

PRESENTACIÓN

La Educación hoy: algunos de sus perfiles y escenarios

José Emilio PALOMERO PESCADOR
 María Rosario FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ
 María Pilar TERUEL MELERO
 (Coordinadores)

Correspondencia

José Emilio Palomero Pescador

M^a Rosario Fernández Domínguez

María Pilar Teruel Melero

Facultad de Educación
 c/ San Juan Bosco 7,
 E- 50071 Zaragoza

Teléfono:
 + 34 – 976–761–301

Correos electrónicos:
 emipal@unizar.es
 mrfernand@unizar.es
 pteruel@unizar.es

Recibido: 19/03/2009
 Aceptado: 30/03/2009

RESUMEN

El presente volumen de la *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (REIFOP) ofrece un conjunto de artículos que reflejan algunos de los perfiles y escenarios de la Educación en el mundo de hoy. Incluye, también, el texto íntegro del manifiesto pedagógico *No es Verdad*, promovido por la Red Ires, al que se adhiere la Revista asumiéndolo como propio. Finalmente, la REIFOP pone a disposición de todos los lectores una amplia base de datos, que cuenta con más de 1700 recursos de Educación y de Psicología, accesibles en línea a través de Internet.

Los autores de estas investigaciones son profesores universitarios que, como profesionales de la Educación, desarrollan su actividad académica en diez universidades españolas: Barcelona, Extremadura, Granada, Las Palmas de Gran Canaria, Murcia, Oviedo, Santiago de Compostela, Sevilla, Valladolid y Zaragoza.

Consideramos que, con ello, la REIFOP ofrece una muestra más de apertura a toda la comunidad universitaria.

En este artículo se presenta un detallado resumen de todos los trabajos publicados en este número.

PALABRAS CLAVE: *Educación, Formación de maestros, Escenarios educativos, Perfiles educativos, Manifiesto pedagógico No es Verdad.*

Current educational issues: some profiles and settings

ABSTRACT

This issue of the *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (REIFOP) offers a range of articles focused on the profiles and settings of education today. It also includes the full text of the Pedagogical Manifesto "It is not true", promoted by Redires (School updating and research network), to which the journal adheres, taking it as its own. Finally, REIFOP makes available to all its

readers a wide database of over 1,700 resources on Education and Psychology, retrievable online through the Internet.

The authors of the articles are university lecturers and professors in the field of Education who carry out their academic research at ten Spanish universities: Barcelona, Extremadura, Granada, Las Palmas de Gran Canaria, Murcia, Oviedo, Santiago de Compostela, Sevilla, Valladolid and Zaragoza. We believe that this is a further way of reaching the whole university community.

In this article we offer a detailed summary of the articles published in this issue.

KEY WORDS: *Education, Primary Teacher Training, Educational scenarios, Educational profiles, Pedagogical Manifesto "It is not true".*

I. Introducción. Apuntando ideas y abriendo caminos en favor de otra Escuela posible

A lo largo de este volumen [28 (12,1)] de la *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)* se recogen un conjunto de investigaciones en las que, bajo el título *La Educación hoy, algunos de sus perfiles y escenarios*, se apuntan ideas y se abren caminos en favor de otra Escuela posible, que es necesaria y que, de hecho, ya existe.

Como coordinadores de la presente monografía, ofrecemos una síntesis de cada uno de los trabajos que la conforman, cuyos autores son profesores universitarios pertenecientes a ocho comunidades autónomas que, como profesionales de la Educación, desarrollan su actividad académica en diez universidades españolas: Barcelona, Extremadura, Granada, Las Palmas de Gran Canaria, Murcia, Oviedo, Santiago de Compostela, Sevilla, Valladolid y Zaragoza. Consideramos, por otra parte, que la REIFOP ofrece con ello una muestra más de su apertura a toda la comunidad universitaria.

II. Principios orientadores de la Escuela que necesitamos

Iniciamos este volumen con un editorial que se titula *No es verdad. Manifiesto Pedagógico*, firmado por Renovación e Investigación Escolar (Red Ires). En él se expone de forma pública y colectiva lo siguiente:

- 1) No es verdad que en la escuela española actual predomine un modelo de enseñanza diferente al tradicional.
- 2) No es verdad que en la escuela española hayan bajado los niveles de exigencia.
- 3) No es verdad que los alumnos y alumnas de ahora sean peores que los de antes.
- 4) No es verdad que los docentes españoles tengan un exceso de formación pedagógica y un déficit de formación en contenidos.

En dicho Manifiesto se afirma también que la Escuela y la Universidad necesitan un cambio, y se reflejan algunos de los principios orientadores de la Escuela que necesitamos:

1. Centrada en los estudiantes y en su desarrollo integral (corporal, intelectual, social, práctico, emocional y ético).
2. Con contenidos básicos vinculados a problemáticas relevantes de nuestro mundo, buscando la calidad frente a la cantidad, la integración de materias frente a la separación.
3. Con metodologías investigativas que promuevan aprendizajes concretos y funcionales, al tiempo que capacidades generales como la de aprender a aprender. Donde el esfuerzo necesario para aprender tenga sentido.
4. Con recursos didácticos y organizativos modernos y variados. Una Escuela que utilice de forma inteligente y crítica los medios tecnológicos de esta época.

5. Con formas de evaluación formativas y participativas que abarquen a todos los implicados (estudiantes, docentes, centros, familias y administración), que impulsen la motivación interna para mejorar y que contemplen a las personas en todas sus dimensiones.
6. Con docentes formados e identificados con su profesión; mediadores críticos del conocimiento, dispuestos al trabajo cooperativo y en red y estimulados para la innovación y la investigación.
7. Con una ratio razonable y con profesorado ayudante y en prácticas. Con momentos para diseñar, evaluar, formarse e investigar.
8. Con un ambiente acogedor, donde los tiempos, espacios y mobiliarios estimulen y respeten las necesidades y los ritmos de los menores.
9. Cogestionada con autonomía por toda la comunidad educativa. Que promueva la corresponsabilidad del alumnado. Comprometida con el medio local y global.
10. Auténticamente pública y laica. Con un marco legal mínimo basado en grandes finalidades y obtenido por un amplio consenso político y social.

III. El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros

La monografía continúa después con un primer artículo titulado *El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros* (María Rosario Fernández Domínguez, José Emilio Palomero Pescador y María Pilar Teruel Melero, Universidad de Zaragoza). El estudio se inicia con un análisis de la importancia de la educación socioafectiva en la Escuela, considerando que ésta debe estar siempre al servicio de la ética y de los valores, de la construcción de un mundo más sano, feliz y solidario. Analiza, a continuación, por qué es importante la formación de los maestros en el ámbito de la educación emocional, defendiendo que debe articularse en torno a dos ejes básicos: la formación teórica y la formación personal, destacando que esta última es fundamental para que los maestros eduquen emocionalmente a sus alumnos. Desde esta perspectiva, los autores se posicionan a favor de una metodología activa, vivenciada y socioafectiva.

El trabajo analiza también las principales competencias socioafectivas que deberían tener los profesores para afrontar los retos de la Educación en un mundo tan cambiante y complejo como el nuestro, que a juicio de los autores son: el autoconocimiento, la autorregulación emocional, la capacidad para expresar las emociones y tener equilibrio emocional, la autoestima, la empatía y la capacidad de escucha, la resiliencia, la motivación, la comunicación asertiva y las habilidades sociales, la capacidad para cooperar y trabajar en equipo y para colaborar con el entorno, la capacidad para afrontar y resolver situaciones problemáticas y conflictos interpersonales, la capacidad para tomar decisiones, la capacidad para afrontar el cambio y la incertidumbre, tener valores y una actitud positiva ante la vida.

Por otra parte, los autores estudian los últimos cambios legislativos en el sistema educativo español, realizando un análisis de los lenguajes del Boletín Oficial de Estado a partir de 1990, que parecen apuntar hacia una mayor presencia de la educación socioafectiva en los procesos de formación inicial y permanente del profesorado, y en las aulas en general.

Se concluye resaltando la importancia de la educación emocional en la Escuela (una revolución aún pendiente) como instrumento al servicio del desarrollo integral de la personalidad de niños y adolescentes. También se destaca que al mirar las cosas desde la doble perspectiva de los formadores de formadores y de los aprendices de maestro, se hace necesario un modelo de formación de los profesionales de la Educación (maestros, educadores, profesores de cualquier nivel, pedagogos, psicopedagogos, etc.) que se caracterice por su profesionalidad, su fortaleza y su compromiso ético: maestros y profesores que se valoren y que se sientan valorados socialmente; que tengan ideales de paz y justicia incorporados a su propio sistema ético; con recursos para que sus alumnos obtengan buenos resultados; que quieran y sepan relacionarse con sus alumnos como personas y con su contexto; que seleccionen experiencias y materiales de aprendizaje; que generen experiencias creativas, productivas y agradables; y que, sin sobreactuar, se posicionen como modelos de vida.

IV. Convivencia escolar en Secundaria: aplicación de un modelo de mejora del clima social

El segundo artículo, *Convivencia escolar en secundaria: aplicación de un modelo de mejora del clima social* (María Ángeles García-Hierro García y Sixto Cubo Delgado, Universidad de Extremadura), comienza definiendo los conceptos de convivencia, violencia y conflicto. Describe, seguidamente, las principales dificultades que atenazan la convivencia escolar, las repercusiones que éstas tienen sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje (excesivo tiempo para controlar la disciplina en el aula, falta de comunicación, absentismo escolar, malestar docente...), sus causas y soluciones, así como la necesidad de una intervención urgente.

Posteriormente, los autores describen los principales objetivos de su investigación:

- 1) Conocer la situación de convivencia en los Institutos de Enseñanza Secundaria (IES).
- 2) Delimitar el clima de convivencia de un IES de Cáceres.
- 3) Determinar la eficacia de un programa de intervención para la mejora de la convivencia escolar.
- 4) Poner en práctica una estrategia preventiva capaz de evitar conductas disruptivas en el futuro.

Tras describir la investigación realizada, en las conclusiones sobre la misma se resalta que el programa aplicado no ha mejorado el clima de aula en el grupo experimental, algo previsible en función de la reducida muestra utilizada. No obstante, los autores destacan que su estudio permite mostrar conclusiones interesantes en relación con los objetivos de la investigación, como que el programa desarrollado ha permitido crear espacios de reflexión y análisis sobre la violencia escolar que han resultado muy positivos para los estudiantes del grupo experimental.

V. El valor formativo y las ataduras de las creencias en la formación del profesorado. Aquello que no se ve, pero se percibe en el aula

El tercer artículo, *El valor formativo y las ataduras de las creencias en la formación del profesorado. Aquello que no se ve, pero se percibe en el aula* (Carmen Oliver Vera, Universidad de Barcelona), ofrece una reflexión sobre el valor formativo de las creencias en la formación inicial y permanente del profesorado, y sobre las ataduras que éstas pueden suponer para el aprendizaje y el cambio.

La autora destaca que a menudo se ha pensado que la formación da alas al cambio y a la innovación, de manera que si yo conozco aquello que debo hacer, lo haré, o tendré más oportunidades de hacerlo que si lo ignoro; pero frecuentemente las cosas no son así, ya que el binomio formación-innovación no siempre se concreta en el cambio y en la mejora que pueda derivarse de él. En este sentido, aunque la formación que recibe el profesorado a lo largo de su trayectoria profesional debería facultarle para el cambio y la mejora de su tarea educativa, la realidad es que saber lo que podemos o debemos hacer con frecuencia tan sólo significa salir de la ignorancia inicial para entrar en el reino de un conocimiento adquirido sin garantías de aplicación, ya que en muchas ocasiones se almacena, otras veces se adapta y en otros casos se rechaza.

En consonancia con lo anterior, la autora señala que la formación inicial y permanente de los profesores debe estar orientada a que éstos revisen y reconstruyan su forma de pensar la enseñanza y su modo de enseñar. De esta forma, el artículo se sitúa en el marco de la investigación sobre el pensamiento del profesor, centrando su atención en la construcción de conocimiento profesional a partir de la relación formación-innovación desde una perspectiva ecológica del conocimiento.

Del mismo modo, también defiende que tanto en la formación inicial como en la formación permanente del profesorado es necesario acompañar al profesor-alumno en la toma de conciencia de sus creencias sobre la enseñanza, sus sentimientos hacia ella, sus motivaciones para realizarla y sus necesidades personales y profesionales, que le mueven a la acción o al rechazo de determinados aspectos contextuales, culturales, curriculares, evaluativos o sociales, inherentes al proceso de enseñar y aprender. En este sentido, la autora postula también que la argumentación, el contraste dialógico o las emociones encontradas o unísonas, se convierten en metodología y en contenido de la formación. Se trata de la adquisición de un conocimiento que busca que la persona no sólo sepa y

sepa hacer, sino que además se haga consciente de qué conoce, qué siente, qué le impulsa, por qué actúa y qué barreras subjetivas se interponen a la acción.

Se subraya, al mismo tiempo, que para lograr esta meta es necesario interrogarse sobre el valor formativo u obstaculizador de las creencias, tanto para el profesorado como para el alumnado, así como sobre la interacción didáctica y sobre la existencia de dilemas entre el pensamiento del profesor y la enseñanza que lleva a cabo y su influencia en el cambio educativo. Tras definir el concepto de creencia como parte de una dimensión personal, afectiva y emocional, íntimamente ligada a la propia cultura y que influye, a su vez, en nosotros y en lo que hacemos, la autora argumenta la necesidad de considerar contenido de formación esta dimensión, con la finalidad de facilitar la autonomía y la autorregulación del conocimiento profesional.

En el artículo se señalan, por último, algunas ataduras relevantes de las creencias (trajes estándares, regalar los porqués, dar seguridad) que la formación puede evitar:

- 1) Confeccionar trajes estándares: el traje *prêt a porter* en la formación del profesorado debe dar paso al traje a medida dentro de un marco de confección realista y profesional.
- 2) Regalar los porqués: la formación inicial de los maestros debe convertirse en una ocasión para que el alumnado adquiera su propio criterio profesional, entendiéndose por tal el conjunto de argumentos que justifican el pensamiento y la acción docente.
- 3) Dar seguridad para poder avanzar: uno de los elementos que interfieren en la formación del profesorado es la resistencia al cambio. Si se busca mejorar la calidad de la enseñanza a través de la formación de los profesores, y a éstos se les debe formar para innovar, es imprescindible romper la tranquilidad de lo seguro, ayudándoles a vencer las resistencias al cambio.

VI. ¿Cuál es el perfil epidemiológico de padecer *burnout* en profesores no universitarios de la Región de Murcia?

El cuarto artículo, *¿Cuál es el perfil epidemiológico de padecer burnout en profesores no universitarios de la Región de Murcia?* (Isabel Latorre Reviriego y Juan Sáez Carreras, Universidad de Murcia), se inicia con una referencia a la definición de este síndrome (*burnout*/quemado) hecha por Freudenberger en 1974: afección típica de las profesiones de servicios, provocada por un trabajo intenso sin considerar las propias necesidades, que se caracteriza por una pérdida de energía, síntomas de ansiedad, depresión, desmotivación y agresividad.

Se recoge después la caracterización de Maslach (1976), que lo define como una situación de sobrecarga emocional en profesionales que, después de años de dedicación, terminan quemándose, presentando un cuadro de cansancio emocional, despersonalización y falta de realización profesional.

Continúan señalando que los profesionales de la enseñanza están reconocidos como uno de los grupos de alto riesgo de padecer este síndrome, con una incidencia superior al 25%, lo que supone una disminución de la calidad de vida de los docentes afectados, así como un deterioro progresivo del servicio que ofrecen al centro educativo y a la organización del mismo.

Plantean, finalmente, que el objetivo de su estudio es analizar el nivel de estrés y los factores epidemiológicos que pueden verse implicados en el *burnout* entre profesores no universitarios de la Región de Murcia.

Para llevar a cabo su investigación, los autores han realizado un estudio transversal en una población de 200 profesores de niveles no universitarios de Murcia, utilizando como instrumentos de medida los siguientes:

- 1) Un cuestionario de datos epidemiológicos y profesionales y de detección del nivel de estrés y sus consecuencias.
- 2) La versión española del *Maslach Burnout Inventory* (MBI).

Posteriormente, los datos obtenidos fueron recogidos en tablas informatizadas y tratados mediante el programa informático SPSS, quedando demostrado lo siguiente:

- 1) El índice de *burnout* de los profesores de la Región de Murcia no es diferente en función del tipo de centro de trabajo, del sexo, del estado civil de los docentes ni del número de hijos

($p > 0.05$), pero sí en función del nivel de estrés. El 90.4% de los profesores con alto *burnout* presentan también un nivel de estrés elevado.

2) Los profesores de la Región de Murcia han mostrado un menor nivel de agotamiento y despersonalización, y una menor realización personal, que la muestra de referencia, siendo la dimensión que mejor se ha relacionado con el *quemado* de los docentes la del cansancio emocional ($p < 0.0001$), seguida de la realización personal ($p < 0.003$) y de la despersonalización ($p < 0.01$).

3) El perfil epidemiológico de mayor riesgo ha resultado ser el de una mujer de 43 años, soltera, sin hijos y con una antigüedad en la profesión menor de 19 años.

Los autores concluyen que su investigación alerta sobre la necesidad de que las autoridades activen medidas de diagnóstico y prevención que eviten el *burnout* de los profesores, una enfermedad laboral que provoca mucho sufrimiento personal, múltiples bajas laborales y una pérdida de eficacia y calidad en sistema educativo. Señalan, finalmente, que desde el punto de vista material los profesores necesitan seguridad, estabilidad y confort adecuados, y que en el terreno de las necesidades afectivas, necesitan satisfacción, reconocimiento y respeto social.

VII. Análisis de las creencias que sobre la enseñanza práctica poseen los futuros maestros especialistas en Educación Primaria y en Educación Física. Un estudio comparado

El quinto artículo, *Análisis de las creencias que sobre la enseñanza práctica poseen los futuros maestros especialistas en Educación Primaria y en Educación Física. Un estudio comparado* (María José Latorre Medina, María Purificación Pérez García y Francisco Javier Blanco Encomienda, Universidad de Granada), comienza señalando que el *Prácticum* es una materia troncal de importancia decisiva en la comprensión del mundo laboral y el campo profesional de los estudiantes de profesorado. Aunque es un hecho constatado (a pesar del interés que hoy día despierta el tema) que ni la formación práctica de los futuros maestros ni la indagación sobre el sistema de creencias y concepciones que éstos poseen sobre dicho periodo han recibido hasta la fecha la atención que merecen en nuestro sistema educativo universitario.

En este contexto, los autores presentan una investigación de corte cuantitativo, fundamentalmente de tipo descriptivo y con aplicación de tests estadísticos, en la que, dado el propósito del estudio, ha sido imprescindible trabajar con dos muestras de sujetos. Con ella se quieren identificar y dar a conocer las creencias que sobre la formación práctica universitaria poseen los futuros maestros de Educación Primaria y de Educación Física de la Universidad de Granada, antes y después de su inmersión en los escenarios de *Prácticum*. Con ella los autores quieren comprobar, además, si se produce algún tipo de cambio o alteración en las creencias previas que los estudiantes llevan consigo a este periodo.

De los resultados procedentes del tratamiento estadístico aplicado a los datos, se puede deducir que, en general, los aprendices de profesor, antes y después de cursar el *Prácticum*, mantienen una actitud positiva hacia la mayoría de las declaraciones que conforman el inventario. Las evidencias que nos proporciona la comparación realizada nos revelan, además, que el paso por la experiencia de prácticas hace que se modifiquen, alteren o reconsideren algunas de las creencias sobre la enseñanza práctica.

VIII. La formación de maestros de Educación Infantil para la comprensión de la música y su uso didáctico en Galicia

El sexto artículo, *La formación de maestros de Educación Infantil para la comprensión de la Música y su uso didáctico en Galicia* (María de los Ángeles López de la Calle Sampedro, Universidad de Santiago de Compostela), presenta los resultados de una investigación de carácter descriptivo, a través del método de encuesta, mediante la aplicación, en 91 centros educativos gallegos, del cuestionario *La Música en la Educación Infantil 3-6 años*.

El trabajo comienza apuntando que las investigaciones actuales sobre el desarrollo de la musicalidad en el niño señalan que el aprendizaje musical debe comenzar lo antes posible y que el propiciar experiencias sonoro-musicales en edades tempranas en la Escuela es una necesidad

evidente, puesto que implica un enriquecimiento perceptivo, creativo, expresivo y comunicativo que contribuye al desarrollo de la inteligencia musical y de otras inteligencias, favoreciendo, en definitiva, el desarrollo integral del ser humano.

Se destaca que un reciente informe realizado por miembros de la comisión de investigación de la *International Society for Music Education*, en el que se recogen las tendencias durante la última década, pone de manifiesto que la *Didáctica de la Música* es la problemática de investigación con menor interés, por detrás de otras como la música como construcción (cultural, histórica, social, personal, etc.), la música como percepción (ritmo, sonido, representación) o la música como producción (creación, improvisación, composición, *performance*).

El artículo que comentamos forma parte de una investigación más amplia sobre la presencia y uso de la música en los centros de Educación Infantil de Galicia. En él se realiza un análisis cuantitativo y cualitativo en torno la valoración que hacen los maestros de Educación Infantil (3–6 años) de la comunidad autónoma gallega sobre su formación en educación musical. Se destacan, por otra parte, los principales hallazgos obtenidos en relación a la formación de los maestros de estos centros para la comprensión de la música y su uso didáctico:

- Los profesores manifiestan con total rotundidad que no han sido suficientemente formados ni en una comprensión de la música y formas en las que se puede aprender, ni para su integración curricular en la etapa, considerando que, en general, la preparación que recibe un titulado en la especialidad de Educación Infantil para intervenir a través de la música es totalmente insuficiente.
- Las mayores carencias se localizan en el tiempo dedicado a la práctica musical, la adecuación de los programas al currículum de Infantil, las TIC aplicadas a la música y la ausencia en materiales de calidad.
- Los contenidos procedimentales más valorados para la formación del maestro son aquellos que más utilizan en sus prácticas educativas y que pertenecen fundamentalmente al ámbito de la expresión: cantar, percusión corporal, bailar, así como aquellos que se orientan al desarrollo de los ámbitos de la creatividad y la percepción musical.
- Los profesores consideran imprescindible la figura del especialista en educación musical, ya sea como responsable coordinador o como asesor de la educación musical en la etapa, para una integración efectiva de la música en las prácticas. Insisten en que esta figura es básica y esencial para que los niños tengan una adecuada formación musical, ya que muchos de los tutores carecen de una preparación didáctico–musical elemental.
- Por otra parte, las aportaciones del estudio muestran cómo la mayoría de los profesores tienen un interés alto por participar en todos y cada uno de los ámbitos de formación presentados, si bien es la metodología musical para la etapa la modalidad formativa que presenta un mayor interés.

La autora concluye que los hallazgos expuestos ponen en evidencia que la formación continua del maestro en el uso de la música y su educación constituye una necesidad prioritaria para corregir la situación actual en Galicia. E, igualmente, que las conclusiones de esta investigación deberían ser tenidas en consideración a la hora de elaborar los nuevos Estudios de Grado de Maestro de Educación Infantil.

IX. Formación permanente y distribución del profesorado de Educación Secundaria por comarcas y departamentos. El caso de Asturias.

El séptimo artículo, *Formación permanente y distribución del profesorado de Educación Secundaria por comarcas y departamentos. El caso de Asturias* (Paula González–Vallinas y José Luis San Fabián Maroto, Universidad de Oviedo), se centra en la formación del profesorado y explora las relaciones existentes entre la formación permanente y diversas características del profesorado, las comarcas y los departamentos de los Institutos de Educación Secundaria en Asturias.

Los autores comienzan señalando que entre los diversos factores asociados a los resultados escolares se encuentra la formación del profesorado, y que por lo tanto parece pertinente analizar si el profesorado es homogéneo en su formación o si existen diferencias en función de donde se encuentren ubicados sus centros y las características de su alumnado, línea de investigación en la que son concluyentes los resultados del análisis de la influencia de la cualificación del profesorado y otras

variables en el rendimiento escolar realizado por Darling–Hammond (2000) mediante un estudio comparativo entre 50 estados en EE.UU.

El estudio de Darling–Hammond aporta datos muy interesantes sobre la influencia de la formación del profesorado en los resultados escolares, destacando que en los estados que adoptaron políticas de mejora en la formación de su profesorado y aumentaron las exigencias de certificación para poder ejercer la enseñanza se produjeron mejoras sustanciales en el rendimiento escolar de los estudiantes. En el citado estudio se encontró, por otra parte, una elevada correlación entre la cualificación del profesorado y la ubicación de los centros escolares, de manera que los centros ubicados en distritos con alumnado de bajo nivel socioeconómico (los más necesitados de un profesorado bien preparado) son precisamente los que tienen un profesorado menos formado, tal como corroboran otros estudios que han investigado la relación entre la certificación del profesorado, su formación y su distribución en los centros a lo largo del territorio.

Sobre estas bases, y tras un análisis de la historia de la formación permanente del profesorado en España y en Asturias, los autores realizan una investigación basada en el análisis de datos secundarios cuantitativos del profesorado y municipios de Asturias, tomando como referencia el estudio de previo de González–Vallinas (2006), que abarca el periodo 1991–2000, por ser este último un año que marca un cambio en el sistema de formación permanente del profesorado asturiano. En el año 2000 fueron transferidas las competencias en Educación y se gestó el nuevo modelo de formación permanente en la Comunidad Autónoma, que se hizo efectivo en septiembre del año 2001.

Partiendo del estudio de referencia (GONZÁLEZ–VALLINAS, 2006), los autores obtienen una radiografía de la formación permanente del profesorado asturiano (modalidad y materia de formación), realizan análisis a nivel de departamento y comarca, y constatan la existencia de diferencias entre comarcas y departamentos en cuanto a la formación permanente de su profesorado. Finalmente, aportan evidencias para la organización de una formación del profesorado que asigne recursos de formación en los diferentes niveles en base a sus desigualdades de origen: los contextos del alumnado y de los centros, las características del profesorado y de sus departamentos, y las diferentes necesidades de formación.

X. Una manera de integrar las herramientas tecnológicas en la formación de maestros

El octavo artículo, *Una manera de integrar las herramientas tecnológicas en la formación de maestros* (Susana Molina Martín, Universidad de Oviedo), comienza destacando que la convergencia europea supone un desafío para la Universidad española, que se encuentra inmersa en una etapa de profundas transformaciones. Analizando los cambios que supone para la docencia, se observa que algunos derivan del protagonismo adquirido por el estudiante durante su aprendizaje. El proceso pedagógico se entiende como un proceso constructivo para el alumnado, que modifica y crea nuevos conocimientos con el apoyo de las clases del profesor, los trabajos de investigación realizados en grupo, los seminarios, las prácticas, etc. Por tanto, el papel del profesor es esencial y consiste en acompañar, orientar, evaluar y apoyar al aprendiz mientras sea necesario, para que éste finalmente sea capaz de aprender a aprender.

Desde esta perspectiva, las herramientas tecnológicas han comenzado a desempeñar un papel fundamental en el proceso de enseñanza–aprendizaje, especialmente desde que los avances en el denominado *social software* están facilitando la colaboración y la interacción social de varios sujetos en la resolución de proyectos y/o problemas. Situación a la que no puede permanecer ajena la Educación si tenemos en cuenta que los ambientes de aprendizaje deben apoyar la construcción colaborativa del conocimiento a través de la negociación social, como recoge uno de los principios más conocidos de las teorías del aprendizaje, fundamentalmente cognitivas y constructivistas. Más aún si tenemos en cuenta que las predicciones relativas a la orientación del desarrollo tecnológico en los próximos quince años, especialmente para la Educación, apuntan hacia la creación de nuevos productos en la línea de la interconexión e interrelación.

En este contexto es donde cobra relevancia y significado la experiencia que presenta el artículo, en el que se describe tanto el entorno de aprendizaje creado, dirigido al desarrollo de competencias genéricas y específicas de la *Organización del centro escolar*, como su impacto sobre el aprendizaje y la valoración que de la experiencia hacen los estudiantes. La experiencia en cuestión, cuya finalidad general es que el estudiante desarrolle el conocimiento formal, el real y el ideal del

funcionamiento de las escuelas dentro del marco de la calidad, se realizó durante el curso 2007/2008 en la asignatura *Organización del centro escolar*, que se imparte en tercer curso de Magisterio en la Universidad de Oviedo. Las principales conclusiones son:

- 1) La plataforma virtual ha permitido comprobar que la integración de las TIC en el entorno didáctico incrementa la motivación e implicación de los estudiantes en su propio aprendizaje, tal y como ocurrió, por ejemplo, con las aportaciones realizadas al *blog* de la clase, EDUCANOV, disponible en: <http://organizacionescolar.blogspot.com/>
- 2) Ha hecho posible que el alumnado domine ciertas habilidades: navegación por Internet, acceso a distintas bases de datos, descarga de archivos, uso de herramientas de comunicación, mejora de la expresión escrita, desarrollo de ciertas competencias genéricas.
- 3) Ha facilitado de forma significativa los procesos de enseñanza–aprendizaje, al contener materiales y actividades dirigidos al alumnado y al permitir, además, gestionar fácilmente distintos tipos de foros para llevar a cabo el sistema de tutoría virtual individual y grupal.
- 4) Finalmente, la metodología seguida en la experiencia, basada en el trabajo colaborativo y la realización de actividades prácticas, ha permitido que el alumnado se implique activamente en su desarrollo, obtenga buenos resultados académicos y muestre un alto índice de satisfacción con las competencias adquiridas.

XI. El discurso de la formación basada en competencias profesionales. Un análisis crítico de la formación inicial de profesionales en la Educación Superior

El noveno artículo, *El discurso de la formación basada en competencias profesionales. Un análisis crítico de la formación inicial de profesionales en la educación superior* (Eduardo Fernández Rodríguez, Universidad de Oviedo), realiza un análisis político del discurso de la formación basada en competencias, con el fin de proporcionar elementos de reflexión que rompan con la naturalidad con la que parece haber sido asumido dicho modelo de formación docente en todo el Estado. Estructura su análisis en dos partes. En la primera, se enmarca la formación en competencias dentro de las nuevas formas de organización del trabajo de la economía postfordista, a la vez que se describen los elementos principales en el diseño curricular de una pedagogía basada en el enfoque de las competencias profesionales. En la segunda, se consideran algunas mitologías asociadas con la formación para la empleabilidad y el aprendizaje en competencias.

El autor concluye su trabajo señalando algunos de los efectos que ya se están observando con la introducción de las políticas de cuasi–mercado en la Educación, tratando de dar una señal de alarma ante quienes abogan por este modelo en aras a que consideren a qué nos debemos enfrentar:

- 1) El primer efecto de las políticas de cuasi–mercado es la *acentuación de desigualdades en el sistema educativo*. Es normal, puesto que si la demanda de Educación es un factor fundamental para el establecimiento de contratos–programa, lo cierto es que ya se empiezan a observar diferencias entre los centros en función de su nivel de demanda. Por lo tanto, quienes más demanda de formación tengan, iniciarán procesos de selección, en función de criterios propios, pero es muy posible que seleccionen a los mejores o a personas *potencialmente empleables*, lo cual redundará en un mayor rendimiento en los estándares de calidad, recibiendo un mayor caudal de fondos públicos. Al mismo tiempo, dichos centros atraerán a los mejores profesores y alumnos, en función de dichos indicadores de calidad, pues ambos consideran el *pasar por el centro* una buena oportunidad para su trayectoria profesional. Ni que decir tiene que los centros menos demandados sufrirán el proceso inverso.
- 2) En segundo lugar, se está comenzando a observar *un cambio en lo que respecta al papel de los directores y de los equipos directivos en los centros de Formación Profesional*. Con la economía postfordista y la nueva industria educativa, su papel va a ser el de funcionar como mediadores entre la administración educativa (o las organizaciones patronales/sindicales) y los clientes. Cautivos de la necesidad de obtener fondos permanentemente, desarrollan estrategias directivas más relacionadas con la gestión empresarial que con la educativa y didáctica. Por tanto, en la gestión del desempleo se naturaliza la lógica empresarial, hasta el punto en que se ceden competencias públicas a empresas privadas para ensayar la inserción laboral. Por ejemplo, a través de contratos de aprendizaje, prácticas en empresas, etc.

3) Una tercera cuestión se relaciona con la *precarización que sufrirán los formadores profesionales en el puesto de trabajo*. Al depender de los resultados obtenidos, se modifican negativamente tanto su estabilidad laboral como la cantidad de horas trabajadas y las finalidades de su práctica educativa. La pérdida de control respecto de su trabajo no les deja otra opción que adoptar una postura dual: por un lado, fomentando la competitividad y el individualismo, en aras de sobrevivir en el centro; por otro lado, adoptando una postura conservadora en sus métodos de enseñanza, pues su estabilidad depende de las evaluaciones de rendimiento realizadas por las agencias de evaluación, lo que les hace procurar sistemas de enseñanza/aprendizaje que les garanticen puntuaciones positivas en dichas evaluaciones institucionales.

4) Una cuarta transformación, quizás la que está afectando de forma más general, es que *las políticas de cuasi-mercado instauran, finalmente, un clima de competitividad en todo el sistema de Formación Profesional*, lo que afecta tanto a centros como a profesorado y alumnado, configurándose un potente currículum oculto a través de la penetración empresarial en el mundo educativo.

XII. La implementación de los principios científicos de intencionalidad/racionalidad en la enseñanza de la Historia

El décimo artículo, *La implementación de los principios científicos de intencionalidad/racionalidad en la enseñanza de la Historia* (Antonio Luis García Ruiz y José Antonio Jiménez López, Universidad de Granada), emana de una investigación, realizada por el grupo *Meridiano*, cuyos resultados ofrecen un nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje de la Geografía y de la Historia, basado en los Principios Científicos que conforman dichas disciplinas. En síntesis, el citado modelo sostiene que los Principios Científicos de cada disciplina, y especialmente los de la Geografía y la Historia, constituyen una parte esencial y sustantiva de su naturaleza y de su fundamento teórico, por lo que para comprender dichas disciplinas habrá que conocerlos en toda su extensión. De ahí que los autores de este artículo consideren que estos Principios no sólo son Científicos, sino también Didácticos.

El objetivo principal de este modelo es contribuir a la formación de ciudadanos libres y responsables, con capacidad crítica, basada en el conocimiento más profundo de los hechos y en el rigor metodológico de sus planteamientos. Constituye, por tanto, una alternativa curricular y metodológica a las diversas problemáticas que prevalecen actualmente en la enseñanza de la Geografía, de la Historia y de las Ciencias Sociales.

En consonancia con lo anterior, los autores señalan que los Principios Científico-Didácticos para la enseñanza de la Geografía y de la Historia son los siguientes: Especialidad, Temporalidad, Modalidad, Actividad, Intencionalidad e Interdependencia. Tales Principios han sido aplicados, con unos resultados altamente satisfactorios, a un grupo de segundo curso de Bachillerato de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud en un Instituto de Enseñanza Secundaria de Granada.

Como continuación de un trabajo anterior, en el presente artículo tan sólo se aborda uno de esos Principios, el de Intencionalidad, descrito así:

1) La historia social del ser humano está enmarcada en una constante pugna entre intencionalidades contrapuestas, informadas por las creencias, el pensamiento, las ideologías, la economía, etc. Por ello, todo investigador de la Historia ha de formularse una serie de preguntas al afrontar el estudio de un fenómeno social colectivo: ¿qué pensaban? ¿qué pretendían? ¿por qué lo hacían? La respuesta a tales preguntas comporta llegar a conocer las intencionalidades del sujeto de los hechos históricos.

2) En este marco de intereses, algunos seres humanos se apropian ilegítimamente del todo social y niegan la libertad e intencionalidad a otras personas, reduciéndolas a instrumentos de sus propias intenciones, bien a través de la violencia (física, racial, ideológica, política, etc.) o a través de métodos menos violentos pero más sofisticados, como son los medios de comunicación social. De esta forma, queda anulada la subjetividad personal, así como el ejercicio de la libertad, la solidaridad y el compromiso social.

3) Por otra parte, ser humano no es tan sólo un ente social, sino también un ser histórico cuya acción social transforma su propia naturaleza, lo que, en consecuencia, demanda una ética social de libertad, un compromiso de lucha contra las condiciones de opresión e ilegitimidad,

así como un derecho a reclamar la propia subjetividad (su modo particular de pensar y hacer), a preguntarse por el sentido de su vida y a defender y practicar públicamente sus ideas y creencias.

Los autores concluyen que el Principio Científico–Didáctico de la Intencionalidad se constituye en los nuevos *curricula*, junto con otros más, en una de las vías fundamentales del aprendizaje, habiendo adquirido gran relieve a raíz de los estudios y revisiones epistemológicas propiciadas por la reforma. Se trata, por tanto, de un concepto estructurante, creado por expertos de la ciencia histórica y de la didáctica, que fundamenta la construcción del conocimiento histórico organizado y que sirve, además, de instrumento de aprendizaje para el propio alumno.

Para identificar y trabajar este Principio de la Intencionalidad/razionalidad es indispensable la puesta en práctica de la reflexión y el razonamiento, al tiempo que la mejora del razonamiento sólo puede conseguirse con el entrenamiento en la aplicación del Principio de Intencionalidad a lo largo del proceso educativo. No en vano, es este Principio el que ayuda al alumno a utilizar el lenguaje con precisión, a cultivar la tendencia a ver las cosas desde la perspectiva de los demás, a no sacar conclusiones precipitadas, a tener espíritu crítico, a reevaluar las propias creencias, a usar procedimientos que pueden facilitar el razonamiento tales como diagramas, tablas de verdad, etc., a buscar contraejemplos, a reconocer que para razonar bien sobre algo no hay nada mejor que tener buenos conocimientos sobre ello, y a aceptar que uno se puede equivocar. Conseguir todo esto requiere, por parte del profesor, prestar atención a los procesos de razonamiento que tienen lugar en el aula. Y, sobre todo, orientar la instrucción hacia la reflexión sobre la información, las ideas y los conceptos, y hacia la comprensión y la solución de problemas.

Finalmente, se presenta el núcleo temático elegido por los autores para la aplicación e implementación del modelo didáctico y experimental del Principio Científico–Didáctico de Intencionalidad: La transición política en España.

XIII. El perfil de evaluador en la certificación de la competencia profesional: una nueva función educativa

El undécimo artículo, *El perfil de evaluador en la certificación de la competencia profesional: una nueva función educativa* (Arcadia Martín Pérez y Cristina Miranda Santana, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria), destaca que los sistemas de reconocimiento, evaluación y acreditación tienen como finalidad acreditar las competencias profesionales adquiridas por cualquier vía de aprendizaje (formal, no formal e informal) asociadas a un perfil profesional, siendo el elemento clave, dentro de este sistema, el proceso de evaluación para la certificación de dichas competencias.

En este artículo se hace una aproximación al perfil profesional del evaluador en los sistemas de reconocimiento, evaluación y acreditación, perfil que se presenta como una nueva vía de desarrollo profesional para los docentes o formadores de la educación formal y no formal. Las autoras consideran que el desempeño de este perfil profesional exige condiciones de acceso muy específicas, entre las que destacan tener experiencia profesional en la cualificación y/o académica en el título en el que se va a participar como evaluador, así como estar en posesión de una formación específica que habilite para el desempeño profesional en procesos de evaluación de la competencia.

Sin embargo, en España hay muy pocas experiencias en el desarrollo de sistemas de acreditación, por lo que la experiencia de los profesionales en los procesos de evaluación de competencias es limitada. Ni tan siquiera existe una definición de este nuevo perfil profesional.

Son tales circunstancias las que han animado a las autoras de este trabajo a plasmar en él una propuesta sobre este nuevo perfil profesional, que desarrollan a partir del análisis de la actuación profesional de los evaluadores en el procedimiento de evaluación de la competencia en una experiencia piloto llevada a cabo en Canarias en relación con el título de Técnico de Cocina, promovida por el Instituto Canario de las Cualificaciones Profesionales (Orden de 23 de abril de 2007 por la que se establece para el año 2007, con carácter experimental y limitado, el procedimiento de reconocimiento, evaluación y acreditación de competencias del título de Técnico en Cocina, adquiridas por la experiencia laboral o el aprendizaje no formal). En consecuencia, se trata de una propuesta que surge del análisis de un caso tomado del mundo de la Formación Profesional, pero que puede ser generalizada a otros niveles.

Por otra parte, se destaca que cuando nos referimos a los sistemas de reconocimiento, evaluación y acreditación de la competencia profesional estamos hablando de un fenómeno educativo de gran actualidad, en el que se están depositando no pocos anhelos y expectativas. En este sentido, algunos organismos internacionales como la UNESCO, la OCDE o la OIT piensan en los sistemas de reconocimiento, evaluación y acreditación de la competencia como una respuesta a los nuevos problemas que tiene la Educación en la actual sociedad de la información. Se entiende que este nuevo quehacer educativo va a permitir abordar con más rigor las desigualdades y las situaciones de exclusión social asociadas a los procesos de formación. Por otro lado, desde el punto de vista de la producción y el trabajo, el reconocimiento de la experiencia está aportando más transparencia a los mercados laborales; algunos incluso hablan de estos sistemas como un nuevo recurso llamado a completar y perfeccionar los sistemas educativos formales de los países y como el gran reto de la educación de las personas adultas.

Finalmente, pasar por el sistema de reconocimiento, evaluación y acreditación sitúa a la persona candidata de una manera diferente ante la cualificación y su acreditación. Éste permite que el individuo obtenga una visión realista y acertada de su competencia profesional y observe con claridad qué elementos de la cualificación domina y cuáles no, y qué itinerarios de formación debe realizar para avanzar hacia ellos. El sistema pretende así movilizar hacia la formación a la población activa sin cualificación acreditada pero con una amplia experiencia profesional, concretamente hacia aquella que específicamente le posibilita el acceso al título profesional.

XIV. Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias, ¿cómo lograrlo?

Con el artículo que cierra esta monografía, *Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias, ¿cómo lograrlo?* (Rufino Cano González, Universidad de Valladolid), se pretende sensibilizar a estudiantes y profesores universitarios sobre el nuevo rol que ha de desempeñar todo docente universitario en tanto que tutor y guía de la formación de sus alumnos, poniendo a disposición de todos ellos un conjunto de reflexiones y propuestas.

Como el propio autor destaca, todo el artículo está orientado a:

- 1) Reflexionar sobre el significado y la razón de ser de la tutoría universitaria en términos de asesoramiento académico-profesional y de orientación personal, como un quehacer relevante e inherente a la tarea de todos los docentes y estudiantes universitarios.
- 2) Profundizar en el alcance que su proyección puede tener desde la perspectiva de una formación más completa e integral de los estudiantes, sin apartar la vista de aquellos objetivos que apuntan hacia su inserción laboral y profesional.
- 3) Facilitar nuevos enfoques metodológicos de intervención tutorial.
- 4) Proponer fórmulas más eficaces de inclusión docente, en una propuesta mucho más amplia, desde el currículo, mediante la creación de redes o servicios de orientación y planes estructurados de acción tutorial en todas las universidades y para todas las titulaciones.
- 5) Favorecer la enseñanza y, en consecuencia, el aprendizaje autónomo de los estudiantes por competencias.

A partir de tales propuestas (todas ellas enmarcadas en el contexto de un nuevo estilo de ser docente universitario: del profesor transmisor de conocimientos al profesor tutor, orientador y generador de aprendizajes competenciales), el autor abre un espacio de reflexión señalando en primer lugar que el rol de tutor solamente se puede entender y practicar consustancialmente vinculado a la función docente, y que la puesta en escena de tal rol supone el nivel más cercano y próximo al estudiante en el ejercicio concreto de la orientación, que el profesorado ha de llevar a cabo a través de un Plan de Acción Tutorial Universitaria (PATU) previamente consensuado, institucionalmente aceptado y colaborativamente gestionado. Plan que, por otra parte, tiene que responder con acierto a las necesidades reales de formación de los estudiantes universitarios y tener, además, una vocación de permanencia institucional y de acompañamiento personal a lo largo de todo el periodo de formación universitaria. La tutoría se convierte, de esta forma, en un elemento básico de excelencia educativa, en sus distintas formas (académica, personal y profesional) y manifestaciones (individual, en grupo, entre iguales), todas ellas complementarias.

También se señala que, más allá de la simple atención a las dudas inmediatas que inquietan a los estudiantes, la acción tutorial apunta hoy hacia tres grandes ámbitos: 1) Tutoría vocacional (tránsito Bachillerato–Universidad), 2) tutoría académica–universitaria (docente y orientadora), y 3) tutoría profesional–laboral (inserción laboral).

Por otra parte, el autor propone un modelo de organización de acción tutorial universitaria (PATU), que concreta en tres niveles:

- 1) El primer nivel de organización le corresponde al Vicerrectorado de Ordenación Académica. En este nivel es donde se debe gestar e irradiar el conjunto de las propuestas organizativas para la configuración e institucionalización del PATU. Sus protagonistas son el Vicerrector de Ordenación Académica, el Coordinador General del PATU, los coordinadores de Centro y los Coordinadores de Título.
- 2) El segundo nivel le corresponde a los centros de cada universidad. Sus protagonistas son el Vicedecano de Ordenación Académica, el Coordinador de Centro y los Coordinadores de Títulos, que deberán velar por: a) La sensibilización favorable hacia la construcción de un PATU que comprometa a toda la comunidad académica y sea deseado por la mayoría de sus docentes, b) Su planificación adaptada a la peculiar realidad de cada caso, y c) Su diseño, realización y evaluación en los términos que colectivamente se estimen más apropiados.
- 3) El tercer nivel organizativo constituye el último escalón de desarrollo y concreción práctica de la tutoría académica. Sus figuras centrales serán los Coordinadores de Títulos, los Tutores de Curso y los Alumnos–Tutores. Entre sus funciones está la de elaborar el PATU anual y específico para cada Título y Curso, aplicarlo, evaluarlo y mejorarlo de acuerdo con las directrices emanadas de los dos niveles antecedentes.

Por último, se subraya que la responsabilidad de la Universidad va más allá de la pura creación del conocimiento y de la mera transmisión de los saberes científicos. Debe atender también a la formación integral de los estudiantes desde una propuesta formativa fundamentada en el desarrollo de una serie de competencias para el aprendizaje relacionadas con el *saber* y el *saber hacer*, y con la adquisición y desarrollo de un conjunto de habilidades sociales, de actitudes y de valores humanos universales relacionados con el *saber ser* y el *saber estar*. En este contexto, la orientación y la acción tutorial son dos buenas herramientas al servicio de la calidad de la educación universitaria.

XV. Revista de Prensa

La Revista de Prensa del presente volumen de la REIFOP está dedicada íntegramente al Manifiesto Pedagógico “No es Verdad”, promovido por la Red Ires (Investigación y Renovación Escolar), que por otra parte hemos convertido también en Editorial de este número. El incluirlo de nuevo aquí tiene como finalidad hacerlo más visible, facilitando de esta forma la adhesión al mismo.

XVI. Sección de Documentación

En esta sección ofrecemos a nuestros lectores la posibilidad de descargar el archivo completo de una base de datos que, construida en FileMaker, contiene más de 1.700 recursos de Educación y de Psicología, accesibles a través de Internet. La autora de este trabajo es Begoña Vicén Amigot, Diplomada en Biblioteconomía y Documentación y Ayudante de Bibliotecas en la Biblioteca de la Facultad de Educación de Zaragoza. En la actualidad cursa el Máster en Gestión de Unidades y Servicios de Información y Documentación en la citada Universidad.

XVII. A modo de conclusión

Concluimos el artículo señalando que su objetivo es presentar a nuestros lectores un resumen detallado del conjunto de investigaciones que se recogen en *La Educación hoy, algunos de sus perfiles y escenarios*, monografía con la que la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado pretende, una vez más, apuntar ideas y abrir caminos en favor de otra Escuela y de otra Universidad posible.

Con ella la REIFOP ofrece, por otra parte, una muestra más de su apertura a toda la comunidad universitaria, ya que sus autores son profesores universitarios pertenecientes a ocho comunidades autónomas, que desarrollan su actividad docente e investigadora en diez universidades españolas: Barcelona, Extremadura, Granada, Las Palmas de Gran Canaria, Murcia, Oviedo, Santiago de Compostela, Sevilla, Valladolid y Zaragoza.