimeno, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
 - Hargreaves, A. y Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid: Morata/MEC.
 - Kaplan, C. y Ferrero, F. (2002). La "Marca de Caín" o el regreso de las explicaciones deterministas bajo la impronta de la ideología neoliberal. *BARBECHO, Revista de Reflexión Socioeducativa*, 1, 12-15.
 - Martínez, R. (2006). La metodología de los estudios PISA. *Revista de Educación*, extraordinario 2006, 111-129.
 - Ministerio de Educación (MEC) (2011). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2011*. Madrid: Instituto de Evaluación.
 - Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECyD) (2012). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2012. Informe Español*. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
 - Monarca, H. (2012). La influencia de los sistemas nacionales de evaluación en el desarrollo del currículo. *Perfiles Educativos*, vol. XIV, 135, 164-176.
 - Murillo, F. J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (4e), 11-24
 - Pérez, Á. y Soto, E. (2011). Luces y sombras de PISA. Sentido educativo de las evaluaciones externas. *Cultura y Educación*, 23 (2), 171-182.
 - Perrenoud, Ph. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes*. Entre dos lógicas, Buenos Aires: Colihue.
 - Pini, M. (2009). Estudios críticos del discurso y educación. Exploraciones sobre un campo transversal. En M. Pini (Comp.). *Discurso y educación. Herramientas para el análisis crítico* (pp. 27-41). San Martín (Buenos Aires, Argentina): UNSAM EDITA de Universidad Nacional de General San Martín.
 - Roca, E. (2010). El abandono temprano de la educación y la formación en España. *Revista de Educación*, número extraordinario, 31-62.
 - Sánchez, E. y García-Rodicio, H. (2006). Re-lectura del estudio PISA: qué y cómo se evalúa e interpreta el rendimiento de los alumnos en la lectura. *Revista de Educación*, extraordinario 2006, 195-226.
 - Seibold, J. (2000). La calidad integral en educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23, 215-231.

- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: GRAÓ.
- Tedesco, J. C. (2007). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía*. Buenos Aires: Santillana.
- Terigi, F. (2010). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocromía. En Frigerio, G. y Diker, G. *Educación: saberes alterados* (pp. 99-110). Paraná (Argentina): Fundación La Hendija.
- Vélaz de Medrano, C. y De Paz, A. (2010). Investigar sobre el derecho, el deseo y la obligación de aprender en la sociedad del conocimiento. *Revista de Educación (Madrid)*, número extraordinario, 17-30.

COTIDIANIDAD PRÁCTICA DEL EDUCADOR SOCIAL: UNA MIRADA ETNOGRÁFICA EN UN PISO DE APOYO AL TRATAMIENTO PARA DROGODEPENDIENTES

Francisco Javier Pericacho Gómez
Mario Andrés Candelas
Itziar Fernández Cortés

RESUMEN

La presente *investigación de campo* aborda, por un lado algunos ejes teórico-prácticos en orden a una re-conceptualización de la *Educación Social*, por otra, muestra el trabajo de campo realizado en un piso de apoyo al tratamiento (en adelante P.A.T.) durante 15 meses. Planteamos la necesidad de problematizar la cotidianidad socio-educativa del Educador Social desde el *método etnográfico*. A este fin, abordamos la práctica laboral en un P.A.T. de *drogodependencias* encontrando *resultados* significativos en torno a dos variables: género y clima laboral. Las *conclusiones* y reflexiones obtenidas muestran los efectos observados en la práctica cotidiana del Educador Social y sirven de apoyo para la *investigación social y educativa* y la continua re-formulación teórico-práctica.

PALABRAS CLAVE

Educación Social, investigación social, etnografía, drogodependencias, investigación educativa, investigación de campo.

ABSTRACT

This field research deal with some theoretical and practical points about a re-conceptualization of Social Education. This research shows the field work performed in a residential-home for drug addiction treatment (P.A.T.) during 15 months. We expressed the necessity to understand the problems in the social-educational daily work of Social Educator from an ethnographic method. With this aim we investigate the work in a P.A.T. discovering significant results about two variables: gender and work environment. The conclusions and thoughts obtained show the daily effects in the Social Educator and are an essential support for both the social and educative research and the constant theoretical and practical formulation.

KEY WORDS

Social education, social research, ethnography, drug addiction, educational research, field research.

1. Introducción.

1.1. Realidad socio-educativa y Educación Social. Modificación de categorías, fluidez y complejidad social.

Las sociedades actuales están experimentando en diversos planos una fuerte complejización y transformación social. Se observa cómo algunos de los ejes que definían al mundo, sociedad e individuo se encuentran en pleno cambio o/y extinción. Los continuos procesos de construcción simbólica que encadenados definen al individuo y la comunidad están siendo desdibujados y re-elaborados desde otros fundamentos y bajo otras inter-relaciones. En este sentido advertimos como Luhmann (1990), en relación a su propuesta de transformación, complejización y modificación de categorías analíticas desde las que observar y pensar la sociedad contemporánea, la necesidad de abandonar hábitos y tradiciones de pensamiento que no contemplen nuevos elementos focales como el de riesgo y complejidad.

La construcción de los diferentes procesos que configuran las relaciones humanas se encuentran cimentados por variables complejas, dialécticas, multifactoriales y contradictorias simultáneamente. Desde esta idea encontramos a Guèdez (2005) al afirmar que “las complejidades y paradojas exigen nuevos enfoques perceptivos y perspectivas, más que confrontaciones y resistencias” (2005: 211).

La educación como proceso integral e integrador, fecundo y activo debe superar ante la dinámica actual los reduccionismos históricos a los que eventualmente ha sido circunscrita. La educación es un proceso global cimentado en la confluencia y retroalimentación de coordenadas provenientes de lo individual y lo social, un “proceso y producto personal y social de individualización y socialización que se origina y desarrolla a lo largo de la vida” (Merino, 2009: 42).

Concretamente la Educación Social, a tenor de la realidad actual, no puede permanecer pasiva frente a un contexto al que se debe y en mayor medida se fundamenta. Debe esforzarse a través de un persistente y cotidiano replanteamiento metodológico y teórico, en ofrecer respuestas aplicadas, profundas y de calidad a las necesidades sociales demandadas. El acierto en la práctica del Educador Social se encuentra estrechamente relacionado con su continua re-conversión y re-adaptación teórico-práctica.

La Educación Social alberga como característica principal su constante preocupación por responder a las nuevas demandas sociales (Parcerisa, 2008: 17). Es en su apertura epistemológica a la complejidad social actual desde una sólida identidad científica (desarrollándose en ella con un marcado criterio de utilidad social), bajo la característica vertebral de un persistente esfuerzo adaptativo, renovación teórica y re-ajuste metodológico transformador en orden a una acción adaptada a las necesidades sociales demandadas por el cuerpo social, donde radica su profundo valor y potencialidad educativa.

1.2. Educación Social, ubicación reciente.

“Las actividades profesionales resignifican la realidad social, porque la transforman, la atribuyen nuevos significados, definen sus dinámicas, interpretan las situaciones, identifican los problemas y proponen alternativas para resolverlos, poniendo en juego sus habilidades para ello” (Sáez, 2007: 28).

En España el nacimiento de la Educación Social se dio en un momento histórico en el que los grandes cambios sociales eran sólo emergentes, quizás por ello se construyó un modelo de Educación Social con planteamientos pedagógicos considerablemente tradicionales (Romans, et al. 2000: 70). La implementación de la titulación de Educación Social en la oferta de titulaciones universitarias tiene su inicio en 1991 bajo el formato académico de Diplomado en Educación Social con la aprobación del Real Decreto 1420/91 de 30 Agosto. Desde su nacimiento académico ha pretendido dar respuesta a las necesidades socio-educativas de sectores dispares y profundamente extensos. Su amplio campo de intervención es vasto y heterodoxo, desde Natorp hasta la actualidad, pasando por Luzuriaga, se han discutido y gestado un amplio abanico de cuestiones teóricas y metodológicas, pero la Educación Social como profesión tal y como se contempla en la actualidad, es una disciplina muy joven (en cuanto a su implementación Universitaria), a la que es necesario re-considerar, entender y abordar como una disciplina en construcción, progresando en su re-conceptualización teórica y su praxis socioeducativa, como afirma Parcerisa (2007) “La profesión de educador o educadora social es aún muy joven, aunque existan antecedentes (educadores especializados, animadores socioculturales) con mayor o menor tradición” (2007: 29).

1.3. Investigación y Educación Social. Coordenadas focales.

“La finalidad prioritaria de la investigación en Educación Social debemos vincularla con su capacidad de transformación y cambio de la realidad” (Pérez Serrano, 1997: 372).

La Investigación en Educación Social se encuentra ligada desde sus orígenes al cambio y la transformación, instalada sólidamente desde dos paradigmas: socio-crítico e interpretativo.

Paradigma socio-crítico por cuanto pretende superar y transformar las condiciones y elementos nocivos existentes, los guiones sociales perjudiciales y los procesos y construcciones culturales alienantes. Paradigma interpretativo por otra parte, en cuánto necesidad de una correcta interpretación de la visión, necesidades, fortalezas, debilidades y aptitudes del otro. Acercamiento ontológico a la atribución de significados que alberga el particular abecedario semántico que construye, contextualiza y define al otro en orden a establecer una posible y posterior relación de ayuda eficiente y eficaz, que atienda a las necesidades reales para su correcta superación.

1.4. P.A.T. para drogodependientes. Funcionamiento organizativo, organigrama del programa.

En materia de drogodependencias y tratamiento de otros trastornos adictivos, el organismo competente en la Comunidad de Madrid es la Agencia Antidroga. La misma dispone de centros distribuidos por toda la Comunidad de Madrid en los que se realiza la atención básica al drogodependiente, denominados Centro

de Atención Integral al Drogodependiente (en adelante C.A.I.D.). Centros gratuitos de carácter socio-sanitario y ambulatorio donde el único requisito para incorporarse a sus servicios es residir en el área de influencia del centro correspondiente.

La derivación de usuarios es realizado a través del Departamento de Reinserción de la Agencia Antidroga cuando una plaza quede vacante. Una vez realizado se inician las coordinaciones pertinentes para proceder al ingreso en el recurso.

La programación del P.A.T. se ajusta individualmente a las indicaciones del C.A.I.D. principalmente en los aspectos relacionados con el diseño de intervención. Son los C.A.I.D. quienes determinan las propuestas de intervención terapéuticas a desarrollar. La permanencia del usuario vendrá determinada por las necesidades del mismo respecto del tratamiento y tendrá como referente la consecución de los objetivos propuestos (valorado conjuntamente entre centro de referencia y equipo técnico del recurso). En cuanto a la permanencia en el P.A.T. se establece en un máximo de 6 meses, salvo indicación contraria del centro de referencia.

El ingreso al recurso es voluntario y la salida adopta las siguientes dos modalidades principales:

Alta voluntaria donde el usuario decide voluntariamente abandonar el recurso y alta terapéutica donde el usuario completa su programa y se encuentra en situación de continuar su vida de forma autónoma.

En cuanto al desarrollo del programa, este se encuentra constituido por diferentes áreas de trabajo con objetivos individuales: área de convivencia, área de relación social y familiar, área de salud, higiene y auto-cuidados, área de ecología doméstica y medioambiental, área formativo-educativa, área de integración socio-laboral, área de ocio y tiempo libre, área de gestión y organización personal y área de desarrollo personal.

1.5. Justificación.

1.5.1. Investigación, Educación Social y drogodependencias.

“La salud se ha convertido hoy en un objetivo prioritario para cualquier país” Vega, 1993:64).

La intervención socio-educativa en drogodependencias es un ámbito propio del Educador Social. En la actualidad el fenómeno de las drogodependencias sigue planteando necesidades socio-educativas urgentes. Por citar algunos datos relevantes actuales: existen más de 100.000 consumidores semanales de cocaína, 300.00 personas han sido tratadas por dependencia a la heroína y la mortalidad por sobredosis se mantiene en niveles altos, más de 700 muertes anuales (De la Fuente, et al. 2006). Según la encuesta sobre uso de drogas en enseñanza secundaria (estudes) en el año 2008 realizada por la Comunidad Autónoma de Madrid a una muestra final de 3.542 alumnos que constituía un 1,7% de la población de estudiantes entre 14 y 18 años matriculados en Madrid en el 2008, y con el objetivo focal de conocer la situación y tendencias del consumo de drogas entre los estudiantes de Enseñanza Secundaria

Obligatoria, Bachillerato y Ciclos Formativos de Grado Medio se observa lo siguiente: el alcohol sigue siendo la sustancia más consumida entre los jóvenes de 14 a 18 años, un 77,8% declara haber consumido alcohol alguna vez en la vida, un 68,7% en los últimos 12 meses y 52,1% en los últimos 30 días, el 5,1% de los jóvenes de 14 a 18 años han consumido cocaína alguna vez en su vida, el 3,6% en los últimos 12 meses y el 2,1% en los últimos 30 días, un 1,3 % de los entrevistados declaran que la mayoría de sus amigos consumen cocaína base y un 1,5 % que consumen cocaína en polvo. (Agencia Antidroga, 2010). Vemos por tanto como en la actualidad el fenómeno de las drogodependencias sigue planteando necesidades socio-educativas urgentes y de entidad, los datos expuestos revelan la envergadura y relevancia de la misma.

La producción investigadora sobre drogodependencias mantiene durante los últimos años unas líneas investigadoras frecuentes, imbricadas fundamentalmente en la prevención y/o el tratamiento físico o/y psíquico de las personas afectadas. En este sentido encontramos en la Memoria anual de la Agencia Antidroga correspondiente al año 2008 y 2009 en el punto V. sobre las estrategias de investigación, que las líneas prioritarias establecidas estaban encaminadas a:

Promover la evaluación de estructura, procesos y resultados en los programas, potenciar estudios sobre calidad de vida de los consumidores e impulsar la investigación de tipo multidisciplinar entre los diferentes sectores del ámbito de la drogodependencia de la Comunidad de Madrid. (Agencia Antidroga, 2009: 42).

Por otra parte, también desde la Agencia Antidroga en la memoria del año 2008 y 2009, se detallan los temas que han abarcado los últimos estudios realizados:

Año 2008:

Intervención en prisiones (Programa ARIADNA), diferencias de género en intervención con drogodependientes, intervención desde la psicología social en el consumo adictivo de cocaína, utilización de marcadores biológicos en predisposición a la drogodependencia, estudio Epidemiológico sobre la prevalencia de la Patología Dual, aspectos psiquiátricos del consumo de cánnabis y actitudes y conductas en relación al consumo de alcohol en la vía pública. (Agencia Antidroga, 2009: 50).

Año 2009:

Variables clínicas implicadas en el pronóstico de pacientes dependientes de cocaína atendidos en la red de drogas de la Comunidad de Madrid (GIPA), factores psicológicos asociados a la efectividad en la retirada de Metadona, eficacia programas de Prevención, II Plan Estratégico sobre Drogas (CAID Getafe), dependencias emocionales (CAID Sur) y estudio de prevalencia de la Patología Dual en la Comunidad de Madrid. (Agencia Antidroga 2009: 42).

Se observa en las prioridades sobre investigación en drogodependencias, la escasez de estudios que analicen prioritariamente la práctica del Educador Social en los recursos destinados a la rehabilitación de usuarios drogodependientes como problemática y objeto de estudio central y preferente. De esta forma y tras una revisión de los principales estudios, monografías e investigaciones encontramos que: en la Fundación de ayuda contra la

drogadicción (en adelante F.A.D.) y desde el año 2007, sólo localizamos una investigación que contemple de manera prioritaria y central el estudio del Educador pero contextualizado en la Educación Formal: Megías, I., Ballesteros, J.C. y Rodríguez, E. (2008). *Docentes o maestros: percepciones de la educación desde dentro*. Madrid: FAD. En TESEO (base de datos con información de las Tesis Doctorales desde 1976) con fecha de acceso del 12/08/2011, bajo el término “drogodependencias” en el buscador, no encontramos desde el año 2005 a la actualidad ninguna Tesis Doctoral que refiera esta temática investigadora de manera prioritaria. Por último, en la base de datos del CSIC (Consejo Superior de Investigaciones Científicas) con fecha de acceso del 10/08/2011, área temática educación y refiriendo la búsqueda al término drogodependencias desde el año 2006, tampoco encontramos investigaciones en relación a la misma.

1.6. Objetivos.

Los objetivos que han orientado nuestra investigación son los siguientes:

- Identificar algunos de los diferentes elementos que procesualmente integran y construyen la práctica laboral cotidiana de los Educadores Sociales en un recurso de apoyo al tratamiento para drogodependientes.
- Estudiar las consecuencias ligadas al desarrollo práctico del Educador Social con el usuario en base a dos variables referidas al Educador: género y ambiente laboral. Esclarecer e identificar las particularidades y repercusiones prácticas que estas dos variables pueden generar en la práctica socio-educativa cotidiana del Educador Social en orden a clarificar algunos de los efectos, procesos y elementos implícitos con trascendencia educativa y alcance pedagógico.

Por tanto, atendiendo al estado de la cuestión, el tipo de acciones que perseguimos y los objetivos que nos proponemos, los interrogantes de investigación los ejemplificamos a través de la siguiente pregunta de investigación:

- De qué manera variables como ambiente laboral y género, influyen en la práctica diaria del Educador en relación a la configuración y construcción de la cotidianidad laboral.

2. Metodología.

“En este respecto la etnografía actúa en forma doble, una como el primer nivel - el descriptivo- de la etnología o antropología social y la otra, como un conjunto metodológico, el así llamado método etnográfico” (Berdichewsky, 2002: 125).

Nuestra metodología y enfoque de investigación se encuentra alineado dentro de la investigación cualitativa, entendida como un tipo de investigación “que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación” (Strauss y Corbin, 2002: 11), concretamente dentro del método etnográfico. La investigación etnográfica caracteriza un tipo de método multimodal, interactivo y ceñido al ámbito local. Este tipo de investigaciones analiza el modo de vida de un grupo de individuos,

requiriendo la inmersión completa del investigador en la cotidianidad del mismo.

De los diferentes instrumentos de investigación que ofrece el método etnográfico y a tenor de nuestro campo de investigación, optamos fundamentalmente por la observación participante, simultaneándola con conversaciones informales, análisis de fuentes escritas y entrevistas semiestructuradas.

En un principio el contexto lo delimitamos al piso de apoyo al tratamiento, a lo largo de la investigación nos fuimos dando cuenta de la reducida información que podíamos obtener del mismo, tomando consciencia de la riqueza informativa existente en las reuniones realizadas por los educadores donde se dirimían cuestiones sustancialmente significativas para nuestra investigación (con las que renovar y diversificar nuestras observaciones), y en los documentos de registro, extendiendo por tanto nuestro contexto de observación y el terreno semántico de investigación. Pese a la ampliación, el contexto principal y escenario base de nuestra investigación fue en todo momento el P.A.T. (recurso convivencial gestionado por una empresa privada, subvencionada con dinero público -Agencia Antidroga-), y los actores objeto de estudio los Educadores Sociales (7 educadores, 3 hombres y 4 mujeres cuyo trabajo se distribuía en turnos de mañana, tarde y noche durante las 24 horas del día, con un día de reunión semanal de 3 horas de duración).

Información referida a la muestra de estudio:

Educadores: 3 hombres (27, 28 y 32 años de edad), formación universitaria, situación socio-económica media. Experiencia laboral en el ámbito de las drogodependencias: entre 2 y 7 años.

Educadoras: 4 mujeres (23, 25, 28 y 29 años de edad), formación universitaria, situación socio-económica media. Experiencia laboral en el ámbito de las drogodependencias: entre 2 y 4 años.

La investigación está definida en un marco temporal de 15 meses, cuyo comienzo se sitúa en Diciembre de 2009 y su finalización en Marzo de 2011.

2.1. Consideraciones éticas que guiaron la investigación.

Participamos de la afirmación de Babbie (2000): “la ética de la investigación es un tema importante pero ambiguo. La dificultad de resolver las cuestiones éticas no debe ser una excusa para ignorarlas” (2000: 405). Los requisitos éticos en cualquier investigación de este tipo pasan vertebralmente por el consentimiento mutuo, entendemos que en toda investigación debe existir un consentimiento explícito de los sujetos observados. Por tanto, en todo momento los derechos de los informantes y del resto de actores implicados estuvieron siempre por encima de los de la investigación. Tanto nuestro rol investigador, objeto de estudio y proceso mantenido fue explicitado, explicado y consensuado, disponiendo siempre los actores implicados, en su demanda, de la posibilidad y del cauce adecuado para indagar y solicitar justificaciones o información de lo que fuera oportuno sobre la misma. Consideramos que la honestidad otorga rigor a cualquier trabajo de investigación con orientación

socio-educativa y metodología etnográfica. Por tanto, el respeto, la transparencia y el anonimato ha sido absoluto durante la investigación.

2.2. Entrada al campo, permiso de entrada y negociación del acceso.

“Hasta que no entramos en el campo, no sabemos qué preguntas hacer ni cómo hacerlas” (Taylor y Bogdan, 1987: 32).

De las tres personas que conformamos esta investigación una comenzaba a trabajar en este recurso por lo que disfrutábamos de un acceso directo a todos los educadores y a un considerable material relevante. Planteamos al equipo educativo la posibilidad de realizar un trabajo de campo, explicitando detenidamente las pretensiones de nuestra investigación, límites y horizontes. Tras concretar detalladamente la misma nos dieron su total consentimiento.

Condiciones de acceso: en ningún caso podía afectar ni al proceso educativo en el que están inmersos los usuarios drogodependientes ni al día a día del recurso, de la misma forma, ningún nombre podía aparecer en la memoria.

2.3. Instrumentos de investigación.

Los instrumentos que desarrollamos se inscriben dentro de las investigaciones cualitativas, concretamente dentro del método etnográfico entendido como método de campo, tipo de texto y perspectiva analítica.

Introducido el tipo de investigación que caracteriza nuestro estudio y una vez explicitado nuestra entrada al campo, establecido las consideraciones éticas que han guiado nuestra investigación e identificado el objeto de estudio y el marco de observación, pasamos a desarrollar los instrumentos de investigación en los siguientes puntos.

2.3.1. Primeras conversaciones.

Elaborada y aceptada nuestra propuesta de trabajo y construido nuestro rol, fuimos yendo durante los primeros meses a realizar breves observaciones al piso. Conversaciones relajadas e informales procurando no perder de vista cualquier manifestación que fuera de interés. Nuestro objetivo era introducirnos en el abecedario de significados al que accedíamos, intentando captar los significados albergados en la cotidianidad en torno a las variables clima laboral y género. Pretendíamos recoger información que nos ayudara a situarnos y orientarnos analíticamente respecto a las mismas.

Tras estas primeras conversaciones informales advertimos:

- Clima laboral: considerable apatía y malestar general respecto a las condiciones laborales existentes, concretamente en lo referido a la ausencia de estabilidad laboral.
- Género: diferente denominación del otro (del usuario drogodependiente), “los chicos” en las educadoras y “drogodependiente” o “los usuarios” en los educadores.

2.3.2. Observaciones participantes.

La observación participante es una observación “que permite que el investigador descubra cómo funciona o sucede algo realmente” (Flick, 2004: 149), el investigador participa activamente de la dinámica social insertándose en la misma como un miembro más. A través de este instrumento pretendíamos desarrollar las primeras informaciones recogidas en las conversaciones en torno a las variables género y clima laboral, delimitando y configurando nudos semánticos que ampliasen y profundizasen el estudio.

Se realizaron 8 observaciones participantes en diferentes turnos durante 6 meses.

Nudos semánticos significativos inferidos:

- Las educadoras mantienen un trato más cercano, familiar y amistoso con los usuarios que los educadores, estos se muestran igualmente accesibles y afables pero con una carga denotativa menos familiar.
- Escasa capacidad de decisión y participación en ambos a la hora de poder modificar las coordenadas y pautas educativas establecidas en los C.A.I.D. respecto de los drogodependientes, generando contrariedad, apatía y falta de reconocimiento profesional en los educadores.
- Ambiente distendido y cercano entre los educadores, observado en los cambios de turno.
- Marcado sentimiento de escaso desarrollo profesional, percibido en todos.
- Malestar e indignación respecto a la inestabilidad laboral que experimentaban, esto generaba un estado de resignación e indignación constante que repercutía en el ánimo, energía e idealismo de los educadores que manifestaban tener al principio.

2.3.3. Observaciones en las reuniones de equipo (conceptos reiterativos y nudos semánticos).

Paralelamente a las conversaciones causales y las observaciones participantes en piso, comenzamos a realizar observaciones en las reuniones semanales de equipo. Con ellas pretendíamos recoger información útil referida a las dos variables, era un contexto diferente que nos ofrecía la posibilidad de observar la particular construcción de significados, la elaboración del discurso dialéctico y el ejercicio de la resolución de conflictos y discrepancias entre todos. La duración de las reuniones era de 3 horas, presenciamos 10. A estas reuniones asistía una media de 6 ó 7 educadores, se observaban prácticas metodológicas horizontales y democráticas donde los educadores podían debatir y expresar sus opiniones.

En ellas se daban situaciones (expresadas en público) respecto al clima laboral estables y continuas con una significativa persistencia: desánimo e indignación con la reducida participación sentida en relación a la capacidad de establecer posibles modificaciones de las pautas terapéuticas establecidas en los C.A.I.D. con los drogodependientes, y desánimo con las condiciones laborales, cuestión

que no facilitaba la identificación sinérgica con los objetivos de la empresa, esto creaba un estado de desconcierto, agotamiento y falta de motivación profesional en todos.

Respecto al género, se advierte que en la referencia al “otro”, se utilizaban los siguientes términos: “usuario”, “drogodependiente”, “los chicos” y “pacientes”, existiendo una alta correspondencia en la utilización de unos términos y otros de acuerdo al género, en las mujeres se observa el uso preferente de “los chicos” y en los hombres el uso reiterativo de “usuarios” o “drogodependientes”, era un patrón recurrente. Por otra parte, en las educadoras se percibe una construcción cercana del otro como ser necesitado y en cierta forma inhábil con las dimensiones más instrumentales del día a día, en los educadores una identificación del otro construida desde significados que lo delimitaban en un terreno más distante y bajo esquemas considerablemente menos afectivos, donde casi era inexistente las referencias a la ayuda directa en las dimensiones más instrumentales (técnicas básicas de búsqueda de empleo, orden diario, higiene personal...), sobre estas cuestiones se observaban actitudes que referían acompañamiento y ayuda indirecta únicamente. Por otro lado, en los dos grupos (educadores y educadoras) se observa un patrón similar en la consideración estructural del otro como ser necesitado de ayuda, e idéntico criterio general en las decisiones socio-educativas efectuadas, la variación se observaba en algunas actitudes fundamentalmente.

2.3.4. Análisis de libros de registro actuales.

Bajo la idea de ampliar las fuentes de información, examinamos los libros de registro donde queda reflejado el transcurso del día, las medidas tomadas por los educadores y las dificultades surgidas. Examinamos los libros de registro correspondientes a los 10 últimos meses, con ello pretendíamos obtener información útil que corroborase y profundizase la información obtenida en las primeras conversaciones, las observaciones participantes y las reuniones de equipo.

Tras su lectura se advierte:

- Clima laboral: uso considerable de expresiones condicionales: “quizás”, “deberíamos hacer...”, “estaría bien que”, o “podríamos...” donde nadie refiere una opinión segura pese a que latía en el discurso un notable convencimiento sobre lo que se debería hacer. Se observaba desasosiego frente a la posibilidad de tomar una decisión por cuenta propia y tener que responsabilizarse de ella, un sentimiento continuo de justificación por las decisiones o acciones adoptadas.
- Variable género: se repetían los patrones anteriormente expuestos.

2.3.5. Análisis de registros y ficheros antiguos.

En concordancia con la pretensión que nos llevó a revisar los libros de registro, decidimos analizar los libros y ficheros de registro antiguos. Revisamos cuatro años precedentes al año actual, en ellos advertimos:

Variable género: se sucedían y repetían los mismos patrones y construcciones semánticas.

Variable clima laboral: se advertían expresiones condicionales similares a las observadas en los registros actuales. Al no conocer a los educadores que escribían en estos libros de registro, su abecedario semántico compartido, códigos informales labrados y significados atribuidos a las expresiones, la interpretación resultaba absolutamente compleja, relativa y particular. Carecíamos para el estudio de estas fuentes escritas de códigos informales cotidianos que nos permitiesen identificar, explicar y entender los significados albergados entre líneas. Pese a esto, se aprecia el uso de afirmaciones e interrogaciones frecuentes, manifestaciones abiertas de duda y exclamaciones coloquiales que denotaban un aparente ambiente distendido. No se advierte ningún comentario sobre la percepción de las condiciones laborales.

2.3.6. Entrevistas semiestructuradas.

A través de las entrevistas, como instrumento de recogida de información, favorecemos la observación del comportamiento verbal y no verbal y la percepción de emociones, pensamientos y criterios discursivos no explicitados.

En los últimos meses se realizaron dos entrevistas semiestructuradas a dos educadores (mujer y hombre), partían de un guión de 10 preguntas abiertas relacionadas sobre su percepción del ambiente laboral y sobre los criterios socio-educativos propios del día a día en un recurso de este tipo, la duración media aproximada fue de 50 minutos. El objetivo era recoger información última para confrontar los datos obtenidos con anterioridad.

Tras las entrevistas se observó las siguientes ideas clave:

- Sensación mutua de malestar con las condiciones laborales y la ausencia de estabilidad profesional. Preocupación por el futuro y la inseguridad laboral percibida, escaso desarrollo personal y profesional.
- En la educadora se aprecia una clara construcción del otro (drogodependiente) como ser necesitado de ayuda, aquejado y achacoso desde una actitud cercana, activa, benevolente, familiar y correctiva.
- En el educador se observa una actitud más lejana, distante y amistosa sin ser familiar, una construcción del otro desde un terreno más informal.

3. Análisis e interpretación de resultados.

En síntesis, una vez finalizada la recogida de información y en correspondencia con la pregunta de investigación planteada, agrupamos los resultados de acuerdo a las variables género y clima laboral.

Variable 1: Género.

Se advierte una disparidad en la denominación del otro dependiendo del género de los educadores y ciertas actitudes diferenciadas.

- Hombres:

- Prevalecen los términos “usuario”, “drogodependiente”, y en menor medida “paciente”.
- Se observa una actitud más distendida con protagonismo reducido (casi anecdótico) en el ejercicio sancionador/reforzador.
- Relación informal, cercana y menos cálida que las educadoras. Interacción igualmente accesible o afable, pero ligeramente menos afectuosa y acogedora.

- Mujeres:

- Uso frecuente del término “los chicos”.
- Uso reiterado y considerablemente más protagónico del ejercicio sancionador/reforzador.
- Actitud cotidiana más familiar y cercana.

Variable 2: Clima laboral.

- Se advierte un considerable malestar en la totalidad de los educadores respecto a las condiciones laborales, el escaso reconocimiento profesional y la gran inestabilidad laboral existente. Malestar traducido en comentarios explícitos, actitud sarcástica y sentimientos de desolación e inacción práctica. Intranquilidad que no facilitaba el desarrollo de las competencias profesionales propias de los educadores.
- Se aprecian relaciones agradables y positivas entre los educadores, reflejadas en una práctica relacional cotidiana establecida desde un marco recíproco de ayuda estrecho y cercano. Esto repercutía positivamente en la creación de ambientes temporales distendidos.
- Se observa escasa sensación de apoyo o cobertura emocional de la dirección de la empresa a los educadores, así como cierto temor a posibles reprimendas en estos.

En definitiva, en una mirada general existe un desarrollo similar en la intervención socio-educativa de los educadores (hombre/mujer) hacia el drogodependiente, es en referencia a las actitudes donde se observan algunas diferencias notables.

Por otro lado, se observa una preocupación persistente respecto a la estabilidad futura y las condiciones laborales. Esta inquietud constante regula su praxis educativa cotidiana, quedando establecido un escenario laboral hostil y desfavorable al ejercicio profesional de la intervención socio-educativa.

4. Conclusiones y discusión.

Seguidamente resumimos algunos de las conclusiones más significativas que nuestra investigación nos permite llegar a establecer. En coherencia con la

pregunta de investigación que guía nuestra investigación, quedan sintetizadas en dos bloques, que a modo de nudos problemáticos, agrupan las principales reflexiones de carácter educativo y etnográfico:

- Variable género: se pone de manifiesto una correspondencia entre el género de los educadores y la construcción social e identitaria del usuario drogodependiente con reflejo en algunas actitudes. En el caso femenino se sitúa al otro en un terreno familiar, acogedor, cercano, correctivo, afectivo y de ayuda directa. En el caso masculino se lo sitúa en un marco que se puede describir como agradable, menos cercano, escasamente correctivo, informal, jovial y de acompañamiento.
- Variable clima laboral: los desfavorables procesos ligados a unas condiciones laborales vividas como inestables, conforman una praxis socio-educativa cotidiana en los profesionales, con escasa sensación de desarrollo laboral, esto late en detrimento de una práctica y ejercicio socio-educativo potencialmente creativo y enriquecedor.

Implicaciones socio-educativas:

En los diferentes recursos y programas, la relación y comunicación educativa que se establece entre educadores y usuarios, interviene de manera fundamental en los procesos educativos y en la adherencia del drogodependiente al tratamiento y al recurso. Tal como observa Daigre et al. (2010), la calidad de las relaciones de los profesionales con los usuarios actúa como facilitador de la vinculación de los usuarios con el centro. La comunicación y relación educativa cotidiana experimentada en estos recursos no es sólo un conjunto de relaciones interpersonales, es además toda una serie de “relaciones de poder, de clase, relaciones de adaptación...” (Aguelo 2004: 128). Relaciones donde confluyen diferentes procesos que construyen la práctica cotidiana: género, formación académica, experiencia laboral... elementos de los que es esencial adquirir conciencia de ellos por parte de los educadores para su correcta praxis socio-educativa.

Una característica fundamental que surge tras analizar los diversos tipos de tratamiento en drogodependencias, es la diversidad de tipos, objetivos, condiciones de acceso y componentes que lo conforman, esto “apunta a la idea de que el tratamiento debe ajustarse al paciente y no el paciente al tratamiento” (Fernández y Secades, 2000: 50). Esta constante adaptación que necesita este tipo de recursos lo llevan a cabo los educadores que trabajan cotidianamente en el mismo, requiriendo por tanto de un contexto favorable al desarrollo y ejercicio de sus competencias laborales. Coincidimos con Aguelo (2004) al señalar que los educadores son percibidos por los drogodependientes como una parte habitual de su espacio vital, profesionales con un papel preciso y una influencia poderosa en la existencia y cotidianidad del drogodependiente.

Los educadores regulan la convivencia a través de criterios socio-educativos, estando especializados en convertir lo cotidiano en espacio de aprendizaje, en momento de cambio y en oportunidad educativa (Olivar, Sanchís y Ros 2008). La cotidianidad y los diferentes procesos ligados a ella, son especialmente importantes y el motor de cambio en los recursos convivenciales para drogodependientes.

La complejidad del fenómeno de las drogodependencias necesita de la mirada y el tratamiento socio-educativo (Solbes, 2009), el Educador Social, por tanto, adquiere un papel fundamental en este tipo de recursos de acuerdo a sus competencias laborales y su formación teórico-práctica recibida.

Los servicios y recursos relacionados con la educación tienen una profunda responsabilidad a la hora de optimizar y desarrollar el complejo proceso de reinserción social del drogodependiente, debiendo actuar en todos los elementos que directa e indirectamente afectan. Tal como señala Olivar et al. (2008) en relación a las Comunidades Terapéuticas, el trabajo socio-educativo está sujeto a “un continuo cambio y requiere de innovación constante, de creatividad por parte del educador” (2008: 342) que verá más fácil su ejercicio laboral si siente un escenario propicio para innovar. Coincidimos con Olivar et al. (2008) al señalar en el mismo estudio que la institución debe prever que el educador y todos los profesionales “encuentren unas buenas condiciones laborales” (2008: 342) que contrarresten el estrés laboral y el agotamiento propio de este tipo de sector laboral.

Actualmente la situación de los Educadores Sociales en los diferentes recursos y programas destinados a drogodependencias es desigual, existiendo varios elementos que dificultan el desarrollo de su labor socio-educativa: alta movilidad laboral (que se corresponde entre otros factores a salarios bajos), falta de reconocimiento de su perfil profesional (relegada en algunos recursos a labores de apoyo), escasez de investigaciones sobre su cotidianidad laboral, ausencia de proyectos estables y duraderos en el tiempo, condiciones laborales precarias, síndrome de agotamiento profesional... Esta realidad observada afecta, tanto al tratamiento de los drogodependientes, como al ejercicio laboral propio de los Educadores Sociales.

En conclusión, de acuerdo a la investigación que hemos realizado y a la revisión de estudios que aportamos, entendemos que surgen dos ideas claras, dos ideas que formulamos como propuestas orientadas tanto al logro de un desempeño cotidiano positivo de las competencias propias del Educador Social, como a la mejora de los factores que posibilitan el tratamiento de los drogodependientes en este tipo de recursos:

- La necesidad de mayor producción de estudios que interpreten la práctica del educador y las diferentes representaciones sociales y elementos (género, formación académica...) que construyen y conforman su práctica cotidiana, en orden a la mejora de la misma.
- La importancia de la implementación de condiciones laborales que potencien la consolidación de un escenario laboral estable, donde los educadores puedan desarrollarse profesionalmente, y de una forma amplia y creativa, ejercitar sus competencias laborales propias.

5. Referencias bibliográficas.

Agencia Antidroga (2008). *Informe anual*. Comunidad de Madrid, Salud Madrid. Recuperado el 15 de Julio de 2011, de <http://www.madrid.org>

Agencia Antidroga (2009). *Informe anual*. Comunidad de Madrid, Salud Madrid. Recuperado el 15 de Julio de 2011, de <http://www.madrid.org>

Agencia Antidroga (2010). *Encuesta sobre uso de drogas en enseñanzas secundarias (estudes) del año 2008. Informe de resultados*. Agencia Antidroga, Comunidad de Madrid. Recuperado el 10 de Junio de 2011, de <http://www.madrid.org>

Aguelo, F. (2004). Comunidad terapéutica para drogodependientes y relación educativa. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 19, pp. 127-144.

Babbie, E. (2000). *Fundamentos de la investigación social*. México: Thomson Editoriales.

Berdichewsky, B. (2002). *Antropología social: Introducción. Una visión global de la humanidad*. Santiago de Chile: LOM ediciones.

Daigre, C., Comín, M., Rodríguez, L., Voltes, N., Álvarez, A., Roncero, C., Gonzalvo, B. y Casas, M. (2010). Valoración de los usuarios de un programa de reducción de daños integrado en un ambulatorio de drogodependencias. *Gaceta sanitaria: órgano oficial de la Sociedad Española de Salud Pública y Administración Sanitaria*, 24 (6), pp. 446-452.

Fernández, J.R. y Secades, R. (2000). La evaluación de los programas de tratamiento en drogodependencias. Implicaciones profesionales para los psicólogos. *Papeles del psicólogo*, 77, pp. 46-57.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Fuente, L., Brugal, M. T., Domingo-Salvany, A., Bravo, M. J., Neira-León, M. y Barrio, G. (2006). Más de treinta años de drogas ilegales en España: una amarga historia con algunos consejos para el futuro. *Revista Española de Salud Pública* 80 (5) Setiembre – Octubre, pp. 505-520.

Guédez, V. (2005). La diversidad y la inclusión. Implicaciones para la cultura y la educación. En Arellano, A. (Coord.): *La educación en tiempos débiles e inciertos*. Barcelona: Anthropos.

Luhmann, N. (1990). *Sociedad y sistema: la ambición de la teoría*. Barcelona: Paidós.

Megías, I., Ballesteros, J.C. y Rodríguez, E. (2008). *Docentes o maestros: percepciones de la educación desde dentro*. Madrid: FAD. Recuperado el 10 de Setiembre de 2011, de <http://www.fad.es/Home>

Merino, J.V. (2009). *Educación intercultural. Análisis, Estrategias y Programas de Intervención*. Santiago de Chile: Conocimiento.

Olivar, A., Sanchís, E. y Ros, S. (2008). El educador social en comunidad terapéutica: situación actual, reflexiones y propuestas. *Revista española de drogodependencias*, 33 (3), pp. 333-347.

Parcerisa, A. (2007). *Didáctica en la Educación Social. Enseñar y aprender fuera de la escuela*. Barcelona: Grao.

Parcerisa, A. (2008). Educación Social en y con la institución escolar. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 15, pp. 15-27.

Pérez, G. (1997). Investigación en Educación Social. En Petrus, A. (Coordinador): *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel Educación.

Romans, M., Petrus, A. y Trilla, J. (2000): *De profesión: educador (a) social*. Barcelona: Paidós.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquía, Colombia: Contus.

Sáez, J. (2007). *Pedagogía Social y Educación Social: historia, profesión y competencias*. Madrid: Pearson Prentice Hall.

Solbes, M. (2009). *Las drogas entre nosotros. Una mirada desde la educación social*. Málaga: Aljibe.

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Vega, A. (1993). *La acción social ante las drogas. Propuestas de intervención socioeducativa*. Madrid: Narcea.



“La formación del profesorado saharauí en los campamentos de refugiados de Tindouf (Argelia)”

“Saharawi Teacher Training in the Refugee Camps at Tindouf (Argelia)”

AUTORAS

Rosalía Aranda Redruello (Coordinadora)

Silvia Arias Careaga (Directora de la Oficina de Acción Solidaria y Cooperación de la UAM)

Liuva González (Técnica de Cooperación de la Oficina de Acción Solidaria y Cooperación de la UAM)

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO SAHARAUI EN LOS CAMPAMENTOS DE REFUGIADOS DE TINDOUF (ARGELIA)

Rosalía Aranda Redruello
(Coordinadora)

Silvia Arias Careaga
(Directora de la Oficina de Acción Solidaria y Cooperación de la UAM)

Liuva González
(Técnica de Cooperación de la Oficina de Acción Solidaria y Cooperación de la UAM)

RESUMEN

La Educación Secundaria de los jóvenes saharauis – entre 13-17 años- en los campamentos de refugiados de Tindouf (Argelia) se ha estado realizando - durante la mayor parte del conflicto - en el extranjero, concretamente en los llamados países amigos, principalmente, Argelia, Libia y Cuba.

Actualmente, se ha reducido la capacidad de estos países para acoger estudiantes y las autoridades saharauis han buscado soluciones a través de la creación de centros propios de secundaria en los campamentos de refugiados y, a través, del apoyo de las universidades públicas madrileñas en la formación del profesorado.

Este último apoyo ha permitido poner en marcha un proyecto de características únicas en los campamentos de refugiados saharauis, con el objetivo de formar maestros saharauis de primaria para que alcancen el nivel necesario para impartir docencia en secundaria. Para ello se impartió *in situ* un curso de formación del profesorado basado en cinco módulos. Tres de carácter genérico (Pedagogía, Psicología y Practicum), otro de carácter específico por especialidad (Ciencias y Lengua Española) y otro de refuerzo en la profundización científica del área estudiada.

PALABRAS CLAVE

Educación secundaria, formación de profesorado, módulos de formación, formación en campos de refugiados, cooperación universitaria al desarrollo

ABSTRACT

Secondary Education in the Western Sahara (for saharawi children between 13 and 17 years old) has been traditionally implemented in foreign countries during the conflict, mainly in the so called 'friend countries' Algeria, Libya and Cuba.

Nowadays, these countries have reduced their capacity to help these students so the Sahrawi authorities are looking for new solutions. They have created two Secondary schools in the refugee camps and are trying to train their own teachers with the cooperation offered by the public universities in Madrid.

These universities are carrying out a project based on six different modules. Three of them include general contents on Pedagogy, Psychology and Practicum. Then, one specific module for each branch (two branches will be offered) and finally, a module to reinforce and deal in depth with the studied area and its practical application.

KEY WORDS

Secondary education, teacher training, formation modules

INTRODUCCIÓN

Las universidades públicas madrileñas, son conscientes de que su cometido formativo va más allá de sus campus y pueden, además, cubrir necesidades dentro del marco de la solidaridad y la cooperación al desarrollo.

Por ello, hoy en día, todas las universidades públicas madrileñas cuentan con estructuras solidarias desde las cuales fomentar y apoyar una educación integral del estudiante y ofrecer todo su potencial como universidades en pro de la lucha por la igualdad, el respeto a los derechos humanos y la transformación hacia un mundo más justo y solidario.

Este tipo de trabajo que engloba muchas acciones bajo la denominación de cooperación universitaria al desarrollo ha permitido iniciar proyectos educativos en otras comunidades y realidades sociales, como por ejemplo, en los campamentos de refugiados saharauís en Tindouf (Argelia).

Dada la permanencia de casi 40 años en los campamentos, las autoridades saharauís a lo largo de todos estos años han tenido que ir cubriendo con carácter más estable – y no temporal como suelen ser proyectadas, en general, las acciones en los campamentos de refugiados- ciertas cuestiones básicas de supervivencia como la educación y la sanidad.

1. ANTECEDENTES

En octubre de 2008, y tras la visita de la delegación de la Universidad Autónoma de Madrid a los campamentos de refugiados saharauís de Tindouf, se identificó, junto con las autoridades saharauís, la necesidad prioritaria de dar formación a los profesionales saharauís que actualmente trabajan en los campamentos, principalmente a aquellos que trabajan en las áreas de educación y de sanidad.

La UAM, y tras las negociaciones pertinentes con la Comunidad de Madrid para conseguir el apoyo económico necesario, inició el desarrollo de su compromiso con la RASD a través de dos etapas:

- En primer lugar, la construcción de un centro en la wilaya del Aiún que permitiera organizar eficazmente las clases de formación solicitadas.
- En segundo lugar, el inicio de los cursos de formación de profesores de primaria y personal sanitario.

En febrero de 2011 el centro quedaba construido y en abril una delegación de la UAM visitaba los campamentos para conocer el centro e iniciar conversaciones con las autoridades saharauís para concretar el tipo de formación requerida.

Se realizaron dos encuentros esenciales: uno con el Ministro de Sanidad y otro con la Ministra de Educación. Ambos encuentros permitieron conocer las inquietudes y expectativas en materia de salud y educación en cuanto a la formación que se esperaba impartieran las universidades públicas madrileñas.

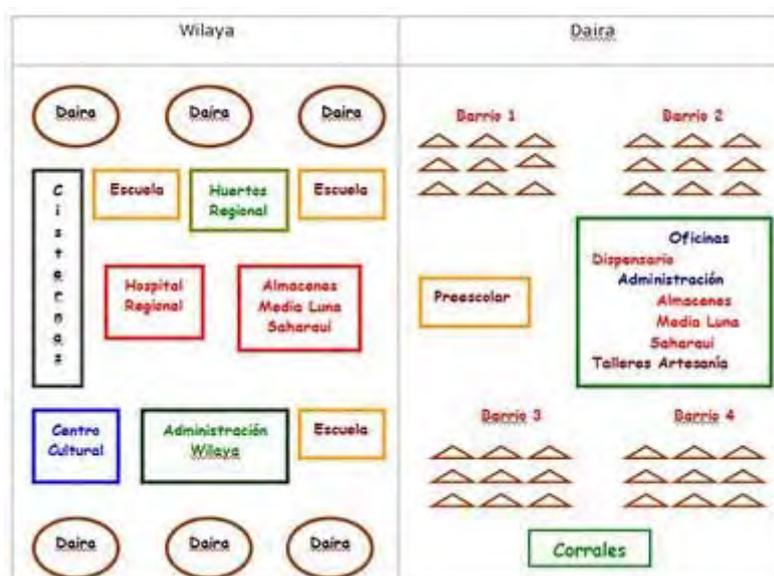
1.1. Los campamentos de refugiados.

En 1975 tiene lugar el éxodo de la población saharauí a la hamada argelina de Tindouf, como consecuencia de la invasión marroquí y mauritana. Ese éxodo se ha tornado en asentamiento estable después de más de 35 años, conformando lo que hoy conocemos como los Campamentos de Refugiados de Tindouf. En estos 35 años de refugio este asentamiento humano se ha ido transformando. Se pueden identificar 3 etapas:

- 1ª Etapa (1970-1990): satisfacción de las necesidades básicas; inicio del conflicto.
- 2ª Etapa (1992-1998): Expectativas de retorno. Tras el alto el fuego y el plan de paz se preparan para el referéndum y regreso.
- 3ª Etapa (1998- hasta la actualidad): Desarrollo en el refugio. Tras la no resolución del conflicto se decide avanzar en el desarrollo social y en la construcción del estado en el exilio, ante las escasas perspectivas de retorno.

1.2. Organización administrativa de los campamentos de refugiados.

Las cerca de 200.000 personas, que según la RASD, viven en los campamentos se distribuyen administrativamente en wilayas (provincias), que se dividen en dairas (pueblos) y éstas a su vez en barrios.



1.3. Organización del sistema de educación en los campamentos.

La educación y la salud han sido las prioridades de la RASD, prueba de ello es que se pasó en menos de 10 años de una tasa de analfabetismo del 72,55% a la total escolarización de la población entre 13 y 16 años.

- Preescolar, 3-6 años: los centros están situados en las dairas.
- Primaria, 7-13 años: los centros están situados en cada daira. Se imparten las siguientes materias: lengua árabe, literatura, historia, geografía, matemáticas, español y educación islámica.
- Secundaria, 13- 17 años: muchos estudiantes realizan este periodo en Argelia o Libia (hasta que comenzó el conflicto) porque aunque existen varias escuelas en las diferentes wilayas sólo permiten la enseñanza hasta los 13 años. Sólo existe un Instituto de Secundaria completo en la wilaya de Smara denominado Escuela de Simón Bolívar. En los últimos años se están tratando de crear más centros de secundaria en las wilayas.
- Educación para personas con discapacidad. 6-15 años.
- Formación profesional: Mayores de 17 años, con una duración de 1 ó 2 años. Se realizan en diferentes centros. Existen, entre otras, las siguientes ramas: corte y confección, mecánica, peluquería, agricultura, electricidad, carpintería, etc.
- Educación Superior: Mayores de 17 años. Existen 2 centros.
 - Escuela de Enfermería: Se imparten cursos de 3 años, y una especialidad de matrona de un año más.
 - Instituto Nacional de Formación Pedagógica. Se imparte un curso de 1 año para maestros de primaria y para maestros de español.
- Estudios universitarios. Se realizan en los denominados países amigos.

1.4. Situación del profesorado.

En los inicios del conflicto, la RASD apenas contaba con algunos profesores formados o a medio formar. Los convenios de amistad con otros países hicieron que un buen número de saharauíes se formara en Cuba y Argelia preferentemente. Por otro lado, las maestras y puericultoras fueron formadas gracias a la Unión Nacional de Mujeres en las escuelas del *27 de febrero*.

Muchos maestros titulados han emigrado y las personas que se forman en otros países cada vez son menos. Por esta razón, desde hace pocos años se decidió desde el Ministerio de Educación de la RASD formar a profesores de primaria en los campamentos. Para ello se puso en marcha el *Instituto Nacional*

de Formación Pedagógica, que con la ayuda de la AECID se ha extendido a la formación de profesores de español. En el Instituto se forman en total a 80 estudiantes por año.

Además, en el último año, y vinculado al Instituto, se ha creado un centro para la elaboración de libros de texto, lo que permite crear un programa de estudios plenamente saharauí y no utilizar el argelino, como se venía haciendo.

Los maestros tienen una remuneración media de 100€ cada 3 meses.

1.5. Necesidades formativas en materia de Educación.

Como se ha comentado más arriba, el Ministerio de Educación de la RASD ha decidido implementar de forma generalizada la educación secundaria en las wilayas, debido a que cada vez son menos las plazas que ofrecen Libia y Argelia. También existe un problema con el nivel escolar y con el idioma (francés) que provocaba un porcentaje alto de fracaso escolar.

Se pretende crear un sistema de educación secundaria con 2 centros por wilaya, o lo que es lo mismo 1 cada 3 Dairas.

La necesidad ha hecho que esta decisión se tome sin contar con los profesores de secundaria necesarios para poder llevar a cabo esta implementación. Son los profesores de primaria los encargados de impartir, también, las clases de secundaria.

El Ministerio de Educación de la RASD busca formar a profesores de primaria para dotarles de los conocimientos y capacidades suficientes para poder impartir una educación secundaria de mayor calidad.

Es aquí donde se ha solicitado la intervención de las universidades públicas madrileñas para poder llevar a cabo esta formación a profesores.

2. JUSTIFICACIÓN

Las universidades públicas madrileñas crearon en 2007 una Plataforma para coordinar e impulsar el proyecto solidario de la comunidad universitaria madrileña con la población saharauí, contribuyendo a conocer mejor su realidad, a potenciar la sensibilización de su causa y a evitar acciones dispersas de cooperación. Desde entonces se han desarrollado actuaciones de información y sensibilización (jornadas, seminarios, mesas redondas...) y actuaciones directas en los campamentos (programas de voluntariado universitario, visitas institucionales).

Las universidades públicas madrileñas, ante la necesidad expresada por las autoridades educativas de la RASD de formar profesores de educación primaria para que puedan impartir la enseñanza secundaria, han implementado un proyecto de formación de expertos en educación secundaria dentro del proyecto de apoyo llevado a cabo por la Comunidad de Madrid.

Como respuesta a la necesidad formativa de los profesionales saharauíes, la UAM ha construido el Aula Abierta de Formación Universitaria, un centro de formación ubicado en los campamentos (en la wilaya de El Aaiún), y la Plataforma ha puesto en marcha varios proyectos formativos entre los que se encuentra EducaSahara, un proyecto de formación continua de profesorado.

3. FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESORADO: PROYECTO EDUCASAHARA.

3.1. Concepto, estructura y destinatarios del proyecto.

EducaSahara pretende ampliar y adecuar las competencias docentes del profesorado saharauí a través de un curso de formación de expertos estructurado en varios módulos. El programa debía estar orientado a conseguir el objetivo de formar a maestros de primaria para convertirlos en profesores de secundaria.

Se planteó formar una comisión o equipo de trabajo compuesto por profesores saharauíes y profesores de las universidades públicas madrileñas para diseñar el programa del curso.

Una vez diseñado el programa, los responsables del mismo en el área de educación de las universidades se encargaron de buscar de entre los profesores de las 6 universidades públicas madrileñas aquellos que respondían a las áreas tratadas para llevar a cabo la docencia sobre el terreno.

La Universidad Autónoma de Madrid se hace cargo de la coordinación proponiendo a la Decana de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación (Rosalía Aranda) como coordinadora.

- Datos a tener en cuenta en el diseño del programa:

- Las Universidades participantes:
 - Universidad Autónoma de Madrid
 - Universidad Complutense de Madrid
 - Universidad Rey Juan Carlos
 - Universidad Carlos III de Madrid
 - Universidad Politécnica de Madrid
 - Universidad de Alcalá

De éstas, para la primera promoción se eligió profesorado de la Universidad Autónoma de Madrid, Universidad Complutense de Madrid y Universidad de Alcalá.

- El Centro, Departamento o Instituto responsable del Programa:
 - Universidad Autónoma de Madrid. Oficina de Acción Solidaria y Cooperación y la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la UAM.
 - Directora (Doctor en caso de máster): Rosalía Aranda
 - Comisión responsable: Oficina de Acción Solidaria y Cooperación de la UAM y la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la UAM.
 - Datos de contacto e información: rosalia.aranda@uam.es
- Lugar de Impartición:
 - *Escuela 9 de Junio* de la Wilaya de Smara. Campamentos de refugiados saharauis Tindouf (Argelia)
 - *Escuela de Secundaria Simón Bolívar* (prácticum). Campamentos de refugiados saharauis Tindouf (Argelia)
- Tipo de enseñanza: Presencial
- Número de plazas ofertadas: 27
- Número de becas ofrecidas: 27
- Número de créditos del título: 20
- Número mínimo de créditos de matrícula por estudiante y periodo lectivo: 22
- Entidades colaboradoras:
 - Consejería de Asuntos Sociales de la Comunidad de Madrid.
- Duración: El proyecto se inició con un curso de 1 año, se pretende hacer otra promoción para el próximo curso.
- Equipo docente: Estuvo compuesto por profesores de las universidades públicas madrileñas y profesionales del campo de educación de la RASD.
- Contenido: El punto central del curso fue la formación pedagógica, ya que ha sido identificada como la clave de las necesidades de los profesores. La programación se complementó con algunas de las especialidades que se imparten en secundaria. Por tanto se diseñaron tres módulos generales (pedagogía-didáctica; psicología y practicum) y un módulo específico atendiendo a dos especialidades, español y ciencias naturales, y finalmente un módulo de refuerzo en la profundización científica del área estudiada.

- **Estudiantes-profesores.**

Los 27 alumnos fueron seleccionados por los responsables del Ministerio de Educación de la RASD. Se valoraron para la elección a los que tenían mejor nivel de español. Todos pasaron un proceso de selección elaborado por el Ministerio de Educación de la RASD.

Los estudiantes han sido profesores de primaria de las diferentes wilayas de los campamentos, con el fin de que al menos en todas las wilayas pueda haber un promotor/difusor de la información para los demás profesores. Todos los estudiantes contaban con amplia experiencia en la docencia y tenían las capacidades necesarias para poder entender y seguir las explicaciones de los profesores que viajan desde España a dar las clases.

Los docentes han sido profesores voluntarios pertenecientes a las universidades públicas madrileñas.

- **Modalidad.**

Se pensó en un diseño modular para que los profesores de las universidades públicas madrileñas no estuvieran más de dos semanas seguidas en los campamentos. Varios grupos de profesores viajaron en distintos turnos, para formar en cada especialidad. Durante el tiempo en que no hubo ninguna delegación de profesores de las universidades, la formación se llevó a cabo por profesores saharauíes que aportaron a los módulos la coordinación en el practicum (clases teóricas y prácticas en los centros de secundaria) y la profundización en las áreas o materias.

- **Idioma.**

Este punto fue uno de los problemáticos del programa ya que la mayoría de los profesores de primaria no hablaban español, y los profesores españoles que impartieron las clases no hablaban hassania. Dentro de lo posible se buscó un traductor de entre los profesores y se impartieron las clases con toda normalidad.

4. DESARROLLO DEL PROGRAMA

4.1. Etapas.

A) Primera etapa:

- Módulos de carácter genérico: fundamentos didácticos, fundamentos psicológicos y Practicum.
- Módulos específicos: lengua española y ciencias naturales.

Cada módulo ha tenido una duración de 50 horas .Total: 250 horas

B) Segunda etapa:

- Periodo de prácticas en centros de Secundaria en los campamentos, con una duración total de 150 horas repartidas a lo largo de un mes.

La formación concluyó con **una intervención de refuerzo de los módulos** de especialización, en la que se ampliaron los contenidos y se facilitó el análisis y la reflexión del trabajo en el aula durante el período de prácticas. Esta intervención tuvo una duración de 150 horas.

4.2. Temporalidad.

La primera edición del proyecto EducaSahara, realizada entre enero y mayo de 2012, se ha dirigido al profesorado especialista en enseñanza de Español y de Ciencias.

Cronograma:

- Febrero:
 - . Semana 1: módulo especialidad (50 horas)
 - . Semana 2: modulo didáctica y organización escolar I (50 horas)
 - . Semana 3: módulo didáctica y organización escolar II (50 horas)
 - . Semana 4: modulo especialidad (50 horas)

- Marzo: Practicum (150 horas)

- Abril- Mayo:
 - . Semana 1: refuerzo especialidad (50 horas)
 - . Semana 2: refuerzo especialidad (50 horas)
 - . Semana 3: refuerzo especialidad (50 horas)
 - . Semana 4: refuerzo y evaluación especialidad (50 horas).

4.3. Objetivos propuestos.

- a) Dotar de conocimientos didácticos y metodológicos de español a los profesores saharauis de primaria para que puedan impartir docencia en secundaria.
- b) Dotar de conocimientos didácticos y metodológicos a los profesores saharauis de ciencias naturales en primaria para que puedan impartir docencia en secundaria.
- c) Adquirir conocimientos básicos sobre la organización escolar.
- d) Adquirir conocimientos básicos sobre la psicología del educando.
- e) Adquirir conocimientos básicos sobre estrategias metodológicas.

4.4. Principales Competencias.

- a) Conocer los contenidos curriculares de las materias, relacionadas con la especialización docente correspondiente, así como el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje respectivos.
- b) Planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje potenciando procesos educativos que faciliten la adquisición de las

- competencias propias de las respectivas enseñanzas, atendiendo al nivel y formación previa de los estudiantes.
- c) Concretar el currículo que se vaya a implantar en un centro docente participando en la aplicación colectiva del mismo; desarrollar y aplicar metodologías didácticas, tanto grupales como personalizadas, adaptadas a la diversidad de los estudiantes.
 - d) Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que facilite la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible.
 - e) Diseñar y realizar actividades formales y no formales que contribuyan a hacer del centro un lugar de participación y cultura en el entorno donde esté ubicado; desarrollar las funciones de tutoría y orientación de los estudiantes.
 - f) Desarrollar una actitud de constante innovación e investigación sobre la propia práctica profesional.
 - g) Conocer y aplicar propuestas innovadoras en el ámbito de la orientación Educativa.
 - h) Adquirir estrategias para estimular el esfuerzo del estudiante y promover su capacidad para aprender por sí mismo y con los otros, y desarrollar habilidades de pensamiento y de decisión que faciliten la autonomía, la confianza e iniciativa personales.
 - i) Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula, dominar destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar el aprendizaje y la convivencia en el aula, y abordar problemas de disciplina y resolución de conflictos.
 - j) Desarrollar y aplicar metodologías didácticas, tanto grupales como personalizadas, adaptadas a la diversidad de estudiantes.

4. 5. Distribución del plan de estudios.

EDUCASAHARA	
CONTENIDOS	HORAS
Módulo 1: Especialidad. Lengua española	50horas
Módulo 2: Didáctica y Organización Escolar (I)	50horas
Módulo 3: Didáctica y Organización Escolar (II):Psicología	50horas

Módulo 4: Especialidad ciencias naturales	50horas
Módulo 5: Practicum	150horas
Módulo 6: Refuerzo Especialidad	200 horas
TOTAL	550 horas

Denominación: Módulo 1: Especialidad (Español como segunda Lengua)

Número de créditos europeos (ECTS),

(presencial/ no presencial): 2 presenciales

Carácter (obligatorio/optativo): obligatorio

Unidad Temporal: 1 semana

Competencias: Adquirir competencias lingüísticas así como conocimientos didácticos en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua española

Requisitos previos (en su caso): conocer la lengua española

Actividades formativas y su relación con las competencias:

Actividades en grupo para la comprensión. Actividades individuales para la pronunciación, Prácticas de comprensión lecto-escritora del idioma español.

Acciones de coordinación (en su caso): trabajo en grupos. Trabajos Individuales

Sistemas de evaluación y calificación: examen al finalizar el módulo.

Breve descripción de los contenidos:

Estructura del Programa Contenidos: De nivel inicial / intermedio

Expresión oral Comprensión auditiva, Expresión escrita Comprensión lectora

Materiales didácticos Metodología Bibliografía y fuentes de referencia

Equipo Docente Universidad Complutense de Madrid)

María Atance y Leire Herrero

Denominación: Módulo 2: Didáctica y Organización escolar I

Número de créditos europeos (ECTS),

(presencial/ no presencial): 2 presenciales

Carácter (obligatorio/optativo): obligatorio

Unidad Temporal: 1 semana

Competencias:

Planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Desarrollar y aplicar Metodologías didácticas, tanto grupales como personalizadas, adaptadas a la Diversidad de los estudiantes.

Requisitos previos (en su caso): No hay

Actividades formativas y su relación con las competencias:

Realización de Unidades didácticas. Estudio de sistemas de evaluación y realización de dossiers evaluativos. Práctica de metodologías diversas en la enseñanza/aprendizaje.

Acciones de coordinación (en su caso): Trabajo individual y por grupos

Sistemas de evaluación y calificación: examen al finalizar el módulo.

Breve descripción de los contenidos: curriculum, metodología, evaluación y organización de centros.

Introducción: la organización escolar como área de conocimiento. Sentido y alcance de la organización escolar en los centros de educación secundaria
Significado de la organización escolar
Finalidad de la organización escolar
Algunas particularidades para un centro de educación secundaria. Principales elementos de la organización: profesores, alumnos, padres. Equipos y sus relaciones. Planificaciones y proyectos fundamentales de un centro educativo. Relaciones entre profesores, padres y alumnos. Sentido y alcance de la autoridad docente. Repercusiones para la buena convivencia en un centro educativo .La evaluación institucional como elemento y proceso para el incremento de la buena cálida Bibliografía y webgrafía **Equipo docente:**

Universidad Autónoma y Universidad Complutense

. Pedro Jose Sauras Jaime (Universidad Autónoma de Madrid)

. Manuel Rodríguez Sánchez (Universidad Complutense de Madrid)

Denominación: Módulo 3: Didáctica y Organización Escolar (II):Psicología

Número de créditos europeos (ECTS),

(presencial/ no presencial): 2 presenciales

Carácter (obligatorio/optativo): obligatorio

Unidad Temporal: 1 semana

Competencias:

Conocer las características generales del desarrollo evolutivo del adolescente mediante el conocimiento del momento evolutivo en el que se encuentran estos alumnos en términos no sólo de cómo aprenden, sino de cómo dan sentido a su experiencia por medio de su actividad en diferentes contextos (escolar, familiar y del grupo de iguales),

Desarrollar en los futuros profesores de educación secundaria una nueva perspectiva psicosocial desde la que observar y analizar la realidad, perspectiva que les permita aplicar con mayor eficacia sus conocimientos durante el futuro ejercicio de su profesión.

Sentar las bases teóricas que permitan comprender el comportamiento social humano, reconociendo los sesgos interpretativos que el ser humano produce cuando trata de interpretar la realidad.

Conocer y desarrollar los procesos de aprendizaje : *Aproximación conductual al aprendizaje.*

Aproximación constructivista al aprendizaje dentro de las teorías cognoscitivas más recientes, *Evaluación de procesos y resultados* para formular juicios y tomar decisiones.

Desarrollar metodologías adecuadas para la inclusión de los alumnos en el aula:

La atención a la diversidad y la concepción constructivista del proceso de enseñanza aprendizaje. La diversidad como ingrediente fundamental en la enseñanza inclusiva.

El proceso de identificación y valoración de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.

Requisitos previos (en su caso): No hay

Actividades formativas y su relación con las competencias:

Trabajos grupales sobre técnicas de aprendizaje. Estudio de casos. Aprendizaje basado en problemas

Acciones de coordinación (en su caso): Trabajos individuales y de grupo

Sistemas de evaluación y calificación: examen al finalizar el módulo.

Breve descripción de los contenidos: Psicología del desarrollo, psicología social, aprendizaje y educación, atención a la diversidad.

Equipo docente:

. **Universidad de Alcalá:** Jose Juan Vázquez y Alejandro Iborra

Denominación: Módulo 4: Especialización Ciencias Naturales

Número de créditos europeos (ECTS),

(presencial/ no presencial): 2 presenciales

Carácter (obligatorio/optativo): obligatorio

Unidad Temporal: 1 semana

Competencias:

Utilizar recursos docentes centrados en la adquisición de conocimientos por medio de la práctica y la experimentación.

Utilizar recursos didácticos para el aprendizaje de la ciencia por medio del diseño de proyectos docentes destinados a estudiantes de Educación Secundaria, poniendo especial atención al trabajo en grupo.

Requisitos previos (en su caso): Necesidad del traductor en español

Actividades formativas y su relación con las competencias: Sesiones magistrales Experimentación/laboratorio .Sesiones prácticas Proyectos didácticos

Acciones de coordinación (en su caso): trabajos grupales

Sistemas de evaluación y calificación: examen al finalizar el módulo.

Breve descripción de los contenidos: GEOLOGÍA: El Universo y el Sistema Solar: Los astros celestes y el cielo nocturno. El Sistema Solar. Movimientos de los planetas. Satélites: la Luna .Los movimientos de la Tierra: las estaciones, el día y la noche.

El planeta Tierra I: la geosfera: El planeta Tierra II: la atmósfera: El planeta Tierra III: hidrosfera el planeta.

BIOLOGÍA La vida en la Tierra: Los ecosistemas Organización celular: el cuerpo humano. La célula

FÍSICA Introducción a la Física Cinemática Dinámica Energía, luz y calor Reflexión y.

QUÍMICA

Introducción a la Química: Sustancias El átomo El sistema periódico

Los cambios químicos

Equipo docente:

Universidad Autónoma de Madrid: Ignacio Alonso y Natalia Santos.

Denominación: Módulo 5: Practicum

Número de créditos europeos (ECTS),

(presencial/ no presencial): 5'5 presenciales

Carácter (obligatorio/optativo): obligatorio

Unidad Temporal: 1 mes

Competencias:

Conocer la evolución del mundo laboral, la interacción entre sociedad, trabajo y calidad de vida, así como la necesidad de adquirir la formación adecuada para la adaptación a los cambios y transformaciones que pueda requerir la profesión docente.

Identificar los problemas relativos a la enseñanza y aprendizaje de las materias de la especialización y plantear alternativas y soluciones.

Desarrollar y aplicar metodologías didácticas grupales y personalizadas adaptadas a la diversidad de los estudiantes y a las exigencias de las materias.

Analizar críticamente el desempeño de la docencia, de las buenas prácticas y de la orientación, utilizando indicadores de calidad

Analizar los componentes estructurales y dinámicos del centro educativo como organización. Contribuir a procesos de desarrollo de la profesión y la materia a través de su participación en comunidades de enseñanza-aprendizaje y en la planificación colegiada del Centro docente.

Requisitos previos (en su caso): No hay

Actividades formativas y su relación con las competencias:

Docencia y observación: Los alumnos del curso realizan una actividad con los niños de la clase y el profesor del aula les observa.

Análisis sobre la docencia Los niños del aula se van y el profesor del aula y los cinco alumnos del curso hacen una asamblea para evaluar la actividad que ha realizado uno de los cinco alumnos. Investigación/acción en el aula: Se hacen propuestas de mejora de la docencia.

Acciones de coordinación (en su caso): Continúan las prácticas en centros coordinadas por los profesores saharauíes del Centro Simón Bolívar

Sistemas de evaluación y calificación: memoria del trabajo realizado en el periodo de las prácticas. Portafolio

Breve descripción de los contenidos: poner en práctica todos los conocimientos y habilidades adquiridas en los Módulos 1, 2, 3 y 4.

Presentación del plan de prácticas: el portafolio: el diario y el registro

Preparación de la jornada de observación en las aulas

Fase 1.- Observación: el diario de clase

Fase 2 .- Preparación de una actividad propuesta en el registro para ejecutarla .

Fase 3 .- Práctica de aula. Los alumnos se repartirán en las aulas del centro 5 alumnos por aula. = 25 alumnos

Observación de la clase y anotar para el diario. Los profesores siguen dando su clase

Equipo docente:

. **Universidad Autónoma de Madrid:** Rosalía Aranda

Denominación: Módulo 6: Refuerzo Especialización (Ciencias Naturales y Español como segunda lengua 2012)

Número de créditos europeos (ECTS), (presencial/ no presencial): 2 presenciales

Carácter (obligatorio/optativo): obligatorio

Unidad Temporal: 1 semana

Competencias:

Aumentar el nivel científico y didáctico de la especialidad cursada

Requisitos previos (en su caso): Haber cursado el modulo anterior

Actividades formativas y su relación con las competencias:

Trabajos de intensificación en el estudio de la asignatura dado por profesores nativos.

Trabajos de intensificación en el aprendizaje de estrategias y metodologías propias del área dado por profesorado español. Elaboración de materiales. Estrategias de evaluación. Reflexiones y test .Prácticas en aula.

Acciones de coordinación (en su caso): Coordinación de profesores saharauis y españoles

Sistemas de evaluación y calificación: examen al finalizar el módulo.

Breve descripción de los contenidos: ciencias naturales; biología; geología o ciencias de la tierra; clima y medio ambiente

Equipo docente:

. **Universidad Autónoma de Madrid+ Universidad Complutense:** Ignacio Alonso y Leire Herrero

5. RESULTADOS ALCANZADOS

Se utilizaron diversas herramientas: pruebas, exposiciones ante alumnos, trabajos grupales, portafolios, actividades evaluativas, estudio de casos, encuestas, etc.

La evaluación del proyecto se realizó teniendo en cuenta la siguiente triangulación: docentes / coordinación, alumnos y autoridades saharauis.

5.1. Los profesores que imparten los módulos y coordinación del curso:

La directora del curso (Rosalía Aranda) hizo la siguiente valoración propuesta por el centro de formación continua y posgrado de la UAM:

1.-Valoración global del curso: máxima puntuación 5

1. Se han cumplido los objetivos planteados en el curso
2. Los profesores/as han actuado de forma coordinada
3. El tiempo de las actividades prácticas ha sido suficiente
4. Los contenidos de la acción formativa son de utilidad para el día a día del alumno
5. En general ha respondido a mis expectativas

2.-Documentación entregada: máxima puntuación 5

6. La calidad de la documentación ha sido adecuada
7. La documentación entregada en el aula ha sido de gran utilidad.

3.-Lugar y logística: máxima puntuación 4

8. La atención recibida ha sido correcta
9. El aula ha dispuesto de medios y materiales necesarios.

4.- Desarrollo de la docencia

⇒ ¿Con qué frecuencia realizas alguna de estas actividades en el desarrollo de la acción formativa?

	Nunca	A veces	Con Frecuencia	Casi siempre
10. Lección magistral del profesor		X		
11. Trabajos individuales dirigidos			X	
12. Trabajo en grupos			X	
13. Seminarios o grupos de discusión			X	
14. La web como apoyo a la docencia	X			
15. Participación en investigaciones		X		
16. Prácticas de campo		X		
17. Prácticas de informática	X			
18. Prácticas de laboratorio	X			
19. Simulaciones			X	
20. Estudio de casos				X
21. Resolución de problemas				X
22. Diseño de proyectos				X
23. Otros				X

5.-Relación con el centro de formación continua de la UAM: máxima puntuación

5.

24. Estoy satisfecho/a por los servicios prestados por el Centro de Formación Continua
--

25. Estoy satisfecho/a por los servicios prestados por el
Fundación de la Universidad Autónoma de Madrid

6.-Sugerencias de mejora.

- Este curso se imparte en los campamentos de refugiados de Tindouf, Argelia. No hay luz, por tanto, no tenemos equipos informáticos ni internet.

- No hemos hecho todavía investigación, sin embargo, los estudios de casos, servirán como inicio a la investigación /acción en el aula.

- No tenemos materiales para impartir los cursos, pero hemos realizado unos cuadernillos iniciales y estamos en proceso de editar unos cuadernillos en lengua árabe y español, que resuman las unidades didácticas impartidas.

- El material de documentación ha sido útil, pero esperamos mejorar las posibilidades con la edición de los nuevos cuadernos.

- No hemos pedido servicios a la Fundación UAM. La Oficina de Acción Solidaria y Cooperación de la UAM, ha sido quien ha puesto toda la infraestructura.

5.2. Los alumnos que reciben el curso:

La evaluación de los alumnos se hizo “in situ “al finalizar cada uno de los módulos y de forma continua.

Los alumnos rellenan una encuesta elaborada por las autoridades saharauis y los docentes españoles para mostrar su grado de satisfacción de los módulos recibidos. El resumen de resultados fue llevado a cabo por la Oficina de Acción Solidaria y Cooperación de la UAM, adjuntando el siguiente informe que resume las evaluaciones hechas al grupo de estudiantes en el Curso de Formación Continua **“Formación del Profesorado Saharaui de Primaria como Experto en Educación Secundaria”**.

Las evaluaciones se basan en un documento tipo encuesta de 13 ítems de formato abierto y cerrado.

El formato de las evaluaciones no fueron las predeterminadas por el Centro de Formación Continua, puesto que se realizaron con anterioridad.

De los 27 alumnos que componen el grupo, han sido 20 los que han rellenido el cuestionario de evaluación: 13 en español y 7 en árabe.

Después de hacer un análisis de las evaluaciones, debemos tener en cuenta:

- a) El grupo de estudiantes está contento y satisfecho con los módulos recibidos; sin embargo, considera oportuna la profundización en contenidos y ampliación del tiempo de los módulos.
- b) El grupo valora positivamente las actividades y metodologías que pueden utilizar en su vida diaria en las escuelas como, por ejemplo, el trabajo en grupo.
- c) Reclaman una profundización -o incluso un módulo- dedicado a las nuevas metodologías. Lo ven como algo fundamental para aumentar la motivación de los jóvenes.
- d) En lo que la gran mayoría coincide es en la urgente necesidad de mejorar las condiciones del alojamiento, manutención y transporte.

Respecto a este tema, queremos aclarar que los estudiantes pertenecen a diferentes wilayas (ciudades) dentro de los campamentos, con las complicaciones que eso conlleva a la hora del transporte. La “Escuela 9 de Junio”, que es donde se ha celebrado esta primera edición, se encuentra a unos 40 km de la wilaya más alejada (Dajla).

El haber elegido la “Escuela 9 de Junio”, ha sido una decisión de la Ministra de Educación saharauí. Han valorado las instalaciones del centro, y han considerado una ventaja el poder hospedar a los estudiantes y profesores españoles en el centro durante el tiempo de realización de los diferentes módulos. Sin embargo, es cierto y asumen que no pueden ayudar a los estudiantes a la hora de ofrecerles un transporte a sus casas por falta de recursos económicos. Desde la Oficina de Acción Solidaria y Cooperación de la UAM, se están valorando alternativas para salvar esta incomodidad.

5.3. Las autoridades académicas de la RASD. Oficina de Acción Solidaria y Cooperación de la UAM, coordinadora y secretaria del curso. Centro de posgrado de la UAM.

⇒ Se realizó una reunión o **asamblea final** en la Escuela de Secundaria Simón Bolívar con autoridades académicas del Ministerio de Educación de la RASD, con la coordinadora general, con la secretaria de la Oficina de Acción Solidaria y Cooperación de la UAM y los 27 alumnos.

En esta asamblea se expusieron los puntos débiles y fortalezas del programa llevado a cabo. Los resultados han sido:

- Los alumnos, coinciden con lo expuesto en la encuesta.
- La coordinadora y secretaria se comprometen a tener conversaciones con la Ministra de educación donde se le exponga:
 - o la necesidad de profundizar en las materias específicas: español y ciencias.
 - o la necesidad de realizar más prácticas en centros de secundaria.

- la necesidad de contar con algún tipo de publicación que refuerce los contenidos impartidos.
- Las autoridades académicas de la RASD se comprometen a que se realice un Modulo 6 de Refuerzo llevado a cabo por profesores del área saharauis y prácticas en centros tuteladas por profesores saharauis de la Escuela de Secundaria Simón Bolívar.
- La coordinación, además, expone que se editarán unos cuadernillos para el refuerzo del estudio realizado

⇒ Desde **la Oficina de Acción Solidaria y Cooperación de la UAM** se ha hecho una evaluación con el grupo de profesorado y con la directora del curso tras analizar las evaluaciones de los estudiantes, con el objetivo de proponer mejoras y mantener lo que ha funcionado para futuras ediciones. Las conclusiones han sido las siguientes:

- a) El curso de formación que se imparte tiene como objetivo la profesionalización en términos didácticos y metodológicos de los profesores de Educación Primaria saharauis para que puedan impartir clases como profesores de Educación Secundaria.
- b) No podemos permitirnos desde la UAM ofrecer una ampliación de contenidos en terreno, puesto que supondría un estudio universitario de, al menos, 3 años. Hay saharauis que son profesionales en las diferentes materias de español y ciencias, por lo que tenemos que aprovechar sus recursos humanos con el objetivo de integrarlos en el proyecto y que sea algo construido entre todos.
- c) Debemos continuar con la metodología impartida en este primer curso. Una metodología activa, participativa y en la que todos se sientan parte del aprendizaje.
- d) En cuanto al alojamiento, manutención y transporte, la Oficina de Acción Solidaria y Cooperación UAM ha transmitido la reclamación de los estudiantes saharauis al Ministerio de Educación Saharaui, quien se ha comprometido a mejorar esta situación en futuras ediciones.

⇒ Centro de posgrado de la UAM: evalúa el proyecto proponiendo una memoria académica donde se da cuenta de los resultados de cada estudiante y además:

- Encuesta de valoración global del curso (obligatoria)
- Encuesta de evaluación de valoración de los profesores (obligatoria para aquellos profesores que impartan más de 2 créditos en el curso)
- Autoinforme del Director del Título (obligatorio)

6.-PROSPECTIVAS:

- a) Se ve la necesidad de seguir con otras promociones que formen a los profesores en otras áreas: matemáticas, física y ciencias sociales...sin obviar los tres módulos genéricos: didáctica, psicología y prácticum.

b) Se llevan a cabo reuniones para diseñar el formato de los cuadernillos y su publicación. Algunas directrices para la publicación de los cuadernillos:

- Los cuadernillos serán publicados en una colección de “Cuadernos UAM”
- Se ha propuesto un coordinador de publicaciones con el que se realiza un pequeño avance sobre forma y cantidad sin contar con la maquetación que harán ellos.

- Características de las publicaciones:

NOTA: Cada módulo será un cuadernillo. A continuación se presenta el ejemplo de un módulo.

Módulo I	{	Asignatura 1 —————>	4 unidades didácticas (máx. 48 folios)
		Asignatura 2 —————>	4 unidades didácticas (máx. 48 folios)
		Asignatura 3 —————>	4 unidades didácticas (máx. 48 folios)
		Asignatura 4 —————>	4 unidades didácticas (máx. 48 folios)

TOTAL: 192 FOLIOS CADA CUADERNILLO + TRADUCCIÓN EN ÁRABE

- Contenidos de las publicaciones:

Cada unidad didáctica (12 folios) debe contener:

- a) Teoría que se imparte: ejemplo: los verbos regulares. Esto es importante para que recuerden lo que se les ha explicado.
- b) Ejemplo de actividades.
- c) Actividad/es evaluadoras.
- d) Fotos: sólo blanco y negro. Como mucho dos colores. Se pueden hacer fotos del paisaje, los niños, etc. de Sahara. No valen copias de libros.
- e) Lenguaje: en el lenguaje de los ejemplos se debe cuidar el medio al que van. Ejemplos: *De Madrid a Valencia hay x Km. Se debería decir de: Argelia a Tindouf hay x km. Tomaré una cerveza, se debe decir: tomaré un refresco.*

Teoría de la educación,
metodología y focalizaciones

La mirada pedagógica

José Manuel Touriñán López
Rafael Sáez Alonso



netbiblo

TOURIÑÁN, J. M. y SÁEZ, R. (2012). **Teoría de la educación, metodología y focalizaciones. La mirada pedagógica.** A Coruña, Netbiblo. (ISBN: 978-84-9745-925-9) 448 págs.

La preocupación que hoy tenemos por la educación como objeto de conocimiento no es una preocupación indirecta. Se ha dado un giro copernicano: la cuestión no son los saberes que se transmiten en la educación, sino la educación como objeto de conocimiento, bajo la idea de necesidad de establecer la relación entre epistemología y Pedagogía.

En la construcción del conocimiento de la educación hablamos de corrientes, disciplinas, mentalidades y focalizaciones pedagógicas. El estudio de las focalizaciones, desde el punto de vista de la metodología, para el análisis teórico, es nuevo y de interés para avanzar en el desarrollo de la Teoría de la Educación, entendida como nivel de análisis y como disciplina académica, porque induce a centrar, de manera preferente, el esquema conceptual de estudio y análisis de la disciplina, no en el contenido investigado de la disciplina, o en la metodología entendida en abstracto como instrumento o recurso, sino en los problemas que pueden ser definidos como problemas de Teoría de la educación y como problemas teóricos, tecnológicos y prácticos de la educación desde la Pedagogía.

La investigación del conocimiento de la educación es una competencia fundamental para aquellos que se dedican a la Pedagogía o estudian alguna de las carreras vinculadas al conocimiento de la Educación. Lo que se pretende con el conocimiento de la Educación es que sea adecuado para explicar, interpretar y decidir la intervención pedagógica. Precisamente por eso en este libro se presenta y fundamenta la noción de Teoría de la Educación como disciplina dentro de la Pedagogía, como ciencia y como carrera, para comprender que sustenta a la educación y la hace susceptible de estudio con sentido de autonomía funcional, utilizando y desarrollando el ámbito de realidad que es la educación como objeto y como meta de su quehacer.

Este libro no es un texto montado “oportunamente” con inconexas aportaciones de los autores. Es un libro de estructura rigurosa que desarrolla su tesis en nueve capítulos que, a su vez, mantienen una estructura homogénea en su desarrollo, de manera que cada uno es introducción y fundamento del siguiente, en orden a la construcción de la mirada pedagógica.

Los cuatro primeros capítulos, firmados por el profesor Sáez, establecen principios de metodología de investigación desde la epistemología general. Los cinco siguientes, firmados por el profesor Touriñán, se centran en reconsiderar la epistemología pedagógica desde el conocimiento de la educación para establecer principios de investigación pedagógica.

Desde la introducción a la conclusión se construye un pensamiento que permite abordar problemas de Teoría de la educación desde una perspectiva propia del conocimiento de la educación: la que corresponde a la mirada pedagógica que permite sistematizar modelos de intervención, respetando la complejidad de la educación.

Esther Olveira Olveira

mariaesther.olveira@usc.es

Facultad de Ciencias de la Educación

Campus Vida

Santiago de Compostela

Universidade de Santiago de Compostela

TOURIÑÁN, J. M. y SÁEZ, R. (2012). **Theory of Education, Methodology and Focalizations. The Pedagogical Approach.** A Coruña, Netbiblo. (ISBN: 978-84-9745-925-9) 448 págs.

The concern we have today on knowledge of education is not an issue indirectly. There has been a copernican turnabout: the issue is not the knowledge of the cultural areas that we use to educate, but “education” as an object of knowledge, because it is necessary to establish the relationship between epistemology and pedagogy.

In the construction of educational knowledge comes to trends, disciplines, mentalities and pedagogical focalizations. The study of focalizations, from the point of view of methodology, is a new theoretical analysis and it is interesting to advance the development of the Theory of Education, understood as the level of analysis and as an academic discipline because it induces focus, preferably, the conceptual scheme of study and analysis of discipline, not on the content of the discipline studied, or understood in the abstract methodology as a tool or resource, but the problems can be defined as problems of theory of education and as theoretical, technological and practical problems of education from pedagogy.

The research of educational knowledge is a core competency for those engaged in Pedagogy or studying any of the courses related to knowledge of education. The intention with the knowledge of education is to be appropriate to explain, interpret and decide the pedagogical intervention. That is why this book presents and justifies the notion of Theory of Education as a discipline inside Pedagogy as a science and as a career, to understand that it supports education and makes it susceptible to study with a sense of functional autonomy, using and developing the field of education as object and goal of its work.

This text book is not mounted "timely" with unconnected input from the authors. It is a book of rigorous structure that develops his thesis in nine chapters, which get a homogeneous structure in its development, so each one is introduction and foundation of the following, in order to build the pedagogical approach.

The first four chapters, signed by Professor Sáez, established principles of research methodology from the general epistemology. The next five, signed by Professor Touriñán, re-focus on the pedagogical epistemology from the education knowledge to establish principles of pedagogical research.

From the Introduction to the Conclusion the authors create a thought that will address problems of educational theory from their own perspective of knowledge of education: the one corresponding to the pedagogical approach that allows systematizing educational intervention models, regarding the complexity of education.

Esther Olveira Olveira

mariaesther.olveira@usc.es

Facultad de Ciencias de la Educación

Campus Vida

Santiago de Compostela

Universidad de Santiago de Compostela

ARTES Y EDUCACIÓN. FUNDAMENTOS DE PEDAGOGÍA MESOAXIOLÓGICA



Director

José Manuel Touriñán López

netbiblo

TOURIÑÁN LÓPEZ, José Manuel (Dir.): *Artes y educación. Fundamentos de Pedagogía Mesoaxiológica*. A Coruña, Netbiblo, 2010, 320 pp. [ISBN: 978-84-9745-451-3].

Estamos ante un libro de *Pedagogía Mesoaxiológica* centrado en el campo de la *educación artística*. La tesis central que se defiende en el libro, de forma certera y fundamentada, mantiene que podemos hablar de la educación artística como problema de educación, porque el conocimiento pedagógico hace factible la comprensión de la educación artística como la tarea y el resultado de la relación entre artes y educación con criterio pedagógico. Se habla de *Pedagogía Mesoaxiológica*, porque la intervención educativa requiere, además del conocimiento pedagógico, el dominio suficiente del medio o área cultural en la que se interviene educativamente para hacer efectiva la acción. Las artes se erigen en ámbito de educación, al tiempo que segmento de enseñanza vocacional y profesional y se hace indispensable legitimar pedagógicamente el conocimiento del ámbito cultural en el que se interviene, porque hay que convertirlo en objeto y meta de la educación.

De acuerdo con lo anterior, desde esta óptica investigadora cabe discernir y delimitar tres dimensiones posibles de las artes en su relación con la esfera educativa:

- Las artes en cuanto *ámbito general de educación*, que desarrolla valores inherentes al carácter y sentido de la educación igual que cualquier otro dominio educacional.
- Las artes como *ámbito de educación general*; esto es: un espacio que integra en el mosaico de la educación común de los estudiantes y contribuye el desarrollo del sentido estético y la sensibilidad artística desde las formas de expresión artística.
- Las artes entendidas como *ámbito de desarrollo profesional y vocacional*.

De la lectura detenida del libro se infiere que todos los capítulos y partes de la obra, de principio a fin, responden a un patrón de trabajo y pensamiento que se va enriqueciendo y diversificando en su desarrollo hasta dejar bien patente en su recorrido de más de 300 páginas que todos podemos y debemos tener a nuestro alcance educación artística. Fragar y consolidar una mentalidad acorde con esta propuesta entre los educadores, contribuyendo a que asuman las artes como ámbito de educación, constituye tal vez la meta más ambiciosa y encomiable del presente trabajo.

Vicente Peña Saavedra

vicente.pena.saavedra@usc.es

Facultad de Ciencias de la Educación

Campus Vida

Santiago de Compostela

Universidade de Santiago de Compostela



À vida i als estudis
de l'arquitecte i dissenyador
La pràctica catalana en les illes
de l'arxipèlag de les Balears



La práctica cotidiana en los colegios. Casos para la formación de docentes

2011 Universidad de Coimbra

Ana Rodríguez Marcos

Teresa Pessoa

Esta obra posibilita líneas de trabajo tanto para el profesorado como para todos los educadores de la comunidad educativa en cualquier ámbito ibero-americano.

El libro, redactado entre el profesorado de la Universidad de Coimbra y de la Universidad Autónoma de Madrid consta de dos partes concretas: una impresa en papel y otra en formato CD-ROM.

La primera está conformada por tres capítulos sobre el trabajo educativo en situaciones diferentes. En el CD-ROM se describen varios casos prácticos, que han sido relatados en versión reducida para facilitar su lectura. Estos hacen posible atisbar diversas visiones del mundo educativo y de la práctica docente en los centros.

Se trata de una obra que apuesta por la innovación, por el aprendizaje cooperativo, por la renovación didáctica, por la integración de la teoría con la práctica, por la figura de un docente reflexivo y constructor de su formación, por la transformación en un marco de trabajo en equipo, potenciando a la vez el trabajo colaborativo entre el alumnado.

Se impulsa también un enfoque interdisciplinar centrado en el aprendizaje del estudiante, al que se le guía en su propio proceso formativo. Se trata de dar respuesta a la cuestión formulada por Ana Rodríguez: “¿Qué maestro quiero ser?” Manual importante para el alumnado y docentes de cualquier Facultad de Formación de Profesorado y de Magisterio, acorde con las premisas del Espacio Europeo de la Educación Superior.

Asunción Fernández Díaz

Jefa de la Sección de la Coordinación de la Intervención Educativa y Proyectos de Inclusión del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra



**PREGUNTAS
FUNDAMENTALES
DE LA ENSEÑANZA**

AGUSTÍN DE LA HERRÁN
JOAQUÍN PAREDES
CRISTINA MORAL SANTAELLA
TANIA MUÑOZ
(COORDS.)

Herrán, A. de la, Paredes, J., Moral Santaella, C. y Muñoz, T. (2012). *Preguntas fundamentales de la enseñanza*. Madrid: Universitas (721 pp.). ISBN: 978-84-7991-362-5

Ésta es una obra amable, singular y cordialmente reflexiva. Fue ideada en diciembre de 2010, así que ha tardado algo más de un año en realizarse. Se ha compuesto con la generosidad y los testimonios de 39 personas de ámbitos y personalidades distintas, cuyo factor común es una vida entregada a la educación. No es una investigación al uso, porque hace énfasis en la pregunta. Tampoco incluye un análisis de contenido, ni se va a pronunciar en ningún sentido conclusivo, porque no pretende solucionar nada. Aun así, se invita a los lectores a indagar, a intentar descubrir patrones de respuestas en las preguntas, en los colectivos protagonistas o en los autores que inmediatamente se presentan.

El objetivo básico de este trabajo es compilar miradas relevantes sobre algunas claves evidentes y no tan evidentes del área de Didáctica y la Organización Escolar, percibidas por participantes de tres gremios bien definidos:

- *Profesionales de la Educación Infantil, Primaria y Secundaria*
- *Destacados Representantes de Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) de todo el Estado*
- *Investigadores del área de Didáctica y Organización Escolar* de reconocido prestigio.

En un segundo momento, se pretende favorecer la escucha mutua, para generar cambios sinérgicos, internos y externos. Éste es un texto para la escucha.

Para su realización se han hecho a todos las mismas trece preguntas substanciales. La técnica seguida es la de la entrevista escrita realizada sobre un cuestionario estructurado previamente validado. Esto ha permitido una mejor elaboración de las respuestas, que pueden leerse bien por preguntas (primera parte del trabajo), bien por autores (segunda parte de la obra).

Las preguntas del cuestionario subyacente han sido las siguientes:

- 1ª) *¿Qué es para ti la educación?*
- 2ª) *¿Cuáles son a tu juicio las preguntas fundamentales de la Didáctica y la Organización Escolar?*
- 3ª) *¿Cuál crees que es el papel que deben jugar las TIC en la enseñanza?*
- 4ª) *¿Cómo valoras una enseñanza basada en competencias?*
- 5ª) *¿Para qué enseñar, para qué formar?*
- 6ª) *¿La enseñanza está evolucionando?*
- 7ª) *¿Hay aprendizaje formativo sin enseñanza?*
- 8ª) *¿Entiendes que es suficiente la formación inicial del profesorado que se desarrolla para los distintos niveles educativos?*
- 9ª) *¿Cuáles son las claves para favorecer el desarrollo profesional de los docentes de los distintos niveles educativos?*
- 10ª) *¿Por qué el autoconocimiento, la conciencia, la evolución humana, la humanidad (como fuente de identidad), etc. apenas se tratan en la formación inicial del profesorado?*
- 11ª) *¿Por qué el conocimiento del cerebro -como órgano de la razón y de la formación- no forma parte de la formación inicial del profesorado o de la educación?*

12ª) *¿Cuál es el mayor error que los profesores/MRPs/Investigadores [se pidió a cada participante que se identificara con su colectivo de referencia, previamente definido] están cometiendo con la educación?*

13ª) *Por favor, ofrece un titular (periodístico) para la Didáctica y Organización Escolar actual, con la mirada puesta en el futuro*

El producto final es muy interesante. Se ha generado algo más que un perfil (un contorno, una silueta, una sombra) educativo del año 2012. El crisol de miradas de estos pedagogos del siglo XXI ha generado un verdadero retrato en 3D de la educación experimentada y sentida hoy, a partir de testimonios que unas veces la reflejan y otras veces la refractan.

Todas las respuestas, que van más allá de las palabras, puede ser un material para la formación inicial del profesorado de Infantil, Primaria, Secundaria de primer orden. Concentran un potencial didáctico e investigativo útil para evaluar la experiencia educativa en el presente y para encauzar parte de la Pedagogía y la Didáctica futuras. Y también para los componentes de la comunidad del área de Didáctica y Organización Escolar, para pulsar su relevancia, sus enfoques, sus sinergias y sus distancias.

Pablo Rodríguez Herrero

Jessica Cabrera Cuevas

Grupo FORPROICE (UAM)