UNIVERSITAS TARRACONENSIS

Edició Especial de la Revista de Ciències de l'Educació
Tarragona, març, 2006

Recordant a Vicent S. Ferreres Pavía

EDUCACIÓ: PENSAR I FER DES DE LA COL·LABORACIÓ

Departament de Pedagogia

UNIVERSITAS TARRACONENSIS

Director
Dr. Luis Fernando Valero Iglesias

Vocals
Dr. Gabriel Comes Nolla
Dra. Carmen Pérez Ramírez
Dr. Francesc Xavier Vivas Morte
Sra. Esperança Martí Cruz

Redacció
Sra. Gabriela Sánchez Rodríguez
Sr. Sergio Pasamontes García

Comité editorial
Dr. Àngel-Pío González Soto
Dra. Joana Noguera Arrom

Consell Assessor

Dr. Vicenç Benedito Antolí
Departament de Didàctica i Organització Educativa
Universitat de Barcelona

Dr. Julio Cabero Almenara
Departamento de Didáctica y Organización Educativa
Universidad de Sevilla

Dra. Mª Pilar Colas Bravo
Departamento de Didáctica y Organización Educativa
Universidad de Sevilla

Dr. Pedro De Vicente Rodríguez
Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Granada

Dr. Gabriel Janer Manilla
Departament deTeoria i Història de l'Educació
Universitat de les Illes Balears

Dr. Francisco Jiménez Martínez
Departament de Pedagogia
Universitat de Girona

Dr. Daniel Linares Girela
Departamento de Didáctica y Expresión Corporal
Universidad de Granada

Dr. Sebastián Rodríguez Espinar
Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació
Universitat de Barcelona

Dr. Joaquin Pélach
Departament de Pedagogia
Universitat de Girona

Dr. Antoni Petrus Rotger
Departament de Teoria i Història de l'Educació
Universitat de Barcelona

Dr. Miguel Angel Santos Guerra
Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Málaga

Dr. Miguel Ángel Torralba
Departament de Didàctica de l'Expressió Corporal
Universitat de Barcelona

Edita
Departament de Pedagogia
Universitat Rovira i Virgili
Carretera de Valls, s/n · 43007 Tarragona
Tel. 977 55 80 77 · Fax. 977 55 80 78
http://pedagogia.fcep.urv.es
A/e: sdpeda@urv.net

Producció:
Bou Impressors
www.grupbou.com

Imprimeix:
ISSN 1135-1438
D.L.:T 168/2003

Sumari

Presentació.....9

CAPÍTOL 1. FORMACIÓ DE PROFESSORS

La Formación en Docencia Universitaria, Asignatura Pendiente.....15
Vicente Benedito Antolí
Francisco Imbernón Muñoz

El Currículum como Curso de la Vida y
la Formación del Profesorado.....25
Antonio Bolívar Botía

¿También la Calidad de la Enseñanza Universitaria? 45
Juan Manuel Escudero Muñoz
Mª Teresa González González
Francisco Martínez Sánchez
Francisca Munuera Giner

Redes de Aprendizaje para la Enseñanza: La Construcción
Colaborativa de Conocimiento Profesional Docente.....55
Manuel Fernández Cruz

Los "Otros" Profesores.....75
Carlos Marcelo García

El Practicum en la Formación de Futuros Profesionales
¿Cómo Entienden los Gestores su Mejora? 89
Enriqueta Molina Ruiz y
miembros del Equipo de Investigación

CAPÍTOL 2. LA FORMACIÓ EN LA PRÀCTICA

Formación, Ética y Capital Social en la Empresa.....117
Román Hernández Dávila

Universidad, Colaboración y Compromiso por la Solidaridad Internacional.....129
María Teresa Martínez de Ulloa

Los Caminos de la Memoria. Reflexiones Acerca de la Teoría, la Práctica, las Prácticas.....133
Mª Lourdes Montero Mesa

La Formacion Continua del Profesorado en un Nuevo Escenario.....161
Miguel A. Zabalza Beraza

CAPÍTOL 3. FORMACIÓ PERMANENT

La Contribución de la Evaluación a la Formación Permanente del Profesorado: Experiencias y Realizaciones Vinculadas con los Centros de Profesores.....173
Eustaquio Martín Rodríguez

Acción Docente en Contextos de Diversidad: Nuevos Retos Formativos.....191
José Antonio Torres González

CAPÍTOL 4. ORGANITZACIÓ I AVALUACIÓ

Aportaciones para la Evaluación On-Line.....207
Florentino Blázquez Entonado
Laura Alonso Díaz

La Gestión en los Centros Educativos.....229
Manuel Lorenzo Delgado

Los Sistemas Educativos de la Union Europea.
Diversidad de Caminos, Mismos Objetivos.....243
Joaquim Prats Cuevas

Escrito en la Piel. Aprendizaje sobre evaluación
a través de la experiencia.....251
Miguel Ángel Santos Guerra

Problemáticas de la Evaluación del Profesorado Universitario.....281
José Tejada Fernández

CAPÍTOL 5. UN CICLO VITAL:
VICENTE SEBASTIÁN FERRERES PAVÍA.....287
Ángel-Pío González Soto

Estimado Vicent,

Este es un libro en homenaje a tu memoria. En nombre de la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología, sirvan estas palabras para recordarte y despedirnos de ti, aunque siempre seguirás presente en nuestros recuerdos y en nuestros corazones. Seguirás también con nosotros a través de todos tus escritos y lo que dejaste inscrito en tus alumnos.

También seguirás presente a través de todo lo que aprendimos de ti: tu optimismo y vitalidad, tu entrega pasional hacia la docencia, la investigación y la gestión y, de forma muy especial, hacia tu familia y tus amigos.

Vamos a echarte mucho de menos y encontraremos a faltar tu risa y tu voz, que llenaban todos los espacios. Nos faltaran tus palabras de ánimo, de reconocimiento y afecto, que nos indicaban que estabas a nuestro lado, así como poder compartir tu alegría y energía en el día a día, que hacía que cualquier cosa pareciese menos difícil. A tu lado era imposible no sentir la vida.

Hiciste lo que deseabas: amaste a tu familia, tu trabajo y tus amigos. Te dedicaste profesionalmente a lo que gustaba: la docencia y la investigación, haciendo aportaciones importantes al desarrollo de la Pedagogía. Te dedicaste también a la gestión y fuiste un gestor eficiente. Recordaremos tu aportación como director del Departamento de Pedagogía, tu vitalidad que nos hacía "correr" a todos, ya que siempre te adelantabas a los plazos marcados por la Universidad. Recordaremos también tu sinceridad; decías siempre lo que pensabas, y lo expresabas con la misma pasión tanto si estabas de acuerdo como si no lo estabas, pero siempre respetando otros puntos de vista.

Las tareas que hiciste como profesor universitario estuvieron impregnadas de tu sentido y sello de responsabilidad y de compromiso con la institución. Una responsabilidad que ni cuando estabas ya "muy flojito", como decías cuando veníamos a verte al hospital, dejaste de lado. Seguías pendiente de los tema que se debían resolver esos días: "vigilad que lo del tribunal esté correcto", "hay que sacar adelante el master", y tantas cosas que nos ibas recordando a cada visita.

Además de lo que nos dejas a nivel profesional, nos dejas el recuerdo imborrable como persona. Recordaremos tu generosidad y cómo sabías entregarte a los demás, el saber ser amigo de tus amigos, un amigo afectuoso y disponible a cada instante. En muchos momentos, tus palabras nos ayudaron a sentir menos angustia en situaciones difíciles, gracias a tu visión global de los problemas.

Te encontraremos a faltar, pero seguirás presente en nuestra memoria y en nuestro quehacer cotidiano. Estamos agradecidos por haberte conocido y haber tenido la suerte de poder compartir trabajo y amistad contigo.

Cori Camps Llauradó

Decana Facultad Ciencias de la Educación y Psicología

Presentació

> *"La mayoría de las gaviotas no se molestan en aprender sino las normas de vuelo elemental: cómo ir y volver entre playa y comida. Para la mayoría de las gaviotas, no es el volar lo que importa, sino comer. Para esta gaviota, sin embargo, no es comer lo que importa, sino volar".*
>
> Juan Salvador Gaviota

Con esta cita empezaba el trabajo de cátedra de Vicent Ferreres y con ella he querido empezar porque dice mucho de sí mismo.

Destaca su necesidad constante de ir más allá de lo evidente, de lo pragmático, de lo conocido, de la rutina intelectual y funcional en la que es tan fácil caer cuando parece que las anclas son suficientemente seguras y las inquietudes e interpelaciones a uno mismo no se van renovando; en su necesidad de implicarse de una forma 'visceral' en todas las tareas en las que participaba, consiguiendo que los que le rodeaban, los que trabajaban de manera cercana a él, se implicasen de igual manera, porque el énfasis y la ilusión que emanaba era realmente contagiosa, aunque también –como Juan Salvador Gaviota- conseguía que algunos no acabasen de entender y, por lo tanto, compartir, su necesidad imperiosa de trabajar y de vincularse pasionalmente a su trabajo, haciendo y luchando por lo que creía justo o importante.

Pero, ¿qué os estoy diciendo? Estoy hablando de él como si vosotros no lo conociérais y, por poco que lo hubiérais tratado, lo que llevo dicho se hacía evidente en unos minutos.

Ésta quiere ser una publicación en homenaje a Vicent, en su recuerdo y para su recuerdo.

Por un lado, quiere ser una colección de escritos en la que personas que iniciaron una relación profesional (que con el tiempo se convirtió –como era inevitable con Vicent- en una relación donde desaparecía la barrera entre lo académico y lo personal) quieren dejar constancia de algunos temas que les unían y eran motivo de discusión y reflexión, especialmente porque giraban en torno a la ocupación y preocupación por la Educación en todas sus múltiples facetas. Os presentamos unos escritos académicos, pero salpicados de notas y referencias afectivas y experiencias compartidas.

Hemos intentado plasmar sus intereses organizándolos en torno a 4 grandes temáticas:

1. Formación de profesores
2. Formación en la práctica
3. Formación permanente
4. Organización y evaluación

Por otra parte, desde la perspectiva del Departamento, también se quiere destacar el papel que tuvo como impulsor, negociador y gestor en diversas situaciones y momentos de la vida universitaria: Asumió la dirección del ICE en momentos en los que parecía que en la formación permanente del profesorado todo valía e intentó darle un sentido más profesionalizador; participó en la creación de la *Universidad Rovira i Virgili* como institución independiente de la *Universidad de Barcelona* y en la creación del *Departamento de Psicología y Pedagogía*, hasta su posterior escisión y autonomía del *Departamento de Pedagogía*, del cual fue director durante ocho años.

En ese periodo se consolidaron pilares firmes de funcionamiento, aunque los tabiques fueran flexibles. Quisiera recordar algunos de esos pilares:

- La configuración del Departamento en las 5 áreas que actualmente lo constituyen.
- Las discusiones y los esfuerzos por tener un Doctorado en el Departamento que le confiriera alto estatus y no quedara relegado a un departamento de categoría inferior, así como su reivindicación de no promover "masters privados" hasta que no se consolidara cualitativamente un doctorado "público".
- El deseo de internacionalización de la actividad docente, con la consolidación de programas de Doctorado en Argentina y Venezuela: todavía se siguen generando tesis doctorales fruto de las diversas ediciones desarrolladas en esos países y en los que su recuerdo es patente en muchos de los doctorandos.
- El crecimiento decidido del Departamento con la implantación de las titulaciones de Educación Social y, posteriormente, de Psicopedagogía, sensible a las nuevas necesidades sociales y profesionales existentes.
- El impulso decidido a la Revista de Educación *Universitas Tarraconensis*, buscando su consistencia y dándole alas para difundir los trabajos de los miembros del Departamento.
- La consolidación de las Semanas Pedagógicas, que se iniciaron siendo él estudiante de Pedagogía y a las que, posteriormente, dedicó muchos esfuerzos para que constituyeran una actividad formativa complementaria de los alumnos: Se primaba que éstos participaran de esas actividades por el deseo de formación y por conocer personalmente a quienes se leía a través de publicaciones. No quiero señalar nombres por miedo a dejarme alguno, pero en esa época –los de mi generación- conocimos a muchos de los que actualmente son catedráticos y entonces ya eran amigos de Vicent.

Todo evoluciona y también esas Semanas crecieron y se transformaron en 'Semanas Pedagógicas y de Educación Social'. Posteriormente llegó el

momento de entender la Educación como un todo, donde cada profesional tiene su lugar, bajo el denominador común de la Educación, y no como profesionales enfrentados. Fue así como se fusionaron las 'Semanas' de estudiantes de Pedagogía y de Educación Social con las 'Semanas' que paralelamente venían haciendo los estudiantes de Magisterio, generando las 'Jornadas de Educación', de las cuales estamos celebrando la tercera edición y donde se enmarca este acto de homenaje.

Toda esa andadura la recorrió al lado de sus amigos y compañeros, especialmente Angel y Boni (al cual es inevitable recordar con cariño, con nostalgia y con dolor), constituyendo un trío fuerte, sólido y capaz de luchar por lo que creían y amaban (una Universidad mejor) y, como es lógico, despertando controversias y críticas, como pasa cuando se toman las riendas de un futuro que afecta a un colectivo y que se han de tomar decisiones que difícilmente pueden contentar a todos, porque -como decía Vicent- "*cascuno es cascuno i sus cascunadas*" *(cada uno es cada uno y sus 'cadaunadas').*

El tiempo corre, la política universitaria evoluciona y con ella Vicent. A pesar de que la Universidad se dirige hacia derroteros que miraba con cautela, entendió el nuevo juego y la necesidad de jugar y no quedarse fuera de lo que era el 'leit motiv' de su vida: la mejora de la Universidad. De ahí su último proyecto, inacabado: el master Erasmus Mundus sobre "Formación de Formadores" compartido con universidades de España, Francia, Noruega y Portugal, del que recogimos el relevo -con dolor pero con ilusión- los que trabajamos con él.

En su faceta docente e investigadora no podemos dejar de señalar la huella que dejó en muchos compañeros y alumnos, hoy profesores: La perspectiva socio-crítica que fundamentaba sus investigaciones, la visión cualitativa en el análisis de todo lo que le rodeaba, la discusión académica como ejercicio intelectual constante, las lecturas de autores como Habermas, Carr, Kemmis, Schön, ... iluminaron y fundamentaron la ideología educativa y profesional de muchos de nosotros y marcaron líneas de investigación y maneras de entender el desarrollo de la profesionalidad desde enfoques más paticipativos. De ahí la frase con la que hemos querido definir su trayectoria y que da título a esta obra: *Educación: pensar y hacer desde la colaboración.*

Tras este recorrido rápido sobre el perfil de Vicent como pilar fundamental del Departamento de Pedagogía, no puedo ni quiero dejar de hacer una mención especial a su perfil como persona, en su globalidad, porque él no distinguía facetas. Vicent era uno: gestor, profesor, compañero, aprendiz, mentor, amigo, todo en uno y eso quien ha trabajado con él, lo sabe perfectamente.

Decía al inicio, que esta publicación quería reflejar –entre otras cosas- experiencias compartidas. Por ello, permitidme unas líneas para reconocer públicamente el papel que ha desempeñado Vicent en mi recorrido

profesional, desde que siendo aún alumna y colaboradora de una investigación me cantó 'las beldades' de ser profesor universitario.

Desde entonces, sus constantes retos "a medida" para que fuera superando obstáculo tras obstáculo, con esfuerzo pero con la confianza de que él ejercería su mentorazgo, empujando cuando fallaran las fuerzas, y esas fuerzas fallaban por cuestiones profesionales pero, a veces, por cuestiones personales. En cualquier caso Vicent estaba allí (en directo o por teléfono): sus consejos, su ánimo, sus regañinas, sus provocaciones constantes,... surgían a medida que la vida transcurría con todo lo que la vida trae y, mientras, vas evolucionando, madurando, aprendiendo, tomando confianza en una misma y asumiendo compromisos que de otra manera no hubiera sido posible. Y dieciocho años compartidos dan para mucho, máxime cuando se ha sido partícipe de la mayoría de los proyectos en que se embarcaba y nos embarcaba.

Disculpad esta personalización, pero si me he atrevido a hacerla es porque estoy segura que, en su esencia, hay un buen puñado de compañeros y compañeras que hemos vivido y sentido esa sensación de ser empujados, a la vez de respaldados y eso, en los tiempos que corren, más marcados por las rivalidades, las competitividades, los individualismos, ... sinceramente es de agradecer.

A lo largo de estos años he tenido ocasión de agradecerle personalmente su asesoramiento, su respeto, su confianza, ... su amistad, pero creo que éste es un buen momento para hacer un agradecimiento público ante todas las personas que le queríamos y a quienes él quería; agradecimiento al cual se unen con seguridad muchos alumnos, muchos profesores (del Departamento y de fuera del Departamento de Pedagogía) y muchos miembros del personal de administración y servicios, especialmente Gabi.

Cuanta razón tiene el cantaor:

"Cuando un amigo se va, algo se muere en el alma"

Sólo nos queda su recuerdo y ése sí sigue vivo. Gracias, Vicent.

Charo Barrios Arós

Directora del Departament de Pedagogia

Capítol 1

Formació de professors

La Formación en Docencia Universitaria, Asignatura Pendiente

Vicente Benedito Antolí
Francisco Imbernón Muñoz

A Vicent, que nos acompañaba con su estímulo, su conocimiento y su risa.

Últimamente se está tratando desde diversos ámbitos universitarios y múltiples eventos el tema de la formación inicial y permanente del profesorado universitario. Algunas son propuestas tímidas y otras más atrevidas como la de introducir la formación inicial obligatoria para acceder a la docencia universitaria. Es una preocupación que nos encamina a la reflexión de que es algo que parece razonable y lógico (en la actualidad todas las universidades españolas con mayor o menor acierto desarrollan acciones y programas de formación inicial y permanente del profesorado universitario).

Este artículo da por supuesto que la formación inicial y permanente del docente universitario es necesaria e imprescindible en la Universidad actual y del futuro y se plantea, más que demandarla y argumentar el por qué de la demanda, analizar el contexto en donde se da o se podría dar esa formación y dar ciertas pistas sobre el contenido de la formación para que sea innovadora y forme parte intrínseca de la supuesta profesión del docente universitario y se puedan generar elementos de discusión que lleven a vislumbrar alternativas basadas en la participación, colegialidad y colaboración entre el profesorado.

1. La función de enseñar en el contexto y la estructura de la universidad

El equilibrio (o conflicto) entre la producción de conocimiento, la exigencia de reproducción social y la capacidad de generar alternativas está presente en éste análisis universitario de un contexto que nos ha de situar en la necesidad de una formación específica del docente universitario.

Por ello, la relación formación-investigación-gestión ha de estar presente, imprescindiblemente, en la enseñanza universitaria. Pero ese triángulo se convierte en cuadrilátero cuando introducimos la innovación como parte intrínseca de los tres componentes anteriores. Si miramos hacia dentro y nos centramos en la innovación de la docencia en la Universidad, es cierto

que los obstáculos para esa innovación son muchos: las actitudes, la tradición, las barreras de trabajar en un concepto organizativo industrial y obsoleto como son los actuales departamentos, los concursos de acceso, promoción y la angustia de la precariedad entre un número elevado de jóvenes profesores, las ideas posmodernas enmascaradas en actitudes "criticas", la cultura individualizada que prima lo individual y que se asume como cultura profesional normalizada en el profesorado universitario, el síndrome universitario del "enseñar a mi manera y dedicarme a mis cosas"... en parte por La cultura de competitividad desarrollada en la mal estructurada carrera docente. Se da, en muchos profesores y profesoras, una sobrevaloración de la experiencia subjetiva con el equívoco de cuánto más experiencia tienes mejor enseñas, experiencia que se ha adquirido mediante un empirismo elemental e individual y que les enquista en la rutina y en la acomodación o frustración. Asimismo, a menudo se asocia únicamente la aportación universitaria con la investigación científica dejando los aspectos docentes en segundo plano por no decir infravalorados. Y ni siquiera la investigación sobre la docencia adquiere ese primer rango que tiene la investigación.

Sea cual sea la respuesta, para nosotros esa Universidad no será nueva mientras no sea una instancia de transformación social con repercusión en la docencia universitaria, en la que han de participar también el alumnado, y no únicamente un foro de sabios de formación investigadora con un posicionamiento celular demasiado preocupados por la primacía de su materia de enseñanza. Tanto el alumnado como el profesorado han de implicarse de tal modo que han de asumir el protagonismo educativo y social que les corresponde. El trabajo docente universitario, y por tanto su formación, se genera dentro de esa institución, en ese contexto con las personas que intervienen en los procesos y que deberían colaborar estrechamente para reflexionar en la acción sobre los aconteceres profesionales de su teoría-práctica; como dicen Carr y Kemmis (1988), se ha de realizar un esfuerzo "orientado a mejorar la racionalidad y justicia de sus propias prácticas educativas y sociales; la comprensión de dichas prácticas y las situaciones en que éstas se desarrollan". Aspectos y conceptos que a veces decimos y desarrollamos en las clases, en reuniones, en los debates, en escritos... respecto a las instituciones educativas no universitarias y su profesorado, pero que, muchas veces no se aplica tan ampliamente a la práctica pedagógica universitaria. Y aquí la formación tiene un trabajo extra más allá de enseñar a planificar, rutinas docentes, o estrategias de enseñanza.

El auge de la tecnología (sobre todo de los grandes medios de comunicación e información), el crecimiento de la ciencia social, la crítica al método científico tradicional, el concepto de ciencia, la condición posmoderna con el cuestionamiento de los más importantes metarelatos, las nuevas actitudes sociales, el debate sobre qué debe enseñarse, la formación permanente de los individuos, el neoliberalismo galopante, los

nuevos medios formativos, todo ello, desconcierta e influye en la Universidad y su análisis debería servir de inquietud para superar la desmovilización, el tutelamiento, el estancamiento y ciertas rivalidades. La universidad no puede marginar la necesaria autorrenovación y ello lo han de hacer, predominantemente, los que trabajan en ella, no los decretos y las leyes. La formación debería ser un revulsivo y un arma importante de esa autorrenovación. La universidad está inmersa en una situación de crisis y cambio y es imprescindible la implicación y el compromiso del profesorado en esos procesos.

La expansión universitaria en España en los años 60 y 70 ocasionó una crisis de crecimiento y en poco más de 30 años la población universitaria se ha multiplicado por cinco. Este incremento ha sido consecuencia de la demanda, y ésta a su vez tiene su origen en varios factores: en el crecimiento demográfico, en el incremento de la renta *per cápita*, en una mayor igualdad de oportunidades, el acceso la mujer a la Universidad, etc. Todo ello ha marcado una nueva era universitaria. El acceso masivo a la educación universitaria ha permitido una verdadera "revolución silenciosa" en la formación de parte de la población que antes no accedía a ella y las diferentes tipologías de estudiantes exigen del profesorado una mayor capacidad de adaptación y de relación con ellos.

La universidad que ahora tenemos es, pues, en gran medida, fruto de la yuxtaposición de esas características y de múltiples contradicciones. Aún teniendo una demanda social, la universidad mantiene todavía unos medios materiales, unas estructuras y unos objetivos pensados para una determinada formación, de cariz reducido, pero con un número aún muy elevado de alumnos consecuencia de la desproporción que actualmente existe entre el número de estudiantes y los metros cuadrados y recursos de que se disponen (a pesar(del tan cacareado descenso) de la tan cacareada bajada de la natalidad). En la práctica esta estructura universitaria obliga a muchos estudiantes a trabajar para poder estudiar y mantenerse económicamente. A pesar de todo ello, el debate hoy día ya no está tanto en la masificación como el de la mejora y la calidad, palabras trampa (con diferentes interpretaciones según los criterios que se tomen como punto de partida) son conceptos mágicos utilizados abusivamente, conjuntamente con eficacia y eficiencia, al hablar hoy día del papel y la estructura de la universidad y de sus funciones académicas.

Tampoco podemos decir que la crisis de crecimiento esté superada y, por el contrario, se solapa con otra crisis, la de legitimación, ya que empezamos a tener demasiados titulados trabajando en otras cosas y las administraciones son reacias a aumentar los presupuestos económicos al ritmo de la demanda (aunque sí a dar apoyo explícito a Universidades privadas o de gestión privada con fondos públicos). Es curioso que mientras todos los gobiernos hablan de la importancia del conocimiento y del capital humano los presupuestos públicos destinados a la universidad no crecen en la proporción necesaria. Así pues, hemos entrado en una nueva época

universitaria marcadamente orientada hacia nuevos planteamientos superadores de la dicotomía masas/elite: de investigación docente, de superación del debate sobre la falsa dicotomía entre formación generalista o especialista, de qué habilidades son importantes desarrollar en el alumnado, la importancia del conocimiento subjetivo, de adecuación crítica a la sociedad, sobre la función cultural del profesorado y del colectivo... No podemos olvidar que es precisamente en los períodos de crisis cuando surgen las mejores alternativas. Confiemos en ello aunque existen indicadores preocupantes de que en la evaluación institucional se tiende hacia la diferenciación entre universidades de 1ª y 2ª categoría.

Esa universidad, con sus problemas, sus virtudes y sus defectos constituye el marco contextual (el "enmarcamiento" que diría Bernstein, 1993) de la formación que se ha de desarrollar para la docencia universitaria. En resumen, en esa Universidad sería importante que la formación en la docencia universitaria ayudara al profesorado a:

- Contribuirá la creación , desarrollo y a la difusión de conocimientos cuestionando la legitimación oficial del conocimiento o de todo conocimiento mecanicista, estrecho e insuficiente, y la necesidad de poner en contacto a la comunidad con los diversos campos y vías del conocimiento, de la experiencia y de la realidad.
- Desarrollar una formación crítica y transformadora. abierta a la innovación y al cambio.
- Estar abierto a los cambios de todo tipo. Curriculares, metodológicos evaluativos, etc.
- Desarrollar una autoformación. en el contexto de una cultura colaborativa entre el profesorado con una mentorización para el profesorado novel.
- Implicarse en los temas socioculturales y políticos. Tema muy importante y también muy olvidado aunque es una función intelectual tan propia de la Universidad .
- Mantener una estrecha vinculación teoría-práctica docente. De la reflexión a la acción y a la evaluación en una espiral continua.

Pero, ¿cómo?

2. ¿Se puede hablar del contenido de la formación del profesorado universitario en un futuro?

Parece que en los últimos tiempos empieza a verse la docencia universitaria como un proceso complejo y multidimensional en donde además de la experiencia de los años y la repetición, el conocimiento obligado de la disciplina y la práctica rutinaria de las clases se introduce la presión externa de las propias instituciones. Si llevamos esta reflexión al plano del contenido académico, encontramos una idea muy extendida que la universidad no se adecua a las necesidades educativas y sociales del sistema social. Es un tema discutible pero que provoca en algunos estudiantes y profesorado un sentimiento de inquietud.

En el contexto actual de reforma permanente de los planes de estudio se plantea si la universidad ha de formar personas con herramientas, competencias y aprendizajes instrumentales para entender el mundo o bien profesionales preparados para realizar una función concreta. *a priori*, las dos alternativas no son incompatibles. Quizá la nueva estructuración académica del grado y postgrado facilite esa doble alternativa si somos capaces de crear buenos proyectos formativos

Tampoco podemos olvidar la investigación como una de las funciones de la universidad actual ya que permite una formación de su profesorado y repercute en la formación que reciben los alumnos. Pero no debería dársele más importancia que a la docencia. Ni deberíamos olvidar que su papel en todas las actividades que realiza la universidad revierten en la creación y difusión de cultura colectiva. Y existe el gran reto de la investigación sobre la docencia y como consecuencia el desarrollo de didácticas especificas de las materias universitarias.

Pero para que la universidad pueda desarrollar a la vez una docencia no devaluada, una investigación útil y una difusión del conocimiento en condiciones, se deberían poner en marcha diversas medidas. Aumentar los recursos económicos y humanos, preocuparse por la relación enseñanza-aprendizaje, modificar las relaciones de autoridad, saber y poder en los departamentos, algo realmente difícil en la desestructurada actual de la carrera docente, crear la posibilidad de formarse y autoformarse en la impartición docente de la disciplina, especializarse en la oferta formativa. Es imprescindible romper con la homogeneización de nuestra universidad; es necesario la aparición de proyectos nuevos. la universidad no debe reproducirse a sí misma sino que debe diversificarse para abarcar más necesidades y nuevos campos científicos y también plantearse propuestas interdisciplinares en función de perfiles formativos y profesionalizadotes y ofrecer nuevos servicios públicos.

Por tanto, deberíamos ser más conscientes del compromiso social y de la necesidad de revisar los procesos formativos y de romper el modelo de aula cerrada, ya que éste no sólo genera una labor individual sino que ocasiona

ciertos problemas de comunicación entre el profesorado, e incluso impide que tenga lugar un fenómeno imprescindible en toda labor profesional como es el intercambio colaborativo de la propia teoría-práctica docente. Es imprescindible desarrollar la cultura de colaboración entre los docentes dentro de una misma área de conocimiento y también entre áreas dentro de un mismo curso o nivel de enseñanza.

Si analizamos los aspectos que podrían ser de ayuda para las profesoras y los profesores universitarios que no poseen una formación didáctica destacaría:

Es necesario evitar:	Es necesario estimular:
- Que la formación en la Universidad sea únicamente una simple presentación/exposición de conocimientos científicos.	- La formación en una Universidad ha de ser la interacción entre el profesorado y el estudiante, entre los procesos de enseñanza y los de aprendizaje. El profesor/a ha de esforzarse en mejorar éstos últimos.
- Que el comportamiento del profesorado de Universidad sea intuitivo, sea el resultado por parte del profesor de una de una situación coyuntural y esencialmente improvisado.	- La formación en la Universidad requiere por parte del profesorado una planificación (una acción reflexiva) y una evaluación.
- Que la calidad de la formación esté determinada casi exclusivamente por las cualidades científicas y de rendimiento del profesor y del alumnado.	- La calidad de la formación esté determinada no únicamente por la erudición científica, sino también por las actitudes, la capacidad de comunicación, y la competencia pedagógica profesional.
- Que los estudiantes decidan por sí mismos su aprendizaje a lo largo de su carrera.	- El trabajo de los estudiantes ha de estar determinado por la motivación individual, así como por la forma en que son estimulados y animados por el profesorado, y también por los contactos personales que se establecen entre ello promocionando la colaboración y cooperación con los compañeros y la profundización en la acción tutorial.

- Que para preparar un curso o seminario, el profesorado crea que tiene suficiente con considerar los contenidos.	- La planificación de las clases supone unas finalidades, preparar los medios, definir las tareas y la distribución del tiempo. Ha de ser un facilitador que crea un ambiente de aprendizaje y tener muy en cuenta el contexto y los sujetos de aprendizaje.
- Que la tarea del profesorado consista en presentar los descubrimientos científicos (en exposiciones magistrales), y que el estudiante haya de escuchar y tomar notas.	- El profesorado, además de presentar las informaciones, ha de aportar aquellos elementos que conduzcan a una actividad individual o en grupo, y crear relaciones de retroacción y motivación para comprobar el proceso de los estudiantes.
- Que el estudiante haya de probar la calidad de su aprendizaje reproduciendo los conocimientos adquiridos en los libros, en la bibliografía especializada y durante las clases.	- En el diseño de los exámenes, el alumnado ha de probar la capacidad de aplicar lo que ha aprendido y ha de resolver de una forma reflexiva y creativa los problemas, en situaciones prácticas o simuladas.
- Que la formación sea la tarea exclusiva del profesor y que no pueda ser evaluada objetivamente.	- La formación puede ser evaluada de diversas formas; los compañeros pueden ayudar a mejorar la enseñanza con sus opiniones y también el alumnado es capaz de evaluar la enseñanza y el propio profesor/a debe desarrollar una autoevaluacion reflexiva de su labor docente.

Y para todo ello el profesorado universitario necesita adquirir competencias pedagógicas mediante una formación inicial que contemple la revisión y perfeccionamiento de:

- El desarrollo y la competencia profesional docente del profesorado universitario y su reconocimiento por parte de las Universidades.
- La formación de un punto de vista amplio, flexible y bien definido sobre la didáctica de la disciplina en el propio contexto de trabajo.
- El desarrollo de capacidades y habilidades pedagógicas, así como asumir una flexibilidad o heterodoxia metodológica.
- El desarrollo de capacidades para establecer una relación positiva hacia(con) los estudiantes y un ambiente formativo.
- La superación de la falta de comunicación entre el profesorado por problemas de competición académica.
- El trabajar en equipo y de forma colaborativa en los departamentos creando grupos de discusión, reflexión didáctica, revisión crítica de colegas y mejora docente.
- La implicación, individual y colectiva, en procesos de reflexión e investigación sobre los procesos y efectos de la docencia llevada a cabo.

Para que todo ello sea posible, es necesario participar en el cambio de los factores condicionantes o potenciadores de la mentalidad profesional (para no llamarlo profesionalización) del profesorado universitario, lo que significa revisar:

- Las formas de entender el currículum académico y la docencia universitaria como profesión.
- Las tareas pedagógicas necesarias para llevarlo a cabo.
- El seleccionar cuáles son los aprendizajes relevantes.
- Los medios didácticos de que se disponen.
- La función profesional del profesorado en todos los procesos curriculares de las carreras universitarias.
- El papel cultural y social del profesorado.
- Aprender a facilitar en el alumnado el desarrollo de la capacidad de comprensión (Elliott, 1990) más que de repetición.

Todo esto significa, que deberíamos rechazar en la formación, un profesorado universitario reproductor-alienado en sus tareas individuales

rutinizadas y potenciar un profesorado productor-activo, lo cual implica asumir las tareas docentes con la suficiente competencia y reflexión crítica, ya que sin ella la práctica de la docencia universitaria no puede contar con los elementos personales, críticos y alternativos sino que deberá limitarse a la reproducción de elementos ajenos al profesorado y al alumnado. Para que este cambio sea posible, el profesorado universitario más allá de realizar cursos estándar de formación inicial ha de elaborar propuestas de mejora docente de forma colaborativa en el propio contexto de trabajo.

Las alternativas a una diferente y mejor formación inicial pasarían por:

- Mejorar el funcionamiento de las Facultades y Departamentos (sobre todo el trabajo organizativo, la comunicación, la autonomía, la participación (y no la pseudoparticipación o participación artificial actual) y la toma de decisiones entre el profesorado), desarrollando y participando en programas en contextos no personalistas.
- Buscar alternativas y reflexionar sobre la evaluación del alumnado para saber utilizar las técnicas e instrumentos de evaluación que mejor detecten los aprendizajes y competencias adquiridas.
- Elaborar proyectos de formación-innovación contextualizados y desarrollados por equipos docentes.
- Reflexionar sobre la docencia, con el apoyo de teorías pedagógicas, para no caer en prácticas reproductoras.
- Aportar al profesorado elementos para su autoformación (experiencias, publicaciones pedagógicas, formación a distancia, alternativas metodológicas y evaluativas tanto presenciales como a distancia, etc.
- Generar procesos institucionales por parte de la universidades para que el profesorado desarrolle, más allá de los cursos estándar, un conocimiento pedagógico profesional y un pensamiento práctico, es decir, un proceso continuo de formación, un análisis teórico, una adquisición de capacidades, un contraste de ideas, una capacidad creativa de intervención.
- Elaborar currículas formativos que aporten un conocimiento crítico de la realidad desde la perspectiva psicopedagógica, cultural y práctica de la docencia en la Universidad.

Y, por supuesto, sensibilizar y corresponsabilizar al profesorado en la importancia de esa formación. Si no existe preocupación de mejora, actitudes positivas institucionales y políticas respecto a la formación, redes de relación para el conocimiento e intercambio de innovaciones didácticas y propuestas alternativas, la formación servirá para muy poco o únicamente para la inhibición o para acreditar algún mérito académico y no olvidar en ningún momento que los verdaderos protagonistas del cambio son los estudiantes y el profesorado.

Bibliografía y referencias bibliográficas:

Benedito, V. Ferreres, V. y otros(1992), *La formación del profesorado universitario*. Madrid: Documentos MEC.

Bernstein, B. (1993), *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.

Carr, W y Kemmis, S (1988), *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.

Elliott, J. (1990), *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata. Biggs,J.(2005),*Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

Ferreres, V. (Coord.) (1995): *Los Departamentos Didácticos y Equipos Docentes como Contextos de Formación. Una experiencia.* En Revista de Ciencia de la Educación. Anaya 95. Serie III. Volumen 2: España.

Ferreres, V. (coord.) (1997): *El desarrollo Profesional del Docente .Evaluación de los Planes Provinciales de Formación*. Barcelona: Oikos-Tau.

Ferreres, V.. y Molina E. (1995): *La Preparación del Profesor para el cambio en la Institución Educativa.* P.P.U. Barcelona.

Ferreres, V. E Imbernon, F (1998), *Formación y actualización a la función pedagógica*. Madrid: Síntesis.

El Currículum como Curso de la Vida y la Formación del Profesorado

Antonio Bolívar Botía

Durante mucho tiempo, en nuestra relación profesional, he conversado con Vicente Ferreres. La última, con motivo de su estancia en Granada en su año sabático. Efectivamente, porque me solía considerar conocedor de las novedades en el ámbito del currículum, uno de los temas de la conversación solía ser las nuevas orientaciones (particularmente epistemológicas) en la teoría del currículum y el ejercicio profesional del profesorado, que le ocupaba y preocupaba. Él mismo planteó estas cuestiones en el manual editado con Imbernón (Ferreres e Imbernón, 1999). Lamentablemente para mí, el diálogo no puede proseguir, por lo que –en esta contribución para su homenaje– voy a hacerla sobre lo que, académicamente, hoy pudiera ser objeto de diálogo acerca del currículum y el profesorado.

Por determinadas razones, últimamente en Granada, el Grupo "Force" nos hemos dedicado a analizar el enfoque biográfico-narrativo y la identidad profesional del profesorado (Bolívar y Domingo, 2004; Bolívar, Fernández y Molina, 2005; Bolívar, Gallego, León y Pérez, 2005). Es, precisamente, sobre esta cuestión, que estábamos trabajando, sobre la que giró parte de nuestro último diálogo profesional. Así pues, en este escrito voy a proseguir la conversación en torno al tema currículum e identidades del profesorado, con algunas dimensiones que, inevitablemente, ya no pudimos discutir.

Vamos a establecer un cruce fecundo entre currículum (trayectoria, camino recorrido, biografia, identidad) que ya es –como bien ha visto Tadeu da Silva (2001)– un espacio de identidad, con las identidades de los profesores, producto de la formación inicial y permanente. Ya hace años, Pierre Dominicé (1990) escribió un bello libro sobre *la historia de vida como un proceso de formación.* Se trata de ver la formación del profesorado como un proceso de desarrollo personal, a la par que profesional, cuya trayectoria y recorrido ha dado lugar a una determinada identidad profesional. Los profesores imparten un currículum, pero ellos mismos son fruto del currículum de *vitae cursu*. De este modo, como dice Dominicé, "el proceso de formación se asimila a la dinámica constructiva de la identidad del adulto" (pág. 110).

Frente a la impersonalidad del oficio docente, el enfoque biográfico e identitario se quiere inscribir en un nuevo profesionalismo, donde se recupera la "autor-idad" sobre su propia práctica, y el sujeto se expresa como "autor" de los relatos de prácticas. Las historias de vida, al igual que el

currículum como curso de experiencias vividas, expresan la identidad personal y profesional. Como ha escrito Paul Ricoeur (1996),

> *Responder a la pregunta "¿quien?", como había dicho con toda energía Hannad Arendt, es contar la historia de una vida. La historia narrada dice el quién de la acción. Por tanto, la propia identidad del quien no es más que una identidad narrativa. (p. 997).*

Cada docente tiene una historia de vida y trayectoria profesional *singular*, condicionada por factores contextuales, que se cruzan en las vidas personales. Como muestran las entrevistas biográficas e historias de vida, cada sujeto ha hecho su propia construcción activa e interactiva en función de una trayectoria subjetiva específica: historia singular como llegó a ser profesor o profesora, socialización singular, una vida personal y familiar particular. La individualidad docente, que no hay que confundir con el individualismo, es un factor crítico de lo que cada profesor y profesora es y, de hecho, así es reconocido por los demás. El desarrollo profesional no es independiente del personal, inscritos ambos en una trayectoria determinada. El *vitae cursu*, en su decurso, ha dado lugar a un *curriculum vitae* que estará presente, sobredeterminando, el curriculum que imparta en el aula.

1. El currículum como ámbito de experiencias y campo de estudio

Inicialmente el currículum se refiere al conjunto de experiencias, planificadas o no, que tienen lugar en los centros educativos como posibilidad de aprendizaje del alumnado. Conviene, diferenciar entre el currículum como marco teórico para entender la realidad educativa (*curriculum field*), y como un ámbito o fenómeno de esa realidad. En principio, bien podríamos convenir con Elliot Eisner (1979) que el currículum es "una serie de eventos planificados cuya intencionalidad es lograr consecuencias educativas para uno o más estudiantes". Una perspectiva tradicional acentúa el carácter de plan (con elementos como objetivos, contenidos, metodología y evaluación), frente a –como vamos a destacar aquí– un enfoque que destaca las experiencias vividas en el proceso educativo. De modo general, el currículum se refiere a todo el *ámbito de experiencias*, de fenómenos educativos y de problemas prácticos, donde el profesorado ejerce su práctica profesional y el alumnado vive su experiencia escolar. Sobre él se construye y define un *campo de estudio* disciplinar, que ha dado lugar a la teoría del currículum, como un cuerpo teórico de reflexión, con una variada historia.

El currículum se ha configurado como una plataforma conceptual para analizar, deliberar y consensuar cuál es y deba ser la educación ofrecida, y los medios y formas a emplear para lograrlo. Como cuerpo teórico de

reflexión ofrece, en efecto, un campo para argumentar, decidir y planificar cuál deba ser la educación deseable. Como tal, se configura, en términos de Bourdieu, en un *campo de fuerzas*. Para esto, en lugar de limitarse a *conocer cómo* desarrollar un currículum, se toma conciencia, como cuestión previa ampliada, de qué merece la pena ser enseñado. El ámbito de estudio del currículum posibilita *pensar y desvelar* los contextos sociales, políticos e ideológicos que subyacen en las propuestas curriculares y en las prácticas escolares, cuestionar su propia legitimidad y quién deba ser la instancia última de decisión. El currículum puede –entonces– contribuir a restablecer la profesionalidad del profesorado, recuperando el control sobre su propio trabajo, al situar la tarea docente en un ejercicio de intelectual comprometido con lo que hace, capaz de decidir sobre lo que conviene hacer.

Si, en sentido restringido, currículum es "el modo como el conocimiento es seleccionado y organizado en materias y campos con propósitos educativos"; más ampliamente, es "un modo de plantear cuestiones sobre cómo las ideas sobre conocimiento y enseñanza están unidas a propósitos educativos particulares y, además, de ideas sobre la sociedad y el tipo de ciudadanos y padres que deseamos que la gente joven llegue a ser" (Young, 1999: 463). Preguntarse por el currículum escolar es hacerlo por la *función social de la escuela*, eso sí, cifrándose especialmente en qué conocimiento se transmite/debe hacerse y qué organización de contenidos educativos es más adecuada/defendible en la formación de los ciudadanos. Por eso, la cuestión fundamental del currículum, antes de su prescripción y desarrollo, es "¿qué conocimiento es más valioso?" (Westbury, 2003: 530).

El currículum, como ámbito de experiencias y campo de estudio, a través de las sucesivas reconceptualizaciones que han tenido en los últimos cincuenta años, tiene muchas caras y es un campo teórico cruzado por diversas perspectivas (Bolívar, 1999). Sin entrar en esta dirección, que nos llevaría muy lejos para lo que pretendemos, más específicamente –como señalaba Kliebard (1989)– comprende especificar y justificar *qué deba ser enseñado, a qué personas, bajo qué reglas de enseñanza y cómo están interrelacionados* estos niveles. El currículum tiene, entonces, una *dimensión existencial*, como fenómeno o ámbito de la realidad, y una dimensión teórica, como *campo de estudio* e investigación. Una cosa es el cuerpo (prácticas educativas) y otra –podríamos decir– la teoría que pretende comprender e infundir vida a ese cuerpo, por decirlo con la analogía que empleé en su momento en el comentario al *Handbook* de Jackson (Bolívar, 1993).

Gran parte de los problemas, a la hora de definir específicamente qué es currículum, provienen, como ha visto Doyle (1992), de que el discurso curricular opera conjuntamente a nivel institucional y experiencial. A *nivel institucional* (ya sea en el diseño curricular "oficial" o en el Proyecto curricular de Centro) el currículum tipifica lo que deba constituir, en términos escolares, la escolarización en sus niveles, cursos y etapas. Por un lado,

transforma las expectativas sociales en programas y representa, al tiempo, el modo como la escuela –en una coyuntura dada– responde a tales expectativas. Más internamente, el currículum racionaliza los contenidos y los procedimientos para estructurar la experiencia escolar. Como tal suele constituir un marco normativo para definir y organizar el trabajo de los profesores (qué contenidos, tiempos y espacios, objetivos y pretensiones educativas, etc.). Este currículum oficial suele quedar recogido en documentos escritos, pero también lo constituyen las percepciones compartidas por la comunidad educativa de lo que debe ser la escuela. De este modo, dice Doyle, el currículum oficial define el modo cómo se resuelven las tensiones entre escuela y sociedad y el conjunto de normas que regulan la enseñanza, al determinar los propósitos y contenidos de la educación.

Pero, además de la anterior dimensión, el currículum adquiere unas *configuraciones* determinadas, de acuerdo con cada contexto, donde se juega cómo sea experienciado o vivido en los centros y aulas. A este nivel existencial viene dado –no sólo por los documentos– sino por el conjunto de acontecimientos y fenómenos que tienen lugar entre profesores, alumnos, contenidos y medios. Walker (1981: 282), en un conocido artículo, decía que los fenómenos curriculares incluyen "todas aquellas actividades y tareas en que los currículos son planificados, creados, adoptados, presentados, experienciados, criticados, atacados, defendidos, y evaluados; así como todos aquellos objetos que pueden formar parte del currículum, como libros de texto, aparatos y equipos, horarios y guías del profesor, etc." Esta enumeración de elementos quiere poner de manifiesto que el currículum, prácticamente, comprende tanto los procesos por los cuales es recreado, reconstruido o vivido en los distintos niveles; como sus "materializaciones" prácticas en objetos (libros, guías, cuadernos).

1.1. El currículum como curso de estudios *versus* curso de la vida

En su origen histórico, ordenar el curso de estudios y reglamentar la disciplina de la vida se presentan unidos, en los colegios luteranos o calvinistas y en las primeras Universidades que lo emplean. Calvino utilizaba para referirse al devenir de la vida *vitae cursu*, *vitae stadium* y *vitae curriculum*. Como ha documentado, entre otros, Hamilton (1990,1991), de ahí se trasladarán (Universidad de Glasgow) al contexto escolar para abarcar la totalidad de la vida del estudiante, "gobernamentalizando" (diríamos en términos de Foucault) tanto los estudios y contenidos con un plan, así como la *vitae disciplina*. De ahí que, como suelen reflejar los diccionarios, "currículum" ha significado conjuntamente (a) "curso de estudio", y (b) "curso de vida". Si el primero ha sido el más empleado y –en algunas de sus versiones burocráticas– también el más criticado, desde posiciones alternativas –acordes con nuestra actual sensibilidad

postmoderna– se propone recuperar el segundo ("currículum" como "curso de una vida"). Con el primero se sustantiviza el término en un documento (plan para un curso, carrera o asignatura); el segundo prima el verbo (*currere*: curso de la carrera, recorrido por los individuos).

Frente a esta dimensión del curso de la vida, como *curso de estudios*, materializado en planes, se formula en la relación de contenidos que configuran los programas de una carrera o cursos de una etapa educativa. Jugando con la etimología, dicen Clandinin y Connelly (1992), el currículum, a la larga, más que el curso de la carrera, se convierte en un "carruaje" cargado (objetivos, contenidos, materiales, etc.), y los profesores en los conductores de tales vehículos. En este sentido se asocia a "documentos", donde queda materializado el currículum prescrito a nivel de administración, o planificado a nivel de centro o aula. Y, por ello mismo, también es currículum los libros de texto o materiales, reglados o no, para la enseñanza.

Por el contrario, como *curso de la vida* (presente en "curriculum vitae", dejando de lado el significado burocrático-documental que suele tener al responder a requerimientos administrativos), el currículum es el recorrido o trayectoria personal (correr/"currar" por la vida) que ha dado lugar, sin duda, a un conjunto de experiencias y aprendizajes. El movimiento reconceptualizador fue el primero (el "currere" de Pinar) que reivindicó esta dimensión autobiográfica, que después han vuelto a refrendar (Pinar, Reynolds, Slatery y Taubman, 1995). Por un lado, cada individuo (tanto alumnado como profesorado) es portador de un currículum, como conjunto de experiencias de vida (escolares o no) que han forjado la identidad, personalidad y capital cultural con que cuenta (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

El *curriculum vitae* no es un proyecto de vida, ni un plan de carrera, pues no precede a la vida, más bien la consigna como itinerario seguido efectivamente, haya sido querido o no, planificado o no. Se puede pensar el currículum escolar ante todo como un *recorrido de formación* vivido efectivamente por cada uno de los alumnos. El currículum como curso de estudios ("carrera escolar") se mezcla, entonces, productivamente con el conjunto de experiencias formativas sucesivas, que han dado lugar a una particular historia de vida. Sin embargo, los sistemas educativos no dejan los recorridos individuales al azar, los planifican, controlan y guían. Tendríamos, entonces, dos conceptos paralelos: el currículum prescrito institucionalmente, que es censado en la escolaridad, y el currículum real o vivido.

Por otro lado, el currículum escolar, en lugar de un programa estándar por el que todos han de pasar, ha de ser insertado vital e individualmente para que incida en el propio itinerario formativo. Entonces, el currículum-en-acción en el aula se configura como conjunto de experiencias vividas, en una situación compuesta de personas, objetos y conocimientos, que interactúan entre sí,

de acuerdo con ciertos procesos (Connelly y Clandinin, 1988). En este sentido los profesores no enseñan un currículum, al contrario, *viven/construyen un currículum* conjuntamente con el alumnado que, para que tenga un significado educativo, pone en juego los itinerarios formativos de las personas, con sus precedentes autobiográficos y sus proyectos futuros.

Desde movimientos como la reconceptualización, narrativa y biografía, se entiende el currículum como identidad. Si el currículum es una carrera recorrida, ésta ha venido a configurar lo que somos. Incluso a nivel nacional, los currículos establecidos oficialmente contribuyen a configurar un modelo de ciudadanía. Desde una posición poscrítica, Tomaz Tadeu da Silva (2001) finaliza su libro sobre el currículum, titulado precisamente *Espacios de identidad*, con estas palabras;

> *el currículum es trayectoria, viaje, recorrido. El currículum es autobiografía, nuestra vida, curriculum vitae; en el currículum se forja nuestra identidad. El currículum es texto, discurso, documento. El currículum es documento de identidad (pág. 185).*

Primar radicalmente la dimensión personal en la interacción didáctica conduce a tomar el acto didáctico como un *relato* conjunto de narrativas de experiencias (Connelly y Clandinin, 1988). El currículum-en-acción es, en el fondo, un relato compartido, donde se manifiestan las propias autobiografías de los actores. Al fin y al cabo, ambos términos (currículum y biografía) comparten, en un sentido, el significado de "curso de la vida". La enseñanza sería una *"narrativa-en-acción"*, los modos de ser y hacer en clase son vistos como relatos o historias, que los propios actores cuentan y re-viven de modo compartido. *El currículum es el texto relatado y vivido* en los centros y aulas, donde las experiencias de enseñanza son modos de construir y compartir historias de vidas, inscritas en conocimientos culturales más amplios. Los profesores y alumnos desarrollan el currículum en los centros y aulas al construir relatos por medio de las experiencias de enseñanza.

1.2. El currículum como experiencias vividas

Si desde sus orígenes el currículum fue una forma de organizar administrativamente la enseñanza como un plan de contenidos, limitado a la organización escolarizada de la educación en las etapas educativas; en oposición a lo anterior, el currículum, como práctica, es el *conjunto de experiencias vividas*. En este caso, nos referimos a las diversas experiencias educativas que tienen lugar en contextos escolares, aquello que ocurre en un contexto educativo formal (aula o clase, centro escolar), donde se desarrollan un conjunto de interacciones entre alumnado, profesorado, conocimiento y medio. En ese buen librito de Walker y Soltis

(1997) se resaltaba, desde su primera página, no limitar el currículum al documento escrito, sino también al trabajo diario del profesorado y a las experiencias cotidianas vividas en el aula por los alumnos.

Young (1998: 22-33) distingue dos concepciones del currículum: "currículum como hecho" y "currículum como práctica". En el primero se entiende como una cosa dada de antemano, *externa* a los sujetos, que los alumnos deben aprender a dominar. Es el currículum en tanto que *producto*. El *currículum como práctica* no es un ente prefabricado, pasivamente impartido o recibido por los destinatarios en los escenarios de su aplicación. Por el contrario, es conformado por los propios protagonistas de tales escenarios a través de las actuaciones con que lo dotan de sentido. Como dice Linda Darling-Hammond (2001):

> *El término "currículum" es objeto de usos muy diferentes. Algunos lo utilizan para hacer referencia a las orientaciones contenidas en los documentos remitidos a los centros para perfilar lo que debe estudiarse. Sin embargo, [para] los profesores y otros agentes que se ocupan del desarrollo curricular [...], el currículum es la experiencia que los alumnos y profesores viven en las aulas, no los papeles que componen una guía curricular, un libro de texto o un plan de estudios (p. 295).*

Hay –entonces– una oposición entre entender el currículum como el conjunto de experiencias (planificadas o no) que de hecho tienen lugar bajo la jurisdicción de la escuela, frente al currículum como contenidos planificados. Si bien el currículum formal u oficial lo configuran los contenidos, también es verdad que comprende más cosas. No sólo metas u objetivos, sino también el no planificado, implícito o no escrito que se vive, y aquel que podría ser incluido y ha sido –de hecho– excluido (llamado currículum "nulo" o ausente), como comentamos después. Y es que, como es conocido, una cosa es el currículum intentado (es decir, que se espera sea aprendido), otra el que es enseñado, y por último el que de hecho es vivido/aprendido.

A su vez, también es evidente que los procesos por los que sea enseñado y cómo cobren vida unos determinados contenidos afectan profundamente a los contenidos mismos que son enseñados, la forma es –a veces– el contenido, o el medio es también mensaje. En cualquier caso, es real en la enseñanza la *tensión entre lo idealmente planificado y lo realmente realizado y vivido*. No siempre –por los procesos de reconstrucción, a que nos hemos referido– lo que ocurre en las aulas se corresponde con las pretensiones institucionalmente planificadas. En cualquier caso, hay una inevitable relación entre uno y otro: al igual que el anteproyecto elaborado por el arquitecto guía la puesta en práctica, la planificación de los contenidos escolares condiciona –en mayor o menor medida– lo que sucede en la práctica.

Poner el acento en una dimensión u otra está implicando una determinada concepción curricular: si la práctica de enseñanza deba ser una ejecución fiel de planes o un proceso abierto sometido a adaptación; y si el papel de los agentes se limita a gestionar o a desarrollar. Una arraigada concepción, que –a veces se supone como obvia– entiende que unos definen los contenidos y las intenciones, otros se limitan a gestionarlos en la enseñanza. Por oposición a dicha tradición administrativista, se ha reivindicado que el *currículum* es lo que se transmite y se hace en la práctica, lo que requiere discutir y deliberar, a nivel individual y colectivo, lo que sea mejor hacer en cada situación y momento.

2. El currículum de la vida del profesor y su identidad profesional

Entendido en sentido amplio, todo docente arrastra un curriculum vitae, como el conjunto de experiencias personales y profesionales, que han dado lugar a configurar una identidad profesional. Ésta es resultado de un proceso dinámico, que integra diferentes experiencias del individuo a lo largo de su vida, marcado por rupturas, inacabado y siempre retomado a partir de los remanentes que permanecen. Se construye por medio de un conjunto de dinámicas y estrategias identitarias que, para sí o para otros, se van constituyendo en torno al ejercicio de la profesión. La experiencia escolar y el posible atractivo de la docencia en un primer estrato, la formación inicial en la Facultad después, los inicios del ejercicio profesional, desempeñan hitos en ese proceso. Particularmente relevante, tras la primera configuración en la formación inicial, es el momento de inserción o inducción profesional. Los años de ejercicio profesional posteriores contribuyen a asentar y/o reformular dicha identidad dentro del grupo social de pertenencia, con la asimilación de los saberes que fundamentan la práctica profesional y con el sentimiento de verse reconocido como tal por los otros (colegas, alumnos y familias).

La identidad profesional es el resultado de un proceso biográfico y social, dependiente de una socialización profesional en las condiciones de ejercicio de la práctica profesional, ligado a la pertenencia a un grupo profesional y a la adquisición de normas, reglas y valores profesionales (Cattonar, 2001). Este proceso de llegar a una definición de sí en tanto que docente conlleva determinadas dinámicas biográficas, contextuales y relacionales. Articula lo individual y lo estructural, a través de un doble proceso: un proceso de “atribución” de la identidad docente por las instituciones e individuos que están en interacción con el profesor o profesora concernidos; y –en segundo lugar– por un proceso de “incorporación” o interiorización activa de la identidad por el docente mismo, que no puede analizarse al margen de las trayectorias sociales. Como señalaba Nias (1996):

> *"Ninguna cognición ni sentimiento puede separarse de las fuerzas sociales y culturales que ayudan a configurarlas y que a la vez son conformadas por ella. Las reacciones emocionales de los profesores individuales hacia su trabajo están íntimamente con el punto de vista que tienen sobre sí mismos y sobre los otros. [...] Así, el sentido singular que cada profesor tiene de sí mismo está basado socialmente" (p. 294).*

La metodología biográfica ha puesto de manifiesto que la formación de la identidad se asienta, en primer lugar, en las experiencias, saberes y representaciones de la biografía individual. Por eso, los procesos formativos deben articularse con la propia *trayectoria biográfica*, entendidos como procesos de desarrollo individual, de construcción de la persona del profesor, como reapropiación crítica de las experiencias vividas. Al respecto, las historias de vida permiten partir del amplio *corpus* de conocimiento y experiencias, que han configurado la propia identidad personal, como base para insertar biográficamente la formación y asentar la identidad profesional en la personal (Goodson, 2004; Dominicé, 1990; Bolívar, 2005). La formación se entiende, así, como un proceso de apropiación personal y reflexiva, de integración de la experiencia de vida y la profesional, en función de las cuales una acción educativa adquiere significado ("formarse", en lugar de formar a los profesores).

La identidad profesional del futuro profesor se modela en la formación inicial, en función de los modelos ideales con que se le presenta la tarea docente. Luego, cuando se enfrenta a la realidad práctica de su ejercicio, la representación idealizada –con unos marcos normativos, medios y alumnado– suele impedir realizar dicho ideal. Comienza, entonces, una reconfiguración de su identidad. En su "choque" con la realidad práctica, en muchos casos, tiene que reformularse como una "segunda identidad". El proceso de socialización profesional es –a la vez– una integración en la cultura profesional y una conversión identitaria, de acoplamiento entre la elección de lo que quería ser y lo que efectivamente el oficio da de sí. Finalmente, ésta es un proceso continuo, inscrito en la historia de vida, que puede comportar rupturas y continuidades a lo largo de la carrera, como aparece en las biografías de los sujetos.

2.1. La construcción de la identidad profesional en la formación inicial

La construcción de una identidad profesional es, pues, un proceso continuo desde la "socialización preprofesional" de las primeras edades en el ámbito familiar, social y, sobre todo, escolar, hasta la formación inicial. En especial, la larga historia escolar (una media de 16 años) ha marcado su socialización como alumnos que, en parte, va a condicionar su saber hacer como profesionales en el futuro, como muestran las historias de vida profesionales. Como dice Tardif (2004: 54), "los saberes experienciales del

docente profesional se derivan en gran parte de preconcepciones de la enseñanza y del aprendizaje heredadas de la historia escolar", por lo que ya están aprendiendo el oficio antes de iniciarlo. Pero será la formación universitaria la que, propiamente, configura una "identidad profesional *de base*", donde se aprenden conocimientos teóricos, modelos de enseñanza y se adquiere una primera visión de la práctica profesional. Aquí empieza a configurarse la proyección de sí mismo en el futuro, con la incorporación de saberes especializados o profesionales, que –junto a un dominio en campos y competencias– vehiculan al tiempo una concepción del mundo y un modo de situarse en él.

Si la formación del profesorado de Magisterio ha arrastrado algunos problemas derivados de una formación inicial, en exceso especializada, que ahora se pretende corregir; nuestra rémora histórica ha sido la formación del profesorado de Secundaria, donde todo se ha mantenido como si nada hubiera cambiado en más de treinta años. Como hemos analizado (Bolívar, Gallego *et al*., 2005) esto ha provocado una doble crisis: graves problemas para la implementación de la apuesta comprehensiva de la ESO, con un profesorado de identidad profesional disciplinar; y en las vidas profesionales de dicho profesorado, sentido como un proceso de reconversión profesional, lo que está en la base de la *crisis de identidad profesional*, afectando principalmente a los profesores procedentes del Bachillerato. Y es que, si necesitamos nuevos profesionales, entonces hay que transformar –en primer lugar– la formación inicial. Algo en esta dirección, como conocía bien Vicente Ferreres, se hizo en Francia (1989) con la creación (discutida) de los *Instituts Universitaires de Formation des Maîtres* (IUFMs), que querían contribuir a proporcionar el nuevo profesorado de los *college*s, rompiendo con la división tradicional entre maestros (*instituteurs*) y profesores (*professeurs*), pasando a configurar una nueva identidad: *professeurs des écoles* (Bourdoncle y Robert, 2000; Lang, 2001).

Paradójicamente, en España no hemos contado hasta ahora (a pesar de la prescripción de la LOGSE) con ningún sistema de formación del profesorado de Secundaria, si entendemos por tal –como debiéramos– una formación específica para la configuración identitaria del profesorado de dicha etapa. En este aspecto, todo ha seguido igual o, mejor, agravado, al haber cambiado radicalmente el público al que se dirige ahora la acción docente. Las Facultades de Ciencias y Letras no piensan en formar profesores, donde lo que importa es dominar el contenido de su materia. La situación actual la vienen a describir Etxeberría, Esteve y Jordán (2001) con estas palabras:

> *Nos hemos empeñado en seguir manteniendo un modelo de formación academicista, en el que se engaña al futuro profesor durante cinco años de Universidad haciéndole pensar que va a ser químico, matemático, arqueólogo o geógrafo; luego les sometemos a ese escaso simulacro de formación, que es el CAP; y para rematar seleccionamos a nuestros profesores con unas oposiciones en las*

> *que no hay el más mínimo criterio docente y en las que nadie se preocupa de si el candidato es adecuado para educar (págs. 142).*

El profesor debutante, en este espacio y tiempo de "adolescencia profesional", a menudo con los grupos más conflictivos y materias "afines", se encuentra desarmado ante una realidad que no responde a las expectativas de aquello para lo que él/ella se ha formado o preparado (Esteve, 2001). La falta de voluntad política para establecer una formación pedagógica coherente del profesorado de Secundaria motiva que la crisis de identidad profesional afecte igualmente, ligada al "reality shock", al profesorado nuevo, incorporado en las últimas décadas (Esteve, 1997).

De este modo, esta *primera crisis de identidad* tiene un carácter específico y ha sido previsiblemente provocada: forjada una determinada identidad profesional (matemático o lingüista) en la Licenciatura en la Universidad, al comenzar a dar clase, puede discordar con las necesidades del ejercicio profesional, generando dicha crisis. Momento de sentimientos de angustia e impotencia, de una puesta en cuestión de sí, de encontrarse fuera de juego, en unos casos, puede provocar serios problemas o –por el contrario, como salida– reformularse la primera identidad en una "segunda" identidad, instalándose plenamente en el oficio docente.

En cierta medida se ha hipotecado el futuro, con esta ausencia de formación pedagógica del profesorado de Secundaria. En cualquier caso, además de esta necesaria formación pedagógica, la identidad profesional ("para qué estoy estudiando, lo que voy a hacer y a ser") se debe inscribir formando parte de la propia carrera, lo que evita posteriores choques o recomposiciones de dicha identidad profesional. La reforma actual, con motivo de la adecuación al Espacio Europeo de Educación Superior, también relega la formación pedagógica y didáctica a un momento posterior a la especialización disciplinar, cuando sabemos los formatos yuxtapuestos, secuenciales o no integrados de formación disciplinar y pedagógica no dan lugar a la configuración identitaria del profesorado de esta etapa.

2.2. La formación permanente y las trayectorias de vida

Repensar la formación del profesorado, en modos que puedan insertarse en las propias trayectorias de vida y carreras profesionales, como hemos estudiado en otro lugar (Bolívar *et al*., 1999), supone reapropiar la experiencia adquirida para articularla con las nuevas situaciones de trabajo, en lugar establecer una ruptura, como –muchas veces– ha sucedido con la formación continua al uso. Al respecto de lo segundo, los *Cursos de formación* administrados principalmente desde los Centros de Profesores, con una oferta formativa mayoritariamente escolarizada, se han empleado instrumentalmente al servicio de la puesta en práctica de la Reforma. En general, se han gestionado según una lógica adaptativa a posteriori a los

cambios propuestos, como una condición para persuadir al profesorado para aplicarla, forzados a "consumir" horas de formación a cambio de una recompensa económica (sexenios). Con una teoría del cambio educativo "ingenua", propia de los sesenta (cuando Mialaret declaraba "dazme enseñantes bien formados y haré no importa qué reforma"), se pretendía garantizar el éxito en la aplicación de la Reforma. En fin, como dicen Canário y Correira (1999: 141), referido al caso portugués, similar con la situación española,

> *La formación obligatoria y masiva ha puesto a todos los enseñantes en una posición de déficit y ha contribuido a una rápida desvalorización del valor de la formación profesional. En lugar de una solución al problema de la crisis de identidad del profesorado, la sobredosis de formación parece haber venido a agravar la enfermedad existente.*

Por eso, frente a un enfoque instrumental de la formación, una formación insertada identitariamente entiende que los profesores y profesoras, como sujetos adultos, disponen de un conjunto de estructuras cognitivas, experiencias de vida y activos profesionales, que deben ser punto de partida para la posterior reconstrucción de sus prácticas. En lugar de relegar, cuando no silenciar, dichos saberes profesionales y experiencias de vida (*vitae cursu*), se trata justamente de partir de ellos para contribuir al proceso de desarrollo personal y profesional.

En el intento de construir nuevas metodologías y prácticas de formación, sensibles al profesor/a como persona, que rompan con la lógica "escolarizada" en la formación de adultos con una experiencia profesional de vida, las metodologías (auto)biográficas posibilitan constituir a los profesores en sujetos de su propia formación, con unas trayectorias profesionales y un estadio de desarrollo determinado, como aspectos nucleares de cualquier propuesta de cambio y mejora profesional. La formación, en personas adultas, es primariamente una movilización de experiencias adquiridas en su carrera, cuya reutilización con significados distintos genera nuevos saberes. Así, la "biografía educativa", como la llama Pierre Dominicé (1990), permite recuperar narrativamente las múltiples experiencias formativas que jalonan el itinerario de vida de un adulto, como un saber construido a lo largo del tiempo, como base de cualquier propuesta de cambio.

Inscribir la formación en el continuo de la carrera del profesor/a tiene dos dimensiones: (a) por una parte, insertarla en un proyecto de vida, que debe ser explicitado/reflexionado; por otra, (b) plantear la necesidad de considerar institucionalmente una carrera y desarrollo profesional. Primar la dimensión personal del desarrollo profesional conduce a tomar la persona del profesor como punto de partida de cualquier acción formativa, al tiempo que se reconstruye la trayectoria profesional y personal. Como señala Canário (1999: 109): *"los procesos de aprendizaje aparecen, sobre todo,*

como la estructuración articulada de diferentes momentos experienciales del sujeto que permiten formalizar saberes implícitos y no sistematizados". La formación del profesorado es, entonces, un proceso de desarrollo personal, en relación de continuidad con sus sucesos y experiencia anteriores, y no de ruptura.

Abocamos –desde esta perspectiva– a cómo articular situaciones de formación y situaciones de trabajo, donde las experiencias y saberes profesionales de vida se convierten en el objeto de reflexión, en colaboración con los colegas. Las implicaciones se dirigen –en un esfuerzo sostenido a largo plazo, no una política puntual– tanto a proporcionar *dispositivos de formación*, como una flexibilización de las opciones formativas, de modo que puedan responder a las demandas de los individuos y grupos, según sus momentos de desarrollo. Por eso, una formación con posibilidades de incidir en la trayectoria de vida de una persona debe considerarse como un proyecto que pretende reducir la imagen de lo que un individuo desea ser (identidad divisada) y lo que es (identidad heredada), lo que separa su ser de su proyecto. Cabría entonces determinar qué tipo de *dinámica identitaria* formativa, congruente con la identidad de partida o de llegada, sería más pertinente (Barbier, 1996). Los espacios y tiempos de formación se dirigen a asentar la identidad desestabilizada o a reestructurar identidades profesionales desestructuradas. La formación puede proporcionar aquellos aprendizajes que sean pertinentes en su estrategia de transformación de la identidad, entendiendo que el proceso de formación dependerá de la significación que le tenga para el sujeto, de la imagen y usos que se haga de sus resultados.

Frente a la heteroformación o formación escolarizada grupal surgen con fuerza formas intermedias en las que se tiene en cuenta, o se otorga poder, a los que reciben la formación; por lo que aparecen prácticas institucionales nuevas dirigidas a la *individualización y personalización de los programas formativos*. En todos estos casos se trataría de pasar de la "lógica del catálogo" presente en las acciones formativas planificadas externamente, a una "lógica del proyecto", ya sea éste individual, grupal o colectivo del centro. La formación, en lugar de responder a las necesidades externas, lo hará a demandas singulares, formuladas o construidas. Esto precisa, más que de agencias de formación que organizan cursos, de dispositivos de recursos, que favorecen modalidades informales de formación con fuerte ligazón entre las necesidades de los contextos de trabajo y los recursos y conocimientos disponibles. Además, supone entender dichos centros de recursos como órganos de apoyo a los centros escolares y a los profesores, no sólo en la dimensión de poner a disposición información y recursos para usar, sino también promoviendo y detectando proyectos de formación individuales o grupales que puedan ser potenciados con los conocimientos pertinentes.

Por eso, frente a la orientación instrumental de la formación permanente, en un enfoque más "constructivo", se apuesta por la reapropiación de la

experiencia adquirida para articularla con las situaciones nuevas de trabajo, en lugar establecer una ruptura. Como “enfoque constructivo”, parte de que los profesores, como sujetos adultos (Mezirow, 1991), disponen de un conjunto de estructuras cognitivas, experiencias de vida y activos profesionales, etc., que deben ser punto de partida para la posterior reconstrucción de sus prácticas. En lugar de relegar, cuando no silenciar, los saberes profesionales y experiencias de vida que han ido adquiriendo a lo largo de su carrera, se trata justamente de partir de ellas para contribuir al proceso de desarrollo personal y profesional. Aplicar un enfoque constructivista significa que el conocimiento se configura y reformula sobre la base de su interacción y transacción entre los significados previos y las nuevas experiencias en los contextos de trabajo. Esta construcción, además de individual, está situada socialmente en su entorno inmediato, que va cambiando (es decir, siendo reinterpretado) como resultado del propio proceso de aprendizaje, al procesar socialmente la información entre colegas. De ahí la relevancia de contextos que favorezcan el trabajo conjunto, la difusión de información, el intercambio de experiencias. El propio contexto organizativo se convierte en el lugar del aprendizaje y la reflexión sobre la práctica y, como tal, en la principal avenida de mejora.

Como le gustaba defender a Vicente Ferreres defender, apostamos por una formación que articule las necesidades de desarrollo profesional y las de la escuela como organización, donde los espacios y tiempos de formación estén ligados con los espacios y tiempos de trabajo, donde el desarrollo del currículum sea también el currículum como formación, en que los lugares de acción puedan ser –a la vez– lugares de aprendizaje. En lugar de las formas más tradicionales limitadas a cursos escolarizados de formación, las nuevas perspectivas que acogió Vicente Ferreres desde su visita a Ginebra con Michael Huberman a fines de los ochenta (Huberman y Levinson, 1988), han abogado por el aprendizaje con los colegas en el contexto de trabajo, vinculando el desarrollo profesional con el organizativo. El saber académico de la Universidad debe ponerse al servicio e interaccionar, en una relación igualitaria de asesoramiento, con los centros educativos. Una dimensión relevante que ha mantenido Vicente a lo largo de su trayectoria.

Las modalidades de formación continua tendrán que insertarse en los propios centros escolares, como procesos de identificación de problemas, construcción de soluciones y planificación de proyectos de acción. Para que esto suceda, además de otras condiciones, se requiere una nueva relación entre “poder” y “saber” o, en otros términos, una gestión participativa y colegiada de los centros educativos, que posibilite el liderazgo múltiple de los profesores, y donde una autonomía en el desarrollo curricular incite al desarrollo organizativo y profesional conjunto de colegios y escuelas.

3. La formación del profesorado inscrita en el *vitae cursu*

Las formas, en exceso racionales, en la implantación de los cambios han afectado de modo negativo a las condiciones personales de trabajo y vivencia de la profesión (imagen social deteriorada, pérdida de autoestima profesional), sentida como un proceso de "reconversión". En este contexto, donde los cambios promovidos externamente pueden quedar más en simbólicos que en sustantivos, se requieren nuevos modelos de cambio educativo que partan de la personalidad y vida de los agentes para comprometerlos, colaborativamente, con la renovación de sus contextos de trabajo. Cambios al margen de los sentimientos, inquietudes e identidades del profesorado, en la modernidad tardía, están condenados al fracaso. Dado, pues, que el trabajo y profesionalidad de los profesores junto a sus preocupaciones personales están en el corazón de la educación, cambiar la educación es cambiar las condiciones de trabajo del profesorado.

Los cambios deseables deberán ser renegociados con las fuerzas internas a nivel micropolítico de cada escuela para, posteriormente, por redes o coaliciones, buscar su generalización. Las historias sociales del cambio fuerzan a no pensarlo al margen de las vidas profesionales del profesorado. Frente a los cambios racionalmente impuestos, que ven en el profesorado un elemento resistente, Goodson (2003) ha reivindicado tener en cuenta la "personalidad del cambio", como analiza en otro estudio recogido:

> *"pienso, como estudioso de la educación, que debemos dejar de presentar el cambio educativo como un proceso neutral que ayudamos a facilitar en nombre del progreso y de la mejora. Necesitamos volver urgentemente no a la "tecnología del cambio" cuanto a "la personalidad" y, por ello, a la "moralidad del cambio" (pág. 74).*

El profesor adulto no es un objeto a transformar, por lo que deba ser sometido a un proceso formativo en los "nuevos" saberes, con la percepción desprofesionalizadora y alienante consecuente. Operando de este modo, se desdeña el amplio *corpus* de conocimiento y experiencias, adquiridas en el ejercicio de una vida profesional, que ha configurado su propia identidad personal, con los prejuicios y creencias implícitas propias de una cultura profesional heredada, pero que son la base fundamental para reconstruir la práctica en función de una mejora. Se reclaman, pues, unos procesos formativos internamente generados, atentos a las situaciones y pertinentes a los contextos de trabajo, en los que los espacios y tiempos de formación –por una parte– y los espacios y tiempos de acción –por otra– no estén formalmente separados, si se apuesta por una autonomía creciente de los centros educativos.

Los análisis biográficos, de carrera e identidad profesional o ciclos de vida han puesto de manifiesto que no es posible disociar el desarrollo profesional y personal, por lo que es preciso articular los procesos formativos desde el punto de vista del que se forma, insertos en su trayectoria personal y

profesional, de modo que pueda darse una implicación de las personas en el proceso formativo, en lugar de estar preconfeccionada de antemano desde la óptica de los agentes o instituciones externas de formación (Bolívar *et al*., 1999). El proceso formativo adquiere así los contornos de un proceso de desarrollo personal, de construcción de la persona del profesor, como reapropiación crítica –no de ruptura– de sus experiencias anteriores y modos de hacer, según criterios de pertinencia con las trayectorias profesionales. Esto no debe impedir lograr su congruencia con los intereses sociales y políticos más generales que, como servicio público, es la educación.

La formación permanente de docentes es –entonces– un caso particular de la *formación de adultos*. Como tal puede aprovecharse todo lo que se ha aprendido en este ámbito, más específicamente en formación profesional de adultos, por lo que no debe limitarse a unas estrategias "escolarizadas". Si el aprendizaje adulto consiste, entre otras cosas, en dar un nuevo significado a las acciones, por una transformación de perspectiva, será preciso partir de la experiencia profesional de vida, para que adquiera –entonces– nuevos significados o confirme los existentes, situándolo como sujeto y autor de su propia formación. La formación en personas adultas –entonces– es primariamente una movilización de experiencias adquiridas, cuya reutilización con nuevos significados genera nuevos saberes.

Como un profesional en desarrollo, la formación ha de venir dada por procesos de reflexión sobre la acción, con un carácter activo y en colaboración con colegas. Se trata de desarrollar un conocimiento profesional que se orienta a dar sentido a lo que hace, con una capacidad flexible de actuación, contextualizada, que se dirige preferentemente al uso y aplicación. Partir –entonces– de un reconocimiento de experiencias, saberes y competencias adquiridos para ver en qué medida pudieran ser potenciados. Como adultos, son las situaciones de trabajo los contextos adecuados de formación para que la relación entre teoría y práctica sea fructífera.

Si la formación tradicional continua, en sus diversas modalidades, se ha mostrado –es una crítica común y compartida– inadecuada para resolver los problemas de la clase/centro escolar, contamos con un amplio saber acumulado sobre formas que inciden en la mejora. A título de ejemplo reciente, una Investigación sobre las formas más eficaces de aprendizaje del profesorado (Garet y otros, 2001), basada en una amplia muestra de profesores de Secundaria, destaca seis aspectos:

- *Forma*. Redes de profesores o trabajo en grupo son más efectivas que las clases tradicionales y conferencias.

- *Duración*. Programas sostenidos e intensivos tienen mucho mayor impacto que aquellos limitados y cortos.

- *Participación colectiva*. Son mejores las actividades diseñadas para profesores que trabajan juntos en el mismo centro, grado o disciplina.
- *Contenido*. Es clave focalizarlas tanto en lo que se enseña como en el modo de enseñarlo.
- *Aprendizaje activo*. Son más relevantes estrategias como observar y ser observada la enseñanza, planificación y puesta en práctica del aula, etc.
- *Coherencia*. Los profesores deben percibir el desarrollo profesional como parte coherente de otros programas de aprendizaje y enseñanza que se reflejan en sus centros, tales como la adopción de nuevos currículos.

Estas dimensiones, las ha mantenido Vicente Ferreres. En su contribución a unas jornadas de Deusto (Ferreres, 1996), mantenía que el crecimiento personal comprende, por una parte, los procesos de desarrollo y evolución personal, por otra, los procesos de desarrollo profesional, conjuntamente con el desarrollo del conocimiento profesional. Al servicio de potenciar dichas dimensiones se han de poner las acciones formativas:

> Las acciones formativas tienen su base en la colaboración. Este crecimiento profesional necesario para el desarrollo profesional pasa por tener en cuenta dos vertientes de la formación que, si bien están interconexionadas, presentamos por separado para darles a cada una algunas de las dimensiones imprescindibles para su desarrollo (en Ferreres e Imbernón, 1999, p. 56).

Bibliografia

Barbier, J.M. (1996). De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation. *Education Permanente*, 128, 11-26.

Bolívar, A. (1993). El espíritu curricular y el cuerpo escolar: A propósito del *Handbook* de Investigación Curricular de Jackson. *Revista de Educación*, 301, 299-315.

Bolívar, A. (1999). El currículum como un ámbito de estudio. En J.M. Escudero (ed.): *Diseño, desarrollo e innovación del curriculum*. Madrid: Ed. Síntesis, 23-44.

Bolívar, A. (dir.) (1999). *Ciclo de vida profesional del profesorado de Secundaria. Desarrollo personal y formación*. Bilbao: Mensajero.

Bolívar, A. (2005). Las historias de vida del profesorado: posibilidades y peligros. *Con-ciencia Social,* 9, 58-69.

Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.

Bolívar, A. y Domingo, J. (2004). Competencias profesionales y crisis de identidad en el profesorado de Secundaria en España. Revista *Perspectiva Educacional*, 44, pp. 11-36.

Bolívar, A., Fernández Cruz, M. y Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research, 6* (1), art. 12 Disponible: http://www.qualitative-research.net/

Bolívar, A., Gallego, M. J., León, M. J. y Pérez, P. (2005). Políticas educativas de reforma e identidades profesionales: El caso de la Educación Secundaria en España. *Education Policy Analysis Archives*, 13(45). Disponible: http://epaa.asu.edu/epaa/v13n45/

Bourdoncle, R. y Robert, A. (2000). Primary and secondary school teachers in France: changes in identities and professionalization. *Journal of Education Policy, 15* (1), 71-81.

Canário, R. (1999). *Educação de adultos. Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.

Canário, R. y Correia, J.A. (1999). Enseignants au Portugal. Formation continue et enjeux identitaires. *Éducation et Sociétés, 4* (2), 131-142.

Cattonar, B. (2001). Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. *Cahiers de Recherche du GIRSELF*, 10 (mars), 35 pp. Disponible en:

http://www.girsef.ucl.ac.be/cahier10.pdf

Clandinin, D.J. y Connelly, F.M. (1992). Teacher as curriculum maker. En Ph. Jackson (ed.): *Handbook of Research on Curriculum*. Nueva York: Macmillan, 363-401.

Connelly, F.M. y Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as curriculum planners: narratives of experience*. Nueva York: Teachers College Press.

Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender: Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.

Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris. L'Harmattan.

Doyle, W. (1992). Curriculum and Pedagogy. En Ph. W. Jackson (ed.): *Handbook of Research on Curriculum: A Proyect of the A.E.R.A*. Nueva York: Macmillan, 486-516.

Eisner, E.W. (1979). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. Nueva York: Macmillan.

Esteve, J.M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel.

Esteve, J.M. (2001). El profesorado de Secundaria. Hacia un nuevo perfil profesional para enfrentar los problemas de la educación contemporánea. Revista *Fuentes* (Univ. de Sevilla), nº 3. pp. 15-44.

Etxeberría, F., Esteve, J.M. y Jordán, J.A. (2001). La escuela y la crisis social. En P. Ortega (coord.): *Conflicto, violencia y educación*. Murcia: Caja Murcia, 77-155.

Ferreres, V. (1996). Dimensiones a evaluar en el desarrollo profesional del docente. En A. Villa (coord.), *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*. Bilbao: Mensajero.

Ferreres, V. e Imbernón, F. (eds.) (1999). *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis.

Garet, M., Porter, A.C., Desimone, L., Birman, B.F. y Yoon, K.S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38 (4), 915-945.

Goodson, I. F. (2003). *Professional Knowledge, Professional Lives: Studies in Education and Change*. Maidenhead, Philadelphia: Open University Press.

Goodson, I.F. (ed.) (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro y EUB.

Hamilton, D. (1991). Orígenes de los términos educativos “clase” y “curriculum”. *Revista de Educación*, 295, 187-205.

Hamilton, D. (1990). *Curriculum history*. Geelong, Victoria, Australia: Deakin University Press.

Huberman, M. y Levinson, N. (1988). Un modelo empírico para el incercambio de conocimientos docentes entre universidades y escuelas. *Revista de Educación*, 286, 61-96.

Kliebard, H. (1989). Problems of definition of curriculum. *Journal of Curriculum and Supervision, 5*, 1-4.

Lang, V. (2001). La profession enseignante en France: permamence et éclatement. *Éducation et Francophonie, 29* (1). Revista electrónica disponible en: http://www.acelf.ca/revue/

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26 (3), 293-306.

Pinar, W.F., Reynolds, W.M., Slattery, P. y Taubman, P.M. (1995). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. Nueva York: Peter Lang.

Ricoeur, P. (1996). *Tiempo y narración I (configuración del tiempo en el relato histórico)*; *II (configuración del tiempo en el relato de ficción)*; *III (el tiempo narrado)*. México: Siglo XXI.

Tadeu Da Silva, T. (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid. Narcea

Walker, D.F. (1981). What curriculum research? En H. A.Giroux, A. N. Penna y W.F. Pinar (eds.): *Curriculum & instruction. Alternatives in education*. Berkeley: CA: McCutchan Publ, 281-295.

Walker, D.F. y Soltis, J.F. (1997). *Curriculum and aims*. Nueva York: Teachers College Record, 3ª ed.

Westbury, I. (2003). Curriculum, school. Overview. En J.W. Guthrie (ed.): *Encyclopedia of Education. 2nd ed.*. Nueva York: Macmillan, vol. II, 529-535.

Young, M.F.D. (1998). *The curriculum of the future: from the "new sociology of education" to a critical theory of learning*. Londres: Falmer Press.

Young, M.F.D. (1999). Knowledge, learning and the curriculum of the future. *British Educational Research Journal, 25* (4), 463-477.

¿También la Calidad de la Enseñanza Universitaria?

Juan Manuel Escudero Muñoz
Mª Teresa González González
Francisco Martínez Sánchez
Francisca Munuera Giner

Introducción

A los colegas y amigos a quienes el carrusel de la vida les dejo fuera, no sólo les debemos un pesaroso recuerdo sino, también, retomar en su ausencia con ellos algunas de sus preocupaciones que tuvimos la ocasión de compartir y aquí queremos hacerlo simbólicamente con unas cuantas líneas a modo de apuntes. Con Vicent Ferreres coincidimos en muchos lugares, en proyectos e inquietudes sobre diversos temas. La formación del profesorado y el trato imparable con las nuevas tecnologías, el desarrollo de experiencias de colaboración con centros y colectivos docentes, la evaluación de la calidad de las titulaciones –él participó en la evaluación de algunas de las titulaciones de nuestra Universidad - las preocupaciones (incluso sobresaltos) ahora emergentes por la convergencia europea y la tarea de diseñar, otra vez más y si nos dejan hacerlo dignamente, aquellas carreras que deciden estudiar nuestro cada vez más mermados estudiantes, fueron algunos de sus y nuestros temas de ocupación.

Hemos querido contribuir a este recuerdo del amigo y compañero con unas cuantas reflexiones sobre el Espacio Europeo de Educación Superior, la mejora de la calidad de nuestra docencia que reclama y, en términos más prosaicos, los previsibles, ya presentes algunos, quebraderos de cabeza que nos está provocando.

Pero, para situar nuestras reflexiones no más allá de donde queremos, no vamos a entrar en algunos de los asuntos que precisamente estos días nos están soliviantando. No albergamos ningún propósito operativo, instrumental o relativo a cómo nos han propuesto que queden las titulaciones que hemos de diseñar. Nuestro gesto es, más que nada, expresivo, de desahogo, más cercano al ensueño que a la conciencia vigil, más para manifestar algunas de las ideas que sostenemos, sean cuales fueren las posibilidades de que ocurran, sean consideradas más o menos pertinentes nuestras ocurrencias.

Aunque el foco que se señala en el título – la calidad - es demasiado manido, se nos ha ocurrido tratarlo, primero, porque, querámoslo o no, sin duda ninguna nos concierne. No ya porque ahora el EEES lo proclame con afán, sino porque, con esta convergencia o sin ella, hace tiempo que lo

tenemos pendiente, y éste es un segundo argumento que nos ha animado a tratarlo. Desde nuestro punto de vista, dentro de muchos y tan variopintos enfoques de la calidad, se le ha prestado demasiado poca atención a su dimensión ética, a los imperativos morales a los que debe ser vinculado. Eso, creemos, arroja algunas luces, entre muchas sombras, tanto sobre el concepto en cuestión, como sobre sus posibles políticas y realizaciones. Temas, ambos, muy densos, sobre los que sólo prometemos retazos, algo a modo de apuntes que, en más de una ocasión, tuvimos la ocasión de comentar con el compañero que recordamos.

La calidad de la enseñanza universitaria, un compromiso ético con la provisión del servicio público de la educación

Como se sabe, son muchas las versiones de calidad que circulan en el ambiente. Unas veces tan sólo en las jergas de última hora, aunque, otras, también mucho más abajo. Su aureola como tabla total de salvación parece haber ido cediendo en los discursos. Aunque, algunos de sus profetas han ido encontrando que, sin renunciar a sus ideales de gestión, es mucho más efectista reclamar no calidades en abstracto, sino estándares, competencias o cosas similares. Lo peor de los enredos, sin embargo, no son las cosas que llevan dentro, sino cómo las embarullan sin provecho. No es opinable que hayamos de hacer esfuerzos serios destinados a pensar qué han de estudiar nuestros estudiantes y para qué les haya de servir. Sí lo es que, para tener que hacer bien lo que no siempre hicimos, tengamos que recurrir a tantas sofisticaciones que puedan alejarnos de lo esencial. A nuestro entender, con muchas, no todas por supuesto, de las historias del EEES, nos estamos yendo por las ramas y no llegando al tronco, una vez más.

En nuestro caso, ni sabemos muy bien cómo hacerlo, ni tenemos claro que haya que hacerlo en los términos en que todo se está planteando. Lo que sí tenemos algo claro es que tenemos que seguir recordando por qué hay que hacer algunas cosas, así como cuáles podrían ser ciertos principios de actuación para acometerlas. Decimos tan sólo que “algo claro”, porque, ya lo sabemos, en los tiempos que corren, las certezas se venden demasiado caras y provocan costes que, quizás, no vale la pena pagar. Así y todo, pocas cosas merecen considerarse tan ciertas como que quienes trabajamos en instituciones de servicios públicos tenemos el deber de encarar nuestras actuaciones por imperativos morales, no sólo porque nos agraden más o menos las cosas, o porque se nos faciliten más o menos.

No tendríamos reservas para aceptar que la enseñanza universitaria que hacemos y tenemos requiere unas cuantas revisiones. Nos parece, desde luego, que, si para algo pudiera valer el tema de las competencias que nos han puesto sobre la mesa, habría de ser para que pensemos con calma qué es lo que estamos enseñando en nuestras titulaciones, cómo son nuestras

clases y relaciones con los estudiantes y qué sacan ellos en limpio tras pasar cuatro o cinco años por nuestras titulaciones bastantes horas. Quizás también está claro que incluso para hablar de ello, serían precisos ciertos cambios por el interior de nuestros centros y departamentos, así como también por el valor y los esfuerzos que los profesores y profesoras dedicamos a la enseñanza, a coordinarla con los demás sobre criterios y contenidos defendibles y, por qué no, a rendir cuenta de lo que hacemos y de los resultados de nuestras prácticas.

¿Nos va a tocar ahora a nosotros?

Son, a fin de cuentas, tan obvias todas esas cuestiones y tareas que, al enunciarlas, tenemos la sensación de estar dando vueltas siempre a lo mismo, a la tan sabido como poco asumido y practicado. Sólo es cierto en parte. La novedad de algunas de las ideas y prácticas que empiezan a discurrir en la Universidad es curiosa, singularmente para los pedagogos y pedagogas que ejercemos en ella. Durante mucho tiempo las hemos utilizado como armas arrojadizas hacia otros (perdón, de apoyo, ayuda, orientación, asesoramiento queríamos decir). Más de lo debido, pasamos por alto que también a nosotros nos concernían. Hemos abusado, tal vez, de las palabras sobre reformas, mejoras y calidades organizativas, pedagógicas, de medios y recursos de antaño o nuevos que otros centros y profesores, no la Universidad ni los universitarios, tenían que acometer. Seguid lo que decimos, pero no imitéis lo que nosotros hacemos.

Más vale tarde que nunca. Por lo menos, ahora nos estamos empezando a sentir interpelados. Es evidente que eso no basta, pues puede haber interpelaciones que sólo arrostren quebraderos de cabeza inútiles. Puede ser, con todo, un cierto paso y, bajo determinadas condiciones, acaso podría, debería ser hacia delante, con el concursos de los gestores del EEES, o a pesar de sus trabas.

La universidad también es institución de servicio público con sus exigencias como tal

A fin de cuentas - cuántas veces lo hemos dicho – en materia de enseñanza no sólo son importantes las cosas que hay que hacer y cómo han de ser hechas,. En el fondo, llegan a ser más decisivas las que atañen a por qué han de hacerse, para qué y con qué sentidos.. Se nos ocurre, entonces, que es preciso poner sobre la mesa otras cuestiones no tan habituales, pero sí relevantes. Quizás sea conveniente, asimismo, adoptar otros presupuestos en relación con la gestión de los cambios, ya que ahora los tenemos entre

manos y en la propia casa. Sabemos, de un lado, que han de asentar sus pies en la realidad actual. De otro y al tiempo, no pueden quedar atrapados por el conformismo ni tampoco por la desesperación de poder hacer las cosas de otro modo y por otros motivos. Es cierto que no vamos a hacer lo que tenemos por delante sin contaminaciones, sin marcos decididos por otros, cuyos criterios y actuaciones nos pueden llegar a merecer juicios severos. Sin dejar de pronunciar los pertinentes, también sabemos que una parte no menor de lo que pueda llegar a ser nuestra enseñanza va a depender de los lugares, relaciones y decisiones que nos propongamos construir y desarrollar en los espacios más cercanos que a diario habitamos.

Lejos de cualquier guiño o connivencia con la mentalidad mercantil que tanto ha aderezado el término de calidad, no nos parece que podamos dejar de lado ese horizonte al pensar en la mejora de nuestra enseñanza. Es preciso poner en primer término una concepción de la calidad que no escamotee la sustancia de la misma, sus contenidos y valores. No los valores en abstracto, sino algunos en particular. Sus argumentos e imperativos han de desmarcarse claramente del principio de satisfacer las necesidades de los clientes; pueden estar hasta camuflados. Han de alejarse explícitamente del dogma de la competitividad como pivote más decisivo para la innovación y la mejora, para las titulaciones que sean premiadas y las que queden en el ostracismo, así como también de las políticas del palo y la zanahoria. Hay valores y criterios que pertenecen al mundo de los negocios; bajo esa óptica pueden llegar a tener razón de ser. Pero, a no ser que queramos convertirlo todo en un negocio, no pueden ser los ejes directores sobre los que asentar las instituciones públicas de servicio y su gestión, las instituciones educativas, sea cual fuere el nivel del sistema al que nos estemos refiriendo.

Si se adopta una perspectiva que hable de la educación como un servicio público para la gestión de bienes colectivos, un servicio social y humano esencial, la calidad no puede ser una moda, sino la expresión de un imperativo moral y social. Es así, sencillamente, porque la formación es clave tanto para el desarrollo pleno de los individuos como para hacer posible una sociedad más justa y más humana, que no podrá serlo sino desde la cultura transformada en capacidades, en el sentido que A. Sen atribuye a este concepto**.** No podrá serlo sin que quienes trabajamos en instituciones públicas nos esforcemos asumamos que lo que nos toca garantizar son, a la postre, derechos, no gustos particulares o de grupos de mayor influencia o presión.

Han de ser, por consiguiente, los discursos y los valores que giran en torno a los derechos de ciudadanía y la construcción de una sociedad justa, los que marquen las pautas del tipo de calidad que hay que perseguir y los contenidos que deben nutrirla. Debieran acotar el territorio de las discusiones necesarias, y no el lenguaje y los tópico de las relaciones comerciales, la productividad sin rostro inhumano, el sálvese quien pueda y

la competitividad como valor fundamental que determine lo que vale y lo es declarado como inservible.

Así las cosas, la calidad no puede ser algo excepcional, ni tampoco un conjunto de criterios predeterminados en algún lugar de la jerarquía social o académica que haya que aplicar y satisfacer mecánicamente en las instituciones y en los encuentros entre las personas que se forman y que se ocupan de esa tarea. Tiene que ser debatida en distintos foros sociales, institucionales y académicos y habilitar poderes y capacidades para hacerlo según criterios mínimamente razonables y justos. Deber ser concertada, echando mano de la racionalidad de que seamos capaces, de la imaginación, de objetivos que sean humana y socialmente ambiciosos, con miras largas, en lugar de miopías a la conquista del crédito para el cocido particular.

La calidad ha de ser pública, democrática. Para que lo sea con todas las consecuencias, tiene que primar los referentes éticos y los propósitos educativos que seamos capaces de elaborar apelando a la razón en contextos de deliberación social y poniendo a su disposición no sólo los aprendizajes concertados con sensatez y responsabilidad, sino también las fuerzas intelectuales y políticas que sean precisas para alcanzarlos, las capacidades requeridas y las voluntades inexcusables.

La calidad que hay que ir construyendo

No estamos hablando, pues, de la calidad como si se tratara de una entidad predeterminada y reservada a los dictámenes de poderes alejados y omnipotentes. Nos estamos refiriendo a algo que ha de construirse en cada contexto, tomando en consideración, obviamente, sus relaciones, dependencias y cometidos con otros más amplios que han de ser tomados en consideración, cuestionados en lo que proceda y respondidos. No algo, tampoco, que haya de someterse a procedimientos de ingeniería gerencial en manos de grupos o firmas capaces de conferir “sellos de calidad”. Involucra procesos muchos más abiertos, construidos internamente, comprometidos con valores legítimamente establecidos y éticamente defendibles, con ideas rigurosas sobre los conocimientos y con el ingenio preciso para transformarlo, con nuestros estudiantes, en aprendizajes dignos. No puede reducirse sólo a estándares o competencias definidas en las alturas que deban aplicarse uniformemente en realidades y prácticas concretas. Tinte mucho más que ver con ideas sólidas y contrastadas, compromisos y prácticas que han de surgir en espacios institucionales reflexivos, ser realizadas a través de dinámicas compartidas en plataformas donde se acierte a construir el conjunto de responsabilidades múltiples que sean precisas; las nuestras como docentes y las de otros que, no por estar más alejados, son menos influyentes.

Aunque, por supuesto, los desafíos de fondo planteados por el EEES han de ser tomados en consideración, encararlos desde esta perspectiva exige reconstruirlos localmente a través del debate necesario y el análisis detenido sobre el valor de la cultura y el conocimiento en la sociedad de nuestro tiempo, el papel que le debe corresponder a la Universidad en ello al formar a sus estudiantes como futuros profesionales y ciudadanos. No deberíamos dar la espalda a la historia (nos enseña lecciones de todos los colores para que no atrevamos a separar el trigo de la paja), ni desconocer el presente de esta institución y las actuaciones que será preciso acometer para que mantenga lo mejor de su tradición, sin que eso le sirve de pretexto para la perpetuación de inercias injustificables, rutinas y obsolescencia, irracionalidades. Y estas tareas han de hacerse tanto en las alturas como en los contextos y espacios más concretos donde es preciso pensar, diseñar y proveer una buena formación universitaria. Los procesos de gestión de los cambios necesarios tienen que ser tratados al mismo tiempo que los contenidos; la orientación que se le haya de dar a la enseñanza universitaria, al mismo tiempo que las condiciones y actuaciones que lo hagan posible.

Por ello, aunque seguramente es cierto que una educación universitaria de más calidad exige que definamos mejor que hasta la fecha qué debe enseñarse, cómo y para qué tipo de aprendizajes (estándares, competencias o como quiera llamárseles), desde una perspectiva pública y democrática, esa tarea ha de ser en sí misma un espacio público, un lugar de deliberación democrática, una oportunidad para aplicar nuestras mejores capacidades racionales y creatividad, una ocasión, en fin, para establecer todos los objetivos y criterios comunes que sean precisos, sin que ello suponga caer en políticas y prácticas de uniformidad, de estandarización. Los criterios de valor que logremos ir acordando, así como su revisión y ajuste en el tiempo. No se puede caer en la presunción de que las competencias, incluso en el caso de que fueran consistentes, una vez establecidas, son estáticas o mágicas para formar como es debido. Tienen que servir para activar mecanismos efectivos de desarrollo, de seguimiento y validación, tanto externos como internos. También, será preciso atender a la capacidad de nuestra institución para desencadenar procesos de mejora y transformación de lo que se enseña, cómo se enseña y aprende y qué resultados se están logrando.

La capacidad institucional de la Universidad para manejar los cambios en sus diferentes niveles y espacios de responsabilidad está en el fondo de todo lo que se viene comentando. Hoy sabemos fehacientemente que la mejora de la educación no se deriva de la mera legislación e implantación de nuevas estructuras. Incluso, en determinados extremos, puede llegar a obstaculizarla. Aunque las decisiones que se tomen sobre estructuras como el mapa de titulaciones, los criterios para el diseño de las mismas u otros aspectos en ciernes tienen su importancia (lamentablemente en algunos extremos puede ser decisiva), estamos bien advertidos de que los cambios

culturales que hayan de presidir lo que se decida y se haga, no suelen depender sólo de decisiones estructurales. Si la calidad tan reclamada debiera comportar algo sustantivo, habría de conectar expresamente con la revisión, activación y desarrollo de valores e ideas, también ideales, propios de un desarrollo social y cultural justo y de rostro humano, no sólo económico y tecnológico. Sin las transformaciones adecuadas de mentalidades y prácticas, las estructuras que lleguen a implantarse y legislarse (por ejemplo el diseño formal de las titulaciones, el sistema ECTS, el Suplemento Europeo al Título, el diseño por competencias, etc.), pueden terminar haciendo bueno, una vez más, aquello de "los mismos perros con diferentes collares". Podrían ser, en ocasiones, hasta perros diferentes y no necesariamente mejores.

La calidad de la que hablamos (aunque es cierto que a las palabras se las lleva fácilmente el viento) puede entenderse como un conjunto de compromisos y esfuerzos en diferentes niveles del sistema de educación universitaria (UE, políticas nacionales, políticas autonómicas, titulaciones, departamentos, clases) destinados a debatir, diseñar y proveer una mejor educación. No es fácil conciliar todas las fuerzas y dinámicas que se requieren para hacer de la calidad una característica y un eje transversal de todo el sistema (educación universitaria, Universidades, etc.), no sólo de algunos oasis particulares.

Autonomía, responsabilidad y rendición de cuentas

Para que la dichosa palabra de la calidad toque como es debido el plano de las ideas y las políticas, hay que engarzar bien al menos estos tres grandes principios: la autonomía, las responsabilidades y la rendición de cuentas.

La autonomía es un valor reconocido y defendido en la actualidad con diversos argumentos, algunos de indudable peso e importancia. Es, con todo, un asunto tan heterogéneo que, desde luego, está lejos de representar una fórmula incondicionalmente positiva. En sus mejores caras, ha de ser una oportunidad para democratizar los sistemas escolares, así como para darle la cancha debida a la diversidad, también en la enseñanza universitaria. En sus caras más sombrías, puede llegar a ser un pretexto para la multiplicación de los centros de poder y su fragmentación, así como un caldo de cultivo para ahondar, todavía más, las desigualdades entre quienes más tienen y quienes cuentan con peores condiciones de recursos y capacidades para ser substantivamente autónomos. No digamos para competir, si de ello hubiera que tratar, que nos parece que no.

La autonomía bien entendida tiene que darse la mano con la asunción de responsabilidades por todas las partes implicadas en los procesos, así como con la existencia de mecanismos operativos y efectivos de rendición

de cuentas hacia dentro y hacia fuera de las instituciones. La *rendición de cuentas*, que bien podría entenderse como un mecanismo para garantizar derechos y verificar si se están o no realizando, ha de atenerse al principio de la reciprocidad. Desde este prisma, no sólo los estudiantes, docentes y titulaciones hemos de rendir cuenta de lo que hacemos y de los resultados que alcanzamos; desde luego que sí. También han de rendirlas los cargos directivos de los centros y las Universidades, así como, por supuesto, los responsables de las políticas nacionales y, en este caso, también de las directrices europeas, de sus objetivos y de sus compromisos con hacerlos realmente posibles por todos. No se nos ocurre cómo podríamos hacerles responsables. Sólo sabemos que ellos también han de dar cuenta de lo que hacen y de sus efectos.

Según estos presupuestos, la calidad no es tan sólo una responsabilidad imputable a las unidades más pequeñas del sistema, sino a todas las instancias y actores que lo componen. La óptica de la corresponsabilidad, por lo tanto, es la que, en claves políticas, mejor recogería lo que proponemos. No estaríamos hablando de una calidad pública y democrática de la educación universitaria si, sutil o abiertamente, adoptáramos una política al estilo de "sálvese quien pueda". Por ello, uno de los valores que hay que subrayar como constitutivo de este modesto sueño, es su carácter inclusivo y justo. Una calidad inclusiva está en las antípodas de una calidad como excelencia si, por ello se la entiende y practica como algo minoritario e inasequible a la mayoría, a quienes cuentan con menos voces para hacerse oír y menos poder para influir. Una calidad justa, dando por descartado que particularmente en la educación universitaria el mérito y el esfuerzo son relevantes para dilucidar entre tratamientos justos o injustos, requiere cuidar con esmero la igualdad de oportunidades en medios y capacidades. Igualdad de oportunidades e incluso equidad pensando en los estudiantes, así como también en los docentes y las titulaciones. Y ello reclama, sin ningún género de duda, políticas activas por parte de los poderes públicos para crear capacidades allí donde no las haya en grado suficiente, para adoptar criterios justos en sus decisiones, no oportunismo.

Todo lo que estamos comentando es, somos conscientes de ello, poco más que una especie de exordio, un gesto simbólico, una forma de expresar, sin demasiada contención y matices, recuerdos y reconocimientos al compañero. Bien sabemos, él también lo advirtió al trabajar temas afines a estos, que son muchos los interrogantes y problemas entre medio. Algunos se refieren, por ejemplo, a ¿cómo erradicar esa práctica tan usual en las instituciones públicas de educación superior que consiste en asumir todas las formalidades legalmente requeridas, pero vaciarlas de sustancia?; ¿cómo fortalecer la autonomía dentro de la institución contrapesando los poderes y micropolíticas preexistentes que, en algunos casos, puede que supongan focos de resistencia contra cambios legítimos y necesarios para mejorar la formación de nuestros estudiantes?; ¿qué hacer y cómo para

afrontar las dejaciones de arriba (equipos de gobierno) o de abajo (titulaciones, departamentos, docentes, alumnos)?

Por las regularidades históricas de la institución universitaria, por la cultura académica de la profesión docente y por las señas de su identidad profesional, así como también por las propias peculiaridades de lo público y su funcionamiento, hay un asunto que es capaz de provocar muchos quebraderos de cabeza. Se refiere a la cuestión de quiénes y cómo han de liderar los cambios con unos mínimos de sensatez y sin merma de la eficacia y eficiencia razonable. En alguna medida, el EEES va a poner a prueba a nuestras universidades y a nosotros mismos como profesionales que ejercemos dentro de ellas. Quienes lo están promoviendo y cocinando, a su vez, no debieran olvidarse de que también les va a poner a prueba a ellos, a su amplitud de miras y a su capacidad de eso, de liderazgo razonable, justo y, por ello, capaz de hacerse acreedor al reconocimiento y credibilidad.

Redes de Aprendizaje para la Enseñanza: La Construcción Colaborativa de Conocimiento Profesional Docente

Manuel Fernández Cruz

La realización de un Proyecto Docente para ocupar una cátedra universitaria puede y debe ser la ocasión para hacer un alto en el camino, desprenderse de las urgencias cotidianas y organizar una reflexión de rango superior sobre el área y el perfil que nominan la plaza a concurso. Esa fue la tarea a la que dedicó sus esfuerzos Ferreres durante varios meses de los inicios de la década de los 90 ofreciéndonos, finalmente, un discurso sobre el ámbito de la "Formación del Profesorado" que consideramos adelantado en aquel momento y que hoy es plenamente vigente. El contacto, pionero, y su posterior formación con el equipo de Huberman, que se encontraba en aquel entonces en pleno proceso de difusión de resultados de su conocida investigación sobre las fases de desarrollo profesional docente, junto a la inspiración que encontró en las aportaciones de Habermas sobre el estatuto epistemológico de las Ciencias Humanas y Sociales, hicieron, del suyo, un discurso original que introdujo un aire fresco y novedoso en los conceptos, modelos y métodos de las formación docente y, en particular, de la formación de profesores universitarios.

Pero un Proyecto Docente es más que un discurso. Puede convertirse en una verdadera oportunidad para renovar la enseñanza con la orientación que se ha construido desde la reflexión teórica. Sólo entonces, el discurso trasciende el papel para convertirse en práctica cotidiana y ejemplo. Para demostrar que lo que estaba escrito era cierto. Que no era un cúmulo de deseos imposibles sino de objetivos que, aunque utópicos a veces, pueden guiar la acción propia. Y es así como realmente puede ser sometido a escrutinio público, a la crítica de pares, a la reflexión continua en pos de la mejora.

No será fácil que pierda fuerza la creencia extendida de que los especialistas universitarios en Ciencias de la Educación construyen teorías pedagógicas que difícilmente son capaces de trasladar a su propia acción docente. Sólo cuando a una dilatada experiencia docente en todos los niveles de la enseñanza se une una buena preparación como investigador universitario, la intuición necesaria para seleccionar aquello que realmente es innovador y valioso en el amplio campo de la literatura educativa, las habilidades precisas para aprovechar oportunidades y gestionar recursos, la

sensibilidad suficiente para advertir con juicio que el esfuerzo invertido ha de rentabilizarse en quiénes más lo necesitan y una buena cabeza para despejar aquello que en la enseñanza es esencial de todo lo demás que le es accesorio, sólo cuándo se dan todas esas circunstancias juntas, es posible que un profesor demuestre con su práctica aquello en lo que cree. Ese ha sido el ejemplo del profesor Ferreres.

Tras quince años aprendiendo de él, trabajando a su lado, compartiendo lecturas, experiencias, palabras y proyectos, en este artículo me ocupo de un asunto que él significó, en su discurso y en su práctica, de absoluta importancia en formación docente: la construcción del conocimiento profesional en redes de aprendizaje.

1. Condicionamiento social del conocimiento docente

Cuando hablamos de conocimiento sobre la enseñanza nos estamos refiriendo al acto y proceso de objetivación de la experiencia educativa que realiza la comunidad de profesionales e investigadores (Ferrreres, 2002) que se ocupan de la enseñanza codificando la experiencia, a través del lenguaje, en proposiciones, argumentaciones, jerarquizaciones y críticas que son propiedad de toda la comunidad educativa y que permite a los sujetos individuales -docentes y/o investigadores- acceder a toda la información acumulada sobre el objeto de estudio sin necesidad de tener experiencia directa de ella. Se trata de un conocimiento de carácter formal (en la medida en que no es propiedad de individuos concretos, sino de dominio público) que orienta la acción en cuanto que la anticipa y facilita su objetivación.

No es discutible la necesidad de conocimiento formal sobre la enseñanza para una actividad profesional, como la docencia, cuyo carácter ético y moral exigen a quien administra la educación reglada, esto es al Estado, las máximas garantías de calidad y eficacia del servicio educativo. Pero se trata de una visión del conocimiento amenazada desde el realismo ingenuo que impera en otros dominios de la ciencia y que concibe conocimiento como reproducción, por asimilación, del objeto de estudio, y, amenazada también desde el idealismo absoluto que no concibe el conocimiento fuera del sujeto que conoce. Las críticas formuladas al positivismo desde la reconceptualización de las ciencias humanas-sociales ha venido a desacreditar la primera amenaza que situaba al conocimiento formal sobre la enseñanza fuera del dominio de producción de la comunidad docente para reservarlo, de manera exclusiva, al ámbito de la investigación educativa. Sin embargo, el auge de las posiciones epistémicas reivindicadoras de la práctica como única fuente de conocimiento, han revitalizado, de algún modo, la visión idealista absoluta que ha venido a

reforzar la conceptualización del conocimiento docente como único dominio válido para el conocimiento sobre la enseñanza.

Por conocimiento docente entendemos, pues, ese acto de objetivación de la experiencia educativa que realiza un docente con la intención de intervenir en la práctica y desde los condicionamientos sociales que internaliza, sobre todo mediante la actividad formativa, que codifica en esquemas personales de actuación profesional y que, sistematizados a través del lenguaje, puede dar a conocer al resto de la comunidad educativa. La *intención* -ya sea sensible cuando se refiere a objetos físicos, o categorial cuando se refiere a objetos sociales- es el puente que une la conciencia docente y la realidad educativa. En cualquier proceso de conocimiento humano Rábade (1995) afirma que el proceso de objetivación se realiza básicamente en torno a tres fuentes: (a) el lenguaje, (b) el trabajo, y (c) las instituciones. Al docente el *lenguaje* educativo le proporciona ideas claras de situaciones que no están presentes y le permite orientar la conducta personal para actuar en situaciones similares, le permite organizar el caos de impresiones que recibe en su acción profesional, al tiempo que, también objetiva las experiencias compartidas a modo de instrumento de acopio y de transmisión colectiva de conocimiento. Las características y condiciones específicas de ejercicio de la función docente –*trabajo*- delimitan una parcela concreta de preocupación profesional a la que circunscribir el proceso de objetivación (Habermas, 1997). Las *instituciones* educativas facilitan los elementos culturales que hacen comprensibles los comportamientos sociales.

El conocimiento formal sobre la enseñanza que es, y debe ser, compartido por los docentes y orientado a la práctica, proporciona la base del condicionamiento social para el conocimiento docente que sí tiene una naturaleza eminéntemente profesional. Lo hace, principalmente, a través de la actitud cognoscitiva, de la orientación del nuevo conocimiento y mediante los criterios formales de objetivación de la experiencia educativa. Esta es una tarea que compete, aunque no de manera exclusiva, a la formación docente. Por tanto, si el desarrollo profesional consiste, entre otras cosas, en la construcción de nuevo conocimiento docente que genera nuevos esquemas de actuación profesional más flexibles, completos, y mejor ajustados a la intencionalidad educativa, a la formación docente le corresponde facilitar conocimiento sobre la enseñanza que pueda reconstruirse, moldearse, en el docente en base, primero, al condicionamiento social que porporciona, segundo, a la referencia práctica propia de cada docente que actúa de organizador funcional de todo el proceso cognitivo.

La *actitud cognoscitiva* se transmite al sujeto que conoce integrada en el propio conocimiento al que accede. Básicamente, en enseñanza podemos hablar de tres actitudes cognoscitivas: la de verificación en la práctica profesional de las certezas formales de la enseñanza, la de comprensión de las incertidumbres de la práctica, y la de la transformación de la enseñanza

en un proceso continuo de ajuste entre la conciencia pedagógica del docente y la realidad educativa de la escuela. Las actitudes cognoscitivas del profesorado se generan, en buena parte, durante los procesos formativos. La responsabilidad, pues, para la formación docente no es ignorar la generación de actitudes cognoscitivas como algo que no existe o que, en el mejor de los casos, aún estando ahí, no le corresponde. Tampoco es la de informar "legítimamente" de la posibilidad de generar una actitud cognoscitiva en el conocimiento profesional manteniendo una actitud "neutral" y "democrática" de no intervención respecto a ello. Aunque fuera posible la actitud neutra respecto a la información, no cabe la actitud neutra respecto al procedimiento.

En la *orientación y génesis del nuevo conocimiento docente* también desempeña la formación docente una función preponderante. En dos sentidos. Por un lado, la formación proporciona el marco educativo social necesario para interpretar la experiencia profesional sensible. Ante la disrupción continua de la clase que está impartiendo, el docente más allá del hecho concreto de la interrupción del alumno, ve un problema de indisciplina, una necesidad educativa especial, o un desajuste del nivel de su discurso con la competencia cognitiva del alumno. Por otro lado, la formación proporciona el marco para la comprensión de los fenómenos más alejados de los datos perceptuales, que llamamos "superiores", y que se refieren a la teorización que los docentes realizan sobre los primeros.

En tercer lugar, la formación facilita a los docentes los *criterios de objetivación de la experiencia* desde la propia plataforma cultural de la comunidad académica de los formadores. La normas de relevancia y validación del conocimiento profesional, la estructuración categorial del conocimiento, la jerarquización e incluso las perspectivas críticas que funcionan en la academia y las actitudes críticas desde las que resulta legítimo posicionarse.

Entendamos algo esencial. Cuando hablamos de condicionamiento social del conocimiento docente a través de la formación, esto es, a través de la transmisión del conocimiento formal sobre la enseñanza, no hablamos de determinación. Entender esta relación como determinación nos situaría en el plano funcionalista de la instrumentación cultural de la reproducción social en la que se han situado las investigaciones sobre currículum oculto. Si se entiende la determinación como algo absoluto, esto es, como una necesaria constricción del pensamiento y el conocimiento profesional docente, eso sería negar la capacidad de juicio, sentimiento y acción del docente independiente o autónoma. En términos de Linton (1956) "*el individuo no queda obliterado por su medio ambiente social aunque esté dominado y formado por dicho ambiente. En condiciones favorables puede hasta cambiarlo y modelarlo*" (pág. 106). De otra forma no se explicaría el progreso. La individualidad subjetiva del docente, que lo dota de una conciencia tanto pasiva como activa –no es sólo receptor-, aún cuando no esté en total simetría, no se puede identificar, sin más, con las

determinaciones exteriores. Siempre hay un espacio para la libertad de pensamiento, intención y acción profesional autónoma. Una crítica de la razón funcionalista (Habermas, 1981) obliga a repensar las relaciones entre ambos tipos de conocimiento y la función de la formación docente.

Esto no quiere decir que no existe un carácter apriórico del condicionamiento social. Esto es, la comunidad educativa y la formación institucionalizada por ella funciona para cada docente como un ámbito *a priori* desde el que se dan las condiciones posibilitadoras de conocimiento profesional, configurando y orientación nuevos conocimientos y el desarrollo docente. El condicionamiento formativo es, a la vez, conformador y posibilitador del conocimiento profesional, aun cuando la subjetividad individual se abra a la intersubjetividad comunitaria que constituyen los demás docentes, los formadores, los investigadores, en fin, la comunidad educativa.

2. Conocimiento profesional desde la formación y/o desde la experiencia

El generalizado uso indebido de la epistemología de la práctica -que es bien cierto que ayudó a generalizar en nuestro campo la obra de Schön (1992)-, ha traído en buena medida consigo un descrédito de la formación docente y del discurso intelectual sobre la enseñanza y su sustitución, en unos casos por el discurso psicológico sobre el aprendizaje, en otros, por la deliberación localista y sólo centrada en la práctica de los docentes que reniegan de la legitimidad de escuchar "*otras voces*" en la cuestión educativa. Si durante las décadas de los 70 y los 80 ha sido necesario reclamar la presencia de las voces silenciadas de los docentes en el discurso educativo, la incipiente desregulación de la formación docente está abocando a nuevos silenciamientos durante la presente década, negando a los docentes, tanto la necesidad como la posibilidad de inscribir su pensamiento en el pensamiento socializado de una comunidad educativa cada vez más fragmentada.

En un su estudio sobre las fuentes de conocimiento docente, Escudero (1998), plantea dos cuestiones esenciales: (a) la necesidad de equilibrio entre la relevancia funcional del conocimiento docente que le otorga su carácter práctico y la relavancia sustantiva, teórica e ideológica del conocimiento formal; (b) la necesidad de prestar más atención a la conexión entre la formación continua –hoy administrada preferentemente a través de los Centros de Profesorado- y los contextos de trabajo del profesorado que garantice la construcción social del conocimiento docente y su formación. Una formación bien conectada a la práctica, en principio, resulta más atractiva para el profesorado pero ello no dice nada del valor de su contenido, esto es, de las opciones sociales, políticas y culturales de la

acción profesional docente ante los problemas de la enseñanza. El abandono de la categorización intelectual del conocimiento pedagógico, o su sustitución por la categorización personal del conocimiento -como nueva moda al uso- genera antes una identidad profesional como usuario, consumidor y moldeador del conocimiento para un uso particular y privado del mismo, que una identidad de miembro de una comunidad que participa en la reconstrucción social del conocimiento -y de la formación- para su uso público y colegiado. Evidentemente que la práctica otorga la contextualización imprescindible para que el conocimiento docente pueda transformarse en acción posible en la escuela. Pero también es cierto que la práctica, por sí sola, no permite la deliberación sobre los aspectos sociales, políticos y culturales que son consustanciales a la enseñanza.

Nos encontramos, por tanto, en un momento crítico para la reconducción de nuestro pensamiento sobre el conocimiento y la formación, y para la integración de las aportaciones teóricas sobre el conocimiento práctico –que ha sido ignorado por la formación, hasta hace bien poco tiempo- y el conocimiento formal sobre la enseñanza, en una estructura única de conocimiento profesional docente. Es decir, la apelación a la experiencia como fuente de conocimiento y su contextalización en la práctica docente no puede convertirse –como de hecho así está sucediendo- en un escape para negarse a la reflexión y a la tarea racionalizadora que se eleva sobre la experiencia. Su papel debe ser el de un recordatorio continuo de que la formación debe mantenerse cercana al horizonte de la experiencia para no perderse en vericuetos especulativos alejados de la práctica docente. Debemos mantener que en la experiencia reside la fuente original de los contenidos del conocimiento pedagógico que necesita el profesorado pero, también, que los docentes deben acceder a niveles superiores del conocer enriqueciéndose con ulteriores elaboraciones.

Si además, admitimos, que todo acto de conocimiento es el acto de un sujeto que conoce, ello nos obliga a referirnos a la experiencia como dimensión básica del desarrollo docente, concretamente, del desarrollo de su actividad cognoscitiva. La función de la experiencia en el proceso de conocer exige del docente la necesidad de recibir información inmediata y concreta de la realidad a la manera de contenido bruto de su conocimiento. El problema es –superadas las concepciones empirista e innatistas del conocimiento- que la inmediatez absoluta es imposible. La recepción de información de la experiencia ya está mínimamente mediada por la propia conciencia del docente a través de su pensamiento, del lenguaje y de la intención. Pero para constituirse en conocimiento profesional objetivamente válido necesita de las elaboraciones posteriores que facilita la actividad formativa.

Distinguiendo entre los distintos estados de elaboración del conocimiento profesional, se han establecido tres niveles progresivos: (a) sabiduría en la práctica, (b) sabiduría deliberativa, y (c) sabiduría de la práctica. La *sabiduría en la práctica* es aquella que se origina con la menor mediación

de la experiencia, no sin mediación –que no es posible-, mediante procesos psicológicos de bajo nivel de elaboración –a los que Schön denominó "reflexión-en-la-acción"- pero que constituyen un primer sustrato de la conciencia docente a partir de donde se podrán elaborar niveles superiores de conocimiento. La *sabiduría deliberativa* implica una reflexión –grado de eleboración mayor- sobre la práctica –o "sobre-la-acción" (Schön)- a modo de mayor nivel de mediación de la conciencia docente donde pensamiento, lenguaje e intención, juegan una función configuradora mucho más fuerte. La sabiduría de la práctica, o nivel superior del conocimiento docente, alcanza el mayor grado de elaboración y se constituye en el estrato cognoscitivo capaz de orientar la acción profesional de un modo, ahora, plenamente consciente y, por tanto, fuertemente configurado en el pensamiento del docente, bien estructurado en su lenguaje y con una clara intencionalidad para la acción que puede explicitarse y, por tanto, someterse a crítica.

La sabiduría de la práctica es el nivel superior de conocimiento profesional que habiendo surgido de la experiencia –como no puede ser de otro modo- está estructurado en la conciencia de tal manera que puede comunicarse, en su contenido y en sus intenciones, a la comunidad educativa y someterse a crítica desde la propia comunidad o desde cualquier ámbito de la sociedad.

Siguiendo este modelo de niveles de sucesiva elaboración, tendríamos que afirmar los siguiente: *primero*, la dimensión cognoscitiva del desarrollo profesional consistiría en la transformación progresiva de nuevos bloques de información o nuevos ámbitos de problematización de la enseñanza desde su recepción *inmediata* –de baja mediación- en un nivel de conocimiento práctico, hasta su elaboración formal en un nivel de conocimiento superior; *segundo*, la actividad formativa coadyuva en este proceso de varias maneras. Por un lado, como hemos visto, la formación otorga el condicionamiento social que posibilita la mediación de la experiencia en todos los niveles de conocimiento. No sólo proporcionando el lenguaje necesario, la categorización y la jerarquización de los fenómenos educativos, sino señalando nuevos ámbitos de problematización que cada docente, por sí sólo, no puede descubrir. Por otro lado, en cada nivel progresivo de conocimiento, la formación facilita las tareas de elaboración que permiten convertir la información bruta, en contenido elaborado para su uso en la acción.

El interés de la formación y el desarrollo profesional por los procesos cognoscitivos de los docentes son innegables. La de Fenstermacher (1994) es ejemplo de las aportaciones que en los últimos años se están haciendo sobre la materia. Con ella y con otras muchas aportaciones hemos aprendido a distinguir entre conocimiento formal (intersubjetivo) y conocimiento práctico (personal). La aportación de Schön , como hemos señalado, ha sido esencial para comprender los procesos de elaboración cognitiva del conocimiento práctico profesional. La aportación de Shulman

(1986, 1987) ha sido reveladora sobre el tipo de conocimiento profesional que caracteriza al docente de los niveles medios de enseñanza, fácilmente transferible al nivel superior de la enseñanza universitaria –queda aún por hacer un discurso fuerte para los docentes de las enseñanza básicas- Pero aún así, todavía estamos dando los primeros pasos para generar una teoría comprensiva del conocimiento profesional docente, su formación y su desarrollo, que más allá de la aplicación de las nuevas perspectivas psicológicas, nos permita avanzar en aspectos clave del conocimiento docente: la auténtica función de la experiencia en la escuela, la dimensión social del conocimiento de la enseñanza, la naturaleza de la intencionalidad que dirige su elaboración, entre otros.

3. Naturaleza práctica del conocimiento docente

Son muchos los estudios en los que se reclama la naturaleza práctica del proceso de construción de conocimiento sobre la enseñanza. En ellos se enlazan teoría y práctica en la conceptualización del conocimiento profesional lo que nos remite a la consideración de la tarea del profesor como un oficio que se aprende en y a través de la experiencia. La visión de la profesión docente como oficio ha sido de alguna manera recuperada con el auge de los modelos de aprendizaje constructivistas en las Reformas escolares, y los planteamientos epistemológicos en que se fundamentan, que afectan de igual modo al conocimiento del alumno, al conocimiento del contenido curricular y al conocimiento del profesor que orienta el modelo de enseñanza. Eesto implica privilegiar la experiencia como ámbito de atribución de significados y de práctica de la enseñanza cognitivos entre los conocimientos previos sobre la resolución de conflictos enseñanza del docente -*conocimiento vulgar*, que da idea de espontaneidad, asistematización y no cientificidad- y la de la práctica. Recordamos en este punto que desde la aproximación biográfica del desarrollo profesional, se señala la importancia de las experiencias escolares previas, incluso, a la formación inicial como procesos de formación de conocimientos previos respecto a la actividad profesional.

Desde una visión interpretativa que se fundamenta en un modelo cognitivo de procesamiento de la información y construcción del conocimiento profesional, se nos ha ofrecido un modelo de transformación de los acontecimientos de la práctica de la enseñanza en cuanto objetos materiales que son, en sujetos mentales de la conciencia del profesor que se estructuran en *proposiciones*, *esquemas* y *representaciones* de la práctica.

Si admitimos la enorme importancia de la experiencia práctica en el contraste de los conocimientos previos y la construcción de un conocimiento personal sobre la enseñanza, habremos de considerar la necesidad de conocer las interacciones sociales significativas que se producen en la

escuela como institución social y que configuran la construcción del conocimiento. La compleja interacción comunicativa en que se encuentran las identidades personales de quienes constituyen la organización escolar, puede ser analizada a través de los mitos, rituales y perspectivas que marcan la vida de la escuela. Desde esta perspectiva los obstáculos epistemólogicos para la construcción del conocimiento a través de la experiencia ya han sido señalados: (a) la concepción generalizada del aprendizaje como un fenómeno individual antes que social-; (b) la reificación del conocimiento y de la realidad desde una concepción positivista generalizada; y (c) la primacía de la cultura de la apariencia u obsesión por la eficacia en la escuela.

La aportación de Elbaz (1991), nos parece del mayor interés por su estructuración de lo que es el conocimiento práctico. Y esto por dos razones: (i) por la identificación que hace del conocimiento práctico en cinco orientaciones (situacional, teorética, personal, social y experiencial); y (ii) por la estructuración que realiza del conocimiento práctico, poniendo un cierto orden en la comprensión de algo tan complejo: reglas de la práctica, principios prácticos e imágenes. Roehler y otros (1987) emplean un planteamiento cognitivista para diferenciar tres clases de conocimiento: (i) declarativo (consciente y expresado en el discurso del profesor); (ii) procedimental (manifiesto en el modo de proceder del profesor); y (iii) situacional (referido a la aplicación correcta del conocimiento acumulado en cualquier situación). Esta clasificación ha sido revisada y reformulada por muchos especialistas posteriormente, adoptando igualmente una visión cognitiva de la enseñanza como tarea profesional y analizando la manera en que los profesores procesan la información de la práctica, para distinguir entre profesores inexpertos y profesores experimentados en base a la complejidad de la estructura de la comunicación en el aula, proponiendo la expresión de *conocimiento artesano* para referirse a la sabiduría que adquiere el profesor con la práctica.

La comprensión espontánea que realizan los profesores de sus situaciones de clase, ha sido estudiada por quienes proponen el constructo de evolución normal deseable de la actividad de los alumnos para analizar el conocimiento de los profesores. Igualmente la metáfora como instrumento de análisis del conocimiento y la representación gráfica ha servido para analizar el conocimiento práctico de los profesores. Además de los mapas conceptuales el esquema heurístico como herramienta para el análisis epistemológico del pensamiento del profesor, ha sido propuesto por Tochon (1990) para proponer el esquema gráfico derivado de la entrevista, como representación del conocimiento del profesor. Kelchtermans (1993) ha desarrollado una comprensión del conocimiento práctico que engloba a las creencias sobre la enseñanza -y es que la delimitación, a pesar de la discusión candente, de existir, no está clara- y que recoge trabajos previos en este sentido sobre las teorías de los profesores y el crecimiento profesional. Trabajos sobre las teorías de los profesores nos sirven

ejemplos de quienes a través de la estimulación de recuerdo pretende examinar la naturaleza de las teorías implícitas de los docentes en ejercicio.

4. La aproximación (auto)biográfico-narrativa como marco conceptual de análisis del conocimiento docente

Inspirados en la aseveración de Fullan (1982) sobre el limitado impacto que los programas de mejora de las escuelas tienen en la práctica, Butt, Raymond y Yamagishy (1988) desarrollan una conceptualizaci6n biográfica del conocimiento práctico del profesor. "*Nosotros conceptualizamos el conocimiento del profesor en términos del carácter biográfico de la interacción de la persona y el contexto a través del tiempo.*" (pág.2)

Los supuestos básicos de esta aproximación son los siguientes:

(a) El profesor es el mayor actor y árbitro del conjunto de que afectan la currículum en la clase, la pedagogía y el cambio.

(b) El conocimiento no es ni puramente teorético ni puramente práctico en su naturaleza sino una sinergia de ambos.

(c) En el contexto del conocimiento del profesor la relación entre teoría y práctica es horizontal, dialéctica e interactiva, por lo tanto ambas tienen el mismo valor.

(d) Es necesario comprender cómo los profesores experimentan su realidad de trabajo, cómo actúan en sus clases, y cómo avanzan en el desarrollo personal/ profesional y el cambio.

(e) La indagación en fenómenos de esta naturaleza requiere una aproximación colaborativa y dialógica entre profesores e investigadores. La aproximación que facilita este tipo de indagación es de carácter biográfico.

La esencia de su argumentación -que siguen desarrollando posteriormente reside en la cuestión de que la comprensión del conocimiento práctico personal -que es la expresión que acuñan- del profesor, sólo es posible desde la comprensión de cómo ha llegado el profesor a pensar y a actuar en la manera en que lo hace. La aproximación autobiográfica al estudio del conocimiento que defienden más adelante se fundamenta en el profundo conocimiento de la arquitectura de sí mismo que proporciona el análisis de la interacción persona-contexto a través del tiempo, de manera que se implican mutuamente conocimiento personal y conocimiento profesional.

Desde esta misma aproximación biográfica al conocimiento del docente, Kelchtermans (1993) propone "*teoría personal de la enseñanza*" (subjetive edumtional theory) como elemento integrante, junto a la identidad profesional, del perfil profesional del profesor. Esta teoría está formada por:

"*el conocimiento y las creencias que son usadas por el profesor para desarrollar el programa profesional personal que implica su percepción de la tarea de la enseñanza.*" (pág. 12)

Más allá de la conceptualización del proceso de desarrollo del currículum como la construcción de un discurso narrativo sobre el contenido de la materia a la que ya nos hemos referido, desde algunos investigadores sobre el conocimiento práctico del profesor, se ha empleado la vía narrativa como marco conceptual y metodológico de indagación en el campo.

Se afirma que el hombre es esencialmente un animal narrador de relatos. Es decir, la narrativa es una de las maneras fundamentales que utiliza el ser humano para comprender el mundo. Desde esta perspectiva se hace necesario asumir que tanto los procesos educativos cuanto los procesos de investigación educativa no son más que la construcción y reconstrucción narraciones personales y sociales. Bruner (1998) ha sugerido dos modos de conocer con sus formas distintivas de ordenar la experiencia y construir la realidad. El modo paradigmático propio de la tradición lógico-científica y el modo narrativo en el que los relatos biográfico-narrativos constituyen el medio privilegiado de conocimiento. Como afirma Bo1ívar (1995) esto siginificaría distinguir dos tipos de ciencias en el estudio del conocimiento: un estudio científico de la conducta humana y una ciencia del sentido común al modo narrativo. En esta segunda se encuadraría el conocimiento práctico del profesor.

Aunque se asuma que el foco más relevante de los estudios recientes que la indagación narrativa es el profesionalismo se entiende que el conocimiento práctico es elemento esencial de ese profesionalismo docente, y por ello, elemento esencial de la indagación narrativa.

Que la enseñanza es una especie de texto que describe, analiza y revela su significado proporcionando una accesibilidad de fuerte atractivo para los profesores, es el fundamento de Villar (1995) cuando propone la descripción de la práctica como fase inicial del ciclo reflexivo. Para él, al ser la enseñanza una actividad que sólo puede ser analizada a posteriori, la clave del conocimiento que sobre la enseñanza tiene el profesor, está en cómo articular adecuadamente los principios que subyacen a su práctica y, para ello, la codificación escrita puede ser un poderoso artificio que oriente a los prácticos implicados en reflexiones deliverativas. La codificación escrita del discurso sobre la enseñanza, su interpretación y su autonomía como objeto separado del autor en el tiempo y en el espacio, ha sido ampliamente analizada. Desde una posición constructivista, también se ha analizado el proceso de significación en la enseñanza a través del discurso narrativo defendiendo la construcción del conocimiento como una acción conjunta de investigadores y profesores a partir de los discursos narrativos. La narración de historias personales de los profesores durante su formación inicial ha sido empleada para ofrecerles a los docentes orientaciones sobre el proceso de construcción de conocimiento a partir de la práctica. También ha

sido investigada la relación entre narración y creencia sobre la enseñanza. Pero quizás la aportación más novedosa al marco de la narratividad, es la que realizan Goodson y Cole (1993) cuando afirman que si bien la indagación narrativa ha servido para elicitar el conocimiento práctico personal del profesor, por un lado, y el conocimiento didáctico del contenido, por otro, esas dos perspectivas representan dos visiones parciales de lo que es en realidad el conocimiento profesional del profesor. "*Este conocimiento profesional va más allá de los que es conocimiento práctico personal o conocimiento didáctico del contenido. Para definirlo hay que hablar de capacitación de algo que está ahora discapacitado*." (pág.1)

Afirman Goodson y Cole (1993) que es cierto que gran parte de la conducta del profesor en la clase se explica mediante los tipos de conocimiento práctico personal y didáctico del contenido. Pero también es cierto que hay otra parte del comportamiento profesional del profesor, de gran importancia, relacionado con la realidad contextual y micropolítica de la vida en las escuelas. Aunque solo sea por cuanto este conocimiento de los factores micropolíticos y contextuales afecta a la manera en que se construye el conocimiento profesional docente.

5. Los profesores aprenden de otros profesores

Toda la revisión anterior de la investigación sobre el conocimiento profesional docente asegura un lugar destacado al aprendizaje entre pares como fuente privilegiada de construcción de esquemas cognitivos de actuación profesional. Los estudios de comparación entre la estructura de conocimiento profesional y las habilidades para la enseñanza del profesorado experto frente al profesorado principiante han permitido generalizar una serie de tópicos que afectan a la misma estructura conceptual de la profesión docente. *Primero*, porque las diferencias evidenciadas no permiten mantener una idea de la porofesionalidad estable a lo largo del tiempo. *Segundo*, porque se constata la idea de que la formación inicial no concluye con el objetivo de haber enseñado las herramientas básicas de la profesión, sino que estas se adquieren durante los primeros años de enseñanza en el contexto de la práctica. *Tercero*, porque los esquemas de actuación profesional no aparecen de la nada con el inicio de la enseñanza, sino que se van conformando a través de las experiencias preformativas y de formación inicial. *Cuarto*, porque el proceso de socialización docente, como condicionamiento social de los esquemas de actuación profesional se configura, preferentemente, durante la etapa de inicio a la enseñanza.

La (re)construcción de los esquemas de actuación profesional es un proceso situacional en el que la interpretación de cada situación singular, a la luz de los esquemas de actuación conformados de manera previa, origina

nuevos modos de actuación válidos en el contexto práctico de referencia. Se trata de integrar dos teorías que se han venido manejando en la caracterización del profesorado principiante: la teoría de la formación de esquemas de actuación profesional y la teoría del interaccionismo simbólico.

El modelo de desarrollo podría seguir un ciclo en el que comprensión, interpretación, enseñanza, evaluación, reflexión y nueva comprensión, son los procesos cognitivos que permiten emerger una nueva estructura de conocimiento acomodada a los condicionantes sociales de la práctica que incluye aspectos "objetivos" -fines inmediatos, metas a largo plazo, valores contextualmente relevantes, responsabilidad social- como aspectos "subjetivos" de la identidad docente –autopercepción, necesidad de aceptación en el colectivo, necesidad de éxito con al alumnado, seguridad, etc.-. De esta manera el nuevo esquema de actuación sustituye al anterior.

De alguna manera, el ciclo de generación de nuevos esquemas profesionales va a propiciar, a base de reconstrucciones, sucesivos ajustes y refinamientos, con el paso del tiempo, la adquisición de una estructura de conocimiento experta, en un proceso que arranca desde la percepción situacional reducida a la visión intuitiva da las situaciones de enseñanza basada en una comprensión profunda.

Y en este ciclo de sucesivas reconstrucciones del conocimiento mediante la interacción entre iguales, la aparición de formatos nuevos de representación del conocimiento y la facilitación de la interacción juegan un papel que está llamado a ser cada vez más importante. Lieberman y Wood (2002) en su proyecto NWP que se desarrolla mediante procesos de formación colaborativa en red destacan cómo los profesores aprenden a enseñar de otros profesores y lo hacen aprendiendo, además, a hacer su trabajo público para poder ser discutido y criticado por el grupo de pares. La interacción entre profesionales de la enseñanza se basa en los siguientes supuestos: (a) la enseñanza es una profesión de naturaleza artística; (b) la enseñanza es una actividad que debe ser aceptada como desordenada, incierta e indefinida; (c) la enseñanza es una actividad que conecta el aprendizaje personal y el profesional; (d) los profesores desarrollan destrezas de liderazgo profesional cuando interacciones entre ellos a nivel horizontal mediante una red red que facilita el intercambio.

6. La red como oportunidad para el aprendizaje colaborativo

El concepto de red de interacción de docentes supera, evidentemente, la concepción de aparataje que el avance de las nuevas tecnologías nos pueda proporcionar. Ahora y en el futuro. Ahora bien, es innegable que la oportunidad que nos proporciona el avance de Internet nos debe hacer reflexionar para replantear, y actualizar, las oportunidades que ahora se ofrecen al aprendizaje profesional colaborativo.

Mucho antes de que contáramos con el actual desarrollo tecnológico, Parker (1977) ya estableció cinco principios clave de las redes colaborativas:

(1) Siempre proporcionan un fuerte sentido de compromiso con la innovación.

(2) Se construyen alrededor de y fortalecen un propósito profesional compartido.

(3) Ofrecen una mezcla de información compartida y apoyo psicológico.

(4) Suponen un facilitador efectivo para el aprendizaje.

(5) Se sustentan en la participación voluntaria y el tratamiento igualitario

Pero el interés, hoy, de establecer una red de aprendizaje colaborativo lo ponen de maniefiesto Lieberman y Wood (2002) cuando concluyen desde su experiencia que:

(1) Las redes de profesores ofrecen numerosas oportunidades para reconocer, articular y compartir el conocimiento personal con los colegas.

(2) Las redes tienen la flexibilidad suficiente para soportar actividades organizadas de manera específica o para apoyar otras actividades cuyo vehículo fundamental no es la propia red.

(3) Las redes facilitan la definición de problemas y la resolución de cuestiones a través de múltiples opciones

(4) Las redes posibilitan el ejercicio de roles de liderazgo a múltiples actores.

(5) Las redes promocionan la colaboración entre sus miembros.

(6) Las redes reemplazan el modelo tradicional establecido de transmisión del conocimiento (elaborado por unas instituciones y transmitido a otras).

La formación docente basada en redes de aprendizaje, aún cuando sean virtuales, se asumen y se desarrollan en base a la construcción social del aprendizaje. Está claro que las redes de aprendizaje aportan marcos en los que los profesores a través de su participación, implicación y colaboración

con otros profesores construyen colectivamente conocimiento profesional. Este formato se apoya en la idea de que el aprendizaje es un proceso intrínsecamente social, basado en la interacción y cooperación entre personas y que pasa, en buena parte, por la participación junto con otros en situaciones reales en las que se pone en juego y se utiliza de forma funcional y auténtica el conocimiento. Valgan como ejemplo las propuestas que en 2003 ofrecía Ferreres como tópicos aplicables para el desarrollo de estos modelos: el estudio de casos y la resolución de problemas. Catalizadores ambos de la colaboración y el intercambio de experiencias.

Como vemos, influyen diversas, aunque complementarias perspectivas dentro de este modelo de construcción de conocimiento. Desde nuestra óptica, el modelo de aprendizaje colaborativo en red recoge algunas de las virtualidades que ya había puesto de manifiesto el modelo de aprendizaje entre iguales de formación en basado en la reflexión que desarrollan los docentes cuyo eje prioritario no es la mejora docente, en sí, sino la mejora escolar que desencadena el desarrollo profesional. Válganos como elemento de reflexión para los nuevos formatos de formación colaborativa lo que ya había sido puesto de manifiesto por Ferreres (1992) al analizar las fases en que se sustenta la formación en centros: el compromiso con la mejora; la capacitación para la colaboración; la revisión de cooperativa de la enseñanza; la descripción compartida de problemáticas comunes; y la búsqueda de soluciones.

De su relación con Huberman, Ferreres nos ofreció el modelo, que informó teóricamente en su Proyecto Docente y siguió en la práctica con la investigación colaborativa con múltiples instituciones sociales catalanas a través de la acción del grupo PREDES, de diseminación y utilización del conocimiento profesional que parte de la necesidad de integrar a un *difusor* -o sistema de recursos de difusión ubicado en la Universidad o en la institución formativa- y a un *utilizador* –o sistema de utilización ubicado entre los docentes de un centro o grupo de centros que constituyen una red de desarrollo profesional- para la transferencia de conocimiento pedagógico (Huberman, 1990).

Así se propone el mantenimiento del profesionalismo en la enseñanza o el aumento de profesionalismo en aquellos en los que la formación y la posición social anteriores son considerados como semiprofesionales. Se trata del modelo D & U (difusión y utilización), según la cual toda transferencia de conocimiento tiene lugar entre un 'utilizador' y un 'difusor' de conocimientos. Este difusor puede ser un experto, un colega o un manual. La cuestión es saber si el utilizador encuentra o no los conocimientos que le permitan profesionalizarse, es decir, dominar una o varias facetas de enseñanza en el seno de la clase.

La función del difusor no es otra que la de proporcionar recursos intelectuales y materiales para la transferencia del conocimiento. De esta

manera se constituye un *ciclo de resolución de problemas* (Ferreres, 1992, págs. 260-1) con las siguientes características:

(1) *Transformación de recursos*. Tomando los materiales , consejos, instrumentos, etc. que están fuera o que existen en el dispositivo, se transforman para hacerlos utilizables; se traducen en una forma contextual apropiada.

(2) *Dotación de recursos directamente a la red de centros*. Proporcionando un servicio de seguimiento con una presencia continua durante el período de aplicación.

(3) *Consejos técnicos*. Que constituyen la función esencial del experto externo que hace de catalizador y de dinamizador de la búsqueda de soluciones ante los problemas de la enseñanza.

(4) *Asistencia en el momento inicial y durante el proceso*. Estímulo para la indagación colectiva durante todo el proceso facilitando ayuda técnica sobre los procesos de indagación.

(5) *Formación directa*. Formación de los docentes mediante talleres, seminarios, cursos, demostraciones, entrenamiento o cualquier otra estrategia. Tanto sobre procesos de indagación cuanto sobre mecanismos de transferencia a la práctica.

Cuando se trabaja en red, con cualquiera de los modelos que hemos visto, el aprendizaje está representado en las formas particulares en que la información afecta a los nodos de la red y consecuentemente modifica su comportamiento y, a su vez, estas nuevas formas de comportamiento particular de cada uno de los nodos redefine la relación entre todos los componentes de la red. Luego el aprendizaje en redes depende no tanto de los contenidos informativos que circulan, como afirman Carrió y Carina (2004), sino de la conectividad entre los nodos que modifican diferenciadamente su comportamiento a partir de la información que circula. La conectividad significa relaciones de aprendizaje y apunta a la diversificación e interconexión de los sitios de aprendizaje y aun cambio en la ubicación y rol de las instituciones educativas y los profesionales.

Definir un nuevo modelo de construcción de conocimiento profesional basado en el aprendizaje colaborativo en red y facilitado por el desarrollo de las nuevas tecnologías (De Vicente, 1999) ha de considerar la necesidad de:

(a) La creación de amplios acervos de todo tipo de recursos educativos y accesibles a los profesionales y ampliamente distribuidos. En otras palabras la creación, de un patrimonio de conocimiento que pueda ser preservado y actualizado continuamente.
(b) La creación de nuevas técnicas que permitan diversos tipos de organización de los recursos del patrimonio compatibles con un aprendizaje tanto individual como colaborativo

(c) El funcionamiento independiente de las tecnologías informáticas que lo soporten.

Las propuestas más actuales para la construcción colaborativa de conocimiento profesional se centran en la virtualidad del establecimiento de comunidades profesionales en torno a la indagación colaborativa sobre la práctica. Zellermayer y Tabak (2006) proponen un modelo de tres ciclos sucesivos de organización de la colaboración en torno a la tarea de indagación cuyo propósito final en la generación de conocimiento profesional experto, que puede ser soportado en red: (a) Un primer ciclo centrado en la identificación y negociación de problemas de la práctica que articulen la indagación común; (b) Un segundo ciclo de elección de métodos paralelos y simultáneos de recogida, análisis e interpretación de la información que sean contingentes y apropiados para el cambio de la cultura escolar; y (c) Un tercer ciclo centrado en la disposición de formatos para hacer visible el conocimiento y siginificativo para los otros.

Hacer visible el conocimiento profesional mediante la integración de las nuevas tecnologías y su disposición en red es interesante en cuanto que permiten acceder a materiales on line de fundamentación académica de la formación y ampliar los bancos de recursos, crean nuevos textos y contextos transparentes para el aprendizaje y permiten generar plataformas para el trabajo conjunto, transversal y disciplinar de los profesionales de la formación. La visibilidad consigue:

(a) Ejemplificar segmentos de formación

(b) Desplegar modelos, acciones, diseños y herramientas contrastadas de investigación educativa

(c) Construir conocimiento fundamentado sobre la formación

(d) Difundir y publicar lo aprendido y someterlo a crítica

(e) Usar el nuevo conocimiento como base para generar más conocimiento académico-experto

Por lo demás, la ventaja del uso de la red para el desarrollo de la indagación colaborativa es que permite la participación de profesorado universitario que se integra en el equipo flexible de investigación de manera que sean aplicables las estrategias que el modelo descrito más arriba de diseminación y utilización del conocimiento profesional sea posible. Este modelo inscribe la responsabilidad individual docente en la responsabilidad compartida de una Comunidad Profesional que se responsabiliza de la investigación y la generación de nuevo conocimiento fundamentado, establece una vía para la formación de los profesionales de la formación, permite a los investigadores plantear interrogantes sobre la naturaleza de la formación y los procesos de enseñanza y aprendizaje que les lleva a

investigar, reflexionar y conocer sobre el tema central del aprendizaje profesional colaborativo.

Coda

El curso académico 2004-05 fue un período de sabático para el compañero Vicente Ferreres. Planificó cuidadosamente, como siempre, las distintas actividades de autoformación en que se implicaría, contactando con grupos de investigación de las Universidades de Santiago de Compostela, Granada, Reims (Francia), Porto (Portugal), Akhersus (Noruega), Salta (Argentina) y Los Andes (Venezuela). Durante su estancia en Reims, la primera visita prevista, la UE anunció la convocatoria de su programa Master Erasmus Mundus. Ferreres no dudó en aprovechar esta oportunidad para organizar una red de docentes universitarios que combinando las reuniones científicas organizadas en la sede de cada una de las Universidades europeas responsables, nos permitió trabajar y aprender en red a todos los que tuvimos la suerte de implicarnos en este proyecto. Él asumió el rol de líder, animador, facilitador y coordinador de todo ese proceso de aprendizaje colaborativo que se escondía tras el asunto formal de la convocatoria: la planificación de un curso internacional de postgrado. Su ejemplo en la coordinación de esta red internacional de autoformación de docentes universitarios, algo sobre lo que había escrito en numerosas publicaciones, fue su última lección. Procuro aprenderla.

Referencias

Bolívar, A. (1995): *El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación curricular*. Force/Universidad de Granada. Granada.

Bruner, J. (1998). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.

Butt, R., Raymond, D. y Yamagishi, L.(1988). “Autobiographic praxis: Studying the formation of teachers' knowledge”. *Journal of Curriculum Theorizing*, 7 (4), 87-164.

Carrió, M.C. y Carina, M. (2004). *Valor estratégico de redes interinstitucionales en la formación de los profesionales de Ciencias de la Educación*. Ponencia presentada en el Primer Congreso Virtual Latinoamericano de Educación a Distancia. Latineduca2004.com.

De Vicente, P.S. (1999). *Variaciones sobre un vínculo inquebrantable: el papel de las nuevas tecnologias en el desarrollo profesional del docente*. Ponencia presentada a Edutec´99. Sevilla.

Elbaz, F. (1981). “The Teacher's Practical Knowledge": Report of a Case Study. *Curriculum Inquiry*, 11 (1), 43-71.

Escudero, J.M. (1998). “Formación continua y centros de profesorado”. En Fernández Cruz, M. y Moral, C.: *Formación y desarrollo de los profesores de educación secundaria en el marco curricular de la reforma. Los retos profesionales de una nueva etapa*. Granada: FORCE, 231-256.

Fenstermacher, G.D. (1994). “The knower and the know: the nature of knowledge in research on teaching”. En Darling-Hammond, L. (Ed.): *Review of research in education*, 20. Washington: AERA, 3-56.

Ferreres, V. (1992). *Proyecto Docente de acceso a cátedra*. Universidad Rovira y Virgili.

Ferreres, V.S. (2002): “La Profesionalidad” en Jiménez, B. y Mejías, R. (Coords.): *Formación profesional: Orientaciones y recursos*. Barcelona: Praxis. Págs.: 151-164.

Ferreres, V.S. (2003). “El desarrollo profesional del profesorado universitario: Circunstancias, problemas y propuestas” en *Curriculum y formación del Profesorado* Volumen: 5 Número: 2 Pág.**:** 103-131 .Granada .ISSN: 1138-414X Depósito legal: GR-1.926-2003

Fullan, M. (1982): *The meaning of educational change*. Teachers College Press. Nueva York.

Goodson, I.F. y COLE, A. (1993). "Exploring the teacher's professional knowledge". En D. McLAUGHLIN y W.G. TIERNEY (Eds.). *Naming silenced lives. Personal narratives and processes of educational change*. Nueva York/Londres: Routledge, 71-94.

Habermas, J. (1981): “Desarrollo moral e identidad del yo ; y ¿Pueden las sociedades complejas desarrollar una identidad racional?” . Recogidos en su libro: *La reconstrucción del materialismo histórico*. Madrid: Taurus, pp. 57-83 y 85-114.

Habermas, J. (1997). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.

Kelchtermans, G. (1993). “Getting the story, understanding the lives: from careers stories to teachers´professional development”. *Teaching and Teacher Education*, 9 (5/6), 443-456.

Lieberman, A. y WOOD, D. (2002). “From network learning to classroom teaching”. *Journal of Educational Change* 3, 315-337.

Linton, R. (1956). *Estudio del hombre*. México: Fondo de C.E. (edic. 1972).

Parker, A. (1977). *Networks for innovation and problem solving and their use for improving education: a comparative overview. Manuscrito no publicado del Instituto Nacional de Educación*. Washington DC: USA.

Rábade, S. (1995). *Teoría del conocimiento*. Madrid: Akal.

Schön, D.(1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós/MEC.

Tochon, F. V. (1990). “Heuristic schemata as tools for epistemic analysis of teachers' thinking”. En *Teaching and Teacher Education*, 6 (2), 183-196.

Villar, L.M. (dir.) (1995/99). *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategia para el diseño curricular*. Bilbao: mensajero.

Zellermayer, M. y Tabak, E. (2006). *Teahers and teaching: theory and practice*, 12 (1), 33-49.

Los "Otros" Profesores

Carlos Marcelo García

Introducción

¿Quiénes son los "otros" profesores? No sé si las personas que me han propuesto el título de este capítulo tenían en mente la película de Alejandro Amenábar. Si es así me alegro de que hayan elegido el título. Si no es así, yo voy a apropiarme de la idea. Efectivamente, tal como en la película se nos plantea, podemos pasarnos la vida engañados, pensando que nuestro mundo "es el mundo real", es lo que existe. Y al final de la película alguien se acerca a nosotros y nos dice al oído: estás equivocado; has estado persiguiendo fantasmas toda tu vida; no has sabido entender que siempre hay "otra" mirada, otra forma de interpretar los fenómenos que para ti eran verdades sagradas.

Empezando a redactar este capítulo dentro de una obra que pretende ser un homenaje a Vicente Ferreres, me pregunto si estamos entendiendo bien este complejo mundo de la educación y si no nos pasará como en el mito de Sísifo: nos pasamos la vida haciéndonos preguntas que siguen siendo las mismas al final que al principio de nuestra carrera como investigadores. Estoy seguro que eso mismo le pasó a Vicente. El interés, la preocupación, a veces la obsesión, por mejorar la educación le llevaron a preguntarse cómo y qué podemos hacer para ayudar a otros a ser mejores personas, personas mejor formadas y comprometidas con su trabajo, con sus alumnos, con la vida y en definitiva con la sociedad en la que vivimos.

¿Hay otros profesores" o ¿todos somos profesores? Tanto las personas que han pensado el título de mi capítulo, como estoy seguro que el propio Vicente entendieron que hoy en día la tarea de enseñar, de formar, es tan compleja que no podemos cegarnos pensando que nuestra mirada es la única y verdadera. Existen "los otros". Adalberto Fernández nos ayudó a entender que "existe vida más allá de las escuelas". Es decir, que la educación y la formación no se limitan al ámbito escolar, sino que existe todo un interesante mundo en el que podemos asistir a actividades docentes, de enseñanza y formación.

¿Quiénes son los "los otros" profesores? A lo largo de este capítulo voy a hacer una revisión acerca de lo que para mí son esos otros profesores. Entiéndanse como asesores, formadores, mentores, capacitadores, mentores, configuran un conjunto de profesionales que, siendo profesores también, dedican parte o todo su tiempo a mejorar como docentes. De una u otra forma configuraron una preocupación permanente de Vicente. Él, que había sido "cocinero antes que fraile", conocía perfectamente al profesorado

y sabía que no cambiamos solos. Que los cambios en educación son lentos y costosos. Y que a menos que proporcionemos redes para la colaboración y el intercambio, no vamos a conseguir mejorar el día a día de la enseñanza del profesorado.

2. Concretando términos

Puede resultarnos fácil definir al formador como toda persona que se dedique profesionalmente a la formación en sus diferentes niveles y modalidades. El formador es un profesional de la formación, y como todo profesional, está capacitado y acreditado para ejercer esta actividad; posee conocimiento teórico y práctico, compromiso con su profesión, capacidad e iniciativa para aprender e innovar en su ámbito. También, en tanto que profesional, pertenece a colectivos profesionales que asumen principios y valores en relación con los clientes de la formación.

Entendido de esta forma, vemos al formador como un profesional del aprendizaje, un mediador entre los conocimientos y las personas que deben adquirirlos. Y, precisamente, esta función de mediación es la que provoca, en los propios formadores, dificultades relacionadas con la definición de su puesto de trabajo. El mediador del aprendizaje debe mostrar coherencia entre discurso y práctica, debe asumir personalmente los valores que pretende transmitir; debe vivir el compromiso con la profesión de la misma forma que espera que los formandos lo asuman cuando se conviertan, a su vez, en formadores. Por otra parte, el trabajo del formador debe ser fugaz: los sujetos a los que forma, ya sean estos individuos, grupos o instituciones, devendrán en seres autónomos, y por tanto, prescindirán del formador como elemento dinamizador.

Como hemos comentado, hablar de formador supone asumir un concepto de alta dispersión semántica, al que hay que acotar. En **primer** lugar, se puede entender que Formador es sinónimo de docente, y en este caso la formación de formadores abarcaría todo el campo de conocimiento que entendemos por Formación del Profesorado en sus diferentes niveles: Educación Infantil, Primaria, Secundaria, Formación Profesional, Educación de Adultos o Universitaria.

En **segundo** lugar, podríamos entender que la formación de formadores se refiere a la capacitación de los profesionales que forman a los profesores. En este caso, nos estamos refiriendo a la formación de los profesores que en la actualidad forman a los docentes de Educación Infantil, Primaria o Secundaria, en las Facultades de Ciencias de la Educación, o en los Institutos de Ciencias de la Educación, en el caso de España.

Un caso especial de la denominación anterior, lo constituirían aquellos profesionales de la enseñanza que participan en la formación inicial de

profesores como tutores de prácticas. Aquí nos referimos a formación de formadores para incluir todos aquellos procesos más o menos sistematizados que permiten a las instituciones de formación del profesorado confiar en que la formación de los futuros profesores se verá completada a lo largo del practicum, porque los profesores que los reciben, los asesoran y supervisan, han recibido la formación adecuada para ello.

Pero si avanzamos un poco más, y nos alejamos de la formación inicial, encontramos una **cuarta** acepción del sintagma formación de formadores: la formación de los profesores mentores que asesoran y supervisan a los profesores principiantes. Como ya hemos venido poniendo de manifiesto en diferentes publicaciones (Marcelo, 1996; 1999; Vaillant y Marcelo, 2001), la iniciación a la enseñanza o inserción profesional, requiere de apoyos para que los primeros años de enseñanza sean años de aprendizaje y no sólo de supervivencia. En este sentido, los profesores mentores aparecen como uno de los componentes más destacados de los programas de inserción profesional.

El término formación de formadores ha tenido una **quinta** acepción. Dentro del ámbito escolar, la puesta en marcha de las Reformas Educativas llevó consigo la diseminación de una nueva figura que recibe diferentes denominaciones en función de los países en cuestión. Básicamente se habla de Agente de Cambio, Facilitador de Cambio, y en su versión española Asesores de Formación. Nos referimos, en este caso, a aquellos profesionales de la enseñanza que desempeñan actividades encaminadas a la planificación, desarrollo y evaluación de la formación permanente del profesorado.

Una **sexta** acepción de la figura del Formador de formadores, la encontramos en el ámbito de la educación no formal, específicamente en lo que se denomina Formación Profesional Ocupacional y Formación Continua. Resulta llamativo observar que en este ámbito, a diferencia del contexto escolar en el que se prefiere la palabra 'profesor' a la de 'formador'; hablamos de formadores. Con ello nos referimos a aquellos profesionales, con más o menos amplia experiencia profesional, que se dedican a organizar la formación en los dos niveles citados anteriormente: Ocupacional y Continua. Entendemos, en este caso, que la Formación de formadores incluye todas aquellas actividades y procesos de formación encaminados a capacitar a los formadores en el conocimiento y competencia pedagógica y especializada.

Y la **última** acepción del formador, de "otros" ha ido apareciendo rápidamente en nuestro contexto formativo. El e-learning aparece como un campo profesional novedoso con unas características muy distintas a la enseñanza presencial (Marcelo, 2002). El proceso de diseño, desarrollo y evaluación de un curso de formación basado en e-Learning requiere de la confluencia, colaboración y la participación de una variedad de profesionales. Especialmente nos interesa destacar al **tutor**, persona

encargada de orientar a los alumnos a lo largo del desarrollo del curso, solucionando dudas, resolviendo problemas, etc. El tutor debe ser un especialista en los contenidos del curso en cuestión, aunque no al mismo nivel que los expertos en contenidos. Realizan una tarea fundamental en e-learning: hacer que los alumnos perciban que hay alguien que responde con prontitud y adecuación a sus dudas y problemas.

3. La investigación sobre "los otros", los formadores

La formación de "los otros" profesores ha sido una preocupación constante en los investigadores educativos en las últimas décadas. También Vicente formó parte de este batallón de personas a veces agrupadas y otras dispersas que se han preguntado una y otra vez cómo mejorar la forma de enseñar. Así, cientos de investigaciones y decenas de revisiones se han llevado a cabo para intentar comprender este proceso. Tanto en el tercer como en el cuarto *Handbook of Research on Teaching* (Richardson, 2001) encontramos capítulos en los que se revisa y sintetiza el conocimiento sobre los profesores, su formación y desarrollo. Igualmente en los *Handbook of Research on Teacher Education* (Houston, 1990; Sikula, 1996), pasando por el *International Handbook of Teachers and Teaching* (Biddle, Good, & Gooson, 1998), el *International Handbook of Educational Change* (Hargreaves, Lieberman, Goodson, & Hopkins, 1998), o el *Handbook of Educational Psychology* (Berliner & Calfee, 1996) se aborda de manera más o menos amplia la investigación sobre el aprendizaje de los profesores. Estos libros, así como revisiones más recientes, aparecidas en revistas especializadas, como la de Wilson y Berne (1999), Cochran-Smith y Little, 1999), Feiman (2001), Putnam y Borko (2000), Wideen, Mayer-Smith y Moon (1998) o Zeichner (1999) nos permiten configurar un panorama bastante actualizado respecto al conocimiento acumulado sobre el proceso de aprender a enseñar, así como de sus luces y sombras.

La forma de enfrentarse a la investigación ha sido diferente y ha evolucionado a lo largo de los años. Así, la diferencia entre los enfoques de investigación, que ya Fenstermacher (1994) utilizó para agrupar su revisión y crítica hacia la investigación sobre el conocimiento de los profesores, ha sido empleada por Cochran-Smith y Lytle (1999). Fenstermacher se planteaba las preguntas de ¿qué se sabe acerca de la enseñanza eficaz? ¿qué conocen los profesores? ¿qué conocimiento es esencial para la enseñanza? y ¿quién produce conocimiento acerca de la enseñanza? como forma de diferenciar y clasificar enfoques distintos de investigación sobre aprender a enseñar. Evidentemente, detrás de estas preguntas están los enfoques cuantitativo (presagio-producto y proceso producto) y los enfoques cualitativos (mediacional cognitivo, ecológico). Cochran-Smith y Lytle (1999), siguiendo la idea de Fenstermacher han venido a clasificar la investigación sobre aprender a enseñar tomando como criterio las

relaciones que establece entre el conocimiento que se produce y su aplicación en la práctica de la enseñanza. Así, diferencian entre:

- **Conocimiento *para* la práctica**: Esta primera concepción entiende en que la relación entre conocimiento y práctica es aquella en que el conocimiento sirve para organizar la práctica, y por ello, conocer más (contenidos, teorías educativas, estrategias instruccionales) conduce de forma más o menos directa a una práctica más eficaz. El conocimiento para enseñar es un conocimiento formal, que se deriva de la investigación universitaria, y es al que se refieren los teóricos cuando se habla de que la enseñanza ha generado un cuerpo de conocimiento diferente al conocimiento común. La práctica, desde esta perspectiva, tiene mucho que ver con la aplicación del conocimiento formal a las situaciones prácticas.
- **Conocimiento *en* la práctica**: El énfasis de la investigación sobre aprender a enseñar ha sido la búsqueda del conocimiento en la acción. Se ha estimado que lo que los profesores conocen está implícito en la práctica, en la reflexión sobre la práctica, en la indagación práctica y en la narrativa de esa práctica. Un supuesto de esta tendencia es que la enseñanza es una actividad incierta y espontánea, contextualizada y construido en respuesta a las particularidades de la vida diaria en las escuelas y las clases. El conocimiento está situado en la acción, en las decisiones y juicios que toman los profesores. Este conocimiento se adquiere mediante la experiencia y la deliberación y los profesores aprenden cuando tienen oportunidad de reflexionar sobre lo que hacen.
- **Conocimiento *de* la práctica.** Esta última tendencia se incluye dentro de la línea de investigación cualitativa, pero cercana al movimiento denominado del profesor como investigador. La idea de la que parte es que en la enseñanza no tiene sentido hablar de un conocimiento formal y otro conocimiento práctico, sino que el conocimiento se construye colectivamente dentro de comunidades locales, formadas por profesores trabajando en proyectos de desarrollo de la escuela, de formación o de indagación colaborativa (Cochran-Smith y Lytle, 1999).

4. Los "otros profesores" de la formación inicial del profesorado

¿Qué deben saber los profesores? ¿Qué enseñan los formadores? Algunas respuestas se han venido dando a partir de la investigación sobre el conocimiento de los profesores. Pero a pesar de ellas, hay escasez de investigaciones que hayan tomado como objeto de estudio el programa de formación de profesorado y a los formadores dentro de ellos. Hay sí muchas investigaciones sobre elementos específicos de los programas, especialmente en relación con las prácticas de enseñanza. Y en estas investigaciones generalmente queda ausente la descripción y análisis de los componentes de enseñanza práctica en las instituciones de formación, así como la tarea de los formadores. Y resulta casi una verdad asumida la dificultad de los programas de formación para modificar las creencias que los estudiantes traen consigo cuando se incorporan a un programa de formación (Richardson y Placier, 2001). Feiman, que ha investigado a lo largo de toda su vida sobre la formación de los profesores, concluye su revisión con las siguientes palabras: "*Los programas tradicionales de formación inicial del profesorado y de desarrollo profesional no están diseñados para promover aprendizajes complejos ni en los profesores ni en los alumnos. El típico programa de formación inicial representa una intervención muy débil comparada con la influencia que los profesores en formación han tenido en su etapa escolar, así como de las experiencias de prácticas"* (2001:1014).

Darling-Hammond y MacDonald (2000) han analizado siete programas de formación del profesorado norteamericanos considerados como programas eficaces. El análisis comparado de sus características les lleva a concretar una serie de elementos que los caracterizan:

- *Coherencia conceptual*: La coherencia conceptual es el elemento más importante en un programa de formación inicial del profesorado. Proporciona una visión orientadora acerca del tipo de profesor que se está formando, una visión de aprendizaje, del papel del profesor y de la escuela, e incluye los valores y creencias que después se ven en el currículo y en las oportunidades de aprendizaje para los alumnos en prácticas.
- *Prácticas de enseñanza integradas y con un propósito*: La coherencia en el segmento de prácticas de enseñanza es un elemento fundamental: observaciones, orientación, práctica guiada, aplicación de conocimiento e indagación son elementos importantes. En los programas que estudian Darling-Hammond y MacDonald, las prácticas están organizadas, para promover reflexión y un aprendizaje teórico, utilizan diarios, tareas, seminarios semanales, etc. Se cuida la localización múltiple de los alumnos en prácticas. Igualmente, todos los alumnos en prácticas trabajan con

profesores supervisores que han completado cursos especiales ofrecidos por la Universidad. Incluyen mentoring y evaluación.

- *Atención a los profesores como sujetos que aprenden*: La meta del programa de formación del profesorado es que los profesores aprendan. Los profesores se esfuerzan porque los alumnos sigan aprendiendo mediante el apoyo a nuevas ideas de los alumnos, compartiendo ideas y conocimientos. Un reconocimiento del alumno como sujeto que aprende comienza con el reconocimiento de que los profesores en formación llegan con creencias e imágenes que deben ser transformadas.

5. “Otros profesores” y el periodo de inserción profesional

Una preocupación que hemos tenido en España tiene que ver con el análisis de los problemas de los profesores principiantes durante su periodo de inserción profesional. Como consecuencia de estos problemas, y de detectar la importancia del periodo de inserción en el subsiguiente desarrollo profesional de los docentes es por lo que se han venido desarrollando programas de inserción. Algunos programas de iniciación incluyen, entre sus actividades, el asesoramiento de los profesores principiantes por medio de “otros profesores”, que pueden ser compañeros o bien "mentores" (Vaillant y Marcelo, 2001).

A través de la revisión de la literatura, se comprueba que los mentores, en general, son profesores de universidad, supervisores, directores de escuela, pero, en muy pocas ocasiones, compañeros de los profesores principiantes. Independientemente de ello, es preciso destacar la figura del mentor como elemento importante de los programas de iniciación, y señalar que sus características han de ser las siguientes: profesor permanente, con experiencia docente, con habilidad en la gestión de clase, disciplina, comunicación con los compañeros, con conocimiento del contenido, con iniciativa para planificar y organizar, con cualidades personales (flexibilidad, paciencia, sensibilidad), etc. La tarea que se asigna al "mentor" es la de asesorar didáctica y personalmente al profesor principiante, de forma que se constituye en un elemento de apoyo. En algunos casos se pueden desarrollar ciclos de supervisión clínica (planificación-observación-análisis de la enseñanza), o bien entrevistas abiertas.

En otro trabajo ya he tenido ocasión de repasar tanto la investigación sobre profesores principiantes como estos programas (Marcelo, 1999), por lo que dirigimos al lector a este trabajo que puede consultarse en Internet. Otros investigadores que han revisado el periodo de inserción, así como los programas que se han en marcha, han sido Wideen, Mayer-Smith y Moon (1998), y concluyen ha habido mucha investigación sobre el primer año de

enseñanza, confirmándose la visión ampliamente extendida de que este año supone un choque cultural para los profesores principiantes, especialmente para los que están peor preparados. Un aspecto negativo que señalan los autores es el siguiente: *"encontramos una población homogénea de profesores principiantes intentando aprender a enseñar a una población heterogénea de alumnos en las escuelas. También encontramos muchos programas que tiene muy poco efecto sobre las creencias fuertemente asentadas acerca de la enseñanza que los profesores traen a sus programas de formación. Tales programas frecuentemente parecen tener propósitos cruzados con las experiencias que los profesores en formación se encuentran durante sus prácticas de enseñanza y su primer año como docentes*." (159). Estos programas sólo cumplen una función burocrática pero no hace por crear una identidad profesional en los docentes.

6. Las tareas de esos "otros" profesores en el desarrollo profesional docente

Aunque resulte ya un "lugar común" afirmarlo, vivimos en un tiempo de cambio acelerado. Los cambios que se vienen produciendo tienen un reflejo visible en la escuela como institución encargada de formar a los nuevos ciudadanos. Nuestros alumnos disponen hoy en día de muchas más fuentes de información que lo que ocurría no hace ni diez años. Fuentes de información que, aportadas por las nuevas tecnologías de la información y comunicación, están haciendo necesario un replanteo de las funciones que tradicionalmente se han venido asignando a las escuelas y a los profesionales que en ella trabajan: los profesores y profesoras.

Una de las características de la sociedad en la que vivimos tiene que ver con el hecho de que el conocimiento es uno de los principales valores de sus ciudadanos. El valor de las sociedades actuales está directamente relacionado con el nivel de formación de sus ciudadanos, y de la capacidad de innovación y emprendimiento que éstos posean. Pero los conocimientos, en nuestros días, tienen fecha de caducidad y ello nos obliga ahora más que nunca a establecer garantías formales e informales para que los ciudadanos y profesionales actualicen constantemente su competencia. Hemos entrado en una sociedad que exige de los profesionales una permanente actividad de formación y aprendizaje.

¿En qué afectan estos cambios a los formadores? ¿Cómo debemos repensar el trabajo del formador en estas nuevas circunstancias? ¿Cómo deberían formarse los nuevos formadores? ¿Cómo adecuamos los conocimientos y las actitudes del formador para dar respuesta y aprovechar las nuevas oportunidades que la sociedad de la información nos ofrece? ¿Qué nuevos escenarios educativos y escolares son posibles/deseables?

Los nuevos espacios de intercambio, comunicación y construcción de conocimiento a través de comunidades de aprendizaje nos sitúan en un escenario en el que la formación deja de ser un proceso pasivo para ser autodirigido, autointernalizado y autocontrolado. Así, la formación cada vez más camina hacia unos escenarios en los que no está dirigido por el formador sino que son los propios docentes los que controlan su agenda formativa. Es un tipo de formación que contrasta con el aprendizaje más formal al que estamos bien acostumbrados. Hager (2001) establece las diferencias en los siguientes términos:

- El formador controla el aprendizaje formal mientras que es el profesor el que controla el aprendizaje informal: el aprendizaje formal se planifica mientras que el informal no.
- El aprendizaje formal se desarrolla en instituciones formativas, en el trabajo y es ampliamente predecible. El aprendizaje informal no es predecible y no posee un currículo formal.
- En las instituciones formativas el aprendizaje es explícito: se espera que el que ha asistido a formación sea capaz de demostrarlo lo que ha aprendido. El aprendizaje informal generalmente es implícito, y en general el aprendiz no es consciente de lo que sabe, aunque sea consciente de los resultados de ese aprendizaje.
- En el aprendizaje formal se pone énfasis en la enseñanza, en el contenido y la estructura de lo que va a ser enseñado, mientras que en el aprendizaje informal el énfasis es en el que aprende.
- En el aprendizaje informal el énfasis recae en los docentes como individuos o en el aprendizaje individual, mientras que el aprendizaje informal a menudo es colaborativo.
- El aprendizaje formal es descontextualizado, mientras que el aprendizaje informal es de naturaleza contextualizada
- El aprendizaje formal toma forma en términos de teoría (o conocimiento) y después práctica (aplicación de la teoría), mientras que el aprendizaje informal tiene que ver más con conocer cómo se hacen las cosas.

Si algo nos va quedando claro es que la formación y el perfil de los profesionales que se encargan de gestionarla, de los asesores de formación, ha cambiado. Y lo ha hecho tanto en lo que respecta a ellos mismos como profesionales que deben de estar actualizados, como a la realidad de la escuela y los docentes para los que trabajan. Estos cambios han acentuado algunas de las funciones que los asesores venían desarrollando y han generado la aparición de nuevas tareas apoyadas en el uso de las nuevas tecnologías. Vamos a ir comentando algunas de ellas apoyándonos en las frases de los propios asesores.

- **Los asesores y su propia formación tecnológica.** La creciente implantación de las nuevas tecnologías en las aulas de los centros educativos ha puesto en evidencia la necesidad de que los asesores deben de tener formación en los nuevos procedimientos metodológicos que las tecnologías favorecen. El nivel de competencia tecnológica es un tema a debate. ¿Los asesores deben de ser expertos informáticos? ¿Las tareas de los asesores son exclusivamente pedagógicas? ¿Hasta qué punto se puede asesorar hoy a los centros TICs[1] sin poseen una adecuada formación tecnológica? Los asesores han percibido esta necesidad y lo han evidenciado*: "Estoy de acuerdo con Antonio, y creo que antes de enviarnos a asesorar a los centros para elaborar proyectos sobre TICs y software libre, nuestra Consejería debería habernos formado adecuadamente sobre los mismos. Lo que me abruma de esta labor es que parece que debemos saber de todo y en todo momento".*
- **Asesorar nuevas formas de enseñanza.** Para los asesores queda claro que las tecnologías son sólo un medio para promover un cambio pedagógico en nuestras aulas. Así, su función como orientadores en el cambio pedagógico se ve ahora fortalecida por la aparición del nuevo medio que es el ordenador y su conexión a Internet: "*Nuestro nuevo papel como asesores y asesoras deberá ser la creación de nuevos entornos de enseñanza y aprendizaje que faciliten la incorporación de las TIC, "el aprender a aprender" de nuevo retoma toda su vigencia, ya que no creo que se trate del aprendizaje de los instrumentos técnicos (cosa por otra parte que muchos de nuestro alumnado nos pueden dar lecciones) sino de utilizar las posibilidades educativas que se nos ofrece y que están aún por construir*".
- **De gestores de formación a gestores del conocimiento.** La función de asesoramiento debería ampliarse desde la mera gestión de acciones de formación para incorporar las tendencias actuales en relación con la gestión del conocimiento. Desde este punto de vista la función de los CEPs debería centrarse en poseer un catálogo actualizado y adecuadamente documentado de profesores (individuales, en grupos o en escuelas) que hayan desarrollado buenas prácticas. Estas personas pueden convertirse también en asesores de otros profesores o escuelas, ya que las nuevas tecnologías nos permiten realizar asesorías virtuales (complementadas con presenciales): "*Estar en la Sociedad del Conocimiento supone dar una importancia capital al saber y a las*

[1] En Andalucía actualmente existen 400 centros de educación primaria y secundaria caracterizados como centros TICs. Son centros en los que a las aulas tradicionales se han incorporado ordenadores en una proporción de un ordenador cada dos alumnos.

experiencias de las personas como factor clave en la organización. El principal activo de una sociedad basada en el conocimiento es el conjunto de personas que trabajan en ella, es decir su capital intelectual o el conocimiento y la experiencia que aportan, así como su capacidad para compartir sus conocimientos. El conocimiento crece cuando se comparte y, para compartirlo además de la intención se necesitan planes y medios concretos. Ésta debería se ser la línea de actuación de los Centros de Profesorado (CEPs)".

- **Más colaboración y trabajo en red**. Quizás el principal desafío que hoy en día tenga planteada la figura del asesoramiento es el de saber incorporar las posibilidades que las nuevas tecnologías nos ofrecen para el desarrollo de un modelo de formación más basado en el aprendizaje colaborativo y el intercambio de experiencias que en la mera transmisión. Los propios asesores de Andalucía los vislumbraban cuando afirmaban: *Pero ahora, más que en cualquier otro momento, se impone un trabajo de equipo, un trabajo colaborativo, que abarca desde la formación que el docente ha de adquirir, como del desarrollo de materiales, estrategias, metodologías necesarias para dar respuesta a las nuevas situaciones de aprendizaje que existen y que se avecinan. Afortunadamente, las posibilidades de realizar un trabajo colaborativo, en equipo, ahora son inmensas".*

- **Vincular lo local con lo global***.* El surgimiento de los CEPs estuvo asociado a la idea de crear instituciones con suficiente autonomía como para que fueran capaces de conocer de cerca las necesidades de formación de los docentes, para así dar una mejor respuesta. Este modelo que ha venido funcionando más o menos bien, ahora se ha quedado anticuado. Y realmente representa otro de los grandes desafíos de las redes de formación actuales. Cuando surgieron los CEPs era preciso actuar sobre lo local y destacar el carácter de cercanía y vínculo de los asesores con los centros de su zona. Veinte años después este modelo debe de ser revisado. Si las nuevas tecnologías nos permiten funcionar en red ¿no es normal que en una red se integren profesores que desarrollen proyectos de temáticas similares independientemente de cual sea su CEP o asesor de referencia? Constatamos que la rutina y las prácticas burocráticas derivadas de la progresiva institucionalización de la formación han generado estructuras con un referente tan local que se ven dificultadas para superar las limitaciones geográficas que las caracterizan. Algún asesor apuntaba en esta línea: *"La red de redes, el intercambio de experiencias entre centros, los contactos con alumnado de otras comunidades, de otras culturas, pueden favorecer el tratamiento de estas temáticas".*

- **Asesores a tiempo parcial**. La red de Centro de Profesores (o similares) se ha venido dotando de asesores cuya dedicación a la formación ha sido completa. Bien es verdad que en la formación continua han venido participando muchas otras personas, entre ellas muchos profesores y profesoras que debido a su conocimiento y experiencia participan como formadores en diferentes tipos de acciones de formación (cursos, jornadas, seminarios).

  La progresiva generalización del uso de las nuevas tecnologías puede permitir que los docentes con algún conocimiento que ofrecer, puedan poderlo a disposición de cualquier otro profesor o grupo de profesores. En este sentido las asesorías virtuales pueden ser utilizadas para completar el siempre escaso personal asesor con el que cuentan los Centros del Profesorado. Esta figura de profesor-asesor ya fue anunciada en el II Plan Andaluz de Formación del Profesorado, con la denominación de *colaborador de formación*.

- **E-learning: el asesor como teleformador.** Si estamos al corriente de los desarrollos que está teniendo las aplicaciones de las nuevas tecnologías en el campo de la formación no nos resultará desconocido el término e-learning. E-learning representa una propuesta de formación en la que la interacción de la persona que aprende con los contenidos, las metodologías, los recursos, así como los formadores se realiza a través de medios electrónicos. Esta opción de formación puede desarrollarse completamente a distancia o bien en una modalidad intermedia en la que se realizan algunas sesiones presenciales (también denominado "*blended-learning*").

7. Para finalizar

Este breve recorrido por algunos territorios por los que caminó Vicente Ferreres no es más que un intento de mostrar que los nuevos y los viejos temas se mezclan, aparecen, desaparecen y reaparecen y casi nunca se terminan de resolver porque afortunadamente siempre hay personas, como Vicente, que en lugar de responder, preguntan.

Podemos tener la sensación de que vamos avanzando en el conocimiento sobre el aprender a enseñar, pero si miramos a nuestro alrededor vemos que muchas de las prácticas más tradicionales permanecen. Me llamó mucho la atención un artículo de Labaree (1998) en el que, después de analizar el tipo de conocimiento sobre el que trabajamos los investigadores educativos, concluía con una frase que me permito reproducir. Decía que ""*Un problema que el conocimiento educativo plantea a aquellos que buscan producirlo es que a menudo les deja con la sensación de estar*

perpetuamente luchando por avanzar hacia ninguna parte. Si Sísifo fuera universitario, su campo sería la educación. Al final de una larga y distinguida carrera, muchos investigadores en edad de jubilación suelen encontrar que aún se encuentran trabajando en los mismos problemas que abordaban al comienzo de su carrera" (9). Para hacer este camino más llevadero tenemos el recuerdo y la memoria de compañero que como Vicente supieron inculcarnos la necesidad de la duda siempre con una sonrisa en los labios.

Referencias

Berliner, D., & Calfee, R. *Handbook of Educational Psychology*. New York: Macmillan (1996).

Biddle, B., Good, T., & Gooson, I. *International Handbook of Teachers and Teaching*. New York: Kluwer (1998).

Cochran-Smith, M. and Lytle, S. "Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities". En. A. Iran-Nejad and P.D. Pearson. *Review of Research in Education,* Washington, American Educational Research Association, (1999) pp. 249-305.

Darling-Hammond, L. & Macdonald, M.B.. Where there is learning, there is hope:

Feiman-Nemser, S. From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. *Teachers College Record.* Vo. 103, No. 6, (2001). pp. 1013-1055.

Fenstermacher, G. The Knower and the Known: The Nature of Knowledge in Research on Teaching. *Review of Research in Education*, Washington, AERA, (1994). pp. 3-56.

Hager, P. Lifelong Learning and the Contribution of Informal Learning. In D. Aspin, J. Chapman, M. Hatton, and Y. Sawano (Eds.). *International Handbook of Lifelong Learning*, London, Kluwer, (1998) pp. 79-92.

Hammond (Ed.) Studies of Excellence in Teacher Education: Preparation at the Graduate

Hargreaves, A., Lieberman, A., Goodson, I., & Hopkins, D. (1998). *International Handbook of Educational Change*. New York: Kluwer.

Houston R. (Ed.) *Handbook of Research on Teacher Education.* New York, Macmillam. 1990.

Labaree, D. Educational Researchers: "Living with a Lesser Form of Knowledge". *Educational Researcher*, Vo. 27, No. 8, (1998). pp. 4-12.

Level. Washington, DC: *American Association of Colleges of Teacher Education.* (2000)

Marcelo, C. *E-Learning-Teleformación. Diseño, desarrollo y evaluación de la formación a través de Internet.* Barcelona, Gestión2000, 2002.

Marcelo, C. "Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa". *Revista Iberoamericana de Educación,* Nº 19, (1999). pp. 101-144. http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie19a03.htm

Putnam, R. y Borko, H. "El aprendizaje del profesor: Implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición". En B. Biddle, T. Good y I. Goodson (Eds.). *La enseñanza y los profesores (I). La profesión de enseñar.* Barcelona, Paidos, (2000). pp. 219-309.

Richardson, V. and Placier, P. Teacher Change. In V. Richardson (Ed.). *Handbook of Research on Teaching. Fourth Edition*., New York, American Educational Research Association, (2001). pp. 905-947.

Richardson, V. and Placier, P. Teacher Change. In V. Richardson (Ed.). *Handbook of Research on Teaching. Fourth Edition*., New York, American Educational Research Association, (2001). pp. 905-947.

Sikula, J. Buttery, T. and E. Guyton (Eds.) *Handbook of Research on Teacher Education*, New York, Macmillan, 1996.

The preparation of teachers at the Bank Street College of Education. In Linda Darling-

Vaillant, D. y Marcelo, C. *Las Tareas del Formador*, Málaga, Aljibe, 2001.

Wideen, M., Mayer-Smith, J. y Moon, B. "A Critical Analysis of the Research on Learning to Teach: Making the Case for an Ecological Perspective on Inquiry". *Review of Educational Research*, Vol. 68, No. 2, (1998). pp. 130-178.

Wilson, S. and Berne, J. "Teacher Learning and the Acquisition of Professional Knowledge: An Examination of Research on Contemporary Professional Development". En. A. Iran-Nejad and P.D. Pearson. *Review of Research in Education,* Washington, American Educational Research Association, (1999). pp. 173-209.

Zeichner, K. "The New Scholarship in Teacher Education". *Educational Researcher*, Vo. 28, No. 9, (1999). pp. 4-15.

El Practicum en la Formación de Futuros Profesionales ¿Cómo Entienden los Gestores su Mejora?

Enriqueta Molina Ruiz

y

miembros del Equipo de Investigación[1]

Introducción

La aportación que presentamos se ha derivado de una investigación en la que colaboraron equipos de profesores de las universidades de Granada y Tarragona (Rovira i Virgili) animados por Vicente Ferreres. Él apoyó los trabajos desde sus inicios (sugirió la presentación del proyecto, dio ideas, supervisó el diseño...), durante el desarrollo (participó en actividades generando y facilitando información) y al final, impulsando la difusión de los resultados. A él se la debemos y a él se la dedicamos.

Destacamos su deseo constante de colaboración entre las dos universidades, hecho que agradecemos por lo que supuso de enriquecimiento personal y profesional para nosotros, derivado de las múltiples actividades que emprendimos conjuntamente.

Representa una pequeña parte de la investigación que titulada *"Análisis Comparado de la Formación Práctica en el Sistema Universitario como Base de Evaluación y Mejora" fue* subvencionada *por* el Ministerio de Educación y Ciencia, con cargo al "Programa de Estudios y Análisis" de la Dirección General de Universidades.

[1] Bolívar Botía, A.; Burgos García, A.; Domingo Segovia, J.; Fernández Cruz, M.; Gallego Arrufat, MªJ.; Iranzo García, P.; León Guerrero, MªJ.; López López, MªC.; Molina Merlos, MªA.; Pérez García, P. y Ponce Alifonso, C.

Planteamiento metodológico

El análisis se centra prioritariamente en un ámbito del sistema universitario que consideramos de vital importancia por su gran potencialidad en cuanto elemento con capacidad propia para elevar el nivel de calidad de la enseñanza y de la formación universitaria. Nos referimos al "Sistema de Formación Práctica" (Practicum) utilizado en la formación de los futuros profesionales que se incorporarán desde las aulas universitarias, al mundo del trabajo. Por acotar el campo, nos centramos en el Practicum de la Licenciatura de Pedagogía, aunque, con un proceso que pretendemos sea transferible a otras carreras.

La finalidad pretendida fue "elevar la calidad de la enseñanza universitaria, estudiando cauces que proporcionen una formación práctica de calidad, consecuente con la situación y necesidades reales de la sociedad actual". Para ello, se consideró conveniente comenzar realizando un estudio comparado de los actuales sistemas de formación práctica (Practicum) aplicados en las diversas universidades españolas, esperando utilizar las directrices derivadas, como base para afrontar un estudio de caso que nos permitiera analizar el propio sistema de formación práctica, contemplando la posibilidad de enriquecerlo y mejorarlo.

Los instrumentos de recogida de datos, en una primera fase, fueron los "Documentos Institucionales"materializados en los Programas de Practicum que las universidades españolas elaboran y vienen aplicando en la supervisión de la formación práctica que sus estudiantes reciben. El fruto del análisis de tales documentos, se concretó en lo que denominamos *"Esquema-Resumen del Practicum de Pedagogía de la Universidad de ..."* (recogidos en Molina y otros, 2003). En una segunda fase, la metodología se apoya principalmente en la realización de un "Seminario de Investigación" y en el desarrollo de diferentes "Grupos de Discusión" (Vaughn *et al.*, 1996; Krueger, 1991; Morgan, 1997; Callejo, 2001; Suárez, 2005). Éstos, estuvieron configurados por los agentes implicados en la labor formativa que representa el Practicum: estudiantes egresados; profesionales en ejercicio que, a su vez, hayan sido tutores de centros de prácticas; profesores supervisores de universidad, y gestores. Los agentes aludidos procedieron al estudio y análisis de la información, al debate y, finalmente, a la toma de decisiones relativas a la mejora del Practicum.

La metodología aplicada en el análisis de los datos fue, fundamentalmente, el análisis de contenido apoyado en un Programa de análisis de datos cualitativo. Una vez transcritos los discursos de los Grupos, sometimos el texto resultante a un análisis de contenido convencional, facilitado por el empleo del Programa de Base de Datos Filemaker Pro 6, adaptado a propósito para lo que pretendíamos.

El artículo presentará los resultados derivados del análisis de la información obtenida en uno de los grupos de discusión, el de gestores, por ser en éste donde el profesor Ferreres participó más directamente como miembro

integrante, por estar implicado en labores de gestión dentro del Equipo de Coordinación del Practicum de su universidad y, también, como coordinador y moderador del mismo. El grupo estuvo integrado por los siguientes participantes:

Gestores, sujetos de la investigación

GESTORES		
Universidades	*Gestores*	*Cargo*
Barcelona	J.V.	Coordinador de Practicum. Representante Vicedec.
Granada	J.G.P. R.P.E.	Vicedecano de Practicum Responsable Unidad de Gestión de Empleo y Prácticas
Málaga	C.A.	Vicedecana de Practicum
Sevilla	J.M.	Vicedecano de Practicum
Tarragona	V.S.F.P. P.I.G.	Miembro Equipo Coordinación del Practicum Miembro Equipo de Coordinación del Practicum

Como se puede observar, están representadas todas las universidades andaluzas con Titulación de Pedagogía, también existe una buena representación de las universidades catalanas.

Consideraciones de los gestores a la mejora del Practicum

Presentamos los resultados mostrando las aportaciones derivadas del grupo de discusión integrado por gestores y coordinadores de Practicum. Sus reflexiones se han articulado en torno a las dimensiones consideradas representativas en cuanto a elementos fundamentales a contemplar en todo sistema de Practicum (Bases y Fundamentos de partida, Estructura

Académica y Temporal, Objetivos, Gestión, Coordinación, Agentes Formadores, Estudiantes, Actividades, Recursos y Evaluación).

Entre las reflexiones, se encuentran las consideraciones del profesor Ferreres, quienes le conocieran bien, podrán descubrir en el texto su manera particular de entender la formación y sus ideas sobre Practicum.

Bases de partida en la organización del Practicum

Los gestores conceden gran importancia al Practicum y consideran fundamental aclarar su concepto e implicaciones. Reconocen que cada titulación y centro universitario planteará características y peculiaridades propias, no obstante, entienden que el sentido del Practicum debe trascender los ámbitos particulares, siendo responsabilidad de la universidad definir, situar y prestigiar este componente formativo: "*Esta es una cuestión, no sólo, de un centro en concreto, sino, de la universidad en su conjunto*".

El Practicum es considerado como la dimensión integradora de toda la formación que debe adquirir el pedagogo como profesional, de ahí, su importancia: integra conocimientos y actuaciones, muestra competencias y habilidades necesarias, ofrece amplia perspectiva del campo profesional, ejercita en una posible salida profesional…, actividades, todas ellas, que no es posible lograr desde las aulas.

Ser conscientes de su relevancia genera inquietud entre los gestores, planeando sobre ellos un sentimiento de desánimo al advertir que la importancia que se dice reconocer al Practicum no se corresponde con la debida atención en la realidad. Entienden que no está suficientemente valorado y que se llega a considerar –incluso por la universidad- como la hermana pobre. Denuncian que este doble discurso puede ser un obstáculo importante para asentar un Practicum de calidad: "… *mi percepción personal es que la actividad a la que nos referimos es vivida por la universidad como algo residual. No se considera importante, lo importante es la docencia y, claramente, la investigación. El Practicum es algo que viene bien a los estudiantes, los planes de estudios bien definidos dicen que hay que tenerlo… Sí, es una cosa demandada, bonita, parece útil, pero nadie cae en la cuenta de que es una actividad delicada y peligrosa*".

En consecuencia, exigen a la universidad que se plantee seriamente si quiere que sus estudiantes hagan prácticas y si está dispuesta a prestigiarlas asumiendo todo el potencial de su consideración como troncal. Y, si razonablemente tiene que haber Practicum, debe ser consecuente con ello: "…*tiene un fuerte componente de recursos humanos debiendo especificar tareas, asignar tiempos, recursos, medios, etc. Sólo si eso se*

respeta y contempla, tendremos la prueba evidente y palpable de que la universidad lo considera importante y cree en lo que se está haciendo".

Por otro lado, denuncian la existencia de un gran desconocimiento del campo de la Pedagogía y su utilidad, situación aplicable no sólo a los estudiantes sino también a los centros de prácticas y a sus profesionales: "*Cuando ofrecemos nuestra titulación y estudiantes, el primer problema que hallamos es que dicen ¿para qué quiero un pedagogo, si no me dedico a la enseñanza?*". Están de acuerdo en admitir que el Practicum no clarifica bastante, pues, no ofrece información relevante en tal sentido, ni siquiera, al estudiante que sólo obtiene la derivada de lo observado en los centros de prácticas. En consecuencia, coinciden en reconocer la necesidad de dotar al Practicum de un marco doctrinal capaz de integrar y dar respuesta a una serie de interrogantes considerados fundamentales:¿A qué tipo de profesional queremos formar? ¿Para qué tipo de sociedad? ¿En qué ámbitos de trabajo?.

Deslindar bien cuál es la función del pedagogo es considerada una de las bases para fundamentar y promover un Practicum de calidad. En tal sentido, son varias las propuestas que surgen, de una parte, definir competencias para adaptarse a los tiempos, de otra, ajustar la formación a las mismas desde las demás asignaturas y desde el propio Practicum: "L*os perfiles cambian, hemos de buscar qué competencias, debemos ir a las competencias en Europa..., eso se tiene que hacer ¡ya!".* También se sugiere la necesidad de insistir a los poderes públicos y a los colegios profesionales para que la normativa lo regule y clarifique: "*¿Qué función tiene el pedagogo? Tendremos que buscar los campos profesionales que tampoco están delimitados…¿dónde están los pedagogos ahora?¿Qué funciones desempeñan?¿Qué hacen en tales contextos?*". En tal sentido, se echa de menos *"…una normativa autonómica de decretos de competencias para esas profesiones, independientemente de una labor seria de investigación sobre perfiles profesionales que, si bien, en el actual mercado de trabajo, cambian, es fácil recabar información, siempre que podamos contar con la colaboración de los tutores de las empresas además de otras vías*".

Toda esta temática tiene gran repercusión en el ámbito de la gestión, por aparecer fuertemente ligada al problema de la adecuada selección de centros de prácticas y adscripción de los estudiantes. Numerosas han sido las reflexiones de los cargos gestores que, como veremos, plantean la necesidad de delimitar con claridad el perfil profesional propio de la titulación, como garantía de la realización de buenas prácticas. Entre las propuestas, parece tener cierto impacto la relativa a la necesidad de intervenir -desde los cargos de gestión y coordinación- en asuntos de "contenido y sentido" del Practicum. Ya que no se trata de lanzar a los estudiantes al mundo profesional, sin más, sin coherencia ni control, sino, hacer una propuesta con pleno sentido curricular y profesionalizador. Reconocen la necesidad de asumir desde este colectivo mayores cotas de

responsabilidad, para establecer un verdadero programa de Practicum que responda al reto de redefinir las competencias y la ubicación profesional del pedagogo: "Debemos *definir todo ese proceso y quizá hay que empezar por el ABC. Es decir, qué competencias, qué tareas debe desarrollar y, también, si están preparadas las personas en las empresas para desempeñar labores de formación, para, en consecuencia, seleccionar cuáles son las empresas diana, los colectivos de referencia…*".

Respondiendo a la necesidad de clarificación, los gestores mencionan tres ámbitos profesionales del pedagogo: el formal, el socio-cultural y el empresarial siendo interesantes las reflexiones acerca de las dificultades que determinarlos conlleva: *"Las competencias profesionales para estar en uno u otro ámbito se solapan. No los tenemos perfectamente delimitados y, aunque lo intentamos, cuando estudiamos las funciones que desarrolla el pedagogo en los distintos centros, en muchos casos son similares en un ámbito que en otro*".

Aparece fundamental la insistencia en que el Practicum tiene, ante todo, un sentido plenamente formativo aunque, también, deba favorecer la ocupabilidad posterior y contribuir a abrir un mercado de trabajo. A pesar de que no se renuncia a esta segunda orientación, insisten en la necesidad de no olvidar que el fundamento del Practicum es que el estudiante complete su formación, amplíe perspectivas e integre competencias, debiendo ser la universidad la que marque las directrices al solicitar la colaboración de la empresa y no a la inversa. Advierten del peligro y recomiendan, que al hablar de competencias, perfiles profesionales y profesionalización, no se debería caer en el error de intentar profesionalizar a toda costa:*"Tendremos que preocuparnos de que hagan unas buenas prácticas, también trataremos de que tras ellas -en la medida de lo posible- nuestros estudiantes se queden trabajando en estos centros, pero no a cualquier precio*".

Aceptando el carácter eminentemente formativo del Practicum, no se puede negar que posee un fuerte componente profesional en cuanto encargado de reforzar la formación en competencias profesionales y conocimiento del mundo laboral, por lo que interesa clarificar y distinguirlo de otros tipos de formación práctica. En tal sentido, resulta interesante establecer las oportunas distancias y paralelismos del Practicum con las prácticas de una materia y con las prácticas ocupacionales. Éstas últimas, tienen una función de inmersión en el mundo profesional o de inserción laboral y no se ajustan a los criterios, espacios y tiempos del Practicum, pues, éste tendrá pleno sentido formativo, mientras que, aquellas, constituyen "un buen complemento" para "completar" estudios o ir introduciéndose en el mundo laboral: "...*una cosa es la bolsa de trabajo y, otra, el Practicum, son ámbitos absolutamente diferenciados*"... *¿Qué ocurre en éste?...que vas a estar un tiempo, -normalmente poco para lo que requiere la empresa- y el discurso es: ¿pero cómo ciento veinte horas...?, entonces, se dice que no sirve para nada, sólo para distraernos… lo otro es distinto: "queremos tantas personas de tal titulación" y los elegimos entre empresa y universidad y saben que*

van a estar haciendo prácticas hasta seis meses y se les va a pagar sacándole una rentabilidad que para ellos es primordial".

Aspectos curriculares del Practicum

Como modelo básico, se ha optado por la consideración del Practicum como asignatura troncal, pero, se cuestiona la entidad de la misma, no tanto, en el reconocimiento de su importancia, cuanto en algunas actuaciones de su cotidiano desarrollo. Por una parte, el profesorado asume tareas de supervisión sin un pleno sentido curricular; un claro referente de su poca valoración actual, puede venir dado por el hecho de que los supervisores olvidan cuestiones relativas a su docencia en esta materia (incluso el horario que, en su día, ellos mismos fijaron): "...*gestión de horarios y tiempos también es muy importante. Hemos tenido dificultades porque los profesores no tenían hábito de poner su horario de Practicum puesto que no se hacía…"*. Por otra, los departamentos docentes no son lo suficientemente colaboradores en esta labor, concediendo poca importancia a la asignación de profesorado, por los modos de repartir los créditos de Practicum utilizándolos como relleno para cuadrar horarios, etc.: "*Romper la tendencia de que -como los departamentos no le conceden mucha importancia- se asigna el Practicum a la última persona que llega, sin ningún criterio, dándose el caso de que hay profesores que tienen medio crédito y, otros, siete créditos y medio*".

Los gestores, para hacer frente a este estado de cosas, entienden necesario actuar como animadores y dinamizadores de iniciativas de diseño e innovación y de portavoces de la inquietud de estabilizar y profesionalizar equipos docentes. Responden tales actuaciones a una dimensión académico-curricular, también, importante dentro de su cometido como gestores: "... *estamos haciendo de animadores curriculares, animadores de diseño de material curricular, tratamos de estructurar cuadernillos de trabajo en los distintos ámbitos…*".Para optimizar el potencial curricular del Practicum ofrecen varias sugerencias, de una parte, plantean la necesidad de especialización de los supervisores de prácticas, de otra, crear estructuras de coordinación académica. Lo primero, por asegurar coherencia entre las actuaciones y los aprendizajes adquiridos, lo segundo, como medio de actuaciones integradas. Dichas estructuras se pueden establecer mediante equipos de coordinación (coordinadores, Vicedecanos, etc).

Para que tome consistencia curricular se plantean varias propuestas, de una parte, integrar y articular la titulación a partir del Practicum, de otra, realizar un seguimiento efectivo durante el proceso que implica su desarrollo. También se plantea la conveniencia de generar proyectos de investigación que permitan profundizar en estructuras más didácticas de desarrollo. Se

espera que, de tales medidas, se derivarán implicaciones en la mejora del Practicum en cuanto a ordenación académica, previsión de reformas de planes de estudios, formación continua, formación de postgrado, etc.: "*...para tener un control de su impacto formativo en los estudiantes, se debe establecer un ciclo de fases (antes, durante y después) asegurando la investigación del proceso total del Practicum. Un ciclo, que haga llegar a los implicados y a los responsables la información generada en cada momento del proceso*".

Insisten en el carácter esencialmente formativo y académico del Practicum, advirtiendo que ello afecta, principalmente, a su consideración en los convenios de colaboración con el mundo profesional. También a la necesidad de reorganizar los Planes de Estudios en función de las competencias del pedagogo y de las salidas profesionales reales: "H*ay una preocupación constante ... debemos profundizar más en reflexionar sobre qué puede hacer un pedagogo en el mundo laboral. Y esto, nos obligará también ... a modificar incluso los Planes de Estudios*".

La oferta debe estar bien articulada entre el Practicum I, eminentemente generalista, y el II, más específico. Desde la gestión se deben procurar centros, profesionales y estructuras de apoyo a estas dos diferentes modalidades, teniendo en cuenta que deben ofrecer alternativas con sentido curricular a los diferentes itinerarios profesionales ofertados o posibles. Sólo a partir de ahí, se puede organizar el programa y lanzar propuestas de adscripción del estudiante con mayor sentido, aunque no siempre con éxito, dado el número de estudiantes con que se trabaja. Se deben establecer convenios flexibles con las instituciones de prácticas y demandarles actuaciones deseables necesarias en su contexto, para que sirvan de orientación acerca de perfiles profesionales y el diseño curricular pertinente. Los gestores deberán transmitir tal información a los departamentos y supervisores para que éstos, hagan efectiva la formación más adecuada.

Entienden que sólo en casos contados y con convenios específicos (validados curricularmente) podrían aceptarse determinadas alternativas al Practicum como la de las prácticas ocupacionales ya comentadas. Admiten que podrían contemplarse ciertos niveles de razonable homologación, siempre que respondan a los objetivos formativos planteados por el Practicum aunque, desde determinados ámbitos de gestión de la propia universidad, se piense -con influencias más profesionalizadoras que formativas- que es más viable y rentable: "... *son criterios de rentabilidad a tratar a otros niveles, por ejemplo, la universidad de Granada ... a través de la Oficina de Gestión y Promoción de Empleo y Prácticas... al ser un servicio central, y al tener unos protocolos establecidos, estamos llegando a donde vosotros, no llegáis, con la ventaja de que los estudiantes… con toda nuestra documentación, pueden solicitar el reconocimiento y homologación de créditos de esas prácticas en la respectiva Junta Académica de su Facultad*".

Ante tales cuestiones, recomiendan actuar con prudencia y no tomar decisiones apresuradas o sin la suficiente madurez o información. Cargarse el potencial curricular del Practicum, incluso desde buenas intenciones, es tan fácil como caer en que la empresa por sí sola va a formar en el sentido que la sociedad y la academia demandan: "*A veces se ofrecen prácticas saltándose la propia normativa que nos regula a todos. O se dan por válidas ciertas actividades sin ningún potencial educativo…*".

Aspiraciones de la formación práctica

Los gestores entienden que el Practicum debe contemplar objetivos en una triple dirección: los que deban lograr los estudiantes, los demandados por las empresas y los deseables para la universidad. Siendo varios los sectores que participan en la empresa que constituye la formación práctica, el principio que debe regir en las actuaciones, es el compromiso de que todos ellos obtengan beneficios, si bien, éstos deberán estar claramente dirigidos a la mejora, de una parte, de los (futuros) profesionales, de las propuestas formativas en educación superior y del mundo laboral.

Los objetivos que deban lograr los estudiantes se plantean como netamente formativos: "E*l primer objetivo no es el empleo, sino formativo..."* aunque se conviene en que, si como efecto colateral, acaban logrando empleo, sería mucho mejor. Los objetivos de la universidad respecto al Practicum deben ir referidos a *"recabar información sobre necesidades formativas, posibles vías de formación y dar a conocer la actividad desarrollada...".* Entienden que las empresas conseguirían de su colaboración en la formación práctica de nuestros estudiantes, de una parte, *"acceder a los recursos formativos de la universidad",* de otra, *"dotarse de mano de obra barata"* y, ello, a cambio de ofrecer información y posibilidad de conocer nuevas posibilidades profesionales.

Como consecuencia de las diversas pretensiones, aparece clara la necesidad de canalizar flujos dinámicos de información, coordinación y consenso que hagan conscientes a los diferentes sectores y agentes implicados, de la importancia de buscar fórmulas viables que hagan posible la integración de esfuerzos dirigidos al logro de objetivos compatibles. A gestores, coordinadores y supervisores les atañe especialmente la responsabilidad de que, entre todos los objetivos, prime el buen aprendizaje de los estudiantes, sin olvidar otros relacionados con la mejora de la institución o centro de prácticas, la innovación del currículum ofertado y la incidencia positiva de las actuaciones en el medio.

¿Cómo abordar la gestión del Practicum?

Destacan que la gestión es un proceso paralelo e inherente al propio Practicum. Empieza antes que él, estableciendo y comprobando fundamentos de base (curriculares, competencias y perfiles profesionales...), revisando acuerdos de colaboración, asignando recursos, etc. Lo acompaña mediante realización de seguimiento, dotación de recursos, etc. y está presente al final del proceso, evaluando y estableciendo propuestas de mejora: "*Erróneamente pueda parecer que toda la gestión está hecha al principio. La primera fase que dividiríamos en informativa-formativa, después, el proceso y la evaluación, sobre todo, la reflexión final para mejorar la propuesta al año siguiente".*

Se asume que son diversas y complementarias las diferentes gestiones identificadas como necesarias: "Lo administrativo, lo académico-curricular, lo normativo, lo económico, los horarios y tiempos, y la gestión de recursos humanos, van metidos dentro de esas fases". La administrativa la califican como "gestión dura"; la académica-curricular la presentan vinculada con temas relativos a "ordenación académica" y en la que ejercen papel de "animadores"; la normativa, planteada a distintos niveles; la económica, dirigida principalmente a proporcionar "incentivos"; y la relativa a gestión de horarios, infraestructuras, recursos humanos, etc.

Plantean que las actuaciones de gestión más valoradas suelen ser la "asignación de recursos" y la "coordinación del proceso", pero, insisten en destacar la enorme importancia que supone la tarea de canalizar y gestionar la necesaria "información" a todos los agentes e instituciones que intervienen en el Practicum. Entre las distintas gestiones señaladas y entre su conjunto y la coordinación, se dan déficit informativos que dificultan los procesos implicados. La consecuencia de asumir lo anterior, es entender como necesario buscar formas de mejorar el flujo de información entre los diferentes ámbitos de gestión: "S*e puso de relieve …, el primer destinatario de la información son los intervinientes en el proceso, el segundo, la propia universidad* y también el mundo de la empresa colaboradora". Finalmente, también se estima conveniente el intercambio de información a nivel nacional entre universidades.

Dentro de las gestiones denominadas "académico-curriculares" señalan que una de las tareas de gestión más importantes, y no por ello más comunes y valoradas, es la de definir tareas y perfiles profesionales ya que facilita el acceso al mundo de la empresa: "*Es importantísimo… la necesidad de definir perfiles, funciones,… abriría, -en función de las tareas a realizar un pedagogo-, el campo laboral de empresas susceptibles de acoger estudiantes en prácticas… sería cuestión de hacer un esfuerzo porque facilitaría bastante las cosas a la hora de buscar las instituciones…*".

Cuidar especialmente el contacto con las empresas es fundamental, pues, si éstas no ven coherencia en nuestras actuaciones, si no ven seriedad, puede peligrar la realización del Practicum: "*El trabajo de impacto en las*

empresas cuando el caso es precario debe cuidarse especialmente… tu entorno no te ofrece suficientes ofertas formativas, debes estar peleando por hacerte un sitio. Tienes que canalizar todo el trabajo serio del Practicum a esa conexión con las empresas… Lo que, sin duda, exige gestión eficaz".

Junto a las macrogestiones, existen otras más cotidianas a las que también conceden valor. Hacen referencia a la gestión de *espacios, horarios y tiempos, así* como previsión de determinados *recursos* refiriéndose especialmente a la tarea de gestionar eficazmente una base de datos actualizada por el gran impacto que puede tener. Si bien este tipo de gestiones no se entienden complicadas, si no se dispone de personal y medios adecuados al volumen de trabajo, se pueden convertir en problemas de difícil solución: "*El problema es que el día a día es tan asfixiante que es imposible dedicar esfuerzos a planear a medio plazo... debo colocar dentro de pocas semanas a dos mil quinientos estudiantes de prácticas …Así, pues, no me puedo plantear el tema del marco teórico…ni … Debo estar colgado del teléfono, visitando a gente, …*".

Entre los problemas más comunes a los que suelen enfrentarse mencionan el volumen de población a atender, las posibilidades reales de los contextos sociales y profesionales en los que se ubican las diferentes universidades, la escasez de recursos o las interferencias con otros ámbitos y estructuras académico-curriculares, etc. En relación con el último problema mencionado, señalan los choques con otros ámbitos académicos y funcionales, especialmente con los departamentos docentes. Entienden que éstos, exigen una gestión eficaz que califican "de guante blanco". "*Nos encontramos -no sé aquí, hablo de mi experiencia- con que los departamentos al final son los que mueven que funcionen las cosas. Entonces si en un departamento no funciona el Practicum por X motivos, ¿qué hacer y cómo gestionar dicha situación?*". También destacan el problema de la sobrecarga de trabajo y de la falta de apoyos en la realización de sus funciones. En tal sentido aluden a las tareas, por ellos denominadas, de la "pequeña administración": "Q*ue gestiones el Vicedecanato, no quiere decir que tengas que hacer las bases de datos, las listas de estudiantes, etc.*".

La coordinación de actuaciones, labor compleja

El mundo actual es complejo y está en constante cambio; se transforma el panorama laboral y la asignación de un espacio profesional al pedagogo implica serias dificultades. Como consecuencia, cada vez se siente con mayor interés la necesidad de desarrollar Practicums de calidad capaces de formar buenos profesionales, pero, en ese intento, se choca con frecuentes desinformaciones o perspectivas dispares, difíciles de comparar e integrar

constituyendo un serio obstáculo: "...*es un campo de tanta ebullición en la que cada institución va generando sus propios objetivos, programas y recursos y, a poco que te descuides, no te enteras de lo que está ocurriendo en los entornos cercanos*".

Los gestores opinan que la mejora de la calidad del Practicum depende en gran medida del conocimiento mutuo entre los implicados y la coordinación que exista entre ellos. La aspiración de intercambio de ideas, lleva aparejada la necesidad de dialogar entre las partes, para que los cambios que se acometan tengan visión de conjunto. Todo ello es difícil de abordar en la práctica, entendiendo necesario estructuras que permitan interrelación a distintos niveles para evitar el solapamiento de actuaciones. En tal sentido, proponen como estructuras integradoras por excelencia las "comisiones": "L*a variable coordinación institucional exige de comisiones. Esa sería la idea, comisiones que estructuren, que canalicen la información y luego toda ella se encuentre disponible y accesible.*"

Consideran necesario clarificar de qué hablan al referirse a la coordinación y a los coordinadores, preocupándoles que a realidades diferentes se apliquen iguales cometidos y actuaciones: "*Me preocupa porque las realidades difieren. Cuando hablamos de un Vicedecanato de Prácticas, se alude a la coordinación de prácticas, mientras que por Coordinadores de Practicum se entiende a los supervisores que ejercen esta labor*". Como se puede apreciar, sienten la necesidad de determinar a quién corresponde esta labor, si son distintos agentes, quiénes son los encargados de ocuparse de la coordinación de actuaciones en la formación que representa el Practicum, cómo se reparte esta tarea, etc.

A pesar de que señalan la necesidad de clarificación a un nivel amplio, se detienen, lógicamente, en determinar las características de la coordinación propia de niveles de macrogestión relativa a los órganos gestores. En tal sentido, señalan que son diversas las actuaciones y múltiples los niveles necesarios de coordinación. La actuación de los gestores la hallamos referida a tres grandes niveles:

> a) La relativa a niveles macro dentro de la propia universidad referidos, de una parte, a la necesidad de coordinación entre unidades como el Vicerrectorado de Ordenación Académica y unidades responsables de Practicum: "E*l Practicum exige una coordinación entre el Vicedecanato y el Vicerrectorado de Ordenación Docente".* De otra, a un tipo de coordinación interinstitucional que permite una visión clara de los objetivos planteados por los diferentes centros o facultades. Y, en este sentido, apuntan que la "Comisión General de Prácticas", al articular la coordinación de gestores de los diversos Practicums de la universidad, puede ser un elemento revitalizante: "… *en las reuniones que mantenemos en el vicerrectorado debatimos sobre aspectos específicos de determinados Practicums; también*

sirven para importar ideas de otros centros que presentan alguna innovación".

b)Ya en el contexto más particular del Centro o Facultad, hallamos también referencia a varios niveles de coordinación: a) entre los Vicedecanatos o equipos responsables de Ordenación Académica y de Practicum; b) entre el Vicedecanato de Practicum y los Departamentos; c) entre el Vicedecanato de Practicum y los órganos de Coordinación(Comisión de Practicum, Coordinador de Practicum…). Este contexto de coordinación se halla referido a un marco más cercano que según se desciende en los diferentes niveles planteados, se está más o menos próximo a la realidad que constituye el desarrollo de la formación práctica. El grupo de gestores la entienden referida a la coordinación en asuntos de "contenido" y "sentido" del Practicum y la consideran: *"... la otra cara necesaria de la moneda".*

Preocupados por el tema, los gestores plantean la necesidad de reflexionar acerca del modo de articular la gestión que denominaron "dura" con esta otra considerada "académico-curricular": "*Creo que una de las ideas que puede ayudar para sacar alguna conclusión es cómo se establece o dinamiza desde la gestión dura, una coordinación que pueda entrar en el contenido del Practicum*". La idea dominante es la de adoptar una postura de sumo respeto con la actuación de los departamentos a quienes compete el componente curricular. En tal sentido, los gestores sólo deben orientar sirviendo de intermediarios entre los centros de prácticas y los departamentos para que éstos y sus profesores supervisores, lleven a cabo una formación adaptada a los entornos de prácticas y a los estudiantes. Dejan claro que su labor debe consistir en informar, orientar, dinamizar, pero, nunca suplantar las funciones y cometidos de otros sectores:*"...entiendo que los Vicedecanos de practicas, la parte curricular, la deben dejar al departamento. Deben guiar. Es decir, oye a lo mejor os desviáis, porque resulta que el perfil ... o las competencias,... que tienen los de ... dicen que quieren pedagogos, pero que tengan estas características, para que, luego, se tome en consideración en la formación y los seguimientos*".

c) Otra dimensión fundamental es la coordinación con las empresas e instituciones colaboradoras, estableciendo convenios estables y productivos para ambas partes y afrontando problemas cuando éstos se modifican. Un elemento clave para la coordinación, según proponen, es la integración entre la estructura académica y el mundo laboral. "... *la coordinación académica tiene que estar en ese triángulo, entre: convenios con centros externos, Vicedecanato, y el Practicum que hacen los estudiantes*".

Aunque, como queda dicho, la información hallada aparece especialmente referida a la coordinación que los gestores deban desempeñar, queremos entender que en sus reflexiones hacen referencia –echándola en falta- a otro tipo de coordinación: *"Cuando no existe coordinación entre los agentes, ni visión de conjunto, de la gestión, se pasa a la responsabilidad del supervisor, con lo cual es él, el que recibe esa responsabilidad de calidad. ¡Claro, y ahí falta algo!".* Pensamos que se están refiriendo a otros niveles de coordinación intermedios situados entre los órganos gestores y los agentes cercanos a la formación real de los estudiantes en prácticas. En tal sentido, encontramos propuestas que aluden a la coordinación deseable entre un ideal e imaginario "Departamento de Practicum" y las Comisiones de Coordinación de Practicum que actuarían a otro nivel intermedio, tras una coordinación inicial con el Vicedecanato. La complejidad que puede alcanzar esta dimensión del Practicum se aprecia en el caso concreto comentado por uno de los gestores participantes en el grupo de discusión: "*Tenemos una coordinadora de prácticas, que con los Vicedecanos… lo pactan, tienen los convenios, las plazas, piden la descripción de lo que quieren en cada uno de los centros… y a partir de ahí entran departamentos, y la coordinación del Practicum dentro del departamento. Y dentro de los departamentos, de más de un área, los coordinadores del Practicum de cada una de las áreas. Entonces aquella gestión vicedecanal, o de servicios, ya queda al margen*".

Resulta interesante la aportación en torno a la serie de condiciones que consideran fundamentales para que la coordinación llegue a ser efectiva: Una, que debe "estar centrada en la dimensión curricular": *"...si no se vira de la simple coordinación a una integración curricular a lo largo del proceso, esta coordinación queda vacía*". Otra condición fundamental, "crear equipo": *"...no se trata sólo gestión y coordinación, sino de hacer equipo*". Los gerentes, en este sentido, manifiestan que encuentran poca colaboración, hecho éste que les lleva a vivir sensaciones de soledad y al desánimo: ".. *he pedido ... a veinte departamentos, solo uno me ha presentado una utopía de lo que debe ser el Practicum, al final lo he tenido que hacer yo.... he tenido que hacer varias reuniones porque no han venido todos... Estoy solo... esto puede ser un problema de...*". Finalmente, otra condición la presentan referida al elemento "información". Les preocupa quién acumula la información y cómo hacerla circular, entendiendo que es fundamental y debe producirse y estar dirigida hacia los varios sectores vinculados al Practicum: "*Entendemos que es necesario el flujo de información entre todos nosotros ... es decir, no solamente a nivel sectorial desde vuestra titulación, ... sino con responsables de otras titulaciones*".

Con tales condiciones, posiblemente se están refiriendo a otro tipo de coordinación directamente relacionada con actuaciones académicas de diseño y desarrollo del programa formativo: "H*emos visto que si esa función de coordinación que entra hasta el programa y la evaluación, no se desarrolla, coordinada con el Vicedecanato, se puede afirmar que sólo*

existe gestión siendo muy difícil entrar en la mejora académica". No obstante, en las reflexiones de los gestores, echamos en falta un tratamiento completo y detallado de aquellos otros tipos de coordinación más académica, deseable y fuertemente demandada desde los restantes sectores. De una parte, la que debe existir entre supervisores de universidad, de otra, la tan necesaria entre supervisores de universidad y tutores de centros de prácticas. Esto nos parece preocupante al entender fundamental ese tipo de coordinación cercana a la actuación académico-formativa para lograr coherencia en las actuaciones y niveles de calidad en la formación de los estudiantes. ¿A quién corresponde coordinar esas actuaciones?, ¿Con qué apoyos cuenta?, ¿De qué medios dispone? ¿Cómo abordarla?... Entendemos deseable que los gestores reconozcan la importancia y necesidad de este otro tipo de coordinación más cercana y la aborden o apoyen decididamente, pues, de nada valdrían las macrogestiones si no tienen continuidad e incidencia real en la formación de los estudiantes.

Elementos personales colaboradores en la formación práctica

Como primera medida, consideran necesario delimitar quiénes son los agentes formadores que colaboran en la realización del Practicum y determinar, en lo posible, su perfil y competencias profesionales, así como, las funciones que deban realizar en el desempeño de su labor. Al reflexionar sobre este tema se alude fundamentalmente a "gestores", "coordinadores", y "supervisores" intentando determinar sus rasgos característicos. Para todos ellos se establecen una serie de condiciones que garantizarían el buen funcionamiento del Practicum y están referidas a responsabilidad, compromiso, considerarse parte del proyecto educativo del Practicum y estar sometidos a seguimiento y control.

Aunque por "gestores" podría entenderse a todos aquellos agentes que desde el rectorado o la facultad pueden influir en la configuración y desarrollo del Practicum, se destaca, fundamentalmente, la figura que en los centros o facultades dirige la labor del Vicedecanato de Practicum. De ella se dice que es el agente con mayor perspectiva en el conocimiento global del Practicum llegándosele a calificar como "*agente privilegiado para sintetizar información*". Se les considera así, por la posibilidad de acceder al resto de los componentes del Practicum, al entorno y a las fuentes de información: "*La estructura del Vicedecanato es un agente privilegiado porque está en una dimensión que tiene contacto con las decisiones de carácter político, con agencias del entorno, con todas las entidades que se están moviendo…y además con el meollo de la formación o todo lo académico*".

Ante la abrumadora y complicada labor que deben realizar, entienden necesario contar con una condición o factor que consideran decisiva, se refieren al componente "autoridad" aludiendo a la denominada "autoridad moral": "*Los equipos de gobernación y Vicedecanos deben tener suficiente, no sé si llamarlo autoridad o fuerza moral, como para pedir responsabilidades a los colectivos implicados, especialmente al profesorado, o interpelar nuevos convenios de colaboración*".

A los "coordinadores" se les considera "*pivote de lo académico*" y a ellos –junto a los gestores– se les demanda como competencia básica el flujo de información: *"La experiencia demuestra que tanto gestores y coordinadores del Practicum deben dedicar importantes esfuerzos a estructurar, concienciar a los supervisores, promover horarios fijos, elaborar boletines y guías docentes…".* Pocas han sido las referencias a la figura del "Coordinador del Practicum", sin embargo, ya hemos apuntado cómo se lamentaban los gestores del vacío existente entre las actuaciones de gestión y las emprendidas por los profesores supervisores. La figura del coordinador, bien podría representar el eslabón perdido, siendo la encargada de actuar de enlace entre las actuaciones de gestión y las de docencia dotando de continuidad y coherencia a ese tramo del proceso. Entendemos necesario profundizar en el conocimiento de sus características y actuaciones.

Denuncian falta de conocimiento, contacto y coordinación entre los agentes formadores a todos los niveles, preocupando sobre todo, la falta de coordinación que se produce entre los propios profesores supervisores de la Facultad. Destacan que, por lo general, tras el nivel de gestión suele existir una serie de elementos aislados (supervisores, tutores...) sin coordinación y sin visión de conjunto, por lo que, facilitar ese contacto es una de las tareas que más firmemente se habrá de trabajar. También sugieren algunas fórmulas que podrían usar para promover la coordinación refiriéndose a impulsar la elaboración de guías adaptadas, foros de encuentro, etc.

Coinciden en considerar que "supervisor" no puede ser cualquiera porque es cierto que no todos sirven para hacer equipo ni desempeñar esta labor profesional que implica interacción constante y coordinación estrecha entre diversos agentes y elementos. Es por ello que expresan el deseo de "*contar con el profesorado más capacitado, más motivado y mejor evaluado y que no se asigne el último que llega"*. En consecuencia, reconocen necesaria la labor del gestor con relación a los departamentos dirigida a aclarar el perfil del supervisor así como garantizando y exigiendo contrapartida al carácter troncal de la asignatura Practicum: "…*debemos no sólo dejarlo claro, sino tener autoridad suficiente para pedir responsabilidades y eso entraña -aunque los departamentos asignan la docencia- sentar unos previos: dejar claro el perfil del supervisor y darle al Practicum consideración real de troncalidad...".*

Como medida de mejora de estos agentes formadores, abogan por una paulatina estabilidad, especialización y consolidación de los equipos docentes:*"Buscar una cierta especialización o consolidación de equipos para poder contar con ciclos completos evaluados a fin de extraer ideas claras. Si el equipo va cambiando, está claro que todo se dificulta muchísimo más".* Pero, si bien es verdad, que esta condición de especialización y continuidad pueda ser especialmente necesaria para los supervisores, por la incidencia especial que éstos tienen en la formación de los estudiantes, coinciden en hacerla extensiva a todos los demás agentes: "*La Comisión General de Prácticas ...una de las cosas por las que no funciona ... es porque cuando cada año, cada curso académico, cambian el 40% de los coordinadores, ... Pues claro, así apaga y vámonos*".

¿Qué representan los estudiantes en la organización del Practicum?

El grupo de gestores al referirse a los estudiantes, plantean problemas relativos a su adscripción a los centros y también a los profesores supervisores: "*¿Cómo asignamos?, aquí lo que hacemos es, sumamos el número de créditos, el número de estudiantes, se divide y esa es la referencia. En función del número de estudiantes, en función de la dispersión de centros etc. ... lo más oportuno sería que esta relación esté en tres estudiantes por crédito*".

Destacan que la saturación de estudiantes implica problemas a la hora de ubicarlos y hacerlo con pleno sentido formativo. No sólo se trata de buscar un lugar donde hacer la prácticas, sino que en él se trabajen ciertas competencias, se indaguen posibilidades profesionales y se integre y contraste la formación recibida, contextualizándola en razón de una concreta salida profesional, al tiempo que se dé una buena imagen social de la formación de la universidad.

Ligado al excesivo número de alumnos y a la insuficiencia de centros donde integrarlos aparecen otra serie de cuestiones como las relativas a no poder ofrecer tramos generalistas con "contrastada" potencialidad o experiencias de especialización acordes a las competencias que se dicen trabajar. Asunto especialmente relevante cuando se agrava con una situación de entornos económicamente adversos y sin un tejido empresarial e institucional suficientemente desarrollado.

Una de las principales preocupaciones, sería averiguar qué ofrecen los centros que reciben a nuestros estudiantes, de modo que se pueda establecer con precisión estructuras de apoyo a los itinerarios formativos e incluso asignar a los estudiantes en función de estos perfiles y competencias: "E*n la mayoría de las universidades aparece en la gestión el*

tema de convenios, asignación de centros y relación de instituciones donde hacer las prácticas. Y eso se puede hacer de muchas formas: proceder simplemente al listado de los centros e instituciones existentes, o seleccionarlos a partir de una definición interna de perfiles y competencias … eso la gestión lo necesita".

Actividades en el desarrollo del Practicum

Respecto a actividades a través de las cuales se logren los objetivos formativos del Practicum, se diferencia entre las propias de los estudiantes, que giran en torno a manuscritos, protocolos y carpetas de aprendizaje y las de los gestores, referidas a la elaboración de guías didácticas y documentos informativos del Practicum. También se alude a la necesidad de establecer jornadas de las que se puede extraer mucha información sobre competencias, salidas profesionales, etc.

Sugieren la necesidad de plantear determinadas actividades dirigidas a los centros receptores de alumnos de prácticas, tener detalles con las empresas y profesionales colaboradores, como vía de incentivación y medio para fortalecer contactos, lazos y excusa para compartir y debatir: "*Otra cuestión es que hagamos esfuerzos por tener algunos detalles... en la línea de la comunicación… enviamos una felicitación... lo agradecen ...todos los años invitamos a tutores de centros, a supervisores y hacemos una jornada en torno a un tema considerado común y atractivo para ellos y tomamos una copa de vino juntos... interesante también ese contacto ....*".

Finalmente, decir que, si bien es verdad, reconocen que como gestores les compete "*convocar reuniones con el centro, con los coordinadores, los supervisores…* ", coinciden en considerar que las simples actividades de encuentro e intercambio, sin continuidad y sin un verdadero proyecto y calendario, son poco operativas y no tienen valor alguno.

Consideraciones en torno a los recursos

Se tratan cuestiones relativas a la dotación de diferentes tipos de recursos entre los que destacan los humanos, los materiales, espaciales y los económicos. En cuanto a los primeros, se insiste, sobre todo, en la necesidad de buenos y comprometidos docentes, así como, en la dotación de personal administrativo: *"Dejar ámbitos de gestión (como la cuestión administrativa o de base de datos) en manos de colaboradores (administrativos y becarios)".*

Respecto a los recursos materiales, los gestores dicen asumir tareas de animación y dinamización de iniciativas de diseño e innovación, ocupándose también de la dotación de fuentes de información y de documentación entre las que destacan guías y protocolos de apoyo al Practicum y su evaluación. Son varios los documentos a los que se hace referencia:

El Cuaderno de Prácticas: *"...permite pautar y ofrecer una estructura que puede suponer un apoyo a hacer las cosas"*.

Una Guía de Practicum: *"... que recoja todo lo que los supervisores dicen trabajar, también lo de los centros, lo de los estudiantes, etc."*

El Catálogo de perfiles profesionales: *"Elaborar un catálogo de tareas profesionales, sería relativamente fácil de hacer y además podría contrastarse con los datos que desde la gestión general tenemos"*.

Con relación a las características que deban poseer los materiales, se aboga por aquellos más abiertos y flexibles capaces de favorecer la originalidad, la creatividad y la elaboración personal, frente a materiales más cerrados y estructurados: "*hay que volver al manuscrito, a la carpeta de aprendizaje o portafolios más que a diseñar materiales muy estructurados y definidos…*".

Otra cuestión planteada responde a la aspiración de conseguir que las estructuras de gestión y coordinación del Practicum sirvan de apoyo y funcionen como "observatorios" de la realidad laboral y profesional, de los movimientos de ubicación profesional del pedagogo, de las competencias que se le demanda y funciones que desempeña, valorando las implicaciones que todo ello comporta de cara a diseñar Practicums de calidad y realizar asignaciones con sentido.

Un recurso potente al que se alude de forma constante, es el relativo a "comunicación"e "información", considerando que la vía por excelencia para transmitirla podría ser la Guía del Practicum: "S*uficiente información para que todos los colectivos implicados tengan unas referencias claras en la guía".* Dicha información requiere definir los temas de manera adecuada y elaborar protocolos. Además se le exige rigurosidad y que esté adaptada a los diferentes agentes y contextos: "H*ay una cuestión clara que es: comunicación, información… debe ser exhaustiva, o sea, seleccionarla y distribuirla de manera adecuada para cada colectivo*".

Hallamos referencias abogando por otros tipos de espacios más adaptados a las actividades a realizar: "El Practicum es un ámbito que exige un trabajo diferente, una sesión de trabajo confrontado y no puedes estar en las bancas clásicas y todo ese tipo de problema que también hay que gestionar".

Una dimensión importante de la gestión es la administración de los posibles recursos económicos, por lo que, relacionado con ello se trató el asunto siempre espinoso y, creemos, sin resolver relativo al tema de la

"compensación" o necesidad de incentivar a supervisores, tutores de centros de prácticas y empresas. Prácticamente todos los gestores muestran acuerdo en considerar que el Practicum es un ámbito que debe contemplar determinadas compensaciones, debiendo estar articuladas en una estructura material. En lo que no hallamos coincidencia es en determinar cuáles deban ser éstas. Algunos indican que la compensación debe ser económica: *"…porque si no, hay agravios comparativos con el funcionamiento del CAP y con el de las prácticas de formación profesional… Sí, compensaciones económicas a los tutores externos, es fundamental".* Pero la mayoría *de* los gestores manifiestan que el tema de la compensación económica puede ser complicado y prefieren pensar en incentivos más viables y al alcance de la mano, aludiendo a incentivos de carácter formativo, curricular, de innovación, de utilización de servicios, etc.: "... *hablar de compensaciones económicas, entramos en un terreno resbaladizo... quizás hay que ir a una fórmula más imaginativa que pueda reportar..., por ejemplo, formación. Formación necesaria a los tutores o trabajadores de la empresa; contar con los tutores o directivos de la entidad para participar en actividades de formación...; hacerlos usuarios de determinados servicios que la universidad ofrece a sus empleados. Empezar a hablar de cuestiones de economía puede resultar complicado, porque ya hemos tenido experiencias desagradables en ese sentido*".

Al hablar de compensaciones se apunta la diferencia entre las dirigidas a los agentes formadores de la universidad y a los tutores de los centros de prácticas: "¿Te *refieres al tipo de compensación dirigida a los tutores? porque nosotros, dentro del ámbito universitario, lo relativo a docencia… sí, debe haber un dinero para que la gente pueda visitar centros o pueda hacer más llamadas al tener que conectarse con tutores y centros…* Entienden que los agentes formadores de la universidad no necesitan compensación económica, ya que la supervisión de Practicum entra dentro de su función de docencia. Otra cuestión sería cuando se generen gastos de funcionamiento, para tales casos, piensan en una serie de soluciones: *"Dietas a supervisores para facilitar desplazamientos de supervisión; bajar el número de créditos por coordinación; disminuir el número de estudiantes por crédito cuando se den circunstancias especiales...".* En cambio, sí consideran oportuno premiar y reconocer, de alguna forma, la permanencia y actuación de calidad en el Practicum.

Algunos gestores formulan planteamientos más crudos indicando que la participación de las empresas se mueve, no por los incentivos de tipo formativo-curricular que la universidad pueda proporcionarles, sino, en torno a diferentes grados de sensibilidad y convicción del poder de la formación como motor de mejora social: *"En definitiva, más que en incentivos, la clave parece estar en el binomio sensibilidad por la formación versus disposición de mano de obra barata: No nos engañemos, un centro no se abre porque incentivemos sino porque realmente tiene la sensibilidad, o bien, piensan que se verán beneficiados con mano de obra barata".*Merece tener en

cuenta tal reflexión en cuanto puede ayudar dando pistas sobre diferentes procedimientos de conectar y establecer relaciones satisfactorias con las empresas y el entorno laboral.

La Evaluación compromiso conjunto dirigido a la mejora

Al analizar las aportaciones relativas a esta dimensión, observamos que los gestores consideran fundamental la evaluación para abordar la mejora del Practicum siendo entendida, sin discusión, como elemento necesario para lograr mayores niveles de calidad. Repetidamente ponen de manifiesto que la evaluación dirigida a la mejora de este componente formativo, no puede reducirse sólo a examinar la actuación de los estudiantes, sino que debe hacerse extensiva a "todos" los elementos intervinientes en la compleja labor que supone la formación práctica. De ahí que se apunte también la conveniencia de evaluar a los restantes agentes personales (tutores de los centros de prácticas, profesores supervisores de la Facultad, coordinadores y los propios gestores), así como a los elementos materiales y funcionales (centros, documentos...), en definitiva, al Practicum en su totalidad, valorando los elementos de todo tipo que lo integran: "*De igual modo que evaluamos al estudiante, debemos evaluar desde todas las instancias a los tutores, la supervisión, y a nosotros mismos y al Practicum en conjunto, ¿eh? para establecer con posterioridad las medidas que sean oportunas*".

De la cita anterior también se derivan otros aspectos interesantes que conviene destacar. De una parte, advertimos referencia a la "finalidad" práctica de la evaluación dirigida a la mejora: *"para establecer con posterioridad las medidas que sean oportunas".* De otra, aluden a los posibles "evaluadores" ¿quiénes deben realizar la evaluación? La respuesta que hallamos es: *"desde todas las instancias"*. Los gestores entienden que la evaluación debe realizarse desde varios frentes, debiendo intervenir todos los sujetos afectados o participantes en este tipo de formación, como medio de garantizar la racionalidad de las propuestas: "*Creo que esa es otra de las funciones que deben asumir todos los agentes implicados y son funciones de evaluación permanente*".

Otro aspecto que cabe resaltar es el "tipo" de evaluación propuesta. La evaluación del Practicum no la entienden centrada sólo en los "resultados" sino que ponen especial empeño en la evaluación del "proceso" insistiendo incluso en determinar las fases o momentos que lo comprenderá: "*Si no hacemos evaluación de proceso, evaluación del antes durante y después, no vamos a articular decisiones importantes. Porque, es que al final, las decisiones no dejan de ser caprichosas y esta confrontación a múltiples bandas ofrece elementos de juicio para racionalizar las propuestas*".

Aluden también a una serie de características que habrá de reunir la evaluación. De una parte, consideran que tendrá un fuerte componente de "observación" y, para efectuarla, se necesitan"medios": "... *la decisión de evaluar debe llevar aparejado un proceso de observación..., supone desplegar recursos que permitan observar porque, si no,...".* Respecto a "instrumentos" de evaluación se alude a protocolos –se supone, de distintos tipos- y también hallamos referencia a la "memoria" que con carácter oficial debería realizar el gestor anualmente: "...*institucionalizar una "memoria" cada año donde se evalúe por parte de la gestión o Vicedecanato el Practicum*".

Plantean las condiciones que habrán de reunir los recursos o instrumentos de evaluación, diciéndose que deberán estar ajustados a las diferentes realidades, pero, con suficiente capacidad de generalización como para poder contrastar e integrar resultados. También se deriva la necesidad de protocolizar y definir las pautas de evaluación, para centros, estudiantes y supervisores: "*Tenemos protocolos dirigidos a los centros que habrán de renovarse continuamente. Antes de que acabe el curso hacemos llegar -a través del supervisor- unas pautas de evaluación a los centros para que emitan un pequeño informe de evaluación... también a los estudiantes y los supervisores. De este modo, nos llega bastante información y permite, una vez vaciada, conocer bastante mejor la realidad*".

Los gestores muestran su acuerdo respecto a la necesidad de disponer y utilizar protocolos de evaluación adaptados y fiables insistiendo, también, en la oportunidad de intercambiar modelos y documentos entre las universidades.

Conclusiones

En torno a la dimensión *"Bases y Fundamentos"* a los órganos de gestión del Practicum se le demandan una serie de tareas de gran importancia para su organización y funcionamiento: contribuir a deslindar las competencias y perfil profesional del pedagogo como base de una adecuada selección de centros y adscripción de alumnos; apoyarse en información extraída de todos los sectores implicados y devolvérsela reelaborada a los mismos; cuidar no caer en la trampa de profesionalizar en exceso el Practicum a costa de perder potencial formativo; prestigiar el Practicum como troncal y eje vertebrador del plan de estudios.

Con relación a elementos relativos a *"Estructura Académica y Temporal"* se le reclaman diferentes actuaciones: optimizar el potencial curricular del Practicum tanto en beneficio del estudiante como para la redefinición del Plan de Estudios y prestigiar la propia carrera; hacer del Practicum una verdadera troncal y con capacidad de vertebrar gran parte de la formación

del plan de estudios; cuidar una correcta articulación y ubicación de las diferentes etapas del Practicum, además de velar porque cada uno de ellos cumpla los objetivos para los que se diseñó; dotar de articulación equilibrada, continuidad y coherencia a toda la propuesta formativa del Practicum; establecer estructuras de apoyo a itinerarios formativos y centros en los que es especialmente relevante hacer el Practicum en sus diferentes momentos o etapas; crear estructuras de investigación y estudio sobre Practicum que realicen labores de apoyo y asesoramiento a los diferentes agentes.

En cuanto a la dimensión "Objetivos" se deben establecer principios que regulen la misión y finalidad pretendida con la relación y el compromiso mutuo universidad-sectores profesionales referidos a: contemplar objetivos en una triple dirección: aquellos que deban lograr los estudiantes, los demandados por las empresas y los deseables para la universidad; Buscar líneas viables de integración de esfuerzos con objetivos compatibles; aceptar el compromiso de que todos los sectores obtengan beneficios, si bien, claramente dirigidos a la mejora; que, entre todos los objetivos, prime el buen aprendizaje de los estudiantes, sin olvidar otros de mejora de la institución, del currículum ofertado o de la incidencia positiva en el medio.

Compleja es la misión de los órganos encargados de la *"Gestión"* con relación a organizar y velar por el adecuado desarrollo y funcionamiento del Practicum, reflejada en las múltiples acciones que, en tal sentido, se desprenden de sus reflexiones. Así, son numerosas las obligaciones y actuaciones derivadas de las que entendemos tres grandes responsabilidades: a) dotar al Practicum de un marco doctrinal, profundizar y actualizar el conocimiento sobre posibles salidas y competencias profesionales propias de la titulación; b) prestigiar al Practicum dotándolo de finalidades decisivas en la formación de los estudiantes, de estructuras adecuadas y medios suficientes para apoyar las diferentes tareas; c) velar por la correcta actuación y el cumplimiento de los compromisos contraídos con el Practicum.

Un campo al que prestan gran atención es el relativo a la *"Coordinación"* de las acciones emprendidas en el desarrollo del Practicum. Reconocen su importancia decisiva en la mejora y calidad del Practicum, sugieren estructuras que la hagan viable, clarifican su sentido, determinan tipos, agentes y niveles de coordinación. También ésta es una dimensión compleja que supone múltiples obligaciones derivadas de la exigencia de estar en contacto permanente con a) la universidad (Vicerrectorados, Comisión General de Prácticas, Unidad de Gestión de Empleo y Prácticas...); con órganos de docencia y coordinación en la Facultad (Departamentos, Comisiones de Practicum...) y también con las empresas o centros receptores de estudiantes en prácticas.

Los gestores consideran necesario delimitar quiénes son los *"Agentes Formadores"* que colaboran en la realización del Practicum y determinar, en

lo posible, su perfil y competencias profesionales, así como, las funciones que deban realizar en el desempeño de su labor. Les preocupa la falta de conocimiento, contacto y coordinación entre los agentes formadores a todos los niveles y señalan una serie de condiciones que, suponen, garantizarían el buen funcionamiento del Practicum, referidas a responsabilidad, compromiso, sentirse parte del proyecto educativo del Practicum y someterse a seguimiento y control.

Los gestores aluden a la conveniencia de reducir el número de *"Estudiantes"* supervisados, sugiriendo que no deberían ser más de dos o tres por crédito, si se desea dotar de calidad al Practicum. Muestran acuerdo en considerar que la adscripción de los estudiantes a los contextos de prácticas debe apoyarse en una información sobre los mismos y sus proyectos educativos y no en la presentación de una mera lista. A los gestores se les considera responsables de asignar correctamente a los estudiantes en función de los objetivos del Practicum, el momento en el que se encuentren y el itinerario formativo seleccionado.

Los gestores aluden a la necesidad de organizar "Actividades*"* encaminadas a la mejora del Practicum que constituyan espacios para el diálogo y colaboración conjunta de todos los agentes vinculados al Practicum. En tal sentido, hacen referencia a actividades tales como, seminarios, proyectos de innovación, proyectos de investigación, etc. en las que participen tutores de los centros de prácticas, supervisores de la universidad y estudiantes. Igualmente consideran importante pensar en actividades de apoyo y reconocimiento público del valor de la buena actuación en el Practicum, dando publicidad y difusión de las experiencias realizadas.

Varias son las actuaciones que en cuanto a *"Recursos"* podrían abordar los órganos gestores: Dinamizar el diseño de materiales de difusión, información, trabajo y seguimiento de apoyo al Practicum; Dotar de espacios y tiempos para diseñar, evaluar y trabajar conjuntamente en el Practicum desde dinámicas colaborativas. Seleccionar buenos centros de prácticas atendiendo a criterios rigurosos. Informatizar y protocolizar la información relativa al Practicum y crear bases de datos que recojan información (horarios, tareas, tutor, etc.) de cada uno de los centros a los que puede acudir el estudiante. En cuanto a los recursos humanos del Practicum, procurar formación especializada a los agentes formadores así como lograr equipos profesionales estables; Establecer "observatorios profesionales" de la titulación y promover la recogida de información e investigación sobre el campo profesional del pedagogo (funciones, competencias, salidas profesionales, empresas o centros de trabajo,...

En cuanto a *"Evaluación" l*os gestores aluden a diferentes actuaciones que, sin duda, podrían tener una clara incidencia en la mejora del Practicum. Las propuestas son variadas y numerosas, de ellas, presentamos las referidas a: utilizar la evaluación como herramienta de mejora, usando el conocimiento obtenido para mejorar los propios planes de estudio, la

selección de colaboradores y supervisores, etc.; exigir, -desde una evaluación democrática y contextualizada-, responsabilidades y promover reconocimientos y apoyos; hacer seguimiento y evaluación del Practicum en su totalidad, de las realizaciones y aprendizajes de los estudiantes(grado de consistencia y calidad de la formación recibida), del potencial curricular de los colaboradores, de la acción de los supervisores y del propio funcionamiento del Practicum (incluida, lógicamente, la gestión / coordinación); elaborar instrumentos de evaluación adecuados que contemplen las diferentes posibilidades u opciones del Practicum y los diferentes agentes o sectores a los que se dirige; y regular el procedimiento de realización de la Memoria del Practicum.

Referencias Bibliográficas

Beato, M. (2003). *Filemaker Pro 6*. Madrid: Anaya multimedia.

Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.

Krueger, R.A. (1991). *El grupo de discusión: guía práctica para la investigación aplicada.* Madrid: Pirámide.

Molina, E. (dir.) y otros (2003). *Análisis comparado de la formación práctica en el sistema universitario como base de evaluación y mejora*. Memoria de Investigación. Convocatoria de Proyectos de Investigación del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Programa Estudios y Análisis.

Morgan, D.L. (1996). “Focus groups” . En J. Hagan y K.S. Cook (eds.): *Annual Review of Sociology, 22*, 129-152.

Suárez, M. (2005). *El grupo de discusión: una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes.

Vaughn, S., Schumm, J.S. y Sinagub, J.M. (1996). *Focus groups interviews in education and psychology*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Capítol 2

La Formació de la Pràctica

Formación, Ética y Capital Social en la Empresa

Román Hernández Dávila

En Honor a Vicente Ferreres, escrito desde Venezuela donde sembró amistad, "utopías posibles" y formó con la actitud del girasol que siempre busca la luz del sol desde que este aparece hasta que se va. Para él por siempre el mejor recuerdo.

Introducción

Partimos de una hipótesis de trabajo para hacer los planteamientos aquí contenidos y consiste en considerar que la velocidad de los cambios en la Sociedad del conocimiento, las exigencias y necesidades de los consumidores, el ajuste a las políticas públicas, la creciente interdependencia creada por la globalización, las nuevas regulaciones, los cada vez más elevadas estándares de calidad, los nuevos competidores y la aspiración por mejores condiciones de vida, incluyendo las ciudadanas, hace indispensable asumir, desde las empresas, procesos formativos dirigidos a quienes la integran, capaces de dar respuestas acertadas a estos asuntos, hoy convertidos en retos para el desarrollo y el crecimiento sostenible.

El potencial cognitivo de la empresa es un activo a ser estimulado con procesos formativos de diversa índole para hacerla más productiva; y si estos van impregnados de la práctica de valores, que fortalezcan el capital social necesarios para mejorar los comportamientos ciudadanos, se convierten en poderosas herramientas del desarrollo e incremento de riqueza material y espiritual.

La formación se asumiría en dos vertientes que se encuentran: una, aumentar el capital humano (mejores saberes, competencias y desempeño); otra, lograr el capital social (mejor nivel de participación, asociatividad, colaboración, confianza y sinergia) para alcanzar los objetivos de empresa, su misión, visión y valores y ayudar a construir lo que la UNESCO denomina "Nueva ciudadanía", mas responsable de sus acciones.

Formación vinculada a la dinámica del empleo, la autoformación e interformación

El enfoque actual de formación, aplicado en las organizaciones, se funda en solicitar la ayuda externa en apoyo de la adquisición o mejoramiento de competencias del personal, según las necesidades de productividad diagnosticadas o sugeridas.

Este es un posicionamiento surgido de las tradiciones formativas francesa y anglosajona que combina la heteroformación con el entrenamiento y busca, mediante calificación técnica y profesional, un mejor desempeño en áreas generales como trabajo en equipo, relaciones humanas, toma de decisiones; y en áreas específicas de división del trabajo y ejecución de tareas con alto grado de especialización. “Capacitar” y “Actualizar” para el desempeño eficiente es el “leit motiv” de esa concepción, y el de la gerencia: detectar las necesidades en que se justifique invertir en la formación del capital humano.

Sin apartar la heteroformación, siempre necesaria en el incremento del capital humano, pues alimenta con nuevas tendencias e información a quienes son objeto de la formación, la autonomía es vital para determinar qué necesitan aprender las organizaciones de conformidad con los contextos externos e internos en los cuales se desenvuelven. Confiamos más, entonces, en la autoformación (control individual de objetivos, instrumentos y procesos) a partir de las representaciones de la realidad y competencias que se poseen; y de la interformación (trabajo en equipo, colaboración, apoyo mutuo) con base en la práctica, formación académica y análisis de la relación dialéctica entre teoría y práctica.

Revisemos algunos conceptos de formación próximos al que queremos exponer, emitidos por algunos autores:

Ferrández: la define como: “Preparación o capacitación para desarrollar actividades laborales, y está en estrecha relación con la dinámica del empleo”. (Fernández: 1992 en García 1995:176)

Honoré: “El problema del cambio es el problema fundamental de la formación ¿cómo podemos establecer y descubrir la posibilidad de superación de lo que está formado?”. (Honoré: 1980 en García 1995:177)

Marcelo (1995:178) “La interrelación entre personas promueve contextos de aprendizaje que van facilitando el desarrollo complejo de los individuos que forman y que se forman”.

Marcelo (1995:178) “El concepto de formación incorpora una dimensión personal de desarrollo humano global que es preciso atender frente a otras concepciones eminentemente técnicas... tiene que ver con la voluntad de la persona”.

Se destacan en los conceptos emitidos algunas palabras vinculadas al énfasis que damos a la formación. En Ferrández, “la dinámica del empleo”, pues los cambios en los perfiles profesionales obligan a las empresas a adecuaciones formativas constantes en el personal para atenderlos con prontitud. En Honoré, se plantea cómo superar la falsa creencia de que las titulaciones resuelven el problema de la formación y destaca el cambio como lo único permanente para funcionar ante la constante incertidumbre creada por el avance científico técnico y las exigencias de los clientes. Marcelo rescata la importancia del aprender juntos en contextos donde todos son formados y formadores al mismo tiempo, y aboga por atender el comportamiento social: El cómo soy con los demás y las actitudes humanas juegan un papel de primer orden en la formación.

Visto así el nuevo enfoque, nos permitimos sugerir esta definición de formación: Es el desarrollo sostenido de la calidad del capital humano, logrado por todos los medios que permiten a una persona la compresión del mundo de los demás y de si mismo.

El gráfico N° 1 contiene una representación de lo que puede ser un plan de formación en la empresa.

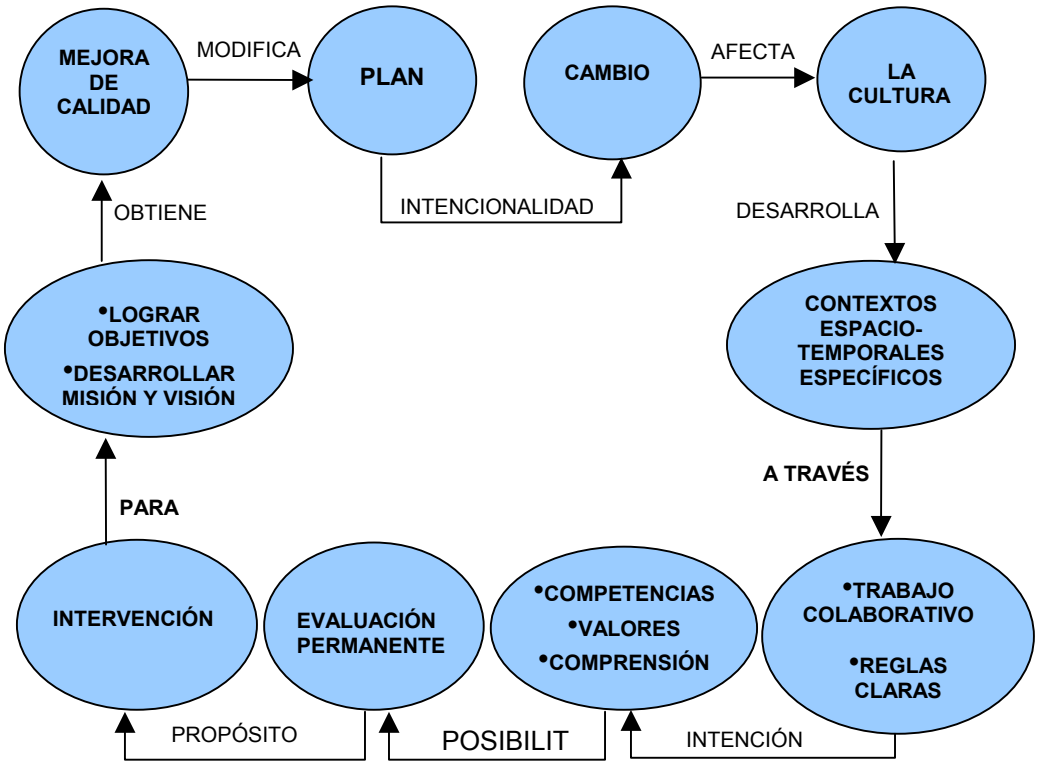


Gráfico Nº 1. Componentes de la formación permanente en la empresa (Fuente: Román Hernández)

Formación permanente, empresa y sociedad del conocimiento

En el globalizado mundo de hoy, las ventajas comparativas entre empresas y países no se encuentran en la mano de obra barata o de la explotación intensiva de materia prima, sino de gestionar adecuadamente el conocimiento que es el capital intangible que mueve las economías y las hace más productivas y competitivas dentro de un mundo incierto, en donde según Ignacio Ávalos "… el 40% de lo productos que usamos desaparecerán del mercado antes de 5 años, mientras que 50% de los que se venderán en los próximos 10 años todavía no se han inventado" (Ávalos: 1997 en Hernández:1997:37) y si en la Internet se producen diez mil páginas diarias sobre cambios tecnológicos, tendremos medida para reconocer que hoy en día necesitamos más materia gris que materia prima, como bien lo titula un artículo de prensa del mismo Ávalos.

Cada vez mas se acentúa el carácter cognitivo del trabajo, ahora se requiere tareas mas cerebrales, planificar con criterios estratégicos, inventar sistemas, diseñar, una actitud para trabajar en equipo, capacidad de iniciativa y de toma de decisiones, resolver conflictos, innovar, asumir riesgos, evaluar procesos y responder asertivamente interrogantes de comportamiento social, cómo soy con los demás en qué medida contribuyo a mejorar el clima relacional, si expreso solidaridad y riego mis afectos y tolerancias entre los demás.

Los ejes de las transformaciones económicas y sociales contemporáneas son el conocimiento, la información y pautas ciudadanas de equidad que obligan a sintonizarse con el concepto de formación permanente para "aprender a aprender" durante toda la vida para no perder el peldaño de los cambios que es la característica vital de las sociedades con mejores niveles de vida y desarrollo sostenido.

El impacto de las tecnologías de la información y la comunicación en este mundo interdependiente e interconectado y el uso exponencial del combinar computador, teléfono y televisor con resultados todavía impredecibles en los campos del conocimiento, exige un dominio de competencias profesionales y una visión crítica que garantice, en el mundo laboral y empresarial, saber respecto del tema, saber hacer, saber estar y hacer saber sobre ellas

Estas nuevas realidades, hacen necesario el desarrollo sostenido del capital humano y social y el continuar formándose permanentemente, para como dijo Salvador Panniker "aprender a caminar en la oscuridad".

El camino seguro se transita con el "aprender a aprender" y merced a la aplicación de ese concepto, seguir la formación gestionando cada quien y desde el liderazgo empresarial el conocimiento mediando para conciliar la tensión entre el extraordinario desarrollo de los conocimientos y la capacidad de asimilación y transformación que posee el ser humano.

Porque no se aprende una ciencia, es imposible abarcarla toda; lo importante es aprender a aprender esa ciencia, sus principios e instrumentos de búsqueda de la verdad científica y sus aplicaciones en el mundo profesional, social y laboral.

Se trata es de seguir esa maravillosa experiencia evolutiva del ser humano en la que se continúan desarrollando habilidades, destrezas y actitudes a fin de utilizar los estilos propios para la solución de otros procesos evolutivos, integrados a la ciencia, el desarrollo del conocimiento, la vida productiva y cotidiana en función del mejoramiento continuo como persona única, irrepetible, libre, creativa, crítica y reflexiva y de los colectivos, cuando se participa aprendiendo unos de otros en colaboración y compartiendo.

Esa actitud debe asumirse en el mundo laboral manifestando un liderazgo democrático, es decir compartido y de trabajo colaborativo, empezando por influir en la empresa la idea de entenderse como organización abierta, que aprende de sus contextos externos e internos para cambiar y mejorar.

El desarrollo de una empresa está en sus recursos y capacidades y dice Ángel Pío González (2005: 34) que éstos existen cuando pueden responder a las preguntas "¿qué necesidades debo satisfacer? ¿cómo las debo satisfacer? y no ¿qué debo fabricar? y ¿cómo o qué debo vender? ".

Gestionar el conocimiento en la empresa, dentro del concepto "aprender a aprender" que defendemos, significa, tal como lo afirma el citado autor que "el mundo de las instituciones y de las empresas, hoy día, tiene que estar abierto a la dinámica de lo que ocurre a su alrededor porque es necesario ir renovando continuamente tanto las estructuras, como la visión del mundo exterior que se tiene dentro de las empresas, industrias, unidades de servicio, universidades, cualquier tipo de institución.

Hay que estar abierto a lo que ocurre alrededor sino las empresas se hacen viejas, pierden la conexión con la realidad, y lógicamente entran en crisis" (Ibidem: 34)

La sintonía de las empresas con la sociedad del conocimiento está en hacer de este "capital intangible" que no se puede contabilizar pero se percibe en la capacidad que tiene la organización, para crear, manejar información y transformarla en conocimiento que se comparta y nos ayuda a resolver problemas y a convivir mejor en climas relacionales solidarios y comunicacionalmente integrados.

Es claro que el desarrollo de un país y el éxito de las empresas tiene base sólida en la capacidad de adquirir, transmitir y aplicar el conocimiento al trabajo y en la vida cotidiana, pero afianzado también, en un alcance social que permita la cohesión de sus miembros y acceso con equidad de individuos, grupos y comunidades a la gestión ciudadana, el disfrute de los bienes espirituales y culturales creados por la humanidad y en una práctica social comprometida con garantizar los derechos civiles y humanos y de

conciliar las “diferencias soportables” que enriquecen los destinos de la humanidad.

El papel de los valores y la ética en la formación

Bernardo Kliksberg en su obra “Más ética más desarrollo” (2.004), hace hincapié en la necesidad de superar el “vacío ético” arraigado en sociedades que separan la economía de la ética y se rigen solamente por el principio de la máxima ganancia.

De acuerdo a ese estudio las sociedades logran el “capital social” y niveles de desarrollo mucho más rápido cuando la conciencia cívica de sus habitantes combate las desigualdades, permite la cohesión de sus miembros y el acceso con equidad de individuos, grupos y comunidades en la gestión ciudadana.

La opinión pública, de acuerdo a la investigación de Kliksberg, prefiere e identifica fácilmente aquellas empresas preocupadas por los problemas de índole social y que colaboran con sus soluciones, a las desinteresadas por estos asuntos.

Los valores sociales predominantes marcan la diferencia. Cuando la Sociedad en su conjunto preserva los estándares de salud, como es el caso de Canadá; defiende la transparencia, como lo hace Noruega; participa en la prevención de la criminalidad, como lo asume Finlandia, es porque existe una cultura y una ética que responde asertivamente a la pregunta hecha a través de la historia para acordar valores y practicarlos ¿cómo debemos organizarnos para vivir mejor?

La convivencia ciudadana es un tema del Estado, de la Sociedad en su conjunto y de las empresas. Asumir en éstas últimas la economía y la productividad como problemas eminentemente técnicos, es un error; por el contrario, la responsabilidad social empresarial, el voluntariado y la participación son factores impulsores del capital social y una exigencia ética en la sociedad contemporánea.

La práctica de los valores en las empresas, tales como la honestidad, transparencia, la paz, la responsabilidad, el respeto, entre otros, son caldo de cultivo para desarrollar mas participación y conciencia ciudadana necesarias para avanzar en el desarrollo humano, económico y sustentable.

La herencia nos determina el ser, pero no el modo de ser, pues, nacemos humanos pero no humanizados, sociables pero no socializados. Aprendemos el modo de ser en interrelación con otros tan distintos como uno, pero iguales al mismo tiempo.

La empresa y en general el mundo del trabajo productivo, puede ser una inagotable fuente para desarrollar las facultades y potencialidades que la herencia nos proporciona, si y sólo si, también al conocimiento se agregan los afectos, ese componente humano a veces aplastado por la razón.

Marco Aurelio, el romano dijo “No hables mucho acerca de la clase de persona que un buen hombre pudiera ser, hay que serlo”; y Max Mennes expresó, para significar lo determinante de la práctica de valores, que estos “no son sino que valen”, es decir, hay que predicarlos con el ejemplo.

No es tarea fácil precisar el significado de la palabra “valor”. Aunque proviene del latín *valere* (fuerza, salud, estar sano), se asocia con algo que es bueno, digno de aprecio y estimación, que es modélico, es decir que vale la pena seguir. Son cualidades que pueden conseguirse en la cotidianidad: Un paisaje hermoso, una persona honesta, una sociedad tolerante, un sistema político justo, etc.

Está destinado a lo afectivo. El hombre no es solamente cabeza para pensar, es también corazón para sentir y conciencia para decidir con libertad; y la ética, que se encarga de ordenar el asunto de los valores, debe ayudar en cualquier instancia social a cómo vivir mejor, con mayor nivel de humanización. Por eso la empresa, en donde conviven comunidades humanas, debe tener a la ética como un factor que siempre abra el diálogo en lugar de cerrarlo, porque la vida, aún en las empresas, está sujeta a cambios en búsqueda de mejores condiciones materiales y espirituales de existencia.

Como puede observarse, se trata de asumir una nueva actitud desde la alta gerencia de las empresas para estimular, también anejo a los componentes técnicos de efectividad, eficiencia y rendimiento global de las organizaciones, las prácticas éticas de obligaciones humanas.

La empresa debe servir para superar el pensamiento dicotómico que por ejemplo: exige responsabilidad y se es el último en llegar; se envía al personal a cursos sobre relaciones humanas y se es altanero en el trato; se recibe información sobre valores pero se es fuente de corrillos que destruyen la dignidad.

Debe servir para identificar lo que conviene para la vida buena, de manera de no ser como el personaje central de la película “ciudadano Kane” de Orson Wells, que en su lecho de muerte solo pronunciaba la palabra Rosebud, nombre del trineo donde disfrutó del cariño, amor y afecto de quienes le rodeaban cuando niño, que era lo más ansiado por él en ese momento pese a estar rodeado de riquezas y lujos, pero que había perdido por su comportamiento déspota y antiético con sus semejantes en su vida adulta al frente de sus empresas.

Debe servir para la práctica de la libertad, mientras no se afecte la de los demás; del respeto a los derechos para realzar la dignidad; de la justicia

para otorgar aquello que otro pueda esperar de ti, pues como dice Sabater “hay que obrar bien porque así se hace difícil obrar mal". (Sabater: 1997)

Con base en lo expresado, los valores los podemos definir como el conjunto de cualidades inmanentes al hombre que guían el comportamiento personal, compuesto de principios morales, ideológicos y estéticos. Se estructura, desarrolla y aprecia por medio de actitudes y su componente fundamental es afectivo.

Nuevo paradigma empresarial

Actualmente las prácticas de valores van asociadas al rendimiento empresarial si se asimilan al comportamiento cotidiano por vía de intervenir la cultura organizacional. Para producir efectos sinérgicos, las relaciones de poder, los hábitos de trabajo, las representaciones mentales de la gente deben ser proclives al cambio y la mejora. Se necesita un clima organizacional que fomente la participación, las relaciones aplanadas, la comunicación fluida, horizontal y vertical, el equilibrio en la toma de decisiones, las responsabilidades compartidas y funciones distribuidas; sólo así se puede dar paso a la práctica de valores y fortalecer los principios éticos.

También influyen en la misión, visión, objetivos y metas organizacionales, en los cuales es necesario incluir el sentido social que debe tener la organización cuando se integra al entorno incardinada a todo proyecto de crear consciencia cívica y lograr objetivos sociales comunes.

No hay duda acerca de la importancia de la ética como fuerza productiva, bien sostiene Amartya Sen, premio Nóbel de Economía: “los valores éticos de los empresarios y los profesionales de un país (y otros actores sociales clave) son parte de sus recursos productivos” (Sen: 1997 en Kliksberg 2004:18) y pudiéramos añadir con Kliksberg (2004:18) “si son a favor de la inversión, la honestidad, el progreso tecnológico y la inclusión social, serán verdaderos activos; si, en cambio, predomina la ganancia rápida y fácil, la corrupción y la falta de escrúpulos, bloquearán el avance”.

Es obvio que las prácticas éticas cuando conforman la nueva cultura organizacional, cohesionan más el capital humano de la organización para lograr una mayor relación entre los recursos utilizados y los resultados (Rendimiento Organizacional) y anima el “espíritu de cuerpo” institucional cuando se integra a la sociedad de la cual se forma parte.

Como hemos sostenido, éstas prácticas se introducen como cambios culturales en las organizaciones que no se logran de la noche a la mañana. La metáfora de “la estrategia del caracol”, utilizada por Javier Díez (1999), viene al caso porque se trata de llegar a otro destino (cambio actitudinal),

cargando sobre sus hombros el peso de su “casa cultural” que la organización tiene en un momento histórico y contextual determinados, pero dispuesta a llegar a un lugar “más habitable y común” en un proceso lento y de cambio en el cual los integrantes de ella aprenden y cambian.

La ganancia fácil y el ejercicio filantrópico sin compromisos con los resultados son paradigmas empresariales superados. Ahora el paradigma emergente de “ciudadanía corporativa” postula contribuir con la construcción del capital social, responsivo y responsable, que supere el vacío ético que ata las economías a la ignominia de la pobreza.

Nuevo paradigma: “ciudadanía corporativa”

Este paradigma se basa en considerar la empresa como un “ciudadano ejemplar” y se afinca, entre otras responsabilidades para el desarrollo organizacional en: juego limpio (prácticas honestas); buen trato al personal; transparencia de gestión; preservación del ambiente; integración a las acciones locales; transversalizadas todas ellas por un alto compromiso ético.

El siguiente cuadro ilustra lo que pueden ser las prácticas de gestión en consonancia con dicho paradigma:

Bases		**Retos**
Cultivo de la misión y visión en el comportamiento ético/organizacional	⇨	Incorporar a los integrantes de la organización a estilos de convivencia que permitan la interformación para lograr la imisión y visión
Prácticas de organizaciones inteligentes	⇨	Abrir la organización a la sociedad del conocimiento y su contexto de cambio
Modelo proactivo de la organización	⇨	Desarrollar las competencias organizacionales: resolución de conflictos, toma de decisiones, inteligencia emocional, disposición para la innovación, actuaciones en ámbitos complejos, trabajo colaborativo, entre otras
Arraigo del liderazgo participativo y promotor del cambio social, económico y científico	⇨	"Modus Vivendi" de responsabilidades compartidas y formación permanente
Comportamientos que impulsen la asociatividad para lograr objetivos sociales	⇨	Vincular a la organización con las comunidades, apoyar la solución de sus problemas con base en acuerdos interinstitucionales

Cuadro Nº 1. Práctica de gestión para el desarrollo organizacional (Fuente: Román Hernández)

A modo de conclusión

Concebimos a la formación como un componente fundamental de las empresas contemporáneas para hacerlas más productivas y comprometidas con obligaciones ciudadanas.

Mirar hacia el fortalecimiento de la ética por vía de las prácticas de valores en las empresas permite apoyar la construcción de una "nueva ciudadanía" más participativa y responsable de los desarrollos democráticos: Contexto

sociopolítico necesario para crear economías armónicas y las bases del desarrollo sustentable.

En la medida en que esas prácticas se arraiguen en la actividad empresarial estaremos convirtiendo en activo tangible el potencial intelectual y ético de los integrantes de la organización para lograr mejor productividad, eficiencia y comportamiento ciudadano.

Bibliografía

Aguirre. Castillo. Tous. (1999). Administración de organizaciones. Fundamentos y aplicaciones. Madrid: Pirámide

Bruner, J. (2000): Educación: escenario de futuro. Nuevas tecnologías y sociedad de la información. Chile: Preal.

Díez, E. (1999). La estrategia del caracol. Un cambio cultural es una organizacional. Barcelona: Oikus Tau.

Ferrández, A. Tejada, J., et AL (2000): El formador de formación profesional y ocupacional. Grupo Cifo. Barcelona: Octaedro

Ferreres, V. (1999): "Orientaciones y estrategias actuales en el desarrollo profesional del docente" en Formación y actualización para la función pedagógica. DOE. Madrid: Síntesis educación, 59-95.

García, M. (1995) Formación del profesorado para el cambio educativo. Barcelona: EUB.

González, A. (2005): "La gestión del conocimiento y su importancia en el mundo de la empresa", en Crónica Estudiantil. San Cristóbal, Venezuela. Nº 17. Ediciones IUFRONT.

Hernández, R. (1997): "Algunas consideraciones en torno a la calidad de la educación y el aprendizaje autónomo" en Educación y calidad realidades y perspectivas. San Cristóbal: Ediciones del Vicerrectorado. 35-43.

Hernández, R. (2002): La formación permanente del profesorado desde los centros educativos. San Cristóbal, Venezuela. Ediciones del Rectorado.

Hesselbein. Goldsmith. Beckhard. (2006): El líder del futuro. Barcelona: Deusto.

Kliksberg, B. (2004): Más ética más desarrollo. Buenos Aires: Temas.

Sabater, M. (1997): Ética para Amador. Barcelona. Ariel.

Valdes, L. (2004): Innovación, el arte de inventar el futuro. Colombia: Norma.

Universidad, Colaboración y Compromiso por la Solidaridad Internacional

María Teresa Martínez de Ulloa

Situación de partida

Resulta difícil escribir estas líneas en homenaje a Vicente Ferreres Pavía sin dejar de mezclar lo académico con lo afectivo y en este tono lo haré.

Hablar de colaboración internacional exitosa en esta última década en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta (Argentina) es hablar del apoyo sostenido de la URV a través de las figuras de Vicente Ferreres Pavía, Bonifacio Jiménez Jiménez (ambos ausentes) y del Dr. Angel Pío González Soto, cabezas visibles de las acciones desarrolladas en ese sentido.

Con la intención de contribuir a la promoción de la cultura científica a un mejor conocimiento mutuo de las culturas que les son propias y a desarrollar vínculos de amistad y cooperación recíprocas, se firma en el año 1994 un Convenio de colaboración entre la Universitat Rovira i Virgili (España), cuyo Rector era en ese entonces el Dr. Joan Martí Castell y la Universidad Nacional de Salta, dirigida en esas circunstancias por el Cr. Narciso Ramón Gallo. Este convenio se concreta en el marco de una universidad que en esos momentos no poseía la masa crítica necesaria en el área de las Humanidades en general y en particular, en el área de educación, como para emprender carreras de postgrado de manera autónoma. Esto justificó en parte la necesidad de buscar nexos con otras universidades del país y del extranjero. Este Convenio prioriza la colaboración que promueve el desarrollo de las actividades de postgrado.

Fue en un frío invierno del año 1995 cuando apareció por primera vez en nuestra universidad Vicente Ferreres acompañado de su colega y amigo Angel Pío González dispuesto a dictar un curso de postgrado sobre Didáctica e Innovación. Este fue el primer eslabón de una cadena de proyectos conjuntos que se desarrollaron durante 10 años de intercambio sin interrupciones.

Dentro del convenio marco se van impartiendo cursos independientes, en los que interviene Vicente y Bonifacio, tendientes a la formación en el área

de la Investigación, destinados a los alumnos que estaban cursando carreras de postgrado y debían realizar sus tesis y a los que deseaban iniciar su formación de postgrado; algunos de los cursos más destacados fueron: “Investigación Educativa”, en Septiembre de 1997, “La investigación cualitativa; estudio de casos”, en Julio de 1998.

Las acciones de formación se extendieron más allá del ámbito universitario y en dos oportunidades, la universidad salteña co-organizó con la URV y el Ministerio de Educación de la Provincia de Salta cursos de actualización en los que participó, entre otros, Vicente Ferreres; un ejemplo de ello fue el curso: “La práctica de la investigación para la transformación educativa”, que se desarrolló en el mes de Julio de 1998, destinado a Supervisores, Directores y Profesores de los niveles Polimodal y Superior no universitario.

El reconocimiento de la comunidad universitaria salteña de la valía de los profesores españoles, fue inmediato, lo que facilitó la continuidad de los proyectos que se fueron desarrollando a lo largo de una década de intercambios.

En el año 1999 se conforma una Comisión en la Facultad de Humanidades encargada de estudiar la factibilidad de abrir una carrera de doctorado dentro del área de la educación, dependiente de la URV. La carrera se abre en el mismo año sobre el tema: **“Investigación e innovación en Educación”**, coordinado por el Dr. Bonifacio Jiménez por la URV y en la sede de la universidad salteña por la Dra. María Teresa Martínez .

Este doctorado fue sostenido de manera permanente por Vicente, quien aparte de ser uno de los docentes del mismo, se abocó de una manera comprometida a la orientación de los proyectos finales para acceder al DEA y luego a la dirección de tesis de varios alumnos de esa carrera.

Vicente se caracterizó por sus excelentes condiciones docentes, su preocupación constante por los proyectos de investigación de sus alumnos, llegando a palpar de cerca todas las situaciones personales y formativas de cada uno, estableciendo una comunicación personalizada con un raport extraordinario. Sus orientaciones eran firmes, provocadoras, alentadoras, para cada doctorando y muy exigentes. Vicente fue tenaz en todo lo que emprendía; “un docente de corral” (como solía decir él y sus amigos) y sobre todo un amigo solidario.

Como saldo de esta experiencia, 29 alumnos de los 30 inscriptos en el doctorado alcanzaron el DEA y ya egresaron los primeros doctores.

La crítica situación socio-política y económica de Argentina en el año 2002, el fallecimiento del Coordinador de la carrera doctoral por la URV, Bonifacio Jiménez que había sido el responsable de mantener las actividades y la comunicación entre los doctorandos y la reciente pérdida de su compañero Vicente Ferreres, colocan a los alumnos y profesores en una difícil situación que en estos momentos se pretende sortear, con la intención de incrementar los egresos.

Es importante mencionar además la participación del Dr. Fernando Valero, de la URV, del Dr. Adalberto Ferrández, (UAB) (también ya fallecido), de la Dra Carli (UBA) y los valiosos aportes del Dr. Angel Pío González Soto acompañando y sosteniendo activamente la carrera doctoral, en especial en esta última etapa en la que tuvo de afrontar todas las vicisitudes para que este proyecto siga adelante.

En este listado no podemos dejar de reconocer a otros profesionales y autoridades de ambas universidades que estuvieron y están comprometidos con este importante proyecto académico, que sería imposible nombrar en estos momentos.

Por el año 1998, Vicente Ferreres, con actitud siempre dinámica y solidaria, gestó y coordinó un importante proyecto que volvió a integrarnos y esta vez con una apertura internacional que reunió a especialistas de Latinoamérica y España; me estoy refiriendo a la **RED DE AUTOEVALUACIÓN Y EVALUACIÓN INSTITUCIONAL**.

Esta red se gestó en el año: 1998, dentro del Programa de la AECI y estuvo conformada por distintos profesores y profesoras de las universidades iberoamericanas de Los Andes (Venezuela); Nacional de Salta (Argentina) y Autónoma 'Juan Misael Saracho' de Tarija (Bolivia) y las españolas de Granada, Jaén y Rovira i Virgili.de Tarragona.

Aunque parezca redundante diría que esta Red funcionó como tal, como una telaraña en la que todos tejieron por igual, donde se intercambiaron las distintas experiencias de evaluación respetándose la particularidad y singularidad de los distintos contextos universitarios y sus realidades. Este intercambio fue realmente fructífero en tanto los integrantes de cada institución universitaria latinoamericana impartieron docencia en una institución española y viceversa; esto permitió la rotación de especialistas por los distintos centros universitarios, promoviendo: la transferencia de conocimientos sobre una temática fundamental para las universidades participantes y la diversidad cultural; fomentando la comprensión intercultural, el respeto y la tolerancia entre las personas; con esta Red se lleva a la práctica una verdadera integración iberoamericana.

En ese marco, Vicente Ferreres manifestaba[1]: *"La universidad en España está pasando por unos momentos de revisión (evaluación como control) en un momento importante y preocupante para nosotros los universitarios...*

...La evaluación, desde todas las perspectivas y modelos, debe ser analizada en profundidad por todo lo que subyace y por todo lo que implica. A la vez, la formación, como universitarios, debe estar en el centro de

[1] Ferreres, V. Tema 5. la evaluación de la educación superior Granada/Jaén/Tarragona, Setiembre, 1999

nuestras miras para que la innovación y mejora sea el fin y no sólo el cambio surgido desde fuera...

... La evaluación tiene dos vertientes a nuestro modo de ver incompatibles e irreconciliables: control y mejora, ¿quizá prima la vertiente de control frente a la de mejora? Aunque... también podemos pensar que el primer efecto del proceso de evaluación es proporcionar información para fomentar el desarrollo y la mejora/innovación (Ferreres, 1998)...

...Tomen decisiones desde la reflexión como profesionales experimentados o no que poseen un conocimiento práctico competente, entendido como "la capacidad para reproducir la sabiduría tradicional en acción" (Elliot, 1986:242[2]) pero, a la vez, son profesionales que profesan una ética. ¡Tomen decisiones ustedes mismos!...

Las relaciones entre ambas universidades favorecieron, además, la posibilidad de que profesores de la universidad salteña pudieran realizar pasantías en cátedras y/o proyectos de investigación y desarrollo de la URV, en calidad de becarios de la AECI; que investigadores que estaban desarrollando tesis de postgrado pudieran contar con la dirección de doctores de esa universidad. Por su parte las autoridades universitarias recibieron del grupo de profesores españoles, entre los que se encontraba Vicente, asesoramiento sobre requerimientos puntuales referidos a la vida académica universitaria.

Algunas reflexiones:

Las condiciones críticas en las que se desenvuelven las instituciones universitarias en especial en algunos países latinoamericanos, pueden ser mejoradas, en parte gracias a la solidaridad internacional. Se hace insoslayable promover la cooperación internacional solidaria para el fortalecimiento de la educación superior y la capacidad de investigación basadas, ante todo, en la asociación y búsqueda colectiva de calidad y pertinencia a las necesidades regionales y nacionales. Se trata de pensar la universidad desde un concepto de “universidad pro-activa “, “firmemente anclada en las circunstancias locales, pero plenamente comprometida en la búsqueda universal de la verdad y el progreso del conocimiento”... (UNESCO).

[2] ELLIOT, J. (1986). "Autoevaluación, desarrollo profesional y responsabilidad" en Galton, H. y Moon, B. *Cambiar la escuela, cambiar el curriculum*. Barcelona: Martínez Roca. Págs.: 237-259.

Los Caminos de la Memoria. Reflexiones Acerca de la Teoría, la Práctica, las Prácticas…

Mª Lourdes Montero Mesa

Este es un trabajo especialmente elaborado para dar cuenta de esas otras formas de seguir viviendo que tienen quienes, como Vicente Ferreres, dejaron sus huellas en personas, instituciones, publicaciones… que reflejan, de muchas maneras, una parte importante de una historia de vida, prematuramente cercenada. Quienes hemos tenido la suerte de conocerle, hemos podido apreciar su talante humano, participar de su preocupación por la formación del profesorado, y disfrutar de alguna que otra "conversación reflexiva" acerca de la complejidad de un campo mutuamente compartido. Quienes hemos tenido esa suerte… no le olvidamos.

Mi homenaje al compañero, colega y amigo, a través de los caminos de la memoria, se focalizará en uno de esos ámbitos de reflexión de común preocupación como es el de la tensión problemática de la relación entre la teoría y la práctica, tensión en la que situar el valor atribuido a las prácticas de enseñanza en el campo de la formación inicial del profesorado. Una cuestión sustantiva si pensamos en la enorme importancia de llegar a algún acuerdo acerca de qué tienen que saber y ser capaces de hacer los futuros profesores y profesoras, qué conocimientos profesionales conforman su proceso de aprender a enseñar, cómo los adquieren, y si la vivencia de ese proceso les anima a realizar un compromiso ineludible durante toda su vida con su desarrollo personal y profesional y la mejora de la enseñanza o si, por el contrario, les lleva a desconfiar del valor de la formación y a descansar en el otorgado a su experiencia cotidiana como prácticos.

La formación de profesorado se ha construido desde concepciones no siempre convergentes y bien consensuadas y la relación teoría-práctica ha sido, y sigue siendo (como problema endémico la calificó Taylor en 1980), fuente de conflicto en la identificación epistémica del quehacer propio de este ámbito de conocimientos, necesariamente teóricos e ineludiblemente prácticos.

Y si bien la temática elegida empezó respondiendo al guión previamente asignado, a medida que he ido recorriendo los caminos de la memoria, he sido más consciente, si cabe, de los puntos de encuentro entre la historia de vida de Vicente Ferreres y la mía propia, ambas "enganchadas" a la

formación del profesorado en su doble dimensión de territorio de prácticas y prácticos y de construcción de conocimiento e investigación.

1. Acerca de los significados de la relación teoría-práctica.

A la máxima bien conocida de Kurt Lewin sobre que *"nada hay más práctico que una buena teoría"* se ha respondido muchas veces, desde la posición de los prácticos, diciendo algo así como que "*la mejor teoría es una buena práctica"*, dejando traslucir la idea de que sólo las teorías que tienen algún tipo de proyección en la práctica pueden ser consideradas como tales y que únicamente en la arena de la práctica las teorías encuentran la confirmación de su bondad.

Y es que, en realidad, la formación del profesorado se nutre del tipo de conocimientos que le proporcionan sus marcos teóricos y metodológicos al tiempo que de los avances que se producen en su actividad como "*ocupación práctica*". Si esto no fuera así, la discusión sobre su naturaleza teórico-práctica se vería, sin duda, reducida a los episodios anecdóticos y carentes de rigor que en más de una ocasión, han empañado la imagen que de ella se ha tenido desde otros campos disciplinares.

Una buena parte de responsabilidad en promover que esto último haya sucedido se debe, nos guste o no, al hecho de que muchos prácticos han aceptado, con harta frecuencia (desde luego mucha más de la inevitable), y bajo la excusa profesional de "*ser prácticos y no teóricos*", las directrices de otros (formadores, expertos varios, otros prácticos, etc.) sin detenerse a examinar críticamente, por sí mismos, sus posibles ventajas y beneficios para el espacio de intervención y transformación de sus aulas.

En bastantes ocasiones hemos sido testigos de este hecho. Así, por ejemplo, en la adopción irreflexiva de los '*mandatos'* curriculares o las prescripciones sobre la evaluación, o la aceptación a ultranza de cualquier forma de interpretación de un determinado procedimiento o innovación bajo el argumento de que "*resuelve sus problemas*"… En diversas ocasiones, el intento de un formador de actuar como un *práctico reflexivo* se ha visto abortado por la demanda de hacerlo con las pautas de actuación propias de un *experto infalible*, siguiendo la terminología de Elliott**.**

Los avances en campos complejos de estudio se deben a la teoría. En ausencia del requisito de principios teóricos la práctica sufre guiada, en el mejor de los casos, por la sabiduría popular y la experiencia no evaluada, y no es acumulativa en la construcción de un cuerpo creciente de información confiable y reemplazable. El resultado es una práctica que deambula entre "lo cósmico y lo trivial", sin conocer necesariamente uno desde lo otro, como alguien dijo en una ocasión.

Este contexto de condiciones es el determinante de que el problema endémico del divorcio teoría-práctica sea interpretado más como una consecuencia de la carencia de teorías que como el punto de partida. En línea con este enfoque, ciertamente cada vez tenemos más claro que disponer de respuesta o respuestas al interrogante acerca de cómo se llega a ser profesor, permitiría articular mejor las relaciones teoría-práctica en la formación o, dicho de otra manera, permitiría un mayor nivel de articulación en el conjunto de las decisiones curriculares y organizativas en oposición a su ocurrencia al albur de la tradición o a la presión de los múltiples factores condicionantes.

Si aceptamos que el desarrollo de la teoría es el principal objetivo de cualquier campo de estudio, el momento en el que comienza a prestarse atención a este problema puede considerarse como un signo del comienzo de la madurez de un campo. La teoría o las teorías se constituyen así en esas "*tramas*" tendidas sobre los fenómenos capaces de apresar con sus hilos los elementos que los constituyen. Y es que, "por osado que sea investigar lo desconocido mucho más lo es inquirir lo conocido". Claro está que los diferentes significados que conferimos al término teoría están en función de las estructuras de racionalidad predominantes en cada campo de conocimiento científico, lo que podría llevarnos a los distintos significados (y rango) de las teorías según nos situemos en unos u otros ámbitos de construcción de saber en función del carácter nomotético o ideográfico de los mismos.

Hoy no albergamos dudas respecto a la existencia de teorías en el ámbito de las ciencias sociales en el sentido general dado al término de "*construcciones racionales", "lógicas reconstruidas*", *"tramas tendidas"*… cuyo objetivo es la explicación hermenéutica de sus fenómenos propios. Pero no pretendo deslizarme por la pendiente de los significados de teoría en los distintos ámbitos científicos en general y en las ciencias sociales en particular, un tema abordado con brillantez por otros colegas (por ejemplo, Bolívar y Salvador, 2004), y al que también Vicente Ferreres (1992a) prestó atención, justamente en su búsqueda del sentido de la relación teoría-práctica en el campo de la enseñanza y la formación del profesorado. Mi modesta pretensión es tan sólo la de poner sobre el tapete el interrogante acerca de qué estamos entendiendo en el campo de la formación del profesorado.

En este marco, la conceptualización de la relación teoría-práctica que otorga a la primera superioridad para guiar la segunda, ha dominado el pensamiento occidental desde el surgimiento de la ciencia en el siglo XVII, proyectándose en los ámbitos curriculares de la enseñanza y de la formación del profesorado, expresión de la hegemonía de la racionalidad técnica en la construcción del conocimiento profesional y en la formación de profesionales, como pusieron claramente de manifiesto Carr y Kemmis (1988). Para ambos autores ha sido justamente el empeño por dar prioridad bien a la teoría, bien a la práctica lo que ha dificultado el entendimiento claro

de las interacciones entre ambas. De donde su apuesta por el conocimiento como un proceso de construcción activa y de reconstrucción de la teoría y la práctica por quienes intervienen en ella.

La proyección concreta de la superioridad de la teoría es la de la dicotomía teoría-práctica, teóricos –investigadores– prácticos –profesores. Los unos conocen, construyen el conocimiento científico en un determinado campo; de los otros se espera que lo utilicen en situaciones concretas. Señalaba Gimeno (1993: 72), que el desencuentro entre unos y otros puede explicarse en función de las diferencias culturales que dificultan la comunicación

> *"Esta perspectiva nos sugiere que la comunicación conocimiento-acción, la generación en torno a prácticas o la derivación de éstas a partir de ciertos saberes, es un problema de comunicación a nivel cultural antes que plantearlo como un problema formal o tecnológico, cuando de ciertos conocimientos se pretende derivar prácticas concurrentes."*

Y, aunque sea un poco aventurado sugerirlo, quizás resida en esa dificultad de comunicación una cierta explicación de la búsqueda de *recetas* que caracteriza en tantas ocasiones las expectativas de relación entre los teóricos y los prácticos, y la decepción y el desprecio consiguiente de los prácticos ante las teorías de las que no infieren reglas precisas para actuar y solucionar los problemas con los que se encuentran.

1.1. Entre la distancia y la integración

Cuando la relación teoría-práctica en el campo de la formación del profesorado pasa a convertirse en una pasarela en la que se exhiben los dictados eventuales de la moda, o en "*eslóganes más que en principios operativos*", no sólo se está poniendo en peligro su identidad como ámbito disciplinar riguroso y pertinente a un conjunto de saberes de naturaleza científica, sino que la propia proyección de esos saberes en forma de "*saber hacer*" corre el riesgo de convertirse en un conjunto de despropósitos que acaban por beneficiar muy poco, o nada, al complejo y singular proceso de aprendizaje de la enseñanza. De alguna forma, la relación teoría-práctica se ha venido caracterizando por un juego de presiones entre la distancia que las separa y la necesidad de su integración.

El argumento anterior me lleva a llamar la atención, con más vehemencia aún si cabe, sobre la necesidad de potenciar la relación teoría-práctica en todo proceso de formación de profesores (inicial o en ejercicio). Nada mejor, tal vez, que una *concepción reflexiva* de la formación del profesorado para instalar en ella este tipo de acción formativa en la medida en que tal dimensión implica un fuerte desarrollo conceptual sobre cuestiones que tienen que ver con: cuál es la naturaleza del trabajo profesional de los

profesores; cuál es la naturaleza de las interacciones y cómo se desarrollan; cuál es la naturaleza de las estrategias y los estilos de aprendizaje que se ponen en juego y cómo se desarrollan en las condiciones de las instituciones de formación; cuál es la naturaleza de los roles a desempeñar por profesores –formadores, asesores– y alumnos –futuros profesores, profesores en ejercicio, otros profesionales– en los procesos de enseñanza aprendizaje de la profesión que se llevan a cabo en los distintos escenarios en los que tienen lugar los procesos formativos.

Nada aquí resulta exclusivamente *teórico* o *práctico*. Explorar la naturaleza y desarrollo de cada una de estas cuestiones es un ejercicio de indagación teórico-práctico que influye significativamente en nuestro comportamiento profesional hasta el punto de, en muchos casos, abrir posibilidades para el propio auto-aprendizaje profesional por descubrimiento y construcción de los nuevos significados. Algo que, sin duda alguna, guarda una estrecha relación con la forma en que un proceso de aprender a enseñar pasa a convertirse en un proceso de auto-aprendizaje cuando se lleva a cabo mediante la indagación, el descubrimiento personal y la interacción fecunda con otros.

Claro que no se trata de algo sencillo y fácil de percibir y, sobre todo, de llevar a cabo. En la historia de la didáctica, en general, y de la formación del profesorado en particular, se produce una desafortunada ambigüedad en torno al término "*teoría*" que, a menudo, convierte en fútiles los argumentos a favor y en contra del empleo y de la propia necesidad de marcos teóricos de referencia. Como sabemos, en la tradición de muchas ciencias sociales se entiende comúnmente por "*teoría*" aquello que tiene que ver con generalizaciones, principios o abstracciones sin que, necesariamente, se estipule sobre la forma de llegar a estas nociones. Desde esta visión, la formación del profesorado no ha encontrado grandes desacuerdos acerca de la necesidad de vincular su campo de actividad a determinadas nociones generales, principios y abstracciones que han servido para fundamentar una cierta comprensión de lo que se hace o debe hacerse en la práctica.

Pero, junto a éste, existe también un significado más riguroso de "*teoría*" que tiene que ver con un corpus de conocimiento al que se ha accedido a través de una serie de pasos bien determinados y que guarda una relación específica con datos probados y hechos observados. Claro que esto viene a significar, por paradójico que resulte, que una buena comprensión requiere un alto nivel de formación intelectual, lo que no siempre es aceptado de buen grado por el profesorado en la medida en que el nivel de las "*compensaciones*" entre esfuerzo y resultados aplicables se percibe de forma poco rentable y satisfactoria.

En realidad, la distancia endémica entre teoría y práctica en el ámbito de la formación del profesorado tiene que ver con el hecho de que buena parte de la teorización que ha presidido durante décadas la enseñanza y el aprendizaje de la profesión docente, bien sea desde un énfasis en los

contenidos disciplinares o bien desde una atención más "*profesionalizadora*", se ha elaborado en contextos teóricos y prácticos muy diferentes al contexto teórico y práctico al que se pretendía aplicar.

En mi opinión, el progreso de la investigación en torno al *conocimiento práctico* de los profesores y de su articulación con el conocimiento denominado *formal* (Atkinson y Claxton, 2002; Carter y Doyle, 1996; Fenstermacher, 1994; Hargreaves, 1999; Montero, 2001; Munby, Russel y Martin, 2001, entre otros), está favoreciendo ya (y esperemos lo siga haciendo en el futuro), el desarrollo de un cuerpo doctrinal –*teórico*, pero *práctico*–, en la dirección reclamada por Shulman desde 1987 de recuperación de la *sabiduría de la práctica*, que servirá para dotar de contenido científico a la formación y, al tiempo, para dar respuesta a una percepción práctica y global del proceso de enseñar a aprender y aprender a enseñar. Una contribución en absoluto comparable a la que han proporcionado, por separado, las diferentes ciencias que se integran en este campo de conocimiento interdisciplinar.

1.2. Razones en torno a su distanciamiento

Hace ya un tiempo, las palabras de Britzman marcaban un modelo de organización de la formación inicial del profesorado en el que, pienso, seguimos mayoritariamente instalados veinte años después. Decía:

> *"…el modelo dominante de la formación del profesorado es el que responde a la teoría implícita de la integración inmediata: la universidad proporciona las teorías, métodos y habilidades; las escuelas proporcionan aulas, curriculum, alumnos; y el futuro profesor proporciona el esfuerzo individual; todo lo cual se combina para producir un resultado acabado de un profesor profesional. Este modelo de formación ignora, sin embargo, el contexto social y político de la formación, mientras subraya el esfuerzo individual. El problema social de llegar a ser profesor se reduce a un esfuerzo individual... problema que es exacerbado por la visión cultural dominante del profesor como un "fiero" individualista." (Britzman, 1986:442).*

La dura crítica a las instituciones de formación del profesorado reflejada en estas palabras remite a la comprensión que las mismas realizan de cómo alguien llega a ser profesor mediante el aprendizaje, primero, de las disciplinas que componen el curriculum –teoría- y la aplicación, después, de lo aprendido teóricamente al aula –práctica- bien a través de la observación de otros bien a través de la interpretación personal de lo aprendido. Y resalta también, justo es destacarlo, los mimbres que han tejido las dificultades para un trabajo conjunto entre profesionales.

Esta manera de contemplar las relaciones entre la teoría y la práctica otorga a la primera la misión de anticipar la segunda; la teoría guía la práctica en la resolución de sus problemas. En términos epistemológicos el conocimiento teórico –formal, apostillará Fenstermacher (1994)– es el considerado más importante. La insuficiencia de este esquema propio de la racionalidad técnica, trae como consecuencia la dicotomía entre la teoría y la práctica de manera tal que acaban siendo dos realidades diferentes que apenas tienen qué decirse la una a la otra; la separación conduce a la frustración. Esperar que la práctica pueda ser deducida de la teoría y gobernada por ella, señalaba Veenman (1984: 167), es una "creencia equivocada. La teoría no puede proporcionar a los profesores sugerencias acerca de cómo actuar en situaciones específicas, la teoría tiene fundamentalmente una función crítica y reflexiva y es constructiva sólo de manera limitada" (1984: 167). Esta interpretación errónea del papel de la teoría conduce, según el autor, a una crítica injustificada de la formación del profesorado.

En esta línea, el objetivo de la teoría no es alentar la conformidad con una determinada tradición y menos con unas determinadas prescripciones científicas. El objetivo es, más bien, en la dirección apuntada por Carr (1990: 81), estimular

> *"…una disposición para hacer juicios profesionales que están enriquecidos por principios educativos e informados por una comprensión autoconsciente del carácter moral del papel del educador. La teoría se relaciona con la práctica ilustrando a los practicantes; aspira a educar a los practicantes, a profundizar sus puntos de vista y animar sus compromisos para que puedan ver más profundamente bajo la superficie de sus ideas y de sus prácticas. Así entendida, la teoría de la educación no es una «ciencia aplicada» sino una especie de Geisteswissenschriften o «ciencia moral»."*

Más a menudo de lo deseable, la relación teoría-práctica en el contexto de la formación inicial se ha asociado, de manera reduccionista, a las experiencias de campo; dicho de otra manera, al modelo de sucesión teoría-práctica. Hay abundante evidencia de este modelo en la investigación realizada con diarios de futuros profesores en "*prácticas*" que pone sobradamente de manifiesto una percepción de *discrepancia* entre teoría y práctica por parte de los futuros profesores que mantiene a una y a otra distantes y alejadas (González Sanmamed, 1995; Montero, 1985; Zabalza, 1991).

Tal vez la misma distancia que separa a los considerados *teóricos* por parte de quienes se perciben a sí mismos como *prácticos*. Es cierto que estos últimos, los profesores, más próximos a los niveles básicos del sistema educativo, han mantenido una constante resistencia a la influencia que puedan ejercer sobre sus "dominios" del aula los postulados de los teóricos. Como ha señalado Lotto (1990, cit. por Álvarez Nuñez, 1999: 31),

> *"La teoría es percibida, especialmente por los practicantes, como vaga, abstracta y alejada. La práctica, por otra parte, es percibida generalmente como clara, específica y cercana. La implicación de esta distinción es que se asume que la teoría y la práctica ocupan dos realidades radicalmente diferentes, la primera como una realidad muy etérea y esotérica habitada por viejos y torpes profesores que nunca han puesto el pie en una escuela. En contraste, la realidad de la práctica es muy terrenal y habitada por un gran número de voluntariosos 'activistas y agitadores' que no dejan a las teorías entrometerse en su mundo de acción."*

Se puede sospechar, entre las razones que impulsan este tipo de actitudes profesionales, que los prácticos han construido su propia red de valores y creencias sobre lo que es válido y no lo es, lo que funciona en el aula y lo que no, lo que se puede aprovechar de la teoría y lo que es absolutamente irrelevante. Sus "dominios" de conocimiento práctico no suelen ser visitados por los teóricos que, con frecuencia, sólo los conocen a través de referencias intermedias. Se produce así un cierto menosprecio del conocimiento profesional construido en el ejercicio de su actividad, configurador de su identidad y punto ineludible de partida para la reconstrucción de la práctica en la dirección de la mejora de la enseñanza.

Y se puede pensar que esta sospecha de distanciamiento de la teoría, que los prácticos alimentan, guarda relación con un sistema de defensa gremial o con la estructura de tradiciones *iniciáticas* en el campo profesional… de la mano de otros profesores más veteranos, desde lo que han experimentado en sí mismos a lo largo de sus procesos de formación inicial, de lo que acontece y está fuertemente instalado en la cultura del centro en el que ejercen, etc. Se puede dar por supuesto, también, que los prácticos elaboran sus propias *teorías*, más vinculadas a sus propias creencias implícitas que a las creencias explícitas de los teóricos. Y se puede pensar, siguiendo con Carr (1990: 52) los razonamientos de la corriente crítica, que

> *"…las distancias entre la teoría y la práctica están totalmente inmersas en los fundamentos conceptuales sobre los que se ha construido el conjunto de la práctica… y que sólo se eliminarán retirando algunos supuestos básicos dudosos en cuyos términos se ha entendido siempre la teoría y su relación con la práctica."*

Claro que también se puede sospechar que aquellos que han alimentado una posición de alejamiento profesional sistemático e institucionalizado de la práctica de la enseñanza, lo han hecho desde creencias y valores que tienen que ver o bien con una infravaloración de la práctica, o bien con el conveniente mantenimiento de la distancia que ocupa su bajo estatus, o bien con ambas razones a la vez (Labaree, 1999). Sea como sea, es innegable el hecho de que la formación del profesorado opera en dos marcos de actuación difíciles de reconciliar: el de los mundos virtuales y el

de los mundos reales de la enseñanza (recordemos la metáfora del dios Jano, con sus dos caras).

Si es cierto, que la tradicionalmente difícil relación entre los teóricos y los prácticos no sólo disminuye sino que se agudiza a tenor, entre otros factores, de las disfunciones y contradicciones provocadas por las continuas reformas educativas, radicalizándose las posiciones corporativistas, cabe empezar a sospechar que el marco epistémico de la formación del profesorado, en la medida en que crece y se desarrolla más y más científicamente, más *teóricamente*, se aleja también más y más de las necesidades sentidas de los prácticos (veáse Escudero, 2002; Rodríguez Diéguez y Bolívar, 2002). Una aparente contradicción que no puede sostenerse desde la concepción del campo de la formación del profesorado como ámbito de actuación y de transformación de la realidad de la enseñanza.[1]

La mayoría de las miradas que se han ejercido sobre la visión conceptual del campo de conocimiento en la formación del profesorado tienen que ver con una profunda consideración de *tareas compartamentalizadas*:

1. las tareas de los teóricos que profesan en los diversos campos científicos que iluminan sus avances,
2. las tareas de los teóricos aplicados,
3. las tareas de los didactas y asesores de las diversas áreas curriculares,
4. las tareas de los profesores.

No es sólo que a medida que nos aproximamos a unas u otras tareas el estatus social, académico y profesional es distinto (más alto o más bajo), sino que también y, fundamentalmente, las tareas tienen una *naturaleza diferente*. Y es que en el sistema educativo, como señalaba hace tiempo Gimeno (1983: 176) en su trabajo sobre la investigación educativa y su impacto en la realidad, "…unos *estudian* la educación, otros *deciden* la educación y otros la *realizan."*

Si se está de acuerdo con esta *doble naturaleza* del modelo de representación epistémica de la enseñanza y la formación del profesorado, se podrá educir que ésta es una razón más para la distancia y el alejamiento entre teoría y práctica que caracterizan su ámbito de actuación. En cierta medida, esta doble naturaleza impone una relación de *"acoso"* de los prácticos por parte de los teóricos. A medida que estos últimos avanzan

[1] Y quizás resida ahí mi empeño en señalar la brecha abierta entre las dos dimensiones de la formación del profesorado –campo de la práctica y de investigación y construcción de conocimiento- de manera que la evidencia del desarrollo de la investigación, y el aumento de conocimiento de la complejidad del campo, está acompañada por un sentimiento de desasosiego ante su escasa influencia en la mejora de la práctica, la pervivencia de prácticas escolarizantes en sus actuaciones y la incertidumbre de sus derroteros en un futuro inmediato.

en la reelaboración de sus modelos teóricos de *competencia*, precisan de un mayor acoso a los prácticos para la verificación de tales modelos. Y mientras los teóricos se realizan, académica y profesionalmente, más y más en su particular compartimento-estanco de desarrollo de modelos formales, los prácticos se ven impulsados a un mayor compromiso con la práctica. Un esquema bipartito como sabemos, insuficiente para dar cuenta de las relaciones entre ambos componentes.

Claro que esta última perspectiva nos da razones para pensar, *desde un trabajo colaborativo y bidireccional entre teóricos y prácticos*, en una relación de integración de la teoría y la práctica. Veamos el apartado siguiente algunas de las razones para integrar la teoría y la práctica en la formación del profesorado. En simultáneo, abogaré a favor de una integración de los teóricos y los prácticos.

1.3. Razones en torno a su integración

Una de las razones que señalaba anteriormente para explicar la persistente distancia y alejamiento entre teoría y práctica, aludía al hecho de que los teóricos de la enseñanza y la formación del profesorado con frecuencia construyen sus modelos de competencia, y los hacen explícitos, sin considerar las propias teorías implícitas de que disponen los prácticos. Tal forma de falta de cooperación no ha ayudado, como vimos, a la necesaria co-implicación entre teoría y práctica. Y esta necesidad, siempre sentida, es con frecuencia resuelta por la interposición (afortunada) de procesos de mediación que de una manera espontánea, y casi siempre vocacional, surge en un determinado momento… cuando tenemos la suerte de que surja.

Un ejemplo de esta situación podemos encontrarlo en la forma en que, en los últimos años de la década de los noventa, se ha venido tratando en España la introducción de los denominados *"enfoques reflexivos"* en las actividades de formación del profesorado en ejercicio. Desde el campo epistémico, la elaboración de un corpus doctrinal sobre el aprendizaje profesional más respetuoso con el saber de profesores y profesoras, con mayor respeto a la autonomía de quien enseña y de quien aprende, más inclinado hacia un diseño procesual del *curriculum*, más interesado en evaluar los procesos de cambio que los logros obtenidos en un momento dado.

De hecho, como me consta desde mi experiencia en diversas tareas de asesoramiento en la formación del profesorado, los prácticos no han llegado a *interiorizar* buena parte de los principios que subyacen a este modelo si bien *conocen* y *reconocen* la arquitectura funcional de su desarrollo estructural. Aún -podemos sospechar- aquellos prácticos más innovadores (o más atrevidos) que han experimentado con un enfoque reflexivo para sus

clases o el trabajo con sus compañeros suelen prescindir de las exquisiteces en que se asienta el corpus doctrinal de referencia para concentrar su mirada en "*cómo"* hacer práctica y operativa esta nueva teorización.

En realidad, quienes tenemos la oportunidad (y la suerte) de conocer la formación de los profesores *desde el propio profesorado*, no podemos substraernos a la sensación de que, en el territorio de los prácticos, no importa *quién* haya conceptualizado *qué,* ni *desde dónde* lo ha hecho y *con qué* propósitos o *bajo qué* contextos de aplicación lo ha pensado útil y relevante. Más bien se trata de "*probar y comprobar*" lo que se ofrece desde la teoría.

Claro que cuando la cuestión práctica consiste en "*probar y comprobar*", los referentes mejor aceptados para animarse a ello no son los teóricos sino los propios prácticos, o aquellos que lo han sido y han pasado a ocupar un espacio intermedio entre la teoría y la práctica; digamos, los expertos y asesores de formación, los autores de material divulgativo de un determinado desarrollo conceptual, los ponentes en seminarios y talleres de formación permanente y, en general, todos aquellos agentes de formación que guardan o han mantenido una relación directa con las aulas. Y creo que una poderosa razón de esta forma de aceptación reside en la capacidad que poseen estos agentes intermedios para *acortar el distanciamiento de comunicación* existente entre el lenguaje de los teóricos y el lenguaje de los prácticos.

Claro que no es suficiente con esta mediación de los *agentes teórico-prácticos* de formación. La propia "teoría" de la enseñanza está *implícita* en la "práctica". Y esto proporciona un valor singular al término "teoría" que puede ayudar, en mi opinión, a construir un puente entre las teorías de los teóricos y las prácticas de los prácticos. En realidad me estoy refiriendo a lo reconocido como conocimiento práctico en sus diversos tipos y componentes (Montero, 2001) que presupone, o al menos así lo entiendo, una reconceptualización de la relación entre ambas en la dirección bidireccional que plantea Kemmis y que sugirieron magistralmente Carr y Kemmis (1988: 128-129) al señalar que:

> *"Esto no significa que la relación entre lo teórico y lo práctico sea tal que la teoría 'implique' la práctica, ni que se 'derive' de la práctica, ni siquiera que 'refleje' la práctica. Se trata de que, al someter a una reconsideración racional las creencias y justificaciones de las tradiciones existentes y en uso, la teoría informe y transforme la práctica, al informar y transformar las maneras en que la práctica se experimenta y entiende. Es decir que no hay transición de la teoría a la práctica como tal, sino más bien de lo irracional a lo racional, de la ignorancia y el hábito al conocimiento y a la reflexión. Además, y si se interpreta de esta manera la teoría educativa, cerrar el hiato entre lo teórico y lo práctico no será cuestión de mejorar la eficacia práctica de*

> *los productos de las actividades teóricas, sino de mejorar la eficacia práctica de las teorías que los enseñantes utilizan para conceptualizar sus propias actividades. En este sentido, el reducir distancias entre la teoría y la práctica es el objetivo central de la teoría educativa, y no algo que tuviese que hacerse después de que la teoría hubiera sido producida pero antes de poder pensar en su aplicación efectiva."*

Como sabemos, el profesorado no es *ajeno a su propia tarea de teorización*, por mucho que pretenda distanciarse de las teorías formales elaboradas por quienes trabajan en otros marcos docentes e investigadores. Nadie carece de teorías y todo el mundo tiene un conjunto diverso de ellas, compuesto por hechos y valores, de historia y mitos, de observación y folklore, superstición y convención… Quienes rechazan toda teoría, quienes hablan de sí mismos como personas "prácticas" porque carecen de teoría están atrapados por las teorías que los atan y los inmovilizan, porque no tienen posibilidad de pensar sobre ellas y, por tanto, de criticarlas y sustituirlas. El rechazo militante de la teoría, argumenta algún autor, convierte a quienes lo hacen en "teóricos estúpidos"

El conjunto de teorías implícitas y explícitas que los profesores ponen en juego en la acción de enseñar les supone un conocimiento profesional que, de algún modo, como sabemos, les convierte también en teóricos, además de prácticos. Como conocemos sobradamente a través de la línea de investigación sobre el conocimiento didáctico del contenido, impulsada hace ya más de dos décadas por Lee Shulman, los profesores transformamos inevitablemente el contenido de la enseñanza en algo que tiene su propia lógica a la búsqueda del sentido para nuestros alumnos.

Este *"trabajo didáctico de transformación"* viene a ser una manifestación posible del puente de unión entre teoría y práctica "*puentes de contenido*". Tender puentes de contenido entre los conocimientos *teóricos* de origen y los conocimientos *prácticos* del aula; convertir unos en otros, como proponen Carter y Doyle (1996). Un juego imprescindible para la comprensión de profesores y profesoras como investigadores de su propia práctica y de un enfoque de la formación del profesorado basado en la indagación (Lieberman y Miller, 2003). De la concepción de los profesores como "consumidores de conocimiento" a la de "productores".

En esta línea, profesores y profesoras necesitan asumir la responsabilidad de investigar, de forma sistemática y crítica su propia práctica, con la metodología apropiada, si es que la profesión docente -en los ámbitos de Primaria y Secundaria- quiere abandonar la infancia y hacerse adulta como profesión (Zeichner y Nofte, 2001).

En mi opinión, estos puentes de contenido evitarán continuar –también de manera endémica– *en busca de una teoría* que nunca llega en el campo disciplinar de la formación del profesorado y que, tal vez, sea una de las razones de quienes la juzgan un área de conocimiento débil y empobrecida. Probablemente no estemos cuidando todo lo que debiéramos la naturaleza

del saber teórico y del saber práctico; la racionalidad existente en ambos modos de conocer; la búsqueda de los modos de apropiación y de los mecanismos de interacción entre ambos ¿Cómo podríamos, si conviniéramos en su inadecuación, cambiar este estado de cosas?¿Cómo construir una mayor interacción entre la teoría y la práctica en la formación de profesorado?

Sin pretender que suene a broma, diría que desvelando la *práctica de la teoría* y *la teoría de la práctica*. Dar algún tipo de respuesta a la primera cuestión exigiría el análisis de los contenidos que se transmiten en las distintas disciplinas que componen el curriculum de la formación, su actualidad y potencialidad explicativa, junto a la metodología empleada al hacerlo; respecto a la segunda supone penetrar en la teoría explícita e implícita de las actividades denominadas prácticas, desvelando la teoría o teorías subyacentes mediante la reflexión en la acción y sobre la acción, ayudando a la reconstrucción del conocimiento profesional.

Hace ya un tiempo hice la propuesta de transformar la dicotomía teoría-práctica en la formación de profesores en una relación dinámica mediante:

a) el análisis de la metodología utilizada en la formación, examinando el papel de "modelos" de los formadores, en la convicción de que todas las disciplinas del curriculum de la formación son potenciales modelos para aprender a enseñar;

b) un atención más cuidadosa al contacto del futuro profesor con situaciones reales de enseñanza, es decir, a la "*práctica de las prácticas.*

Comportarse así supondría obtener un mayor conocimiento explícito de las orientaciones conceptuales que han guiado (y continúan haciéndolo) los propósitos normativos y las maneras de hacer de la formación del profesorado, expresivas de una determinada manera de entender la relación teoría-práctica y, curiosamente, no excluyentes entre sí.

2. Los significados del Practicum. Las prácticas de enseñanza: ¿qué expectativa de profesionalización?

> *«Entregarse a una práctica educativa presupone un esquema teórico que es, al mismo tiempo, constitutivo de esa práctica y el medio de entender las prácticas educativas de otros» (Carr, 1990: 73)*

Y así llegamos a lo que vengo considerando como un auténtico nudo problemático de la formación inicial del profesorado: los significados de las experiencias de campo, tradicionalmente denominadas en nuestro contexto prácticas de enseñanza, prácticas escolares y Practicum tras las reformas de los planes de estudio universitarios.

Si bien las reflexiones que siguen se plantean desde la comprensión del concepto de prácticas de enseñanza como experiencias de campo y, por consiguiente, como experiencia directa de la realidad, no deja de ser interesante recordar dos cosas. La primera, que en la formación inicial del profesorado han tenido lugar tradicionalmente otro tipo de prácticas, ligadas a la experiencia indirecta, como las proporcionadas a través de estrategias de microenseñanza, vídeo, simulación, estudios de caso (véase McIntyre, Byrd y Foxx, 1996), utilizables por los diferentes formadores como estrategias para aprender a enseñar ("*laboratory experiences"*). La segunda, que a partir de la reforma de los planes de estudio en la universidad, todas las materias se articulan con créditos teóricos y prácticos, lo que posibilita ocasiones para un incremento de la experiencia indirecta y la reflexión sobre la misma.

Y en esta dirección, el concepto de Practicum, que en nuestros actuales planes de estudio está reservado a la experiencia directa del contacto de los futuros profesionales con sus potenciales escenarios laborales, tiene en otros contextos un sentido más amplio, como el que le confiere Schön:

> *"Un practicum es una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica. En un contexto que se aproxima al mundo de la práctica, los estudiantes aprenden haciendo, aunque su hacer a menudo se quede corto en relación con el trabajo propio del mundo real. Aprender haciéndose cargo de proyectos que simulan y simplifican la práctica, o llevarlos a cabo, relativamente libres de presiones, las distracciones y los riesgos que se dan en el mundo real al que, no obstante, el practicum hace referencia. Se sitúa en una posición intermedia entre el mundo de la práctica, el mundo de la vida ordinaria, y el mundo esotérico de la universidad". (Schön, 1992: 46).*

Y podríamos seguir llamando la atención hacia la amplitud de significados a través de la definición realizada por Zeichner (1992: 297) abarcando

> *"…a todas las variedades de observación y experiencia de enseñanza que tienen lugar en un programa de formación inicial del profesorado: experiencias de campo que preceden al trabajo en las diferentes*

> *disciplinas, experiencias tempranas, prácticas de enseñanza y programas de iniciación." (Zeichner, 1992: 297)*

También Vicente Ferreres (1998) mostró su preocupación por los significados del Practicum a la búsqueda de su lugar en la formación de futuros profesionales. Lo hacía preguntándose si éramos conscientes de que debía ser algo distinto a lo que fueron las prácticas de Magisterio; si lo éramos respecto al papel activo de los futuros profesionales; si acaso lo éramos del sentido unitario de la formación como alternativa a una visión fragmentada; si prestábamos suficiente atención a la necesaria coordinación entre la universidad y los centros educativos… El practicum debía ser, en su opinión, "el eje alrededor del cual girase todo el proceso de profesionalización…" (135). Sin embargo, tras comparar dos realidades diferentes de funcionamiento del practicum, se lamenta de que no exista en nuestra realidad conocida

> *"…un marco amplio que genere un tipo de dinámica y un proyecto de practicum que desde los paradigmas hasta la concepción y concreción de las dimensiones a trabajar, se configure como un proyecto profesional de una facultad o de una carrera" (136).*

En mis tres décadas de historia como formadora e investigadora he ido dejando huellas de la importancia y problematicidad de las prácticas de enseñanza; lo he hecho, ejemplo, al reflexionar sobre la relación entre la teoría y la práctica, al observar el juego dialéctico de las racionalidades para aprender a enseñar, al analizar el peso de la reflexión sobre la práctica para la construcción del conocimiento profesional, al examinar los significados de la dimensión organizativa, insoslayable para su abordaje global (veáse Montero 2001). De esas calas emergen los dos grandes enfoques con los que Zeichner (1992) ha subsumido las orientaciones conceptuales que dirigen los destinos de los diferentes Practicum –y de los programas de formación de profesores en su globalidad– en cada contexto:

1. El Practicum como una ocasión de aprender a enseñar mediante la aplicación del conocimiento teórico disponible y la adquisición de las habilidades y destrezas para que los futuros docentes gestionen eficazmente un aula desde una cierta expectativa de neutralidad de su tarea; con otras palabras, con una consideración predominante de los profesores como técnicos.
2. El Practicum como una ocasión de aprender a enseñar mediante la elicitación y el contraste de las teorías implícitas de los futuros profesores, profesionales reflexivos enfrentados a una práctica social, la suya y la de otros, en un contexto de condiciones históricamente construido y teñido de presupuestos ideológicos; en consecuencia a través de la consideración de los futuros profesores como profesionales reflexivos y críticos.

Y si bien comparto la idea de que las prácticas no son la práctica, representan sin duda un extraordinario espejo dónde se refleja la misma –la de los profesionales presentes en los diversos escenarios en los que se desarrollan– en el que los futuros profesionales se miran a sí mismos a través de los prácticos a quienes observan, con los que colaboran o por los que son observados. No en vano han sido consideradas como el componente más importante (el corazón) de los programas de formación inicial del profesorado: *Dime qué prácticas se realizan y te diré qué modelo de profesor se persigue*.

A nivel afectivo, el tema de las "*prácticas*" –denominación ambigua pero enormemente familiar en nuestro campo– está estrechamente ligado a mi propia historia de vida profesional. Desde los tempranos inicios de mi docencia en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado María Díaz Jiménez, en Madrid, he tenido múltiples ocasiones de lidiar tanto con los aspectos de planificación y evaluación, cuanto con los correspondientes al desarrollo, seguimiento y evaluación de futuros profesores del Plan de 1971, en los diversos escenarios escolares madrileños y en mi condición de "*supervisora*" de prácticas.

Y no sólo en lo que respecta a la formación inicial del profesorado de primaria sino también con el Practicum correspondiente a las titulaciones de Psicopedagogía y Pedagogía. En estos últimos, mi implicación se ha producido más desde la asunción de la responsabilidad de su gestión académica y en consecuencia con una mayor vinculación con las fases de preparación y organización que del acompañamiento como tutora (seguimiento, apoyo y evaluación). Por otro lado, ha sido -y continúa siendo- uno de mis temas de investigación más queridos: a nivel individual, como directora de tesis doctorales, y como miembro de equipos de investigación.

En ese momento histórico de los setenta a que hacía referencia, la escasa (por no decir nula) importancia de la investigación en las Escuelas de Formación del Profesorado; una cierta aceptación acrítica de los dictados de la tradición; unas condiciones espacio-temporales y laborales inadecuadas amén de escasamente estimulantes; el predominio de una concepción de la formación predominantemente técnica; un cierto control ideológico... pueden considerarse, entre otros, como factores responsables de la pobreza de la socialización profesional de algunos formadores del profesorado en una cultura de la investigación.

Los aspectos mencionados son posibles argumentos explicativos para aludir a la tardanza en darme cuenta de la enorme potencialidad de los periodos de prácticas de enseñanza para la construcción del conocimiento profesional de los futuros profesores. Las prácticas, predominantemente enfocadas desde un viejo modelo de aprendizaje del oficio –"*apprenticeship model*"– resulta que podían contemplarse también como experiencias ricas en oportunidades para construir puentes entre las orillas de la teoría y de la

práctica, del conocimiento y la acción, en el proceso de aprender a enseñar. Por aquél entonces –los primeros ochenta- ese fue mi gran descubrimiento.

Y no me refiero sólo al trabajo metodológico de análisis crítico de la experiencia vivida por mis alumnos en el desarrollo de las clases en la asignatura de Didáctica, mediante la búsqueda de relaciones entre la práctica y la teoría, una actividad regularmente realizada con los alumnos. Me refiero, más concretamente, al trabajo de indagación y reconstrucción de la riqueza de datos proporcionada por los futuros profesores a través de la utilización de algunas herramientas de la investigación cualitativa (en aquél entonces en pañales) como, por ejemplo, los diarios incluidos en las Memorias que los alumnos, tradicionalmente, entregaban (y entregan) al finalizar su periodo de prácticas. Curiosamente, una herramienta comprendida un tiempo después como un magnífico recurso para la reflexión sobre la práctica a la luz de la conceptualización de profesores y profesoras como profesionales reflexivos, había pervivido en los rituales de una formación inicial claramente dominada en aquel entonces por otros modelos (transmisivo, técnico, oficio...).

De ese descubrimiento tardío (corría el año 1981 y ya llevaba casi diez años como formadora de futuros profesores) surgió uno de mis primeros trabajos de investigación –realizado colaborativamente con dos de los futuros profesores de entre aquellos cuyos diarios fueron seleccionados– posteriormente transformado en uno de mis primeros libros (Montero,1985).

A partir de ahí, la investigación sobre las prácticas de enseñanza ha continuado de la mano de algunos proyectos dentro y fuera de la Comunidad Autónoma de Galicia, de la dirección de tesis doctorales y de la celebración, cíclicamente a partir de septiembre de 1987, de los Symposium de Poio, dedicados primero a las prácticas en la formación inicial del profesorado de primaria, y ampliados después al papel del Practicum en la formación de otros profesores y otros profesionales. De todos ellos hay memoria histórica en la publicación de los correspondientes libros de actas y CD (véase, AA. VV, 1988; Zabalza, 1990; Montero, Cebreiro y Zabalza, 1995; Zabalza, 1998…). Y si bien a partir de finales de los noventa ha disminuido mi participación en estos eventos, puedo seguir afirmando que el interés por "las prácticas" es una constante en mi vida docente e investigadora de manera tal que bien puede valorarse como una de las más finas tramas de unión de ambas.[2]

Por todo ello resulta enormemente difícil decidir qué aspectos seleccionar para analizar las prácticas escolares:

[2]En la actualidad dirijo en colaboración con la profesora Luisa Alonso de la Universidade do Minho un precioso trabajo de investigación de tesis doctoral de Carlos Manuel Ribeiro Silva que tiene, entre sus propósitos, la reconstrucción de las aportaciones de la formación inicial, y en particular del periodo de *estagio*, por profesores noveles de primer ciclo de enseñanza básica. Como los tiempos cambian y también lo hacen las herramientas de la investigación, en este caso es un *blog* la cara visible de los significados reconstruidos.

¿Sus orientaciones conceptuales? ¿Sus modelos organizativos y sus diferentes fases que?¿Su carácter de vínculo entre la teoría y la práctica? ¿El diálogo posible entre las diferentes disciplinas que integran el curriculum de la formación? ¿Los formatos de su desarrollo espacio-temporal: observación, práctica guiada, práctica independiente? ¿Los agentes formativos y las instituciones participantes? ¿Las investigaciones realizadas y sus contribuciones al aprender a enseñar? ¿Los dispositivos empleados para articular la reflexión sobre la experiencia, por ejemplo los seminarios? ¿Las relaciones entre las diversas instituciones implicadas en su funcionamiento? ¿Los dilemas y contradicciones que emergen entre la retórica de su ubicación en el corazón de la formación y la atención real a su desarrollo en la práctica?¿El curriculum oculto y las tramas de poder de su organización, desarrollo y evaluación? ¿Las huellas de su influencia en la etapa de iniciación a la enseñanza?

Si consideramos que todos y cada uno de los interrogantes arriba formulados son nudos gordianos del desarrollo real de los diferentes programas de Practicum… ¿Qué salida adoptar?

La respuesta arrastra en su sencillez una enorme complejidad: *un poco de todo, junto al juego dinámico de las interinfluencias*. Tiremos de uno u otro hilo del ovillo de las prácticas podemos devanar el conjunto de aspectos implicados en ellas y, más ampliamente, en el currículo global, sometiendo a examen las características específicas que adopta el diseño y desarrollo curricular en la formación inicial. De alguno de esos cabos ya he tirado en otras ocasiones (por ejemplo Montero, 1985,1988,1990; Montero y González Sanmamed, 1995; Montero, Requejo, Vez y Zabalza, 1990; Montero y Vez, 1995).

Disponemos además de una abundante literatura sobre el tema. Las prácticas de enseñanza, como ocasiones para aprender a enseñar han sido uno de los tópicos más claramente investigados en el campo de la formación del profesorado, quizás un poco ensombrecido en los últimos tiempos por otros más demandantes. Con sólo revisar las publicaciones de los diversos Simposios de Poio nos daremos cuenta de que también nosotros contamos con una enorme riqueza de datos pendiente, quizás, de examinar y valorar.

Sin pretensión de exhaustividad, y limitándome a aquellos en los que he participado más directamente, he encontrado una atención cuidada a la diversidad de tópicos propios de la indagación sobre las prácticas de enseñanza tales como:

- las investigaciones realizadas sobre las prácticas (Marcelo, 1995; Villar, 1988, 1990);
- los modelos teóricos subyacentes (Benejam, 1988; Montero, 1990);
- su entramado teórico-conceptual (Zabalza, 1988; 1990);

- la evolución histórica de su papel en los distintos planes de formación (Del Pozo, 1988);
- su sentido curricular y profesional (Ferreres, 1998; Montero, 1988);
- las huellas dejadas en los profesores noveles (por ejemplo, Cebreiro, 1988; Marcelo y Gómez Torres, 1990; Ramos, 1990);
- las características específicas adoptadas por los programas de prácticas en la formación del profesorado de primaria y secundaria;
- la evaluación de las mismas (Molina, 1990; Zabalza, 1995);
- los tutores, sus papeles, actuaciones, compromiso, formación, socialización, la percepción que de ellos tienen los alumnos (Ferreres, 1998; Fuentes, 1998; Fuentes y González Sanmamed, 1998);
- la colaboración institucional entre escuelas y universidad (Marcelo y Estebaranz, 1998);
- los aprendizajes realizados (Montero y González Sanmamed, 1995).

Por otro lado, si bien los encuentros de Poio son un escaparate del estado de la cuestión de las prácticas de enseñanza, tanto en lo que respecta a su dimensión organizativa e institucional mediante la descripción de los programas específicos en contextos concretos (qué se está haciendo en Bilbao, Granada, Huelva, Madrid, Oviedo, Sevilla, Santiago, Tarragona…), cuanto en su dimensión de problema de investigación, no significa que todo lo que se reflexiona, se investiga y se propone pase necesariamente por ese foro. Otros foros ponen también de manifiesto los trabajos y estudios realizados (por ejemplo, Blanco, 1999; Fernández Cruz y Moral, 1998; Pérez Gómez, 1999; Rodriguez Marcos, 1998; Zabalza, 2004).

A este rico panorama de información disponible sobre las prácticas existente en nuestro contexto habría que sumar la riqueza de datos procedentes de la investigación del tópico en el contexto internacional. No se entienda que pretendo establecer una falsa dicotomía fuera-dentro; soy perfectamente consciente de que en muchos de los trabajos citados podemos encontrar la enorme riqueza de la investigación internacional sobre este tópico, especialmente en aquellos dedicados a la revisión de los estudios sobre las prácticas de enseñanza realizados en diferentes contextos.

Autores como Guyton y McIntyre (1990), Zeichner y Gore (1990), incluidos ambos en el primer *Handbook of Research on Teacher Education;* los estudios sobre prácticas incluidos en la revisión realizada por Tisher y Widden (1990); o la revisión realizada por Goodlad, Soder y Sirotnik (1990) o las realizadas por Kagan (1992) o Pajares (1992); o la realizada por McIntyre, Byrd y Foxx (1996) en el segundo *Handbook of Research on Teacher Education*; o el espléndido trabajo de Bullough (2001) con el dedo

en la llaga de la evaluación, o los abundantes trabajos de Zeichner, probablemente uno de los investigadores más persistente y prolíficos en esta línea de indagación, o el de Darling Hammond y Brandsford (2005) acerca de qué necesitan aprender los futuros profesores y como pueden ser capacitados para aprenderlo

Lo que no deja de sorprender del conjunto de las revisiones es algo así como la coincidencia en los problemas persistentes (si bien con distinto grado de énfasis en unos u otros):

- falta de fundamentación teórica de los programas; escasa claridad en las metas perseguidas;
- ausencia de relación entre las diversas disciplinas y las situaciones de prácticas de enseñanza;
- ausencia de coordinación entre las formadores;
- las dificultades para realizar una evaluación adecuada de la mismas;
- las dificultades de los futuros profesores para realizar un complejo cambio conceptual desde el sentido común a las concepciones profesionales de la enseñanza;

Y si bien algunos autores insisten en las mejoras realizadas y, sobre todo, en el aumento del conocimiento disponible que permite pensar con más fundamento sobre los significados de las prácticas, con frecuencia la reclamación es aumentar la *duración* de las prácticas sin saber si más significa mejor, reproduciendo el mito uno señalado hace tiempo por Zeichner (1980): "*a más prácticas, mejores profesores*".

Vistas así las cosas, da la impresión de que, efectivamente, el tema preocupa y ocupa. Pero si bien disponemos actualmente de una información más que valiosa acerca del mismo, carecemos de hipótesis explicativas en relación a qué curriculum (contenidos, actividades, medios..) debían estar en cada una de las fases o tipos de situaciones de prácticas, qué marco teórico fundamentaría una propuesta u otra de distribución, en qué se apoya el énfasis en unos u otros momentos temporales... Parece que la confianza de los formadores y los estudiantes descansa, sin más, en la bondad de la estancia en los centros escolares como si ésta por sí misma tuviera necesariamente efectos positivos... a pesar de que, desde hace ya tiempo, los hallazgos de la investigación sobre las prácticas escolares no apoyan esa creencia.

No me parece que debamos seguir conformándonos con, por un lado, la evidencia respecto a la importancia que los futuros profesores las atribuyen ni, por otro, con la idea de no poder ir más allá de sospechar que las prácticas de enseñanza

> *"…tienen efectos tanto positivos como negativos sobre los futuros profesores y que muchas de sus consecuencias son sutiles y difíciles de desentrañar" (Hoy y Woolfolk, 1990: 296).*

En la revisión que McIntyre, Byrd y Fox (1996) hacen de las experiencias de campo, tras examinar la situación de las diversas modalidades de prácticas de enseñanza, plantean la necesidad de transformación de los formatos y contextos con los que se prepara a los futuros profesores. Entre las innovaciones que sugieren citan a las *escuelas de desarrollo profesional* (de escuelas asociadas prefiere hablar Fullan, 2002) y la formación de grupos de futuros profesores que desarrollan sus experiencias aprendiendo juntos de manera colaborativa. En relación con la primera propuesta, la idea de fondo es la de la selección de lugares *ejemplares* en los que alumnos y profesores aprenden (veáse Book, 1996). En relación con la segunda, la oportunidad de compartir la experiencia de prácticas da a los estudiantes ocasiones para interactuar, explorar significados en una dirección del desarrollo de una perspectiva compartida y reflexiva sobre la enseñanza (una situación similar a la que he podido experimentar con un equipo de colegas a través del proyecto IT-INSET). Otros intentos tienen que ver con el aumento de la diversidad en la dirección de la escasa atención prestada al impacto de los diferentes tipos de escuelas, aulas y comunidades (diferencias económicas, sociales, culturales, lingüísticas…) en el aprendizaje de la enseñanza por los futuros profesores (Darling-Hammond y Bransford, 2005; Zeichner, 1986).

> *¿Cómo cambiar las perspectivas en la dirección de plantear programas de prácticas que estimulen en los futuros profesores la reflexión crítica sobre sus propias experiencias, que orienten su desarrollo en la dirección del cuestionamiento de lo dado como socialmente construido?*

Fullan (2002) argumenta que la tendencia a desarrollar un marco teórico en la formación del profesorado es el resultado de un movimiento desde una orientación *positivista* hacia otra *constructivista* en la dirección del desarrollo de profesionales reflexivos. Esta última subraya el crecimiento de los futuros profesores mediante la experiencia, reflexión y autoevaluación.

Los programas de formación del profesorado de orientación *constructivista* reconocen que los futuros profesores son, en primer lugar, personas con determinadas creencias y valores que arrastran en sus tomas de decisión (pre)profesional. Los futuros profesores aprenderían que las situaciones formativas relevantes son aquellas situaciones problemáticas en las que existen posibilidades de manipulación de objetos para examinar sus efectos, cuestionar lo establecido, comparar sus hallazgos y supuestos con los de otros y buscar las respuestas propias. Una orientación que es válida no sólo para las situaciones de prácticas de enseñanza sino para el programa completo de formación.

El problema reside en identificar no sólo lo que sabemos, sino cuál es su contribución a la mejora cualitativa de la formación inicial. Llegados ahí, nos queda sin duda mucho por aprender, si bien es verdad que disponemos de evidencia suficiente como para afirmar, en palabras de Zabalza (1998: 8), "…que hemos avanzado mucho en estos últimos años. En política formativa, en desarrollo institucional, en fundamentación doctrinal."

La pregunta es entonces,

> *¿Por qué continúa siendo más fuerte la impresión del "dejá vu" en las prácticas de enseñanza que la evidencia del sentido práctico del saber disponible sobre ellas?*

Sin eliminar la posibilidad de aquellas experiencias que en la actualidad estén corrigiendo las debilidades –tan bien conocidas– de los programas de prácticas de enseñanza, sin negar tampoco la evolución conceptual producida, pienso que la misma será estéril si no cambian –no removemos– las condiciones en las que nos movemos. Me parece que falta un compromiso político de los centros de formación para clarificar sus modelos de formación y asumir su cuota de responsabilidad. Nunca se llevó a cabo un debate a varias bandas –universidad, administración, formadores, futuros profesores, profesores en ejercicio– que alumbre los diversos intereses presentes en ellas.

En este contexto de reflexiones se justifica la demanda de una mayor relación de la formación inicial con la formación continua a través de las situaciones de prácticas, ocasiones escasamente aprovechadas hasta el momento para esta finalidad. El desarrollo de modelos y experiencias de formación centrada en la escuela mediante la configuración de equipos pedagógicos integrados por un tutor universitario, un profesor en ejercicio de secundaria y dos o tres futuros profesores en prácticas, así lo han puesto de manifiesto. El equipo trabaja colaborativamente en una determinada área del curriculum durante un periodo de tiempo largo –un trimestre– con, al menos, una sesión por semana en la que el equipo planifica, desarrolla y evalúa conjuntamente una unidad didáctica. De este trabajo continuado se extraen beneficios, principalmente para el desarrollo profesional de los diferentes miembros del equipo y de los centros en los que trabajan (un mayor desarrollo de estas cuestiones puede verse en la experiencia IT-INSET Galicia recogida en Montero et al., 1990; Montero y Vez, 1995).

Este planteamiento descansa en la expectativa de una mayor *vinculación entre los centros escolares y los centros universitarios*. Una relación insuficientemente atendida hasta el momento, pródiga en estereotipos, en desconfianzas mutuas, en prejuicios, en manipulación... paradójicamente con un enorme potencial para el desarrollo de los profesores en ejercicio a través de su trabajo como tutores y mentores (véase Ferreres, 1992b, Ferreres, 1998; Ferreres, Jiménez y Molina, 1995; Marcelo, 1998; Marcelo y Estebaranz, 1998).

En esta línea, algunos autores han insistido que la colaboración entre centros educativos e instituciones de educación superior es generalmente efectiva solamente cuando se comparten valores y se reconocen dependencias mutuas. De entre las condiciones señaladas, se destacan: clarificar los papeles respectivos; desarrollar nuevas áreas institucionales para la colaboración y renovar las escuelas para facilitar el aprendizaje de los profesores. Los obstáculos que suelen plantearse están referidos a: la incertidumbre acerca de los objetivos de la formación del profesor; aumentar la capacidad de las escuelas para proporcionar formación a sus profesores; capacidad limitada de las instituciones de educación superior para asumir nuevos papeles relacionados con la formación del profesorado; modos inadecuados de financiación; el cisma del status de las instituciones de educación superior y los centros escolares y la necesidad de mayores niveles de liderazgo (Montero y Molina, 1996).

Quizás por todo lo dicho hasta aquí y, sobre todo, por lo que resta por decir, no queda otro camino que el de continuar explorando, en el sentido que apuntan las palabras de Gimeno (1998: 26):

> *"La vivencia del desajuste entre la teoría y la práctica y la aspiración a su más estrecha relación no es universal ni en el mundo de los que preferentemente se dedican a divulgar y producir conocimiento sobre la educación ni en el de los que desarrollan la práctica de la misma. Sólo quienes se cuestionan la distancia entre lo que es la realidad y lo que podría ser, quienes se preocupen y ocupen de cómo puede llegar a ser la realidad deseable, sólo quienes se dan cuenta a sí mismos y únicamente quienes dan cuenta a los demás de por qué ocurre lo que ocurre y las razones de lo que hacen, o por qué se debe hacer lo que conviene hacer, anclan sus inseguridades en el binomio problemático del conocimiento-acción, teoría-práctica, o cómo queramos llamarle. Se trata de un problema epistemológico que surge en quien se cuestiona la relación entre posibilidad y realidad."*

Estoy segura de que Vicente Ferreres compartiría conmigo este cierre provisional de los caminos de la memoria por necesidades del guión. Y compartiría también la idea de que en la formación del profesorado los problemas no permanecen resueltos y tenemos que aprender a solucionarlos una y otra vez.

Referencias Bibliográficas

Álvarez Nuñez, Q. (1999) *Proyecto docente de Organización y gestión de centros educativos*. Universidad de Santiago de Compostela

Atkinson, T. y Claxton, G. (2002*). El profesor intuitivo*. Barcelona: Octaedro.

Benejam, P. (1988). “Modelos de practicas en la formación de profesores”. En *Actas del I Simposium sobre practicas escolares.* Santiago: Tórculo, 7-16.

Blanco, N. (1999). “Aprender a ser profesor/a: el papel del practicum en la formación inicial”. En A. Pérez Gómez, J. Barquín y J. F.Angulo*. Desarrollo professional del docente: Política, investigación y práctica.* Madrid: Akal, 379-398.

Bolivar, A. y Salvador, F. (2004). “Conocimiento didáctico”. En F. Salvador, J. L. Rodríguez Diéguez y A. Bolivar (Dirs.) *Diccionario enciclopédico de Didáctica*. *Vol. I*. Málaga: Aljibe195-215.

Britzman (1986). “Cultural myths in the making of a teacher: biography and social structure in teacher education”. *Harvard Educational Review, 56*, (4), 442-472.

Bullough, R. V. (2000). “Convertirse en professor: La persona y la localización social de la formación del profesoerado”. En B. J. Biddle, t. Good e I. Goodson (Eds.). La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar. Barcelona: Paidós, 99-165.

Carr, W.(1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes.

Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martinez-Roca.

Carter, C. y Doyle, W. (1996). “Personal narrative and life history in learning to teach”. En J. Sikula (Ed.). *Handbook of research on teacher education.* New York: Macmillan, 120-147.

Darling-Hammond, L. y Bransford, J. (Eds.) (2005). *Preparing Teachers for a Changing World: What teachers Should Learn and Be Able to Do.* Hoboken-New Jersey: Jossey-Bass/Wiley.

Del Pozo, A. (1988). “Pasado, presente y futuro de la practices de enseñanza”. En *La formación práctica de los profesores.* Santiago de Compostela: Tórculo, 53-159.

Escudero, J. M. (2002). *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad para quienes?* Barcelona: Ariel.

Fernández Cruz, M. y Moral, C. (Eds.) (1998). *Formación y desarrollo profesional de los profesores de Educación Secundaria en el marco curricular de la reforma. Los retos profesionales de una nueva etapa*. Granada: FORCE.

Fenstermacher, G. (1994). “The knower and the known: the nature of knowledge in research on teaching”*. Review of Research in Education, 20*, 3-56.

Ferreres, V. (1992a). *Proyecto docente de acceso a cátedra.* Tarragona. Universidad Rovira i Virgili.

Ferreres, V. (1992b). "Relaciones universidad-centros escolares". En L. M. Villar (Coord.). *Desarrollo profesional centrado en la escuela.* Universidad de Granada, 52-56.

Ferreres, V. (1998). "¿Y qué pasa con los tutores de practicas en la Universidad? ¿Cómo se forman? ¿Qué papel. Qué funciones. Qué formación?". En M. A. Zabalza (Ed.). *Los tutores en el practicum. Funciones, formación, compromiso institucional.* Pontevedra: Diputación Provincial, 129-148.

Ferreres, V., Jiménez, B. y Molina, E. (1995). "Formación para la colaboración en centros escolares mediante practices de enseñanza". En L. Montero, B. Cebreiro y M. A. Zabalza (Coords.). *El practicum en la formación de profesionales: Problemas y desafíos.* Santigo de Compostela: Tórculo, 510-520.

Fuentes, E. (1998). "Aprendizaje y socialización con profesores tutores: algunos hallazgos desde un estudio de caso". En M. A. Zabalza (Ed.). *Los tutores en el practicum. Funciones, formación, compromiso institucional.* Pontevedra: Diputación Provincial, 275-289.

Fuentes, E. y González Sanmamed, M. (1998). "Interacción y aprendizaje con profesores tutores: La visión del alumnado de Magisterio". En M. A. Zabalza (Ed.). *Los tutores en el practicum. Funciones, formación, compromiso institucional.* Pontevedra: Diputación Provincial,261-274.

Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona: Octaedro.

Gimeno, J. (1983). "Planificación de la investigación educativa y su impacto en la realidad". En J. Gimeno y A. Pérez Gómez (Eds.). *La enseñanza. Su teoría y su práctica.* Madrid: Akal, 166-187.

Gimeno, J. (1993). "Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores". En. F. Imbernón (Coord.). *La formación permanente del profesorado en los paises de la CEE*. Barcelona: ICE/Horori, 53-92.

Gimeno, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.

González Sanmamed, M. (1995). *Formación docente. Perspectives desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona: PPU.

Goodlad, J. ,Soder, R. y Sirotnik, K.(1990). *The moral dimension of teaching.* San Francisco: Jossey-Bass.

Guyton, E. y McIntyre, D. J. (1990). "Student teaching and school experiences". En W. Houston (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan, 514-534.

Hargreaves, A. (1999). “Hacia una geografía social de la profesión docente”. En A. Pérez Gómez, J. Barquín y J. F.Angulo*. Desarrollo professional del docente: Política, investigación y práctica.* Madrid: Akal, 119-145.

Hoy, W. y Woolfolk, A. (1990). “Socialization of student teachers”. *American Educational Research Journal, 27* (2), 279-300.

Kagan, D. (1992). “Professional growth among preservice and beginning teachers”. *Review of Educational Research, 62* (2), 129-170.

Labaree, (1999). “Poder, conocimiento y racionalización de la enseñanza: genealogía del movimiento por la profesionalidad docente”. En A. Pérez Gómez, J. Barquín y J. F.Angulo*. Desarrollo professional del docente: Política, investigación y práctica.* Madrid: Akal, 16-51.

Lieberman, A. y Miller, L. (2003). *La indagación como base de la formación del profesorado.* Barcelona: Octaedro.

Marcelo, C. (1988). “El efecto de las practicas de enseñanza en las perspectives de los profesores en formación”. En *En La formación práctica de los profesores.* Santiago de Compostela: Tórculo.

Marcelo, C. (1998). “Modelos de colaboración entre la universidad y las escuelas en la formación inicial del profesorado”. En A. Rodriguez Marcos; E. Sanz y Mª. V. Sotomayor (Coords.) *La formación de los maestros en la Unión Europea.* Madrid: Narcea, 241-250.

Marcelo, C. y Estebaranz, A. (1998). “Modelos de colaboración entre la Universidad y las escuelas en la formación del profesorado”. *Revista de Educación*, 317, 97-120.

McIntyre, D., Byrde, D. y Foxx, S (1996). “Field and laboratory experiences”. En J. Sikula (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education.* New York: Macmillan,171-193.

Montero, L. (1985). *La realidad del aula vista por los futuros profesores. Un estudio comprensivo en un paradigma de investigación cualitativa.* Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

Montero, L. (1988). “Las practices de enseñanza en la formación inicial del profesorado: sentido curricular y profesional”. En *La formación práctica de los profesores.* Santiago de Compostela: Tórculo, 17-51.

Montero, L. (1990). “Modelos de practices: modelo implícito de practicas que revelan los actuales programas de formación inicial del profesorado”. En *La formación práctica de los profesores.* Santiago de Compostela: Tórculo, 41-51.

Montero, L. (1998). “Formación inicial y permanente de los maestros y maestras en Galicia”. En A. Rodriguez Marcos; E. Sanz y Mª. V. Sotomayor (Coords.) *La formación de los maestros en la Unión Europea.* Madrid: Narcea, 292-312.

Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente.* Homo Sapiens: Rosario (Argentina).

Montero, L. (2002a). "La formación inicial, ¿puerta de entrada al desarrollo profesional?" *Educar.* 30, 69-89.

Montero, L. (2004b). "La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. De ayer a hoy… ¿Y mañana?". *Organización y Gestión Educativa*. 6, 22-27.

Montero, I. y González Sanmamed, M. (1995). "Los contenidos formativos del practicum: Qué se puede aprender en las practices". En L. Montero; B. Cebreiro, y M. A. Zabalza (Eds.). *El practicum en la formación de profesionales: Problemas y desafíos.* Santiago de compostela: Tórculo.

Montero, L. y Molina, E. (1996). "Desarrollo professional y Organización". En *IV Congreso Interuniversitario de Organización Escolar.* Tarragona: Universidad Rovira i Virgili, 299-351.

Montero, L. Requejo, Mª. J. Vez, J. M. y Zabalza, M. A.(1990). IT-INSET Galicia. Una experiencia de formación centrada en la escuela. *El centro educativo. Nuevas perspectives organizativas.* Sevilla: GID, 47-56.

Montero, L. y Vez, J. M. (1995). *O desenvolvemento profesional dos profesores. A experiencia IT-INSET*. Galicia. *ADAXE.* 11, 87-96.

Munby, H., Russel, T. y Martin, A. K. (2001). "Teachers'Knowledge and How it Develops". En V. Richardson (Ed.). *Handbook of Research on Teaching. Fourth edition.* Washington, D.C.: American Educational Research Association, 877-904

Pérez Gómez, A. (1999). "El practicum en la enseñanza y la socialización profesional de los futuros docents". En A. Pérez Gómez, J. Barquín y J. F.Angulo*. Desarrollo professional del docente: Política, investigación y práctica.* Madrid: Akal, 636-660.

Rodriguez Diéguez, J. L. y Bolívar, A. (2002). *Reformas y retórica. La reforma educative de la LOGSE.* Archidona: Aljibe

Schön, D. (1992*). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.* Barcelona: Paidós.

Tisher, R. y Widden, M. (Eds.) (1990). *Research on teacher education. International perspectives*. London: The Falmer Press.

Veenman, S. (1984). "Perceived problems of beginning teachers". *Review of Educational Research, 54* (29, 143-177.

Villar, L. M. (1988). "Investigaciones actuales sobre sobre la formación preservicio". En *La formación práctica de los profesores.* Santiago de Compostela: Tórculo, 121-151.

Zabalza, M. A. (1988). "La práctica, el práctico y las prácticas en la definición de la enseñanza y del trabajo profesional de los profesores". En *La formación práctica de los profesores.* Santiago de Compostela: Tórculo, 153-199.

Zabalza, M. A. (1990). "Teoría de las practices". En M. A. Zabalza (Coord.) *La formación práctica de los profesores*. Santiago de Compostela: Tórculo: 15-40.

Zabalza, M. A. (1991). *Los diarios de clase como documentos para estudiar cualitativamente los dilemas practices de los profesores.* Barcelona: PPU.

Zabalza, M. A. (1998). "El practicum en la formación de los maestros". En A. Rodriguez Marcos; E. Sanz y Mª. V. Sotomayor (Coords.). *La formación de los maestros en la Unión Europea.* Madrid: Narcea, 169-202.

Zabalza, M. A. (2005). "El practicum y la formación del profesorado: balance y propuestas para las nuevas titulaciones". Ponencia presentada en el Seminario: *La formación del profesorado y la mejora de la educación para todos: políticas y practicas.* Santander: Universidad Internacional Menéndez Pelayo. http://www.campusred.net/mediateca/indice_2_1202.html

Zeichner, K (1980). "Myths and realities: Field-based experiences in preservice teacher education". *Journal of Teacher Education, 31* (6), 45-55.

Zeichner, K. (1992). "Rethinking the practicum in the professional development schools partnership". *Journal of Teacher Education,43,* (4), 296-307.

Zeichner, K. y Gore, J. M. (1990). "Teacher socialization". En W. Houston (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan, 329-348.

Zeichner, K y Nofte, S. (2001). "Practitioner Research". En V. Richardson (Ed.). *Handbook of Research on Teaching. Fourth Edition*. Washington, D.C.: AERA.

La Formacion Continua del Profesorado en un Nuevo Escenario

Miguel A. Zabalza Beraza

In Memoriam

Participo en este homenaje al gran amigo Vicente Ferreres. Fue compañero en muchas cosas a lo largo de los muchos años que convivimos: la *Educación Social*, el *practicum* (y sobre todo Poio donde su presencia se había convertido en casi necesaria), la *formación del profesorado,* las peleas científicas dentro y fuera del área de conocimiento. En fín, demasiadas cosas para poder afrontar sin una fuerte angustia su marcha. Tarragona y Santiago de Compostela no quedan próximos pero sí lo eran nuestros afectos, nuestros espacios vitales y los escenarios profesionales en que nos movíamos. En la actualidad, trabajábamos juntos en un proyecto de investigación que nos había llenado de ilusión y ganas de avanzar. Sólo unos pocos días antes de su muerte me llamaba desde el hospital para pedirme disculpas por si su enfermedad podía retrasarnos un poco. Nuestro estudio trataba de identificar y analizar *buenas prácticas docentes* de profesores universitarios. En su honor seguimos adelante. Él fue un buen profesor y un gran pedagogo. Y sobre todo, una gran persona y un inmejorable amigo. Ni se figura lo que hemos llorado su pérdida.

Introducción

Este breve trabajo en honor de Vicente Ferreres trata de proponer una serie de reflexiones sobre la formación de profesores. Un tema especialmente querido por él y al que dedicó buena parte de su tiempo y de su esfuerzo.

No pretendo hacer una revisión comparada en torno a los sistemas formativos en los diferentes países. Esa información está disponible en múltiples libros e informes que han ido apareciendo en los últimos años[1]. Mi intención es repasar algunos de los grandes dilemas en los que se debate la formación de profesores en el momento actual y algunos de los retos que

[1] Puede consultarse, por ejemplo, la obra de SANDER, Th. (Edit.): *Current changes and challenges in European Teacher Education*. European Yearbook of Comparative Studies in Teacher Education 1994. Edit. Nijs-Herent. Bruxelles. También el trabajo de J.M. Vez Jeremías y L. Montero Mesa : *La formación del profesorado en Europa: camino de la convergencia.* Revista Española de Pedagogía, nº 230, enero-mayo 2005.

deberá afrontar en el futuro inmediato. En España, por ejemplo, estamos afrontando estos días el inicio del debate sobre el nuevo modelo de formación del profesorado para la Educación Infantil y la Enseñanza Primaria. Pero no entraré tanto en temas de formación inicial cuanto en los dilemas inherentes a la formación en servicio, actividad que ha venido ocupando buena parte de mi tiempo en los últimos años.

Al hablar de "formación de profesores" me estoy refiriendo a intervenciones de diversa índole y con diverso grado de permanencia: desde los estudios de formación inicial (grado) o especializada (posgrado) en centros universitarios o asimilados, hasta programas formalizados en instituciones o centros de formación, incluyendo, también los cursos y seminarios a grupos de profesores en ejercicio (formación en servicio), y otras modalidades más recientes de incentivación de proyectos de innovación, asesoramiento a experiencias piloto o procesos de diseño de nuevas herramientas para el aprendizaje.

En el fondo de todos estos procesos formativos subyace la idea del *lifelonf learning*, esto es, la necesidad imperiosa de actualizarse permanentemente para estar en condiciones de dar una respuesta adecuada a las demandas del ejercicio profesional docente. Es bien cierto que la formación puede cubrir otros propósitos (desde propósitos políticos orientados básicamente a justificar la inversión prevista hasta propósitos más personales que permitan al profesorado satisfacer sus necesidades o intereses particulares) pero parece sensato pensar que la formación del profesorado, como la formación de cualquier otro colectivo profesional, debe estar orientada principalmente a la mejora del ejercicio profesional que tienen encomendado.

Esta breve reflexión abordará, de forma sucinta y básica (como si fuera un leve *pensar en alto*) dos temas complementarios: la evolución de la figura del profesor y la estructura de la formación y su evolución. Acabaré haciendo un pequeño recorrido por mi propia experiencia como formador.

1. Evolución de la figura del profesor/a

Es claro que se está produciendo una reconstrucción de la figura del profesor aunque, por ahora, al menos en nuestro país, este cambio afecta más al ámbito de la teoría y de los postulados que al de la realidad de los hechos. Pero es cierto que algunos países que seguían manteniendo sistemas de formación de profesores fuera de la universidad están reconduciendo su enfoque hacia estudios de mayor nivel e integrados en los estudios universitarios. El objetivo político más común es establecer un plan de formación de alto nivel y que sitúe a los futuros profesionales de la enseñanza en condiciones de afrontar los retos cada vez más fuertes a que se tendrán que enfrentar como educadores y docentes.

Por eso es importante que quienes participamos en los procesos formativos del profesorado (tanto en su diseño como en su operativización) tomemos en consideración el nuevo escenario, al menos como una "orientación de base". En definitiva se espera que también nosotros actuemos como agentes de ese cambio. Llama mucho la atención cómo las sucesivas reformas en el mundo de la educación no han provocado cambios simultáneos en los procesos de formación del profesorado, al menos en lo que se refiere a la formación inicial. Las universidades seguimos haciendo cosas parecidas y bajo enfoques similares a los que teníamos hace 20 ó 25 años.

La forma en que la figura del profesor/a va evolucionando no guarda parámetros comunes ni está exenta de debate. En los puntos que siguen sólo pretendo exponer mi punto de vista. Con seguridad habrá muchas personas que piensen la situación de forma diversa. Pues bien, en dos direcciones veo yo esa evolución:

a) la búsqueda de un difícil equilibrio entre la perspectiva "*generalista*" y la perspectiva "*especializada*".

> En España se ha optado, en lo que se refiere a Infantil y Primaria por la perspectiva generalista desplazando la posible especialización a los posgrados. Esta opción resuelve el problema de una especialización prematura (del perfil profesional y de las prácticas docentes) pero deja sin resolver otros problemas importantes (la solvencia para afrontar situaciones didácticas complejas). Complica también la posible construcción de una identidad científica por parte de los docentes (sentirse "buenos" o "especialmente competentes" en algún ámbito, sea científico o artístico o de conocimientos vinculados a la profesión docente como Pedagogía o Psicología).
>
> Algunos países nórdicos han optado por una propuesta formativa que se desarrolla en 4 años de los cuales uno, el último, queda a libre disposición de los estudiantes para que estudien (se especialicen) en lo que deseen (desde psicología a teatro, pasando, desde luego por las diversas áreas curriculares). El sistema de los ECTS permite hacer ese tipo de planteamientos en los que un estudiante ha de acumular para graduarse un cierto número de créditos en un ámbito. Esa especialización "a la carta" les ha permitido diseñar un perfil común de profesor/a que cubra toda la banda de edades desde los 5 (edad en que se inicia la escolaridad) a los 15 años. Los profesores pueden moverse en el sistema con pequeños complementos formativos.
>
> Una buena combinación de "generalidad" y "especialidad" resulta por tanto crucial para conseguir una enseñanza de calidad y una identidad profesional fuerte. Aunque reconozco que en esto mi posición es claramente minoritaria, nunca he visto con buenos ojos una especialización fuerte en Infantil. Lo he visto siempre como una "jaula de oro". Se está bien pero no se puede salir de ella. Y la naturaleza tiene sus ritmos y a medida que pasa nuestra edad no siempre estamos en condiciones de mantener un trabajo de calidad con niños pequeños. ¿Qué habría de malo en que los profesores pudiéramos cambiar de etapa (para arriba o para abajo) en la medida en que cambian nuestras condiciones personales? Pero eso exigiría un tipo de formación que, con pequeños complementos, nos permitiera hacer esas variaciones. Esa es, justamente, la idea, que han aplicado en los países nórdicos.
>
> En todo caso, creo que, incluso en los modelos generalistas como el que se nos propone, sería bueno propiciar que cada futuro profesor/a desarrollara un reforzamiento de la formación en algún ámbito (lengua, matemáticas, artes, idiomas, etc.) de forma tal que él/ella misma se sintiera especialmente preparado en dicho aspecto en el que podría hacer aportaciones válidas al trabajo colegiado en el colegio donde le tocara

ejercer. Ese ha sido el enfoque en Italia con los “módulos” (tres profesores para cada dos grupos, cada uno de ellos trabajando en un área curricular), desde la Educación Infantil en la que tan buenos resultados les ha dado.

Pero reconozco, en cualquier caso, que se trata de una cuestión compleja y sujeta a muchos matices.

b) el paso del profesor "*especialista de la materia*" al profesor especialista en la "*didáctica de la materia*".

Tanto la legislación, como las orientaciones para el desarrollo de las sucesivas reformas, como la literatura pedagógica vienen insistiendo durante los últimos años en este punto. Sin embargo falta todavía una clara articulación institucional que favorezca dicho tránsito en el proceso de formación del profesorado. Posiblemente se precise un trabajo de formación en el cual se produzca una mayor integración entre didácticas generales y didácticas especiales, una mayor insistencia en las metodologías que en los contenidos, un mayor espacio dedicado a las prácticas que a la extensión de nociones conceptuales. Se van poniendo en marcha experiencias interesantes en este sentido (el trabajo por competencias puede generar un nuevo contexto de integración de las aportaciones), pero, al menos en lo que se refiere a mi propia experiencia, todavía falta una propuesta curricular bien trabada (todavía prevalece el trabajo yuxtapuesto de especialistas diferentes que imparten cursos sueltos). Y esto sucede tanto en la formación inicial como en la formación en servicio aunque, afortunadamente, ésta última ha ido mejorando mucho en este sentido.

c) el paso del profesor “de una clase o una disciplina" al profesor “de un Centro escolar o de un proyecto de formación".

En este caso se trata de un cambio básico en la "cultura profesional" de los profesores. La identidad profesional de los docentes se centra en lo "individual" y suele estar ligada a la materia que imparten y/o al curso que atienden: ser buen profesional suele significar saber mucho de la materia y saberla explicar a sus alumnos. Visto desde una estructura curricular basada en disciplinas, éste funcionamiento individualizado puede resultar adecuado. Pero visto desde la formación de los sujetos o desde la configuración de un proceso de desarrollo profesional, no lo sería tanto.

Nuevas funciones y nuevas demandas se hacen ahora al profesor: hacer análisis de la situación, diseñar el proyecto educativo y curricular de Centro, supervisar el proceso de aprendizaje de cada alumno, mantener relaciones con las familias y el entorno, asumir responsabilidades en la gestión. En definitiva se trata de procesos de toma de decisiones y compromisos en los que él/ella participa no como profesional individual sino como miembro de un grupo y de una institución. Esto es realmente nuevo para nosotros. Nuevas necesidades formativas (vinculadas muchas de ellas a la propia esencia de lo que es diseñar un currículum que exprese un "proyecto formativo integrado y original" para el propio centro) aparecen como demandas básicas de los grupos de profesores: cómo resolver el tema de la continuidad curricular; cómo llegar al consenso en la toma de decisiones; cómo diseñar, llenar de contenido y poner en marcha un proyecto de centro; cómo establecer estructuras de coordinación capaces de dotar de coherencia el trabajo conjunto, etc. etc.

Incluso cuestiones que se refieren a la atención a alumnos concretos. Hace poco planteaba una profesora en un curso que no sabía qué hacer con una niña con ciertos problemas graves de salud que le desbordaban. Incluso cosas de éstas, siguen mal planteadas porque se hacen desde la esfera de lo individual. No era ella quien debía resolver el problema, es el colegio quien debe hacerlo. Es un problema del equipo de profesores que ha de planificar un sistema de atención a esa niña, no cada profesor individual. Esa visión de equipo, básica para cualquier planteamiento curricular integrado (y el trabajo por competencias lo exige) sigue siendo un desafío importante para la formación.

2. Evolución en los procesos de "formación de profesores".

También en este punto quisiera hacer una rápida mención a algunas de las variaciones habidas en los planteamientos de base de la formación de profesores.

a) de la formación dirigida a la "*acumulación de conocimientos*" (en formación inicial) y/o a "*la movilización*" (en la formación en servicio) a la formación dirigida al "*desarrollo práctico de procesos*".

> Desde luego los enfoques profesionalizadores hacen bien en insistir en la necesidad de incrementar el nivel de conocimientos del profesorado. Ninguna profesión se construye sólo sobre aprendizajes prácticos. Los modelos ingleses basados en el "aprendizaje artesano" están dando pasos atrás para recuperar los componentes teóricos que den consistencia y bases doctrinales a las prácticas docentes.
>
> Por su parte, es claro, que en cualquier proceso de formación en servicio resulta necesaria la fase de movilización. A través de ella se aportan mensajes de estimulación al cambio, se hacen panorámicas generales de la situación o de los temas a trabajar, etc.
>
> La movilización posee características comunicativas y metodológicas propias: puede hacerse a grandes grupos, exige periodos de corta duración, el formato curso resulta suficiente, el protagonista principal de los intercambios es el charlista (generalmente es él quien expone, anima y trabaja mientras el grupo receptor escucha y se motiva). La función de quien da la charla o el curso es hacer un discurso atractivo (no necesariamente práctico), seducir al auditorio de manera que se sientan motivados e interesados en el tema.
>
> Pero el buen ejercicio profesional requiere de una formación dirigida al desarrollo práctico de procesos. Y ese enfoque presenta características muy diferentes. La principal de ellas es que la formación se vincula al ejercicio profesional y trata de dotar a los aprendices de aquellas herramientas que les vayan a resultas útiles para resolver los problemas que habrán de afrontar como profesionales. El diseño de la formación surge así de las necesidades y exigencias del ejercicio profesional. Algunas de ellas son exigencias permanentes y otras pueden ser coyunturales. Ser profesor de secundaria puede tener exigencias propias y tiene otras que dependen del momento actual de la enseñanza y de la problemática real que deben afrontar nuestros profesores. Y eso mismo sucede en cualquier otro nivel del sistema educativo.
>
> Los planes de formación deben descender, en mi opinión, de un enfoque "abstracto" (*qué sería bueno para un profesor/a, qué debería saber o saber hacer)* a un enfoque más centrado en la realidad de nuestras escuelas (*qué necesita saber y/o saber hacer un profesor/a que vaya a ejercer en una escuela tal como son ahora nuestras escuelas; qué problemas concretos tienen que afrontar nuestros profesores)*. El profesorado se queja, en general de que la formación que le da la universidad no le sirve. El profesorado de secundaria nos critica abiertamente diciendo que no tienen nada que ver nuestros planteamientos con la realidad de las aulas que ellos afrontan. Algo de cierto puede haber en todo ello y es un buen momento para revisar nuestros planteamientos.
>
> Otro aspecto que precisa variar al socaire de un enfoque más profesionalizador de la formación en servicio es que el protagonismo del trabajo se ha de trasladar al grupo en formación. Y ello trae como corolario cambios profundos en la estructura del proceso formativo en sí. Al hilo de la reflexión en la que me estoy moviendo, me atrevería a citar algunos de los que yo he vivido como más significativos:

-en primer lugar que el formato curso ya no es útil (no vale que vengan especialistas a soltar cada uno su rollo por muy atractivo que sean capaces de hacerlo) y se debe entrar en formatos del tipo taller, grupo de trabajo, etc.;

-en segundo lugar eso varía la naturaleza del propio formador (ya no resulta tan interesante que sea alguien de universidad, en tanto que buen conocedor de las nociones vinculadas al objeto a tratar, cuanto alguien avezado en los procesos de producción referidos a ese objeto de formación: si el grupo quiere saber sobre materiales didácticos, si su demanda se refiere a "conocimiento de" yo puedo dar ese curso; pero si su demanda se refiere a "construcción de" está claro que es más propio, para que no acabemos frustrados ellos y yo, que llamen a quien tenga experiencia en desarrollar materiales);

-en tercer lugar, varía el "tiempo". Cualquier proceso de elaboración práctica exige formatos temporales extensivos y no intensivos.

-pero, sobre todo, varía el papel que juega el propio grupo en formación. Desarrollar procesos prácticos es "trabajar" y eso lleva implícitos toda una serie de fases y componentes en los cuales se ejerce un papel "activo" en tanto que protagonista del proceso. Eso, a su vez, implica mayor "sufrimiento" y "disponibilidad al riesgo" por parte de los participantes (el salto del "escuchar complacido" al "hacer titubeante" es muy duro, y con frecuencia se producen alianzas y resistencias para retrasarlo o, incluso, evitarlo).

En cualquier caso, esta evolución en el proceso formativo me parece fundamental. Sin duda alguna es preciso iniciar la formación con actuaciones destinadas a la movilización. El problema reside cuando esa fase inicial se enquista y el sistema formativo no acaba de salir de ella. En esos casos la teoría, el "mundo del hablar" se adueña del escenario y la formación acaba reduciéndose a una siembra masiva de nuevas nociones y conceptos.

Esto nos sitúa frente al segundo de los dilemas a los que me quería referir.

b) De la formación dirigida a "*la asimilación*" a la formación dirigida a "*la acomodación*".

Traigo a cuento aquí, no sé si de manera suficientemente ortodoxa, los dos conceptos piagetianos: "asimilación" se refiere a la incorporación de nuevas informaciones a nuestros esquemas; "acomodación" se refiere a cuando nuestros esquemas previos se modifican y reestructuran en función de la nueva información.

Como es bien sabido el auténtico aprendizaje está vinculado a la reestructuración de esquemas previos (esquemas conceptuales y operativos) en base a nuevas informaciones y experiencias. Planteado este dilema a los procesos de formación de profesores volvemos a estar es una contradicción similar a la mencionada en el punto anterior : los actuales formatos de formación, en general, están más orientados a la "asimilación" que a la acomodación "acomodación". Con mucha frecuencia los asistentes a cursos y grupos de formación regresan a sus casas con la cabeza llena de nuevas ideas, con un cierto empacho conceptual (¡han sido tantas cosas tan diferentes dichas en tan poco tiempo...!) pero con excasas guías para irse acomodando a ellas.

Los llamados "modelos culturales de formación" suelen reflejar esa tendencia a la asimilación. Dicen de ellos que son los modelos de las tres "c" : conceptualismo, contenidos, centralismo (la oferta formativa no surge de la demanda explícita sino de lo que es interpretado por necesidad desde la Administración educativa o desde las diferentes agencias de formación).

Desde mi punto de vista, las principales condiciones que plantea la acomodación es el tiempo y la práctica. Se precisa tiempo para ir asentando las ideas, y práctica para irlas consolidando, para ir reorganizando nuestra situación mental.

Una buena acomodación no se puede hacer sin tiempo, se trata de procesos que no se pueden acelerar. Obviamente el tiempo sólo no es suficiente. También es preciso el contraste de las nociones a través de oportunidades de aplicación de las mismas (para ver si funcionan o no en la práctica y cómo lo hacen, si resultan útiles en el propio contexto, si plantean nuevas necesidades, etc.).

En definitiva, también en el caso de los programas de formación (como en cualquier proceso de aprendizaje) los momentos de "asimilación" han de ir seguidos de momentos de "acomodación". Y la acomodación en estos casos significa sobre todo "práctica guiada". El gran problema suele residir en que, en muchos casos, tampoco quienes damos los cursos hemos hecho ese itinerario, también nosotros estamos, con respecto a las cosas de las que hablamos, en el momento de la asimilación: sabemos los conceptos pero no tenemos experiencia en ponerlos en práctica. Es, por eso, muy difícil para nosotros ofrecer esa "práctica guiada". Y resulta paradójico que quienes podrían estar en mejores condiciones para establecer esos puentes entre la teoría y la práctica (profesores con experiencia, asesores de formación, etc.) parecen ellos mismos seducidos por lo teórico, como si necesitaran reforzar su nueva identidad de expertos a través de un alejamiento progresivo de lo que constituye su experiencia práctica como profesores.

c) la estructura bidimensional de la demanda de formación.

En muchos casos las demandas de formación presentan dos dimensiones más destacables: la demanda de *respuestas técnicas* a los problemas profesionales, la demanda de *apoyo* en general (ligada a la situación de stress, de desorientación ante el cambio, de soledad en el trabajo frente a la institución, de presiones de la Administración, etc.)

Al primer tipo de demandas responden bien los modelos "técnico-didácticos". Suelen estar orientados al desarrollo de procesos de índole metodológica o bien a la elaboración de recursos. En su desarrollo resulta fundamental tomar en consideración lo señalado en los punto a) y b) de este apartado. Es preciso también ajustar el contenido práctico del curso a las necesidades a las que se pretende dar respuesta y a la especificidad de los contextos en los que virtualmente se espera poner en práctica el trabajo desarrollado. Por ello, el análisis del contexto y la evaluación de las necesidades forma parte del propio proceso de formación. Tienen más sentido de taller que de curso y un formato más extensivo y gradual que intensivo.

Un sentido distinto tienen los modelos "psico-sociales". Con ellos se trata de dar respuesta a demandas de apoyo y reconocimiento. Se trata de demandas más indefinidas y que tienen relación con la propia identidad profesional y la naturaleza institucional de nuestro trabajo. El formato habitual suelen ser los "grupos de formación" en los cuales se analizan las percepciones, vivencias, pautas de actuación de los asistentes. Normalmente al hilo del estudio de casos. También se realizan análisis institucionales de los propios escenarios profesionales y se planifican conjuntamente procesos de intervención cuya realización posterior es igualmente analizada y apoyada por el grupo. El modelo de cambio es, en este segundo caso, más "cultural" (se trata de iniciar el cambio por uno mismo, por la forma de afrontar la institución, el trabajo, las relaciones, los enfoques) que "técnico" (aunque, ciertamente, a lo largo del trabajo en el grupo de formación se van abordando y trabajando las nuevas técnicas que se pretenda poner en marcha para llevar a cabo los "proyectos" de intervención generados en el grupo). Quizá lo más notable de estos grupos sea el reconocimiento de lo "colectivo" como escenario prioritario para el desarrollo profesional.

d) nuevas *líneas básicas* de desarrollo de la formación.

Guasti (1990)[2] ofrecía un esquema de cuatro puntos para resumir su análisis de cuáles podrían ser los ejes del cambio en los modelos de formación continua del profesorado:

1) formación centrada en la clase o grupo de alumnos (frente a la centralidad de la disciplina);

2) refuerzo de los vínculos entre formación e investigación;

3) diferenciación de las funciones (en la medida que van apareciendo nuevos roles en el ejercicio profesional);

4) red de servicios de apoyo.

El primero de los ejes conecta cláramente con consideraciones hechas en puntos anteriores.

La conexión enseñanza - investigación resulta una de las "*common places*", de las temáticas habituales en los programas de formación (sobre todo en el caso del profesorado universitario). Pero no siempre acaban convirtiéndose en operaciones y estrategias concretas que respondan realmente a una integración y complementación entre ambas. En mi opinión la actual insistencia en *actuaciones reflexivas* (se ha hablado mucho del *profesor reflexivo* como paradigma de la formación) no siempre logra conectar con el auténtico sentido de la conexión enseñanza - investigación como eje del desarrollo profesional. Con frecuencia reflexionar se reduce a "hablar y opinar" más que a estudiar, acumular evidencias y contrastar sistemáticamente las actuaciones profesionales y los supuestos de los que parten.

La diferenciación de funciones se va haciendo cada vez más necesaria dentro de las instituciones formativas. Tal diferenciación se produce tanto en sentido vertical (en lo que se refiere al trabajo dentro de las propias áreas de conocimientos) como en sentido horizontal (en lo que se refiere al desarrollo de competencias transversales, con frecuencia centradas en las nuevas tecnologías, actividades formativas genéricas o desarrollo de funciones institucionales complementarias). El gran reto en este punto es que supone trascender el sentido individual del papel del profesor : éste va desarrollando competencias cuya aplicación se dirige al colectivo de profesores del que forma parte.

Finalmente, ya no se trata sólo de que en el nuevo perfil del profesor se trascienda la cultura de lo individual para destacar el valor de la pertenencia a un colectivo institucional. Sucede, además, que cada vez resulta más evidente que las propias instituciones escolares han de "salir" de una mentalidad de autosuficiencia para ser concebidas como una parte de un sistema más amplio de servicios y agentes formativos. Las necesidades que se generan dentro de una institución, los retos a los que ha de responder tanto con respecto a los profesores como a los alumnos como a la comunidad de la que forma parte superan con mucho sus posibilidades aisladas. De ahí que cada día vayan adquiriendo mayor sentido y relevancia educativa los denominados servicios de apoyo (denominación que habría de recoger no sólo los servicios de la Administración educativa sino también aquellos otros dependientes de otras Administraciones y cuyas aportaciones son complementarias a las de la escuela: sanitarios, de servicios sociales, de desarrollo comunitario, culturales, profesionales, etc.). Eso supone que la escuela como institución y como colectivo de profesionales ha de

[2] GUASTI, L. (1990): Le stategie delle formazione in servizio. En Varios: Sistema educativo : prospettive di mutamento. Franco Angeli. Mòdena. Pag. 193-203.

conocerlos, reclamarlos si no existen, demandar su colaboración, saber coordinar sus esfuerzos...

Epílogo

Mi propio itinerario en el campo de la formación de profesores

Si me perdonan este final autoreferido y un pelín narcisista quisiera concluir este apartado, por si pudiera serle úti a alguienl, haciendo referencia a cuáles han sido mis propios derroteros durante los últimos años en este campo del trabajo en formación del profesorado. Tres fases fundamentales soy capaz de distinguir en ese proceso:

a) charlas generales y cursos.

Su objetivo básico se ha solido situar en el horizonte de la movilización (véase punto II.a). Por lo general se trataba de aproximaciones generales a la filosofía y desarrollo de las diversas reformas, a la temática curricular en general o a alguno de sus componentes, etc.

Mi propósito fundamental ha sido la desdramatización de lesas reformas (que se entendiera que era algo interesante y asequible para cualquier grupo de profesores) y el refuerzo (partiendo siempre de que se trataba de aprovechar y racionalizar el gran esfuerzo personal que ya venían haciendo los profesores en su trabajo diario). El auditorio era por lo general masivo y la duración del trabajo corta.

b) trabajo en los centros escolares.

La siguiente fase ha supuesto un cierto desinterés y abandono de las intervenciones puntuales y para grandes auditorios. He preferido ir planteando trabajos más a largo plazo y más centrado en el desarrollo de procesos prácticos.

La línea básica del trabajo ha sido el comenzar a colaborar con Centros. En su mayor parte se trataba de Centros que iniciaban el proceso de elaboración de su Proyecto de Centro. En estos casos uno debe dejarse ya de teorías o visiones generales de las cosas para aterrizar en análisis específicos.

Personalmente ha supuesto una experiencia muy difícil pero a la vez muy atractiva.

c) trabajo de desarrollo de procesos didácticos concretos.

Simultáneamente a la vía anterior, y como resultado de aquella, he ido sintiendo la necesidad de orientar el trabajo hacia procesos cada vez más vinculados al ejercicio didáctico diario.

Por eso participé en su momento en el Proyecto IT-INSET con profesores de inglés (que suponía participar en un grupo de formación en el que se planificaban, se impartían y se analizaban posteriormente clases concretas). En este mismo sentido me he integrado en diversos grupos de profesores (el grupo Espacio-Sociedad; el grupo Agamei) en los que trabajado en el desarrollo de materiales didácticos y/o la propuesta de prácticas de innovación y mejora de la calidad de la docencia..

No son excluyentes entre sí los tres niveles de actuación. Pero sí reflejan la estructura del modelo de formación al que me he ido refiriendo en los diferentes puntos de este pequeño trabajo: un buen proceso de formación puede comenzar en momentos de movilización (charlas cursos, etc.) pero ha de madurar. Y madurar significa ir avanzando hacia una mayor implicación en procesos de desarrollo. La formación ha de dejar de ser palabras (por atractivas, sugerentes y seductoras que sean) para convertirse en un compromiso productivo (que desde luego es mucho menos gratificante, más "doloroso" en cuanto al compromiso y esfuerzo que te exige).

Ni qué decir tiene que cambia absolutamente el papel que en cada uno de esos momentos desarrolla el "experto". De ser el protagonista, el que habla, en el curso o charla; pasa a ser el que escucha y sólo propone en el trabajo con Centros; a ser sencillamente uno más (y por lo general uno de los menos enterados de lo "práctico") en los grupos de trabajo.

Capítol 3

Formació Permanent

La Contribución de la Evaluación a la Formación Permanente del Profesorado: Experiencias y Realizaciones Vinculadas con los Centros de Profesores

Eustaquio Martín Rodríguez

Introducción

La formación permanente del profesorado fue, entre los años 1984 y 1996, objeto prioritario de un conjunto de políticas que promovidas por el Ministerio de Educación propiciaron la institucionalización de nuevas propuestas y modelos de profesionalización docente. En esa época, y vinculados a dichas experiencias, surgieron y se desarrollaron distintos proyectos de evaluación que, por un lado, resaltaron la necesidad e importancia de incorporar la evaluación a los quehaceres instituciones así como en el diseño y desarrollo de planes y actuaciones de formación, y que, por otro, en sus realizaciones abordaron, entre otros temas, estudios sobre la situación y actitudes del profesorado ante la formación, la trayectoria institucional seguida por los Centros de Profesores, los procesos y logros de determinados planes de formación, etc.

Las evaluaciones diagnóstica, institucional y de programas han sido ámbitos que fueron apareciendo con un cierto retraso, con respecto al desarrollo logrado en otros países, en el panorama español de los estudios pedagógicos al igual que había ocurrido con otras modalidades y tipos de investigación y evaluación educativas. Desde los inicios de la década de los años ochenta, sin embargo, se puede observar el comienzo de un cierto despegue en la realización de todo este tipo de estudios, coincidiendo este impulso con las distintas iniciativas de reformas que la administración socialista emprendió en el campo educativo, desde la formación de su primer gobierno en 1982.

En este artículo, quisiéramos centrar nuestro análisis en algunas de las propuestas y proyectos de evaluación que se contemplaron y / o realizaron en un contexto concreto, el de la formación permanente del profesorado. Dadas las limitaciones de espacio, no podemos sino limitarnos a reseñar sólo los que, o bien, por su objeto de estudio abarcaron de manera más amplia la trayectoria de las instituciones y de los planes de formación, o

bien, aquellas otras propuestas que por su incorporación en documentos oficiales contribuyeron a hacer visible la evaluación como una forma de conocimiento para fundamentar la toma de decisiones. Entre los primeros, quisiera señalar que, en uno de ellos, el de la *Evaluación de los Planes Provinciales de Formación*, tuve la oportunidad de formar parte de un equipo de investigación que, junto con otros profesores de las universidades Rovira y Virgili y Autónoma de Barcelona, trabajamos entre los años 1992 y 1994 con nuestros recordados compañeros, Vicent Ferreres y Bonifacio Jiménez.

Es obvio, que en tantas pocas páginas es totalmente imposible sintetizar la historia de un proyecto como el de los CEP. Por ello y a los efectos de nuestro análisis hemos optado, primero, por hacer una breve caracterización de la formación permanente del profesorado para que desde esta referencia general podamos, después, ir vinculado las distintas propuestas y proyectos de evaluación a las diferentes etapas por las que ha transcurrido la trayectoria de los CEP, en el periodo de tiempo comprendido entre 1984 y 1996. En las diferentes fases o etapas tratamos de ofrecer algunas de los aspectos que dan una idea de cuál era la situación de los CEP y/o formación permanente en ese momento y, a continuación, planteamos los estudios de evaluación que se propusieron o realizaron.

1. El contexto de nacimiento de los Centros de profesores

Desde los primeros años de la década de los ochenta y durante la primera mitad de los noventa, anticipándose primero y coincidiendo después con el proceso de elaboración, aprobación y puesta en práctica de la Ley Orgánica del Sistema Educativo (LOGSE), el Ministerio de Educación y Ciencia desarrolló uno de los proyectos que en sus inicios suscitó más expectativas por su relevancia dentro del conjunto de las políticas educativas llevadas a cabo durante esos años: la institucionalización de un nuevo modelo de formación permanente del profesorado. El punto de partida de este singular proyecto se sitúa cronológicamente en el año 1984 en el que, como es bien sabido, se procedió a la creación de los Centros de Profesores (CEP).

La aparición de los CEP en el panorama educativo de los años ochenta fue acogida con respeto por las fuerzas sociales y asociaciones profesionales progresistas, generando una actitud de respaldo y apoyo por una parte considerable de los docentes que venían trabajando en movimientos y plataformas alternativas sobre planteamientos innovadores de la escuela pública y la enseñanza. Fueron percibidos, asimismo, de un modo amenazante por los responsables de las instituciones y los defensores del modelo de formación que se pretendían sustituir y con un compás de espera, mezcla de curiosidad y recelo, por el grueso del profesorado que no

se distinguió casi nunca por su espíritu de iniciativa y dinamismo profesional.

La opción por el perfeccionamiento del profesorado en ejercicio a través de la creación de los CEP se fundamenta sobre todo, según afirmaba el entonces Ministro de Educación José María Maravall en el Prólogo del *Proyecto para la reforma de la enseñanza*, MEC (1987: 9), porque dada "la juventud del profesorado español, cuya edad media es sensiblemente inferior a la de los docentes de otros países, este esfuerzo resulta particularmente rentable y viene a reforzar la labor que de modo voluntario han venido ya desarrollando los diversos movimientos de Renovación Pedagógica desde principios de los años setenta".

En su definición inicial, el nacimiento de los CEP se justificó en tanto que alternativa conceptual e institucional al modelo de perfeccionamiento imperante hasta ese momento, presentándose como una propuesta superadora de las bases teóricas, configuración institucional y modalidades de formación que habían sustentado y asumido los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE) durante toda la década de los años 70.

A este respecto hay recordar que, en el periodo de tiempo comprendido entre los años 1969 y 1984, la formación inicial del profesorado de Enseñanzas Medias y la formación permanente o perfeccionamiento del de Educación Básica y Enseñanzas Medias habían sido asumidas por los Instituto de Ciencias de la Educación (ICE). La aprobación de la *Ley General de Educación* de 1.970 supuso la consolidación de la existencia de los ICE y de su vinculación a la Universidad, reforzando su filosofía inicial de que eran instituciones encargadas, como se regula en su artículo 73.3, de la "formación docente de los universitarios que se incorporen a la enseñanza en todos los niveles, del perfeccionamiento del profesorado en ejercicio y de aquéllos que ocupan cargos directivos, así como de realizar y promover investigaciones educativas y prestar servicios de asesoramiento técnico a la propia Universidad a que pertenezcan y a otros Centros del sistema educativo".

El proyecto CEP fue sin ningún género de dudas, al igual que en la España de los años setenta lo había sido el de los ICE, un proyecto político-educativo que de hecho va a dar lugar a un nuevo modelo de formación permanente del profesorado sustentado sobre bases de muy distinta naturaleza. Una de estas bases surge de la crítica y el cuestionamiento de la labor realizada por los ICE en el campo concreto de la formación inicial y permanente del profesorado no universitario.

La pérdida de competencias de los ICE en la formación del profesorado de enseñanzas no universitarias, así como las invitaciones a los MRP para que canalizaran sus actuaciones y, en definitiva, se integraran de alguna manera en los CEP, suscitó todo tipo de recelos y suspicacias en ambos colectivos. Los primeros, es decir los ICE, porque siempre dudaron de que estas medidas no formaran parte de un proyecto más amplio que contemplara su

propia desaparición, Escudero Escorza (1989). Los MRP, por su parte, vivieron de un modo problemático y conflictivo los hipotéticos condicionamientos que podrían surgir de la institucionalización de sus iniciativas, sobre todo los relativos a la probable limitación de su autonomía y a la posible burocratización de su mismo quehacer, Domenech y otros (1992).

Ahora bien, la trayectoria biográfica de los CEP estuvo jalonada de acontecimientos, situaciones y vivencias que iban a ir marcando los sucesivos cambios de rumbo producidos en su definiciones y quehaceres institucionales. La dirección y orientación de esta trayectoria fueron, en cuanto al grado más importante de responsabilidad y determinación, definidos por la administración educativa en distintos momentos cronológicos que se identifican y coinciden con el Decreto fundacional de 1984, el Plan Marco de Formación de 1989, el Decreto de 1992 por el que se regula la creación y funcionamiento de los CEP, la reordenación de la Red llevada a cabo en 1994 y el Decreto de regulación de los Centros de Profesores y Recursos (CPR) de 1995. Otra parte no menos transcendente, en ocasiones, de la biografía institucional se fue escribiendo también con la imagen que los propios CEP habían sido capaces de construir y proyectar entre el profesorado de sus respectivas zonas de actuación.

2. Los primeros pasos de la nueva propuesta de formación permanente

La primera fase de la trayectoria biográfica de los CEP y de la materialización de la nueva propuesta de formación permanente del profesorado se enmarcan en un proceso en el que hay que tener en cuenta no sólo el Decreto fundacional de 1984 y las diferentes disposiciones normativas por los que se van creando los primeros a lo largo del año 1985, sino también todo el trabajo preparatorio que se llevó a cabo para que el proyecto se hiciera realidad.

Era obvio que el problema de la formación permanente no podía reducirse ni hubiese sido lógico abordarlo con la mera sustitución de una institución por otra. Se necesitaban unas señas de identidad y unos referentes conceptuales que contribuyeran a sustanciar y llenar de contenido el armazón de los CEP. El empeño no resultó una aventura imposible, puesto que genéricamente otra de las bases que va a constituirse, al menos teórica y filosóficamente, en el marco de referencia permanente de una gran parte de las reformas diseñadas por la Administración socialista, es el nuevo discurso educativo que empieza a difundirse en nuestro país en la década de los 80. En el terreno de la educación no cabe duda que la instauración del régimen democrático, conlleva la sensibilización e identificación de nuevas audiencias con los conceptos e ideas derivados de las aportaciones

de las teorías y tradiciones científicas interpretativo-simbólica y socio-crítica que, hasta entonces, habían sido escasamente difundidas más allá de las comunidades académico-universitarias.

La conformación de este pensamiento pedagógico y educativo va a enraizarse en la teoría y práctica de la enseñanza a través de las condiciones que propician ciertos planteamientos epistemológicos y conceptuales. La emergencia de propuestas como las de la investigación-acción, la evaluación cualitativa, el aprendizaje constructivista, etc, y las nuevas perspectivas de análisis en temas como el curriculum, la profesionalización docente, etc., no significan sólo un cambio formal de la terminología al uso, sino la posibilidad real de trabajar educativamente con propuestas superadoras de las mantenidas por los paradigmas psicopedagógicos dominantes, cuyo buque insignia fue sin duda el modelo de pedagogía por objetivos.

Estos nuevos planteamientos educativos van a ser difundidos de muy diferentes formas. A título meramente indicativo sirvan como ejemplos los eventos organizados por la Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado en el año 1984: Simposio sobre *Teoría y Práctica de la innovación en la formación y el perfeccionamiento del profesorado*, celebrado en Madrid en febrero, y el Seminario sobre *Investigación cualitativa en el aula*, llevado a cabo en el Rincón de la Victoria (Málaga) en octubre. En uno y otro caso, se abordaron con la participación de ponentes nacionales y extranjeros una gran parte de los temas que hemos enunciado con anterioridad, -la *Revista de Educación,* 284, septiembre-Diciembre de 1.987, recogió algunas de esas ponencias-, contribuyendo a crear algunos de los soportes conceptuales más fuertemente arraigados en los primeros años de los CEP, a la vez que a iluminar las diferentes vías por las que podría emprenderse la formación inicial y permanente del profesorado.

Igualmente significativos son los materiales de uso interno utilizados en los primeros Seminarios realizados para la Formación de los Directores de los Centros de Profesores. Para algunos de ellos se tradujeron al castellano, con bastante antelación a la fecha de su aparición en el mercado editorial español, una parte considerable de una de las obras de Carr y Kemmis, *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*, y algunos de los artículos de John Elliott como representantes de las dos tendencias más importantes del movimiento de la Investigación-Acción.

La mayor parte de estas iniciativas fueron promovidas por un grupo de expertos que, además, emprendieron la realización de un estudio que se publicó con el título de *Informe sobre la Formación Permanente del Profesorado de Enseñanza Básica y Secundaria*, MEC (1986). Dividido en dos partes, en la primera se analizaba las limitaciones que el modelo de formación vigente hasta entonces tenía y se delineaban las líneas y características que debía tener la nueva propuesta, y, en la segunda, se

presentaban los resultados de las contestaciones a la encuesta realizada a 5173 docentes, entre los meses de abril y junio de 1985.

Uno de los aspectos que se recalca, en la primera parte, es la importancia de la necesidad y oportunidad de la formación permanente ya que existe el convencimiento, o al menos así se expresa, de que las "políticas innovadoras en la formación de los profesores abogan más bien por concentrar recursos en el perfeccionamiento que por alargar una formación inicial que difícilmente podrá ajustarse totalmente a las necesidades futuras del ejercicio profesional", MEC (1986: 45). La contraposición entre formación inicial y permanente, en estos momentos, tal vez fuera fruto de la casualidad, pero también podría interpretarse como resultado de las dificultades y resistencia que, ya entonces, surgen ante las primeras propuestas del Ministerio para abordar la reforma de la formación inicial del profesorado de Educación Básica y Enseñanzas Medias.

La concepción misma de la formación es uno de los elementos sobre el que la nueva Administración centra sus discrepancias, ya que, tal y como se recoge en el ya citado Informe había "que cuestionar seriamente si un modelo tecnológico de innovación educativa y, al mismo tiempo, de formación permanente del profesorado como los Institutos de Ciencias de la Educación, surgidos de un régimen autoritario bajo la inspiración de una filosofía educativa de acentuado marchamo tecnocrático, eran el modelo más idóneo para una época muy diferente, marcada por la democratización plena de las instituciones públicas y de las propias relaciones sociales, así como por la demanda de cambios e innovaciones que modernizaran un aparato administrativo excesivamente rígido y burocratizado" (MEC; 1986: 41).

Este desacuerdo inicial con el modelo de perfeccionamiento heredado responde, según el espíritu de estas palabras, no sólo a planteamientos de orden político, que evidentemente son obvios si se tienen en cuenta la filosofía política, social y educativa que diferencia a un régimen autoritario de un sistema democrático, sino también a cuestiones estrictamente pedagógicas relacionadas con la concepción y organización de las actuaciones formativas llevadas cabo hasta ese momento.

A riesgo de ser un tanto injustos cuando se califica globalmente a cualquier institución, lo cierto es que los ICE, además de estar controlados casi mayoritariamente por los grupos hegemónicos del régimen anterior, distan mucho de ser apreciados si nos atenemos a la valoración que de los mismos hicieron los docentes de Educación Básica y Enseñanzas Medias. En los resultados, de la segunda parte del Informe, casi la mitad del profesorado (46.2%) considera que las actividades promovidas por los ICE en las que ellos han participado “han sido poco útiles para el aula”. Asimismo un 73.1% del profesorado de BUP y un 60.4% de los de FP afirman que no les había servido “para casi nada” el Curso de Aptitud Pedagógica (CAP).

No es extraño que, teniendo en cuenta este estado de cosas, precisamente los aspectos de los CEP más positivamente valorados por los Movimientos de Renovación Pedagógica y Sindicatos fueron, respectivamente, su "filosofía <<*que pretende partir de la experiencia y la práctica escolar y no del reciclaje clásico dado por especialistas a través de los ICEs, Inspección....*>>", y el hecho de que "el CEP supone <<*algo cualitativa y cuantitativamente distinto, ya que la formación permanente del profesorado quedaba relegada a cursillos minoritarios, casi siempre ajenos al trabajo cotidiano*>>", Cuadernos de Pedagogía (1985: 63-64).

La definición de los CEP y de la formación permanente, a este respecto, queda plasmada tanto en el Informe sobre el profesorado como en el Decreto fundacional. Así por ejemplo en el primero, MEC (1986: 49-51), se precisan las siguientes características: se debe partir del hecho de que "la formación permanente del profesorado debe realizarse lo más próxima posible al lugar del trabajo"; recogerán y favorecerán "la difusión de la experiencia acumulada y la preparación desarrollada en el aula, constituyendo verdaderos núcleos dinamizadores de la innovación educativa y la investigación aplicada"; que "fomenten la participación, no sólo de los propios profesores, sino también de otras instituciones educativas y organismos locales con amplias competencias en la ordenación de la vida social y cultural de las localidades donde aquéllos se ubican"; serán los docentes quienes "propondrán los nombramientos de los cargos directivos y de los miembros de sus órganos colegiados"; serán centros "destinados al desarrollo profesional del magisterio básico y de enseñanzas medias conjuntamente" , (los subrayados son del texto original).

Varias ideas se repiten con insistencia en la conceptualización y regulación legal de los CEP (Prólogo del Real Decreto 2112/1984) . Por una parte, la de que son instituciones que tratan de promover el trabajo en equipo y conjunto del profesorado de los distintos niveles del sistema educativo, asumiendo que el profesorado ha de ser sujeto de su propia formación. Por otra, la necesidad de vincular formación e investigación desde una adecuada articulación entre la reflexión teórica y la práctica educativa. Y de un modo sustantivo se señala que esta empresa ha de afrontarse desde unos centros gestionados democrática y participativamente, que serán plataformas estables apoyadas por la Administración.

La trayectoria de los CEP durante sus primeros cuatro años de vida (1985-88) es, sobre todo, un periodo que se podría caracterizar como de *difusión e implantación del modelo*, ya que en él, por un lado, se aborda el establecimiento de la red de formación por todo el territorio de gestión directa del MEC. Los 56 primeros a parecen a lo largo del año 1985 y progresivamente esta cifra va incrementándose hasta llegar a 113 a finales de 1989. Por otro lado, una vez que logran disponer de una mínima plantilla, cada CEP trata de darse a conocer a los centros escolares y profesorado de sus zonas de actuación y la Subdirección General de Formación del

Profesorado, por su parte, emprende poco a poco la formación de su personal, creando las figuras de Responsables de Área y Ciclo (RAC) y de Formador de Formadores (F. de F.).

3. Reforma y formación permanente del profesorado

En el año 1989, aunque tal vez todo empezara a gestarse ya en el año anterior, se inicia un nuevo periodo para la consolidación del modelo de perfeccionamiento del profesorado y para la institucionalización definitiva de los Centros de Profesores. Ambas cosas fueron clarificadas y delimitadas, en la segunda parte de un documento que vio la luz con el título de *Plan Marco de Investigación Educativa y Formación Permanente del Profesorado*, MEC (1989).

En el Plan Marco de Formación Permanente del Profesorado, para estructurar las características del modelo de formación permanente se eligieron cuatro aspectos que hablaban por sí solos:

- Formación basada en la práctica profesional
- El centro educativo, eje de la Formación Permanente
- Formación a través de estrategias diversificadas
- Formación descentralizada.

El objetivo del perfeccionamiento era mejorar la práctica docente, en la que se debían introducir cambios significativos para adecuarla a una nueva realidad social y educativa. Por eso cualquier actividad formativa debía estar basada en la práctica profesional y tomar como referencia la realidad de cada centro educativo, contexto que debía inspirar al máximo la definición de necesidades formativas y actuaciones consecuentes con ellas.

La finalidad de mejorar la calidad de la educación a través de una actividad profesional más reflexiva, mejor planificada y evaluada, con procesos abiertos de investigación y experimentación del currículum en los que la autoformación y la formación colectiva en cada centro, se convertían en principios inspiradores de las actuaciones.

La diversificación de estrategias, prevista para atender las necesidades formativas del profesorado, respondían a la heterogeneidad de un colectivo que atiende niveles educativos muy diferenciados o especialidades distintas. De esta previsión se derivaron las líneas maestras de numerosos programas formativos, la definición de modalidades de actividad o la mención a diferentes instituciones y colectivos colaboradores, de los que se destacaban claramente los CEP, como mejor ejemplo de adecuación al desarrollo de un modelo de formación basado en la práctica docente y en los problemas reales de los centros educativos.

Como sistema para articular toda la oferta de formación de las diferentes instancias y programas implicados, garantizando el principio de descentralización que sustentaría la posibilidad de adecuar mejor las actuaciones a realidades bien distintas, se impulsó la coordinación en Planes Provinciales, de los que los planes de los CEP serían parte esencial.

En relación con el primer periodo, ahora se introducen dos aspectos realmente novedosos como son la consideración del centro escolar como eje de la formación y la apuesta por la formación descentralizada en la que se propone a los Planes Provinciales como elementos articuladores de los procesos de planificación, seguimiento y evaluación de las actuaciones formativas. Se optó por crear una nueva figura, los Asesores de formación, que vendría a amortizar y sustituir a los RAC y F. de F., y que junto a los Directores constituirían los Equipos Pedagógicos de CEP, se planificaron las plantillas según los módulos en que clasificaron los diferentes CEP, se estableció el programa de formación del personal de la red, etc.

Pero además de todos estos aspectos de identidad institucional y del modelo de formación, también se recogía en sus páginas, MEC (1989: 149-159), todo un capítulo dedicado a las características y líneas que definirían la evaluación del mismo Plan Marco de Formación. Teniendo en cuenta que en él existían diversas líneas de actuación que, a su vez, implicaban a diferentes colectivos e instituciones, se propuso que la evaluación contemplara: la evaluación global de los Planes Marco, Provincial y de los Centros de Profesores; de los programas y actuaciones de formación; y de materiales.

En esta misma época se inicia el primer estudio de evaluación de los CEP, Morgenstern, S. y Martín, E. (1992). Dicho estudio fue seleccionado en la convocatoria nacional de proyectos de investigación del año 1989, del CIDE, y como los propios investigadores señalaban, en las conclusiones, había que reconocer la importancia de “su selección y financiamiento por un organismo dependiente del Ministerio de Educación, para evaluar concretamente una política de la cual el MEC es el principal responsable. Este hecho no puede dejar de mencionarse ya que no suele ser frecuente que la Administración financie proyectos de evaluadores externos para estudiar problemas que le conciernen. También es preciso valorar el apoyo y apertura de la Subdirección General de Formación del Profesorado que puso a nuestra disposición toda la información disponible. En ningún momento se retuvieron datos ni se ocultaron situaciones de mal funcionamiento. El interés porque esta investigación pudiese detectar problemas y contribuir a solucionarlos fue permanente”.

Tanto la integración de los distintos ámbitos de evaluación, contemplados pormenorizadamente en el Plan Marco, como la promoción de los estudios de evaluación externa son una muestra clara de la actitud y disposición de la Administración, y principalmente de la Subdirección General de Formación del Profesorado, por conocer los procesos de implantación y

desarrollo de sus propuestas y, en determinados casos, para fundamentar la toma de decisiones.

Con respecto al estudio de evaluación de los CEP, Morgenstern, S. y Martín, E. (1992), hemos de señalar que se llevó a cabo durante los años 1990/91 y que mediante tres cuestionarios (uno institucional y otros dos para asesores y directores) y dos estudios de caso se trataba de valorar la trayectoria y realizaciones de los 56 primeros CEP creados a lo largo del año 1985. De la población inicial objeto de estudio, el número de CEP fue finalmente de 54, ya que el de Navarra pasó a depender directamente de su Comunidad Autónoma y el CEP de Ibiza estaba viviendo en esos momentos un proceso de cambio de su dirección y de la mayor parte de su Equipo Pedagógico. En cualquier caso, los porcentajes de participación logrados fueron del 68,5% de los directores y del 62,4% de los asesores.

Uno de los aspectos que el estudio sacó a la luz fue el escaso compromiso del profesorado de Enseñanzas Medias con los planteamientos de las reformas educativas en fase de experimentación, si nos atenemos a la participación limitada de dichos docentes en las actuaciones de formación, en comparación con los de Educación Infantil y Básica. De hecho, los investigadores apuntaban que muy probablemente el éxito de la formación permanente y de los CEP había quedado seriamente hipotecado por no haberse emprendido finalmente la reforma de la formación inicial de este profesorado, a pesar de las propuestas que surgieron desde el año 1984. Visto este problema con la perspectiva que se tiene con el paso del tiempo, tal vez habría que interpretar la fuerte apuesta que la Administración hizo por la formación permanente, en los años de gestación de los CEP, como una posible vía para superar las dificultades, bloqueos y resistencias que los grupos hegemónicos opusieron a los intentos de reformar la formación inicial de los docentes de Educación Básica y Enseñanzas Medias.

La imagen general de los CEP como instituciones responsables de la formación permanente del profesorado proyectaba componentes y elementos con una definición variable, según la naturaleza de los problemas o temas de que se tratase. Todos, por ejemplo, disponían de un Plan de CEP, aunque en bastantes casos este fuera el resultado de la suma de las diversas actuaciones formativas propuestas por los Asesores, pero, por contra, muy pocos tenían un Equipo Pedagógico que desde acciones coordinadas y de trabajo grupal, superadoras de las formas de proceder propias del individualismo docente, construyeran propuestas coherentes con los principios y presupuestos que fundamentaron el proyecto institucional y el modelo de formación de los CEP. Este hecho, por otra parte, tampoco debía causar extrañeza ya que, en esos momentos, sólo un tercio de los Asesores de formación asumían que el motivo principal para trabajar en estas instituciones había sido su identificación con el proyecto CEP y, en la mayor parte de los casos, tanto los Directores como los Asesores no se caracterizaban por haber participado en iniciativas de renovación pedagógica.

Igualmente resultaban significativos los desequilibrios encontrados en las actuaciones de formación realizadas en las distintas áreas del currículo y en el tipo de modalidades de formación más frecuentemente utilizadas. En general, la formación en las áreas nucleares del currículo, excepto la de Lengua y en menor medida Ciencias Sociales, no estaban bien atendidas, si se tiene en cuenta, por ejemplo, que las actuaciones emprendidas en las áreas y/o materias de Ciencias Exactas y de la Naturaleza, eran minoritarias y realmente escasas o inexistentes en Tecnología de la ESO y en las Enseñanzas Técnico Profesionales. En cambio, las de Nuevas Tecnologías -programas Atenea y Mercurio- representaban entre la cuarta y quinta parte del total de las actuaciones llevadas a cabo en los CEP. En todos los casos, sin embargo, la modalidad de formación predominante, con proporciones de entre un tercio y la mitad según el tipo de CEP, era la del curso de una duración no superior a veinte horas, siendo por el contrario los Seminarios y Grupos de trabajo las menos empleadas.

Por último, en las conclusiones también se señalaban, entre otros aspectos, la necesidad de mejorar la información estadística, en general, y la relativa a los datos de participantes y participaciones en las actuaciones de formación, en particular, ya que durante mucho tiempo fue imposible discriminar entre las participaciones y el número de profesores diferentes que recibían formación; medidas para revertir la escasa proyección al exterior de los CEP; agilizar el traspaso de las partidas o transferencias económicas de los presupuestos de los CEP; estudiar las causas de deserción del trabajo en los CEP, etc.

4. La descentralización de los procesos de planificación: los Planes Provinciales de formación

La mayor parte de las novedades que se incorporaron en el Plan Marco de Formación Permanente del Profesorado no fueron sancionadas jurídicamente hasta tres años más tarde en que se promulga el Real Decreto 294/1992, de 27 de marzo, *por el que se regula la creación y funcionamiento de los Centros de Profesores*. En el artículo 5, apartado 1, de este nuevo marco legal se determina que la adecuación de los contenidos a las particularidades de su entorno, tendrá como marco de referencia los planes y programas generales y provinciales, en vez de los planes y programas de estudio como de una manera un tanto genérica se contemplaba en 1984, es decir que los Planes de Formación de los CEP, a partir de ahora, tendrán como referencias básicas en su elaboración las líneas prioritarias de formación emanadas del Ministerio de Educación y Ciencia y las que se definan en sus respectivos Planes Provinciales. Asimismo, en los apartados 2, 3 y 6 se establece el protagonismo del Centro docente, en vez de la de los profesores/as individualmente

considerados, como instancia a la que se han de dirigir las propuestas y actuaciones formativas, en tanto que uno de los ejes prioritarios de los que han de recogerse las demandas e iniciativas de formación, así como ámbito de investigación e innovación educativa.

Este desfase temporal entre el Plan Marco y el Real Decreto 294/1992 no fue un obstáculo para que desde el curso 1989/90 se llevaran a cabo las medidas contempladas en el primero. Durante ese curso se realizaron las últimas acciones formativas en los programas de Responsables de Área y Ciclo (RAC) y de Formador de Formadores (F. de F.) ,- hasta el año 1989 se habían formado un total de 582 RAC (447 profesores de EGB y 135 de EE.MM.) y 130 F. de F. (62 de EGB y 68 de EE.MM.)-, y en 1990 se elaboran los programas para la formación de los Asesores de los CEP, figura que viene a sustituir a la de los Profesores de Apoyo de los CEP, denominación utilizada hasta 1989.

De igual modo, todo lo relativo a la descentralización de la formación era ya una realidad en el año 1992, puesto que fue entonces cuando se inicia, promovido de nuevo por la Subdirección General de Formación del Profesorado, el estudio de la evaluación de los Planes Provinciales de Formación, Ferreres *et al.* (1997). En esta ocasión, y a diferencia del estudio de evaluación de los CEP, se decidió centrar la investigación en dos provincias, Palencia y Zaragoza, por ser representativas de otras realidades territoriales en cuanto a las dimensiones de habitat, rural y urbano, tipos y distribución de los CEP, etc. Metodológicamente, la mayor parte de la información se recogió a través de procesos de observación no participante y de entrevistas, aunque también se utilizó un cuestionario para ver el conocimiento que de los Planes Provinciales tenía el profesorado de dichos territorios.

El estudio puso de manifiesto, entre otros aspectos, que los actores de las diferentes instituciones y organizaciones participantes en la elaboración de los Planes Provinciales valoraban positivamente este nuevo modo de proceder en la planificación y coordinación de la formación permanente del profesorado. No obstante, para algunos de los participantes, los asesores de la Unidad de Programas Educativos (UPE) y de los CEP, las directrices de la Subdirección General y de la misma Comisión Provincial eran percibidas como una limitación a su autonomía personal y capacidad de decisión profesional para llevar a buen término sus propuestas y oferta de formación. Esta actitud, ciertamente minoritaria, había sido detectada con anterioridad en el primer estudio de evaluación y, en uno y otro caso, no dejaba de ser un síntoma de la falta de conciencia institucional y de identificación con el proyecto CEP, así como el reflejo del tan extendido individualismo docente que, ni si quiera, en una institución de nuevo cuño se pudo amortiguar o revertir.

En el ámbito institucional, la descentralización generaba también una cierta polémica entre los que pensaban, por u lado, que había un excesivo

dirigismo en las directrices de la Subdirección, que unido al retraso con que se establecían los referentes generales de la Administración y la demora con que se realizaban los procesos de supervisión y control de las propuestas provinciales, condicionaban los procesos de planificación, y los que, por otro lado, se planteaban estos problemas como un falso dilema ante la capacidad manifiesta de la Comisión Provincial para determinar la mayor parte de las actuaciones y contenidos de la formación, excepto en los programas institucionales.

Lo que sí se pudo detectar con nitidez es que determinados cometidos de la planificación, como la detección de las necesidades de formación y la evaluación de los resultados e impacto del Plan, por su periodicidad anual contribuían a la formalización y burocratización del trabajo de sus responsables, además de superar las posibilidades reales de llevarlas a cabo. Cuanto más razonable hubiese sido que los estudios de evaluación diagnóstica y de los resultados e impacto de la formación realizada se hubiesen llevado a cabo con una periodicidad plurianual, cada dos o tres años, y que los mismos los realizaran equipos amplios del personal de la red asesorados por especialistas en evaluación institucional y de programas.

La mayor parte del peso y de la responsabilidad en la elaboración de los Planes Provinciales recaía, sin duda, en los asesores de formación de la UPE y de los CEP. En ambos casos eran conscientes de que necesitaban una mayor formación para asumir con rigor algunos de los desafíos de su trabajo como, por ejemplo, los que acabamos de mencionar. Los inspectores, a nuestro juicio, tenían una implicación limitada tanto en su protagonismo en las Comisiones como en el cometido propio que se les había asignado, la labor de evaluación del plan. Tal vez, como en algún caso manifestaron, su presencia y trabajo en la formación no dejaba de ser una tarea más que añadir a las muchas que tenían que afrontar en su labor de supervisión de los centros educativos. Y las organizaciones sindicales, por su parte, dejaban bien claro de manera casi unánime que sus funciones eran funamentalmente la de intermediación entre sus representados, los profesores, y la Administración, así como la de legitimar democráticamente los procesos generados.

Finalmente, no podemos dejar de señalar que entre las conclusiones de este estudio se vuelve a recalcar que “el profesorado de Educación Secundaria no estaba suficientemente involucrado en los procesos de implantación de la LOGSE, ni en las tareas de planificación y desarrollo de la formación, ni participa con entusiasmo en las actividades de formación ofertadas por la Administración en los Planes Provinciales de Formación” . Algo que, como ya vimos, también se puso de manifiesto en el estudio de evaluación de los CEP.

Durante el periodo de realización de este estudio y, especialmente, a partir del año 1993 el proyecto CEP van a entrar en su última etapa bajo la tutela

de la Administración que los creó. Son los momentos, a nuestro juicio, con menor interés en su trayectoria, dado el contexto político en que el último gobierno socialista tuvo que desenvolverse. En dicha etapa, se procedió a la reunificación de las redes de los Centros de Recursos y los Centros de Profesores, que es recogida en el Real Decreto 1693/1995, de 20 de octubre, por la que se crean los Centros de Profesores y Recursos (CPR), denominación que viene a sustituir a la que hasta entonces se había utilizado. Y también se emprendió la labor de elaborar materiales que apoyaran el trabajo de planificación y evaluación de la formación que los CPR y los Planes Provinciales seguían realizando. Entre ellos, MEC (1996), se publicaron 6 documentos en lo que se ofrecían propuestas y herramientas de apoyo a la formación del personal de la nueva red.

A modo de balance

A tenor de las propuestas incluidas en los documentos oficiales, de los proyectos realizados y de los materiales elaborados *ad hoc*, no puede decirse que la evaluación haya sido uno de los campos que fueran postergados a lo largo de la trayectoria de los CEP. Desde 1989 a 1994 se llevaron a cabo dos de los más importantes estudios por la magnitud de sus respectivos objeto de estudio, y con sensibilidad sobre su importancia, además de con decisión y clara voluntad política, en el Plan Marco de la Formación del Profesorado se dedicó todo un capítulo a clarificar y detallar pormenorizadamente distintos ámbitos de evaluación.

Si esto es verdad, y la única objeción que podría hacerse es que no se propiciaran más estudios, no es menos cierto también que nos surgen muchas dudas en torno a la utilización de los resultados de los estudios para la reconducción de los proyectos. En este sentido, no cabe duda que la falta de una cultura de la evaluación y las preconcepciones con que las administraciones se sitúan, con cierta frecuencia, ante los estudios son dos de sus más importantes condicionamientos tanto para la toma de decisiones como para la difusión de los informes. Concretamente, a las administraciones les pesa más su responsabilidad ante los resultados, sobre todo si muestran ciertas deficiencias, que el valor añadido que para una ciudadanía informada puede suponer que los responsables de los asuntos públicos no sólo sean capaces de diseñar e implementar políticas sino también de valorar y difundir los logros y limitaciones de las mismas.

La puesta en práctica de las medidas contempladas en el Plan Marco tuvieron en cuenta algunos de los desajustes que los informes de progreso del estudio de evaluación de los CEP iban adelantando. Así, por ejemplo, las directrices de la planificación y los programas institucionales vinieron a corregir los desequilibrios de actuaciones y modalidades de formación que se daban en las áreas nucleares del currículo; surgieron nuevas variantes

de cursos como los de Actualización Científica y Didáctica (ACD) que, con una duración de hasta 150 horas y fases teórica y práctica, nada tenían que envidiar a algunos postgrados universitarios; se lanzó un programa ambicioso e intensivo para acometer la formación de los Asesores de los CEP, etc.

No obstante, algunos de los problemas con los que nacieron los CEP o que fueron surgiendo en su devenir institucional apenas tuvieron respuestas. El más importante, sin duda, fue el de la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria que, tal y como reflejaron los dos estudios de evaluación, comprometieron la participación de estos docentes en la formación permanente, así como su implicación con la reforma educativa. El problema se convirtió poco a poco en algo endémico y ha pervivido hasta hoy, aunque en la actualidad, por fin, se contempla un postgrado para la formación de dicho profesorado entre las titulaciones universitarias.

También cabría hablar de otra deficiencia en la trayectoria de los CEP que, como error de estrategia, fue acrecentándose con el paso del tiempo y que surgió como consecuencia de la identificación que el profesorado hacía entre la Administración y los CEP. El Ministerio nunca ocultó y, por el contrario, siempre hizo explícita dicha vinculación en todos los documentos y normas legales, pero tal vez la aparición de ciertas actitudes de resistencia a la participación surgieron bien porque el profesorado era consciente de su relación contractual y, por tanto, de su obligación de formarse, o bien porque percibía que las directrices emanadas de la Administración podían condicionar la orientación de su formación. A esta percepción contribuyó, en gran medida, la identificación de la formación permanente con las necesidades derivadas de la reforma que, aunque fuera legítima, era evidentemente un reduccionismo difícilmente sostenible.

En los procesos de planificación, desarrollo, supervisión y evaluación de la formación fueron muchos los esfuerzos y las personas que trabajaron comprometidamente, pero una parte de estas labores superaban las posibilidades de algunos de sus más importantes actores tanto por carecer de formación para afrontarlas con rigor, como porque exigían una dedicación difícilmente compatible con el tiempo disponible por la mayoría de ellos. Dadas estas limitaciones, el proceso de formación tenía la siguiente secuencia: se iniciaba con una detección de necesidades que era fruto más de las opiniones recogidas de los diferentes asesores que de la realización de una evaluación diagnóstica seria sobre necesidades y demandas de formación que podría haberse llevado a cabo con una temporalización plurianual; continuaba con un escaso seguimiento de la ejecución del plan de formación, sobre todo en sus aspectos más sustantivos como las contradicciones o distorsiones entre la fundamentación y opciones teóricas de las actuaciones y su desarrollo real; y finalizaba con una evaluación de los resultados e impactos de la formación que se limitaba, en la mayoría de los casos, a contabilizar el total de las actuaciones realizadas y sus desgloses por áreas, modalidades y CEP.

Teniendo en cuenta este estado de cosas, estamos convencidos que un mayor fomento de los estudios de evaluación habría contribuido a conocer mejor y con cierta continuidad los logros y deficiencias de los CEP. En algún momento, tendría que haberse emprendido una evaluación de los diferentes planes y programas que integraban el Plan Marco de Formación, como se apuntó en el estudio de los Planes Provinciales El proyecto como tal lo merecía, sobre todo, para haber correspondido al esfuerzo, la ilusión y el trabajo serio y desinteresado que bastantes equipos y personas desplegaron durante años para hacer de la formación y los CEP instrumentos relevantes de una educación pública de calidad al servicio de todos los ciudadanos. El paso del tiempo ha ido erosionando las experiencias vividas y, sin embargo, gracias a ellas muchos de nosotros tuvimos la oportunidad de enseñar y aprender, de compartir con equipos de investigación debates, deliberaciones y quehaceres que nos hicieron crecer como profesionales, de conocer a personas que de otra manera probablemente no hubiésemos contactado.

En definitiva, el legado de la formación permanente y de los CEP sigue siendo algo que merece la pena recordar. A ello hemos querido contribuir en el homenaje de Vicente Ferreres y de Bonifacio Jiménez, protagonistas activos de una parte de esa historia que, con más luces que sombras, todavía está por escribir.

Bibliografía

Cuadernos de Pedagogía (1985): "La opinión de los Movimientos de Renovación Pedagógica y Sindicatos", en *Cuadernos de Pedagogía*, nº. 123, Marzo, pág.63.

Decreto 1678/1969, de 24 de julio, *de creación de los Institutos de Ciencias de la Educación* (BOE de 15 de agosto).

Domenech i Francesch, J. y Viñas i Cirera, J. (1992) : "Movimientos de Renovación Pedagógica", en *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 199, Enero, pp.72-81.

Escudero Escorza, T. y Ubieto Arteta, A. (1989): "Los Institutos de Ciencias de la Educación y el MEC : unas relaciones controvertidas", en Paniagua, J. y San Martin, A. (Eds.): *Diez años de educación en España (1978-88)*. Diputación de Valencia, Anales del Centro Asociado a la UNED de Alzira, pp. 115-149.

Ferreres Pavía, V.S., Gairín Sallán, J., Jiménez Jiménez, B., Martín Rodríguez, E., Barrios Arós, Ch., Vives García, M. y Benedito Antolí, V. (1997): *El desarrollo profesional docente*. *Evaluación de los Planes Provinciales de Formación*. Barcelona, Oikos-Tau.

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. (BOE de 6 de agosto).

Martín Rodríguez, E. (1996) : "Instrumentos para la autoevaluación institucional de los CEP", en MEC : *Materiales de Apoyo a la Formación*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, Documento 4, pp. 102-129.

Martín Rodríguez, E. (2001): *Los Centros de Profesores y Recursos (CPR) vistos por sus directores*. Madrid, estudio realizada con las ayudas de la convocatoria del año 2000 a la promoción de la Investigación de la UNED, inédito.

MEC (1984): *Proyecto de reforma de la formación del profesorado*. Madrid. Documento Fotocopiado.

MEC (1986) : *Informe sobre la Formación Permanente del Profesorado de Enseñanza Básica y Secundaria.* Madrid, MEC, Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado.

MEC (1987) : *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Educación infantil, primaria, secundaria y profesional. Propuesta para debate*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

M.E.C. (1.989): *Plan de Investigación Educativa y de Formación Permanente del Profesorado*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia..

MEC (1994) : *Los Centros de Profesores y los Centros de Recursos. Origen, evolución, situación actual y perspectivas de futuro en el marco de la LOGSE*. Madrid. MEC.

MEC (1996): *Materiales de apoyo a la formación*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

Morgenstern Pitcovsky, S. y Martín Rodríguez, E. (1992): *La evaluación de los CEP: análisis de su contribución a la reforma educativa*. Madrid, CIDE, inédita.

Real Decreto 2112/1.984, de 14 de noviembre, *por el que se regula la creación y funcionamiento de los Centros de Profesores* (BOE de 24 de noviembre).

Real Decreto 294/1992, de 27 de marzo, *por el que se regula la creación y el funcionamiento de los Centros de Profesores* (BOE de 3 de abril).

Real Decreto 1693/1995, de 20 de octubre, *por el que se regula la creación y el funcionamiento de los Centros de Profesores y de Recursos* (BOE. del 9 de noviembre).

Subdirección General de Formación del Profesorado (1990) : *Programa de Formación de Asesores y Asesoras de Formación Permanente de los Centros de Profesores*. Madrid, Dirección General de Renovación Pedagógica, Subdirección General de Formación del Profesorado.

Acción Docente en Contextos de Diversidad: Nuevos Retos Formativos

José Antonio Torres González

La ciencia, en su concepción más funcional, en cuanto es aplicada por los científicos, es una habilidad, aptitud, actitud, arte pero no un proceso racional estricto que se rija por estándares inalterables de la razón y que utiliza conceptualizaciones perfectamente definidas y estables. Si bien podría ser una frase radical es el comienzo justificativo de que existan diferentes maneras, diferentes miradas de referirse al objeto.
(Conversaciones con Vicente Ferreres: Las Miradas)

1. Introducción

Las exigencias de la respuesta educativa a la diversidad de necesidades especiales, conlleva implicaciones respecto a la formación de los profesionales que desarrollan su trabajo en contextos educativos igualmente diversos. Actualmente asumimos, además, que en cualquier proceso educativo la competencia profesional de los profesores, su capacidad para diseñar situaciones de aprendizaje, llevar a cabo procesos de adaptación del currículum, elaborar pautas de trabajo en equipo, etc., adquieren una gran relevancia que se nos antoja decisiva en el éxito o el fracaso de dicho proceso. En este sentido, el profesor tiene la posibilidad de crear un clima adecuado para la interacción y la cooperación, que facilite la motivación a los alumnos formulando expectativas y utilizando refuerzos de autoestima y reconocimiento. Generar ese clima posibilitará además, por otra parte, aceptar la diferencia como un componente de la normalidad y fomentar la convergencia de todos los educadores mediante la actividad abierta en equipo.

Desde estas perspectivas, el movimiento hacia la respuesta a la diversidad en una escuela integradora, tiene multitud de implicaciones para los profesores y para los propios centros, que deben centrarse en la búsqueda de estrategias de ayuda para todos los alumnos con el fin de que puedan desarrollar al máximo sus posibilidades. Es necesario, por tanto, analizar y profundizar en los aspectos que puedan favorecer y entorpecer tanto a la formación inicial (misión que se asigna a la universidad) como al desarrollo profesional del docente (misión que se asigna a los centros de profesores fundamentalmente), e intervenir adecuadamente para que los profesores trabajen en condiciones adecuadas y rindan al máximo (Miller y otros, 1994; Smith y otros, 1994).

Justificar la necesidad de una formación de los profesionales más acorde con los principios de atención a la diversidad e integración y con los nuevos planteamientos de la reforma educativa en nuestro país, será el eje fundamental alrededor del cual girarán nuestras aportaciones, sobre todo si pensamos que la formación de los profesionales de la Educación Especial puede ser considerada como un espacio de reformulación, análisis y reconstrucción de todo el proceso de cambio educativo que promueve la misma.

Es obvio que las propuestas formativas no son neutras en sí mismas. Se orientan según determinados valores, conceptos y culturas sobre la escuela, los profesores y el cambio (Marcelo, 1994). En este sentido han existido una serie de orientaciones conceptuales que han influido en la formación del profesorado en general y en la Educación Especial en particular y, aunque ninguna comprende en su totalidad la complejidad de la formación del profesorado de Educación Especial, sí es cierto que alguna de ellas muestra una mayor sensibilidad a las cuestiones propias de éste ámbito. Por tanto, consideramos necesario que tanto los diseñadores como los participantes en los procesos formativos asuman el compromiso abierto, crítico y comprometido en la búsqueda de marcos conceptuales de referencia contextualizados, sensibles y coherentes con los planteamientos de la diversidad, con la finalidad última de establecer procesos de mejora en los centros educativos que faciliten la atención a las características heterogéneas del alumnado.

En el ámbito de la Educación Especial, además, es preciso tener en cuenta que intervienen diversidad de profesionales que han de asumir la realidad de los cambios sociales que plantea una educación en y para la diversidad. Las causas de estos cambios inciden directamente en las vidas profesionales y su interés iguala a los propios cambios. Cambios que, por otra parte, pueden deberse a multitud de causas: variaciones psicológicas conforme avanza la edad, expectativas sociales de los profesores en diferentes momentos de su desarrollo o de sus edades cronológicas y, como no, a los cambios que se producen en la sociedad por la alternancia de valores sociales dominantes (Lieberman y Miller, 2000). Toda esta serie de cambios “transforman el trabajo de los profesores, su imagen social y la valoración que la sociedad hace de la educación en sí misma” (Esteve, 1996: 91). Si a ello unimos por un lado, la amplia gama de perfiles profesionales (tutores, profesores de apoyo, logopedas, asistentes sociales, médicos rehabilitadores, pedagogos, psicólogos, psicopedagógos), y, por otro, la ampliación de los contextos educativos (formal y no formal) y los ámbitos de intervención (cultural, familiar, laboral, médico, ...), parece meridianamente claro que necesitamos establecer un marco de formación común para todos los profesionales que de alguna manera intervienen e interactúan en el ámbito de la Educación Especial, en el espacio global de una escuela abierta a la diversidad. Es un reto que los profesores y los

centros educativos debemos asumir tanto desde una perspectiva actitudinal como profesional.

2. Las raíces de la diversidad

Durante muchas décadas ha existido un problema latente aún en la actualidad y es que nuestra sociedad se ha preocupado por conocer cuáles son las pautas más habituales y comunes en todos los aspectos de nuestra vida (características físicas, capacidades, hábitos...). En nuestra cultura, con frecuencia, lo que más se valora de las personas no es lo que son, sino su grado de aproximación a los patrones considerados ideales. La cultura de la norma crea, así, una expectativas iguales para todos, que son el referente para valorar las formas de ser y los progresos de las personas. Se fomenta así una cultura de la homogeneidad en la que vivimos inmersos, donde la "diferencia aparece como algo no deseable, y constituye, por tanto, un problema" (Del Carmen, 2000: 7). En numerosas ocasiones, cuando se habla de diversidad en el aula, se piensa en alumnos y alumnas con dificultades. A nivel social se piensa de igual manera. Hablar de diversidad es hacer referencia a personas que "están fuera de la norma" y así se ha puesto de manifiesto a lo largo de la historia mediante mecanismos de segregación y exclusión. Es esclarecedora la cita de Ainscow (2001:25): "Conviene recordar que las escuelas, como otras instituciones sociales, están influidas por las percepciones de la categoría socioeconómica, la raza, el idioma y el género. Es esencial, por tanto, preguntarse cómo influyen esas percepciones en las interacciones de clase. De este modo, hay que extender la insistencia actual en los métodos hasta revelar la visión deficitaria, profundamente enraizada, de la 'diferencia', que define a ciertos tipos de alumnos como individuos 'carentes de algo ' ".

La atención a la diversidad debería plantearse como algo relacionado con todo el alumnado, más aún, con toda la comunidad educativa. Es una transversal permanente de todo quehacer educativo. En este sentido, Gimeno (1999: 67) manifiesta: "Es un aspecto transversal en el pensamiento y en la investigación. Por otro lado, en este tema nos vemos obligados a transitar por el filo de una extraordinaria ambigüedad al utilizar el lenguaje. La diversidad alude a la circunstancia de los sujetos de ser distintos y diferentes (algo que en una sociedad tolerante, liberal y democrática es digno de ser respetado). Aunque también hace alusión, por otra parte, a que la diferencia (no siempre neutra) sea, en realidad, desigualdad, en la medida en que las singularidades de sujetos o de grupos les permitan a éstos alcanzar determinados objetivos en las escuelas y fuera de ellas en desigual medida".

Pero diversidad no es lo mismo que desigualdad. La confusión entre los conceptos de diversidad y desigualdad muestra la ambigüedad existente en

el debate y en la práctica de la educación en la diversidad. Así, cuando algunos autores previenen contra el peligro de introducir bajo la educación en la diversidad el proyecto neoliberal de reproducir las desigualdades sociales, se está equiparando uno y otro concepto, de manera que educar en la diversidad sería sinónimo de dar a cada uno lo que necesita para seguir estando donde está en la jerarquía social y cultural. O, en sentido contrario, se argumenta que un exceso de comprensividad puede tener los efectos contrarios, pues al intentar igualar lo imposible se acaba produciendo más desigualdad.

No creo que exista nadie con talante democrático que no abogue por la igualdad de todos los ciudadanos. Se habla de igualdad de todos ante la ley, de igualdad de oportunidades, de igualdad de derechos. Desde este mismo plano discursivo tendríamos que hablar también de desigualdad ante la ley, desigualdad de oportunidades..., lo cual no es equiparable a pensar sobre la diversidad antes esas mismas situaciones desde el ámbito de las diferencias. Cuando se habla de "igualdad ante..." no se excluyen las diferencias, sino que éstas son las que garantizan la posibilidad de reclamar el derecho de "ser iguales ante...". En este sentido son elocuentes las palabras de Pérez Tapias (1996: 142): "Educar para la igualdad es educar para el mestizaje, en el respeto a la alteridad que hace posible el mutuo enriquecimiento desde las diferencias. Si logramos educar en la igualdad que desde el punto de vista de la humanidad interesa, estaremos avanzando por el mejor camino hacia la justicia, el que conduce a la libertad de todos y a que nadie vea frustradas de raíz, por el azar de la naturaleza o por determinada ubicación social sobre la que recae la carga opresiva de la historia, sus posibilidades de autorrealización"

Sin embargo no es una tarea fácil para las instituciones educativas compatibilizar la aspiración a la igualdad con el respeto a las diferencias. La encrucijada entre los conceptos-ideas de igualdad-desigualdad y diversidad-homogeneidad puede que nos lleve a valorarlos como incompatibles. Si entendemos por diversidad todo aquello que hace a las personas y a los colectivos diferentes, y por desigualdad todo aquello que establece jerarquías en el saber, el poder o la riqueza, el panorama se nos aclara. Ya hemos descrito en anteriores ocasiones (Torres González, 1997, 1998, 1999, 2002) que las manifestaciones de la diversidad en el ámbito de la educación derivan de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos y religiosos, así como de las distintas capacidades intelectuales, psíquicas, sensoriales y motóricas. Podemos observar claramente dos dimensiones de estas manifestaciones: diversidad, entendida como todo aquello que hace a las personas y a los colectivos diferentes por cuanto que la naturaleza humana se revela como múltiple, compleja, diversa y desigualdad como aquellos procesos que establecen jerarquías en el saber, el poder o la riqueza de los individuos o colectivos. La diversidad, por tanto, hace referencia a factores físicos, genéticos, personales y culturales, mientras que la desigualdad hará referencia a factores sociales, económicos

y políticos. Si extrapolamos estos conceptos al campo educativo, podremos hablar de personas diversas o diferentes en cuanto a capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje, motivaciones, valores culturales y podremos hablar de desigualdades en situaciones que producen desventajas y carencias en relación con otros individuos o colectivos. Desde las perspectivas analizadas podemos afirmar que un factor determinante para conseguir un sistema educativo de calidad es el propio profesor. En este sentido, la filosofía de las reformas educativas que se han venido produciendo en los últimos tiempos exige y demanda un nuevo profesor, reflexivo con capacidad para ofrecer respuestas a la diversidad. Ya no basta que el profesor "domine cognoscitivamente el ámbito de los contenidos de la enseñanza que imparte, sino que además tiene que facilitar el aprendizaje de los alumnos, ser un pedagogo eficaz, organizar el trabajo del grupo, atender a la enseñanza, cuidar el equilibrio psicológico y afectivo, facilitar la participación", (Arnáiz, 2002: 216) ...y muchas cosas más que la sociedad demanda constantemente (baste con pensar acerca del discurso al que asistimos en la actualidad sobre el fracaso escolar que genera que la administración educativa promueva cambios en el sistema educativo en los que subliminalmente aparecen nuevos roles a desempeñar por los profesores). Sin embargo, parece imprescindible que cualquier exigencia social, canalizada a través de las estructuras políticas de gobierno, tenga en cuenta que las innovaciones tendrán éxito cuando tengan su origen en las necesidades sentidas de los profesionales y de los propios centros educativos. En este sentido se expresan Ainscow, Hopkins y otros (2001: 9) al afirmar que "cualquier cambio, tanto si es de origen externo como interno, sólo tendrá éxito si la escuela va creando las condiciones necesarias para que pueda prosperar". Los profesores, por tanto, serán los verdaderos protagonistas de los escenarios que promuevan la integración, la inclusión de todos los alumnos. Ello implica, en opinión de Escudero (1999), intensificar y diversificar el trabajo pedagógico, involucrarse personal y moralmente con la profesión, ampliar los campos de la profesión y asumir nuevas responsabilidades. Estamos, por tanto, ante un nuevo perfil del profesor en consonancia con los grandes cambios que se producen en nuestra sociedad, tanto a nivel cultural, como económico, laboral y tecnológico que generan que ésta demande un sistema educativo acorde con los procesos de cambio. Desde esta perspectiva, entendemos que la formación del profesor y las reformas educativas son dos componentes imprescindibles para lograr una educación de calidad.

3. El desarrollo profesional de los profesores en contextos de diversidad

El concepto de desarrollo profesional presupone un enfoque en la formación del profesorado que valora su "carácter contextual, organizativo y orientado al cambio" (Marcelo, 1995: 315). Este enfoque ofrece un marco de implicación y resolución de problemáticas escolares desde una perspectiva superadora del carácter individualista que tradicionalmente han configurado las actividades de perfeccionamiento de los profesores y que, por tanto, es coherente con el campo de la Educación Especial.

Dentro del ámbito de la Didáctica, el término "desarrollo profesional del docente" tiene una gran cantidad de sinónimos: perfeccionamiento del profesorado (Martínez, 1983), formación permanente del profesorado (Darder, 1988) formación en servicio (Montero, 1987) desarrollo del profesor (Feiman-Nemser y Floden, 1986; Burden, 1990), desarrollo profesional (Rudduck, 1987), reciclaje de los profesores (Landsheere, 1987) desarrollo del personal (Spark y Louck-Horsley, 1990) y desarrollo profesional del docente (Ferreres, 1992).

De Vicente (2002: 17) distingue entre los términos más comúnmente utilizados, perfeccionamiento y desarrollo profesional de los docentes, indicando que el primero de ellos hace referencia a una intervención externa al profesor en formación, con el fin de mejorar su 'sabiduría' como profesional de la enseñanza, mientras que el segundo connota cambios dirigidos internamente más que externamente impuestos. "Es la imagen de los profesores como directores de su propio crecimiento profesional"

Imbernón (1994: 47-48), manifiesta que el desarrollo profesional ha de entenderse como una evolución continua y un proceso dinámico. En este sentido, establece tres grandes etapas que permiten un análisis bien diferenciado del desarrollo profesional del profesorado y la asunción de una determinada cultura profesional:

1. Una etapa inicial de *formación básica y socialización profesional*, caracterizada por la formación inicial en instituciones específicas (...)
2. Una etapa de *inducción profesional y socialización en la práctica*. Son los primeros años de ejercicio en los que la condición de novel le confiere unas características especiales.
3. Una etapa de *perfeccionamiento* en la que predominan las actividades de formación permanente (...)

El desarrollo profesional de los profesores, en opinión de De Vicente (2002: 20) se produce a través de sus carreras: "en las habilidades, conocimiento y conductas de trabajo (métodos de enseñanza, técnicas de disciplina, el currículo, el diseño de la lección, las reglas y procedimientos, las relaciones

con los estudiantes, con los padres, con los colegas), en las actitudes, expectativas e intereses y en los acontecimientos de trabajo (nivel de enseñanza, implicación en responsabilidades profesionales, entrada en la enseñanza y retiro y logro de algunas formas de reconocimiento)". Todos estos aspectos van configurando las características de 'la cultura del profesor'. Sin embargo lo que más nos interesa es indagar acerca de si esa cultura puede o no cambiarse cuando se modifican las condiciones laborales en las que se desenvuelve, es decir, si los planteamientos de una escuela integradora, inclusiva, que atiende a la diversidad pueden ser por sí mismos elementos facilitadores del cambio, o, por el contrario, ese nuevo escenario genera reticencias al cambio, producto de una cultura instalada en la confortabilidad que pone obstáculos a la innovación.

Desde la perspectiva de la escuela comprensiva que respeta la diversidad se plantean incertidumbres y nuevos desafíos a los profesionales que la hacen realidad y promueve la creatividad y la innovación, pues obliga a olvidar las rutinas preestablecidas, los esquemas de razonamiento deductivo, las respuestas preconcebidas, e incluso de la propia capacidad personal al pensar que uno solo puede solucionarlo sin demandar ayuda. Todo ello con el objetivo de introducir una actitud positiva hacia las diferencias, desarrollando un pensamiento divergente, y a su vez potenciar las estructuras flexibles y dinámicas en la escuela, propiciando situaciones dirigidas por la colaboración y la responsabilidad compartida entre todos los profesionales implicados, para instaurar un modelo de escuela que posibilite la autonomía de los alumnos. "Si en una escuela selectiva el mejor profesor es el "reproductor", individualista y centrado en la transmisión de conocimientos, ahora se precisa de un profesional capaz de construir y diseñar el currículum de una manera cooperativa". (Gairín, 1994: 100)

La formación del profesorado para la escuela comprensiva debe contemplar la introducción de estrategias y procedimientos, tanto actitudinales, como técnicos. El profesor ya no es el técnico preocupado de la aplicación de determinados mecanismos de intervención didáctica, diseñados y ofertados desde fuera, sino el profesional que se implica no sólo en la aplicación de las técnicas que le llegan del exterior, sino también en la elaboración, análisis y evaluación de su propia intervención. Estos planteamientos de carácter reflexivo en manos del profesor permiten promover el trabajo cooperativo y colaborativo como miembros de un equipo docente, formado por distintos profesionales que trabajan con un fin único y común. Esta colaboración permite alcanzar dos objetivos claves: por una parte, mayores cotas de perfeccionamiento de los docentes implicados; por otra parte, permite crear condiciones de aprendizaje positivas para todos los alumnos.

Desde los planteamientos de la postmodernidad, Hargreaves (1996) expone los grandes dilemas del presente y los retos que tienen que acometer los profesionales de la educación en el futuro. Como consecuencia del cambio inevitable que debe producirse, las repercusiones se hacen notar en el desarrollo profesional y en las llamadas culturas de la enseñanza.

Estos cambios promueven una ruptura con el aislamiento de los profesores y del individualismo, en pro de formas más colaborativas de desarrollo profesional en las escuelas y entre instituciones educativas. Cambios, a su vez, que son los que nos acercan a la consecución de los objetivos de atender a la diversidad en las escuelas ordinarias, que requieren la participación de profesores reflexivos sobre su práctica, que sean capaces de buscar y aplicar alternativas didácticas que permitan la inclusión de todos los alumnos en su grupo.

El desarrollo profesional de los docentes que trabajan en el ámbito de la Educación Especial y, específicamente, el proceso formativo para dar respuestas a las demandas y necesidades que surgen en su ejercicio profesional puede considerarse como un espacio amplio y diverso en el que surgen y se desarrollan modelos formativos de muy diferente valor y utilidad.

4. Nuevos retos: La formación indagadora-reflexiva basada en la colaboración y centrada en la escuela como estrategia formativa

Si concebimos al profesor como un profesional activo que actúa en clase innovando y transformando el currículum, la enseñanza, la escuela, parece lógico que nos planteemos hasta que punto los profesores están capacitados para ser innovadores (Van den Berg y otros, 2000) y atender los procesos de atención a la diversidad. Ello supone la necesidad de esbozar nuevos principios en el desarrollo profesional desde la consideración del profesor "como un elemento activo, un pensador reflexivo, creador de conocimiento y generador de teorías personales acerca de la enseñanza"(De Vicente, 2002: 79)

Villar (1994), señala que el objetivo de la formación del profesor, desde una perspectiva indagadora-reflexiva, es convertirlo en un profesional emancipador, crítico e investigador de su práctica que, a su vez, desarrollará el pensamiento reflexivo, cuando se implique interactivamente en el escenario donde se lleva acabo la práctica. La formación de profesores en este contexto, supone un compromiso político e institucional en el que se aprende la interacción crítica entre institución y centro y relaciona la escuela con el medio que la circunda. La reflexión como base de la indagación resulta, hoy por hoy, un elemento imprescindible ante la nueva perspectiva de formación del profesorado. Es necesario, por tanto, "que los docentes compartan la ideología de la mejora, la colaboración profesional de los miembros de la comunidad educativa y la toma de decisiones respecto a una planificación curricular de carácter indagador" (Calfee y Wadleigh, 1992: 28). La enseñanza reflexiva en opinión de Villar (1995) se refiere al proceso de análisis crítico que el profesor desarrolla

mediante habilidades de razonamiento, juicios de valor y una serie de actitudes que producen una mejora de la calidad educativa.

La respuesta educativa a la diversidad de necesidades educativas especiales introduce necesariamente cambios en la dinámica y funcionamiento de la escuela y por supuesto en los profesionales que desarrollan su trabajo en la misma. Los cambios ideológicos y metodológicos desde la cultura de la integración dejan entrever una configuración diferente de la formación del profesorado que pensamos que da lugar a respuestas distintas que permitirán al profesorado, desde una perspectiva centrada en la escuela, desarrollar el trabajo de identificación de necesidades para responder a las exigencias y demandas de los propios profesores y de los alumnos, entre los que se incluyen aquellos que tienen necesidades educativas especiales. De esta manera, los proyectos educativos de los centros se convierten en instrumentos de perfeccionamiento de la acción profesional centrada en procesos de atención a la diversidad.

Esta serie de connotaciones exigen replantear el modelo de formación para el desarrollo profesional de los profesores, sobre todo, a la vista de la necesidad de reprofesionalización de los docentes para atender a la diversidad, expresada con anterioridad. Desde nuestra perspectiva optamos por un modelo de formación profesional basado en la indagación-reflexión, colaborativa, centrada en la escuela como unidad de cambio, cuya finalidad será la de conseguir un profesional autónomo, libre y responsable, es decir, un reformador de su práctica, de su contexto y de sí mismo. Se trata, en definitiva, de una formación profesional crítica cuyo eje se sitúa la formación del pensamiento práctico reflexivo, concebida como formación tendente a reflexionar, comprender e interpretar las demandas educativas, sociales y culturales de una escuela para todos, la complejidad de las desigualdades de los alumnos y la heterogeneidad de las aulas y los centros. Por otra parte, en el pensamiento práctico reflexivo subyace un planteamiento integrador de pensamiento y acción, de la necesaria vinculación entre teoría y práctica como plataforma de cualquier propuesta formativa que hagamos en el ámbito de la Educación Especial. En este sentido, el modelo formativo que proponemos estaría configurado por los siguientes principios:

1. El perfeccionamiento docente práctico reflexivo deberá llevarse a cabo en las instituciones educativas a través de la interacción de múltiples componentes educativos (contenido científico, alumnos, estructura organizativa, recursos formativos, estructura de asesoramiento, etc.)
2. Selección de “corrientes de investigación psicoeducativas y sociológicas” (Villar, 1994: 90) que fomenten el establecimiento de esquemas facilitadores de actividades formativas que estén relacionadas con las problemáticas de los profesores
3. La organización del programa de desarrollo profesional responderá a principios de *valor educativo* (Villar, 1994: 90) a través de las acciones

que conllevan a la identificación de los efectos y resultados a través de la evaluación del mismo

Estos principios suponen un conjunto de acciones a realizar en la implantación de un programa que fomente la reflexión crítica:

- Disposición inicial. Creación de un clima y conciencia institucionales que faciliten el desarrollo de la reflexión en los centros.
- Planificación. Identificación de las necesidades y expectativas profesionales
- Acción. Las actividades de perfeccionamiento serán diversas y de una duración flexible, existiendo una pluralidad de estrategias (investigación-acción, preparación de y entre colegas, adaptación del ciclo reflexivo de Smith...) .
- Evaluación y seguimiento. Constatación de la eficacia del programa no sólo desde la dimensión del rendimiento de los alumnos sino desde los cambios que se hayan podido producir en el pensamiento y las creencias de los propios profesores. Además se propiciará una revisión continua de la incorporación de la innovación indagadora-reflexiva a la práctica educativa.
- Preparación para la innovación y el cambio. Los centros educativos incentivarán la adopción de la innovación en sus proyectos educativos.

Este conjunto de acciones nos deberían llevar a que los docentes obtengan una capacitación para:

- Observar y reflexionar sobre la propia práctica y la de sus compañeros. Autoevaluación y reflexión compartida.
- Evaluar críticamente, no sólo el proceso educativo sino su propia actuación como docente.
- Innovar e investigar, en la búsqueda de respuestas adecuadas a las demandas y necesidades de los alumnos, a sus necesidades como profesionales y, en definitiva, a las necesidades de la escuela como institución abierta a la innovación y al cambio.
- Trabajar en equipo. Entendido éste, como elemento nuclear en el desarrollo profesional basado en la colaboración y la cooperación
- Generar y promover actitudes positivas hacia la diversidad.

Se trataría en definitiva de lograr profesores analíticos, reflexivos y críticos, con una actitud positiva para dinamizar el proceso integrador, en un plan de formación que, como hemos indicado anteriormente, habrá de partir del desarrollo de actitudes propias de personas reflexivas. En este sentido el profesor crítico y reflexivo con su práctica docente será un intelectual comprometido con la generación de un conocimiento crítico, para

cuestionarse los problemas que surgen de su práctica pedagógica y de acción educativa cotidiana en el aula para posteriormente analizarla, tratar de mejorarla o transformarla.

Reflexionar sobre la acción educativa significa, además, aceptar el principio de incertidumbre que se produce en la práctica educativa. En palabras de Gimeno (1988: 241), es preciso "reconocer y asumir la práctica educativa como algo fluido, fugaz, difícil de aprehender en coordenadas simples, y además, compleja en tanto en ella se expresan múltiples determinantes, ideas, valores y usos pedagógicos". En este sentido, el que el profesor conciba la tarea educativa en el contexto educativo de la escuela integradora y abierta a la diversidad, aparece como un proceso que exige una coordinación de acciones tendentes a fomentar la reflexión colaborativa entre los distintos profesionales que intervienen en una institución educativa. Ello supone una ruptura con los esquemas de formación tradicionales y la emergencia de un nuevo modelo de formación del profesor que implica la construcción de nuevos roles para el profesor considerándolo, como un líder de su propio desarrollo; la creación de nuevas estructuras (grupos de trabajo en la escuela); la necesidad de trabajar de forma colaborativa en nuevas tareas y la creación de una cultura de indagación de donde surja el aprendizaje profesional como una parte esencial de la vida de la escuela.

En el ámbito de escuela integradora se implican, por tanto, la formación profesional y actitudinal. Así, la diversidad implica claves formativas que aglutinen tanto los aspectos básicos de carácter teórico-prácticos, como los actitudinales.

Es necesario apostar por propuestas relacionadas con las actitudes hacia la diversidad como alternativa cultural y elemento básico en la formación de los profesionales de la Educación Especial, muy cercana al modelo de formación profesional crítica, que incide en los aspectos actitudinales, afectivos y relacionales, como ejes fundamentales a desarrollar por los profesionales en contextos de diversidad. Al analizar los planteamientos formativos de la diversidad Parrilla (2000: 493) identifica una serie de perfiles que se corresponderían con los distintos ámbitos de formación desde una perspectiva de formación en diversidad para todos. Apunta hacia una "formación integradora" capaz de revisar y reconstruir críticamente los programas y los contenidos de los mismos, una "formación con intencionalidad básicamente educativa" que recupere una visión global de las personas en situación de desventaja educativa, una "formación polivalente" que potencie un desarrollo de la educación y de los servicios educativos centrados en las necesidades de los alumnos y no en su condición deficitaria, una "formación experiencial", capaz de integrar pensamiento y acción, teoría y práctica, una "formación actitudinal", relacionada con la aceptación de la cultura de la diversidad, una "formación contextualizada y equilibrada", conectada a las situaciones y demandas de

aquello que se enseña, procurando la integración del aprendizaje formal y no formal

A modo de conclusión podemos indicar que la escuela comprensiva, que contempla la diversidad de alumnos, de centros, de profesores..., delimita un nuevo espacio profesional, didáctico, curricular, organizativo e institucional, y que, en ese sentido, hemos tratado de abordar el tema de la formación de los profesionales bajo la lógica de la diversidad y la heterogeneidad, que es la base de nuestra propuesta y el reto que se nos plantea en esta temática, ante el desarrollo de la formación con los nuevos planes de estudio en las titulaciones universitarias de primer y segundo ciclo. Desde esta perspectiva, consideramos necesario plantear propuestas formativas polivalentes y en sí mismas integradoras desde los supuestos de que las necesidades formativas no provienen exclusivamente del ámbito de la Educación Especial, sino de ese espacio, que delimita el concepto de diversidad, que implica tanto a lo general como a lo especial.

Referencias bibliográficas

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid. Narcea.

Ainscow, M.; Hopkins, D.; Soutworth, G.; West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid. Narcea.

Arnáiz, P. (2002). *Proyecto docente e investigador*. Inédito. Universidad de Murcia.

Calfee, R. y Wadleigh, C. (1992). “How Project READ Builds Inquiring Schools”. *Educational Leadership*, 50 (1), 24-27

Calfee, R. y Wadleigh, C. (1992). “How Project READ Builds Inquiring Schools”. *Educational Leadership*, 50 (1), 24-27

Del Carmen. L. (2000). “La atención a la diversidad: una cuestión de valores. Aula de Innovación Educativa”, 90, 7-11.

Escudero, J.M. (1999). “El currículum, las reformas y la formación del profesorado”. En J.M. Escudero (Coord.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis, 209-236

Esteve, J.M. (1996). “El profesor ante el cambio social. Nuevos objetivos para una nueva etapa de la educación”. *Actas del seminario Reformas Educativas y Formación del Profesorado*. Murcia: Universidad de Murcia, 77-112

Gairín, J. (1994). “Los planteamientos institucionales: el Proyecto de Centro”. Gairín, J.; Darder, P. (Coords.), *Organización y gestión de centros educativos*. Barcelona: Praxis, 95-117

Gimeno, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Gimeno, J. (1999). "La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas". *Aula de Innovación Educativa*, 81-82, 67-72 y 73-78.

Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y post-modernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.

Imbernon, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.

Lieberman A. y Miller, L. (2000). "Teaching and teacher development: A new syntethesis for a nuez century". En R. S. Brandt (Ed.) *Education in a new era. Alexandria: Association for Supervisión and Currículum Development*, 47-66.

Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo.* Barcelona: EUB.

Miller , M.; Brownell, S. y Smith, S. (1994). *Determinats of Teacher Satisfaction among Special Educators*. Paper presented Reunion Annual de la AERA. New Orleans. Abril.

Parrilla, A. (2000). *Proyecto docente e investigador*. Inédito. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Pérez Tapias, J.A. (1996). *Claves humanísticas para una educación democrática*. Madrid. Anaya.

Smith, G. y Otros. (1994). *Teachers perceptions of the special education work environment: Does experience make a difference?*. Paper presentado a la Reunión anual de la AERA, New Orleans, Abril, 1994.

Torres González, J.A. (1997) (Coord.). *La innovación de la Educación Especial*. Jaén. Servicio de Publicaciones de la Universidad.

Torres González, J.A. (1998) (Dir.). *Intervención didáctica en Educación Especial*. Jaén-Granada. ANDE/Universidad de Jaén.

Torres González, J.A. (1999). *Educación y Diversidad. Bases didácticas y organizativas*. Málaga. Aljibe.

Torres González, J.A. (2002a). *Educaçao e Diversidade*. Brasil. Porto Alegre. ARTMED.

Van Den Berg, R.., Sleegers, P., Geijsel, F. y Vanderberghe, R. (2000). "Implementation of an innovation: Meeting the concerns of teachers". *Studies in Educational Evaluation*, 26, 331-350.

Villar, L.M. (1994). "La reflexividad como metacompetencia investigadora". En Villar, L.M. Y De Vicente, P. (Coords.). *Enseñanza reflexiva para centros educativos.* Barcelona: P.P.U.

Capítol 4

Organització i Avaluació

Aportaciones para la Evaluación On-Line

Florentino Blázquez Entonado
Laura Alonso Díaz

In Memoriam

Andanzas propias del ámbito universitario de otros tiempos promovieron un afecto que Vicente siempre refrescaba con el envío de su último artículo, un correo amistoso, una felicitación a punto… Solícito a cualquier demanda, anteponía la amistad a cualquier otra cosa para atender al amigo. La distancia geográfica nunca disipó los lazos fraternos que él reforzaba, como si *La Lusitania* y *La Tarraconensis* continuaran hermanadas por los fuertes vínculos de antaño. Él se fue, pero dejó un magistral tratado *"De Amicitia"* que conservamos como si se hubiera cincelado en las imborrables grafías de sus cercanos lapidarios romanos.

Resumen

Una de las limitaciones evidentes de la educación a distancia lo supone la presencialidad exigida a la hora de acreditar los conocimientos con garantía, requisito que limita la formación virtual cuando las universidades ofertan formación reglada a distancia para la que se precisa avalar con fiabilidad la suficiencia en el logro de los conocimientos. En este artículo presentamos una experiencia de evaluación on-line en la que pretendemos innovar o, al menos, contribuir a una metodología nueva aún abierta a estudio y análisis, trabajando con fórmulas pedagógicas próximas al paradigma constructivista. Partimos de un concepto de evaluación comprensivo e integral, basada el diálogo, convencidos de que el uso de herramientas sincrónicas y asincrónicas de comunicación facilita su carácter formativo. Otorgamos un papel principal al tutor virtual, apoyado de modo incondicional por un coordinado equipo interdisciplinar, para realizar un seguimiento permanente del proceso de E/A del estudiante virtual. Se trata de una propuesta de evaluación del aprendizaje para cuantos docentes promueven actividades de e-learning desde la universidad.

1. Introducción

Aunque somos conscientes de que las tecnologías no conducen por sí mismas al cambio pedagógico, las condiciones que éstas permiten en la actualidad posibilitan desarrollar procesos activos e innovadores de enseñanza-aprendizaje dignos de ser tenidos en cuenta. La adecuada incorporación de las tecnologías a los procesos formativos, puede resultar una vía de transformación de procesos tradicionales de enseñanza hacia fórmulas más creativas e innovadoras, si logramos demostrarlo en prácticas que se dirijan no sólo a desterrar el monopolio de las clases magistrales, sino también a generar experiencias que colaboren, adaptadas a nuestro tiempo, a la construcción del conocimiento.

Nuestro grupo de investigación intenta desde hace algunos años dar respuestas fundadas desde la pedagogía a las posibilidades que nos ofrecen las nuevas tecnologías para la formación flexible y a distancia. Se nos han abierto nuevos ámbitos de estudio, nuevos entornos (Echeverría, 2000) que afectan de manera determinante a la educación (Bartolomé 2000; García Aretio, 2001), que posibilitan nuevos tipos de aprendizaje y de transmisión del conocimiento. De ahí la necesidad de formular nuevos planteamientos para adaptar los procesos de enseñar y aprender a la nueva situación, lo que exige innovar sobre aquellos elementos que, tal y como señalan Wilcox y Wojnar (2000), Duart y Sangrá (2000), Murphy (2000), Santángelo (2000), Cebrián (2003), Mir, Reparaz y Sobrino (2003), Rovai (2003), parecen emerger como núcleos fundamentales de la e-formación. En esta línea ensayamos vías con el ánimo de calibrar procedimientos, considerar y coordinar los elementos relacionados con los contenidos, los procesos de interacción, las herramientas de comunicación, el diseño y la evaluación de la formación a distancia, así como los procesos que han de ponerse en activo en los nuevos contextos (Blázquez,2004). Se trata de dar sentido a las secuencias de aprendizaje y, en suma, valorar las acciones formativas desde el punto de vista pedagógico y social, con el fin de formar renovados docentes, para construir conocimiento a través del e-learning (Blázquez y Alonso, en prensa).

Trabajamos en una experiencia en la que pretendemos innovar o, al menos, contribuir a una metodología nueva aún abierta a estudio y análisis, trabajando con fórmulas pedagógicas próximas al paradigma constructivista, con la que nuestra modesta práctica de años va madurando, dentro de un marco caracterizado por:

- un entorno concebido como flexible, basado en el acceso a fuentes originales y variadas,
- para unos estudiantes considerados participantes activos en su propia formación,
- acompañados por un equipo de e-tutores coordinado e interfuncional que comparte con los estudiantes, tanto

individualmente como en grupo, la responsabilidad del proceso;

- un proceso en el que se negocian las propias fórmulas de interacción,
- en el que se trabaja en la indagación y en la resolución de problemas,
- en el que se alterna el trabajo personal y el cooperativo;
- que se ofrece con una rica diversidad de materiales (multimedia), y
- una evaluación continuada, formativa e integral, cuya principal premisa es el diálogo.

Pero es en este último punto donde consideramos existen menos cauces innovadores en la enseñanza universitaria on-line que conocemos. Y, especialmente, por ser el tema de la evaluación un asunto objeto de reflexión permanente a lo largo de nuestra ya dilatada experiencia docente, como lo demuestra la petición expresa de tratar algún aspecto de la evaluación para este monográfico dedicado a nuestro desaparecido amigo Ferreres.

2. Objetivos de nuestra experiencia

Una de las limitaciones evidentes de la educación a distancia lo supone la presencialidad exigida a la hora de acreditar los conocimientos con garantía. Este requisito limita la formación virtual si las universidades ofertan formación reglada a distancia para la que se precisa avalar con fiabilidad la suficiencia en el logro de los conocimientos.

Experimentamos en la actualidad un sistema innovador de evaluación en Enseñanza Superior -ya ensayado en nuestras experiencias de e-learning- combinando un tipo de evaluación pedagógicamente innovador, un sistema de tutoría universitaria moderno y unas fórmulas de trabajo acordes con los principios de la Convergencia Europea para la enseñanza Superior. Pretendemos que tal sistema pueda acreditarse por parte de protagonistas y agencias internas y externas, como un modelo fiable y garante de evaluación de los procesos de enseñanza/aprendizaje para actividades de e-learning universitarias sin la exigencia de la presencialidad.

Esperamos comprobar la viabilidad, eficacia y garantía para la acreditación de conocimientos mediante un modelo de evaluación riguroso y pedagógicamente coherente para la enseñanza superior a distancia. Podría ser un aporte altamente beneficioso para cuantos docentes proponen

modelos de enseñanza e-learning, anclados en evaluaciones sumativas estándares, producto de procesos de enseñanza tradicionales, y alejados de los solicitados por el EEES. Tal modelo facilitará la propuesta de actividades universitarias regladas para alumnos imposibilitados de acceder a pruebas finales (exámenes) presenciales, con lo que se abriría el enorme mercado formativo a nuestras universidades especialmente a países geográficamente distantes.

Pero aclaremos primero nuestra idea de evaluación.

3. La evaluación de aprendizajes

Uno de los cambios más significativos experimentado por la evaluación en los últimos tiempos se refiere principalmente a la distribución de responsabilidades relativas a la elaboración y selección de criterios y procedimientos y a la toma de decisiones subsiguientes a la misma.

El carácter participativo y abierto de la sociedad actual está posibilitando la participación democratizada de las decisiones que han de tomarse en la evaluación sobre las bases del diálogo y la negociación. Para que podamos hablar de una evaluación democrática, un principio básico es fundamentar la misma sobre un proceso de negociación entre todos los participantes. "Negociación" es un concepto ligado al dominio político, diplomático y comercial que se ha ido generalizando a campos como el institucional y el pedagógico, habiéndose incorporado, junto al diálogo, al concepto de evaluación.

Plantearse así el diálogo implica idear y programar una acción conjunta y consensuada de todos los agentes de aprendizaje que interactúan con el alumnado (Flecha y Puigvert, 1998), pues las partes implicadas en una evaluación han de llegar de antemano a un acuerdo sobre su constitución, o bien la comprensión de sus objetivos.

Como decía Nevo (1997) el diálogo es necesario en la evaluación porque puede hacerla más clarificadora, y aumentar su utilidad. A través de dicho diálogo será necesario determinar los límites del trabajo de evaluación, las necesidades a las que se pretenden responder y la difusión que se va a dar a la información.

La utilización cada vez más frecuente de los términos *diálogo* y *negociación* junto con los conceptos propios del ámbito de la evaluación deben conseguir el efecto de que los mismos juicios evaluadores se conviertan en actos educativos, de aprendizaje y de guías para orientar la práctica (Blázquez y otros, 1998; Blázquez, 2002).

El diálogo no es una simple cuestión instrumental más, sino al contrario, como un aspecto esencial de los proyectos educativos, pues la educación

puede ser considerada como una experiencia de liberación humana que normalmente puede ser realizada a través del diálogo crítico entre educador y educando.

Esta filosofía que proviene de las metodologías naturalistas procedentes de la etnografía y sociología y de las ciencias sociales en general se transfiere tanto a la investigación educativa como a la actividad docente. De estos modelos y de las corrientes que proponen la evaluación democrática, proviene la basada en el diálogo y en la negociación.

La negociación, que en el ámbito pedagógico reúne unas características específicas, implica una mayor participación personal de todas las partes y trata de configurar una evaluación producto del interés común del evaluador y del evaluado (Mestres,1995). Estaríamos hablando de una evaluación de carácter democrático liberal, la cual tiende a considerar el interés social y público por encima de los intereses privados de los individuos.

Y frente a la evaluación *sumativa* cuyo objetivo fundamental es el control de los resultados del aprendizaje, a la *formativa*, por la que apostamos, le preocupa, sobre todo, el conjunto de variables que ayudan o interfieren el proceso didáctico. En su planteamiento *formativo,* es usada para apoyar o reforzar el desarrollo continuado de un programa o persona con el fin de provocar la reorientación personal y libre de la conducta de cada uno. En este caso, el alumno dialoga y se manifiesta porque se sabe aceptado para mejorar. Al mismo tiempo permite al docente conocer paso a paso y de manera continuada la evolución de sus alumnos en el aprendizaje (Rosales, 2000).

Por parte de los constructivistas se habla de evaluación *formadora,* que tiene como objetivo un traspaso progresivo de la responsabilidad evaluadora desde el profesor al alumno intentando que haga suyos los objetivos de aprendizaje y los criterios con los que se va a evaluar. Estos procesos, según la teoría constructivista, permitirán a los alumnos conocer por sí mismos sus dificultades para aprender y les ayudarán a decidir cuáles son las mejores estrategias para superarlas.

El diálogo y la negociación, por tanto, inciden principalmente en la modificación de actitudes y valores de cada parte del proceso. En este contexto, la bondad de la evaluación estará en función de su capacidad de generar las condiciones mínimas para conseguir el acuerdo entre las partes sobre los objetivos y procedimientos de la evaluación. Lo que implica considerar la propia evaluación como una base para el diálogo, en vez de una fuente de descripciones y juicios drásticos.

De ese modo la evaluación se configura como un instrumento de participación de los implicados en la creación de cauces operativos de negociación dialogada de sus intereses, valores y creencias.

El propósito de este nuevo concepto es, en palabras de Sáez y Carretero (1993):

> *"hacer más eficaz el funcionamiento de las organizaciones estableciendo modelos más participativos basados en la comprensión de las situaciones y de la responsabilidad propia, promoviendo con ello sistemas que consigan aprender mediante formas organizativas colaborativas y canales de comunicación fluidos y no jerarquizados"*

En este nuevo contexto, el experto en evaluación ha de ser considerado como un intermediario en el proceso negociador, posibilitando que cada parte sea capaz de entender la perspectiva de las otras sin renunciar a las suyas propias, consiguiendo así la mayor riqueza y amplitud en los planteamientos. Somos conscientes que estos planteamientos chocan con rutinas muy arraigadas en la práctica profesional y en la vida de los centros universitarios , tales como el individualismo, la falta de una cultura en este ámbito y, sobre todo, la falta de tiempo.

Esta nueva perspectiva supone un cambio relativamente innovador, pues difícilmente resultan compatibles una evaluación basada en el rendimiento y aquella basada en el diálogo, ya que los profesores suelen conservar aspectos tradicionales arraigados al sentido fiscalizador de la evaluación evaluadora que ejercen, considerando que el poder está exclusivamente en el docente.

Es cierto que esta cultura dialogante y negociadora plantea a la institución educativa un importante reto, ya que tanto estudiantes como docentes han de descubrir que la razón de ser de evaluar es aportar conocimiento elaborado para proyectar las mejoras pertinentes en las instituciones formativas (Medina, 1998).

Añadida a esta filosofía. Para la e-evaluación hemos combinado una serie de factores que entendemos influyen directamente en la acción formativa y ayudan a concretarla, por ejemplo:

- centramos la actividad didáctica en una sensible proporción en el trabajo colaborativo y en la cooperación de los alumnos entre sí y de alumnos/profesores;
- ensayamos un modelo tutorial de aprendizaje/acompañamiento al alumno intentando establecer relaciones entre diferentes perspectivas de estudio y diversos contenidos formativos;
- probamos la capacidad comunicativa e interdisciplinar del equipo docente, donde los tutores deben ser capaces de guiar al alumno en el aprendizaje de las diferentes materias, aun no siendo especialistas de las mismas, apoyándose en una comunicación fluida con el resto del profesorado.
- experimentamos una evaluación continua que no precise de la

presencialidad (una de las limitaciones de la enseñanza no-presencial que intentamos superar), acompañada de un exhaustivo seguimiento de los procesos de aprendizaje;

- valoramos el consenso evaluativo tutores/profesores/alumnos en un sistema de aprendizaje marcado por la interculturalidad;
- experimentamos las posibles aplicaciones de las TICs para realizar una evaluación fiable, procesual y formativa.
- valoramos los niveles de satisfacción, los objetivos conseguidos, la pertinencia de las innovaciones…
- y, finalmente, como aquí estamos planteando, experimentamos una evaluación *de proceso,* integral y continua que no precise de la presencialidad (una de las limitaciones de la enseñanza no-presencial que intentamos superar).

¿Es esto viable en la formación a través del e-learning en enseñanza superior?

4. Evaluación de aprendizajes en actividades de e-learning

Según hemos podido revisar, el desarrollo y la implementación de sistemas de evaluación para educación a distancia han sido trabajados por expertos en varias áreas, incluyendo los diseñadores de tecnologías de la comunicación (Clark, Draper, Simonson) y los profesionales de la tecnología (Jackson, Kimball, Middleton). Sin embargo, la mayoría de estos estudios están dedicados a evaluar programas o sistemas de e-learning, remitiéndonos sólo a estudios posteriores al año 2000 (Harasim y otros, 2000; Meyen, 2002; Caffareala, 2002; Koessl, 2003; Hew, 2004).

Area (2005) ofrece una clasificación de las distintas perspectivas y líneas de investigación que han analizado y evaluado los fenómenos vinculados con la incorporación y utilización de las tecnologías de las información y comunicación (TIC) en los centros y aulas de los sistemas escolares. Identifica nuestro colega cuatro grandes líneas de investigación: a) estudios sobre indicadores cuantitativos del grado de presencia de las TIC en los sistemas escolares; b) estudios sobre los efectos de los ordenadores en el aprendizaje escolar; c) estudios sobre las perspectivas, opiniones y actitudes de los agentes educativos hacia las TIC; y d) estudios sobre las prácticas de uso de ordenadores en los contexto escolares tanto de centro como de aula. Pero no aborda específicamente el tema de la evaluación de aprendizajes de actividades on-line

En la literatura revisada, se suele incluir la evaluación entre las estructuras generales del e-learning, como nosotros mismos hemos hecho (Blázquez,

2004); también Wilcox y Wojnar (2000), que la han defendido como un elemento útil a la hora de valorar el conocimiento de los alumnos y eficaz para proporcionarles nuevos retos: Murphy (2000) que la describe como un elemento de carácter formativo que ha de utilizar diferentes metodologías; o Rovai (2003) que expone que la importancia de la evaluación ha de ser la misma que en un curso presencial, lo que cambiaría sería el modo en que se realiza.

El tema más común que hemos encontrado referido a la evaluación en entornos de e-formación ha sido el de la clasificación de las evaluaciones entre formativa y sumativa (Birnbaum, 2001 y Scriven, 1996), modelos como el Input-Proceso-Output (Mehrotra et al., 2001) y otros derivados que contemplan componentes similares (Stufflebeam, 2001). Moore, Lockee y Burton (2002) defienden la "discusión formativa" y modelos como la revisión del diseño, de los expertos, revisores de grupos pequeños, trabajos de campo y revisiones del proceso. Algunos como Robson (2000) presentan un nuevo marco conceptual para la evaluación incluidos los sistemas académico y social, el entorno educativo, y el contexto de la comunidad. Y como ya defendió un pionero (Thorpe, 1988), las mejores prácticas son aquellas que deben ser identificadas en el contexto. Pero al menos defiende que en la evaluación es crucial la fundamentación. Otros intentan hacer frente al diseño de un modelo de evaluación formativa, como Meyen (2002), para ello centran sus mayores esfuerzos en la efectividad de la tecnología así como el diseño de la instrucción y el contenido, con lo que no superan las fórmulas tradicionales de evaluación a distancia. El trabajo colaborativo y la evaluación lo estudia Macdonald (2003) con dos elementos evaluables, la calidad general del producto colaborativo y la contribución individual al mismo mediante un acuerdo previo de negociación de la evaluación sobre quién en el grupo hace qué y cuándo lo hace.

En un modelo de educación a distancia, la evaluación se vuelve para Miller (2001) incluso más crucial por la ausencia de interacciones cara a cara que proporciona al profesor observaciones informales para calcular la respuesta del alumno, el feedback obtenido, etc. Pero a pesar de la rica perspectiva que plantea le preocupan demasiado fórmulas de evaluación que conduzcan a actuaciones fáciles de medir: "La evaluación y medida debe incluir todas las partes de la experiencia de aprendizaje online." De otro lado, Harasim, Roxanne, Turoff y Teles (2000) presentan pautas concretas para diseñar, implementar y evaluar un proceso de tele-enseñanza basado en Internet, sin profundizar especialmente en la evaluación.

Koessl (2003) o Caffareala (2002) se preguntan sobre la eficacia, la eficiencia y utilidad de los programas de evaluación, según el primero el asunto de la evaluación y acreditación se debe fundamentalmente a la presión percibida por los educadores y los formadores (por ejemplo, el asilamiento de los aprendices de educación a distancia en comparación con los alumnos de la formación presencial, roles de los profesores, etc.). Por esta razón, es particularmente importante para los programas de educación

a distancia el desarrollar evaluaciones en su propio contexto. Pero hay también quienes se dirigen (Hew y otros, 2004) al proceso de aprendizaje online y al producto de aprendizaje en el que "se suelen utilizar métodos tradicionales como tests finales, exámenes, proyectos finales, así como métodos alternativos como los portafolios y las representaciones."

En España, nuestros colegas Salinas, Aguaded y Cabero (2004) dedican un capítulo a la evaluación en entornos virtuales de aprendizaje, centrando su esfuerzo en la delimitación de criterios que delimiten en qué medida una formación virtual es o no de calidad y ofrece reconocimiento académico.

Más centrada en nuestro objeto de estudio, Lara (2001) realizó una revisión sobre la evaluación formativa a través de aplicaciones informáticas presentando distintas experiencias de enseñanza impartida a través de Internet. Encuentra decisivo la guía de estudio, la definición de los objetivos y una buena programación que ayude a estudiar y auto dirigir el trabajo de los estudiantes; además de las unidades pequeñas seguidas de evaluaciones y de feedback inmediato. Y más cercano a nosotros, López (2004) propone el e-learning como una herramienta de gran potencial para fomentar la participación de los estudiantes y el trabajo colaborativo, facilitando al mismo tiempo acceso a información detallada sobre la actividad del alumno: materiales consultados, participación en foros y chats, rendimiento en actividades interactivas, utilización de software educativo, ... permitiendo también comparar los indicadores referidos a los distintos estudiantes de un mismo curso y facilitando la evaluación continuada.

Al presentar un modelo de curso online, Mir, Reparaz y Sobrino (2003) optan por una evaluación de tipo formativo en la que se persigue analizar el grado de consecución personal de los objetivos planteados y también de tipo sumativo, determinando la calificación de cada alumno mediante tres tipos de actividades: calificación de los ejercicios tipo tests; calificación de proyectos desarrollados, calificación del grado de participación e implicación en las actividades de foros de debate, chats, listas de discusión, etc. por parte de los alumnos . Aunque, algo más próximo a nosotros está la de Segura (2004), que ya combina la evaluación y la tutoría en el sistema de evaluación de la formación online de la Universidad Virtual de Barcelona. Así mismo nos parece muy solvente la que desde la Universitat Oberta de Catalunya, presentada por Romeu (2004), para quien la evaluación se basa en el aprender haciendo, fomentando el trabajo en equipo en un espacio virtual que fomente la participación y la interacción.

Sin embargo, ninguna tan comprensiva e integral como nuestra propuesta, en la que la evaluación es entendida como base para el diálogo, en vez de fuente de decisiones y juicios drásticos, convencidos de que el uso de herramientas sincrónicas y asincrónicas de comunicación permiten realizar una evaluación integral, basada en un conjunto de actividades alternativas que la enriquezcan desde la perspectiva formativa.

Si la evaluación es en sí formativa, debe esforzarse por serlo eminentemente en contextos de enseñanza apoyados en la Red, la cual permite múltiples oportunidades para que los alumnos reciban la orientación y reorientación constante a su trabajo, la motivación pertinente y el apoyo científico debido. Para lograr un modelo de evaluación totalmente fiable y pedagógicamente formativo, continuado e integral, lo basamos en los criterios siguientes:

1. Un valor sustancial al conjunto de actividades realizadas, ya sean las elaboradas de modo individual o aquellas otras que impliquen el trabajo colaborativo entre los alumnos.
2. Peso, igualmente, a las aportaciones de material, de fuentes, de material multimedia, de bibliografía, al glosario que se sugiere realicen, etc.
3. Valor al trabajo final interdisciplinar que coordinará individualmente cada tutor.
4. Un crédito notable a la entrevista con el tutor (en videoconferencia), valorativa de todo el conjunto de aportaciones anteriormente señaladas.
5. Una sensible apreciación de las reflexiones que haya vertido en el portafolios digital y que haya valorado su tutor; a las comunicaciones en todas las direcciones que se insta promover en el curso (entre alumnos, con tutor, con profesores, etc..)

Así, pues la evaluación que planteamos supone mucho más que el simple recuerdo de la información presentada, pues además de los criterios establecidos, consideramos las categorías intelectuales de valor reconocido como el pensamiento crítico, la capacidad de comprensión y resolución de problemas, el valor de los juicios emitidos, el acceso y manejo de la información -a lo que damos relevancia explícita en nuestro marco docente-, etc. Todo ello coordinado por un e-tutor con el que el alumno estará en proceso de interacción constante en cada uno de los aspectos a evaluar mediante el Correo electrónico, los Foros, chats, videoconferencias, diarios y portafolios virtuales presentados en blogs, wikis, etc.

5. El e-Tutor como figura clave de la evaluación en e-learning

En nuestro modelo de evaluación a distancia, el tutor es aquel profesor que tutela la formación humana y científica de un estudiante y le acompaña en sus procesos de aprendizaje (García Nieto y otros, 2004) y esta función del profesor universitario encaja a la perfección con la de nuestro "e-tutor" o "tutor virtual", por el que el alumno ha de sentirse acogido.

La función de tutoría en la universidad española, hasta ahora infrautilizada como medio para estimular, guiar y evaluar el aprendizaje, se convierte en una necesidad y en un elemento clave de calidad en los procesos de e-formación; y adopta, en nuestro caso, el modelo de tutoría "personal y de carrera" (Ória, 2004) íntimamente relacionada con los procesos de enseñanza/aprendizaje y encaminada al desarrollo del itinerario formativo como propone nuestro modelo: un "facilitador" del proceso de aprendizaje que permitirá que la información se convierta en conocimiento orientando a los e-formandos durante su estudio, resolviendo sus dudas y motivándolos en su aprendizaje (Phal, 2003).

En nuestra concepción, el tutor de e-learning realizará diferentes tipos de tutoría (Romeu, 2004; Martínez Casanovas, 2004): de práctica y de carácter académico (centrada en el curso y en la explicación de objetivos, contenidos, metodología, materiales, recursos y evaluación); de orientación (conocimiento de los participantes para favorecer la personalización de los procesos formativos y conocer aquellos aspectos que puedan interferir en su aprendizaje); de planificación (planificación del estudio del alumno, ajustando los objetivos de aprendizaje y los contenidos, para lo cual se establece un plan de trabajo personal) (Fernández Rodríguez, 2002); y, finalmente, de evaluación, recogiendo las tareas y haciendo seguimiento de las mismas, de modo que genere un ambiente cómodo de aprendizaje, interaccionando con los alumnos y realizando el seguimiento positivo de los mismos y de sus actividades.

Pero con el objetivo de ejercer esta compleja labor será necesario que poseer competencias no sólo de carácter profesional, sino también técnicas y personales (Adell y Sales, 1999). Consideramos así que la dimensión orientadora y tutorial es un elemento esencial tanto para el planteamiento general de la misma, como, muy particularmente, para el planteamiento que hacemos de la e-evaluación. Un régimen tutorial universitario, en el que el alumno se sienta acogido, escuchado, apoyado, orientado y asesorado.

Ante estos planteamientos, la función de tutoría en la universidad española, hasta ahora infrautilizada como medio para estimular, guiar, apoyar y evaluar el aprendizaje y desarrollo integral del estudiante, se convierte en un elemento clave de nuestra propuesta de e-formación. Cada docente, en su función de tutor, gestionará y orientará no sólo alumnos aislados, y esta es una de nuestras innovaciones, sino grupos de trabajo de cinco alumnos

como máximo. Cada grupo de trabajo trabajará de modo colaborativo, espacio en el que la figura del tutor, como miembro protagonista inicial del grupo, tenderá a ir desapareciendo paulatinamente (Véase fig. 1).

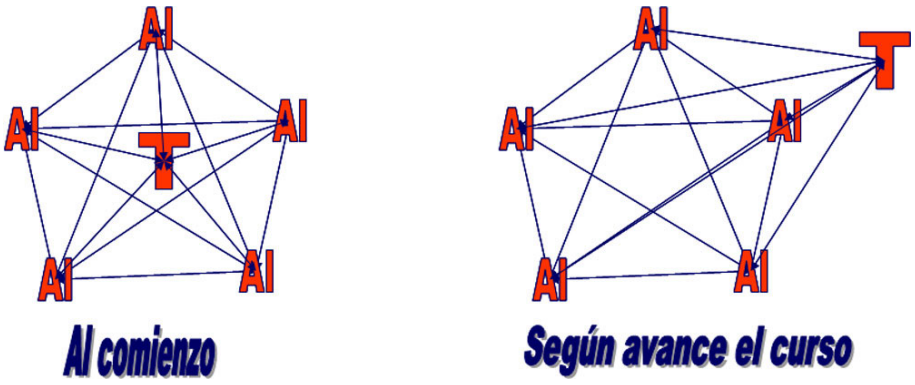


Fig. 1. La función del tutor (Blázquez y Alonso, 2005)

De este modo pretendemos crear un sistema complejo de trabajo colaborativo entre todos los miembros del proceso de ense0ñanza/aprendizaje (Véase fig.2).

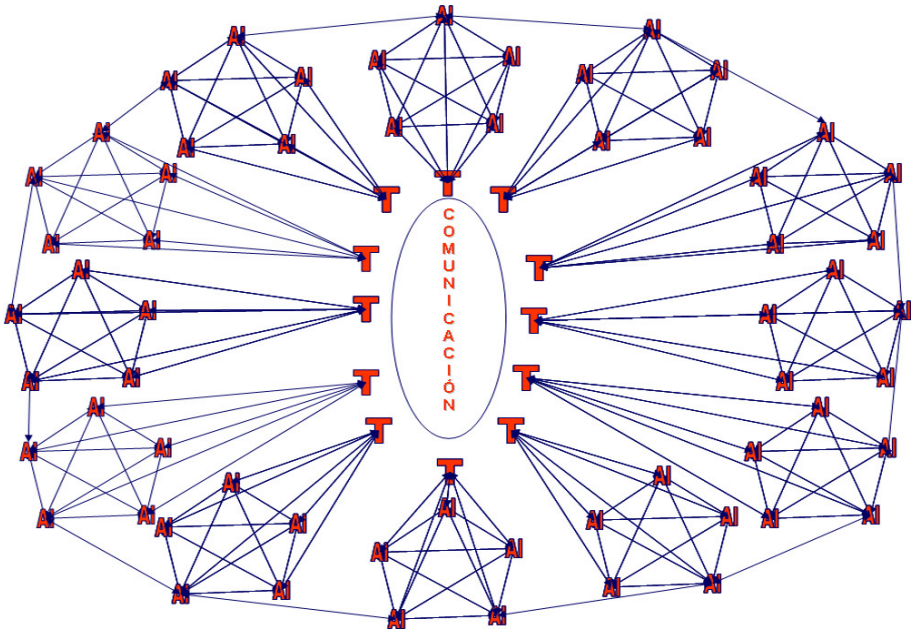


Fig. 2. La multidisciplinariedad tutorial (Blázquez y Alonso, 2005)

La asignación de los miembros a un grupo de trabajo u otro no será aleatoria, sino que se realizará en función de criterios como la experiencia o la formación previa e intereses de los alumnos, de modo que se creen grupos heterogéneos y complementarios. Así mismo, el tutor asignado para cada grupo estará en función de los temas que más interesen al alumno para realizar el Proyecto Final del Curso.

6. La interactividad tutor-alumno

Múltiples trabajos verifican la importancia de la interacción tutor-alumno. Entre otros, los estudios de Mcisaac y Gunawardena vienen confirmando desde 1996 el valor de la relación del estudiante con la tecnología, al brindarle la posibilidad de comunicarse con el profesor, los otros estudiantes y de acceder a los contenidos, pues resulta determinante a la hora de explicar el éxito o el fracaso de los procesos formativos a distancia. Otros, desde la Universidad de Hartford, en USA, están realizando experiencias en las que utilizan estudiantes virtuales ficticios que ayudan al profesor en la tarea de dinamización del e-aula (King, 2002) constatando la eficacia de los mismos en el éxito del curso. Por su parte, Jones e Issoroff (2005) están estudiando la influencia de aspectos afectivos en el aprendizaje colaborativo en e-formación, a los que, según ellas, no se ha prestado demasiada atención hasta el momento, proporcionando una base inicial para posibles investigaciones futuras en esta área.

El correcto desarrollo de un sistema de teleenseñanza requiere la ordenación de elementos que van más allá de los meramente tecnológicos. Como precisa Guàrdia (2000), poner en efectividad los conceptos de interactividad y de transferencia información-conocimiento supone la activación de procesos cuya eficiencia está ligada a una serie de parámetros relativos a la percepción subjetiva que no tienen que ver tanto con la tecnología. Pero es cierto que la consideración de este tipo de parámetros es uno de los elementos clave en el diseño de entornos formativos y más si, como en nuestro caso, se dirigen especialmente a cumplir una evaluación *formativa.*

Sin lugar a dudas, lo que caracteriza a esta propuesta, como a toda enseñanza “virtual” que apuesta por ser activa, es una alta potenciación de la interacción entre todos los elementos del diseño. Si la interactividad es considerada como un elemento altamente predictivo de la calidad de los procesos de enseñanza, sean éstos reales o virtuales, las expectativas de éxito sobre el conjunto de variables de esta experiencia estarán claramente determinadas por la calidad de la interacción que logre el equipo docente. Interacciones que no solamente se darán entre profesores y estudiantes, sino que también abarcará las de los estudiantes con otros estudiantes, la de éstos con el servidor del programa, etc.

Es aquí donde el modelo tutorial colaborará en la comprensión y aplicación práctica del docente universitario/tutor de e-learning que sigue, orienta y evalúa un proceso de E/A activo y enriquecido, precisamente, por una concepción de la evolución basado en la negociación y el diálogo, con una rica variedad de técnicas y medios sincrónicos y asincrónicos que manejará básicamente para fomentar la interacción con los alumnos, se trata de:

- Herramientas para la comunicación en tiempo real o *síncronas*, por ejemplo el Chat, la audio-conferencia y la videoconferencia.
- Herramientas para la comunicación en diferido o *asíncronas*, por ejemplo, el correo electrónico, las listas de distribución, listas de noticias, foros de discusión y otro más novedosos como los Blogs, las páginas Wiki, etc.

Las posibilidades interactivas están permitiendo realmente que el control del acto didáctico, situado tradicionalmente en el profesor, se desplace hacia el alumno, que decide tanto el momento como la forma de uso, lo cual nos permite introducir otras innovaciones, como potenciar tanto el trabajo individualizado como el cooperativo. Obsérvese así la intencionalidad de disminuir el papel del profesor como fuente de conocimiento, y la filosofía de colaborar con el alumno para que éste se haga de él por sus propios medios o a través de otras fuentes, etc., aun manteniendo la posibilidad de recurrir al especialista si así se estimara oportuno. En todo caso, para atender a los criterios establecidos sobre técnicas y estrategias de evaluación formativa y continua, reflexionamos sobre la conveniencia de las herramientas de comunicación propias de estos entornos, optando fundamentalmente por la utilización de:

a) *El Correo electrónico:* que permite al estudiante y al profesor manterner una relación personal, frecuente, directa, en torno a un tópico, opiniones sobre un problema a resolver, resultados de búsquedas bibliográficas, respuestas al estudio de un caso presentado por el profesor, etc. Sirviendo además de retorno o refuerzo para estimular la participación de los alumnos en las diferentes actividades, y como medio para un proceso de evaluación continuo que valore la implicación/participación del alumno en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

b) *Blogs, Wikis y/o diarios personales y/o compartidos* entre grupos de alumnos utilizados como portfolio virtual, donde además el carácter asincrónico facilita la creación de comunidades de trabajo y de construcción de conocimiento, enviando ficheros (de carácter multimedia), y fomentando la creación de un espacio donde el alumno o grupo de alumnos exponga trabajos, reflexiones personales sobre temas de interés del curso, etc. Lo que permite evaluar, entre otros aspectos, la calidad de la reflexión e implicación en cuestiones más teóricas, pero también de carácter

práctico, de los aprendizajes.

c) *Foros:* útiles fundamentalmente para el desarrollo de debates, que por su carácter asincrónico facilita la discusión entre alumnos de diversas regiones y países, lo que ocurre en nuestras actividades virtuales, que constituye una actividad de gran riqueza educativa creando líneas de pensamiento colectivo o esquemas de discusión en los que cada usuario expone sus opiniones, dando lugar a enriquecedores debates y puntos de vista. Funcionan de modo parecido al correo electrónico y a las listas, pero en un entorno propio y exclusivo del foro. Por tanto, resulta medio ideal para evaluar la interacción entre el alumnado. (Domínguez y Alonso, 2004)

d) *Conversaciones o «chats»* abiertas a todos los alumnos con un alto potencial para el intercambio de ideas en tiempo real y, por lo tanto muy indicado para la evaluación procesual que suscribimos, pues ayuda a analizar la capacidad de respuesta del alumno ante temas específicos.

e) *Autoevaluaciones.* Como recurso del alumno que permita un conocimiento personal de su propio proceso de interiorización de contenidos. Indagamos cómo facilitar un rápido feed-back a los ejercicios de autoevaluación sin el carácter mecanicista que tiene en nuestro actual software, sabedores de que es una estrategia de gran ayuda para aumentar la calidad del proceso formativo.

7. Un equipo docente interdisciplinar

Un buen diseño de un proceso de enseñanza virtual parece que supone algo más que disponer de un especialista en la materia asesorado por un buen informático. Hemos preparado un proyecto de trabajo con un equipo multidisciplinario que aporta, cada uno desde su área de intereses, los elementos que le conferirán al material un valor superior al de cada uno aisladamente y que se podrá medir en términos de mejora del aprendizaje de los alumnos.

Tal y como compartimos con Duart y Sangrá (2000), Santángelo (2000) o Rovai (2003), el formador/tutor en e-learning no debe actuar de modo independiente, sino que forma parte de un sistema en el que se deben determinar sus funciones y roles. Los elementos intervinientes en nuestro proyecto, tanto humanos (e-tutor, profesor-consultor, formador y personal de apoyo) y no humanos (contenidos y tecnología) estarán en interrelación para alcanzar conciencia sobre aspectos de evolución y cambio en los sistemas de e-formación para los educadores y desarrolladores de la formación (Phal, 2003).

La interdisciplinariedad se practica de modo comprometido, hasta el punto de que cada miembro del equipo docente tutoriza a 5 alumnos dirigiendo su aprendizaje de modo global, atendiendo más a las estrategias que a los contenidos. Así se rebaja "poder" a lo disciplinar para favorecer lo interdisciplinar y el apoyo más personalizado entre alumnos y tutores. Tutores que son adscritos en función de los intereses que los alumnos declaran en su inscripción al curso respecto a qué línea de trabajo final desearían acometer.

Independientemente del modo en que cada uno lo interprete y aunque la forma que podrán adoptar sea diferente, la actividad didáctica en nuestra tarea de formación virtual estará vinculada a la interactividad, la individualización, la cooperación y el seguimiento del aprendizaje de cada alumno.

En cualquier caso, el perfil de las funciones que se desarrollan son sustancialmente diferentes a los del especialista que trabaja con criterio tradicional, especialmente en la enseñanza superior. Todo el equipo de trabajo ha revisado cada uno de los temas, las actividades, el material complementario, ejercicios de autoevaluación, mapas conceptuales, vídeos, etc., del resto de colegas y entre todos se han redefinido los objetivos y los criterios de evaluación del curso que se encuentra en fase de investigación.

Pero en nuestro modelo aparece no sólo la figura del e-tutor, sino también la del e-profesor, que algunos denominan profesor-consultor o especialista, que sería aquella figura responsable de la docencia y vinculado a los contenidos de enseñanza de una materia concreta, es decir, el especialista en teoría conceptual de cada uno de los bloques temáticos, cuya relación con el alumno no será tan directa sino sólo cuando el e-tutor lo considere pertinente, de acuerdo con el carácter especializado de la consulta, centrándose por tanto en cuestiones conceptuales, si bien el e-tutor será quien medie entre el profesor-consultor y el alumno en cuestiones de orientación, asesoramiento, y en nuestro caso también los aspectos relacionados con la evaluación.

Tal nos ha parecido una medida organizativa importante entre las adoptadas, al objeto de centrar la actividad didáctica mucho más en cómo se ayuda a aprender que en cómo facilitar contenidos.

8. Un marco de trabajo para la innovación

Deseamos propiciar un marco de trabajo que permita a las tecnologías convertirse en instrumentos reales de transformación de las prácticas convencionales en enseñanza universitaria virtual. Intentamos analizar críticamente nuestras prácticas pedagógicas con el fin de descubrir si la tecnología logra cambiar la forma en la que enseñamos y el modo en que los estudiantes aprenden, porque no podemos dejar de interrogarnos sobre los problemas que las nuevas tecnologías nos están planteando ya en el momento actual, especialmente en qué medida el e-learning afecta a la naturaleza de los procesos de enseñanza y aprendizaje; en qué sentido cambiarán los modelos de aprendizaje de los estudiantes; hasta qué punto la pérdida de poder en la transmisión de información o no limitar al aula la tarea educativa nos empuja a cuestionar las funciones y condiciones del docente, etc.

Conscientes de que el contexto de los postgrados es el que más rápidamente se ha acomodado a las propuestas de e-learning o teleformación en nuestro ámbito, se corre el riesgo de "vender" atractivas golosinas en "supermercados de comida rápida" (Geverc, 2004) en un proceso de "Mcdonalización de la educación", ahora en nuevos envases. Será preciso por esto que en el contexto de las universidades públicas se realice un serio análisis sobre lo que implica hoy la construcción del conocimiento y las consecuencias que de nuevo pueden tener las tecnologías, así facturadas, para la enseñanza universitaria.

Sin duda que actitudes de este tipo servirán de estímulo para promover modelos mucho más activos que los que la escuela clásica ha venido perpetuando desde la antigüedad. Obviamente, pensamos mucho más allá de la mera utilización de las herramientas telemáticas buscando marcos potenciales de aprendizaje que permitan que grupos de sujetos conformen redes con el objetivo de construir conocimiento. Ambientes conformados, como señala Mena (2001), por un conjunto de soportes que van desde la diversidad de materiales, las propuestas de seguimiento del proceso (tutorías), los espacios de comunicación, los adecuados diseños curriculares, atentos a la diversidad geográfica y cultural, a la accesibilidad de los estudiantes.., configurando comunidades virtuales que dignifiquen nuestras prácticas de enseñanza y ayuden al surgimiento de necesarios procesos innovadores.

Creemos que con la ayuda de las tecnologías no sólo es posible derruir bastiones tradicionales de la enseñanza directiva, sino también construir con su apoyo modelos de aprendizaje activos, participativos, plurales en las fuentes de acceso al conocimiento, democráticos en modelos de evaluación negociados… Pues aunque la tecnología por sí sola no mejore la enseñanza, estamos convencidos de que será capaz de mejorarla actuando como generadora de innovación y estimuladora del cambio pedagógico.

Las nuevas tecnologías han impulsado la expansión de universidades abiertas, pero, a la vez pueden ayudar a trasformar las universidades clásicas al introducir las nuevas tecnologías como complemento de la enseñanza presencial. Universidades y docentes hemos de aprovechar las oportunidades que ofrecen las nuevas tecnologías tanto para mejorar los procesos de formación como para ampliar, con todo derecho, las más dignas ofertas formativas. Desde las instituciones que se dedican a la formación se han de dar pasos adelante en la utilización de las TICs. de modo que puedan crearse *entornos educativos* que faciliten un tipo de aprendizaje comprensivo, que permita al estudiante ser responsable de su progreso, que le ayude a aprender de manera activa e individualizada, que le permita experimentar, discutir y compartir en grupo, construir y progresar, etc.

En cualquier caso, responsabilidad de todos es ir elaborando alternativas pedagógicas innovadoras que respondan a las exigencias sociales de una sociedad democrática en un contexto dominado por las tecnologías, aunque sin dejarse impresionar por la novedad. No sirve de nada envolver las cosas en las nuevas tecnologías si no se emplean para avanzar en el conocimiento.

Bibliografía

Adell, J. y Sales, A. (1999). “El profesor Online: Elementos para la definición de un nuevo rol docente”. *Eductec*. Nº 99.

Area, M. (2005). “Las tecnologías de la información y comunicación en el sistema escolar. Una revisión de las líneas de investigación”. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*. V. 11, Nº 1.

Bartolomé, A. (2000). “Sociedad del conocimiento, sociedad de la información, escuela”. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura* (Ejemplar dedicado a: Nuevas tecnologías y enseñanza de las lenguas). Nº 24. Págs. 13-28.

Birnbaum, B.W. (2001). *Foundations and practices in the use of distance education.* Lewiston, NY: The Edwin Mellen Press.

Blázquez, F. y otros (1998). “Evaluación procesual y final. Hacia un enfoque convergente.” En A. Medina y otros. *Evaluación de los procesos y resultados del aprendizaje de los estudiantes.* Madrid: UNED. Págs.. 179-198.

Blázquez, F. (2002). “La Evaluación como proceso de diálogo”. En M. Rodríguez Rojo (Coord.) *Didáctica General. Qué y cómo enseñar en la sociedad de la información*. Madrid: Biblioteca Nueva. Págs.. 341-368.

Blázquez, F. (2004). *"*Organización de Espacios Virtuales de enseñanza". *Actas del VIII Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*, Sevilla: Secretariado de Publicaciones. Págs. 747-761.

Blázquez, F. y Alonso, L. (Eds.) (2005). *Curso de Especialista en Docencia en Educación Secundaria*. Badajoz: Servicio de publicaciones Universidad de Extremadura.

Blázquez, F. y Alonso, L. (en prensa). "Apuntes para la formación del docente de e-learning". *Enseñanza*. *Revista Interuniversitaria de Didáctica.*

Bolívar, A. (1998). "Evaluación cualitativa. Técnicas." En A. Medina y otros. *Evaluación de los procesos y resultados del aprendizaje de los estudiantes.* Madrid: UNED Págs.. 159-177

Caffarella, R.S. (2002). *Planning programs for adult learners: A practical guide for educators, trainers, and staff developers.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Carretero, A. (1995): "La función social de la evaluación: Del cambio a la negociación" En Mª J. Sáez (ed.). *Conceptualizando la evaluación en España.* Alcalá de. Henares: ICE de la Universidad de Alcalá.. Págs. 27-35.

Cebrián, M. (2003). "Elementos de un curso virtual y modelos de diseño de una asignatura en la Web". En Cebrián, M. (Coord.) *Enseñanza Virtual para la Innovación Universitaria.*: Madrid: Nancea. Págs. 75-90

Domínguez, D. y Alonso, L. (2004). "Metodología para el análisis didáctico de foros virtuales". En A. Bartolomé y otros (Coord.) *Edutec: Educar con tecnologías, de lo excepcional a lo cotidiano*. Barcelona: Universitat de Barcelona Virtual

Duart, J. y Sangrá, A. (comp.) (2000). *Aprender en la virtualidad*. Barcelona: Gedisa

Echeverría, J. (2000). "Educación y tecnologías telemáticas". *Revista Iberoamericana de Educación.* Nº4. Págs. 17-36.

Fernández Rodríguez, M. (2002) *La diferencia entre la enseñanza presencial y la enseñanza a distancia*. Ponencia presentada al Primer Simposio sobre l'Ensenyament a distància i semipresencial de la Tradumàtica. Bellaterra, Junio.

Flecha, R. y Puigvert, L. (1998). "Aportaciones de Paulo Freire a la educación y las ciencias sociales". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado.* Nº 33. Págs.. 21-28.

García Aretio, L. (2001). *La educación a distancia. De la teoría a la práctica.* Barcelona*:* Ariel

García Nieto, N. y otros (2004). *Guía para la labor tutorial en la universidad en el espacio europeo de educación superior*. Documentos de la Universidad Complutense de Madrid.

Gewerc, A. (2004). "El aprendizaje posible: Organización de entornos virtuales". *Actas del VIII Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*, Sevilla: Secretariado de Publicaciones. Págs. 762-773.

Guàrdia, L. (2000). "El diseño formativo: un nuevo enfoque de diseño pedagógico de los materiales didácticos en soporte digital". En A. Sangrá, y J. Duart. *Aprender en la virtualidad.* o. cit. 171-187.

Harasim, L.; Roxanne, S.; Turoff, M. Y Teles, L. (2000). *Redes de aprendizaje: Guía para la enseñanza y el aprendizaje en red*. Barcelona: Gedisa.

Hew, K., Liu, S., Martinez, R., Bonk, C., Lee, J-Y. (2004). "Online Education Evaluation: What Should We Evaluate?" *Association for Educational Communications and Technology*. 27th, Chicago, IL, October 19-23. (ERIC Document Reproduction Service No. ED485142).

Jones, A. & Issroff, K. (2005). "Learning technologies: Affective and social issues in computer-supported collaborative learning". *Computer and Education*. Nº 44. Págs.. 395-408.

King Freserick, B.(2002). "A virtual student. Not an ordinary Joe". *The Internet and Highger education*. Nº 115. Págs.. 1-10

Koessl, D. (2003). *Review of research and research resources related to distance education and program evaluation. Universidad de Coilorado*. Consulta del 28 de diciembre del 2006 en http://cstld.colostate.edu/filesanddocument/CLTDBibliography1.pdf.

Lara Rosa, S. (2001). *La evaluación formativa en la Universidad a través de Internet: Aplicaciónes informáticas y experiencias prácticas*. Navarra: Eunsa.

López, A. (2004). *El e-learning como herramienta estratégica en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Comunicación presentada a OnLine Educa Madrid. Madrid, 14-15 Mayo.

Macdonald, J. (2003). "Assessing online collaborative learning: process and product". *Computers & education*. Nº 40. Págs.. 377-391

Martínez Casanovas, M. (2004). "El tutor una de las claves de la formación online". En *Actas del II Congreso Online del Observatorio para la Cibersociedad, Grupo de trabajo 21*". Barcelona: ddMEDIA

McIsaac, M.S. & Gunawardena, C.N. (1996). "Distance Education". En D.H. Jonassen, *Handbook of research for educational communications and*

technology: a project of the Association for Educational Communications and Technology. New York: Simon & Schuster Macmillan. Págs.. 403-437.

Mena, M. (2001). "La creación de ambientes de aprendizaje en educación a distancia". *Edudistan. Revista electrónica de Educación a distancia.* http://www.edudistan.com.

Mehrotra, C.M., Hollister, C.D., & McGahey, L. (2001). *Distance Learning: Principles for effective design, delivery, and evaluation.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Mestres, J.(1995). "Reflexiones sobre la negociación en la evaluación". En Mª J. Sáez (ed.). *Conceptualizando la evaluación en España.* Alcalá de. Henares: ICE de la Universidad de Alcalá. Págs. 37-51

Meyen, E. y otros (2002). "The Online Academy formative evaluation approach to evaluating online instruction". *The Internet and Higher Education.* Nº5. Págs.. 89-108.

Miller, M. & Corley, K. (2001). "The Effect of E-Mail Messages on Student Participation in the Asynchronous On-Line Course: A Research Note". En *Online Journal of Distance Learning Administration*. V, IV, N.3

Mir, J.I., Reparaz, C., Sobrino, A. (2003). *La formación en Internet. Modelo de un curso online*. Barcelona: Ariel

Moore, M., Lockee, B., & Burton, J. (2002). "Measuring success: Evaluation strategies for distance education". *Educause Quarterly*. Nº 25(1). Págs.. 20-26.

Murphy, D. (2000). "Instructional design for self-learning in distance education. Guides". *Non Classroom.* Nº 55.

Nevo, D. (1997). *Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa.* Bilbao: Mensajero.

Ória Segura, R. (2004). "Plan de acción tutorial: Experiencia en la universidad de Extremadura". En F. Blazquez, J.Maynar y M.Montanero (Coord.) *Materiales para la enseñanza universitaria. Formación de los profesores noveles universitarios. Volumen IV*. Badajoz: ICE de la Universidad de Extremadura

Pahl, C (2003). "Managing evolution and change in web-based teaching and learning environments". *Computers & Education.* Nº40. Págs. 99-114.

Robson, J. (2000). "Evaluating on-line teaching". *Open Learning.* Nº 15(2). Págs.. 151-73.

Romeu, T. (2004). *La formación inicial de los formadores de e-learning: el caso de la asignatura de multimedia y comunicación en la UOC*. Comunicación presentada a OnLine Educa Madrid. Madrid, 14-15 Mayo.

Rosales, C. (2000). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza.* Madrid: Nancea.

Rovai, A. (2003). "A constructivist approach to online college learning". *Internet and Higher education*. Nº 7. Págs. 79-93

Santángelo, H.N. (2000). "Modelos pedagógicos en los sistemas de enseñanza no presencial basados en nuevas tecnologías y redes de comunicación". *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 135. Págs. 135-151.

Scriven, M. (1996). "Types of evaluation and types of evaluator". *Evaluation Practice.* Nº 17(2). Págs. 151-162.

Segura, A. (2004). Aplicación del Cambio en la tutoría: La evaluación como referencia para la formación del profesorado . Comunicación presentada a OnLine Educa Madrid. Madrid, 14-15 Mayo

Stufflebeam, D.L. (2001). "Evaluation checklists: Practical tools for guiding and judging evaluations"*. American Journal of Distance Education.* Nº 22(1). Págs.. 71-79.

Thorpe, M. (1988). *Evaluating open and distance learning.* Essex, UK: Longman Group Limited.

Wilcox, B.L. & Wojnar, L.C. (2000). "Best practice goes online". *Reading Online*. Nº 4 (2).

La Gestión en los Centros Educativos

Manuel Lorenzo Delgado

Cuentan que Rubén Darío, el poeta creador del Modernismo, la tarde anterior a su partida, tras una inolvidable estancia en Mallorca, fue llevado hasta el castillo de Bellver por sus amigos. Ante la belleza del atardecer en la bahía de Palma, unas lágrimas escaparon de sus ojos y unos versos sencillos de sus labios:

¡Que no son tristes las despedidas!

Dí a quien lo dijo,

que se despida!

Este breve artículo más que aportar grandes novedades al tema que me han pedido, pretende rendir un homenaje de despedida – también emocionado como el del poeta- al compañero y amigo:

Nuestras carreras académicas han ido subiendo los mismos peldaños, casi en los mismos tiempos desde nuestras oposiciones de agregados de 1981, y eso creó en nosotros una complicidad que nunca logró romper la insistencia de los otros. En lo necesario y en lo oportuno, nunca me falló Vicente Ferreres ni- creo- yo a él.

Y también como el poeta, el homenaje no puede hacerse más que con la herramienta que uno medio maneja: la escritura. A través de ella intentaré tres cosas:

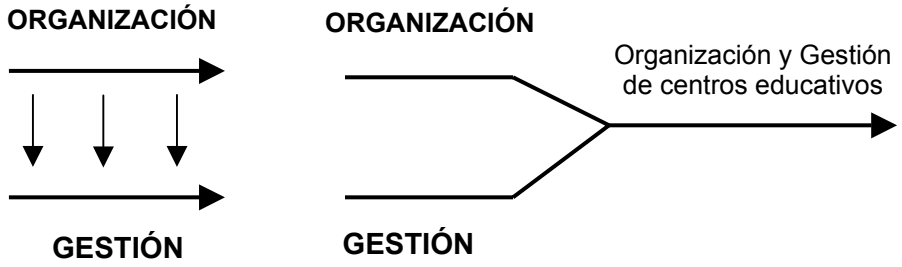
1. Hacer un acercamiento breve al concepto de gestión escolar.
2. Clarificar sus relaciones con el liderazgo y
3. Apuntar la llamada " gestión por competencias" como la aportación que tal vez hoy tenga más predicamento en el conocimiento sobre la gestión de las organizaciones.

1. Organización y gestión de los centros educativos

Casi todos los autores hemos abordado, en algún momento de nuestra producción, el campo semántico constituyente de la Organización Escolar tratando de diferenciar y clarificar sus diferentes componentes, dimensiones y perspectivas: Organización, Administración, Legislación, Política Educativa... Gestión Escolar.

La posición analítica más generalizada al respecto puede bien concretarse en la que mantiene Gairín (1996). La gestión es una función o tarea subordinada de la organización, cuya responsabilidad es la ejecución en la cotidianidad de las actividades decididas y previstas por ésta, así como su coordinación y su valoración. La función de organizar la escuela es, pues, más amplia y global que la actuación concreta en el día a día que supone gestionar bien un centro: concreción de la práctica de los objetivos, aportación y explotación de los recursos, coordinación de personas... Como dice Gairín (1996: 82), "la gestión abarca, por tanto, actuaciones realizadas bajo presupuestos marcados".

Sin embargo, la anterior clarificación es válida solamente a nivel teórico. La realidad, en la literatura más actual y en la práctica organizacional, es que ambos campos tienden a integrarse y a confluir, cada vez más, en uno sólo, tal como intentan representar las siguientes figuras:



(Relación subordinante, aunque complementario)

(Relación confluente actual)

Tal vez sea la anterior explicación la que ha originado el actual nombre de nuestra disciplina en algunas titulaciones de los vigentes Planes de estudio, llamándola **Organización y Gestión del Centro Escolar** frente a la denominación tradicional de **Organización Escolar.**

El origen está en la progresiva complejización que han ido adquiriendo las organizaciones, al socaire de las empresas, a partir de la primera guerra mundial. Al diluirse en ellas la estructura de la propiedad familiar o reducir por el abordaje de las multinacionales y macroempresas, se amplifica la

función del gestor, cuyo papel anterior estaba reducida a la contabilidad de las cuentas y la supervisión de operaciones poco complicadas.

El nuevo gestor, como señala De Anda y Vázquez (2005: 51) además de supervisar y coordinar, decide sobre las grandes líneas estratégicas de la organización: Es el todopoderoso **ejecutivo** o **gestor** de nuestro tiempo. Lo dice bien Alfred Chandler (en De Anda y Vázquez, 2005: 51):

> *"Las empresas modernas fueron viables solamente cuando la mano visible de la gestión probó a ser más eficaz que la mano invisible del mercado".*

Con esta actitud de acaparación progresiva de parcelas y responsabilidades, por parte de la gestión, comulgan las comunidades científicas más dispares. En una investigación reciente (Mackenzie, 2006), una supervisora colombiana, por ejemplo, justifica este amplio concepto de gestión escolar:

> *"La gestión involucra a la persona con todas sus dimensiones humanas, con su liderazgo generando por sus principios y valores personales, por los objetivos del hecho educativo enfocado hacia el logro de la misión, la visión institucional, comprometiendo a todos sus miembros a través de proceso democrático que conducen a la autonomía. El equipo asume una responsabilidad que es compartida por iguales, la autoridad se vuelve horizontal y descentralizada, es decir el equipo de trabajo se compromete con el PEI y crea el sentido de pertenencia que es otro factor indispensable en la gestión institucional"*

La gestión escolar se convierte así en una encrucijada entre lo burocrático-administrativo, lo económico, lo político, lo ideológico, lo pedagógico y lo psicológico, es decir, abraza toda dimensión organizativa y se convierte en lo que otro autor, también colombiano (Pacheco, 2002: 7) denomina un "Sistema Sociomental".

En definitiva, tal vez resulte ya más útil hablar de "management" que de gestión escolar.

2. Gestión Escolar y Liderazgo

Un buen gestor, sin embargo, no es necesariamente un buen líder en centro educativo. Es el caso de muchos directores/as que se quedan en eso, en ser buenos gestores y brillantes ejecutivos.

Por muy amplia y compleja que llegue a ser la gestión actualmente, el buen gestor es aquel que sabe sacarle todo el partido posible a lo que ya tiene la organización, a sus recursos humanos, materiales o funcionales. El líder,

además de eso, dinamiza, ilusiona, arrastra en la construcción y reconstrucción permanente de un proyecto educativo. Este es el sentido de definiciones del liderazgo como la siguiente:

> *"Es la función de dinamización de un grupo o de una organización para generar su propio crecimiento en función de una misión o proyecto compartido" (Lorenzo Delgado, 205: 371)*

Numerosos trabajos han abordado también esta diferenciación de conceptos y de campos entre gestión y liderazgo. Un ejemplo concreto puede ser el que recogen Bonet y Zamoro (1996) en el siguiente cuadro:

EL GESTOR	EL LÍDER
• Se fija más en el proceso de toma de decisiones que en el hecho final. • Procura limitar opciones. • Evita soluciones que puedan ser conflictivas. • Es un hábil controlador adminis-trativo y financiero. • Quita importancia a las situaciones arriesgadas, sobre todo, de ganancia o pérdida totales. • Desea ser miembro de un grupo y tener papeles bien definidos en la organización.	• No se limita a reaccionar. Es más proactivo que reactivo. Tiene clara su misión y el convencimiento firme de llevarla a cabo. • Tiene un compromiso personal con los objetivos. • Desarrolla nuevos enfoques ante los problemas. • No suele ser hábil (ni le gusta) en administrar o gestionar. • Suscita reacciones fuertes en los demás. No pasa desapercibido ni resulta neutro afectivamente. • Tiende a sentirse algo por encima del contexto y de las personas que le rodean.

En la misma línea se mantiene autores como Bennis (1989), Nanus (1994) o más recientemente, O' Connor (2002).

La reflexión y debate, no obstante, sobre este punto con numerosos estudiantes de postgrado y de doctorado, tanto de España como de Iberoamérica, me permite también hacer aportaciones tan originales como las de los anteriores autores y, sobre todo, más nacidos de la experiencia escolar. He aquí algunas diferencias señaladas por estudiantes de dichos cursos:

GESTOR	LÍDER
• Aplica correctamente los procedimientos estándar a su equipo de trabajo por un proceso de rentabilidad esperada.	• Es capaz de sensibilizar a su equipo de trabajo a seguir un sendero de optimización.
• Al gestor se le percibe como una fuente de obediencia. "Sentimiento de miedo".	• La percepción del líder es de respeto "sentimiento de respeto".
• Tiende a una acción establecida por normas.	• Evalúa y busca nuevas estrategias.
• Tiende a manipular los procesos.	• Transforma el proceso.
• El manager ejecuta lo establecido o lo normado.	• El líder imagina y desarrolla su creatividad.
• Limatado al tiempo y el espacio disponibles.	• Visionario, futurista.
• Su actividad es más predecible.	• Es soñador.
• Es un conductor de procesos.	• Generador de procesos e ideas.
• Busca la eficiencia.	• Busca la eficacia.
• Tiene una visión a corto plazo.	• Tiene una visión más futurista.
• Otorga responsabilidades de acuerdo con el organigrama oficial.	• Otorga responsabilidades a los más eficientes para realizarlos.
• Mantiene el status quo.	• Crea escenarios para cumplir sus objetivos.
• Crea fácilmente ambientes de competencia.	• Es cohesionador y crea ambientes colaborativos.
• Es previsor.	• Es audaz.

El listado de atribuciones podría prolongarse mucho más. Sin embargo, resulta importante señalar que en la abundantísima literatura actual sobre el liderazgo institucional se detecta, como he señalado en otro artículo (Lorenzo Delgado, 2005) que muchos de esos trabajos se refieren más al gestor o ejecutivo que al líder, mezclando peligrosamente ambos papeles

que, como hemos visto, ofrecen perspectivas profesionales muy distintas aunque puedan/deban ser encarnadas prioritariamente por una misma persona como es el director o directora.

3. La gestión por competencias

Hasta aquí se ha hecho una aproximación al concepto actual de gestión de centros educativos, se ha matizado que quien encarna prioritariamente esa función estaría llamando a completar su labor mediante el ejercicio del liderazgo de la institución. No obstante, lo uno no excluye lo otro, de manera que hay que plantear también que al buen gestor de hoy se le pide, cada vez más, una **gestión por competencias**.

Por competencias se suele entender la posesión de un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas requeridas para el desempeño de una función productiva o académica. En consecuencia, por **competencias de gestión** se puede entender:

> *"Las capacidades, habilidades y destrezas necesarias para desempeñar de manera efectiva los roles y las tareas propias de la administración y la gerencia, y alcanzar con éxito los objetivos de la organización" (Polo, L y Llano, C, cit. en Gómez Roldan, 2005: 45)*

Se trata, pues, de tener la preparación necesaria para resolver adecuadamente los problemas profesionales. El mismo autor (Gómez Roldán, 2005) establece, según su amplitud, tres tipos de competencias organizacionales, cuya enumeración permite una aproximación sencilla al campo:

- **Competencias genéricas**, como son:
  - Aptitud de conocimientos para estar bien informado.
  - Astucia para tener entendimiento claro.
  - Razonamiento para encontrar alternativas.
  - Organización para trabajar productivamente.
  - Enfoques en conseguir resultados.
  - Liderazgo.
  - Sensibilidad para identificar otros puntos de vista.
  - Cooperación para trabajar en equipo.
  - Orientación para conseguir objetivos de largo plazo.

- **Competencias laborales**, necesarias para conseguir un buen desempeño en el puesto de trabajo concreto. Son:
    - Intelectuales: perspectiva estratégica; análisis y valoración; plantación y organización.
    - Interpersonales: manejo de personal; persuasión; asertividad y decisión; sensibilidad interpersonal; comunicación oral.
    - Adaptabilidad y resistencia.
    - Orientación a resultados: energía e iniciativa, motivación al logro, sensibilidad para realizar negocios.
- **Competencias básicas,** con las que cada organización contextualiza y define sus necesidades concretas para cada puesto de trabajo. Cada organización educativa particulariza, según su propia conveniencia la misión y visión propias, es decir, su proyecto educativo y define las competencias que son exigibles para ocupar cada puesto disponible. Son:
    - Habilidades básicas: capacidad lectora; escritura, matemáticas, hablar y escuchar.
    - Desarrollo de pensamiento: pensamiento creativo; solución de problemas; toma de decisiones; asimilación y comprensión; capacidad de aprender y razonar (organizar conceptos).
    - Cualidades personales: autorresponsabilidad; autoestima; sociabilidad; autodirección; integridad.

Existen otras propuestas de clasificación de competencias no tan polarizadas en la gestión. Así, Dirube (2004), tras matizar que las competencias son “características que tienen determinadas personas que hacen que su comportamiento sea especialmente satisfactorio en el entorno organizativo en el cual se desenvuelven”- lo que da cierto calor humano a la definición frente a la pura racionalidad de las más habituales- relaciona un “menú” variado de competencias de varios autores y de grandes organizaciones.

Y Marta Alles (2000) propone en su “diccionario de competencias” un total de 160 útiles para la gestión organizacional:

- Competencias cardinales.
- Competencias a niveles ejecutivos.
- Competencias a niveles intermedios y otros niveles.

- Competencias del conocimiento.
- E- competences.

Los listados de este tipo podrían seguir, pero basta con dejar aquí noticia de su existencia.

Evidentemente, la gestión por competencias implica también un modelo de formación de los profesionales muy alejado de la orientación tradicional academicista. El modelo de formación basado en competencias sigue criterios como los siguientes:

- Focalizarse más en el desempeño que en los contenidos de los cursos.
- Mejorar la relevancia de lo que se aprende.
- Evitar la fragmentación tradicional de programas academicistas.
- Facilitar la integración de contenidos aplicables al trabajo.
- Generar aprendizajes aplicables a situaciones complejas.
- Favorecer la autonomía de los individuos.
- Transformar el papel de los docentes hacia la facilitación, la provocación o la motivación.
- Flexibilizar.
- Mayor autonomía y responsabilidad al estudiante.

En el ámbito pedagógico se viene hablando más de competencias clave o transversales, que serían aquellas que atraviesan toda la función de gestión y dirección del centro, y específicas o de naturaleza más concreta. Es curioso que, de nuevo, el tema aparezca implicado con el liderazgo como he apuntado en otro trabajo (Lorenzo Delgado, 2004).

Así el liderazgo aparece como una competencia clave del director o directora en la taxonomía de Goleman y Boyatzis (2002), situándola en el ámbito de “gestión de las relaciones”, junto con:

- Empatía: capacidad de escucha y comprensión de las preocupaciones, intereses y sentimientos de los otros y de responder a ello.
- **Liderazgo inspirador**: capacidad para ejercer el papel de líder de un grupo o equipo y de generar ilusión y compromiso entre sus miembros.
- Conocimiento organizacional: capacidad para comprender y utilizar la dinámica existente en las organizaciones.

- Gestión del conflicto: capacidad para negociar y resolver desacuerdos.
- Trabajo en equipo y colaboración: ser capaces de trabajar con los demás en la consecución de una meta común.
- Desarrollo de otros: capacidad de identificar los puntos fuertes y débiles de las personas y facilitarles los medios adecuados para que puedan mejorar y desarrollarse profesionalmente.
- Sensibilidad intercultural: sensibilidad para apreciar respetar las diferencias y la diversidad que presentan las personas.
- Comunicación oral: capacidad para escuchar y expresar mensajes no verbales.

De la misma manera el nuevo enfoque de la gestión por competencias de los directores escolares se ha investigado en España, desde la perspectiva de las competencias específicas, por Poblete y García Olalla (2004) obteniendo cada una la puntuación media que figura en la tabla siguiente:

Competencia	Enseñanza
Planificación	3,006
Pensamiento analítico	3,07
Toma de decisiones	2,53
Comunicación	2,89
Orientación al aprendizaje	2,86
Resistencia al estrés	2,86
Relaciones interpersonales	3,22
Trabajo en equipo	3,22
Negociación	3,12
Innovación	2,91
Espíritu emprendedor	2,85
Liderazgo	2,84
Coaching	3,21
Orientación al logro	2,96

Es interesante dentro de todos estos planteamientos el que hace MacKenzie (2006) al caracterizar el liderazgo que ella estratifica, inspirándose en la conocida propuesta de Bass, en liderazgo

transaccional, transformacional y transcendente mediante unas competencias específicas que exige cada uno de ellos:

Líder transaccional	• Gestión de recursos • Negociación • Red de relaciones efectivas • Dirección de personas • Gestión del tiempo • Toma de decisiones
Líder transformador	• Generar entusiasmo • Generar cambio • Visión del proyecto educativo • Delegación (Empowerment) • Comunicación • Iniciativa • Autocontrol • Inteligencia emocional
Líder transcendente	• Impulsar una misión valiosa • Desarrollar a su gente • Orientación a las personas • Trabajo en equipo • Autoaprendizaje • Integridad

El modelo de Mackenzie es un modelo en espiral:

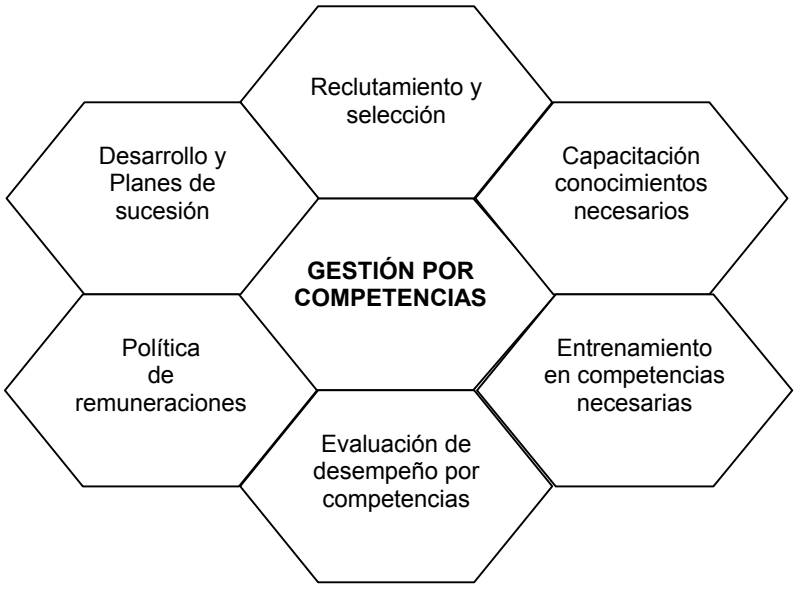
Las competencias de un líder transaccional son necesarias para el líder transformador y las de éste y aquél, para el liderazgo transcendente.

Tras estas reflexiones, es tal vez el momento adecuado para retomar la idea que, a modo de conclusión provisional, cerraba el primer punto de este artículo: La gestión abarca cada vez más dimensiones de toda la dinámica organizativa y se va identificando con el “management” de corte anglosajón. Y esto, además, es especialmente relevante, en el terreno de la gestión de los recursos humanos desde la perspectiva de una gestión basada en las competencias de sus miembros. Como opina Luis Sagi- Vela (2004), “la gestión por competencias permite la integración de todos los sistemas de gestión de recursos humanos bajo un único modelo”

Este nuevo modelo integrador se basa precisamente en:

- la recuperación del concepto de profesión frente al de puesto de trabajo.
- El concepto de competencia frente al de función y tarea.

Además ese modelo actual, más global e integrador, se hace patente también en propuestas de otros autores como Alles (2003) de quien es este ilustrativo gráfico:



La gestión por competencias, como puede verse, incide en todas las operaciones con las que se gestionan los recursos humanos de una institución.

4. A modo de conclusión:

Una de las definiciones de competencia que más me gustan en el manejo de la bibliografía específica es la de Levi- Leboyer (2003: 25). Para él se trata de una nueva categoría para designar las características individuales. Sin embargo, el planteamiento de fondo de la gestión por competencias no es tan neutro, más bien es un producto académico más para legitimar la

nueva visión del trabajo y del trabajador en una sociedad neoliberal dominada absolutamente por los dictámenes del mercado.

Brunet y Belzunegui (2003), entre otros, construyen en este sentido una sólida crítica a este modelo de gestión. Ni que decir tiene que la crítica debe ser más aguda cuando nos referimos al campo de las organizaciones educativas, pues bajo su apariencia de neutralidad está el discurso meritocrático que encarna el neoliberalismo económico con sus conocidas manifestaciones y secuelas.

Bibliografia

Alles, M. (2003): *Gestión por competencias. El diccionario***.** Granica. Buenos Aires (Argentina).

Bonet, J. y Zamora, J. M. (Autores) (1996): *El capital humano y la empresa.* Coopers and Librand –Cinco días. Madrid.

Brunet, I. y Belzunegui, A. (2003): *Flexibilidad y formación. Una crítica sociológica al discurso de las competencias.* Ed. Icaria- Economía. Barcelona.

De Anca, C. y Vázquez, A. (2005): *La gestión de la diversidad en la organización global.* Prentice Hall. Madrid.

Dirube, J. L. (2004): *Un modelo de gestión por competencias. Lecciones aprendidas.* Gestión 2000- Epise, Barcelona.

Gairín, J. (1996): *La organización escolar: Contexto y texto de actuación*. La Muralla: Madrid.

Gómez Roldán, I. (2005): "Competencias profesionales: una propuesta de evaluación para las Facultades Administrativas". *Educación y Educadores. Vol. 8*. Universidad de La Sabana (Colombia).

Levi-Leboyer, Cl. (2003): *Gestión de las competencias.* Gestión 2000.com. Barcelona.

Lorenzo Delgado, M. (2004): "La función del liderazgo de la dirección escolar: Una competencia transversal". *Enseñanza. Anuario Interuniversitario de Didáctica. Vol. 22.* Salamanca.

Lorenzo Delgado, M. (2005): "El liderazgo en las organizaciones educativas: Revisión y perspectivas actuales". *Revista Española de Pedagogía.* Año XIII, nº 232, septiembre-diciembre.

Mackencie de Visbal, M. (2006): *La calidad de la educación en el Departamento del Atlántico (Colombia).* Tesis Doctoral. Universidad de Granada. Inédita.

Nanus, B. (1994): *Liderazgo visionario.* Granica: Barcelona.

O´Connor, J. (2002): *Liderar con PNL.* Urano. Barcelona.

Pacheco, J. C. (2002): *Indicadores integrales de gestión.* McGraw Hill. Bogotá (Colombia).

Poblete, M. y García, A. (2004): "Perfil directivo de competencias para la gestión del cambio en centros educativos". En J. Gairín y otros (Coord.): *Propuestas para la formación en las organizaciones*. Grupo EDO. Universidad Autónoma de Barcelona.

Rey, B. (2000): ¿Existen las competencias transversales? Educar. Monográfico *Educación y desarrollo de competencias". Nº 26.* Universidad Autónoma. Barcelona.

Sagi- Vela, L. (2004): *Gestión por competencias (un reto compartido del conocimiento personal y de la organización).* ESIC. Madrid.

Los Sistemas Educativos de la Union Europea. Diversidad de Caminos, Mismos Objetivos[1]

Joaquim Prats Cuevas

Este breve ensayo sobre las peculiaridades de los sistemas educativos europeos lo he escrito recordando a Vicente. Con él quiero ofrecer mi más humilde homenaje a uno de mis amigos del alma, que se me ha ido.

Desde hace décadas, la educación europea está viviendo transformaciones constantes que intentan superar los desajustes producidas tanto en el orden interno como en el externo. La universalización de la educación ha supuesto un cambio radical de los objetivos tradicionales de los sistemas educativos, la mayor parte de ellos creados y configurados durante el siglo XIX, inmersos en las primeras sociedades industriales y el nacimiento de los regímenes liberales.

Otro factor que ha dejado obsoletos muchos de los planteamientos tradicionales de la educación, basados en el papel predominante de la escuela como transmisora de valores y conocimientos, son los cambios sociales, culturales y tecnológicos que se extienden con la progresiva configuración de la sociedad postindustrial, de la información, de la comunicación o del conocimiento, según las diversas denominaciones que encontramos en la actualidad.

Los sistemas educativos europeos viven, por estas causas, entre otras, problemas comunes. De hecho, los países de la Unión Europea son un verdadero mosaico en las formas de organizar la educación, en los sistemas financiarla, en los procedimientos de formación del profesorado, en la ordenación académica, etc. Sin embargo, todos ellos participan de unos mismos objetivos: garantizar la universalización de la educación hasta los 16 años, (en algunos países hasta los 18), y asegurar la igualdad de oportunidades. Metas fundamentales que intentan conseguir por caminos diferentes.

[1] El presente escrito está basado en las conclusiones generales del estudio: Joaquim Prats y Francesc Raventós (Dir.) ***Los Sistemas educativos europeos. ¿Crisis o transformación?*** . Barcelona: Fundación "La Caixa". 2005. Colección Estudios Sociales. Núm. 18 . Se evita incluir en este apartado el aparato crítico y las referencias bibliográficas que pueden encontrarse en la mencionada obra.

Gran variedad modelos educativos

En Europa, existen grandes diferencias en la organización político administrativa la educación: en unos países, como en Francia, existe una gran centralización por lo que las decisiones más importantes que afectan a los centros escolares las toma el Ministerio de Educación. Este modelo también lo encontramos en otros estados, especialmente en los que tenían regimenes comunistas; en otros países, la educación es competencia casi exclusiva de los gobiernos regionales. Alemania tiene tantos sistemas educativos como *Länder* (16); en Bélgica se puede hablar de tres sistemas bien diferentes, con autoridades, administraciones y políticas distintas, aunque con acuerdos muy básicos en ordenación y en los sistemas de pensiones para el profesorado. En los países nórdicos, los municipios, condados, o administraciones de ámbito supralocal son los que tienen las competencias en casi todos los aspectos de la gestión educativa. En España existe un sistema de competencias repartido entre el gobierno del Estado y los gobiernos de las comunidades autónomas, aunque la gestión esta totalmente descentralizada.

Actualmente se están produciendo procesos de reorganización interna en casi todos los estados. Mientras que los países de estructura descentralizada tienden a buscar caminos de unificación o de armonización, en los de tradición centralista están intentando, en unos casos, desconcentrar la gestión y, en otros, descentralizar.

En la mayor parte de los países, el peso del sector público en educación es preponderante, pero hay países, como Holanda, en el que el sector privado, financiado por el Estado, tiene la mayor parte de la responsabilidad, aunque siempre cumpliendo los requisitos y exigencias que el gobierno determina. En estados como Bélgica y España la responsabilidad se reparte casi al cincuenta por cien entre centros privados, que conciertan con la administración la prestación del servicio, y centros públicos que dependen de las administraciones autonómicas. En los antiguos países comunistas la mayor parte de la educación se realiza en centros públicos del estado, aunque, en los últimos años, están surgiendo centros privados que se financian con las cuotas de los estudiantes.

El modelo escolar y la ordenación en etapas educativas tampoco es homogénea en la Unión Europea. Hay sistemas educativos que mantienen itinerarios diferenciados para el alumnado, en algunos casos desde los doce años de edad, y al final de cada uno de estos se alcanzan titulaciones terminales diferentes. Generalmente estos sistemas, que algunos denominan competitivos, poseen políticas de becas muy eficaces que permiten proseguir, al menos en teoría, los estudios postobligatorios, incluidos los de enseñanza superior. Otros estados han adoptado lo que se califica como escuela comprensiva, donde todos los escolares estudian con los mismos objetivos, en las mismas aulas y con la misma titulación al final de la etapa obligatoria que, generalmente, concluye a los 16 años. Los

centros con el modelo comprensivo se pusieron en marcha a finales de los años cincuenta por los gobiernos laboristas británicos, y se han extendido con mayor o menor intensidad en la mayoría de países en los tramos educativos secundarios inferiores. Probablemente, el país más entusiasta en diseñar su sistema educativo de acuerdo con este modelo fue España a partir de la aplicación de la LOGSE (1990). La razón que se esgrime para defender la escuela comprensiva es que garantiza mucho mejor la igualdad de oportunidades y permite que toda la población alcance los niveles adecuados de educación. No obstante, esto no es así en todos los casos.

Encontramos diferencias en muchas otras características y en indicadores que, en España, se consideran de gran relevancia para definir la calidad de un sistema educativo. Por ejemplo, hay diferencias en el número de horas lectivas anuales para cada etapa, muy diferentes en los distintos sistemas donde podemos encontrar cursos escolares, de un mismo nivel, con una diferencia de doscientas horas lectivas al año; en el inicio de la edad real de escolarización (Finlandia o Alemania la inician generalmente a los cinco o seis años, en España a los tres); en los salarios del profesorado, en el que España se encuentra en la zona alta; en el gasto publico que se dedica por alumno, en el que países como Dinamarca dedican muchos mas recursos que países con mejores rendimientos escolares, como Holanda o Finlandia; también existen significativas diferencias el los sistemas de formación inicial del profesorado y la duración de estos estudios, etc.

Ninguno de los indicadores citados, ni la ordenación, ni los modelos de organización administrativa explican, por si solos, la mayor o menor eficacia educativa o el grado de equidad de los sistemas educativos. Un situación si parece ser clara, acudir a la formula de importar modelos de otros lugares no suele funcionar. Es importante conocer y estudiar las medidas, normas y políticas que han adoptado los países en los que mejor funciona el sistema educativo, pero no para copiarlas, sino para aprender de ellas y encontrar las correctas soluciones. Soluciones que siempre deberán considerar la propia realidad social, la historia y tradición de cada sistema educativo, y la cultura profesional del profesorado.

Problemas comunes

Hemos planteado que pese a la diversidad de formas en la organización la educación, los problemas de todos los sistemas europeos son bastante semejantes, aunque se manifiestan con diferente intensidad. Existe unanimidad entre los expertos a la hora de detectar los principales problemas. Entre ellos, en primer lugar, es el de los bajos resultados en etapa secundaria obligatoria, sobre todo en los ciclos inferiores (ESO en España). Y dentro de este déficit, el aspecto peor es el fracaso escolar de un sector demasiado amplio del alumnado de estas etapas Esta es la

asignatura pendiente que pocos países han superado, solamente Finlandia parece haber vencido este reto. Incluso regiones como la Bélgica flamenca u Holanda, con unos resultados globales muy altos en estas etapas, tienen un sector de fracaso muy elevado

Países	**Puntuación**	**Significatividad OCDE**
Finlandia	544	↑
Holanda	538	↑
Liechtenstein	536	↑
Bélgica	529	↑
Suiza	527	↑
Rep. Checa	516	↑
Islandia	515	↑
Dinamarca	514	↑
Francia	511	↑
Suecia	509	↑
Reino Unido*	508	
Austria	506	=
Alemania	503	=
Irlanda	503	=
Media de la OCDE	**500**	
Rep. de Eslovaquia	498	=
Noruega	495	↓
Luxemburgo	493	↓
Polonia	490	↓
Hungría	490	↓
España	485	↓
Letonia	483	↓
Federación Rusa	468	↓
Portugal	466	↓
Italia	466	↓
Grecia	445	↓
Serbia	437	↓
Turquía	423	↓

(↑)Puntuación significativamente más alta que la media de la OCDE
(↓) Puntuación significativamente más baja que la media de la OCDE
(=) Puntuación similar a la media de la OCDE
(*) Los datos del Reino Unido no están homologados por la OCDE.

Puntuación media de los resultados en competencia matemática según el Informe PISA 2003

Los Sistemas Educativos de la Union Europea. Diversidad de Caminos, Mismos Objetivos

El tema de los resultados ha obsesionado a los gobiernos europeos en la última década. Evaluaciones como la que realiza la OCDE, llamada Informe PISA, (ver cuadro) han servido para encender la alarma de muchos sistemas educativos que, invirtiendo gran cantidad de recursos en educación observan como la eficacia de los países orientales, como Japón, Corea de Sur, Taiwán y otros superan, según estas evaluaciones, a los clásicos y prestigiosos sistemas educativos europeos.

En el caso español, el principal problema educativo está en los bajos resultados medios de la etapa secundaria obligatoria y, sobre todo en un 25% de alumnos que no la superan. Este evidente fracaso afecta también a países de gran tradición educativa. En España, este talón de Aquiles se ve agravado por el alto incide de abandonos de la educación secundaria postobligatoria, que es más del treinta por cien de los jóvenes de 16 años. Incluso de los que inician el bachillerato o la FP muchos dejan sus estudios sin concluir. En estos aspectos España ocupa un pésimo puesto en relación a otros países.

Distribución por niveles de los resultados en competencia matemática según el Informe PISA 2003. Destaca el alto porcentaje de alumnos que obtienen niveles muy bajos en países como Alemania, Italia, España, Noruega, Portugal, etc. Están en la misma situación países como Suecia, Polonia, Luxemburgo y otros.

	Bélgica	Holanda	Finlandia	Noruega	Italia	Alemania	Francia	Portugal	España
ALTO (5+6)	26	25	24	10	11	16	15	5	8
MEDIO (3+4)	41	45	54	24	48	44	48	37	45
BAJO (2)	15	18	16	24	25	19	20	27	25
MUY BAJO (1 y-1)	17	11	6	21	32	21	16	30	23

Un segundo problema común es la débil conexión entre el sistema educativo y el sistema productivo. El denominador común de las reformas que se están desarrollando va en la línea de intensificar y conseguir una mayor relación de las empresas con las instituciones formativas en la flexibilización del funcionamiento de los procesos de formación, en el incremento del uso de las nuevas tecnologías en los procesos de formación y, por último, la diversificación y adaptación de las titulaciones a un sistema productivo muy cambiante.

En tercer lugar, preocupa en casi todos los países las dificultades derivadas de la incorporación masiva de la población inmigrante al sistema escolar. La interculturalidad y la multiculturalidad son cuestiones debatidas que intentan establecer el grado de aculturación relativo respecto a la cultura dominante del país de acogida**.** Los problemas fundamentales que plantea esta situación son los procesos de integración e incorporación normalizada a las distintas etapas del sistema educativo. No hay consenso entre los países sobre el sentido que debe darse a lo que se considera integración y al tratamiento de las diferentes minorías en relación a sus rasgos culturales, su lengua, etc. Tampoco hay soluciones únicas para los sistemas de escolarización. Incluso países con una larga tradición en la acogida de población emigrante, como Francia o gran Bretaña, buscan nuevas soluciones a los viejos problemas que plantea este fenómeno.

Otros problemas comunes son: la insuficiente incorporación de las nuevas tecnologías de la información a la actividad didáctica del profesorado; la ruptura de la estabilidad y el orden en las escuelas con la aparición de brotes de violencia, el malestar de amplios sectores del profesorado, especialmente el de secundaria obligatoria que viven un claro proceso de desprofesionalización. etc.

Cambios sociales, cambios normativos

La mayor preocupación que manifiestan todos los gobiernos es la adaptación de los sistemas a las nuevas situaciones de un mundo cambiante. Las sociedades europeas están inmersas en las aceleraciones de los cambios que se venían produciendo, de manera más zigzagueante, durante todo el siglo XX. El mayor pluralismo, la complejidad y la diversidad, conllevan la desaparición de las certidumbres ideológicas del pasado, los fundamentos morales aparentemente firmes sobre los que se asentaba la educación, y conforme a los cuales la gente construía sus vidas y mantenía sus deberes y obligaciones. Como consecuencia, los edificios institucionales que constituían los sistemas educativos europeos han entrado en una crisis, no solo institucional, sino en la definición de sus propios objetivos.

Por ello se están produciendo constantes cambios de normas en la mayor parte de países. Se intenta correr con las leyes detrás de los cambios sociales que se están produciendo de manera acelerada. Hay países, como España, en que cada gobierno ha cambiado las leyes orgánicas que constituyen las bases del sistema educativos. Otros producen normas que afectan al funcionamiento o a aspectos problemáticos, como es el caso de la disciplina y la violencia en las aulas. Francia es un buen ejemplo de esta fiebre legisladora. Otros países ligan los cambios de normas a los procesos de descentralización. En casi todos los estados se vive con preocupación el cada vez más evidente desajuste entre el sistema educativo y los resultados

que obtienen y una de las soluciones que se consideran imprescindibles es el cambio normativo. En parte estos problemas han sobrevenido cuando se han alcanzado de manera definitiva los procesos de universalización de la educación. Sin duda, hay otros factores como lo los cambios culturales y sociales citados que han desajustado los sistemas de manera más contundente.

En un mundo, como el europeo, en el que los valores cambian y la información fluye por muchos caminos diferentes al de las organizaciones escolares, los sistemas educativos, diseñados en otro momento histórico, con funciones centrales en la transmisión de valores y conocimientos, tienden a quedarse atrasados respecto a las nuevas exigencias y, sobre todo, en los métodos educativos. Esta situación explica, en parte, la crisis en la que se encuentra sumida la educación europea, sobre todo la secundaria. Un momento de crisis como el actual exige: repensar los objetivos, renovar los métodos de enseñanza y reformular su propia identidad. Todo un desafío para las sociedades europeas. Desafío que debe ser abordado y superado, ya que el futuro es, en gran parte, lo que es hoy la educación.

Escrito en la Piel. Aprendizaje sobre evaluación a través de la experiencia

Miguel Ángel Santos Guerra

Querido Vicente: Desde mi ventana veo el mar Mediterráneo mientras escribo y se me hace imposible pensar que no me oyes, que no me podrás leer, que nunca más podré compartir contigo ideas y risas, sueños y bromas, experiencias y afectos. Me parece imposible que no me estés escuchando, esperando, sonriendo desde tu mar Mediterráneo de Alcocebre. Ya no estás. Ya nunca estarás.

Me dejaste como recuerdo imborrable las horas de tu última tarde. Fue una auténtica corazonada

Había quedado en ir a verte el lunes, pero una llamada de tu hija, realizada por la mañana del viernes, me alertó.

- Miguel Ángel, no esperes al lunes si quieres verle.

Claro que quería verte. No esperé al fin de semana, como era lógico. Ese mismo día, ese viernes, cancelé todos los compromisos, cogí un avión y a las pocas horas estaba en el Hospital a tu lado. Tus lágrimas al verme me conmovieron. En nuestros encuentros siempre habían estado presentes las sonrisas (y las risas) más sinceras. Por primera y última vez estaban las lágrimas.

Compartí aquellas horas con Mari Tere, con tus hijas, con tu hermano. Estabas acribillado por el dolor, pero hacías esfuerzos por estar en todo, como siempre.

Te arranqué tus últimas e inolvidables sonrisas. Te pusiste las gafas para ver a la pequeña Carla y sonreíste de forma inimitable. Algún día entregaré a la niña ese hermoso y poster regalo tuyo.

Vino la enfermera, te pinchó y dejaste por un rato de sufrir y de vernos. A la hora irme, te dejé un beso en la frente que sabía que iba a ser mi último contacto contigo.

- Adiós, amigo mío. Adiós para siempre.

Me fui al aeropuerto triste, cabizbajo, atormentado por tu separación. Compré en la librería del aeropuerto un libro que de alguna manera reflejaba mi rabia y mi dolor: "Morirse es una mierda".

Al día siguiente llamé para ver cómo habías pasado la noche y me dijeron que ya te habías ido, que todo se había consumado.

Qué tristeza, amigo, qué tristeza. Y qué consuelo haberte podido abrazar con cariño en aquellas horas de dolor y de muerte. A ti y a los tuyos, desbordados de dolor.

Tu pasión por las personas y por las cosas, tu compromiso inquebrantable con la amistad, tu bondad cultivada y a la vez natural, tu amabilidad ingeniosa, tu espontaneidad seductora, tu capacidad de trabajo, tu hermosa ingenuidad, tu chispeante simpatía... Sé que me habrías detenido al comienzo de mi letanía con un efusivo:

- Hosti, tú, no sigas.

Y no me dejarías seguir porque, como persona inteligente, eras una persona humilde.

Mi inolvidable amigo Vicente Ferreres Pavía.

Escrito en la Piel.

Aprendizaje sobre evaluación a través de la experiencia

0. Abriendo la puerta

Uno de los elementos más decisivos del curriculum es la evaluación. Porque suele condicionar todo el proceso de aprendizaje. Y porque está transido de dimensiones éticas, sociales, psicológicas y no meramente didácticas. Comprender y realizar bien la evaluación constituiría un camino inmejorable para mejorar la práctica de la enseñanza en las escuelas. Entendiendo por evaluación, por supuesto, un proceso complejo de comprensión y explicación y no un acto mecánico de atribución de calificaciones (Santos Guerra, 1998).

Es sabido que el conocimiento escolar tiene dos tipos de valor. Uno es el valor de uso. Tiene que ver con el interés, la utilidad, la relevancia, el significado, la importancia de ese conocimiento para la vida. Este tipo de valor, tantas veces discutible, contrasta con la contundencia que tiene el valor de cambio. Consiste éste en el canje que se hace de la demostración de que se ha adquirido el conocimiento (tenga o no valor de uso) por una calificación y, posteriormente, por un certificado o un título. Este doble valor nos lleva a la pregunta: ¿Qué es lo que de verdad importa? La manera de concebir la práctica, de organizar las instituciones, de realizar la evaluación potencia hasta límites inconcebibles el valor de cambio del conocimiento académico. Los alumnos y alumnas van caminando, llevados por el sistema, al convencimiento de que lo importante es aprobar, no aprender. Muchas evidencias lo demuestran:

- Lo que cuenta en el curriculum académico son los resultados, no los aprendizajes y el esfuerzo (aunque se suponga que unos y otros son correlativos).
- Resulta muy fácil hacer "puentes", anticipar las vacaciones o retrasar el comienzo.
- Los alumnos, si pueden. faltan a las clases, pero no a los exámenes.
- Cuando de verdad se sabe el número de alumnos que están matriculados en una asignatura es el día del examen.
- Hay profesores catastróficos que, si aprueban a todo el mundo, no son objeto de una queja o una denuncia.
- Se pueden perder clases impunemente, pero sería imperdonable que no hubiese calificación.
- Hay instituciones que suspenden las clases (aprender) para que puedan prepararse los exámenes (aprobar).
- Un alumno dice que ha perdido el curso cuando no aprueba, no cuando no aprende.

- Lo que exigen los padres a sus hijos no es que hayan aprendido mucho sino que no les queden asignaturas suspensas.
- Las famosas trampas en la realización de pruebas, nada tienen que ver con el aprendizaje.

Cuando yo era Profesor No Numerario (PNN, se decía) solíamos hacer unas huelgas enormemente largas reivindicando unos derechos elementales que se nos negaban sistemáticamente. No teníamos otra arma. Los alumnos no protestaban por la pérdida de clases. Pero, cuando se hablaba de hacer "huelga de entrega de actas" entonces se crispaban y decían: "No hay derecho, vamos a perder el curso". ¿Qué era perder el curso? No aprobar. No han cambiado mucho las cosas desde entonces. Las familias no lanzaban el grito al cielo por aquellas huelgas, pero lo habrían hecho si sus hijos hubieran tenido que repetir el curso.

Para que los profesionales realicen una evaluación rigurosa, una evaluación auténtica, según le gustaba decir a mi entrañable amigo chileno Pedro Ahumada (2005), es necesario que la formación inicial asiente las bases teóricas y estratégicas que luego iluminen la práctica. Ya sé que las condiciones, las estructuras, los malos hábitos hacen luego muy difícil poner en práctica las teorías y las estrategias aprendidas. Pero, sin ellas, es muy difícil que se llegue a una práctica rica e innovadora de la evaluación. Por muy buenas que sean las condiciones.

Resulta curioso que, después de la cantidad de años de experiencia en evaluación (como sujetos de evaluaciones inexorablemente realizadas en el sistema educativo), quienes con el paso del tiempo se convierten en evaluadores, repitan los errores que han considerado irracionales y dañinos.

Este hecho me ha llevado a plantear la siguiente pregunta: ¿Qué es lo que nos hace aprender de la experiencia? No basta con tenerla, no basta incluso con analizarla. La misma experiencia a unos les hace aprender y a otros les embrutece. A unos les estimula y a otros les adocena.

En mis clases de evaluación para futuros maestros y maestras suelo dedicar una sesión a que los alumnos y alumnas reflexionen sobre lo que han vivido y están viviendo como personas que han sido evaluadas. Es decir, que les invito a que lean lo que está escrito en su propia piel.

En las sesiones a las que hago referencia, como luego veremos, los alumnos suelen hacerse eco de graves errores, de lamentables injusticias, de alarmantes incongruencias. ¿Las repetirán en sus aulas cuando sean maestros? La cuestión tiene dos dimensiones complementarias. Por una parte, me pregunto qué es lo que han aprendido de la experiencia y, por otra, si esos aprendizajes se han incorporado a la conciencia profesional de manera que sean operativos en la práctica. Resulta curioso observar cómo la misma experiencia es vivida por unos de manera diametralmente opuesta a otros. Un suspenso a unos les hunde y a otros les estimula. A unos les acobarda y a otros les reta.

Escrito en la Piel.

Aprendizaje sobre evaluación a través de la experiencia

Lo que nos da a todos la experiencia, de forma inexorable, son años. No nos da, automáticamente, sabiduría. No nos da, sin más ni más, compromiso con la acción y solidaridad con las personas más desfavorecidas. Para que la experiencia se convierta en sabiduría (que, etimológicamente tiene que ver con saber y con gustar, ya que el verbo saber procede del latín "sapere"=saborear) hacen falta varias exigencias:

a. Capacidad para observar con rigor lo que sucede. Hay personas que pasan por la experiencia sin enterarse de nada, sin aprehender sus significados, sin descubrir los hilos invisibles que se mueven "entre bastidores".

b. Capacidad de analizar críticamente lo que sucede, comprendiendo los significados, las causas y las consecuencias. Existe una forma de entender la realidad que la considera ahistórica, es decir que no depende de decisiones humanas. Como si las cosas fuesen como son porque no pudiesen ser de otra manera.

c. Voluntad de asimilar en la propia historia aquello que se ha descubierto. La actitud positiva hacia el aprendizajes un componente sine qua non para que se produzca un aprendizaje significativo.

Para que luego se lleve a la práctica el aprendizaje, hacen falta algunas exigencias complementarias:

a. Un compromiso con la práctica profesional que rompa las rutinas incorporadas a la forma de entender y de vivir la profesión. Muchos docentes actúan por inercia: como han actuado los docentes que han tenido y como actúan los docentes que los rodean.

b. Que el entorno permita poner en prácticas experiencias que sean originales, que se salgan del planteamiento hegemónico. Si el sistema asfixia la innovación, se actuará de forma homogénea.

c. Autoridades que concedan libertad para la innovación y la creatividad. No es igual plantearse la práctica profesional bajo el lema: "que todo siga igual, salvo que sea necesario cambiarlo" que bajo el opuesto: "hay que cambiarlo todo, salvo que se demuestre que merece ser mantenido".

d. Clima que no asfixie el intento de transformación de las prácticas. En un contexto entregado a las rutinas es frecuente que se produzca la fagocitosis de quien desea ser innovador. Porque esa persona pone en entredicho la mecánica tradicional y escasamente crítica de la evaluación. Quien se hace preguntas, quien desea comprender con profundidad lo que hace y sus consecuencias, quien se esfuerza por introducir cambios que exigen esfuerzos interpela automáticamente a quien no quiere hacer nada. Por eso lo devora. Al destruirlo destruye también la causa que defiende.

e. Condiciones favorables para llevar a la práctica los cambios: tiempo, número de alumnos, leyes coherentes con la práctica educativa enriquecedora. Las contradicciones entre las proclamas legales y las exigencias prácticas son a veces clamorosas. Se dice, por ejemplo, que son importantes todas las parcelas del proyecto educativo, todos los ámbitos del aprendizaje, pero en algunas evaluaciones externas organizadas por los mismos responsables que impulsan la ley, sólo se evalúa el rendimiento en matemáticas y lengua.

Me sorprende sobremanera la facilidad con que se repiten los errores habiendo sido víctima de ellos. Hijos que han sufrido incomprensión se convierten en padres que no hacen esfuerzo alguno para comprender a sus hijos. Pacientes que han sido maltratados por la insensibilidad de los médicos y que luego se convierten en médicos insensibles. Alumnos que han sido objeto de evaluaciones rígidas, autoritarias, irracionales y que luego se convierten en profesores que practican una evaluación irracionalmente autoritaria. ¿Cómo es posible que en tan corto tiempo se haya olvidado todo lo que se ha vivido?

He pedido a mis aproximadamente cien alumnos y alumnas que escriban sobre sus experiencias en evaluación. La pregunta que formulé fue exactamente la siguiente: *¿Qué es lo más significativo que te ha pasado cuando te han evaluado en el sistema educativo?*

Obsérvese que la pregunta no está centrada en las dimensiones negativas de la evaluación. No se ha preguntado, por ejemplo: *¿Qué problemas has tenido en la evaluación que te han hecho en tu proceso de aprendizaje escolar?* Digo esto porque muchas de las respuestas, como luego veremos, tienen un contenido claramente negativo o problematizador. También puede suceder que la realidad, en sí misma, haya tenido muchos componentes positivos, pero la habitual tendencia al hacer el análisis experiencial tenga un tono negativo. Es decir que estemos más habituados a ver lo negro que lo blanco. En alguna ocasión he realizado la siguiente experiencia en la clase. He dibujado un punto negro en el centro de un folio completamente blanco. Al presentarlo y preguntar ¿qué hay aquí?, indefectiblemente he recibido contestaciones de este tipo: "una mancha", "un punto negro", "un agujero.", "un borrón"... ¿Por qué no han visto la parte blanca de la hoja, mucho más grande que el punto?

Las experiencias que los alumnos cuentan no están situadas en un sólo nivel del sistema educativo. Hablan de lo sucedido en EGB, en Bachillerato o en la misma Universidad donde se encuentran. Ya sé que no todos los hechos que se cuentan han de tomarse al pie de la letra. Hay mucha carga de subjetividad en los relatos, como no podía ser menos. No pretendo dar a estos relatos ningún valor estadístico. Ni generalizo ni hago un cálculo porcentual. Los hechos, eso sí, pueden ayudar a pensar. Los hechos

pueden que sean matizables, pero no lo son las visiones y los sentimientos que han provocado.

Utilizaré esos textos para reflexionar sobre la importancia del aprendizaje sobre la experiencia. No se precisa cuál es el nivel en el que los hechos suceden, ya que las experiencias pueden ser significativas en cualquiera de ellos. No siempre se hace referencia a la materia en la que tienen lugar los hechos. Tampoco me preocupa excesivamente si el fenómeno se repite un número determinado de veces. Lo importante es que suceda, aunque sólo para uno de los alumnos haya sido importante.

1. Características comunes a los relatos

Existen denominadores comunes al proceso de evaluación que describen los alumnos. es decir, dimensiones que están presentes en todos o casi todos los relatos que hacen.

1.1. Dimensión negativa

Una de ellas es que la mayoría de los relatos tienen un componente negativo, doloroso, amargo. ¿Por qué? ¿Es que hay más dimensiones negativas en la evaluación? ¿Es que se hipertrofian los errores y las limitaciones? ¿Es que la forma de vivir la experiencia se sustenta en la vivencia selectiva de los fenómenos negativos? ¿Existe una tendencia en la consideración de la experiencia vital que hace resaltar los aspectos negativos de la realidad?

Abrirse a la crítica y hacer autocrítica es el camino para comprender y mejorar las prácticas de evaluación. No se debe confundir la pereza de pensamiento con las firmes convicciones.

En el siguiente testimonio se mezclan la jerarquía abusiva, la etiquetación negativa y las amenazas cargadas de un humor de discutible cuño:

> *"En las clases nos tenía atemorizados, preguntaba uno por uno cómo seguir una demostración... A quienes no lo supieran los encasillaba de torpes, les decía que hay que estudiar más y repetía frecuentemente Os voy a poner un cero como la boina de un vasco".*

1.2. Presencia de sentimientos

Muchos de los relatos están teñidos de sentimientos. Este es un fenómeno en el que me quiero detener porque muchas veces se piensa que la evaluación es un fenómeno meramente técnico. No es así. Tanto los profesores como los alumnos viven determinados sentimientos ante la evaluación (Santos Guerra, 2006). Sentimientos que condicionan la acción presente y futura. Sentimientos que marcan la vida escolar y la vida en general de los evaluadores y de los evaluados.

Dice un alumno, refiriéndose a los sentimientos que le provoca la realización de exámenes y el conocimiento de las calificaciones, aunque sea a través de su exposición en un tablón:

> *"A mí personalmente me causa un miedo terrible el tener que ir a ver una nota cuando la ponen en el tablón, o por ejemplo el tenerme que jugar la nota de una asignatura en un examen final en el cual no se valora con justicia mis conocimientos y todo lo que yo he podido aprender o asimilar y no puedo plasmar en un folio en un tiempo determinado'.*

1.3. Hegemonía del examen

Existe casi unanimidad en el reconocimiento del examen cómo principal, casi único, instrumento de evaluación. El examen escrito, sobre el que tantas cosas se han dicho (Álvarez, 2001).

> *"Con respecto a mi experiencia en cuanto a evaluación he de decir que han destacado los exámenes y, entre todos, los exámenes escritos.. Nunca he sido evaluada de otra manera... El aspecto negativo que conlleva este tipo de evaluación engloba varios aspectos:*
>
> > *- en primer lugar, pasas unos días estudiando a tope algo que, en ocasiones, o no te gusta o no entiendes.*
> >
> > *- en segundo lugar, pasas unos momentos de infinita tensión, nervios, antes de empezar a examinarte. Algo que no debería ser así y que sin embargo sucede, provocando un enorme miedo.*
> >
> > *- en tercer lugar, cuando acabas, a los pocos minutos. olvidas todo o casi todo".*

Cuando se exigen trabajos, ejercicios y otras tareas supuestamente complementarias de evaluación, lo cierto es que el examen las eclipsa todas. Todo lo demás es accidental, lo importante, lo único importante, es el examen. Dice una alumna:

> *"Cuando mandan muchos trabajos, que te inflas a trabajar, y luego te hacen examen y suspendes, pues la nota final es suspenso, sin mirar los trabajos que has hecho".*

La hora de la verdad, pues, es la del examen. Lo demás son entretenimientos baldíos para la calificación. Son exigencias desconectadas de la valoración del aprendizaje. Lo ejemplifica la informante anterior con un caso concreto:

> *"La experiencia tuvo lugar en 8º de EGB. El día del examen teníamos que entregar un archivador con recortes de periódicos comentados. Si no lo entregábamos nos suspendía, pero si suspendíamos el examen y entregábamos el archivador no nos aprobaba aunque fuese por unas décimas".*

Aportaré un último testimonio de una constante en las experiencias de los informantes. No es necesario que haga hincapié en el hecho de que esta práctica es contraria a ese principio que la ley impone sobre la evaluación y el que exige que sea una evaluación continua.

> *"La situación que me ha ocurrido con mayor frecuencia tanto en el Colegio, como en el Instituto como en Facultad, es la de trabajar diariamente con mucho esfuerzo y al final contarte sólo y exclusivamente la nota del examen, aunque el profesor hubiera dicho al comienzo que no iba a ser así".*

1.4. Jerarquización del proceso

El profesor es quien "corta el bacalao" en el proceso de evaluación. Pocas experiencias de participación hemos encontrado. El carácter descendente de la evaluación, el componente jerárquico, no sólo afecta al hecho de ser evaluados.

> No se evalúa al Ministro de Educación
>
> Ni a los Consejeros de Educación.
>
> Ni a los Delegados Provinciales de Educación.
>
> Ni a los Directores Generales.
>
> Ni a los Inspectores.
>
> Ni a los Directores.
>
> Ni a los Profesores

Se evalúa fundamentalmente a los alumnos (Santos Guerra, 1993). En la medida que se asciende en el escalafón se alejan las personas de la amenaza de la evaluación. Los profesores pueden ser evaluados, incluso los Directores (por cierto, con menos repercusiones que las de los alumnos cuando son evaluados), pero ya no se sube más en la escala. De arriba

hacia abajo aumenta la evaluación como un peso, de abajo hacia arriba suben los sueldos como la espuma.

Afecta también al modo de realizar la evaluación. Es el profesor el que decide, el que fija criterios, exigencias, contenidos y formas de hacer la evaluación.

> *"Lo que me ha aportado mi experiencia como persona evaluada es que es el profesor el que siempre realiza la evaluación, no teniendo en cuenta para nada la opinión o posible aportación que puedan realizar los alumnos en ésta, aún siendo ellos el centro de la misma".*

El mismo informante añade:

> *"Por otra parte, la evaluación de alumnos es la única que se lleva a cabo, olvidándose de la evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje o la del profesor y, en caso de que se haga, los alumnos no tienen ni voz ni voto en ella, ni saben siquiera que existe. Si los alumnos deciden dar su opinión sobre cómo se llevan las clases o cómo se realiza la evaluación, suele aparecer un conflicto profesor/alumno que desemboca siempre en experiencias perjudiciales para estos últimos ya que los exámenes son más difíciles, los trabajos más abundantes y las notas más bajas".*

Un alumno dice de forma lapidaria:

> *"He aprendido que ellos siempre tienen razón... Se sienten superiores a ti y cuando suspendemos, no saben que ellos han podido tener parte de culpa".*

1.5. Homogeneización del proceso

Casi todos los alumnos hacen referencia, de una u otra forma, al carácter homogeneizador que tiene la evaluación (en todos los niveles y asignaturas). Pocas veces se hace referencia a la contextualización o a la atención a la diversidad del alumnado.

Cuando esta alumna contesta a la pregunta sobre lo que ha sido más significativo para ella en las evaluaciones de las que ha sido objeto, dice:

> *"Sin duda, el hecho de que en la totalidad de las evaluaciones que he tenido y sentido no se haya considerado el sujeto en sus circunstancias, en este caso, mis posibilidades, mis ilusiones sobre lo que realicé y sobre lo que aprendí. Ya está, en un pis pas, incluso a veces con cara somnolienta y desinteresa, el profesor evaluaba lo que él llamaba "proceso" pero que al final, como siempre, era un examen".*

Dice otro informante, al respecto, que no se tiene en cuenta la diversidad del alumnado al hacer la evaluación y que ese planteamiento contradice la realidad ya que no todos somos iguales.

> *"Se evalúa en igualdad de condiciones, sin adaptarse a aquellas que no tengan igualdad en cuanto a los demás . es decir, evaluar como si fuéramos iguales, sin tener en cuenta las características que rodean a cada persona. Se establece un mismo nivel para todos aún sabiendo que no todos somos iguales ni tenemos las mismas condiciones".*

2. Errores más importantes

Muchos informantes hablan, a veces con dolor, a veces con rabia, sobre las experiencias que han vivido en el proceso evaluador. Apenas si existen diferencias en la percepción que tienen de la evaluación recibida en los diversos niveles del sistema educativo.

2.1. Negación de los principios de la evaluación

Los alumnos que cuentan su experiencia, futuros maestros, conocen ya cuáles son las exigencias teóricas de la evaluación. Pero ven negados en la práctica la mayoría de los postulados que exigiría una evaluación educativa (si es "educativa" es porque se centra en la educación, pero también porque educa a quienes la hacen y la reciben). se habla en la teoría de evaluación continua, de evaluación cualitativa, de evaluación contextualizada, de evaluación formativa, pero...

> *"He de decir también que, por regla general, no se suele evaluar a los alumnos teniendo en cuenta el trabajo realizado diariamente. Así pues, alumnos que nunca van a clase pueden obtener una calificación mucho más alta que otros que se han esforzado a lo largo de todo el curso".*

2.2. Profecías de autocumplimiento

La evaluación encierra importantes fenómenos psicológicos. Uno de los que tienen mayor repercusión en los alumnos son las profecías de autocumplimiento que hacen los profesores, a todo el grupo, a un grupo pequeño o a personas concretas de los mismos.

Como se sabe, la profecía de un suceso suele dar lugar al suceso de la profecía. Decir a los alumnos que no sirven para estudiar, que son torpes, que nunca llegarán a aprobar, que no tienen capacidad para aprender, que

son incapaces de asimilar el conocimiento, que por mucho que se esfuercen no van a llegar a tener éxito... da como resultado el que los hechos confirmen el anuncio.

De ahí la importancia que tiene el evitar esas profecías negativas y el invertir el contenido de las mismas, alentando a los alumnos a conseguir el éxito.

> *"Carolina,* (el nombre es supuesto) *tienes mucha fuerza de voluntad, pero...esto no es lo tuyo".*

Un profesor escribió en el cuaderno de ejercicios de una alumna la siguiente anotación:

> *"Tienes menos futuro que una gamba en un chiringuito"*

2.3. Enfoque autoritario

No aparecen experiencias de participación de los alumnos y alumnas en el proceso de evaluación. Participan sencillamente haciendo los éxámenes cuándo, cómo, dónde decide el profesor. Los alumnos no participan

- ni en la fijación de criterios
- ni en la aplicación de los criterios
- ni en la discusión de la aplicación de los criterios

Aunque muchos manifiestan no estar de acuerdo con la evaluación y sus resultados pocos han acudido al profesor para discutir o negociar los resultados. Por importante que este hecho sea (Santos Guerra, 2003) consideran que es peligroso dialogar sobre la calificación porque suele tener resultados perjudiciales. .

2.4. Incongruencias en el desarrollo del proceso

Las incongruencias pueden ser de muy diverso tipo (Santos Guerra, 2001). Entre lo que dice el profesor y lo que luego hace, entre los principios que se enuncian en los manuales sobre la evaluación y lo que sucede en la práctica, entre lo que hacen unos profesores y otros dentro del mismo curso o del mismo Centro...

> *"El año pasado en una asignatura de Pedagogía donde se hacía muchísimo hincapié en la importancia del aprendizaje significativo respecto del memorístico, llegado el momento de la evaluación me presenté al examen correspondiente habiéndome estudiado todo el temario y, a la vez, comprendiéndolo y claro está, cada pregunta del examen yo la contestaba con mis palabras. Eran contestaciones correctas, pero suspendí el examen. Más tarde, en la recuperación, estudié de nuevo el temario, pero esta vez de forma memorística,*

soltando como loro todas y cada una de las palabras que venían en los apuntes. Y esta vez sí que aprobé".

No resulta congruente que un examen de filosofía se suspenda por no acentuar dos palabras.

"En un examen tenía sobresaliente pero el profesor me cateó porque no había puesto tilde en etimológicamente y filosóficamente. Así que tuve que entregar cada palabra copiada 50 veces".

2.5. Simplificaciones alarmantes

Un elemento de simplificación se nos muestra a través del lenguaje ya que, en casi todos los relatos, se identifica el proceso de evaluación con el de la simple calificación. No suele plantearse la evaluación de la experiencia, la evaluación de la institución en la que se realiza, la evaluación del proceso...

Teniendo en cuenta la enorme complejidad de la evaluación, llama poderosamente la atención la simplificación abusiva que suele acompañar su práctica. La complejidad se encuentra en:

- la selección de contenidos que se tienen que evaluar
- la forma de hacer la comprobación del aprendizaje
- la fijación de criterios
- la aplicación de criterios
- la discusión de la aplicación
- el establecimiento de mínimos
- la atribución causal

"Un profesor nos decía que las pruebas objetivas eran científicas, que la puntuación no era discutible", que permitía saber de forma clara quién sabía y quién no".

Dice otro alumno:

"Teníamos una profesora que decía que tenía que haber un 25% de suspensos, un 50 % de aprobados y un 25% de notables y sobresalientes. Las notas tenían que ajustarse a ese patrón".

2.6. Comparaciones abusivas

Las comparaciones entre estudiantes, entre sus calificaciones, entre sus resultados suelen estar presentes, con efectos nocivos para una de las partes, la que se refiere al extremo negativo de la comparación.

"Tanto en el Colegio como en el Instituto siempre en las clases se sufría las comparaciones entre exámenes".

"Recuerdo que en 3º de EGB el profesor nos colocaba de uno en uno de esta manera: el primero era el más listo y detrás de él estaban situados de más listos a más torpes. Cada viernes hacíamos exámenes. Según las notas, se volvían a colocar de más listos a más torpes. Yo me sentía fatal porque casi siempre estaba en el penúltimo sitio".

Hay comparaciones que realizan los mismos alumnos y que están cargadas de crítica hacia los procesos de evaluación que realzan los profesores. Dicen, por ejemplo, que dos exámenes "exactos" han merecido dos calificaciones discrepantes. O que dos exámenes muy diferentes han obtenido la misma calificación. O que dos profesores han valorado de forma diametralmente opuesta el mismo examen.

"Ocurrió en un examen de matemáticas. Pusieron dos problemas que yo no sabía y opté por copiar de un compañero que sacaba muy buenas notas. Lo copié exactamente. El profesor no nos pilló. ¿Cómo es posible que teniendo los dos el mismo examen yo tuviera un 3 y él un 9? Con ello quiero decir que hay alumnos que ya están clasificados de antemano y casi ni se les mira el examen. Si uno de buenas notas falla, dicen que es un "fallillo" y si falla uno que suele suspender comete "un grave error".

Existe una vertiente de la comparación que tiene una connotación especial ya que afecta a todos los integrantes de un grupo. De ahí las prácticas que utilizan los profesores del tipo "voy a bajar a todos la nota porque están muy altas", " voy a poner un examen fácil para subir las notas", "no tiene que haber tantos sobresalientes"...

"He aprendido que si los resultados de la mayoría han sido bajos, se llega a evaluar superbajo. Es decir, que si la puntuación en general ha sido muy baja, se llega a puntuar en el resto más bajo".

Uno de los derivados más negativos de la comparación es la competitividad. La competitividad pone en marcha mecanismos de emulación, pero también otros de envidia, de lucha, de comparación dañina. Lo más importante es quedar por delante o por detrás de los compañeros, no llegar a ser el mejor estudiante posible dentro de las capacidades y condiciones de cada uno.

"En 4º de Primaria nos sentaban dependiendo de lo bien o mal que nos supiéramos las tabla. Delante se sentaban los que se la sabían y detrás los que no se la sabían".

2.7. Arbitrariedades diversas

Es curioso observar cómo, por muy rigurosos que pretendamos ser los profesores al hacer la evaluación (tenemos criterios minuciosos, aplicamos esos criterios con pretendida objetividad, mantenemos la aplicación de forma severa cuando hay reclamaciones...) algunos alumnos tienen la sensación de que la calificación es una asunto de "suerte":

> *"Tras haber sido evaluada en numerosas ocasiones he podido comprobar que en las evaluaciones, la nota que se obtenga en un examen depende en gran medida de la suerte, ya que dependiendo del estado de ánimo del profesor, de cómo sea el resto de los exámenes y de otros muchos aspectos obtendrás una calificación u otra".*

Una de las quejas que frecuentemente plantean los alumnos es que los contenidos propuestos para estudio tienen poco que ver con lo que luego se plantea en el examen. Existe entonces una especie de trampa que consiste en exigir el estudio de un cuerpo de contenidos y enfrentarse al desconcierto de que el evaluador te pregunte por otras cosas diferentes a las que te mandó estudiar.

> *"En una asignatura lo pasé fatal, pues se puede decir que estudié mucho para nada, pues el examen no tenía que ver con el contenido".*

Los alumnos ponen ejemplos de arbitrariedad muy claros. El criterio que aplica el profesor no sólo no se comparte con el alumno sino que tampoco se da a conocer. Es decir, que muchas pruebas de evaluación se realizan sin conocer qué criterios van a presidir su corrección. Una vez realizada, es infrecuente que se explique cuáles han sido esas formas de aplicación del criterio. Y, si hay discrepancia entre la forma de ver las cosas del profesor y el alumno, prevalece siempre la opinión del profesor.

> *"Después de realizar un examen y de haberlo aprobado con buena nota, exactamente un notable, ésta me bajó a un aprobado porque durante la revisión de la libreta tenía un ejercicio sin corregir de todos los que había en el cuaderno (que eran muchos)"*.

Dice otro informante respondiendo a la pregunta por lo que ha aprendido de la evaluación recibida:

> *"Que en muchas ocasiones el resultado ha variado dependiendo del profesor. Es decir, dependiendo del profesor se pueden obtener diferentes resultados con el mismo esfuerzo".*

Otra forma de arbitrariedad que perciben los alumnos evaluados es la que depende de la relación establecida con el profesor. De ella, a su juicio, depende el resultado de la evaluación.

"Hay profesores que te evalúan según cómo les caigas. Si tienes algún problema con un profesor de éstos casi te puedes dar por satisfecho cuando apruebas. Sin embargo también hay gente que al caer muy bien a ese tipo de profesor sale beneficiado".

2.8. Trampas tendidas

Algunos alumnos piensan que se les tienden trampas insidiosas para realizar la evaluación. Pedir una cosa y luego olvidarse de que se ha pedido, exigir el dominio de unos conocimiento y preguntar por otros, plantear unas demandas y tener en cuenta otras diferentes o contrarias.

"El profesorado dice que no importa que contestemos con nuestras palabras. Es decir, que no hace falta decirlo tal y como viene en el libro o como ellos lo dicen, pero después, si no lo contestas así, te dicen que no está bien estructurado".

Otro alumno dice:

"Lo más significativo ha sido que me hayan evaluado de unos contenidos y a través de un tipo de un tipo de examen totalmente distinto al que el profesor había venido anunciando durante el cuatrimestre".

Una de las trampas más llamativas y más frecuentes es la relacionada con el comportamiento y las calificaciones. Este hecho se presenta en el ámbito macro del sistema y en la práctica concreta de cada aula. Se insiste en las leyes en que es muy importante la actitud, el comportamiento, los valores. Pero, realmente, lo único que importa es la calificación que procede de la evaluación del rendimiento en determinados saberes. Lo dice muy claramente esta alumna:

"Nos han inculcado desde siempre la importancia del comportamiento como elemento influyente en nuestra nota y, a la hora de la verdad, sólo se ha prestado atención al número marcado".

Otra trampa es plantear unas exigencias para obtener una calificación buena y luego limitarse a la nota del examen. Lo demás han sido entretenimientos baldíos (si se tiene en cuenta la importancia de la calificación):

"Otro dato significativo es que todos, o la mayoría de los profesores, te dicen que para la nota final cuenta sobre todo la asistencia y las prácticas de clase y luego sólo se refleja la nota del examen escrito".

2.9. Venganzas mezquinas

No cabe la menor duda de que el ejercicio de la evaluación encierra un poder que ejerce el profesorado sobre los alumnos/as. Lo suele ejercer omnímodamente porque decide cuál es el modo de evaluar (tipos de pruebas, fechas, horarios, criterios...). ¿Tiene el alumno libertad para formular una crítica, para llevar la contraria, para expresar sus opiniones opuestas a las del profesor sin correr el riesgo de recibir represalias? Cuando ha sido objeto de ellas alguna suele cuidarse de tomar una postura que lleve consigo la asunción de riesgos.

> *"La primera vez que suspendí un examen fue en la Facultad, en primero. Qué casualidad. Discutí en la clase porque la profesora era un excelente papagayo dando apuntes y le dije que si podía cambiar de método. Fue la única asignatura que suspendí y cuando fui a ver el examen tenía un 4.90. En septiembre era la única asignatura que tenía, pero no estudié y aprobé. Tengo claro que aprobé en junio".*

Otro alumno comenta que recibió un suspenso porque no asistió a la cena que organizó una profesora por Navidad. Una cena en la que, al parecer, estaba muy interesada.

Un informante dice que no piensa reclamar una calificación porque tiene miedo a la represalia que, según es la profesora, no duda que llevará a cabo.

> *"No reclamo por el temor que le tengo a la profesora y, además, por la represalia, puesto que la tengo en otra asignatura".*

2.10. Asignaturas hueso

Es un fenómeno que suele ocurrir en todas las instituciones. Un profesor que hace que su asignatura sea un "hueso" difícil (o imposible) de roer. Resulta muy difícil aprobarla, exige muchísimo, crea un clima de miedo en torno a ella... Curiosa situación porque la misma asignatura, en otra institución, no tiene ese carácter de asignatura dificilísima. Situación paradójica porque los alumnos que, según ese profesor, son torpes para aprobar sacan obtienen buenas calificaciones en el resto de las asignaturas. ¿Son torpes o vagos sólo en esa asignatura?

> *"El profesor de una asignatura, para aprobar, pide lo siguiente: realización de una serie de fichas donde se pondrán los ejercicios o juegos que se hagan, todas las sesiones, un trabajo, un examen y, como colofón, y a eso voy, una serie de pruebas físicas. Dichas pruebas tienen un baremo y si no pasas estás suspenso. Por ejemplo, hay que nadar 200 metros en 9 minutos. A algunos les parecerá mucho tiempo, pero es que yo no he nadado en mi vida para hacer*

tiempos. O, por ejemplo, hay que realizar una diagonal de gimnasia deportiva como las que realizan esas atletas rusas en los juegos olímpicos y yo doy la voltereta y me mareo. Esas son dos de las pruebas, pero hay más... Además, nos mide a todos por el mismo rasero, sin tener en cuenta las cualidades físicas de cada uno y pide a todos lo mismo... El resultado es que casi nadie aprueba".

Llama mucho la atención el hecho de que en curso en el que los alumnos tienen calificaciones "normales" haya una asignatura que cosecha un porcentaje elevadísimo de suspensos. ¿Son sólo torpes en esa materia? ¿Son sólo vagos cuando estudian esos contenidos? ¿Sólo ella tienen una actitud negativa? ¿Sólo les falta base previa en esos conocimientos? ¿La familia le niega el apoyo sólo en esa materia? No es probable. ¿Cómo se explica ese fracaso generalizado?

"En mi clase de 38 alumnos aprobaban la asignatura de matemáticas unos 5 ó 6 y los demás no superaban el muy deficiente, entre ellos yo".

Una modalidad de la "asignatura hueso" es la "asignatura más importante" o "la única asignatura". Dicen algunos alumnos que hay profesores que piensan que su asignatura es la más importante del curriculum y, en consonancia, exigen de forma desproporcionada convirtiendo el aprobado en un hecho casi heroico.

"Y otros nos han estrujado a estudiar folios y folios porque decían que su asignatura era la más importante".

2.11. Favoritismo en las calificaciones

Los alumnos suelen ser extremadamente sensibles a las actuaciones parciales de los profesores. El favoritismo es un mecanismo que accionan, a juicio de los alumnos, causas muy diversas: la presencia de los padres en la escuela, la condición social de los padres, la simpatía de los alumnos, el "peloteo" que éstos realizan...

"Pienso que los profesores se guiaban por las personas. No era lo mismo una persona cuyos padres estaban inmersos en el Colegio que otras con menos recursos".

"En general, la evaluación se rige más por cómo eres, por la capacidad, incluso por el peloteo que tengas con el profesor".

Las pruebas objetivas que utilizan algunos profesores y que tienen, por cierto, un nombre tan engañoso (si fueran realmente objetivas no habría resultados muy diferentes dependiendo de quién las construya, aplique y corrija) dejan al evaluador la idea de que los resultados son indiscutibles. Se parte del presupuesto de que esa es la única forma de saber lo que se ha aprendido y ésa la única forma de corregir. Está muy claro, sin embargo,

que la prueba objetiva nada dice de las capacidades de argumentación, estructuración, comprensión, creación, asimilación y crítica del evaluado.

> *"Tras hacer un examen, que era tipo test (los alumnos suelen llamar tipo test a las pruebas objetivas) y en el que había que tener un total de 30 ítems acertados de los 50 que componían la prueba, este profesor suspendió a toda la clase, unas 120 personas, menos a 5 ó 6 compañeros que le caían bien".*

Dice otro alumno:

> *"El enchufe es crucial en la evaluación sobre todo en casos como "los padres conocen al profesor", "es el hijo del médico"...".*

El mismo alumno añade, insistiendo en este aspecto:

> *"El que hace la pelota aprueba seguro:".*

El favoritismo puede manifestarse hacia un alumno o hacia un grupo más o menos grande:

> *"Cuando estaba en 8º de EGB uno de mis profesores tenía un grupo predilecto y al resto de los alumnos nos trataba con un poco de desprecio"*

2.12. "Contagio" de asignaturas

Existe un efecto de arrastre de unas asignaturas a otras. Es decir, que quien es bueno en una asignatura, puede conseguir una mejor calificación en otra por lo que se podría llamar "contagio". Desde hace mucho tiempo se habla del "efecto halo". Esa influencia se da entre asignaturas

- del mismo profesor en un curso y el siguiente
- de un profesor y de otro en el mismo curso
- del un profesor y de otro que recibe información en el curso siguiente.

El contagio puede tener un sesgo negativo. Es decir que una mala nota puede arrastrar otra mala nota, ésta segunda inmerecida. O acaso las dos.

> *"Aprobé todas las asignaturas en COU con buenas notas, a excepción de Geología, la cual tenía prácticamente aprobada puesto que había superado todos los parciales. pero, en el examen final, en el cual había que estudiar memorísticamente 35 temas a mí se me quedó la mente en blanco, se me olvidó por completo... Había que desarrollar el tema 24 y yo no me acordaba de nada. La evaluación fue de lo más injusta. Suspendí Geología. No contó para nada el trabajo que había realizado durante el curso. Además, decían que en COU no te*

dejaban para septiembre con una asignatura, así que normalmente "pasan la mano" y aprueban para que el alumno haga la selectividad en junio. Pero mi caso fue distinto. Me suspendieron Química y así llegué a septiembre con dos asignaturas".

¿Qué es lo más significativo que te ha ocurrido cuando has sido evaluado? Esa era la pregunta formulada. Es muy significativo que, ante este pregunta, una alumna conteste:

"Que a la hora de calificarme, siempre los profesores han tenido en cuenta el rendimiento académico en general y, dependiendo de las calificaciones en unas u otras asignaturas así me evaluaban el resto de las asignaturas".

2.13. La singularidad de la "última asignatura de la carrera"

La última asignatura de la carrera ha sido utilizada como un arma estratégica por los alumnos para conseguir de los profesores un trato de favor. "Es la última que me queda", "sólo me queda su asignatura", "tendría que dedicar el curso sólo a esta signatura, que es la única que me queda para obtener el título", "me ofrecen un trabajo, pero me queda esta asignatura"... Conozco un caso en el que el recurso de la "última asignatura" fue utilizado simultáneamente en cinco materias diferentes.

La estratagema que los alumnos utilizan de forma interesada, choca con la actitud de algunos profesores que no se avienen a las exigencias de casos particulares y aplican criterios de forma rígida e inexorable. Choca la actitud abierta y transigente de algunos evaluadores con la postura inflexible de otros que no tienen en cuenta las situaciones excepcionales. Así, puedes encontrar a unos profesores que hacen de su asignatura un escollo para la finalización de la carrera (aunque no sea del último curso) y a otros que ponen la calificación y negocian con los alumnos la realización de un trabajo o un examen posterior, confiando en que no fallarán.

Los alumnos, cuando no están en el caso, suelen ver estas excepciones con malos ojos. Entienden que el profesor está teniendo un trato de favor con quien se encuentra en esas circunstancias.

"Y el profesor no tiene otra ocurrencia que hacerles otro examen para que terminaran la carrera; ojo, sólo si era la última asignatura. Si no, no lo hacía"

2.14. Autoevaluación engañosa

El alumno sabe si ha aprendido o no, si se ha esforzado, si el conocimiento ha sido estimulante, si le ha interesado lo aprendido... La autoevaluación del alumno podría ser una fuente interesante de comprobación pero no suele

utilizarse como instrumento en la evaluación conducente a las calificaciones.

Es más, cuando se realiza, los alumnos dicen que es un mero entretenimiento ya que no tiene repercusión en la calificación que se obtiene, pues la única fuente de decisión es el criterio del profesor.

> *"Siempre se ha evaluado al alumnado. De vez en cuando, en el Instituto, algún profesor nos pedía que, antes de que él nos dijera la nota (que ya había puesto y no iba a cambiar) hiciéramos una autoevaluación, en la que pusiéramos la nota que creíamos haber sacado en el examen (la única prueba para evaluar) y la que nos merecíamos. En realidad no servía para nada puesto que la decisión ya estaba tomada"*.

2.15. Revisiones inútiles

Existe una práctica escasamente utilizada pero de gran potencialidad didáctica que es la revisión de los exámenes (Santos Guerra, 2003). El alumno, en esa revisión, puede conocer cuáles han sido sus fallos. Lo cual tiene dos efectos positivos: uno que le permite comprender por qué no ha tenido éxito y otro que le facilitará hacer bien pruebas posteriores.

La revisión, en algunas ocasiones, tiene una finalidad reivindicativa por parte del alumno. Pretende, en esa revisión, conseguir que la nota se modifique, sobre todo cuando se ha llevado una sorpresa al suspender o cuando le ha faltado muy poquito para llegar al aprobado.

Sin embargo es una práctica poco frecuente, sea por el escepticismo al que ha llevado la experiencia a muchos alumnos, sea por la falta de tiempo de los profesores, sea por la timidez de los alumnos, sea por el desconocimiento de ese derecho por parte de los evaluados.

> *"Viví una experiencia negativa en la Facultad y fue el suspenso que no esperaba. En comparación con otros exámenes había sido al que más tiempo había dedicado y uno de los poquísimos que repasé al terminar de hacerlo. Así que fui a la revisión y mi sorpresa fue cuando la profesora me decía: "esto lo tienes bien, pero te falta algo", "esto lo tienes bien, pero...", "sí, esto está bien..."Así que para no seguir escuchando que todo lo tenía bien, pero que me habían suspendido sin más, le dije: "Me parece bien, pero me voy". Y le pregunté por un trabajo que voluntariamente le había entregado (supuestamente para subir nota) a lo que me contestó que lo había perdido, pero que de todas formas no me iba a servir para nada".*

Habla otro informante del sentimiento de impotencia para explicar al profesor en una revisión por qué estaba bien aquello que había escrito:

"Una vez fui a una revisión de un examen y el profesor decía que todo aquello que yo había puesto estaba mal y yo veía que no y no pude convercerle de que aquello que yo había puesto estaba bien, pero él sólo lo veía de su forma".

2.16. El poder del etiquetado

Poner etiquetas es una práctica frecuente en la escuela. "Buen alumno", "mal alumno", "alumno brillante", "alumno desmotivado", "alumno torpe"... Las etiquetas tienen mucho que ver con las profecías de autocumpliento de las que hemos hablado anteriormente.

"Ha vivido muy negativamente el hecho de no contestarte a una duda en el examen por el hecho de no ser de las buenas".

2.17. Procesos atributivos gratuitos

La evaluación tiene, entre otros, dos componentes muy distintos. Uno de comprobación, que responde a esta pregunta: ¿han aprendido lo que nos habíamos propuesto enseñar? Otro de carácter atributivo que responde a la siguiente pregunta: ¿Por qué no lo han aprendido? (Santos Guerra, 1998). Las explicaciones al fracaso de los alumnos suelen plantearse de manera unidireccional. Por culpa de los alumnos: son vagos, torpes, están mal preparados, están desmotivados, mal influenciados, poco ayudados por la familia...

"Lo que más me duele fue aguantar a un profesor que atribuía el alto porcentaje de suspensos de sus alumnos a lo malos que éramos sus alumnos, y no a él como profesor y a su mala práctica educativa".

3. Sentimientos más frecuentes

No se suele tener en cuenta la dimensión emocional que conlleva la práctica educativa institucional, Ni la de los alumnos ni la de los docentes ni la de los padres y madres. Unos son considerados por el sistema como "máquinas de enseñar" y otros como "máquinas de aprender" Y las máquinas no sufren, ni se alegran, ni se angustian.

"Recuerdo de siempre la evaluación como algo terrible, ya que me causaba y me causa muchos nervios, ansiedad y estrés".

Veamos algunos de los sentimientos más presentes en la vivencia de la evaluación por parte de los alumnos. Sería interesante saber qué es lo que les sucede en este ámbito a los profesores.

3.1. Desconcierto

Uno de los sentimientos más frecuentes es el desconcierto. Cada profesor tiene sus criterios que le parecen muy lógicos y justos. El problema está en que los alumnos contrastan los criterios de unos y de otros y las experiencias que tienen con unos y con otros. El efecto del contraste es el desconcierto.

> *"Al recoger los resultados de varias asignaturas he podido comprobar que una asignatura de la que no tenía ni idea ni había aprendido nada la tenía aprobada y, sin embargo, otra en la que había aprendido mucho la tenía suspensa".*

3.2. Sentimiento de injusticia

Es frecuente que tengan arraigado el sentimiento de injusticia. Piensan que una forma de evaluar impersonal, homogeneizadora, presionante, rígida, memorística, provoca situaciones injustas.

> *"Al igual que todos mis compañeros he recibido calificaciones injustas en las que me esperaba una buena nota y me suspendieron".*

La sorpresa es enorme. Parece que están participando en un sorteo de lotería. Frecuentemente no toca, pero cuando toca sientes una gran alegría. La calificación no es el fruto de la justicia, sino de un azar afortunado.

> *"En septiembre abondoné dos asignaturas para prepararme una mejor, e incluso sacar una buena nota. Y tras salir contentísima del examen me encontré días más tarde con un suspenso.*
>
> *Y en febrero, cansada y aburrida, no me apetecía presentarme, pero al final estudié dos días y saqué notable".*

Una alumna dice que se esforzó mucho preparando un examen y que otra, por ser hija de la profesora, obtuvo sobresaliente sin hacer siquiera el examen:

> *"Desde ese momento tomé conciencia de las injusticias que tienen lugar en la evaluación, donde muchas veces son más importantes tus lazos familiares que lo que sabes o conoces de una determinada materia".*

3.3. Miedo paralizante

El miedo aparece entre los testimonios como un sentimiento que nace más de la forma de ser del profesor que del hecho mismo de la evaluación.

> *"Recuerdo sobre todo un aspecto negativo de la evaluación. La profesora explicaba, mandaba hacer los ejercicios diariamente y el día que se le cruzaban los cales sacaba sus bolígrafos (por cierto, aún recuerdo cómo eran) y nos poníamos a temblar. Preguntaba de lo que había explicado durante varios días. Lo que quiero decir con esto es que aunque estudiaras, la cara que ponía, las voces que daba a uno y a otro, te hacía sentirte como una mierda...".*

3.4. Sentimiento de ridículo

La autoridad que tiene el profesor en el aula hace que los alumnos, sobre todo en edades tempranas, reciban la influencia de sus apreciaciones con mucho énfasis emocional. Es el caso de esta alumna que cuenta, entre otras, la siguiente experiencia, con esta apostilla final "estas experiencias me han marcado bastante".

> *"Un día hicimos un examen y yo lo suspendí con un 2, él me llamó a su mesa y me avergonzó delante de los demás, me peleó porque estaba acostumbrada a que sacara muy buena nota".*

Una alumna hace referencia al hecho de recibir comentarios negativos en público debiendo, además, dar las gracias por ello.

> *"Usted no tiene ni idea, señorita", delante de una clase de 30 alumnos, encima de una tarima, sola y... encima tener que decir: muchas gracias, profesor".*

4. Consecuencias más importantes

Se suele pensar poco en los efectos secundarios que tiene el modo de relacionarse y de actuar en las aulas y en las escuelas. Se buscan unos determinados objetivos y la evaluación suele consistir en la comprobación de su logro. No se suele hacer hincapié en los efectos que tiene esa forma de actuar.

Y, a veces, los efectos secundarios son más potentes que los pretendidos. Si conseguimos que los alumnos aprendan algunas nociones de física, de matemáticas, de literatura o de inglés, pero acaban odiando el aprendizaje, el problema ocasionado tendrá más envergadura que la escasez de conocimientos adquiridos. Si logran aprender algunos conceptos sobre las

disciplinas que integran el curriculum pero acaban atrofiando su capacidad de pensar, de opinar, de discrepar, de inventar o de proponer, habremos conseguido un efecto deplorable, independientemente de que hayan aprendido mucho.

No podemos olvidar los efectos que tiene el curriculum oculto, que actúa de forma persistente, subrepticia y omnímoda sobre profesores y escolares. Los alumnos acaban aprendiendo, aunque no se pretenda enseñar, que sólo es importante el conocimiento del que van a ser evaluados, que sólo es importante estudiar cuando se lo van a preguntar, que no se puede discrepar del pensamiento hegemónico exigido para tener éxito en las evaluaciones...

¿Qué efectos tiene la evaluación que realizamos en las aulas? ¿Qué consecuencias tiene la forma de evaluación que practicamos los profesores?

Algunos informantes hacen referencia a las repercusiones que ha tenido la evaluación de la que han sido objeto.

4.1. Desaliento ante el fracaso

Una de esas repercusiones es el desaliento, la desmotivación y el desinterés, incluso por asignaturas que inicialmente les gustaban.

> *"Algo que me marcó bastante en el Instituto eran los exámenes de Inglés, para los cuales yo me inflaba de estudiar, ponía todo mi empeño y nunca encontraba satisfacción en la evaluación. No me daban ganas de seguir interesándome por esa asignatura a pesar de que me gustaba mucho".*

Produce un efecto desmoralizador la actitud negativa de profesores para ayudar al alumno en sus dificultades de aprendizaje. El desinterés, la insensibilidad, la explícita negativa a echar una mano, resultan demoledoras.

> *"Una vez pedí ayuda a un profesor para su asignatura Me dijo que tendría que dejarla y elegir otra. Pero el problema es que esa asignatura era obligatoria".*

Después de una excelente trayectoria en un Centro una alumna cambia para hacer el COU y el desastre es total. Suspende casi todas las asignaturas.

> *"Me hundieron. Desde ese año no tengo miedo, tengo pánico a los exámenes. Tomé una decisión: cambiarme de Instituto. repetí COU, saqué de nuevo sobresalientes...".*

4.2. Olvido de lo aprendido

Una de las consecuencias que se plantean en los textos que han elaborado los alumnos es la del olvido de todo lo que han estudiado para la realización de un examen, especialmente cuando ha sido aprendido de forma memorística. Es curioso observar en el siguiente relato que el informante habla de aprendizaje cuando el conocimiento permanece en el incorporado a la persona que aprende. Piensa que no se ha aprendido verdaderamente aquello que inmediatamente se olvida.

> *"Para mí, lo más significativo ha sido que la mayoría de las veces (por no decir siempre) no he aprendido nada de lo que me he evaluado. Es decir, lo que me he estudiado (memorizado) para la evaluación después lo he olvidado".*

4.3. Abandono de los estudios

El abandono de los estudios es una de las consecuencias graves que tiene un modo de realizar la evaluación despersonalizado o, digámoslo así, demasiado exigente. Hay personas que acaban asimilando los planteamientos negativos del evaluador y hacen suyas las descalificaciones. Cuando alguien dice "tú no vales', se presentan grandes dificultades para obtener el éxito. Pero cuando lo asume y acaba diciendo "yo no valgo", no hay solución. No hay mayor opresión que aquella en la que el oprimido mete en su cabeza los esquemas del opresor.

> *"A mí me dejó una clara visión de injusticia, a parte de desmoralizarme e incluso abandonar los estudios por un tiempo debido a un equivocado etiquetaje. Además, incluso me llegaron a ridiculizar delante de todos mis compañeros"*

Una asignatura es, a veces, un obstáculo insuperable que provoca la exclusión de un título tan importante como el Graduado Escolar.

> *"Así que por culpa de las matemáticas me quedé sin Graduado Escolar por culpa de esa asignatura. Para mí fue un trauma horrible y todavía tengo esa espina clavada".*

4.4. Decisión de memorizar

Después de entregarse al estudio y de esforzarse por aprender con ilusión y entusiasmo, algunos comprueban que el éxito no llega. Y deciden adaptarse

a las exigencias de los evaluadores que demandan la repetición literal de lo aprendido.

El efecto secundario que tiene este tipo de actuación es muy pernicioso. Se logra que aprendan algunas cosas pero se consigue matar el deseo de aprender.

> *"La repercusión, por llamarla así o el sentimiento de fracaso acompañado a veces de pérdida de tiempo, ya que a la hora de volver a repetir la asignatura en mi caso las ganas y la ilusión puesta ha desaparecido para pasar a memorizar sin descanso".*

4.5. Estrés e inquietud

Cuando todo se juega a una carta, cuando todo depende de un examen, es más fácil que surja un estado de ansiedad que surte el efecto contrario al que se necesita para poder hacer una prueba en buenas condiciones.

> *"He vivido dimensiones negativas de la evaluación como el estrés, la inquietud, al ansiedad, la competitividad y el anhelo injusto por destacar".*

4.6. Destrucción del autoconcepto

Mediante la reiterada atribución de etiquetas hecha por quien tiene poder, los alumnos van adquiriendo la idea de que no tienen capacidad, de que no sirven, de que no valen para estudiar, de que no son capaces. La institución y los profesionales que debían estimular el autoconcepto y ayudar a crecer, utilizan su fuerza para aplastar y desmoralizar.

> *"Hacerme sentir torpe, mala estudiante, sin esperanzas en mundo estudiantil, debido a que yodo lo que presentaba (reflexiones, redacciones, comentarios de texto...) estaba mal, es decir, nunca daba en el clavo y, por supuestos, en los exámenes obtenía suspenso ya que e mi nivel no podía esperarse algo más".*

4.7. Contrato de profesores particulares

La contratación por parte de la familia de profesores particulares es otra consecuencia de la evalaución, casi siempre del fracaso en la evaluación. La decisión de tener un profesor particular está a veces en la familia. Pero en otras ocasiones es el mismo profesor institucionalizado el que aconseja a la familia que un profesor particular es la solución para los problemas de aprendizaje de su hijo. Tener un profesor particular de forma permanente es una parte decisiva del etiquetado.

"Me pasé todo el verano estudiando como una loca con profesor particular incluido. Salí contenta del examen, pero la calificación fue Insuficiente".

5. Cerrando la puerta

Planteaba al comienzo algunas exigencias del aprendizaje sobre la propia experiencia. Después de escribir estas páginas quiero plantearme con el lector otra pregunta que, de tener una respuesta negativa, haría infructuoso este artículo. ¿Se puede aprender en cabeza ajena? Mi respuesta es afirmativa, pero también con algunas condiciones o exigencias.

Hacerse preguntas sobre la práctica de manera que podamos buscar y encontrar respuestas de mejora.

Vivir humildemente la práctica haciendo autocrítica y entendiendo las experiencias ajenas como una interpelación crítica de ayuda.

Mantener una disposición afectiva hacia la práctica profesional y hacia las personas.

Activar la actitud optimista sobre la posibilidad de la mejora de la actividad profesional de la evaluación.

Lo que está escrito en la piel puede ser leído porque expresa ideas de manera más fuerte y más clara que lo que está escrito en el papel. Sólo aprende el que quiere. El verbo aprender, como el verbo amar, no se pueden conjugar en imperativo. Lo que está escrito en la piel de los otros también puede enseñar a quienes leen desde fuera si tienen la capacidad de empatía necesaria y la voluntad decidida de ser mejores.

Referencias bibliográficas

Ahumada, P. (2005): "La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes". En *Perspectiva Educacional.* Nº 45.

Álvarez Mendez, J. M. (1993): "El alumnado. La evaluación como actividad crítica de aprendizaje". En *Cuadernos de Pedagogía.* Nº 219.

Álvarez Mendez, J.M. (1994): "La evaluación del rendimiento de los estudiantes en el sistema educativo español". En ANGULO, F. y BLANCO, N.: *Teoría y desarrollo del curriculum.* Ed. Aljibe. Archidona.

Álvarez Méndez, J.M. (1995): "Valor social y académico de la evaluación". En VARIOS: *Volver a pensar la educación.* Ed. Morata. Madrid.

Álvarez, J.M. (2001): *Evaluar para entender, examinar para excluir.* Ed. Morata. Madrid.

Barberá Gregori, E. (1999): *Ealuación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje.* Ed. Edebé. Barcelona.

Bárcena, F. (2005): *La experiencia reflexiva en educación.* Ed. Paidós. Barcelona.

Bélair, M.L. (2000): *La evaluación en la acción. El dossier progresivo de los alumnos.* Díada. Sevilla.

Bolivar, A. (1995): *Evaluación de actitudes y valores.* Ed. Anaya. Madrid.

Camilloni, A.R. y Otros (1998): *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo.* Paidós. Buenos Aires.

Cano García, E. (1998): *Evaluación de la calidad educativa.* Ed. La Muralla. Madrid.

Casanova, M.A. (1999): *Manual de evaluación educativa.* Ed. La Muralla. Madrid.

Castillo Arredondo, S. y Cabrerizo Diago, J. (2000): *La evaluación educativa hoy. Formación y práctica.* Volumen I y II. UNED. Madrid.

Castillo Arredondo, S.(2004): *La práctica evaluadora del profesorado.* Grupo Editorial Universitario. Madrid.

Castillo Arredondo, S. y Cabrerizo Diago, J. (2003): *Evaluación educativa y Promoción Escolar.* Ed. Prentice Hall. Madrid.

Fernández Sierra, J. (1996): "¿Evaluación? No, gracias, calificación". En *Cuadernos de Pedagogía.* Nº243.

Rosales, C. (1990): *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza.* Ed. marova. Madrid.

Santos Guerra, M.A. (1993): *La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora.* Ed. Aljibe. Archidona.

Santos Guerra, M.A. (1998): *Evaluar es comprender.* Ed. Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires.

Santos Guerra, M.A. (1999): "20 paradojas de la evaluación en la Universidad española". En *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 2 (1).

Santos.Guerra, M.A. (2003): *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje.* Ed. Narcea. Madrid.

Santos.Guerra, M.A. (2006): *Arqueología de los sentimientos en la escuela.* Ed. Bonum. Buenos Aires.

Torres González, J. A. (2005): *La evaluación en contextos de diversidad.* Ed. Prentice Hall. Madrid.

Trillo, F. (2001): *Evaluación.* CissPraxis. Barcelona.

Trillo, F. (2005): "Competencias docentes y evaluación auténtica". En *Perspectiva educacional.* Nº 45.

Problemáticas de la Evaluación del Profesorado Universitario

José Tejada Fernández

A **Vicent Ferreres**, *in memóriam*, con el que tuve el honor de compartir parte del trayecto vital y profesional.
Cuatro notas en homenaje y reconocimiento a su buen hacer profesional. Cuatro notas sobre la evaluación docente, uno de sus centros de interés profesional más queridos. Cuatro notas-reflexiones surgidas-recuperadas de algunos encuentros –discusiones-"peleas" formales e informales (aula, despacho, viajes, comidas, bar…) siempre fructíferas, desbordantes, creativas, y de incalculable valor en este momento de su ausencia.
Gracias amigo.

1. A modo de entrada

La preocupación por la evaluación del profesorado, por no retroceder mucho en el tiempo y manejarnos en el momento histórico de pasado reciente-presente de dicha necesidad, tanto administrativa, académica, social y personal, se ha convertido no sólo en una preocupación del propio sistema educativo, sino también es una exigencia legal. La promulgación de la LRU, la LOU y la propia LOC y normativas derivadas de las mismas, serían fieles reflejos de ello, con las correspondientes concreciones relativas al acceso, la habilitación, la retribución, los incentivos, el reconocimiento, la acreditación, la certificación, ...

Pero más allá del mandato legal, está fuera de cuestionamiento la influencia de los recursos humanos en la calidad universitaria hasta el punto que se puede afirmar que el prestigio de una institución universitaria depende esencialmente de la calidad de su profesorado. Hablar de calidad nos lleva automática e inevitablemente al tema de evaluación.

Aunque no es este el momento de cuestionarse la necesidad de la evaluación del profesorado universitario, si que es importante plantearse algunas cuestiones sobre dicha evaluación en aras a la calidad de misma. Y esto no es baladí.

Dichas cuestiones nos las vamos a plantear en clave de problemáticas. Hay que precisar de entrada que cuando nos referimos a problemáticas de evaluación del profesorado universitario estamos aludiendo a aquellos

obstáculos-dificultades que podemos encontrar a lo largo del proceso evaluativo, que afectan tanto a la viabilidad, factibilidad y utilidad de la misma. Por tanto, repercuten en el proceso de recogida de la información, en la emisión del juicio de valor y en la consecuente toma de decisiones.

Partimos también de que el hecho evaluativo es complejo y su acotamiento en el ámbito de la evaluación del profesorado tiene igualmente su complejidad por las propias características del objeto evaluado. De todas formas, hay que decir que, al menos teóricamente, hay bastante camino andado; otro tema diferente es la práctica evaluativa y su respuesta para satisfacer las exigencias de dicha evaluación.

Sería pretencioso, no obstante, por nuestra parte intentar afrontar todas las problemáticas que hoy día pueden evidenciarse en el proceso de evaluación del profesorado, y menos aún dentro de los límites de este trabajo. El listado puede ser prolijo, además su tipología es muy diferencial: desde problemáticas conceptuales, hasta problemáticas sustantivas, problemáticas metodológicas; o problemáticas generales y específicas.

Por ello queremos centrarnos en aquellas problemáticas de carácter conceptual, asociadas fundamentalmente al propio objeto de evaluación: el profesor universitario. En este sentido nos parece relevante afrontar de entrada la ausencia o falta de concreción en relación con el perfil profesional del profesor universitario, a la par que nos planteamos la controversia docencia e investigación y su insuficiencia para la evaluación del mismo.

2. ¿De dónde partimos?

2.1. Ausencia-falta de univocidad en el perfil del profesor universitario

Hemos asumido en el apartado anterior que está fuera de cuestionamiento la influencia de los recursos humanos en la calidad universitaria hasta el punto que se puede afirmar que el prestigio de una institución universitaria depende esencialmente de la calidad de su profesorado. En esta asunción ya se nos presenta la primera problemática que tiene sus repercusiones evaluativas, nos referimos a qué se entiende por profesor universitario.

Sin pretender manejarnos en los entresijos e implícitos que pueden emergen a la hora de conceptualizar al profesor universitario, partimos, no sin riesgo en este momento inicial pero con una necesidad de posicionamiento para poder avanzar, de la consideración de que es un *profesional*; es decir, tiene una formación sujeta a licencia, un amplio margen de discrecionalidad en su acción; que ésta se resuelve desde supuestos teórico-científicos; que implica un constante esfuerzo de mejora y actualización; que está orientada a cubrir necesidades sociales básica como es la docencia en la Educación Superior (Peña, 2003:1).

De todas formas dicha asunción no es tan clara y manifiesta cuando se analiza el escenario actual de la universidad, hasta el punto que podemos encontrar, conviviendo y perviviendo hoy día, diferentes modelos en la línea de los tipos o ideales de García Morente (1996). A saber: el modelo docente, el modelo científico y el modelo profesional.

1. *Modelo docente*: Puede considerarse como el modelo originario o de surgimiento de la universidad. Es decir, ésta nace para transmitir el saber, no necesariamente mera repetición por cuanto tenía una vocación innovadora clara. Hay que puntualizar que se trata de un modelo de subordinación, un tanto pueril en su concepción, donde la ciencia estaba fuera de la universidad; de hecho la visión que se tienen del saber y la ciencia es como algo dado, cerrado y hecho. Por tanto, el docente no necesita innovar ni investigar, basta con saberse el programa.

   De este modelo tradicional se mantienen aún algunos elementos tales como la lección como unidad cerrada y hermética a la que poco se puede añadir (apuntes color sepia con el tiempo); el memorismo y pasividad pedagógica (el profesor dicta, el alumno copia y memoria); ausencia de una visión integrada del saber (cada asignatura es una isla, celularismo institucional); el examen clave fundamental de la evaluación donde se reproduce lo memorizado.

   En este modelo el profesor sólo tiene que hacerse con algunas rutinas basadas en la transmisión de la información que irá aplicando repetitivamente año tras año. Ello ha propiciado igualmente la ausencia de la formación para el ejercicio profesional, al sobredimensionar el conocimiento del contenido por encima del conocimiento psicopedagógico.

2. *Modelo profesional*: Aunque se basa en las universidades medievales, cobra todo su auge con la universidad napoleónica y en la tradición de las grandes escuelas, que transforma la universidad en una acción práctica encaminada o formar ciudadanos capaces de aplicar conocimientos a situaciones concretas. La universidad profesionalizadora trata de conseguir unos objetivos que le impone el Estado, que es quien se los impone y financia. La formación, la acreditación y el ejercicio profesional deben estar controlados, y el Estado debe ser el garante para la ciudadanía de las buenas prácticas profesionales.

   La actividad profesionalizadora de la universidad choca de pleno con el planteamiento docente anterior y además con la propia realidad social. La crítica más fuerte al modelo se fundamenta en la distancia tan enorme que hay entre lo que la universidad forma y la sociedad necesita.

Este modelo igualmente exige de los profesores una formación inicial y continua fundamentada en la práctica profesional.

3. *El modelo científico*: Podríamos decir que éste es el modelo que más claramente se percibe como universitario. Fundamentado en la universidad alemana, recuperó el ideal investigador: la misión de la universidad es hacer progresar la ciencia y el conocimiento en todas las direcciones además de transmitirlo. Primero es una universidad investigadora y después docente.

   Una de las críticas del modelo hoy es la alta especialización y como consecuencia la proliferación de especialidades, áreas de conocimiento y por tanto de compartimentación del saber, que además tiene su correlato organizativo. También se le achaca que la preocupación por la investigación deviene en una cierta despreocupación o pérdida de interés por la docencia. Además, la necesidad continua de actualización del conocimiento incrementa la inseguridad de los docentes.

   No están faltos de razón los que igualmente aluden a efectos no deseables en el modelo como es la creación de una competencia insana entre el profesorado, que puede, de una parte, incrementar el individualismo, y de otra si se trabaja en grupos de investigación, caer en guerras inútiles. También se le atribuye un cierto déficit cultural por la propia unidimensionalidad del planteamiento.

Al margen, además, de otro tipo de valoraciones que podríamos realizar sobre los tres modelos mínimamente planteados, lo que podemos constatar es su presencia e incluso convivencia aún hoy en la universidad. Dicha presencia explicable por la propia cultura, tradición, historia o idiosincrasia del contexto universitario particular donde se produce la socialización profesional del profesor universitario, evidencia al menos dos realidades muy concretas: a) la ausencia de un perfil profesional de referencia común y b) la ausencia de formación inicial y continua con referencia al mismo.

Pero esto no nos ha de sorprender. Si retomamos las propias referencias normativas desplegadas desde la LRU; como apuntamos, propician como tal cierta supervivencia por cuanto en la misma se consideran como dimensiones básicas de dicho perfil la *docencia, la investigación y la gestión*. Y se ha pensado en la evaluación de dichas dimensiones más que en su articulación y su formación.

2.2. Evaluación fragmentada del profesor universitario

Y lo más grave aún es que dicha evaluación se acomete por separado: la investigación a través de la Comisión Nacional de Evaluación de la Actividad Investigadora –CNAI-) para el reconocimiento de tramos de investigación y en los últimos tiempos la docencia con la articulación de

sistemas internos (propios de la universidad o propiciados por las diferentes agencias de evaluación de la calidad universitaria en las distintas Comunidades Autónomas) para el reconocimiento del tramo docente. Habría que añadir todo lo referente a los diferentes sistemas de acreditación tanto por la Aneca como por las diferentes Agencias existentes en las Comunidades Autónomas.

Hay que precisar en todo caso que si exceptuamos el caso de la acreditación, el resto de los sistemas y procedimientos evaluativos tienen carácter voluntario y una finalidad, como ya hemos apuntado, sumativa, orientada al reconocimiento social (rendición de cuentas) y asignación de incentivos económicos con repercusiones en la trayectoria profesional y la participación en tribunales, comisiones, etc. cual es el caso de los tramos de investigación (sexenios).

Por lo que se refiere a la evaluación de la dimensión propiamente docente, se constata una realidad muy concreta: estamos en los inicios y experimentación de diferentes modelos de evaluación de dicha dimensión a iniciativa de las diferentes agencias, conviviendo una pluralidad de modelos, desconexos con escasa repercusión en las evaluaciones individuales por lo que se refiere al reconocimiento socioprofesional de dicha dimensión, aunque se intenta conectar la misma a efectos de productividad (quinquenios o tramos docentes), cual es el caso de Cataluña. En nuestra comunidad se pretende tener experimentado y validado el modelo en sus diferentes dimensiones, agentes, instrumentos, etc. a los efectos de su implementación definitiva y obligatoria en el 2006.

Desde este planteamiento incluso podría plantearse si este enfoque puede considerarse una verdadera evaluación del profesorado y su desempeño profesional, porque las preguntas surgen automáticamente: ¿qué pasa con el profesorado que no supera este tipo de evaluaciones? ¿Sencillamente se quedan sin los incentivos económicos y sin reconocimiento social? ¿Qué pasa con la calidad universitaria? ¿Existen acciones postevaluación para optimizar dichos recursos?.....

Con independencia también de las propias problemáticas que podemos encontrar en ambos sistemas de evaluación (indicadores, criterios, agentes, metodologías, instrumentos y técnicas de recogida de información, …), queda fuera de duda los efectos producidos tanto en los sujetos y su concepción e identidad profesional provocada por dichos sistemas, su actuación profesional, así como el impacto de dichas dinámicas en la cultura de funcionamiento institucional y sobre la propia calidad universitaria. Un ejemplo de rasgo cultural de lo venimos sosteniendo es la preocupación prioritaria por el currículo personal con el propósito de acreditación-estabilización o reconocimiento según fuere el caso y despreocupación por la formación inicial del profesorado universitario. De esta forma se centra el propio desarrollo profesional docente en los propios mecanismos de evaluación de su actividad profesional, no existiendo el mismo nivel de

preocupación en otros ámbitos del desarrollo profesional como pueda ser la formación continua y la misma ajustada a necesidades sociales e individuales provenientes tanto de los déficits de competencia profesional en investigación como en formación.

Este planteamiento diferencial ha propiciado la controversia docencia-investigación y como concluye Espinar (2003a, 2003b) a la luz de la revisión de diferentes estudios empíricos parece existir escasa relación entre ambas actividades. De hecho los impactos mutuos entre ambas actividades son más bien bajos.

Conviene antes de seguir adelante reparar, aunque sea mínimamente, en estos tipos de evaluación, fieles exponentes a la vez tanto de la problemática evaluativa del profesor universitario y de la ausencia de un perfil profesional común.

Algunos encuentran algunas ventajas en la evaluación independiente de las funciones (Fresan, 2005), entre las que podemos encontrar:

- La utilización de indicadores específicos en cada caso
- Delimitar o precisar los problemas para afrontar modificaciones curriculares en la formación docente
- Facilita la identificación de mecanismos para reorganizar la función de la investigación
- Identificación de problemas específicos de la docencia y de la investigación atribuibles a diferentes actores y procesos
- Ofrece la oportunidad de implementar medidas específicas para mejorar el desempeño en cada una de las actividades
- Propicia la aplicación de recurso para el fortalecimiento de las distintas funciones de manera independiente y de acuerdo a prioridades institucionales
- Permite la diversificación de instancias intervinientes en la evaluación, promoviendo una mayor participación de los miembros de la comunidad académica.

Entre los inconvenientes de la evaluación independiente de las funciones se puede:

- Propiciar una separación real entre la docencia y la investigación.
- Generar una competencia poco sana entre las actividades académicas y reflejarse en la propia formación de los profesionales.
- Duplicar los esfuerzos y se impide una visión conjunta de las actividades de cada profesor o departamento

- Requerir esfuerzos, tiempos y recursos mayores que si se instrumenta un solo proceso de evaluación
- Existir incongruencias entre los dos procesos, incluso divergencias entre los criterios de una y otra evaluación
- Visualizar como una estrategia para diferencias a “docentes” de “investigadores” y cambiar la concepción del profesor investigador
- Pensar erróneamente que para la institución una función es más importante que otra
- Obstaculizarse una visión global de carácter cualitativo de las trayectorias académicas.

3. ¿Hacia donde nos dirigimos?

Estas consideraciones hacen que numerosos analistas y críticos de la educación superior lancen una voz de alerta sobre la necesidad de revitalizar la función docente del profesorado. Lo cierto es que, como sostiene de Miguel (2003), con independencia del marco político o la filosofía de la organización, los profesores universitarios siempre han estado sometidos a procedimientos de evaluación más o menos formalizados, pero lo que ha sucedido es que la mayoría de los procedimientos puestos en práctica por las universidades o el propio sistema educativo no han contribuido a potenciar y mejorar la función docente del profesorado tal como cabía esperar. Y lo preocupante no es la constatación en sí, sino que se cuestiona la adecuación de los procedimientos utilizados, así como la credibilidad de las estrategias implementadas.

A nuestro modesto entender el problema de base está en que se pretende hablar de calidad y ésta sólo se aborda desde la evaluación, y más concretamente desde la evaluación sumativa. Aún más, podríamos sostener que el planteamiento evaluativo del profesorado universitario y el de la propia calidad está muy centrado en el producto y menos en los procesos, y aún más lejos los contextos, desde una perspectiva externa. Si no fuera así creemos que habría más preocupación por la formación y si ésta es coherente también mayor conexión con su referente de perfil profesional.

3.1. La búsqueda de un perfil profesional de referencia para la evaluación

La problemática emergente en este estado de la cuestión no sólo se refiere a los procedimientos, estrategias, metodologías, agentes evaluadores, etc. del propio proceso evaluativo, sino que antes que todo ello sobresale una problemática asociada objeto de evaluación y su conceptualización. Y si no

se clarifica qué es ser profesor universitario en estos albores del siglo XXI, difícilmente podremos buscar la calidad y la excelencia en la educación superior.

En dicho perfilamiento no podemos olvidarnos que estamos en un contexto de mundialización de la economía, de cambios tecnológicos y organizacionales. En principio, obviamos deliberadamente todas las incidencias e implicaciones de dicha globalización, de las reformas económicas, la especialización en la producción industrial de servicios, el incremento progresivo de las tecnologías de la información y de la comunicación, etc. en la organización del trabajo, y por ende, de la educación y la formación en general. Además no podemos olvidar tampoco que estamos dentro de un proceso de convergencia europea, lo que se viene denominando como la creación del Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES) con todo las implicaciones que está acarreando y acarreará a medio plazo en lo referente a los propios planes de estudio, la movilidad, la correspondencia, la certificación, ...

La Universidad, como institución de formación profesional superior (Tejada, 2004), no puede ser ajena a las exigencias y consecuencias de los nuevos planteamientos, e incluso requerimientos, en este espacio de interconexión e interdependencia. La fuerte incidencia e interdependencia entre la educación y la sociedad debe hacer que la universidad no se limite a ir detrás del “carro” de aquella, sino convertirse en un agente de comprensión y cambio hacia un modelo deseable.

Su posición en este entramado es privilegiada. La modernización del sistema económico impone exigencias cada vez más imperativas a los sectores que impulsan esa continua puesta al día, concretamente en los sectores vinculados al desarrollo cultural, científico y técnico. De ahí que estemos ante una institución que está obligada a superar cualquier atisbo de enquistamiento y necesita para cumplir sus funciones básicas una apertura y flexibilidad, si cabe, cada vez más exigente. Nadie cuestiona su papel fundamental en lo relativo a la creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, la técnica y la cultura, y menos aún la difusión, valoración y transferencia del conocimiento al servicio de la cultura, de la calidad de vida y del desarrollo económico, pero simultáneamente ha de preparar para el ejercicio de las actividades profesionales que exigen la aplicación de conocimientos y métodos científicos.

El giro copernicano en relación con el trabajo bajo la lógica disciplinar o la lógica del perfil profesional es más que evidente y tienen sus repercusiones en el propio diseño curricular de la formación basada en competencias.

Dejando a un lado la profundización sobre este giro, llegamos a nuestro protagonista que debe ser contemplado desde esta lógica. Asumimos que la evolución de la profesión académica esta íntimamente asociada a la propia transformación de la universidad, la propia diversificación del conocimiento y

la expansión de las oportunidades de educación superior en las sociedades modernas y la incorporación de las TICs.

Si tenemos en cuenta todo lo anterior, no cabe duda que el papel docente del profesor queda trastocado, por no decir radicalmente transformado (Tejada, 2002). Obviamente, no puede afirmarse que el mismo desaparezca como "medio pedagógico", optamos por el reconocimiento de una nueva posición de "*maestro de obra de la dinámica del aprendizaje*". Las posibilidades formativas de las TICs permiten liberar al profesor de las tareas repetitivas, estrictamente informacionales, reconvirtiéndoles -que no disminuyéndoles- dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. La tutorización, la orientación, la motivación, la programación, la evaluación cobran nuevo protagonismo. La dinámica relacional se proyecta en esta dirección y no tanto en la transmisión. El papel en la estrategia se modifica, no desaparece; consecuentemente nuevos roles emergen: instructor, tutor, ingeniero pedagógico, experto tecnológico, administrador, documentalista, evaluador, grafista, editor de documentos.

Por tanto, el profesor sigue siendo un elemento clave en la mediación, pero considerado en un contexto concreto de exigencia de nuevas modalidades organizativas, posibilitadas e integradas por los medios en interacción con los alumnos como protagonistas y mediadores de su propio aprendizaje.

En esta situación se tendrá que abogar por el dominio de nuevas competencias profesionales que garanticen tanto el *saber*, como *el saber hacer*, el *saber estar* y el *hacer saber* para desenvolverse adecuadamente en tales contextos complejos, donde la *reflexividad y la indagación* deben ser unas de sus pautas fundamentales de actuación frente a la rutina. En este sentido, brevemente podemos apuntar en torno a competencias *tecnológicas* (saber hacer o utilizar las herramientas de las nuevas tecnologías educativas), competencias *sociales y de comunicación* (feed-back, procesos de grupo y trabajo en equipo, negociación, relación interpersonal, saber-hacer social y comportamental), competencias *teóricas* (nuevos conocimientos y nuevas teorías del aprendizaje en situaciones profesionales), y competencias *psicopedagógicas* (métodos de enseñanza con la ayuda de herramientas multimedia informatizadas, métodos de tutoría y monitorización en situación de autoformación, orientación profesional, técnicas de desarrollo profesional, métodos de individualización del aprendizaje, etc.).

En síntesis, de alguna forma estamos apuntando a un perfil profesional (Sangrà, 2001) en la línea de un profesorado: a) más colaborador que solitario, b) tendría que fomentar/promocionar la participación, c) tendría que reconocer/aceptar el hecho de que ya no tiene la posesión del conocimiento, d) con habilidades organizativas importantes, e) abierto a la experimentación, y f) con la capacidad/habilidad de modificar su metodología.

Excede de los límites de este trabajo presentar y justificar a la vez el perfil del profesor universitario. A este quehacer se han y están dedicando diferentes esfuerzos en los últimos tiempos (Tejada, 2002; Zabalza, 2003; Valcárcel, 2003, Ice-Universidad de Zaragoza, 2004; Saravia, 2004, … Creemos oportuno, en cualquier caso, cifrar un mínimo el perfil profesional de nuestro protagonista y para ello vamos a retomar el perfilamiento que realiza Rodríguez Espinar (2003b) por cuanto integra a todo lo dicho sobre la función docente, competencias en la función investigadora

Competencias docentes:

- Identificar y comprender las diferentes formas (vías) en que aprenden los estudiantes.
- Poseer conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con el diagnóstico y evaluación del alumnado a fin de ayudarles en su aprendizaje.
- Conocer las aplicaciones de las TIC al campo disciplinar, tanto desde la perspectiva de las fuentes documentales como de la metodología de enseñanza.
- Ser sensible ante las señales externas del mercado sobre las necesidades laborales y profesionales de los graduados.
- Dominar los nuevos avances en el proceso de enseñanza-aprendizaje en orden a poder manejar la doble vía, presencial y a distancia, usando materiales similares.
- Tomar en consideración los puntos de vista y aspiraciones de los usuarios de la enseñanza superior, especialmente de los estudiantes.
- Comprender el impacto que los factores de internacionalización y multiculturalidad tendrán en el currículo de formación
- Poseer la habilidad para enseñar a un amplio y diverso colectivo de estudiantes, con diferentes orígenes socioeconómicos y culturales y a lo largo de horarios amplios y discontinuos.
- Ser capaz impartir docencia, tanto a grupos numerosos como a pequeños grupos (seminarios) sin menoscabar la calidad de la enseñanza.
- Desarrollar un conjunto de estrategias para afrontar diferentes situaciones personales y profesionales.

En la actividad investigadora:

- Tener un compromiso científico con la disciplina, manteniendo los estándares profesionales y estando al corriente de los avances del conocimiento.

- Capacidad de generar / lograr financiación para proyectos competitivos
- Incremento de la productividad de proyectos y publicaciones.
- Gestión de equipos, con especial atención a estudiantes de doctorado y jóvenes investigadores.
- Gestión integral con especial énfasis en proyectos internacionales.

3.2. Hacia modelos comprensivos de evaluación del profesor universitario

A la luz de lo expuesto, no cabe duda que hay que apuntar hacia modelos de evaluación capaces de integrar en su seno las exigencias evaluativas derivadas del perfil profesional del profesor universitario. Por tanto, dichos modelos deben no sólo integrar las diferentes dimensiones evaluativas que en la actualidad que están considerando (investigación y docencia) con sus propósitos asociados de rendición de cuentas, sino que han de integrar igualmente nuevas dimensiones relacionadas con la mejora y el perfeccionamiento. En esta dirección se concluye en el Taller sobre *"La evaluación del profesorado universitario*" (Cadiz, 2002), donde no sólo se reflexiona sobre la evaluación del profesor sino que además se pretendía servir referencia para políticas evaluativas de las diferentes instituciones.

Integrar, pues, a la evaluación sumativa (rendición de cuentas) una evaluación de carácter formativo que lleve a la reflexión crítica del profesor, así como al diseño e implementación de nuevas estrategias para una orientación y asistencia permanente de este profesor en su desarrollo profesional.

Con todo, el modelo o nuevos modelos, en la línea de lo que apunta de Miguel (2003), deben tener presente al menos lo siguiente:

a) *Clarificar los propósitos de la evaluación*, en el sentido de precisar los objetivos de la misma y las consecuencias tanto para la institución como para los sujetos evaluados. Sobre esta clarificación se apoya la utilidad y la credibilidad del propio sistema.

b) *Utilizar un modelo comprensivo sobre las funciones y tareas*. Esto nos lleva a asumir el propio perfil profesional como el punto de referencia de la evaluación. En él se integrarían todas las dimensiones de la actividad profesional y superaríamos la fragmentación tan habitual sobre todo entre docencia e investigación y la evaluación independiente entre las mismas.

c) *Adaptar los modelos a las condiciones personales y profesionales*. Aunque se tenga como un marco común de referencia –el perfil profesional- habrá que acomodar los dispositivos de evaluación

según las características de los sujetos evaluados y el contexto de funcionamiento en el que se opere. De manera que habrá que considerar en la articulación y ponderación de los diferentes criterios y procedimientos las distintas etapas de la vida profesional de un profesor, por ejemplo.

d) *Contextualizar la evaluación a las metas y programas de la institución*. Además de las condiciones personales antes apuntadas habrá que considerar las características institucionales. En este sentido las mismas se convierten en un referente evaluativo para la toma de decisiones de la actuación profesional, por ejemplo el grado en el que el profesor desempeña sus actividades de acuerdo a las metas institucionales.

e) *Utilizar múltiples y diversos procedimientos para recoger la información*. Se alude especialmente a integrar en los sistemas de recogida de información distintas y variadas ópticas-implicados e instrumentos, al igual que contemplar distintas situaciones de intervención (no sólo reducir la actividad al aula y los alumnos a través de cuestionarios los informantes clave, por ejemplo) donde se desempeñan las diferentes funciones profesionales. Habrá que integrar información horizontal y vertical, junto con la autoevaluación

f) *Orientar los procedimientos hacia la mejora de la práctica educativa*. Asumiendo todo lo apuntado con anterioridad sobre la evaluación sumativa, conviene igualmente no olvidarse de esta finalidad: la mejora de la práctica. No todas las prácticas son buenas, de ahí que se deban articular procedimientos, instrumentos, agentes, etc. Idóneos al efecto de que el profesor pueda tomar conciencia de sus fortalezas y debilidades en cada una de las funciones que conlleva su actividad profesional, tanto a nivel personal como institucional, y pueda planificar estrategias de acción para optimizar los puntos débiles de su actuación profesional.

Por último, cabría igualmente apuntar más allá de los propios modelos evaluativos y de las consideraciones anteriores y ampliar la reflexión y la propia práctica evaluativa en dos direcciones: a) vincular la evaluación con la formación (tanto inicial como continua), b) planificar las estrategias adaptadas a cada contexto institucional (hacer compatible la evaluación externa con la evaluación interna, e integrar el desarrollo profesional al desarrollo organizacional).

Bibliográficas

De Miguel, M. (2003) "Evaluación y mejora de la actividad docente del profesorado universitario" *Educación médica*, núm. 3, 22-25.

Fresan, M. (2005) *La evaluación de la docencia*, http://ddcyf.ucv.cl/homedcyf/site/ asocfile/ASOCFILE120050119151414.ppt

García Morente, M. (1996) "La Autonomía Universitaria y el estatuto de la Universidad de Madrid" *Obras completas* I, Barcelona: Anthropos y Fundación Caja Madrid, 147-159.

Peña Calvo, J.V. (2003) "Desarrollo profesional del docente universitario", OEI, Monografías virtuales, *Universidad, profesorado y ciudadanía*, núm. 3.

Rodríguez Espinar, S. (2003a) "Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario", *Revista de Educación*, 331, 67-99.

Rodríguez Espinar, S. (2003b) "Evaluación comprensiva del profesorado universitario", *Educación médica*, núm. 3, 25-30.

Sangrà, A. (2001) "Enseñar y aprender en la virtualidad", *Educar,* 28, 117-131.

Saravia, M.A. (2004) *Evaluación del profesorado universitario. Un enfoque desde la competencia profesional*, Tesis Doctoral inédita, Universidad de Barcelona.

Tejada, J. (1999) "Problemáticas-dificultades en los procesos de evaluación", *Revista Hacer y saber,* 2, 59-74.

Tejada, J. (2002) "El docente universitario ante los nuevos escenarios: implicaciones para la innovación docente", *Acción Pedagógica*, vol. 11, núm. 2, 30-42.

Tejada, J. (2004) "Elementos de convergencia entre Formación Profesional y la Universidad: Calidad de los productos calidad de los procesos *DEP, Cuadernos para la Educación Superior,* 97-113.

Valcarcel, M. (2003) (Coord.) *La preparación del profesorado universitario para la convergencia europea en educación superior*, Informe investigación. Proyecto EA2003-0040

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

Un Ciclo Vital:
Vicente Sebastián Ferreres Pavía

Un Ciclo Vital: Vicente Sebastián Ferreres Pavía

Ángel-Pío González Soto

"En el fondo, son las relaciones con las personas lo que da valor a la vida" (Von Humboldt))

"El recuerdo es el único paraíso del cual no podemos ser expulsados". (Richter).

Una de las últimas aportaciones de Vicente Ferreres tuvo por título "*El rol investigador del profesor universitario de Ciencias de la Educación en Cataluña: Perfil y problemáticas*". Dicho trabajo fue presentado en Granada, en el IX Congreso Nacional de Educación Comparada, celebrado los días 1, 2 y 3 de Marzo de 2005 y era producto de un trabajo de investigación iniciado en su día por el añorado compañero Bonifacio Jiménez y desarrollado ahora junto con las profesoras Juana María Tierno García, Charo Barrios Arós, Pilar Iranzo García y Anna Soler Pallàs, miembros todas ellas del Grupo de Investigación que coordinaba en el seno del Departamento.

Quisiera tomar esa referencia para establecer ese "ciclo vital que pretendo" y no sólo por la conexión con su "ser" profesor universitario o por su faceta de trabajar en equipo o por ser su última intervención intelectual pública, sobre todo porque me puede ayudar a desentrañar parte de la esencia de ese "ciclo vital" al que pretendo acercarme.

Vicente Sebastián Ferreres Pavía nació en Castellón de la Plana el 20 de enero de 1946, ciudad en la que cursó el Bachillerato y realizó los estudios de Maestro .

Como maestro ejerció sus tareas profesionales en lugares de Tarragona, como Horta de San Joan (1968-69), Tortosa (1969-1971), Nulles (1971-1972) y La Canonja (1972-1979).

Realiza su Licenciatura en Tarragona, en lo que era una "Extensión" de la Universidad de Barcelona, durante los cursos 1971-72 a 1975-76, perteneciendo a la primera generación de licenciados en Tarragona, para pasar inmediatamente a ocupar un puesto de Profesor Asociado en la Escuela de Formación del Profesorado de EGB (de 1976 a 1981).

En el año 1980 logra su doctorado y, poco después, gana la oposición a Profesor Agregado de Escuela Universitaria. Como tal ejercerá entre 1981 y

1984, año que pasa a ocupar un puesto de Catedrático en la misma Escuela, en el que se mantendrá hasta 1986.

Pero, mientras tanto, no pierde el contacto con la entonces Facultad de Filosofía y Letras, pues ejerce de Profesor Ayudante (1979) y de Profesor Encargado de Curso (1979 a 1984), antes de pasar a ser Titular de Universidad (1986). Ese año abandona la Escuela Universitaria para dedicar sus esfuerzos a la incipiente Sección de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, donde logrará ser Catedrático en 1992.

Este recorrido, que aquí hay que presentar de modo obligadamente sintético, da muestra de una dedicación plena y constante al mundo de la enseñanza y justifica su "obsesión" por la acción de los profesores y por su formación, temas que le ocuparán buena parte de su ejercicio profesional como docente universtiario. Esa preocupación estará presente también, como es lógico, en sus publicaciones e investigaciones, pero de eso dejaremos constancia más tarde.

La formación del profesorado no será su única "obsesión" profesional, aunque sí que es la más abundante y la que mejor define su trayectoria, su "ciclo vital", tanto, que el resto de preocupaciones y aportaciones tendrán ese referente, la mejora del profesorado.

De todos modos y desde la perspectiva de 33 años en común, quisiera que ese tema fuera el referente de este "cierre provisional" a esta obra colectiva de homenaje, por más que sea también objeto de buena parte de las aportaciones que recoge esta publicación. La razón es obvia para mí: ese tema centró buena parte de nuestras discusiones universitarias y ahora no tengo más que recordar muchas de ellas para llenar mi "papel" en recuerdo al entrañable compañero y, sin embargo, buenísimo amigo, Vicente.

Nuestras discrepancias al respecto fueron variadas, aunque nunca con la suficiente fuerza por mi parte para que se apartara de sus convicciones y planteamientos. No es que no compartiéramos la importancia del tema, es que yo fui siempre un poco menos "confiado" en el tema o menos entusiasta. Tanto es así que, como producto de esas discrepancias me atreví, durante el año 2004, a publicar un artículo bajo el título "*Formación de profesores ¿para qué?*", con el fin de aclarar mi postura ante él.

Escribía entonces que la docencia (como espacio profesional de los profesores) es una profesión ligada a los procesos de enseñanza (ya comenzamos con los problemas, que aquí radican en definir la esencia de esos procesos) y a los procesos de aprendizaje de los discentes (otro tema sujeto a múltiples debates), para la que se requiere una preparación específica (que cada uno define según sus gustos o posicionamiento ideológico) y superar unos procesos de formación y selección para su desarrollo y que, por dedicarse a la acción con personas en desarrollo y construcción personal, está sujeto a unas responsabilidades (más

problemas, sobre todo si se busca consenso al respecto) y a una ética, que sobrepasa el momento de la acción, que la transciende.

La acción de enseñar (que sería el núcleo central de la acción profesional de los profesores) no puede ser definida como un aprendizaje momentáneo y particular, sino como un "proceso de adquisición de conocimiento, actitud responsable y capacidad técnica de intervención eficaz en relación, en cada caso, con el propio yo, el mundo físico y con el mundo social que rodea a cada estudiante" (Fernández Pérez, 1988). Con lo que entraríamos en otro problema a solucionar.

Si perfiláramos las cuestiones planteadas, desde el punto de vista teórico diríamos que el docente, tanto en su preparación como en su práctica, sería el responsable de ordenar, planificar, gestionar, guiar, facilitar …., el aprendizaje del alumno a través sus actuaciones de enseñanza.

Pero resulta que sobre la acción o actuación de los profesores inciden más variables que las señaladas. Veamos.

Unas proceden del **ámbito familiar**, que no podemos considerar estático, tanto es así que en estos momentos no se parece en nada al existente no hace tantos años. En su seno han cambiado demasiadas cosas, por ejemplo la socialización primaria basada en la afectividad (a cargo ahora de colaboradores o colaboradoras externos, abuelos, "guarderías"...); el principio de autoridad paterna o materna, la fuerza de las opiniones, la apertura de la vida privada y familiar, el concepto de conyugalidad y de filiación, la forma de recibir o transmitir informaciones (totalmente mediatizada ahora), etc., y todo ello, más las carencias que sobre los modelos anteriores plantea, repercute sobre la institución escolar (sea esta la que sea) y sobre lo que se espera de los profesores.

Otras proceden del **ámbito laboral**, puesto que los niveles de exigencia, precariedad, inseguridad, discontinuidad, etc., hacen que tanto adultos como jóvenes no acaben de relacionar convenientemente la transición formación-trabajo y mucho menos la relación formación-éxito social o formación-remuneración, etc., lo cual afecta a la entrega al aprendizaje y, por derivación, a lo que se espera de los profesores.

Los **avances pedagógicos** están "volcando" sobre el mundo social demasiadas ideas sin depurar y demasiado dispares, con justificaciones parciales, puramente ideológicas o conyunturales, cuando no puramente demagógicas, lo que no está ayudando en nada a centrar cuestiones como las funciones docentes, la organización y responsabilidad de los centros, los enfoques de investigación, los modelos de evaluación y juicio sobre los propios centros, los alumnos o los profesores.

El **ámbito político**, por otra parte, se mueve de una manera inestable, por decirlo de un modo suave, más atento al momento, a las presiones o a las coyunturas parciales o interesadas que a abordar la estructura y funcionamiento del sistema educativo. Hasta tal punto esto es así que las

regulaciones que operan sobre el sistema educativo están generando más contradicciones que seguridades y más desesperanzas que luces. Sólo a título de ejemplo y para justificar este aserto apuntaremos cuestiones como: Descentralización vs. centralización: educación pública vs. privada; necesidades supranacionales vs. necesidades locales; derechos y deberes de los padres y alumnos vs. Derechos y deberes de los centros y profesores, planteamientos homogeneizadores vs. diversificados, etc.

Podríamos entrar también en el **ámbito social** (y describir cuestiones como el prestigio profesional o el reconocimiento) o en el **ámbito de los medios de comunicación de masas** (y la proyección de modelos y valores que, de un modo directo o indirecto plantean), o aún en la proyección que sobre la formación están ejerciendo las **tecnologías de la información y la comunicación**, pero no haríamos más que ahondar en lo dicho hasta aquí y que consideramos suficiente para señalar la problemática que existe para "desenmarañar" el complejo mundo en el que el docente desarrolla su práctica y que está provocando que, cada vez con mayor insistencia, se habla del "malestar docente".

Hay radicaba una de nuestras discrepancias, decía. Para mí la formación del profesorado era y sigue siendo una "variable dependiente" –permítaseme la expresión- de cuestiones como las enunciadas más arriba.

Otra crítica personal radicaba en la constatación de que la profusión de literatura pedagógica sobre la formación del profesorado, sobre todo desde los años 70 para acá, han influido muy poco o nada a la hora de aclarar toda la problemática en la que se viene desarrollando el quehacer docente. Y no por falta de interés o de seriedad en sus planteamientos, sino porque, a mi entender, no hemos podido contar con un MODELO DE PARTIDA desde el que recoger cada una las aportaciones o por contar con demasiados MODELOS, pues también es verdad que cada estudio parte de uno, explícito o encubierto, aunque difícil de encajar con los demás.

La revisión formulada por Jiménez y Santos Guerra (1999) puede servirnos para no tener que entrar en listados interminables y para justificar lo que decíamos. En cualquier caso creemos que es necesario partir de la respuesta a cuestiones como éstas que incluimos y en cuya formulación quisiéramos rendir un homenaje al malogrado compañero y amigo Bonifacio Jiménez (1950-2003), pues todas ellas nacen de discusiones mantenidas con él y con el propio Vicente a raíz de querer desentrañar la evaluación del docente.

a. Hemos de llegar a un consenso sobre el tipo de **profesional que se quiere formar**. Para ello habrá de partir de considerar *qué tipo de intervención educativa es necesario que realice*. Al respecto puede ser reveladora una frase de Schön (1992): "una cosa es enseñar a construir barcos y otra cosa muy diferente es saber enseñar qué tipo de barcos hay que construir".

b. **Establecer el modo de seleccionar a los posibles profesores**, porque formar un profesional requiere también contar con las personas que posean unas condiciones determinadas para desarrollar las prácticas requeridas en cada momento.

c. **Determinar el contexto organizativo, pedagógico y didáctico en el que se forman los profesores**.

Pensamos también que tanto la sociedad como el sistema político y educativo deberían fijar algunos aspectos que servirían tanto para centrar la crítica necesaria, como para establecer el desarrollo profesional y formativo de los docentes. En este sentido sería necesario contar con respuestas a cuestiones tales como:

- *El perfil del profesor requerido*,
- *El perfil axiológico*
- *Establecer el enfoque metodológico* para el análisis y valoración de su práctica,
- *Solucionar los dilemas éticos*.
- *Definir los derechos y deberes* de las Instituciones y de los Profesores y los derechos y deberes del público, especialmente de los padres, agentes sociales y comunidad.
- *Centrar las actividades docentes*.
- *Determinar quién puede evaluar*,

Porque el caso es que el profesorado está perdiendo especificidad a la vez que se viene difuminando su papel, tanto respecto al Sistema, como ante la sociedad, la institución educativa, los padres y los alumnos, de tal modo que no sólo sus funciones se han convertido en confusas (quizá, entre otras cosas, por la proliferación de exigencias sobre su papel), sino que hasta su autoridad se ha esfumado en aras de no se sabe muy bien qué.

Quizá sea el momento de replantearse su funcionalidad y su campo de acción, porque el profesorado no es, no puede ser sólo un eslabón cuya función venga determinada por los avatares del contexto. Es, debe ser, un eslabón activo capaz de controlar las condiciones de su actuación (siempre que esta se defina y acote) a través de su propio conocimiento y de la reconstrucción del espacio que le sirve de referencia.

Que esto no está siendo importante para el sistema político está claro, sólo es necesario recordar que, después de 15 años de implantada la LOGSE aún no se ha implantado el sistema de formación inicial del profesorado previsto en esa misma ley. Pero es absolutamente necesario contar con la implicación del sistema político si queremos que el Sistema Educativo funcione.

Desde una perspectiva más concreta y con mayor conexión con lo que se espera de la tan traída y llevada "convergencia europea", apuntamos, desde el planteamiento de Perrenoud (2004) que habrá que definir también las nuevas competencias para enseñar. Este autor apunta las siguientes (que habría que definir por extensión):

- Organizar y animar situaciones de aprendizaje
- Gestionar la progresión de los aprendizajes
- Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación
- Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y trabajo
- Trabajar en equipo
- Participar en la gestión de la escuela
- Informar e implicar a los padres
- Utilizar las nuevas tecnologías
- Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión
- Organizar la propia formación continua.

Existe aún una cuestión más a resaltar en las divergencias que intento anotar. La mayor parte de los que se han dedicado a indagar sobre la acción docente, su formación y su desarrollo profesional se han olvidado del otro elemento de la díada: del alumno, cuando son dos los agentes personales que sirven de referencia constante al quehacer educativo-didáctico y que operativizan, concretan o definen los procesos de enseñanza y aprendizaje: docente y discente.

Es difícil entender la figura del profesor sin contemplar al alumno (lo es para mi, al menos) puesto que enseñanza y aprendizaje difícilmente pueden contemplarse si no es de modo global e inseparable, como decíamos. De todos modos también es cierto que ambos procesos poseen referentes distintos y, por lo mismo, problemáticas específicas que han de ser abordadas de forma diferenciada, lo cual justificaría en parte ese olvido.

A nuestro modo de entender, docentes y discentes encarnan el texto y contexto de la acción didáctica, hasta el punto de que, según la concepción que se tenga de éstos, va a variar la del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La posición de docentes y discentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje no puede entenderse como una mera transmisión sociedad-individuo, cultura-individuo o enseñanza-aprendizaje, docente-discente, sino como algo intencional, axiológico, que nace y se construye desde interpretaciones y proyecciones particulares, fruto de significados que se

elaboran también particularmente, desde la posición activa y relevante que los individuos tienen en su medio contextual (físico, temporal y cultural).

Esto nos obliga a un tratamiento particular de la función y el papel de docentes y discentes, toda vez que impide partir de apriorismos, de modelos o concepciones cerradas o establecidas de antemano. Con todo, y aun siendo conscientes de estos condicionantes, es importante adentrarse en el análisis de este "espacio personal" desde la perspectiva socio-profesional, en la medida en que hemos de encontrar, del mismo modo, el significado de este espacio como proyección de la Didáctica, tal y como Vicente pretendió siempre.

Y es que la Didáctica apunta a un quehacer que surge en la confluencia de lo cultural, social y personal, que, al plantearse como necesidad desde las exigencias de esos mismos contextos, adquiere un desarrollo, cuyo amparo es la institucionalización educativa (formalizada o no), que exige una cierta aplicación profesional (quehacer sujeto a ciertas normas que emanan también de lo socio-cultural).

De este modo, tanto la acción Didáctica como la dinámica profesionalizadora que desde ella se concreta en el docente, genera una perspectiva especial que incide tanto en el cuerpo de conocimientos de la Didáctica como en la profesionalización que surge de ella. En este sentido, por ejemplo, el ser la Didáctica un campo específico de conocimientos científicos provoca que la acción educativo-didáctica exija una preparación científica, que debe convertir a quien la posea en un profesional capaz de actuar como agente en todas las actuaciones que se sitúan en su espacio de conocimientos. Esas actuaciones, por su parte, se convierten en objeto de atención y reflexión de la Didáctica, generándose así el nexo de unión necesario para dar sentido a la propia esencia de la Didáctica.

Ocurre que la profesionalización didáctica ha venido regida históricamente sólo por lo cultural (por los contenidos culturales a enseñar y aprender) y no por la preparación en el conocimiento de ese proceso de enseñanza y aprendizaje, que desde la Didáctica es el que tiene sentido y el que debe marcar la acción profesional de los docentes y también por parámetros sociales y por la instrumentación que la propia sociedad ha hecho de la institucionalización educativa, lo cual no puede impedir el que hoy sea necesario contemplar al docente en una nueva perspectiva: como actor y mediador de la acción didáctica y en la configuración del conocimiento didáctico.

Esos parámetros sociales no sólo han marcado la conceptualización de la acción docente, sino también todos los factores que configuran su actuación socio-profesional (status, prácticas, expectativas y aspiraciones) y han afectado al resto de profesionales que se mueven alrededor de la docencia (orientadores, pedagogos, etc.).

Pero hasta aquí llegan las discrepancias, porque ambos asumíamos que el docente es un promotor social en posición intelectual crítica ante el fenómeno educativo y que, por lo mismo, su acción, tal y como aprendimos de Doyle (1979) se caracteriza por su "complejidad, multidimensionalidad y espontaneidad".

Intuíamos, y demostraste, que la formación del profesorado es un fenómeno complejo que solo puede mejorarse parcial y paulatinamente y eso si se logran integrar los conocimientos en la propia práctica, lo que debe llevarnos a analizar prácticas y contextos (camino que recorriste y que los demás pueden comprobar en tus aportaciones).

De Doyle (1979) partió la idea de indagar sobre la capacidad de análisis y reflexión de los profesores, sobre su aptitud para tomar decisiones didácticas o para diseñar y desarrollar esquemas de intervención didáctica utilizando procedimientos de indagación.

Esta ultima línea la seguiría nuestro común amigo Bonifacio a través de la "investigación evaluativa", dándonos mucho que pensar y discutir.

Por ese camino nos enseñaste que perfeccionar la acción docente requería que el profesor pudiera reflexionar acerca del tipo y extensión del conocimiento que pone en acción al ejecutar una práctica, con el fin de poder ampliar, adecuar o mejorar ese conocimiento y que el modo de hacerlo era potenciar el "prototipo" de profesor-investigador.

Por ahí entraste en la "investigación interpretativa", entre otras cosas por defender que el docente no podía ser objeto de estudio, sino intérprete de los hechos educativos.

El camino ha sido largo, compañero, el recorrido … no lo podemos saber aún, pero estoy seguro que habremos de seguir facilitando el que los profesores "reflexionen" y que lo hagan con disposición, actitud, cooperación, vinculación con la realidad, autoconciencia y contrastación, aparte de con "intención" profesional (¿recuerdas esta discusión nacida al hilo de analizar el modelo "contextual-crítico" del amigo Adalberto Ferrández?). Ese análisis nos llevó a Paretti (1887), Goodman (1987) y Zeichner (1987), a releer a Gimeno (1983), a Clark (1986) y a Yinger (1986) y a entender muy bien a Pérez Gómez (1988) cuando apuntaba que "la práctica y la reflexión sobre la misma no sólo debe ser el eje del currículo de formación, sino también el punto de partida del mismo …".

Defendimos desde entonces que la profesionalidad no es un concepto neutro, por lo que su estudio debe de partir "del concepto que comúnmente se tiene de las estructuras sociales en el conjunto de la sociedad (por ejemplo, la idea que los profesores tienen de su profesionalismo) … y de las teorías o contextos sobre los que se asienta (histórico, social, político y económico) (Ginsberg, 1988: 6), siendo conscientes de que al referirla a la enseñanza esas cuetiones pueden complicarse, tanto por la complejidad y carga ideológica del propio proceso en el que el profesional de la

enseñanza debe actuar, como por tener por referencia un campo de conocimientos amplio y teórico-práctico a la vez. Al estudio de las estructuras sociales y de los contextos de profesionalidad decíamos que habría que añadir otros, como la propia relación de la teoría con la práctica didáctica en toda su extensión, esto es, el problema de la práctica didáctica, sus procesos de rutinización, la tendencia al reduccionismo teórico, la teoría necesaria para guiar la práctica, etc.

Todo ello creíamos que había generado un clima de indefinición, tanto en las perspectivas de análisis a utilizar en el estudio de la profesionalidad didáctica como en su ubicación en cualquiera de las categorías sociales que ayudan a situar el estatus, prestigio, poder, funciones, etc., de una profesión.

Pero todo esto, que constituyó, como he dejado apuntado, tu "obsesión" intelectual y vital, lo has dejado dicho de mejor forma que puedo decirlo yo. Por ello y aunque sé que pondrías reparos, déjame que anote aquí, para las generaciones que nos siguen, algunas de tus publicaciones, como muestra de un "ciclo vital" inacabado, es cierto, pero lleno de convicción, vitalismo y reflexión.

Ambos sabemos que podría haber sido otro el referente a analizar a la hora de recordarte como profesional entregado, vital y emprendedor. Han sido muchas las horas y los años de convivencia para que los temas y los recuerdos no tengan por qué concentrarse en uno sólo. Pero, desde la visión universitaria, que es la que concentra en esta obra a tantos amigos, he tenido que optar y lo he hecho con dificultad.

La dificultad, ambos lo sabemos y los demás lo habrán intuido ya, radica en que es "tu tema" y no el mío y en que hay otros compañeros, presentes aquí, que lo compartían contigo de otra manera y con más recursos de los que yo puedo administrar.

Hay otra cuestión más. Para mí no te has ido. Sigues irrumpiendo con todo el ímpetu del mundo en mi despacho cada día y sigues planteándome retos y preguntas, sigues quejándote de mis respuestas y haciéndome dar más vueltas a cada cuestión. Y todo eso lo haces ahora en compañía de Adalberto Ferrández, Bonifacio Jiménez y José Fernández Huerta (¡que buen equipo tenéis ahora...!), obligándome a que preguntas, respuestas y retos sean problema mío y no me dejas tus papeles en la mesa para que no me olvide…. Y … sin tus preguntas a bocajarro y sin tus apuntes… me encuentro solo y bastante perdido.

Por eso he recurrido a tu propia vida, a tus 37 años como docente y a tus escritos sobre esa actuación profesional, para recordar a todos tu "ciclo vital", tu talante y la deuda que nos has dejado.

Bibliografía citada

Clark, C. M. y Peterson, P. L. (1986): "Teachers thought Processes". En Wittrock, M. C. (Ed.): *Handbook of Research on Teaching*.

Doyle, W. (1977): "Learning the Classroom Environment: an ecological analysis", *Journal of Teacrer Education*, vol. 28, n_ 6, pp. 51-55.

Doyle, W. (1978): *Student Mediating Responses in Teaching Effectiveness*, Ed. Finall Raport. Deuton TX. North Texas State Univ., Texas.

Doyle, W. (1983): "Academic Work", *Review of Educational Research*, vol. 53, n_ 2, pp. 159-199.

Doyle, W. (1985): "La investigación sobre el contexto del aula: Hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación del profesorado", *Revista de Educación*, vol. 277, pp. 29-42.

Doyle, W. (1985): "La investigación sobre el contexto del aula: Hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación del profesorado", *Revista de Educación*, vol. 277, pp. 29-42.

Doyle, W. (1986): "Classroom Organization and Management", En Wittrock,M.C. (Ed): *Handbook of Research on Teaching*.

Doyle, W. (1987): "Paradigms for Research", En DUNKIN,M.J. (Ed): *International Encyclopedia of Teacher and Teaching Education*.

Fernández Pérez, M. (1988): *La profesionalización del docente*. Madrid: Escuela Española

Ferreres, V. (2002): “La profesionalidad”. En Jiménez, B. y Megías, R.: *Formación profesional. Orientaciones y recursos*. Barcelona: Praxis. pp.: 151-164.

Gimeno, J. (1983): "El profesor como investigador en el aula: un paradigma de formación de profesores"., *Revista Educación y Sociedad*., pp. 51-73.

Ginsburg, M.B. (1988): "El concepto de profesionalismo en el profesorado: comparación de contexto entre Inglaterra y Estados Unidos"., *Revista de Educación*. vol. 285, pp. 5-31.

Goodman, J. (1987): "Reflexión y formación del profesorado. Estudio de casos y análisis teórico". *Revista de Educción*, vol. 284, pp. 223-244.

Jiménez, B. y Santos Guerra, M.A. (1999): “La evaluación del profesorado” en Ferreres, V. e Imbernón, F.(Edts.): *Formación y actualización de la función pedagógica*. Madrid: Síntesis. pp.: 247-282.

Lakatos, I. L. (1983): *La metodología de de los programas de investigación científica*. Madrid: Alianza. (1998 3ª reimpresión

Peretti, A. De (1987): "Las exigencias de extensión, coherencia y variedad en la formación y el perfeccionamiento del profesorado". *Revista de Educación*, n_ 284, pp. 89-112.

Perez, A. y Gimeno, J. (1988): "Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre planificación al pensamiento práctico". *Revista Infancia y Aprendizaje*, n_ 42, pp. 37-63.

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

Schön, D A. (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós-MEC.

Yinger, R. J. (1986): "Investigación sobre el conocimiento y pensamiento de los profesores. Hacia una concepción de la actividad profesional". En Villar, L. M. (Ed.): *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*. Pp. 113-141.

Zeichner, K. M. (1987): *Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado*. Ed. MEC, Madrid.

Apuntes bibliográficos del Dr. Vicente S. Ferreres Pavía

Atee (1994): *European Journal of Teacher Education*. ATEE. U.K. " National Case Studies: Spain ". Págs.: 65 - 72.

Barrios, Ch.; Ferreres, V.S.; Jiménez, B.; Vives, M. (1996): "La estructura metodológica de la investigación cualitativa como código ético de los investigadores" en *Universitas Tarraconensis*. *Revista de Ciències de l'Educació.* Vol. I. Departament de Pedagogia. URV. Tarragona. Págs.: 71 - 82.

Barrios, R.; Ferreres, V.S.; Gallegos, J.; Jiménez, B. y Ponce, C. (1996): "La gestión del practicum desde la perspectiva de los alumnos/as: elementos de reflexión" en *Actas del IV CIOE*. Área de Didáctica y Organización Escolar. Departamento de Pedagogía. Universidad Rovira i Virgili.

Barrios, Ch.; Ferreres, V.S.; Jiménez, B; Vives, M. (1996). "Il progetto e l'esperienza. Il caso della Spagna. Caractteristiche della formazione del corpo docente della scuola media superiore" en Santelli, L. *La scuola di specializacione per l'insegnamento*. Bari: Adriatica Editrice. Parte II. Cap. VII. págs.: 178 - 192.

Barrios, Ch.; Ferreres,V.S.; Gordo, J. ; Jiménez, B. y Mayordomo, Ll.: (1997): "Evaluación del grupo a través del análisis del proceso de trabajo" en *I Encuentro Estatal de Formación en Centros.* CEP. Junta de Andalucía. Linares. Jaén. Págs.: 357 - 368.

Barrios, Ch; Ferreres, V.S.; Jiménez, B. (1997): "Un proceso de investigación con un grupo de profesores de Secundaria" en *Actas I Encuentro Estatal de Formación en Centros*. CEP. Junta de Andalucía. Linares. Jaén. Págs.: 227 - 240.

Barrios, Ch. ; Ferreres, V.S. y Jiménez, B. (1998). "Elementos fundamentales en el diseño de una investigación sobre el desarrollo profesional del docente" en Fernández, M. y Moral, C. (Eds.). *Formación y desarrollo de los profesores de Educación Secundaria en el marco curricular de la Reforma*. Granada: FORCE. Págs.: 855-864. ISBN: 84-92077-7-8. D.L.: Gr-865-1998.

Barrios, Ch.; Ferreres,V.S.; Gordo, J.; Jiménez, B. y Mayordomo, Ll. (1998). "La experimentación de un módulo de Ciencias Naturales en la ESO como estrategia de formación del profesorado" en Fernández, M. y Moral, C. (Eds.). *Formación y desarrollo de los profesores de Educación Secundaria en el marco curricular de la Reforma*. Granada: FORCE. Págs.: 537 - 544. ISBN: 84-92077-7-8. D.L.: Gr-865-1998.

Benedito, V. (Coord.) y Ferreres, V.S. (Coord. Adjunto). (1992): *La Formación del Profesorado Universitario*. Madrid: M.E.C. Dirección General de Renovación Pedagógica. Subdirección Gral. de Formación del Profesorado.126 páginas.

Benedito, V.; Ferrer,V. y Ferreres, V.S. (1995). *La formación universitaria a debate. Análisis de problemas y planteamiento de propuestas para la docencia y la formación del profesorado universitario*. Barcelona: P.U.B. Págs.: 242. ISBN.: 84-475-1271-1. DL.: 46.367-95.

Borbonès, C; Ferreres, V.S.; González, A.P. (1977): "Características definitorias para una política preescolar". *Universitas Tarraconensis*. *Revista de Ciències de l'Educació.* Nº 11. Universidad de Barcelona. Tarragona. Págs. 29-35.

Borbonès, C; Ferreres, V.S.; González, A.P. (1977):: "La educación informal factor determinante del pluralismo cultural". *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació* Nº 11. Universidad de Barcelona. Tarragona. Págs. 37-44.

Ferrández, A.; Ferreres, V.S. y Sarramona, J. (1982): *Didáctica del lenguaje*. CEAC Col.: "Educación y enseñanza". Barcelona. 183 págs. ISBN: 84-329-9216-X. D.L.: B. 31990-1982.

Ferreres, V.S. (1978): "Un sistema de enseñanza y valoración de la composición escrita basado en un estudio experimental". *Innovación Creadora.* I.C.E. Universidad Politécnica Valencia. 4º Trim. Págs. 29-41.

Ferreres, V.S. (1984): *Enseñanza y valoración de la composición escrita*. Cincel-Kapelusz, Col.: "Diálogos en Educación". Nº 18, Madrid, 120 págs. ISBN: 84-7046-338-1. D.L.: M. 18395-1984.

Ferreres, V.S. (1985): "El curriculum de Matemáticas de E.G.B. desde la perspectiva docente". En *Enseñanza de las Ciencias*. I Congreso Internacional I.C.E. Autónoma Barcelona y Universidad de Valencia. Barcelona. Pág. 88. (Resumen).

Ferreres, V.S. (1987): "Evaluación de las dificultades del curriculum de E.G.B. desde la perspectiva docente y discente". *Enseñanza de las Ciencias*. II Congreso Internacional. I.C.E. U. A. Barcelona y U. Valencia. Barcelona. Págs. 355-356. (Resumen).

Ferreres, V.S. (1987): "Términos: Centros de interés, Composición escrita, Didáctica del inglés, Didáctica CC.NN., Didáctica lectura, Didácticas especiales, Enseñanza asistida por ordenador, Fichas didácticas, Formación Profesorado, Globalización, Perfeccionamiento docente, Técnicas didácticas". *Enciclopedia Anaya Didáctica*. Págs. 45-47, 66-68, 248-251, 51-54, 276-278, 93-97, 120-123, 198-199, 211-214, 223-226, 345-346, 428-430.

Ferreres, V.S. (1989): "Las prácticas y la formación de los pedagogos en el Area de Didáctica y Organización escolar". Zabalza, M.A. (Coord.). *Actas II Symposium sobre Prácticas Escolares*. Santiago de Compostela: Tórculo Edits. Págs.: 431-438.

Ferreres, V.S. (1990): "La organización de centros de formación permanente". *I Congreso Inter-universitario de Organización Escolar. Actas*. Areas y Departamentos de Didáctica y Organización Escolar de Cataluña. Barcelona. Págs. 327-333.

Ferreres, V.S. (1990): "Procesos de innovación en la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. Bases del Curriculum de la lengua en la E.G.B. y las EE.MM.". *Revista de Educación.* Nº 291. Publicaciones del M.E.C. Madrid. Págs. 273-290.

Ferreres, V.S. (1991): *Elección y empleo de medios y recursos didácticos*. Ed. Fondo de Formación (F.P.E. Construcción Naval). Col. Materiales autodidactas para la formación del formador de adultos. Editores A. Ferrández y S.M. Puente. Cuaderno. 111 págs. ISBN: 87-817-00-9. D.L.: 067-90.

Ferreres, V.S. (1992): "The Training of University Teaching Staff: The Spanish Challenge". *European Conference on Educational Research (E.C.E.R.).* University of Twente. Netherlands. Volumen 2. Páginas: 894 - 895.

Ferreres, V.S. (1993): "Modelos de desarrollo profesional y autonomía" I.C.E.: *Evaluación y desarrollo profesional.* III Jornadas Nacionales de 'Didáctica Universitaria'. Las Palmas de Gran Canaria: ICE. Págs.: 175 - 188.

Ferreres, V.S. (1994): " El desarrollo de los profesionales universitarios: La formación del profesorado experimentado" en *Universitas Tarraconensis*. *Revista de Ciències de l'Educació.* Serie:III Vol.: I Universitat "Rovira i Virgili". Departament de Pedagogia. Tarragona. Págs: 33 - 48.

Ferreres, V.S. (1996): "Innovación y asesoramiento para el tratamiento de la diversidad en Ciencias Experimentales en 3º de ESO" en Lorenzo, M. y Bolívar, A. (Eds.). *Reunión ADEME. Trabajar en los márgenes: Asesoramiento e innovación en contextos educativos problemáticos.* Granada: ICE. págs.: 167-178.

Ferreres, V.S. (1996). "Dimensiones a evaluar en el desarrollo profesional del docente" en I.C.E. (Coord.): *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado.* Bilbao: ICE. Universidad de Deusto. Págs.: 155-170. ISBN: 84-271-2021-4. D.L.: BU-246- 1996.

Ferreres, V.S. (1997): "La collaboration interinstitucionnelle entre l'Université et les centres de l'Enseignement Secondaire". *Cuaderni della Catedra di Pedagogia Sperimentale_*. Università degli Studi di Bari. Italia. 3. Págs.: 95 - 102.

Ferreres, V.S. (1997): "La formation du professorat a l'Espagne: Evaluation d'un dévelopment" en *Cuaderni della cattedra di Pedagogia Sperimentale*. Università degli Studi di Bari, 3. Italia. Págs.: 181 - 190.

Ferreres, V.S. (1997). " La formació com a desenvolupament professional dels docents de Secundària" en Antón, E. (Coord.). *Formació Inicial del professorat d'educació secundària: Qüestions psicopedagògiques*. Tarragona: I.C.E. Universitat Rovira i Virgili. Págs.: 15 - 35.

Ferreres, V.S. (2002): "La profesionalidad" en Jiménez, B. (Coord.): *La formación profesional y ocupacional.* Barcelona: Praxis.

Ferreres, V.S. y Jiménez,B. (1994): " Análisis cualitativo sobre la planificación y desarrollo de un plan de formación permanente" en Villar, L.M. (Coord.): *Manual de entrenamiento: Evaluación de procesos y actividades educativas* . P.P.U. Barcelona. Págs.: 377 - 388. ISBN: 84-477-0364-9. D.L.: L-543-1994.

Ferreres, V.S. y Molina, E. (1995): *La preparación del profesor para el cambio en la institución educativa.* Barcelona. P.P.U. Págs.: 354. ISBN: 84-477-0457-2. D.L.: L-167-1995.

Ferreres, V.S. y Rodríguez, F. (1985): *Didáctica del Inglés. (La expresión escrita en el inglés básico: La metodología nocional - funcional).* Humanitas. Barcelona. 172 págs. ISBN: 84-86003-50-4. D.L.: B-42838- 1985.

Ferreres, V.S.; Barceló, F; Barrios, Ch; Jiménez, B. (1995): " Las actividades humanas y el tiempo histórico: realización, experimentación y evaluación de un crédito para la E.S.O." en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado.* Universidad de Zaragoza. págs.:65 - 86.

Ferreres, V.S.; Barceló, F; Barrios, Ch; Jiménez, B. (1995): " Una experiencia de colaboración interinstitucional: la innovación didáctica en las Ciencias Sociales en Secundaria. Desarrollo profesional y cultura colaborativa" en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. nº 23. Universidad de Zaragoza. Págs.: 87 - 104.

Ferreres, V.S.; Barrios, Ch. (1988): "Procesos de innovación en el aula: El conocimiento práctico de los profesores" en CAÑAL, P. y PORLAN, R. (edit.)*: El profesor y la experiencia curricular*. Actas VI Jornadas de estudio. Investigación en la escuela. Sevilla. Págs. 155-164.

Ferreres, V.S.; Barrios, Ch. (1994): " Los Sistemas políticos: La Constitución y el Estatuto de Autonomía". *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado*. Universidad de Santiago de Compostela. Tórculo Editores. Págs.: 327 - 350.

Ferreres, V.S.; González, A.P. (1985): "Análisis cualitativo de algunos procesos de E-A del Lenguaje en la E.G.B. como factores del éxito escolar". En *Actas Symposium Internacional: Fracaso Escolar, aprendizaje verbal y memoria*. P.P.U. Barcelona. Págs. 301-317.

Ferreres, V.S.; González, A.P. (1989): "Una experiencia de investigación en el aula. Las Matemáticas en el BUP". III *Congreso sobre la Didáctica de las Ciencias y las Matemáticas*. I.C.E. U. Autónoma Barcelona y Universidad de Valencia. Santiago de Compostela. Págs. 299 - 300 (Resumen).

Ferreres, V.S.; González, A.P. (1991): "Bases teóricas para la didáctica de la expresión escrita: Investigación y experiencia". *Universitas Tarraconensis. Revista de CC.EE.* Vol. I-II. Serie II. Universidad de Barcelona. Divisió VII. Tarragona Págs. 121-138.

Ferreres, V.S.; González, A.P.; Jiménez, B. (1989): "¿Se piensa, ya de verdad, en una profesionalización del docente de Secundaria?. Una propuesta inicial de innovación-formación". *Universitas Tarraconensis*. *Revista de Ciències de l'Educació.* Vol.I-II Serie II.Universidad de Barcelona . División VII. Tarragona. Pág. 43-52.

Ferreres, V.S.; González, A.P.; Jiménez, B. (1987): "Las enseñanzas medias: Perspectiva europea". *Universitas Tarraconensis*. *Revista de Ciències de l'Educació.* Vol.I, Universidad de Barcelona. Tarragona. Serie II. Págs. 49-57.

Ferreres, V.S.; González, A.P.; Jiménez, B. (1987): "Una breve aportación al debate sobre el documento de la reforma". *Universitas Tarraconensis*. *Revista de Ciències de l'Educació.* Vol.I, Serie II. Universidad de Barcelona. Tarragona. Págs. 37-48.

Ferreres, V.S.; González, A.P.; Jiménez, B. (1990): "Formación permanente del profesorado de Secundaria: Historia de una experiencia. Valoración y proyección". *Universitas Tarraconensis*. *Revista de Ciències de l'Educació.* Vol. I-II. Serie II. Universidad de Barcelona. Divisió VVII. Tarragona. Págs. 103-118.

Ferreres, V.S.; González, A.P.; Jiménez, B.; GISBERT, M. (1988): "La acción participativa docente en los procesos de innovación" en MARCELO, C. (Edit.): *Avances en el estudio del pensamiento de los profesores*. Publicaciones Universidad de Sevilla. Págs. 237-248.

Ferreres, V.S.; González, A.P.; Jiménez, B; Molina, E. (1994): "Los departamentos didácticos y equipos docentes como contextos de formación: Una experiencia" en *Universitas Tarraconensis*. *Revista de Ciències de l'Educació* Vol. II. Departament de Pedagogia. URV. Tarragona. Págs.: 65 - 86.

Ferreres, V.S.; Jiménez, B. (1983): "Una alternativa operativa, basada en la motivación, para la didáctica de la composición escrita". *Universitas Tarraconensis*. *Revista de Ciències de l'Educació* Nº V (2).Universidad de Barcelona. Tarragona. Págs. 147-158.

Ferreres, V.S.; Jiménez, B. (1991): "Conexiones Universidad-Centros: Acuerdos interinstitucionales y transmisión de conocimientos". *Universitas Tarraconensis. Revista de CC.EE.* Vol. I-II. Serie II. Universidad de Barcelona. Divisió VII. Tarragona. Págs. 107-119.

Ferreres, V.S.; Jiménez, B. (1994): " Una experiència d'avaluació a l'aula (estratègies per a l'observació i el seguiment dels alumnes)". *Actas de VI Trobada de Seminaris i Departaments de Geografia, Història i Ciències Socials d'Ensenyament Secundari*. I.C.E.-U.B. i I.C.E.- U.A.B. Págs.: 109 - 122.

Ferreres, V.S.; Jiménez, B. (1995): Taller "Disseny Curricular de les Ciències Socials a Secundària". en *Universitas Tarraconensis*. *Revista de Ciències de l'Educació.* Vol. Extr. Departament de Pedagogia. URV. Tarragona. pp.: 185-191.

Ferreres, V.S.; Jiménez, B.; Barrios, Ch; Vives, M. (1994): "El profesorado de enseñanza secundaria: Perspectivas y problemas" en *Universitas Tarraconensis*. *Revista de Ciències de l'Educació.* Vol. II. Departament de Pedagogia. URV. Tarragona. Págs.: 111 - 124.

Ferreres, V.S.; Jiménez, B.; Miró, I. y Ponce, C. (1996): "La organización del practicum de Pedagogía en la Universidad Rovira i Virgili después de dos cursos: problemas y perspectivas" en *Actas del IV CIOE*. Área de Didáctica y Organización Escolar. Departamento de Pedagogía. Universidad Rovira i Virgili.

Ferreres, V.S.; Jiménez, B; Fernández, M; Molina, E. (1994): "El trabajo en equipo, medio de desarrollo profesional en la realidad organizativa del Centro" en *Universitas Tarraconensis*. *Revista de Ciències de l'Educació.* Vol. II. Departament de Pedagogia. URV. Tarragona. Págs.: 13 - 32.

Ferreres, V.S.; Jiménez, B; González, A.P.; Alcaraz, V. (1985): "Análisis de algunas estructuras formales en la composición escrita". *Universitas Tarraconensis*. *Revista de Ciències de l'Educació* Vol. VII (1). Universidad de Barcelona. Tarragona. Págs. 56-70.

Ferreres, V.S.; Jiménez, B; González, A.P.; Alcaraz, V. (1985): "Componentes experimentales sobre el lenguaje". *Universitas Tarraconensis*. *Revista de Ciències de l'Educació* Vol. VII (1). Universidad de Barcelona.Tarragona. Págs. 43-56.

Ferreres, V.S.; Jiménez, B; González, A.P.; Alcaraz, V. (1985): "Las ayudas didácticas en las composiciones escritas: Análisis de resultados". *Universitas Tarraconensis*. *Revista de Ciències de l'Educació* Vol. VII (1). Univer. de Barcelona. Tarragona Págs. 70-84.

Ferreres, V.S.; Jiménez, B; González, A.P.; Molina, E. (1996): "La colaboración como base de la actividad del profesor" en *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació.* Vol. I. Departament de Pedagogia. URV. Tarragona. Págs.: 61 - 70

Ferreres, V.S.; Prous, C. (1985): "Educación de adultos: Diseño curricular para intensificar el aprendizaje de los neolectores. *Universitas Tarraconensis*. *Revista de Ciències de l'Educació.* Vol. VII (2). Universidad de Barcelona. Tarragona. Págs.67-74.

Ferreres, V.S.; Rodríguez, A (1983): "El enfoque nocional-funcional en la enseñanza-aprendizaje del inglés básico: La descripción de personas". *Universitas Tarraconensis*. *Revista de Ciències de l'Educació* Nº V (1).Universidad de Barcelona. Tarragona. Págs. 13-26.

Ferreres, V.S.; Rodríguez, F. (1989): "Aplicación del 'Schema Theory' en la enseñanza de la lectura en inglés en niveles intermedios". *VII Congreso de Lingüística Aplicada. Actas*. Asociación Española de Lingüística Aplicada. Sevilla, 5 a 7, Abril. Págs. 475-482. Nacional.

Ferreres, V.S. e Imbernon, F. (Eds.) (1999). *Formación y actualización para la función pedagógica.* Madrid: Síntesis. 289 págs.

Ferreres, V.S. *et al*. (1998). " Reflexiones y propuestas en torno a la Formación del Profesorado de Educación Secundaria" en *Revista de Educación*. Nº 317. Madrid. Servicio de Publicaciones MEC. Págs.: 121 - 142.

Ferreres, V.S. (1996). "Desarrollo curricular y formación de profesores: Cultura colaborativa e innovación curricular" en Pérez, M. y Torres, J.A. (Coords.). *Desarrollo curricular, organizativo y profesional*. Jaén: Universidad/DIEA. págs.: 71-95.ISBN: 84-921684-1-2. D.L.: J-541-1996.

Ferreres, V.S. (1996). *La Innovación escolar y la utilización de medios y materiales de la enseñanza en CEMIDE: Medios de comunicación, recursos y materiales para la mejora educativa.* Sevilla: CEMIDE/S. Págs.:41-62. D.L.: 46-367-95.

Ferreres, V.S. (1998). "Desarrollo profesional: Una revisión desde la experiencia" en Fernández, M.. y Moral, C. (Eds.). *Formación y desarrollo de los profesores de Educación Secundaria en el marco curricular de la Reforma*. Granada: FORCE. Págs.: 291-312. ISBN: 84-92077-7-8. D.L.: Gr-865-1998.

Ferreres, V.S. (1998). "La autonomía de los Centros, ¿un recurso infrautilizado?" en Departamentos de DOE. *V Congreso Interuniversitario*

de Organización de Instituciones Educativas. Madrid: Departamentos DOE. Págs.: 341 - 349.

Ferreres, V.S. (2001) "¿Y qué pasa con los tutores de prácticas en la Universidad? ¿Cómo se forman? ¿Qué se espera de ellos". en Zabalza, M.A. (Ed.).*Los Tutores en el Practicum..* Pontevedra: Diputación. Págs.: 129-148 (Tomo I). ISBN: 84-89690-41-3 (Tomo I). Obra completa: 84-89690-43-X . DL: Po-255-98.

Ferreres, V.S.(Coord); Barrios, Ch.; Jiménez,B; TIERNO, J. Y VENINI,E. (1999): "Incentivos en el desarrollo profesional del docente universitario" *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*. Departament de Pedagogia. URV. Tarragona. Págs.: 107-128.

Ferreres, V.S.; Gairín, V.; Jiménez, B.; Martín, E.; Barrios, Ch.; Vives, M.; Benedito, V. (Coord.) (1997). *El desarrollo profesional del docente: Evaluación de los Planes Provinciales de Formación*. Barcelona: Oikos-tau. Págs.:303. ISBN. 84-281-0901-X. D.L.: B-11.902. 1997.

Ferreres, V.S.; Jiménez, B.; Barrios, Ch.; Vives, M. (1995): " Análisis del proceso interno de una investigación cualitativa" en Medina, A. y Villar, L.M.(Coords.): *Evaluación de programas, centros y profesores*. Editorial Universitaria. Madrid. Capítulo: X págs. 331-354. ISBN: 84-7991-018-6. D.L.: M-142-1995.

Ferreres, V.S.; Roigé, MªD; Jiménez, J.M. y Poy, S. (2001): "La organización del Practicum en el Plan de Estudios de Maestros en la Universidad Rovira i Virgili de Tarragona" en Zabalza, M.A. (Ed.).*Los Tutores en el Practicum..* Pontevedra: Diputación. Págs.: 377-387 (Tomo I). ISBN: 84-89690-41-3 (Tomo I). Obra completa: 84-89690-43-X . DL: Po-255-98.

Ferreres, V.S.; Santell, L. (1999) "Análisi del corso di 'Qualificazione Pedagogica' in alcune università spanole" en Santelli, L. *La formazione dell' insegnante di Scuola Secundaria tra progetti ed esperienze. Il caso dell' Italia e della Spagna.* Bari: Adriatica Editrice. Págs.: 52 - 66.

Ferreres, V.S; Jiménez, B. y Molina, E. (1996): "¿Está justificada la investigación sobre trabajo colaborativo con profesores en centros escolares?" *Univesitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació* Departamento de Pedagogía. URV. Tarragona. IV, II. Págs.: 71-78.

Ferreres, V.S; Jiménez, B. y Molina, E. (1996): " Formación en Centros escolares: Contribución del programa de ordenador AQUAD 3.0. al análisis de datos" *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació.* Departamento de Pedagogía. URV. Tarragona. IV, II. Págs.: 761-70.

Ferreres,V.S. (1996). "El desarrollo profesional de los profesores universitarios: La formación permanente" en Rodríguez, J.Mª.(Ed.). *Seminario sobre evaluación y formación del profesorado universitario.* Huelva: ICE. págs.: 43-71. ISBN : 84-921776-2-4. D.L.: SE-765-1996.

Ferreres,V.S. (1998): “Evaluación de la Formación del Profesorado no universitario. La evaluación como mejora: Autoevaluación, responsabilidad y autonomía” en Departamento de Educación: *La Formación del Profesorado: Evaluación y Calidad.* Las Palmas de G.C. : Departamento de Educación. ISBN84-89728-56-6 DL: GC-584-1998.

GID (1992): "La problemática del diseño en la investigación cualitativa en centros educativos". GID: *Cultura Escolar y Desarrollo Organizativo*. II CIOE. GID. (Resúmenes Comunicaciones). Universidad de Sevilla. Págs.: 159 - 160.

GID (1992): *Cultura escolar y desarrollo organizativo*. (CIOE) GID. Universidad de Sevilla. * "La cultura profesional de los docentes: Desarrollo profesional y cultura colaborativa". (Ponencia). Págs.: 3 - 39.

González, A.P.; Ferreres, V. y Jiménez, B. (1988): *Enseñanza Secundaria: Estado de la cuestión.* I.C.E. U.B.- P.P.U. Barcelona. 176 págs. + Anexos.

Grup Cossetània (Ferreres, V.S. y altres) (1997). "Evaluación por parte de los alumnos de una propuesta metodológica para la enseñanza de las Ciencias Sociales" en VII Congreso de Formación del Profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado.* Nº 29. Mayo - agosto. Zaragoza. Pág,: 277. (Resumen). Artículo completo *en Revista electrónica interuniversitaria de Formación del Profesorado.* Nº 0. http://www.uva.es/aufop/revaufop.htm>AUFOP.

Grup Cossetania (Ferreres, V.S. i altres) (1993): *Unitat didàctica : De la cova al poblat.* M.E.C. Subdirección Gral. de Formación del Profesorado. I.C.E. Universitat "Rovira i Virgili". Tarragona. 120 págs.

Grup Cossetania (Ferreres, V.S. i altres) (1994): "L'Home i la Història: Una experiència de col.laboració interinstitucional orientada a l'elaboració d'un projecte de renovació didàctica a les Ciències Socials a la Secundària". *Jornades d'Innovació Educativa a Catalunya*. Vol. 7. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya. Pp.: 37-52.

Grup Cossetania (Ferreres, V.S. i altres) (1995): "Un exemple de desenvolupament curricular a l'àrea de Ciències Socials: El projecte 'La relació home-medi a través del temps'" en *Universitas Tarraconensis*. *Revista de Ciències de l’Educació.* Vol. Extr., pp. 55 - 69.

Grup Predes (2000): “La prevención de drogodependencias: Una investigación” en ” *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació.. XXV Setmana Pedagógica.* Departament de Pedagogia. URV. Tarragona. Págs.: 168-170 (Resumen).Completo en CD-Rom.

Iranzo,P.; Barrios, Ch. y Ferreres, V.S. (2000): “Mejora educativa a través de la formación: Profesionales que aprenden, organizaciones educativas que ayudan” en ICE: *Liderazgo y organizaciones que aprenden.* III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Bilbao: ICE Universidad de Deusto. págs.:727-741.

Jiménez, B.; González, A.P. y Ferreres, V. (1989*): Modelos didácticos para la innovación educativa.* P.P.U. Barcelona, 254 pp. ISBN: 84-7665-431-6. D.L.: B-5455- 1989.

Marcelo,C. y Mingorance,P. (Eds.): (1992): *Pensamiento de Profesores y Desarrollo Profesional*.(II) (Formación Inicial y Permanente). Secretariado de Publicaciones. Universidad de Sevilla.1. *"Lo que opinan los profesores de Primaria y Secundaria de Cataluña sobre su formación". Págs.: 245 - 266. 2. *"La formación permanente del profesorado: Actividades del ICE de la U.B. Tarragona (1983 - 1990)". Págs.: 329 - 337. 3. *"El desarrollo profesional del docente de Secundaria en Cataluña: Un punto de partida. Págs.: 339 - 346.

Molina, E.; Ferreres, V.; Jiménez, B. (1995): "Formación para la colaboración en Centros Escolares mediante las prácticas de enseñanza" en Montero, M.L.; Cebreiro, B. y Zabalza, M.A. (Coords.). *El Practicum en la formación de profesionales. Problemas y desafíos*. Santiago: Tórculo. págs.: 510-520.

Prats, J. (Dir.) (1996). *SIDA. SABER AYUDA. Investigación evaluativa de la aplicación del programa*. Barcelona: Fundació "la Caixa". Universidad de Barcelona. Págs.: 204. I.C.E. ISBN. 84-88795-34-3. D.L.: 44.981- 1996.

Varios (1989): *Estrategias didácticas para la innovación*. (2 tomos). UNED. Madrid. Capítulos: 10 y 11. páginas: 437 - 540. Editora UNED. Policopiado.

Varios (1999). *Enciclopedia General de Educación*. Barcelona: Océano. Págs.: 667 - 792. ISBN: 84 - 494 - 1125 - 4 (Obra Completa. 84 - 494 - 11270 - (Volúmen 2) DL.:B - 41550 - 98.

Vicente, P.; Saez, O. y Lorenzo, M. (Edit.) (1988):*La formación de profesores*. Publicaciones Universidad de Granada. Granada. 1. * "Hacia la integración de las EE.MM." Págs. 451-466. 2. * "Un modelo de perfeccionamiento del profesorado desde las necesidades discentes: Un ejemplo". Págs. 625-633. 3. * "Un modelo de perfeccionamiento del profesorado desde las necesidades docentes". Págs. 635-644.

Col·laboradors / Colaboradores

PER ORDRE ALFABÈTIC / POR ORDEN ALFABÉTICO

Laura Alonso Díaz
Universidad de Extremadura.

Charo Barrios Arós
Universitat Rovira i Virgili.

Vicente Benedito Antolí
Universitat de Barcelona

Florentino Blázquez Entonado
Universidad de Extremadura.

Antonio Bolívar Botía
Universidad de Granada.

Cori Camps Llauradó
Universitat Rovira i Virgili.

Juan Manuel Escudero Muñoz
Universidad de Murcia.

Manuel Fernández Cruz
Universidad de Granada.

Mª Teresa González González
Universidad de Murcia.

Ángel-Pío González Soto
Universitat Rovira i Virgili.

Román Hernández Dávila
Universidad de Los Andes
(Venezuela).

Francisco Imbernón Muñoz
Universitat de Barcelona

Manuel Lorenzo Delgado
Universidad de Granada.

Carlos Marcelo García
Universidad de Sevilla.

Eustaquio Martín Rodríguez
Universidad Nacional de
Educación a Distancia.

María Teresa Martínez de Ulloa
Universidad Nacional de Salta
(Argentina).

Francisco Martínez Sánchez
Universidad de Murcia.

Enriqueta Molina Ruiz y miembros
del Equipo de Investigación
Universidad de Granada y
Universitat Rovira i Virgili.

Mª Lourdes Montero Mesa
Universidad de Santiago.

Francisca Munuera Giner
Universidad de Murcia.

Joaquim Prats Cuevas
Universitat de Barcelona.

Miguel Ángel Santos Guerra
Universidad Málaga.

José Tejada Fernández
Universitat Autónoma de
Barcelona.

José Antonio Torres González
Universidad de Jaén.

Miguel A. Zabalza Beraza
Universidad de Santiago.

Normes de publicació

1 Els articles, en llengua castellana o catalana, es remetran a la direcció abans assenyalada. El Consell de redacció els seleccionarà d'acord a les normes i continguts ja establerts. En un plaç de dos mesos es comunicarà l'aceptació o rebuig del treball. No es retornaran els originals ni s'admetran canvis per part de l'autor/a, autors/es una vegada hagin estat admesos per a la seva publicació.

2 L'extensió mínima dels articles serà de 10 DIN-A4 i la màxima de 25, per una sola cara i a doble espai. Per garantitzar la qualitat dels treballs que es publiquin, el Consell de redacció sotmetrà els articles rebuds a un informe d'expert/es en cada temàtica.

3 Els treballs s'enviaran en suport informàtic. Es recomana utilitzar Microsft Word 6.01 . Si s'envien quadres, s'adjuntarà apart en un archiu diferent, especificant el programa i la versió utilitzats per a la seva realització. No s'inclouran notes a peu de pàgina, però si fossin necessàries, s'inclourien al final del text. Les referències bibliogràfiques han d'ajustar-se al següent model.

Llibres: Cognom de l'autor, inicials del nom. Any. Títol del llibre o Títol del llibre. Ciutat: Editorial.
*Wolf, R.M. (1998). *Evaluación y su importancia educativa.* Barcelona: Ed. Planeta.

Revistes: Cognoms de l'autor, inicials del nom. Any. "Títol de l'article". *Nom de la Revista.* número o volum i (número), Ciutat. Pàgines que comprèn l'article en la revista.
*Pérez Ferra, M. (1996). "El psicopedagogo como asesor en los procesos de construcción curricular". *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació.* Serie IV Vol.I, Tarragona. Pág/s. 83-104.

Capítols de llibres:
*De Vicente, P.S. (1995). "La formación del profesorado como práctica reflexiva". En Villar, L.M. (Coord). *Un ciclo de enseñanza reflexiva*. Bilbao: Ed. Mensajero. Pág/s. 53-88.

Ponències i comunicacions:
*Ramírez Puig, R. (1997). *Las implicaciones de la tecnología en los procesos educativos.* Ponencia presentada al II Congreso de Formación del Profesorado. Granada, 9-12 abril.

Normas de publicación

Las Normas de publicación de los artículos son las siguientes:

1 Los artículos, en lengua castellana o catalana, se remitirán a la dirección antes señalada. El Consejo de redacción los seleccionará de acuerdo con las normas y los contenidos ya establecidos. En un plazo de dos meses se comunicará la aceptación o el rechazo del trabajo. No se devolverán los originales ni se admitirán cambios por parte del autor/a, autores/as una vez hayan sido admitidos para su publicación.

2 La extensión mínima de los artículos será de 10 DIN-A4 i la máxima de 25, por una sola cara y a doble espacio. Para garantizar la calidad de los trabajos que se publiquen, el Consejo de redacción someterá los artículos recibidos a un informe de expertos/as de cada temática.

3 Los trabajos se enviarán en soporte informático. Se recomienda utilizar Microsoft Word 6.01. Si se envían cuadros, se adjuntarán aparte en un archivo diferente, especificando el programa i la versión utilizados para su realización. No se incluirán notas a pie de página, pero si fuesen necesarias, se incluirían al final del texto. Las referencias blibliográficas deben ajustarse al siguiente modelo:

Libros: Apellido del autor, iniciales del nombre. Año. Título del libro o Título artículo. Ciudad: Editorial.
*Wolf, R.M. (1998). *Evaluación y su importancia educativa.* Barcelona: Ed. Planeta.

Revistas: apellidos del autor, iniciales del nombre. Año. "Título del artículo". *Nombre de la Revista.*, número o volumen i (número), Ciudad. Páginas que comprende el artículo en la revista.
*Pérez Ferra, M. (1996). "El psicopedagogo como asesor en los procesos de construcción curricular". *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació.* Serie IV Vol.I, Tarragona. Pág/s. 83-104.

Capítulos de libros:
*De Vicente, P.S. (1995). "La formación del profesorado como práctica reflexiva". En Villar, L.M. (Coord). *Un ciclo de enseñanza reflexiva*. Bilbao: Ed. Mensajero. Pág/s. 53-88.

Ponencias y comunicaciones:
*Ramírez Puig, R. (1997). *Las implicaciones de la tecnología en los procesos educativos.* Ponencia presentada al II Congreso de Formación del Profesorado. Granada, 9-12 abril.

Butlletí de subscripció

Revista Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'educació.

Envïi aquest Bolletí amb el resguard de la transferència bancària o el xec nominatiu a "Revista UT. Revista de Ciències de l'Educació. Departament de Pedagogia. Carretera de Valls s/n. 43007 Tarragona".
També pot trucar al telèfon 977 55 80 77 o enviar un fax al 977 55 80 78

Dessitjo subscriurem a la Revista UT. Revista de Ciéncies de l'Educació. Departament de Pedagogia pel període d'un any i renovacions fins a nou avís.

Dessitjo subscripció any.....
Dessijo rebre els números atrassats.....

Si dessitja factura, adjunti les següents dades:

* Número de NIF.
* Nom complet del Centre
* Persona de Contacte (per a centres)
* Direcció Postal

Còdic Postal..... Ciutat..... País.....
Telèfon o telèfons de contacte.....
Fax.....
Correu electrònic.....

Formes de Pagament
1ª Domicialiació bancària. Indiqui
Entitat..... Oficina..... DC.....
Nº Compte.....
2º Xec nominatiu a nom de "Revista UT. Revista de Ciències de l'Educació. Departament de Pedagogia. Xec taló nº.....
3º.- Transferència a (aquí posar el número del compte que digui el Departament).

Preu de la subscripció 12 euros.
Un sol número 6 euros.
S'accepta l'intercanvi amb les revistes que ho solicitin.