



# UNIVERSIDAD DE SEVILLA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

Y PEDAGOGÍA SOCIAL

La formación sociológica en el Grado de Educación Infantil.

Una investigación-acción desde la práctica docente.

TESIS DOCTORAL

**M<sup>a</sup> Carmen Durá Garcés**

DIRECTORES

**Dra. Ana M<sup>a</sup> Montero Pedrera**

**Dr. Juan A. Holgado Barroso**



# ÍNDICE GENERAL

---

INTRODUCCIÓN	11
--------------	----

## PRIMERA PARTE: ESTADO DE LA CUESTIÓN

---

### INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO 1. EL PROCESO DE CONVERGENCIA EUROPEA EN MATERIA UNIVERSITARIA: ACTUACIONES INFORMATIVAS Y FORMATIVAS ANTE EL PROCESO DE CAMBIO	21
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

1.1. Actuaciones a nivel nacional	23
1.2. Actuaciones en la Comunidad de Andalucía	34
1.3. Universidad de Sevilla	40
1.4. CES Cardenal Spínola	41

CAPÍTULO 2. EXPERIENCIAS DE INNOVACIÓN DOCENTE: EL INICIO DE LA TRANSFORMACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS	
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

2.1. Criterios adoptados en la selección de las experiencias	44
2.2. Experiencias previas a la implantación del Grado	45
2.3. Experiencias desarrolladas tras el periodo de implantación del Grado	68

## CAPÍTULO 3. EXPERIENCIAS DE INNOVACIÓN DOCENTE EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN

3.1. Experiencias desarrolladas en las titulaciones de Educación	91
3.2. Experiencias sobre el Grado de Educación Infantil	100

## CAPÍTULO 4. LAS PRIMERAS INVESTIGACIONES EVALUADORAS DEL PROCESO DE IMPLANTACIÓN DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN ESPAÑA

107

# SEGUNDA PARTE: MARCO TEÓRICO

---

INTRODUCCIÓN: UN ENFOQUE HOLÍSTICO	115
------------------------------------	-----

## CAPÍTULO 5. MACROCONTEXTO: EL ESCENARIO MUNDIAL DE LA EDUCACIÓN Y SUS PROCESOS Y DINÁMICAS EN EL SIGLO XXI

5.1. Globalización económica y cultural	120
5.2. La construcción de la sociedad del conocimiento	123
5.3. La "liquidez" de la sociedad	132
5.4. La sostenibilidad: El compromiso con el entorno y la construcción de una ética medioambiental	133
5.5. El acrecentamiento de las desigualdades sociales	136
5.6. Educación y responsabilidad social	139
5.7. El giro "dialógico" de la sociedad	141

## **CAPÍTULO 6. MESOCONTEXTO: EL ESCENARIO EUROPEO Y EL PROCESO DE CONVERGENCIA EN MATERIA EDUCATIVA**

6.1. Antecedentes: el proceso de construcción de la Unión Europea	145
6.2. La política europea en materia educativa	147
6.3. Claves explicativas del proceso de convergencia	148
6.4. El proceso convergente: La creación del Espacio Europeo de Educación Superior	150
6.5. La implantación del Grado en España	158

## **CAPÍTULO 7. MICROCONTEXTO: LA FORMACIÓN INICIAL DEL MAGISTERIO PRIMARIO EN ESPAÑA**

7.1. La formación inicial del Maestro Primario en España: 1967-2015	165
7.2. El Grado de Maestro de Educación Infantil en la Universidad de Sevilla	185
7.3. El CES Cardenal Spínola y la formación inicial del Maestro	189

## **CAPÍTULO 8. LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN EN LOS PLANES DE ESTUDIO DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL MAGISTERIO PRIMARIO**

8.1. Antecedentes: La Sociología de la Educación en España	195
8.2. La Sociología de la Educación en los planes de estudio de la formación inicial del magisterio primario	196
8.3. La interacción "Sociedad, familia y escuela" en la formación inicial del Maestro	201

# TERCERA PARTE: MARCO EMPÍRICO

---

INTRODUCCIÓN	211
--------------	-----

## CAPÍTULO 9. LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN: UNA PROPUESTA DE INTEGRACIÓN ENTRE DOCENCIA E INVESTIGACIÓN

9.1. La investigación-acción: fundamentos	215
9.2. La investigación-acción: modelos	217
9.3. Los ciclos en la investigación-acción	221

## CAPÍTULO 10. JUSTIFICACIÓN

10.1. Contextualización de la investigación	228
10.2. Propósitos de la investigación	230
10.3. Análisis de necesidades	233

## CAPÍTULO 11. EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

11.1. El problema de investigación	250
11.2. Objetivos de la investigación	253
11.3. Planificación y temporalización	255
11.4. Descripción del instrumento: el programa-guía	256

## CAPÍTULO 12. RECOGIDA, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

12.1. Primer ciclo: curso 2010/2011	266
12.2. Segundo ciclo: curso 2011/2012	288
12.3. Tercer ciclo: curso 2012/2013	305
12.4. Cuarto ciclo: curso 2013/2014	327
12.5. Quinto ciclo: curso 2014/2015	354

## CAPÍTULO 13. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

13.1. Metodología	378
13.2. El docente	388

# CUARTA PARTE: CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE CAMBIO

---

## CAPÍTULO 14. CONCLUSIONES

14.1. Conclusiones generales	395
14.2. Conclusiones particulares	397

## CAPÍTULO 15. PROPUESTAS PARA EL FUTURO

15.1. En la práctica docente	410
15.2. Sobre la formación	412
15.3. Sobre la investigación	413

<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	415
<b>WEBGRAFÍA</b>	451
<b>FUENTES DOCUMENTALES Y LEGISLATIVAS</b>	454

- DOCUMENTALES

- LEGISLATIVAS

<b>ANEXOS:</b>	463
----------------	-----

- Anexo I: Programa-guía docente de la asignatura del curso 2012-2013.
- Anexo II: Guía didáctica. Bloque II. Curso 2012-2013
- Anexo III: Guía didáctica. Bloque IV. Curso 2012-2013
- Anexo IV: Guía didáctica. Bloque VI. Curso 2012-2013
- Anexo V: Guía didáctica. Bloque VIII. Curso 2012-2013
- Anexo VI: Actividades seleccionadas. Curso 2010-2011
- Anexo VII: Actividades seleccionadas. Curso 2011-2012
- Anexo VIII: Actividades seleccionadas. Curso 2012-2013
- Anexo IX: Reunión de coordinación de asignatura
- Anexo X: Cuaderno de clase







## INTRODUCCIÓN

En el momento en el que una decide embarcarse en la realización de una Tesis Doctoral intervienen muchos y diferentes factores, personales, profesionales y contextuales. En ocasiones no se elige ni siquiera el momento, sino que las circunstancias lo condicionan.

Este trabajo de investigación surge tras ocho años de docencia universitaria, y habiendo finalizado la formación teórica del programa de doctorado "*Educación y Sociedad*" varios años atrás.

En primer lugar he de situar la **justificación** del mismo explicando los motivos de la elección de dicho programa, siendo mi formación en Sociología y Ciencias Políticas, y perteneciendo éste al Departamento de "Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social", de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Esta primera decisión viene guiada fundamentalmente por mi interés en profundizar en el vínculo e influjos existentes entre los sistemas, procesos y hechos educativos y el medio social en el que se desarrollan. Por tanto, mi primera aproximación al tema se focaliza en la dimensión social de la educación.

Posteriormente, y habiendo compaginado ya la formación teórica en dicho programa con la posibilidad de impartir clases, surge la necesidad de plantear un tema de investigación. Desde el inicio de mi etapa profesional como docente en la Universidad he tenido la sensación, en primer lugar, de cierto "desamparo" respecto a la formación pedagógica, sensación que forma parte del relato de muchos otros profesores noveles. El inicio de mi carrera profesional como docente está llena de muchas inseguridades, ensayos, posiblemente de muchos errores, pero también de mucho interés por ir mejorando y aprendiendo.

Y en segundo lugar, siempre he tenido cierta inquietud por hacer partícipes a los alumnos del análisis sociológico, acercándolo a su realidad e intentando que construyesen su propio conocimiento crítico del mundo del que forman parte. Por entusiasmarlos a través de "la imaginación sociológica", tal y como la entendía Wright Mills (1999).

Estos dos elementos han configurado en buena medida mi ser docente, siendo la reflexión una dimensión importante de mi identidad profesional y personal. En la definición de la misma, también intervienen otras características de mi trayectoria educativa, y que me modelan profesionalmente. La fundamental es haber realizado mi formación universitaria en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (en adelante UNED). Reconozco una clara tendencia, derivada de esta experiencia, hacia las actividades presenciales, que permitan el intercambio de opiniones, experiencias y puntos de vista encaminados a una construcción social del conocimiento.

A partir de este momento, a los dos elementos anteriormente citados se une el hecho de encontrarnos en una coyuntura de renovación, impulsada por la idea de construir un Espacio Europeo más homogéneo que favorezca la interrelación entre sus facultades y escuelas, alumnado y profesorado, facilitando la movilidad tanto de unos como otros, y de una mayor internalización de sus universidades.

El proceso de convergencia europeo implica una transformación estructural de las instituciones universitarias, pero también un cambio importante de paradigma de enseñanza. A partir de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES), el objetivo del aprendizaje será la adquisición de competencias, y en menor medida de contenidos; se hará al alumnado protagonista de su propio aprendizaje, con lo que el rol del docente se reconstruye. La enseñanza universitaria, en general, adopta un cariz más práctico.

El proceso de implantación del nuevo modelo, se inicia, en la mayoría de las universidades españolas durante el curso 2010/2011. Pero desde el año 2004, las actuaciones encaminadas a la preparación de este cambio se enmarcan en un proceso más amplio de impulso a la innovación docente, como estrategia para su mejora y la de la calidad de la enseñanza universitaria.

Comienzan a realizarse actuaciones formativas e informativas en las universidades acerca del proceso en el que las universidades europeas se están embarcando, y que supondrá un cambio de gran relevancia en la enseñanza superior. Aunque experiencias de innovación docente siempre se han venido realizando, si es cierto que podemos reconocer

un cierto auge que se pone de manifiesto en la proliferación de congresos, jornadas y foros en los que se presentan muchas de ellas.

En el Centro de Estudios Superiores Cardenal Spínola (en adelante CES Cardenal Spínola), adscrito a la Universidad de Sevilla, en el cual desarrollo mi labor docente desde el curso 2002/2003, también se inicia en 2004 el acercamiento al EEES, y a las novedades que este va a suponer, con los primeros encuentros de formación sobre el tema de las competencias.

Todos estos elementos me conducen a la posibilidad de considerar mi propia práctica docente como **objeto de estudio**. Respecto a mi área de conocimiento se producen también dos cambios significativos: la asignatura "Sociología de la Educación", de las Diplomaturas de Magisterio, desaparece, y la formación sociológica del maestro de educación infantil se integra en una nueva asignatura, en la que también tienen presencia otras áreas de conocimiento. Y el segundo aspecto trascendente es el hecho de que dicha materia pasa a impartirse del tercer curso, en los planes de estudios en extinción, al primero, en los nuevos de grado.

Por tanto, el objeto de estudio se concretará en una revisión y análisis en profundidad de mi práctica docente en la nueva asignatura, "Procesos sociales básicos en la Educación", perteneciente al primer curso del Grado de Educación infantil. Dicho análisis se realizará desde un enfoque reflexivo, que pretende una mejora continua en el desempeño de mi tarea profesional, y enmarcado en un contexto de impulso a la innovación, dentro de la implantación del EEES. La investigación abarcará el periodo comprendido entre los cursos 2010/2011 y 2014/2015.

Por tanto, situamos el **problema** de partida en la necesidad derivada de la coyuntura de cambio de los planes de estudio y de la integración en el EEES. La imposición de la política educativa transnacional sobre las políticas nacionales promueve una nueva orientación en la Universidad. Desde esta tesitura cada país, cada universidad y cada profesor han de adaptarse, gestionando el cambio y adecuación a los mismos, contextualizándolos en su propia realidad.

El **objetivo fundamental** de este trabajo consistirá en adecuar la práctica educativa a las exigencias provenientes de este nuevo modelo universitario, resituando dicho proceso desde un prisma de reflexión y de cuestionamiento permanente, no solo de los aspectos metodológicos, sino de todas las dimensiones involucradas en la actividad educativa: el clima de clase, conflictos, el rol del docente y el rol del alumnado, la adquisición de competencias y su priorización, etc.

El objetivo de la investigación está absolutamente ligado a la **metodología** de la misma. Nos situamos ante un enfoque cualitativo, en un proyecto de investigación-acción, que a lo largo de cinco ciclos, coincidentes con cinco cursos académicos, ha exigido el replanteamiento de los objetivos específicos para su posterior desarrollo.

Como tal proceso de investigación-acción, hemos partido del análisis de las distintas necesidades detectadas: curriculares, docentes y del alumnado. A partir de las mismas, y a la vez que he ido implementando la nueva asignatura, he desarrollado la investigación, que exige observar y reflexionar en la práctica y para la práctica. Cada uno de los ciclos concluye con un análisis y una propuesta de líneas de actuación para el curso posterior.

Trabajar desde esta óptica me ha resultado especialmente enriquecedor, y he de decir que creo haber logrado integrar esta dinámica reflexiva en mi modo de trabajar, en mi habitus profesional. Aunque también presenta sus dificultades, pues exige estar siempre dispuesto a analizar el proceso educativo, la actuación de uno mismo y de los alumnos, siempre con una actitud de crítica y autocrítica encaminada al objetivo de mejorar la docencia y el proceso de aprendizaje. Si bien entiendo que se convierte en una parte de esa identidad docente a la que anteriormente he hecho referencia, y que marca la actuación y la vida profesional. ¿Soy el tipo de profesora que quiero ser?

Podríamos decir que, en cierto modo, la investigación va encaminada a dar respuesta a esta cuestión, en base a lo cual el trabajo que aquí presento se **estructura** en cuatro partes diferenciadas.

En la primera parte, el "Estado de la cuestión", he realizado una revisión sobre cómo se ha afrontado el proceso de convergencia europea en materia educativa desde las distintas instituciones y organismos españoles. En el primer capítulo, mi objetivo ha consistido en presentar, desde el contexto más amplio, a nivel nacional, hasta el nivel de concreción más inmediato a mi objeto de estudio, el CES Cardenal Spínola, qué tipo de acciones se han llevado a cabo para acercar al personal universitario la transformación que iba suponer Bolonia, y de qué manera este hecho concreto se ha ligado, en muchos casos, a un impulso de la innovación en la docencia.

Los otros tres capítulos que completan esta primera parte se centran en presentar diversas experiencias e investigaciones. En el segundo de ellos, he recogido distintos trabajos de innovación docente, atendiendo a tres criterios de selección: en primer lugar, la diversidad. En segundo lugar, la adecuación de las experiencias a las demandas contextuales. Y por último, he realizado la selección en base a las competencias trabajadas que desde mi punto de vista, y para el primer curso de Grado, son fundamentales. Además, he organizado dichas experiencias en dos apartados: aquellas desarrolladas previamente a la implantación del EEES y las que lo han hecho con posterioridad.

El tercer capítulo se centra en experiencias e investigaciones llevadas a cabo en las titulaciones de Educación, concretando en un segundo apartado aquellas referidas al Grado de Educación Infantil.

En el último capítulo de esta primera parte, el cuarto, he querido acercarme a algunos resultados publicados que analizan y evalúan el proceso de implantación de los nuevos planes de estudio, su adecuación al EEES y las primeras valoraciones.

En conclusión podemos decir que la implantación de los nuevos Grados se ha completado, en las universidades españolas, y que, independientemente de si los resultados son satisfactorios para todos, esto ha creado una dinámica de cierta reactivación del interés por la innovación docente y la mejora de la calidad universitaria en base a este parámetro.

En la segunda parte de la investigación se expone el marco teórico desde el que planteo la misma, y está constituido por otros cuatro capítulos. En primer lugar contextualizo todo el bloque, argumentando por qué mi punto de partida es un enfoque holístico, que sitúa el análisis de la realidad social desde un punto de partida global, no parcelado. Desde esta perspectiva la interpretación de los hechos sociales siempre ha de ser contextualizada, y hoy día nuestro contexto está fuertemente condicionado por la globalización y todos los procesos paralelos.

La estructura de la "Fundamentación teórica" es similar a la anterior: partiendo del contexto más global, iremos acercándonos al objeto de estudio, a través de los distintos niveles. El capítulo quinto analiza el macrocontexto. En él he intentado realizar una radiografía de las principales tendencias que condicionan hoy día el mundo, y que, tienen su traslación al ámbito educativo, bien a través de influencias concretas, o bien de manera indirecta. Insisto en el hecho de que no es una visión completa ni exhaustiva, que por otro lado sería difícil y cuestionable, sino una imagen de aquellas dinámicas que, por otro lado, voy intentando tener presente siempre en mi estructuración de la asignatura y en mi planteamiento docente.

El capítulo sexto, el mesocontexto, se introduce en el siguiente círculo contextual, y está dedicado a revisar el escenario europeo de educación superior. En primer lugar, realizamos un breve recorrido sobre el proceso de construcción de la Unión Europea (anteriormente Comunidad Económica Europea). Tras ello, veremos los primeros acercamientos de la Unión Europea al ámbito educativo, hasta revisar todo lo que ha sido el proceso convergente y sus hitos fundamentales. El capítulo finaliza con la materialización en España de dicho proceso, y como se ha concretado a nivel normativo y legislativo.

El séptimo capítulo, el microcontexto del objeto de estudio, focaliza su atención en los estudios de la formación inicial del Magisterio. En primer lugar, revisaremos los distintos planes de estudio puestos en marcha desde 1967, analizando su conexión con las leyes educativas del momento y con las demandas sociales. Seguidamente veremos cómo se ha trasladado la transformación de dichos estudios en la Universidad de Sevilla, centro del que el CES Cardenal Spínola es adscrito. Y ya al final del capítulo será el momento de examinar



los estudios de Magisterio en este centro, y de cómo se ha resuelto la implantación del Grado de Educación Infantil.

En el capítulo octavo el eje es la Sociología de la Educación, sus antecedentes en la Universidad española, y su papel y pertinencia en la formación inicial del Magisterio primario. Posteriormente, desarrollaremos en mayor profundidad qué sentido tiene estudiar una materia, perteneciente al módulo "Sociedad, familia y escuela", en la formación de inicial del Magisterio.

En esta parte mi pretensión ha sido argumentar todos los factores, desde los diferentes niveles contextuales, que se ponen en juego y tiene una influencia en el análisis de mi práctica docente, a partir del proceso de implementación de la asignatura.

La tercera parte está conformada por el desarrollo de la investigación. Consta de cinco capítulos en los que se refleja el proceso de estos cinco años. Comenzamos con el capítulo noveno, en que se realiza una exposición de la propuesta metodológica: la investigación-acción. En primer lugar explicaremos en qué consiste, y su relación y pertinencia en la investigación educativa. Posteriormente expondremos los diferentes modelos y su organización en ciclos.

En el capítulo décimo se explica el propósito de esta investigación, y cómo el mismo está asentado en un análisis en profundidad de las necesidades detectadas, a nivel curricular, del alumnado y del docente, y que proveen de argumentos a esta investigación. Este análisis es fundamental pues a lo largo de los diferentes ciclos se intenta dar respuesta a las mismas.

El undécimo capítulo están expuestos los objetivos de la investigación, fundamentalmente los generales pues los específicos, tal y como indico, se van revisando y replanteando en cada uno de los ciclos. Los dos puntos que completan este capítulo son. la planificación y temporalización, y la descripción del programa-guía.

Los dos capítulos que completan esta parte son los siguientes. El primero de ellos el duodécimo, es la recogida, análisis e interpretación de los datos. Se estructura diferenciando cada uno de los ciclos, desde el curso 2010/2011 hasta el 2014/2015,y

dentro de cada uno de ellos las distintas fases o momentos. Cada ciclo sigue el mismo hilo argumental, con el fin de que se perciba la perspectiva longitudinal, que no lineal, de este estudio, pues no implica que exista siempre una progresión positiva.

El último capítulo está centrado en los resultados y discusión de los mismos. A tal efecto he dispuesto los resultados agrupados y seleccionando dos aspectos, que son los vinculados directamente con los objetivos propuestos. El primer bloque de resultados está centrado en la metodología: características, rutina y actividades de aprendizaje. Y el segundo bloque de resultados recoge las observaciones y resultados respecto al rol docente. Ambos los he ido comparando y analizando con los extraídos de investigaciones precedentes.

Podemos decir que esta parte de la investigación recoge los resultados del trabajo de cinco años, que adquieren todo su sentido a la luz de la propuesta teórica desarrollada en las dos primeras partes de la investigación.

El trabajo finaliza con dos capítulos que conforman la cuarta parte: las conclusiones y propuestas para el futuro. Con la intención de mantener cierta coherencia personal sobre la estructura del trabajo, las conclusiones, independientemente de las generales, las he organizado atendiendo a tres aspectos. En primer lugar, las referidas al proceso de implantación del EEES. En segundo lugar, he recogido las que atienden a la implementación de la asignatura "Procesos sociales básicos en la educación" y su docencia. Y, en tercer lugar, he planteado unas conclusiones en referencia a la investigación-acción y sus posibilidades como instrumento para la construcción de la identidad docente.

En las propuestas para el futuro he considerado oportuno el hecho de que, al ser mi primera propuesta el seguir trabajando asumiendo la reflexividad como parte de la docencia, estructurarlas siguiendo las tres dimensiones fundamentales de la investigación-acción: la práctica, la formación y la investigación.

De esta manera he querido dar coherencia a todo este trabajo, que me ha posibilitado realizar un conocimiento en profundidad de mí misma, como profesional docente y como persona. Reconozco, además, que en este mundo líquido, veloz, inestable y superficial en el que estamos viviendo, poco tiempo hay para la reflexión, y en este

sentido creo que esto ha sido una oportunidad.

Oportunidad de aprendizaje, de crecimiento, que espero se vea de alguna manera reflejada en mi práctica docente más consciente, crítica, más humana, y al menos manteniendo la misma pasión.



# PRIMERA PARTE: ESTADO DE LA CUESTIÓN

*"La autorregulación metacognitiva  
es inherente al aprendizaje"*

(Boud, 1991; Allal, 2000 en Ion, Silva & Cano, 2013)

## INTRODUCCIÓN

1. EL PROCESO DE CONVERGENCIA EUROPEA EN MATERIA UNIVERSITARIA: ACTUACIONES INFORMATIVAS Y FORMATIVAS ANTE EL PROCESO DE CAMBIO
  - 1.1. Actuaciones a nivel nacional
  - 1.2. Actuaciones en la Comunidad de Andalucía
  - 1.3. Universidad de Sevilla
  - 1.4. CES Cardenal Spínola
  
2. EXPERIENCIAS DE INNOVACIÓN DOCENTE: EL INICIO DE LA TRANSFORMACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS
  - 2.1. Criterios adoptados en la selección de las experiencias
  - 2.2. Experiencias previas a la implantación del Grado
  - 2.3. Experiencias desarrolladas tras el periodo de implantación del Grado
  
3. EXPERIENCIAS DE INNOVACIÓN DOCENTE EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN
  - 3.1. Experiencias desarrolladas en las titulaciones de Educación
  - 3.2. Experiencias sobre el Grado de Educación Infantil
  
4. LAS PRIMERAS INVESTIGACIONES EVALUADORAS DEL PROCESO DE IMPLANTACIÓN DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN ESPAÑA



## INTRODUCCIÓN

Desde la incorporación de España al marco contextual de la Unión Europea, se inicia un camino de acercamiento y adecuación de políticas e instituciones con el fin de construir un espacio común de convivencia e influencia en el entorno mundial. Desde aquí iniciamos nuestro análisis de lo que ha sido este recorrido en materia educativa, específicamente en el nivel universitario.

*"Si una noción es recurrente, hoy, en el ámbito universitario europeo, esa es la de cambio. Sin embargo, si se pudiera resumir de un modo gráfico una actitud ampliamente compartida por amplios sectores del profesorado, y aún de responsables institucionales, sería la que se enunciaría en los términos siguientes: ¿cambio? ¿qué cambio?"* (Rué, 2003-2004, p.167).

Hoy reconocemos tendencias que ponen de relieve que este cambio en nuestra institución universitaria es una realidad, que transformará la "*cultura institucional y unos hábitos profesionales de muy hondas raíces*" (Rué, 2003-2004, p.168). Este proceso se comienza manifestar hace ya más de 25 años, aunque es en este momento cuando se materializa en hechos y plazos concretos.

Todos los que integramos el contexto universitario, por tanto, individuos, colectivos e instituciones y organismos, hemos de realizar esfuerzos ante las exigencias y demandas que este proceso nos está planteando.

Es por ello que la revisión del Estado de la cuestión de este tema comenzará con una mirada a actuaciones preparatorias que se han ido llevando a cabo en todo el territorio universitario español, con el objetivo de ir sentando las bases de la transformación.

Este proceso, como tantos hitos o momentos de cambio en el sistema educativo, no se queda, lógicamente, en meras modificaciones formales. Además de adecuarnos a estructuras, organización, y tiempos nuevos, lo fundamental del mismo es su repercusión en una nueva forma de actuación, que modifica desde el actual paradigma educativo en el que se asentaba nuestra Universidad, hasta las finalidades de la misma. En este sentido

podemos reconocer que ha abierto un importante periodo de reflexión y de cuestionamiento tanto de creencias como de prácticas que están siendo replanteadas y redefinidas.

Es decir, nos encontramos ante un momento que invita hacia la innovación, no solo como práctica puntual y concreta, sino también como principio de actuación permanente.

El convencimiento de que los cambios sociales, y por ende los educativos, acontecen por la conjunción de una multiplicidad de factores, se encuentra detrás de la estructura planteada en el siguiente apartado. Ante un proceso de transformación podemos actuar de dos modos diferentes. Esperar inmóviles, o con una pasividad resistente, a que los hechos se desarrollen, y nos arrastren en su propia dinámica. O bien podemos identificar sus potencialidades, e irnos preparando paulatinamente.

Entendiendo que esta segunda es la decisión adoptada, lógicamente, por las universidades españolas, en primer lugar, y enmarcadas en la óptica de que no solo es un proceso de cambio, sino que también lo es de innovación educativa, realizaremos un recorrido por algunas de las acciones emprendidas ante el advenimiento del Espacio Europeo de Educación Superior.

La necesaria traslación de estas transformaciones a las prácticas de enseñanza exige un repaso por algunas de las experiencias de innovación docente realizadas, tanto con anterioridad, y con carácter experimental, como tras la implantación del Grado y de todo el proceso de Bolonia.

El siguiente nivel de concreción, y la temática de este trabajo, obligan a destacar también algunas de estas experiencias en el ámbito de las titulaciones de Educación, especialmente las desarrolladas en el contexto de la formación inicial del Maestro y Maestra de Educación Infantil.

En último lugar hemos considerado oportuno realizar una revisión de algunas investigaciones realizadas ya, tras la implementación completa del proceso en las titulaciones, que centran sus objetivos en el análisis de este proceso de cambio y sus consecuencias.



# 1. EL PROCESO EUROPEO DE CONVERGENCIA EN MATERIA UNIVERSITARIA: ACTUACIONES INSTITUCIONALES

*"Lo esencial será la capacidad de adaptarse  
a un mundo en cambio constante,  
tanto tecnológico como personal"*

Castells, 2000

La exigencia de construir un sistema universitario de calidad y acorde a las necesidades y demandas de nuestro tiempo, embarcó a las instituciones españolas en un camino de reflexión, información y formación, de diálogo y de intercambio de ideas sobre el horizonte futuro.

En este apartado aparecen alguna de las acciones realizadas por los centros universitarios de nuestro país desde el prisma de la innovación como proceso, no exclusivamente como producto. Entendiéndolo así podemos reconocer la interacción existente entre cambio e innovación, como procesos dinámicos y paralelos adecuación puede contribuir a suavizar las tradicionales resistencias al primero.

Escudero (2011, p.2) indica que la innovación la podemos entender como "*una batalla a la realidad*", pero no con connotaciones negativas, sino como una estrategia activa a la hora de enfrentar la rutinización e inercia de la cotidianidad, en cualquiera de las actividades que realicemos. De esta manera insiste en que al hablar de la innovación educativa nos estamos refiriendo a procesos socioeducativos que impulsan la revisión de las ideas y prácticas en una dirección socialmente legitimada, que suele funcionar como motor del proceso transformador.

Para afrontar este largo viaje, las distintas instituciones universitarias y organismos adyacentes establecen propuestas y medidas que acercan progresivamente los términos, ideas, perspectivas del nuevo modelo emergente del proceso de convergencia.

Revisaremos algunas de estas actuaciones, iniciando este recorrido por el territorio español. Posteriormente, haremos un repaso por las iniciativas llevadas a cabo en Andalucía, incluyendo algunas desarrolladas por organismos de la Junta de Andalucía. En tercer lugar, veremos las acciones organizadas en la Universidad de Sevilla, por motivos de proximidad y por ser la Institución a la que se haya adscrito el CES Cardenal Spínola, centro en el que desempeño mi quehacer docente y en el que se desarrolla esta investigación.

## 1.1. Actuaciones a nivel nacional

La preocupación por la innovación educativa universitaria en nuestro país no es algo nuevo, ni improvisado a la luz del proceso de Bolonia. Tanto en las distintas universidades, como a través de las asociaciones profesionales, grupos de investigación y otros organismos han convocado congresos, foros, jornadas que giran en torno a la investigación y a la innovación educativa.

La **Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)** trabaja desde finales de los años setenta del siglo pasado, sobre la base de que la investigación educativa tiene su reflejo en la mejora de la calidad universitaria.

Desde el año 1981 impulsan los *Seminarios de Modelos de Investigación Educativa*. En 1983 se funda la *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, y amplía sus cauces de difusión con la creación de una nueva publicación, esta vez electrónica, *RELIEVE-revista electrónica de Investigación Educativa*, atendiendo al creciente avance de los medios tecnológicos.

Los Congresos Nacionales de Modelos de Investigación continúan con sus convocatorias anuales, desarrollándose la última cita en junio de este mismo año, 2015. Aunque no son encuentros que versen específicamente sobre la innovación docente, en todos existe un espacio para la presentación e intercambio de experiencias y propuestas encaminadas a un nuevo modelo de Universidad, más cercana y conectada con la sociedad.

Avanzando un poco más en el tiempo, y ya contextualizado en el discurso del Espacio Europeo de educación Superior, encontramos ya en 2004 universidades que detectan ya el inicio del proceso de cambio y la irreversibilidad del mismo. La **Universidad Europea de Madrid**, desde su Vicerrectorado de Calidad e Innovación Docente, inician unas *Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria*, de periodicidad anual, y que este año ha llegado a su XII Convocatoria. La temática, a lo largo de estos años, ha ido evolucionando, desde un primer acercamiento a los conceptos y aspectos centrales del cambio venidero, hasta las últimas propuestas metodológicas.

En las últimas convocatorias, podemos destacar temas como el aprendizaje experiencial, la sostenibilidad, el aprendizaje- servicio, metodologías activas, participativas y creativas, lenguajes multimodales, y, por supuesto otros temas que siguen repitiéndose referentes a la adquisición de competencias y la evaluación de las mismas.

Desde el año 2004 también la **Universitat d'Alacant** convoca las *Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*. Del mismo modo que las anteriores, se convocan anualmente e iniciaron su andadura con la intención de ir acercando el Espacio Europeo de Educación Superior y sus implicaciones al colectivo docente.

La temática aborda desde el debate sobre aspectos más globales, como el diseño de los nuevos Planes de estudio, nuevos enfoques en el proceso de enseñanza-aprendizaje, hasta cuestiones mucho más concretas: sistemas de apoyo al aprendizaje de los alumnos, técnicas de evaluación , el esfuerzo y tiempo de dedicación al estudio del estudiante, etc.

En la *Conferencia de Berlín*<sup>1</sup>, 2003, se da un impulso importante al proceso de Convergencia, solicitando al grupo de seguimiento la coordinación de las actividades necesarias para el adecuado desarrollo del proceso. Las líneas de actuación prioritarias serán: la estructura de las titulaciones, la garantía de la calidad y el reconocimiento de títulos y periodos de estudio, para facilitar la movilidad de estudiantes y ciudadanos.

---

<sup>1</sup> Comunicado de la Conferencia de Ministros responsables de la Educación Superior, en Berlín, el 19 de septiembre de 2003.

En:

[http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2003\\_Berlin\\_Communique\\_Spanish.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2003_Berlin_Communique_Spanish.pdf)

El contenido de esta y las posteriores Conferencias de Ministros de Educación de la UE marcarán la convocatoria y temática de muchas de las acciones e investigación universitarias de los años posteriores.

Desde el año 2004, la *Fundación española para la Ciencia y la Tecnología*, junto con el *Ministerio de Ciencia e Innovación*, reúnen a profesionales del ámbito universitario en el *Foro Internacional sobre la evaluación de la calidad de la Investigación y de la Educación Superior (FECIES)* con el objetivo de discutir sobre muchos de estos temas.

En las primeras reuniones se reflexionó y trabajó sobre las cuestiones que atendían a la urgencia del proceso de Convergencia y a cómo las distintas universidades iban a encarar dicho acontecimiento: Planes y estrategias de las universidades para potenciar la innovación docente; planes para adaptar la organización docente y potenciar el proceso; adaptación de la metodología, etc.

En ocasiones posteriores la temática se amplió a otros contenidos que, si bien surgían en buena medida a raíz del contexto europeo, irían marcando a su vez las líneas de interés que actualmente siguen ocupando nuestro interés: la interdisciplinariedad y transversalidad, la perspectiva de la sostenibilidad, las distintas competencias, y los sistemas e instrumentos de evaluación adecuados para la valoración de la adquisición de las mismas, la coordinación docente, etc.

En el XII Foro Internacional sobre la Evaluación de la calidad de la investigación y de la educación Superior (FECIES), celebrado en Sevilla, entre los días 9 y 11 de julio de 2015, se presenta un simposio con el título "*Proyectos de innovación docente aplicados a las nuevas titulaciones en el marco del EEES. Experiencias en la Universidad Rey Juan Carlos* (en adelante URJC).

En la presentación de dicho foro se muestra el proceso de reflexión abierto a partir de la implantación de las nuevas titulaciones en el EEES, que profundiza en la necesidad de transformación de las metodologías docentes hacia otras más activas, en las que contenidos, competencias y evaluación se alineen en pro de conseguir los resultados de aprendizaje previstos para cada titulación.

Con este punto de partida la Universidad Rey Juan Carlos I comienza a convocar Ayudas a la innovación y Mejora de la Calidad Educativa desde el año 2008, junto con Jornadas y Encuentros formativos de carácter interno, con la intención de formar y motivar al profesorado hacia el cambio. entre las líneas temáticas trabajadas podemos resaltar los nuevos enfoques de aprendizaje, las competencias clave y transversales, la evaluación, y todo ello en una dinámica de intercambio de experiencias.

Estos Foros Nacionales o Internacionales permiten conocer, intercambiar, comparar y revisar prácticas docentes, las de otros colegas y las nuestras propias, y abrir el discurso educativo y enriquecerlo.

La introducción de temáticas que, o bien no nos habíamos planteado desde una visión un tanto parcelaria de la formación y de la enseñanza universitaria, o bien emanan del propio proceso de cambio, es muy interesante. En este mismo Foro, se presentan y debaten temas como la tutorización, la coordinación docente, la responsabilidad social de las Universidades (RSU) y el desarrollo sostenible, ejes de compromiso que marca la EU2015.

Ya en el año 2006 la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) junto con el Instituto Universitario de Educación a Distancia (IUED) presentan las *I Jornadas de Formación abiertas al profesorado de la UNED con la participación de expertos e internos*. El punto central de las mismas gira alrededor de las distintas modalidades y metodologías de enseñanza centradas en el desarrollo de las competencias, eje fundamental de la reforma universitaria.

Desde este mismo año la Universidad de Alcalá de Henares también inicia *Encuentros de Innovación en Docencia Universitaria*, con la pretensión de crear un espacio de contraste de las nuevas prácticas docentes.

La UNED emprende dos nuevas acciones a lo largo del año 2007. En primer lugar plantea unas *Jornadas de Redes de Investigación en Innovación Docente*, que inicia su andadura centrada en temas generales sobre la adaptación y los avances realizados en referencia al EEES. Posteriormente los ejes entorno a los que giran dichos encuentros se

van especializando: innovación en entornos blended-learning, innovación en enseñanza semipresencial, innovación docente en entornos enriquecidos.

En el mismo año, 2007, comienza a celebrar *Seminarios sobre Metodología Docente*, que en cada convocatoria profundizan sobre una tipología: aprendizaje basado en problemas (ABP), aprendizaje basado en proyectos, Método de caso, laboratorios virtuales y remotos, los juegos de simulación de contextos profesionales, etc.

La Universidad de Zaragoza se une a esta dinámica, aprovechando también la coyuntura de la proximidad de la implantación del EEES, e inicia su recorrido celebrando, en colaboración con el Instituto de Ciencias de la Educación, las *I Jornadas de Innovación Docente e Investigación Educativa* en 2008. En sus inicios comienzan siendo un encuentro para la comunidad universitaria que conforma sus diferentes centros. Aunque desde este mismo año, 2015, se celebrarán conjuntamente con el Campus de Excelencia Internacional Iberus, y adquieren así mismo carácter internacional.

Por tanto, en septiembre de 2015 están convocadas la I Jornadas de Innovación Docente Campus Iberus-IX Jornadas de Innovación Docente, con la idea de "*Repensar la Universidad*". Entre los temas de trabajo encontramos las metodologías activas, la evaluación de los aprendizajes, la integración y tutorización de estudiantes, los recursos en línea, experiencias de coordinación entre el profesorado, y la cooperación universitaria.

En convocatorias anteriores estuvo centrado en el intercambio y reflexión sobre metodologías docentes y enfoques de aprendizaje novedosos, como la indagación, la reflexividad y el pensamiento crítico.

En la Universitat de Girona, desde el año 2008, y con una periodicidad bianual, se convocan el *Congreso Internacional UNIVEST*, con una temática muy específica: el estudiante como protagonista de su propio proceso de aprendizaje. Comienzan su andadura discutiendo sobre las claves de la implicación del alumnado en la Universidad, y se van revisando otros temas como: la autogestión; la tutorización, como elemento fundamental de este cambio de rol; la participación de los alumnos y alumnas en la vida universitaria, no solo en lo exclusivamente académico; y otros temas paralelos como las

experiencias fuera del aula (AFA), y el sentido y el sentir que tienen este tipo de experiencias en el proceso de aprendizaje.

A lo largo de los años 2008 y 2009 la UNED realiza también unas *Jornadas sobre la Evaluación de los Aprendizajes en el EEES*, que evidencian la preocupación por este tema, que necesariamente ha de evolucionar al mismo tiempo que se sustituyen los contenidos como centro del aprendizaje por las competencias.

En ambas Jornadas se trabajan cuestiones específicas sobre este tema: la evaluación continua, la evaluación de las competencias y con el apoyo de las TIC.

En la Universidad de Vigo, desde 2009, el *Congreso Internacional de Docencia Universitaria (CINDU)*, centra sus objetivos en el análisis de los cambios que está suponiendo el nuevo EEES y su repercusión en los planes de estudio, y en valorar los retos y perspectiva de la docencia universitaria. En su última convocatoria, se plantea el futuro de la función docente en el ámbito universitario.

Los cambios que supone el EEES, respecto a la modificación de los roles de docente y discente, el intercambio de nuevas propuestas metodológicas (la lección magistral participativa, el ABP, aprendizaje cooperativo, el juego, el relato espontáneo), la evaluación y todas sus posibilidades (autoevaluación, evaluación sin exámenes, evaluación para motivar, etc.) y otros temas centrales del debate del momento, como la interdisciplinariedad o multidisciplinariedad, transversalidad de las competencias, la coordinación del profesorado, o la dimensión social de la Universidad, son algunas de las cuestiones surgidas en este espacio de debate.

La Universidad de La Laguna también comienza su andadura en el mismo año, previo al inicio de la implantación de los nuevos planes de estudio. En las *Jornadas de Innovación en la Docencia Universitaria*, se trabaja en este sentido, aprovechando la coyuntura de cambio para plantear la necesidad de innovar en las prácticas docentes como parte de la cultura universitaria.

Ya en 2011 encontramos tres nuevas propuestas centradas dedicadas a la búsqueda de la excelencia universitaria a través de la innovación y mejora en la docencia. En primer

lugar, surge, el *CINAIC: Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad*. Está respaldado por los Ministerios de Ciencia e Innovación (actualmente de Economía y Competitividad), y de Educación, por el EOI, y varias Universidades: Alicante, Palmas de Gran Canaria, Zaragoza y Politécnica de Madrid.

En sus cinco convocatorias se intercambian experiencias y proyectos de innovación docente, y se debate sobre temas que van que van emergiendo en el ámbito universitario: el aprendizaje social e informal, tecnologías emergentes y ecosistemas tecnológicos educativos, estilos de aprendizaje y pensamiento, etc.

En este mismo año, y hasta 2013, la Universidad de Vigo, desde su Vicerrectorado de Alumnado, Docencia y Calidad, convoca las *Jornadas de Innovación Educativa*, dirigidas al profesorado, español y portugués, y también abiertas al alumnado. La aportación principal de estas jornadas, con intención de impulsar los procesos de innovación en la Universidad y de reflexionar sobre los cambios educativos que la investigación está generando, consiste en integrar al alumnado en ambos procesos, de forma que se constituyan también en agentes activos de los mismos.

Para finalizar el recorrido por las acciones iniciadas en 2011, la Universidad de Murcia y la Universidad Politécnica de Cartagena (Campus Mare Nostrum 37/38) organizan el *I Congreso Internacional de Innovación Docente del Campus Excelencia Internacional "Mare Nostrum"*. Entre sus objetivos están crear espacios de debate, intercambio y reflexión de experiencias innovadoras, integrar a los equipos docentes en este proceso, ir avanzando hacia la internacionalización de las universidades, favoreciendo el intercambio de experiencias docentes de enseñanza bilingüe, y también impulsar las posibilidades de movilidad y propuestas de trabajo interuniversitarias.

En 2012 la Asociación Multidisciplinar de Investigación Educativa (AMIE) comienza a convocar a profesionales de la Educación de todo el mundo con la intención de compartir propuestas y resultados derivados de la investigación educativa. Aunque el *Congreso Multidisciplinar de Investigación Educativa (CIMIE)*, no tiene su eje principal en la innovación docente, ni en el EEES, si es cierto que entre sus áreas temáticas encontramos las siguientes: Excelencia en investigación y docencia universitaria, y Formación del



Profesorado. Esto justifica su presencia en este recorrido que estamos realizando por algunas de las actuaciones que, por convocarse en nuestro contexto, se constituyen en una manifestación y factor del impulso a la innovación docente.

Alguna de las comunicaciones presentadas en estas dos áreas se centran en metodologías docentes innovadoras, otras en la evaluación. Algunas aluden a la incorporación de temas emergentes en la formación universitaria, como la responsabilidad social de la universidad, o la sostenibilidad. Otras se centran en cómo trabajar competencias concretas, como el desarrollo del pensamiento crítico, competencias deontológicas, el trabajo colaborativo. También aparecen algunas apuestas por integrar la investigación como metodología en la formación inicial del docente. En apartados posteriores revisaremos algunas de estas propuestas.

En 2013 la UNED, a través del Instituto Universitario de Educación a Distancia (IUED) en colaboración con el Centro de Medios Audiovisuales de la misma, y en el empeño de mejorar la docencia universitaria a distancia, organiza un *Programa Formativo de Habilidades Comunicativas para la Docencia Universitaria*. Podemos observar que las actuaciones formativas van tomando un cariz más especializado, atendiendo a las necesidades analizadas, con la intención de reforzar el proceso de aprendizaje y con los medios disponibles en la actualidad.

En el presente año, 2015, aún podemos encontrar iniciativas focalizadas en la mejora de la docencia universitaria. La Universidad Politécnica de Valencia organiza el *Congreso Nacional de Innovación Educativa y Docencia, IN-RED 2015*. Si revisamos las comunicaciones presentadas, podemos observar la diversidad de propuestas metodológicas presentadas, algunas apoyadas en recursos tecnológicos, otras en basadas en modificar la estructura tradicional de la clase, y otras creando un vínculo entre formación y colaboración con la sociedad.

Para finalizar este recorrido por las acciones promotoras de la innovación docente universitaria, mencionar otra convocatoria de la Universidad de Murcia, desde su Unidad de Innovación (creada en 2010), las *I Jornadas: Nuevos Espacios para la Alfabetización e*

*Inteligencias Múltiples*, que ya desde su temática invitan a plantear modelos y oportunidades nuevos de docencia.

Todas estas acciones aquí relatadas constituyen actuaciones encaminadas a mejorar la docencia universitaria, fomentando iniciativas y proyectos de innovación docente, y aprovechando la coyuntura de un momento de cambio que ha supuesto la implantación del EEES. A partir de 2004 se percibe un especial interés por la innovación docente, auspiciado por el proyecto de Bolonia que ya va marcando claras directrices. Muchas de estas iniciativas, que aunque celebradas en España, son de carácter internacional, o iberoamericano, permiten interpretar este interés como una forma de reforzar la innovación como proceso permanente e indisoluble a la práctica docente universitaria.

## 1.2. Actuaciones en la Comunidad de Andalucía

Las Comunidades Autónomas tienen transferidas competencias en materia educativa universitaria, que en el caso de Andalucía corresponden a la actual Consejería de Economía y Conocimiento. Ésta tiene la misión de coordinar las políticas de enseñanza superior universitaria y apoyar la investigación y la innovación.

A continuación repasaremos algunas de las actuaciones realizadas en las distintas universidades públicas andaluzas, nuestro contexto más próximo, y otras promovidas por la propia Consejería.

La Universidad de Málaga, desde el Vicerrectorado de Profesorado, Formación y Coordinación organiza, desde 2007, las *Jornadas de Innovación Educativa y Enseñanza virtual*. Entre sus objetivos se proponen comunicar experiencias docentes, difundir los resultados de los proyectos de innovación y establecer líneas prioritarias de actuación, y debatir sobre temas relevantes de la docencia universitaria. Los temas tratados abarcan metodología, evaluación, recursos, coordinación, etc.

En el año 2014, avanzando en el proceso formativo, en la Facultad de Ciencias de la Educación se realizan las Jornadas *"El uso de las redes sociales como herramienta de innovación educativa en la Universidad"*, centradas en la analizar cómo integrar los nuevos espacios sociales como recurso para la docencia.

También en la Facultad de Educación se siguen realizando acciones de formación, organizando en 2015 la mesa redonda: *Modelos educativos innovadores en Europa*.

La Universidad de Granada, plantea esta formación con una orientación práctica. La Facultad de Ciencias de la Educación organiza *"Cuestiones clave sobre evaluación, docencia universitaria y convergencia europea. La evaluación formativa como alternativa más coherente"*.

En la Universidad de Almería, 2006, también comienza la actividad formativa, centrando la atención en los pasos marcados por el proceso de Bolonia, con la actividad: *Convergencia con el EEES avanzando hacia el 2010. Visiones desde Europa*.

La Universidad de Jaén, desde 2010, y con una periodicidad anual, convoca las *Jornadas de Innovación Docente e iniciación a la investigación educativa*. En estas, se abordan temas de la coyuntura del momento, como los efectos de la crisis sobre la educación. En la última convocatoria, en 2015, se trabajan aspectos como la iniciativa y el espíritu emprendedor, como competencias de gran transcendencia en la actualidad.

Desde 2013 crea un *Plan propio de Innovación Docente*. Los objetivos determinan la construcción del proceso innovador a largo plazo, no como un hecho puntual. En dicho plan se plantea la necesidad de crear grupos estables de innovación docente e impulsar el trabajo colaborativo entre el profesorado.

La Universidad de Córdoba comienza en 1998 su andadura, a través de la convocatoria de *Proyectos de Innovación Educativa para grupos docentes*. Anualmente, se vuelve a abrir la convocatoria de los mismos, para dar cabida a nuevos proyectos.

A partir de 2012 se establece el *Plan de Innovación Docente y Mejora Educativa*, con la intención de dar un nuevo impulso a acciones de innovación, reconocer las prácticas docentes que pueden convertirse en referente de calidad y coordinar equipos docentes.

El Vicerrectorado de Estudios de Postgrado y Formación Continua, en la convocatoria del III Plan de Innovación y Mejora Educativa, donde se incardinan, desde 2013, los Proyectos coordinados de las titulaciones oficiales (PCIETOs), expone que

*"En el contexto de este Plan, se entiende la innovación educativa, no una actividad puntual de cambio, sino un proceso cuyo fin es modificar la realidad educativa vigente, transformando concepciones, actitudes, métodos e intervenciones del profesorado y del alumnado, con el fin de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje"*<sup>2</sup>.

Se observa en esta introducción que la concepción de la innovación educativa, no solo docente, se entiende como un proceso dinámico y con continuidad, en permanente renovación.

A continuación resaltaremos algunos proyectos presentados desde la Facultad de Ciencias de la Educación. En el I PCIETO, *"Diseño de procesos metodológicos destinados a la coordinación de la actividad docente y discente para las titulaciones de Grado en la Facultad de Ciencias de la Educación"*, podemos destacar como aspecto clave la coordinación entre profesores y alumnos.

También destacamos otro proyecto que aporta como novedad la colaboración entre facultades y centros: *"I Proyecto interfacultades de innovación en prácticas externas curriculares: desarrollo de competencias profesionales"*. La propuesta consiste en crear equipos de trabajo entre profesores de diferentes facultades, que estudien los modelos formativos de prácticas externas, y lleguen a crear nuevas propuestas formativas en este ámbito.

En el II PCIETO, correspondiente al curso 2014/2015, se presenta el proyecto *"El Grado de Educación Infantil, una formación basada en competencias" dentro del que se desarrolla el sub-proyecto "Aula experimental de Educación Infantil La casita"*. Este es concebido como un espacio formativo para llevar a cabo las aplicaciones prácticas desde

---

<sup>2</sup> III Plan de Innovación y Mejora Educativa. La modalidad 1 corresponde a los Proyectos coordinados de Innovación Educativa de las Titulaciones Oficiales (PCIETOs). En: <http://www.uco.es/innovacioneducativa/tercer-plan-innovacion-mejora-educativa/documentos/tercer-plan-innovacion-mejora-educativa.pdf>

distintas asignaturas de dicha titulación. De hecho, el proyecto surge en 2007/2008. En el curso 2012/2013 se realiza un replanteamiento del mismo para adaptarlo a las nuevas titulaciones, ampliando su ámbito de influencia e intervención.

En la Universidad de Cádiz, encontramos las primeras acciones formativas en 2006. "*Hacia el EEES desde las experiencias piloto en las Universidades Andaluzas*" es un encuentro en el que recopilar información para futuras tomas de decisiones, impulsar el debate, intercambiar experiencias en el ámbito del Sistema Universitario Andaluz y elaborar documentación informativa sobre el proceso.

En 2007, desde el vicerrectorado de Ordenación Académica e Innovación Educativa se organiza la *Jornada de Intercambio sobre Experiencias Piloto en la UCA*.

Y desde el año 2010, se realizan las *Convocatorias de Proyectos de innovación y mejora docente, Convocatoria de actuaciones avaladas para la mejora docente y Convocatoria de ayudas para la difusión de resultados de innovación docente*, con el claro objetivo de impulsar la innovación, de favorecer la colaboración entre los profesionales, y crear espacios de trabajo común, con un enfoque interdisciplinar.

La Universidad de Huelva comienza a trabajar en el proceso de Convergencia mediante las Jornadas "*La Universidad de Huelva y el Espacio Europeo de Educación Superior*", (2007).

Suponen el inicio de un recorrido que se refuerza con la creación del *Servicio de Innovación Docente*, que impulsa la convocatoria de *Proyectos de Innovación Docente e Investigación Educativa*. Estos se plantean como objetivos estudiar el impacto de las innovaciones en los principales agentes de intervención, la construcción del conocimiento transferible de prácticas educativas innovadoras, la colaboración con otras universidades andaluzas y el liderazgo en materia de innovación docente.

En sus distintas convocatorias van abordando temas diversos: incorporación de competencias profesionales al programa de prácticas, los equipos docentes, creación de aulas virtuales, el trabajo personal del alumnado, actividades fuera del aula, creación de

Redes sociales de prácticas universitarias docentes (ONU-PEDIA), colaboración Universidad-sociedad, los recursos sonoros, etc.

Finalizando el recorrido por las actuaciones en Universidades andaluzas, solo queda volver la vista hacia las de Sevilla.

La Universidad Pablo de Olavide inicia en el curso 2009/2010 un *Plan de Formación* que en sus distintas convocatorias incluye varias actuaciones. En este mismo año académico, se imparte un curso de "*Adaptación de asignaturas al EEES*". Dentro del mismo se desarrollaron diferentes sesiones sobre planificación, desarrollo y evaluación de competencias; elaboración de guías docentes; diferentes metodologías y recursos didácticos; la acción tutorial; la gestión del trabajo en grupo, etc.

En los siguientes cursos se profundiza en los contenidos formativos ya comentados, completándolos con algunos nuevos. En el Plan de 2011/2012 se introducen temas como Técnicas de trabajo cooperativo y el Aprendizaje basado en Proyectos.

En 2012/2013, se introducen aspectos como la resolución de conflictos , como parte del aprendizaje por competencias, y también se organiza un *Seminario de Innovación docente y praxis universitaria 2.0*.

En 2014, el Plan de formación docente sigue avanzando en las estrategias docentes y la evaluación, una revisión de las guías y las etapas para su elaboración, pero además incluye nuevas acciones formativas relacionadas con la creación colaborativa y publicación de contenidos online, mediante la utilización de nuevas herramientas tecnológicas. En este mismo año se organiza, además, un curso de *Formación para profesores universitarios en Educación Holística*.

En la última convocatoria del Plan de Formación, 2015, aparecen también nuevos enfoques: Enseñar desde el cuerpo, y Técnicas de dinámicas de grupo para mejorar las habilidades sociales y el trabajo en equipo mediante juegos.

En la intención de que esta apuesta por la innovación docente tenga una dimensión más amplia y abierta, en 2014 se organiza el *I Seminario Iberoamericano de Innovación Docente de la Universidad Pablo de Olavide*. En este espacio, el intercambio de

experiencias se enriquece con las aportaciones de un extenso grupo de profesores, no solo de nuestro contexto más próximo, pero que caminan en la misma senda de la innovación universitaria.

En desarrollo del mismo, se presentan temas que plantean nuevas formas de entender la docencia universitaria y, por ende, nuevos conceptos y prácticas: Banco común de conocimiento, Experimentación en entornos reales, Narrativas multimodales, Aprendizaje-servicio, Educación en sostenibilidad, Cloud computing, Eflashcards, etc.

En 2005 la Agencia Andaluza del Conocimiento (Consejería de Economía y Conocimiento, de la Junta de Andalucía) solicita a la Comisión para la Innovación de la Docencia en las Universidades Andaluzas (CIDUA), la elaboración de un Informe sobre *Innovación de la Docencia en las Universidades Andaluzas*.

En el mismo se analiza el sentido y finalidad de la innovación de las enseñanzas en las Universidades andaluzas en el marco del EEES. Se realiza un diagnóstico sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, y una propuesta de modelo marco adecuado a los requerimientos del proceso de convergencia. También se valoran los requisitos y necesidades respecto a la formación del profesorado ante este momento de cambio.

La Comisión sectorial de innovación de las universidades andaluzas, en colaboración con la Agencia Andaluza de Evaluación de la calidad y Acreditación (AGAE) inició un Banco de Evaluadores de Innovación, con objeto de dar soporte a las actuaciones de innovación llevadas a cabo por las Universidades Andaluzas.

La Agencia Andaluza de Evaluación, en el marco de su Plan Estratégico 2008-2010, organiza las I Jornadas Andaluzas de Innovación Docente Universitaria, (2009), en la Universidad de Córdoba. Con este encuentro se pretende crear un foro de intercambio de experiencias de innovación docente con vistas a la incorporación al EEES.

En otra línea diferente de actuación, he considerado pertinente completar este recorrido por diferentes estrategias proyectadas y desarrolladas para preparar y encauzar el proceso de convergencia en el EEES, en el ámbito de la comunidad andaluza, con otro

medida adoptada desde la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa, de la Junta de Andalucía.

Desde este organismo se encarga a los profesores Pérez, Soto, Sola y Serván la elaboración de unas guías informativas sobre el Espacio Europeo de Educación Superior. El proyecto está conformado por seis volúmenes, que pretenden recoger el espíritu de la reforma universitaria, así como sus aspectos técnicos y prácticos y algunas orientaciones ante el mismo. La temática es la siguiente:

1. La Universidad del Aprendizaje: Orientaciones para el Aprendizaje
2. Aprender en la Universidad. El sentido del cambio en el EEES.
3. Los títulos universitarios y las competencias fundamentales: los tres ciclos
4. Aprender cómo aprender. Autonomía y responsabilidad: el aprendizaje de los estudiantes
5. Orientar el desarrollo de competencias y enseñar cómo aprender. La tarea del docente
6. Contextos y recursos para el aprendizaje relevante en la Universidad.

Todas estas actuaciones van encaminadas hacia un mismo fin: la incorporación en un proceso de reforma universitaria, que nos llevará a integrar nuestro sistema universitario en otro superior. Y la oportunidad de aprovechar esta coyuntura para incorporar la innovación docente como clave importante del desarrollo profesional universitario y de la mejora de la enseñanza.

### 1.3. Universidad de Sevilla

La Universidad de Sevilla, estrena su *I Plan propio de Docencia*, en vigencia hasta el año 2012. Entre sus objetivos pretende potenciar el uso de metodologías que mejoren la adquisición de habilidades y competencias, la capacidad de aprendizaje y el rendimiento



académico. Esto incluye potenciar la docencia práctica en las titulaciones. También busca impulsar un programa de formación del profesorado e intensificar el uso de las TIC.

En su II Plan propio de Docencia, de 2013 a 2016, persigue la mejora integral y continuada de sus enseñanzas. Para ello, asume como objetivos estratégicos la formación y evaluación del profesorado, y, en segundo lugar, reforzar los aspectos metodológicos, de orientación académica y profesional y la acción tutorial.

Estos objetivos se trabajarán a través de distintas acciones: la reflexión, análisis, innovación y mejora docente, junto con una paralela renovación metodológica. y, por otro lado, apoyar la acción anterior con la dotación de recursos materiales, personales y organizativos a las propuestas de desarrollo en el proceso de innovación.

Paralelamente, desde el Vicedecanato de Innovación Docente y Calidad, la Facultad de Ciencias de la Educación, organiza a partir de 2011 Jornadas de Innovación Docente. El propósito es animar a asumir la innovación y mejora de la docencia universitaria, reconocer y apoyar la creación y consolidación de grupos de innovación estables, proporcionar apoyo técnico e intercambiar experiencias.

## 1.4. CES Cardenal Spínola

Para finalizar este apartado, haremos una revisión de los pasos dados y acciones realizadas en el CES Cardenal Spínola, que, del mismo modo que otros centros universitarios, inician este proceso con las mediadas necesarias para llegar a una exitosa incorporación.

Desde el año 2003 se vienen organizando jornadas, cursos y conferencias sobre el proceso de convergencia, el Espacio Europeo de Educación superior, y todas sus implicaciones.

Este año se organiza el curso "*Orientaciones pedagógicas para la innovación y Convergencia Europea*", impartido por el Instituto de Ciencias de la Educación de la

Universidad de Deusto. El proyecto Tuning fue el eje de estas jornadas, pionero en recoger el modelo europeo.

En 2008 se realizó un *Seminario sobre Innovación Metodológica en el EEES*. A lo largo del mismo se crearon equipos de docentes, interdisciplinares, muchos de los cuales iniciamos procesos de innovación impulsados por la cercanía de la implantación de los títulos de Grado, y el cambio consecuente en los planes de estudio.

En 2009, la acción formativa hace referencia a uno de los temas centrales del cambio educativo: *Análisis del trabajo por competencias en Educación Primaria. Referentes para la formación de los maestros*. El concepto de competencia y su centralidad en el proceso de aprendizaje fue el tema de debate.

En 2014 se realizaron dos actividades. La primera de ellas, un curso *Diseñar y desarrollar una evaluación del aprendizaje basado en competencias*. Estas jornadas constituyeron un encuentro entre docentes de distintas Escuelas de Magisterio de la Iglesia de Andalucía, y supuso una oportunidad para intercambiar experiencias de innovación y prácticas docentes, y la posibilidad de compartir diferentes enfoques sobre el trabajo por competencias y la evaluación de las mismas.

Posteriormente, a raíz de este último curso, surgió la posibilidad de realizar otro encuentro entre algunos profesores tanto de la Escuela de Magisterio "Sagrado Corazón" de Córdoba como del CES Cardenal Spínola. En este encuentro se desarrolló el tema "*La interdisciplinariedad en la formación del futuro Maestro. Una experiencia en las áreas de Ciencias Experimentales, Matemáticas y Psicopedagogía*".

La finalización del proceso de implementación de los nuevos planes de estudio y del proceso de convergencia hace que las propuestas formativas vayan virando hacia temas emergentes de las dificultades acaecidas a lo largo del mismo. Esto requerirá de nuevas acciones formativas ligadas a estas demandas.

Aunque también es cierto que, tanto la formación, como la investigación y la innovación, en el contexto de la docencia universitaria, pueden desarrollarse desde la propia inquietud y motivación del docente, y de la mano de los proyectos de investigación-acción, como es el caso.

## 2. EXPERIENCIAS DE INNOVACIÓN DOCENTE: EL INICIO DE LA TRANSFORMACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

*"De manera general, los programas de formación de los docente (...)se centran en planificar e impartir cursos puntuales. Los profesores asisten, conocen nuevas teorías y metodologías, y muy raramente son acompañados en un proceso de innovación pedagógica e implementación de las nuevas metodologías o enfoques de enseñanza. Los cursos son impartidos, y cada quien sigue haciendo en el aula de clases lo que bien entiende, o lo que mejor le parece para promover el aprendizaje de los estudiantes. Parece que se pierde de vista que los procesos de aprendizaje, de cambio de paradigmas y de saber hacer, son contruidos de manera individual por el sujeto que aprende -en este caso el docente-, con el apoyo y acompañamiento de expertos o de sus pares, un principio clave del enfoque socioconstructivista del aprendizaje" (Rodríguez, 2013, p.16).*

Las transformaciones educativas, como afirma Rodríguez, pueden venir impuestas desde estamentos superiores, y puede facilitarse, informarse y formar a los agentes implicados. Pero son los actores los que deben asumir el proceso de cambio como propio, y tomar las riendas del mismo, haciéndolo tangible en las prácticas cotidianas.

En este sentido, como afirma el autor, este proceso puede venir acompañado por expertos o, en muchos casos, por los propios colegas que se adentran en el mismo proceso y que experimenta en sí mismo las posibilidades y dificultades que este conlleva.

A continuación vamos a presentar algunas experiencias de innovación realizadas en el ámbito de la docencia universitaria. Muchas de estas propuestas son llevadas a cabo por equipos de docentes que colaboran en la transformación y una mejor adaptación a los cambios.

En primer lugar justificaré la selección realizada, los criterios que justifican la misma. Posteriormente realizaremos la exposición atendiendo a experiencias que se han llevado a

cabo previamente a la implantación del Grado, tras las cuales revisaremos algunas que se han desarrollado a lo largo del propio proceso, en los primeros cursos de implementación.

## 2.1. Criterios adoptados en la selección de las experiencias

Encontramos universidades que desde comienzos de los años noventa realizan una apuesta por la innovación educativa. Estas han fomentado, como ya hemos podido observar, la reflexión del profesorado sobre el proceso educativo y también sobre la introducción del nuevo modelo de enseñanza universitaria derivado del proceso europeo de convergencia en materia universitaria (González, 2009, p.7).

A lo largo del recorrido realizado para conocer cómo se ha ido llevando a cabo el proceso de preparación e implantación del EEES, de la nueva organización de las titulaciones universitarias y, consecuentemente, de los nuevos planes de estudio, he podido leer y revisar multitud de experiencias llevadas a cabo en las Universidades españolas con este fin.

La cantidad de propuestas desarrolladas y publicadas en Jornadas, Congresos, Cursos, etc. hacen imposible presentar todo el material encontrado. De la propia etapa de revisión de lo publicado, ha surgido una primera reflexión sobre esta cuestión.

En primer lugar la diversidad de experiencias desarrolladas pone de manifiesto la complejidad del proceso de transformación iniciado. Complejidad no en el sentido de dificultad, sino como expresión de que pluralidad y divergencia son rasgos de la sociedad en que vivimos, por tanto de nuestro sistema educativo, y en consecuencia, de cualquier proceso de cambio que iniciemos en el mismo.

Por tanto, reflejar esa diversidad de posibilidades de innovación, se ha convertido en uno de los criterios utilizados en la selección de las experiencias presentadas.

Otro de los aspectos observados hace referencia a cómo estas divergencias responden a las diferentes necesidades o demandas contextuales. Es decir, tanto la

titulación, como el área de conocimiento, como el centro en que se llevan a cabo, condicionan, en buena medida, el enfoque innovador de las experiencias.

En este sentido he utilizado como criterio de adecuación a las necesidades contextuales a la hora de destacar unas experiencias sobre otras.

En último lugar, mi propia experiencia y recorrido profesional y personal, es lo que ha determinado la selección de temas y propuestas de innovación, atendiendo en buena medida al desarrollo competencial exigido, pero también a las necesidades formativas que entiendo como fundamentales.

Estos tres criterios son los que han definido la selección de las experiencias e investigaciones presentadas a continuación, no exhaustiva cuantitativamente, aunque si atendiendo a los mismos. En cualquier caso, el objetivo es enmarcar este proceso de cambio que ha supuesto el avance hacia la convergencia europea en materia educativa y la implantación del EEES, como hito de innovación universitaria, que debiera convertirse en una expresión de dinamismo de esta institución.

## 2.2. Experiencias previas a la implantación del Grado

En la Escuela Universitaria de trabajo Social de Cuenca, de la Universidad de Castilla-La Mancha, *"se ha venido trabajando desde hace años bajo los principios de los ECTS (pequeños grupos, evaluación continua, trabajo del estudiante, ejercicios, etc.) en algunas asignaturas"* (Gómez & Sánchez, 2006, p.5). Tras la constatación de la inexistencia de sistematización respecto a la recopilación de estas experiencias, un grupo interdisciplinar de docentes decide iniciar un proyecto de innovación educativa que entre sus objetivos busca desarrollar un trabajo con un mayor nivel de coordinación, interdisciplinariedad y reflexividad. Las actuaciones van dirigidas hacia la progresiva transformación de la titulación en el contexto del EEES.

El proyecto se estructura en tres pasos, en los que se analiza, en primer lugar, qué conocen de Bolonia sus alumnos. Este primer momento de la investigación se desarrolla durante el curso 2004-2005. De los resultados de la misma se infiere que los alumnos valoran como positivo la mejora tanto en los procedimientos de trabajo como en el propio proceso de aprendizaje. Destacan un aumento en la comprensión y durabilidad de los conocimientos adquiridos, así como una mayor reflexión sobre el procedimiento en sí mismo. Reconocen, así mismo, los alumnos, que exige mucho esfuerzo, tiempo y limita la libertad del sujeto.

En un segundo paso se analizó el nivel de implementación de la metodología de Bolonia en las distintas asignaturas de la titulación. Entre los resultados encontramos la necesidad que plantea el profesorado respecto a que la ratio de alumnos sea más reducida que en la metodología tradicional, considerando que 50 sería un grupo "posibilitante". Por otro lado, *"no se llega a conocer, sin embargo, claramente, la cantidad de tiempo que sobre el total de la asignatura, suponen estos aspectos"* (Gómez & Sánchez, 2006, p.10), en clara referencia a las actividades, tareas y exposiciones realizadas por el alumnado.

Por último se investiga si existen diferencias de aceptación de la metodología ECTS entre los estudiantes atendiendo a criterios de sexo y edad. La conclusión es que no se aprecia que éstas sean significativas.

A partir de todos estos resultados se impulsa el trabajo interdisciplinar, coordinado y sustentado en el uso de la Tics que pretende formar un profesional competente acorde a las exigencias europeas.

También en la Universidad Autónoma de Madrid se impulsaron, ya en el curso 2004-2005, y promovidos por el Vicerrectorado de Estudios e Innovación Docente, proyectos de experimentación de nuevos métodos docentes. Empujados por la emergencia de la nueva coyuntura universitaria, en el Departamento de Economía Aplicada de esta Universidad, se llevó a cabo un Proyecto de Innovación Docente, dirigido por la profesora María Jano Salegre, cuyo objetivo consistió en evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de implantar medidas encaminadas a mejorar la calidad de la docencia (Ortiz & Varela, 2006). También se plantea estimar el esfuerzo que han de

dedicar los estudiantes para cumplir los objetivos del programa de la asignatura *Estadística Descriptiva*.

Para ello se trabaja con una población de 656 alumnos pertenecientes a 10 grupos de las Licenciaturas de Administración y Dirección de Empresas y de Economía, matriculados todos en la asignatura mencionada. En el planteamiento del proyecto se establece que también es necesario proponer un nuevo sistema de evaluación, abandonando el tradicional "examen final", en coherencia con el nuevo modelo metodológico, "*ya que, en caso contrario se corre el riesgo de caer en lo que Dochy et al (2002) denominan "la profecía autodisuelta"*" (Ortiz & Varela, 2006, p.2).

La puesta en marcha de esta experiencia se llevó a cabo con un grupo de 37 alumnos, de último curso de la Licenciatura de Administración y Dirección de Empresas. Se planteó el desarrollo de las clases alternando dos formatos: la realización de unos talleres, con una parte teórica y otra práctica, y la participación del alumnado mediante exposiciones sobre temas de metodología.

Para la evaluación se estableció una doble posibilidad, en base a la cual el alumno podía elegir:

1. Un examen tradicional, de preguntas cortas, sobre el contenido del temario.
2. La elaboración de dos trabajos en grupo junto con la obligación de asistir y participar, al menos, a cinco de los talleres propuestos.

Podemos observar que, pese a plantear una metodología innovadora, más participativa y activa para el alumnado, se sigue manteniendo la opción de un sistema de evaluación más tradicional para aquellos alumnos que no se hubiesen adaptado totalmente a la experiencia.

En el desarrollo de la implementación de esta metodología se observaron algunos aspectos:

---

<sup>3</sup>"La profecía autodisuelta" aduce que la innovación docente tiende a diluirse si no se establece un método de evaluación coherente con la misma (DOCHY et al, 2002).

1. El ambiente de trabajo fue distendido, con un alto nivel de receptividad por parte del alumnado, más enfocado hacia los procedimientos que hacia los contenidos.
2. El trabajo en equipos se proyecta de manera que se exige una alternancia entre los miembros de los mismos, para cada tarea. Esto ha hecho que, al tener que variar de compañeros en diversas ocasiones, hayan tenido que aprender a adaptarse al ritmo de otros. También ha permitido mitigar el efecto negativo de los posibles alumnos menos participativos, siempre presentes en las dinámicas grupales.
3. También se percibió una progresión positiva en el resultado del trabajo de los alumnos, a lo largo de los distintos talleres.
4. En ocasiones hay que insistir en la información inicial e instrucciones para la elaboración de los trabajos.
5. Respecto al sistema de evaluación, más del 90% de los alumnos se acogió al sistema de evaluación continua. De este porcentaje, el 100% aprobó la asignatura (sólo un individuo necesitó completar la evaluación con un examen final). Además, las calificaciones obtenidas resultaron bastante positivas: el 83% la superó con notable o sobresaliente.
6. También se destaca que la predisposición hacia el trabajo mostrada por el alumnado al inicio de la experiencia no decreció, lo que pone de manifiesto que las expectativas iniciales resultaron cubiertas.
7. Otra de las observaciones relevantes hace referencia al nivel de participación. Pese a que la exigencia para poder tener acceso al sistema de evaluación continua se situaba en la participación en cinco de los talleres, la media de asistencia se situó en torno a ocho.

Durante los cursos 2003-2004 y 2004-2005 se llevó a cabo, en la Universidad Jaime I de Castellón, un proyecto piloto para la adaptación a los créditos europeos. Este proyecto se ha ejecutado en cinco titulaciones, impulsado por el Vicerrectorado de Calidad



Educativa y Armonización Europea, y con él se ha pretendido rediseñar las asignaturas implicadas, que han sido 38, según el modelo "Tuning" (Grau, Ten & García, 2006, p.2).

Las conclusiones extraídas de dicho estudio aluden a distintos aspectos, de los cuales destacaremos las más significativas. Respecto a la carga de trabajo por parte del alumnado, la investigación refleja una menor inversión de horas respecto al sistema tradicional (ibidem, p.15), algo que se opone a lo observado en otros estudios. Sin embargo se considera una dificultad la estimación real de esta carga de trabajo y la coordinación entre las distintas asignaturas. Para ello, se crea la figura del "Coordinador de titulación".

Sobre la metodología utilizada, las conclusiones son similares a las de otros estudios: la clase magistral pierde presencia en beneficio de otras metodologías más participativas para el alumnado.

Respecto al rendimiento académico, los resultados ponen de manifiesto una disminución de los matriculados y presentados en las asignaturas, aunque mejoran las calificaciones: aumenta el número de aprobados, así como la nota media obtenida.

Las propuestas de mejora van encaminadas a fomentar la implicación de los alumnos en el proceso de transformación, así como a evitar la sobrecarga del profesorado, debida a la acumulación de tutorías y horas de corrección.

La Universidad de Las Palmas de Gran Canaria desarrolló, desde el curso 2005-2006 un proyecto piloto de adaptación a las metodologías ECTS, con el fin de "*experimentar las fortalezas y debilidades de dichas innovaciones, de modo que los nuevos planes de estudio puedan ser elaborados con un conocimiento real de lo que suponen*" (Florida, Jiménez & Santana, 2011, p.631).

El proyecto se lleva a cabo en la asignatura de Economía Mundial, impartida en el segundo curso de la Licenciatura de Economía y en la de Administración y Dirección de Empresas al Departamento de Análisis Económico Aplicada, de dicha Universidad. El objetivo de este trabajo es triple: explicar la adaptación al nuevo sistema de esta asignatura, troncal, de seis créditos. En segundo lugar, determinar las variables que afectan

al rendimiento académico en la asignatura, especialmente las vinculadas a la especificidad del ECTS. Y por último, reconocer aquellos factores que hacen que el alumnado que ha trabajado con este nuevo sistema, lo considere adecuado.

Todo ello con la pretensión de analizar la idoneidad del Sistema ECTS, tanto desde la perspectiva del rendimiento académico, como de la aplicabilidad. De la puesta en marcha de este proyecto piloto se extrajeron distintas conclusiones y problemas que enfrentar. Entre ellas podemos destacar que, *"el alumno que se sitúa por encima de la media prefiere el sistema tradicional, si bien la contrapartida es que el sistema parece mejorar las posibilidades del alumno-medio. Además estos resultados mejoran si el esquema de incentivos diseñado es correcto"* (Florido, Jiménez & Santana, 2011, p.651). Es decir, si se establecen pruebas intermedias eliminatorias de materia.

Otras conclusiones contradicen, sin embargo, las de investigaciones anteriores, como las de Lassibille y Navarro (1990) y la de Macerano y Navarro (2007), que resaltaron la existencia de resultados más positivos en las mujeres, mientras que el estudio actual pone de manifiesto lo contrario. Florido, Jiménez y Santana (2011) llegan a establecer, además, correlaciones positivas entre los alumnos que eligen la carrera que cursan en primera opción y las calificaciones obtenidas. También extraen evidencias sobre el impacto positivo de la variable beca, especialmente, también, sobre el alumnado femenino.

Entre los principales problemas se plantea el establecimiento de un esquema claro de incentivos que, reduciendo el peso del examen final, favorezca la evaluación continua. Otro de los temas apunta a llegar a un cómputo acertado de la carga de trabajo requerida al alumno, de manera que no se le sobrecargue entre las diversas asignaturas. Y, por último, mencionan un tema de carácter estructural: el número máximo de alumnos por clase.

En el cuarto curso de la Licenciatura de Administración de Empresas de la Universidad Politécnica de Valencia, se llevó a cabo una experiencia en la que se utilizó el debate como instrumento de evaluación. Dicha actividad se realizó en la asignatura "Gestión del comercio exterior", materia con la que se pretende dotar a los estudiantes de los conocimientos necesarios para las relaciones comerciales internacionales.

La incorporación del debate como instrumento de evaluación se justifica a partir de la consideración de que, una de las finalidades fundamentales de la Universidad, más aún en la "Europa del conocimiento" (Ruiz, 2006) es la de promover el espíritu crítico. El debate, como actividad, favorece no sólo la necesidad de acceder a la información y transformarla en conocimiento, sino también la elaboración de una posición propia frente al mismo y la elaboración de unos argumentos que apoyen la misma.

Desde este punto de partida se propone esta experiencia, previa a la implantación de los Grados, como ensayo adecuado a las demandas provenientes de Bolonia. Se plantea, por tanto, como actividad y como instrumento de evaluación, y en contraposición a la generalización de pruebas de evaluación "objetivas" que, en ocasiones, no permiten valorar realmente los contenidos y competencias correspondientes.

La planificación de la actividad se estructura en tres partes: análisis de la situación, establecimiento de los objetivos y definición y secuenciación. En un primer momento se consideran las necesidades de los alumnos y alumnas, y de qué manera el debate podría responder o cubrir las mismas. Entre estas carencias se detecta una falta de profundidad en el análisis y estudio de los temas. *"El debate representa, en este sentido, una posibilidad de valorar la capacidad de argumentación y contraargumentación de los estudiantes, y a través de estas, el trabajo de indagación realizado en grupo"* (Ruiz, 2006, p.4).

Dentro de este análisis también se plantea la cuestión del escenario del debate, barajando tres posibilidades: el aula presencial, el aula virtual o las tutorías. Tras evaluar todas las opciones se opta por el aula presencial. La distribución en grupos más reducidos de debate genera dificultades de organización, pese a que parece la opción más propiciatoria a la intervención distendida de todos los alumnos.

El objetivo fundamental de la actividad es, por tanto, *"ejercitar en el estudiante la capacidad de indagar sobre un tema, a través del trabajo en equipo, con el fin de adquirir conocimientos sobre dicho tema, y de adoptar y defender un enfoque crítico basándose en elementos objetivos. De forma secundaria, se pretende motivar al alumno e implicarlo en la asignatura"* (Ruiz, 2006, p.5). Podemos observar cómo en esta experiencia se contemplan

algunas de las competencias que posteriormente se especificarán en muchos títulos de grado del Plan Bolonia.

Respecto a la evaluación del mismo, se realizará a través de la observación: de la cantidad y calidad de la información recogida, de la cantidad y calidad de las aportaciones realizadas, a través de la argumentación y contraargumentación, y del trabajo en equipo. Todo ello utilizando diversa fórmulas: listas de cotejo, escala de calificación y registros anecdóticos.

Respecto a la ejecución del mismo podemos resaltar su organización en varias fases. En la primera se realizará la presentación y establecimiento de reglas. Posteriormente, a través de las observaciones y anotaciones registradas, el profesor-moderador reconduce la discusión. Por último, se resumen las aportaciones, se replantean las diferentes posturas y se presentan las conclusiones finales.

Entre las conclusiones extraídas de esta propuesta se considera que *"el debate es un instrumento de evaluación viable y práctico para el autoaprendizaje del estudiante, al promover el ejercicio de su capacidad de indagación y de trabajo en grupo, al tiempo que se motiva la reflexión y el pensamiento crítico"* (Ruiz, 2006, p.11). Por tanto se constituye como un instrumento de evaluación adecuado al nuevo marco del EEES, que favorece la responsabilidad y autonomía del alumno sobre su propio proceso de aprendizaje.

Pese a ello, consideran que los resultados obtenidos hay que interpretarlos positivamente con ciertas matizaciones y propuestas de mejora de diversa índole:

- La inclusión del debate como "uno de los instrumentos de evaluación", aunque no el único.
- El refuerzo de algunos recursos materiales.
- La preparación del profesorado en habilidades específicas de moderación de debates.
- La elaboración de un documento de síntesis por escrito, por parte del alumnado.

En la Universidad de Alcalá de Henares, un grupo de profesores de distintas asignaturas correspondientes a doce áreas disciplinares de varias titulaciones, llevaron a cabo un proyecto de innovación consistente en la introducción de una metodología participativa en el aula. Participaron en el estudio 1.000 alumnos, de los 17.000 matriculados.

Tal diversidad de partida no supone un obstáculo, sino más bien un nexo de unión. El inicio de dicho proyecto se sustenta en la propia idea de que todo proceso innovador ha de basarse "*en el reconocimiento objetivo de la situación inicial*" (Cabellos et. al, 2006, p.1). Es decir, consistiría en un "*acto de autoanálisis*" que permitiese "*identificar los determinantes formativos, ideológicos, políticos, económicos y sociales en los que se entretiene y sostiene el contexto educativo universitario*" (Ídem).

Previamente al planteamiento de su propuesta metodológica, el profesorado implicado en el proyecto realiza un análisis de lo que para ellos constituyen los tres pilares fundamentales de la enseñanza universitaria: la institución, el profesor y el alumno, aunque dan mayor relevancia a los dos últimos.

Entre las conclusiones que extraen del nivel institucional destacaré especialmente el fuerte arraigo de la fragmentación de los conocimientos, en parte debido a la multiplicidad de asignaturas que los alumnos consideran como áreas inconexas (Ibidem, p.2).

Respecto al alumnado, es especialmente interesante ver el perfil que refleja la investigación realizada. Sobre los estudiantes de nuevo ingreso en el curso 2005/2006, se percibe un alumno/a con una actitud pasiva que ha ido evolucionando con el sistema educativo. El grado de adaptación es bueno a un ambiente que no le exige mucha participación. Pero lo más destacable es que sí existe una predisposición positiva a tomar un papel más activo en su propio proceso de aprendizaje, es decir, a asumir el protagonismo del mismo.

Por último, la reflexión realizada acerca del papel del profesorado se podría resumir en la idea de modificar el rol tradicional de transmisor de información y conocimientos, por el de guía, orientador y formador.

A partir de este análisis, el objetivo principal del proyecto de innovación consistió en "*favorecer que los estudiantes desarrollasen un aprendizaje comprensivo, reflexivo, crítico, cooperativo y, sobre todo, autónomo*" (Ibidem, p.4). Todo ello se concretó en:

- Fomentar el trabajo interdisciplinar.
- Incentivar la reflexión sobre la práctica docente propia.
- Analizar las estrategias didácticas propiciatorias de la autonomía del alumno.
- Plantear un plan docente innovador.

Para desarrollar este proyecto de innovación, establecen tres etapas. En la primera de ellas se formulan las finalidades, expresándolas como principios de procedimiento para guiar la acción. Se hace necesario explicitar los mismos, de manera que estén presentes en todo el proceso y en toda la propuesta didáctica. Hacen alusión, además, a una forma concreta de entender la enseñanza universitaria, tal y como recogen en las conclusiones, que se acerca a lo expuesto en el Comunicado de Praga y a los requerimientos del Proceso de Bolonia. El enfoque, podríamos decir que es propositivo y positivo respecto a este cambio metodológico que implica el marco europeo para la Educación Superior.

Los principios que establecieron fueron:

- Facilitar aprendizajes significativos, partiendo de experiencias previas que anclen adecuadamente los nuevos conocimientos.
- Priorizar el razonamiento y la comprensión.
- Estimular el espíritu crítico.
- Identificar el aprendizaje con el dominio crítico y creativo de los conocimientos, y no con la repetición y asimilación.
- Reconocer la apertura, dinamismo e interdisciplinariedad como características consustanciales al aprendizaje y al conocimiento. (Cabellos et. al, 2006, p.5)

En la segunda etapa, y partiendo de estos principios, construyeron una estrategia metodológica sustentada en una serie de técnicas de enseñanza: la demostración, el método de caso, el incidente crítico, el rompecabezas, la carpeta de aprendizaje, etc.

En la tercera etapa se presentaron las distintas técnicas a cada profesor. Durante la puesta en práctica, en cada asignatura, atendiendo a las características de su área de conocimiento y al número de alumnos matriculados, se implementaron unas u otras. Si bien, para obtener resultados comparables, se optó por desarrollar la técnica de "Seminario" en todas ellas, por respetar, además, todos los principios reseñados anteriormente.

El eje común, además de dicha propuesta didáctica, fue compartir una forma de *"entender el aprendizaje como proceso personal, social, complejo, cognitivo y afectivo, que involucra a los alumnos como actores y participantes activos, y no como receptores y espectadores. El aprendizaje autónomo supone un proceso de construcción y reconstrucción del conocimiento, de creación y recreación de ideas..."* (Brockbank & McGill, 2002; Biddle, 2000; Margalef, 2005, en Cabellos et. al, 2006, p.8).

Los resultados se obtuvieron utilizando un instrumento de heteroevaluación. Los alumnos respondieron a un cuestionario, en el que evaluaban los contenidos trabajados en el seminario, las calificaciones obtenidas y el grado de satisfacción con la metodología. En los tres aspectos la respuesta fue muy positiva, aunque se puede destacar que los grupos grandes son los que puntuaron más bajo respecto a la atención personalizada al alumno.

A las instituciones universitarias les toca apoyar y reconocer la labor del profesorado, reconsiderando la organización y agrupamiento del alumnado, y detectando las nuevas necesidades derivadas de la implantación de estas metodologías activas.

La experiencia también resultó muy positiva para el profesorado, mejorando la relación entre todos los implicados. Existen resistencias iniciales por parte de los estudiantes, que se superan aumentando su nivel de autonomía, responsabilidad y motivación hacia el aprendizaje.

La labor del profesor ha de ser, desde este prisma, más formativa que informativa, y ha de asumir como tarea fundamental ser capaz de motivar al estudiante hacia la materia. El rol docente cambia, haciéndose indispensable "*enseñar a pensar, enseñar a aprender y enseñar a ser creativo*" (Cabellos et. al, 2006, p.12). Para ello es necesario caminar hacia el modelo de profesor reflexivo, que observa, cuestiona y replantea su propio modelo de enseñanza.

Además, todo ello implica ir generando una "*nueva cultura docente y universitaria, de calidad, flexible, innovadora, y sensible y atenta a las nuevas demandas sociales*" (Ibidem, p.13), contextualizada y que responda a los requerimientos del entorno.

Durante el curso 2005/2006, en la Universidad de Salamanca, se desarrolla una experiencia enmarcada en la Red Nacional de evaluación Formativa y Docencia Universitaria. Este proyecto tenía como objetivo la generación de ciclos de investigación-acción sobre sistemas de evaluación formativa y compartida, entre asignaturas de 12 áreas de conocimiento, pertenecientes a 20 universidades (Pueyo, Sánchez, Pastor, Ortín, Lara, Bujosa,... & Oliva, 2008, p. 440).

En la experiencia llevada a cabo en la Universidad de Salamanca participaron treinta profesores, dedicados mayoritariamente a la formación inicial del profesorado, aunque de siete áreas de conocimiento diferentes. El requisito fundamental para colaborar en este proyecto fue la aplicación, en alguna de sus asignaturas, de un modelo de evaluación formativa y compartida, junto con la asistencia activa a los dos seminarios de trabajo conjuntos.

El punto de partida de este trabajo es la preparación para el Espacio Europeo de Educación Superior, claramente definido en la Declaración de Bolonia. En este camino hacia la convergencia educativa universitaria, uno de los ejes es la centralidad de las competencias. Este nuevo paradigma educativo sobrepasa la concepción del aprendizaje equivalente a "la adquisición de conocimientos", y lo amplía con nuevas dimensiones: "*conocer y comprender, saber cómo actuar y saber cómo ser*" (Ibidem, p.438).

Los participantes en esta investigación asumen que el cambio hacia este modelo de enseñanza competencial, exige, a su vez, una modificación en los sistemas de evaluación.



Su propuesta consiste en la implementación, de manera experimental, de un tipo de evaluación que permita valorar adecuadamente esas competencias que conforman el aprendizaje. Es decir, una evaluación formativa y compartida.

La experiencia se desarrolla a través de diversos ciclos de investigación-acción, iniciándose en el primer cuatrimestre del curso 2005/2006, y en los que se alterna el trabajo en pequeños subgrupos locales y dos seminarios nacionales.

Los resultados extraídos, y que orientarán prácticas futuras, se centran en tres aspectos. El primero de ellos, y fundamental, la necesidad de aclarar los conceptos implícitos en la evaluación: "*requisitos, criterios de evaluación, procedimientos e instrumentos de evaluación, instrumentos de calificación, criterios de calificación*", etc. (Ibidem. p. 443).

En segundo lugar se plantea "*el carácter ético y la obligatoriedad de la evaluación formativa para el alumnado*" (Ibidem, p.445). En referencia a este aspecto reflexiona sobre qué criterio debe prevalecer a la hora de establecer este tipo de evaluación: si ha de priorizarse el convencimiento del profesor sobre sus beneficios o la libertad de elección del alumnado. Desde esta dualidad se propone ir paulatinamente introduciendo al estudiante en una nueva "*cultura evaluativa*" (Idem) más acorde con la metodología del EEES.

Por último, y no por ello de menor importancia, se analizan cuestiones relacionadas con la viabilidad de este tipo de evaluación. La relevancia del tema radica en varios aspectos: el aumento de horas de trabajo que supone, tanto para el profesorado como para el alumnado; el cambio de mentalidad que implica, también, para ambos, y el derecho del alumnado a poder elegir entre diferentes sistemas de aprendizaje y evaluación.

Como consecuencia de todo esto se plantea la necesidad de coordinación no sólo intradisciplinar (dentro de la propia materia), sino entre las que forman parte del mismo curso (transdisciplinariedad, transversalidad e interdisciplinariedad), junto con la vinculación a los aprendizajes que conforman toda la titulación..

Podemos interpretar, por tanto, este proyecto de investigación-acción como un estudio de viabilidad encaminado a la paulatina y exitosa incorporación de España al EEES.

En la misma línea, y también en la Universidad de Salamanca se realiza otro estudio que "*pretende conocer cómo se diseña y se lleva a cabo a la práctica el sistema de evaluación sobre resultados de aprendizaje, desde la perspectiva del profesorado*" (Olmos-Migueláñez & Rodríguez-Conde, 2010, p.5). La investigación se realiza en el curso 2006/2007, con una muestra conformada por 107 profesores pertenecientes a todas las áreas de conocimiento.

Los resultados y conclusiones se presentan atendiendo a cuatro dimensiones, de las que destacaremos: el planteamiento de la evaluación, los instrumentos de evaluación de aprendizaje y la formación pedagógica del profesorado.

Sobre la primera de estas dimensiones, las respuestas de los profesores reflejaron que las finalidades principales de la evaluación son reconocer el avance de sus alumnos respecto al punto de partida y como medio de información para mejorar los instrumentos didácticos (Olmos-Migueláñez & Rodríguez-Conde, 2010, p.7). Se deduce de los datos recogidos que la mayoría de los docentes realiza una evaluación criterial y predominantemente se constituye como heteroevaluación.

Respecto a los instrumentos sigue prevaleciendo la tendencia hacia técnicas escritas, fundamentalmente el examen tradicional. Y sobre el contenido evaluado a través de estos, se prioriza la comprensión de conceptos e ideas, seguido del análisis y reflexión sobre los mismos, y con menor frecuencia, la aplicación a situaciones reales (Ibidem, p.8) (acción más adecuada al concepto de competencia del EEES).

Del estudio se extraen algunas conclusiones importantes. La primera de ella alude a la contradicción existente entre el significado que la evaluación tiene para el profesorado a nivel teórico y la funcionalidad que le dan en la práctica. Pese a que en su planteamiento inicial la entienden a lo largo del curso para replantear los programas y mejorar la docencia, "*en su quehacer diario se decantan por una evaluación final, o, si es a lo largo del curso, no incorporan ningún tipo de feedback o retroalimentación*" (Ibidem, p.11). Existen otras preocupaciones en el profesorado que marcan sus prioridades a la hora de

organizar la evaluación, como dar respuesta a la normativa vigente y la emisión de calificaciones en tiempo y forma.

En aras de adaptar este elemento fundamental al modelo de formación basado en competencias, auspiciado por el acuerdo de Bolonia, los autores manifiestan algunas propuestas, derivadas de su investigación. La necesidad de fomentar la autonomía del estudiante requiere de planteamientos que favorezcan la autorregulación del propio proceso de aprendizaje, y este ha de ir acompañado de un papel activo por parte del profesor en el que se generen los momentos y espacios para el feedback necesarios.

Las pruebas o instrumentos de evaluación también habrán de acoplarse a las exigencias del modelo competencial, ampliando la diversidad de los mismos, tanto en forma como en funcionalidad.

Por último, una propuesta que se repite en muchas de las investigaciones analizadas: la necesidad de crear equipos colaborativos de profesores, de intercambio y reflexión, sobre su propia práctica docente (Idem).

Desde un enfoque radicalmente diferente, la investigación llevada a cabo por las profesoras Calvo y Susinos en la Universidad de Cantabria, se cuestiona la utilidad y utilización, y la finalidad de la evaluación de la docencia universitaria basada en cuestionarios estandarizados. El planteamiento de la misma se centra en "*alejarse de parámetros más tecnocráticos, burocráticos o productivistas que, como evidencian diferentes investigaciones nacionales e internacionales, comienzan a ser comunes en la cultura de los centros universitarios*" (Calvo & Susinos, 2010, p.76)

Entre otros objetivos, se analiza la voz y experiencia de los alumnos como elemento imprescindible para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje universitario. La escucha atenta del alumnado, a través de tres entrevistas en profundidad y autopresentaciones, lleva a las autoras a desarrollar tres ideas: "*la importancia de la relación educativa en la generación del conocimiento, la inoperancia de los sistemas de evaluación externa de la docencia para producir mejoras, y el papel crucial que juega la universidad en la vida de los estudiantes*" (Idem).

Ambas autoras consideran que la perspectiva del profesorado se silencia en las evaluaciones estandarizadas, y que estas vienen impulsadas desde una dinámica universitaria competitiva, jerarquizada, en la que la eficacia objetivable y cuantificable es lo fundamental a la hora de enjuiciar el trabajo docente.

De hecho, las estudiantes entrevistadas han valorado como muy negativos tanto el instrumento en su conjunto, su estructura, las cuestiones que lo configuran, como las condiciones en que se realiza (Ibidem, pp.83-84). Estas características no permiten, realmente, a los alumnos, evaluar la calidad del profesorado.

La propuesta de ambas profesoras no reniega de los cuestionarios de evaluación, sino que apuesta por completarlos con otros procedimientos paralelos, encaminados a la autorregulación del propio profesorado, individualmente y de manera colegiada. Y ello fundamentado en una idea de Universidad que sobrepase las orientaciones empresariales y mercantilistas, que se convierta en un espacio de conocimiento, pero también de formación para la vida y para la convivencia diversa y plural.

Continuando en la línea de experiencias piloto, en la Universidad de Granada, en sus campus de Ceuta, Melilla y la propia ciudad, se desarrolló, a lo largo de cinco cursos académicos, un proyecto de investigación-acción de introducción de una metodología de enseñanza. Participaron en él 436 alumnos de distintas asignaturas, planes de estudio y facultades. El estudio se inició en el curso 2003/2004 y se extendió hasta el 2007/2008 (Courcel, García, Rodríguez & Romero 2009, p. 310).

La experiencia es llevada a cabo por un grupo de profesores de distintos departamentos, impulsada por el Vicerrectorado de Planificación e Innovación Docente, con el fin de ir iniciando el camino hacia la convergencia europea. Se presentan los resultados de la misma como producto de la evaluación, por parte del alumnado, de una nueva metodología docente y de las prácticas docentes que esta supone.

Se parte de la idea de que la evaluación es otro de los elementos involucrados en este periodo de transición hacia la convergencia universitaria, tanto como instrumento consustancial a las nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje, como instrumento de mejora de la calidad de la misma. No puede darse una transformación en las formas de

entender el proceso formativo que no vaya acompañado de un cambio también en la manera de evaluar en el mismo.

El objetivo de este estudio ha sido, por todo esto, "*evaluar el grado de satisfacción y eficacia de la experiencia docente basada en un aumento del nivel de responsabilidad, implicación y autonomía del alumnado en su propio aprendizaje, a través de su autopercepción del proceso seguido*" (Idem). Es una investigación en la que el profesorado se autoevalúa, y solicita a su alumnado que lo evalúe, entroncando "*la investigación directamente con la reflexión sobre la práctica y para la práctica que todo docente ha de realizar*" (Ibidem, p.309).

De los resultados y conclusiones extraídos, podemos destacar:

- Las explicaciones introductorias y claras motivan y estimulan el trabajo autónomo del alumno.
- El papel de seguimiento del profesor es clave para el aprovechamiento real de este tipo de trabajo.
- La presencia del profesorado durante el trabajo de los alumnos se considera necesaria.
- Más del 50% del alumnado considera este tipo de metodología más enriquecedora y productiva que el trabajo individual, aunque resaltan las dificultades del mismo.
- Pese a la valoración positiva, el alumnado considera que su repercusión en la evaluación final es baja respecto a la cantidad de tiempo y esfuerzo que han de invertir.

De todo ello se concluye que, tanto el papel del profesorado como del propio alumnado y del aprendizaje realizado son valorados muy positivamente.

Las mayores dificultades se encuentran en la cantidad de trabajos, el propio trabajo en grupo y el aumento de esfuerzo que supone tanto para el alumno como para el profesor.

Para finalizar, los docentes implicados señalan como necesario favorecer las experiencias de trabajo en grupo, de forma que el alumnado se vaya familiarizando con esta dinámica. Pero también habilitar los espacios y tiempos necesarios para ello. Pese a que, una de las principales desventajas para el profesorado es la cantidad de trabajo que requiere este tipo de metodologías, todos consideraron la experiencia enriquecedora y estimulante (Ibidem, pp.315-317).

También en la Universidad de Granada, al hilo de esta puesta en marcha de experiencias piloto de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, se realizó, durante el curso 2006/2007 otra investigación con el objetivo de analizar la influencia de la asistencia a clase en el rendimiento académico.

Los profesores Rodríguez y Herrera (2009) deciden analizar este factor del rendimiento académico impulsados por dos cuestiones. Uno de ellos remite a los conceptos clave de este proceso de reforma universitaria: el crédito europeo o ECTS. Este se utiliza como una unidad de valoración del trabajo del alumno, tanto en las horas de clase como en las no presenciales.

El segundo de estos aspectos es la constatación de que la asistencia a clase es uno de los determinantes que influyen en el rendimiento y en los resultados académicos del alumnado, habida cuenta de que es un factor que revela, en buena medida, la motivación del alumno por los estudios.

Relacionando estas dos ideas, y considerando que la implementación de los acuerdos adoptados en Bolonia "tienen como base de su pirámide el trabajo del estudiante" (Rodríguez & Herrera, 2009, p.2), podemos entender la pertinencia de esta investigación. Es decir, previamente a cuantificar las horas presenciales que han de corresponder a cada asignatura y de especificar su valoración en la evaluación, resulta interesante conocer qué redundancia real tiene en las calificaciones de los alumnos.

La investigación se lleva a cabo con los estudiantes de una asignatura de la Licenciatura de Pedagogía, *Bases Metodológicas de la Investigación educativa*, perteneciente al primer curso de la misma. La muestra quedó configurada por los alumnos

que finalmente se presentaron a la convocatoria de junio (el 61,4% de los 117 alumnos matriculados) (Ibidem, p.4).

De las conclusiones derivadas de los resultados obtenidos podemos observar que, la asistencia a las clases, tanto teóricas como prácticas, tiene un papel relevante en la superación de la asignatura. Por ello, indican los autores de esta investigación que, para fomentar la implicación del alumno en su propio proceso de aprendizaje, es necesario que el profesorado utilice estrategias motivadoras, de tipo constructivista, que favorezcan el aprendizaje autónomo, reflexivo, crítico y cooperativo (Ibidem, p.9).

Otra de las temáticas en las investigaciones previas, preparatorias ante este proceso de convergencia, es el cambio de rol del profesor. En esta línea podemos enmarcar la realizada por un equipo de profesores de la Universidad Complutense de Madrid, centrada en "*la tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea*" (García, Asensio, Carballo, García & Guardia, 2005, pp. 189-210).

En un primer acercamiento en la investigación se describen las posibles dimensiones que podría llegar a adquirir esta función, no suficientemente interiorizada por todo el personal docente en el ámbito universitario. En el artículo se mencionan la académica, la profesional, la personal, la social, incluso la administrativa.

El ejercicio de esta función tutorial, entendida desde esta amplitud, se sitúa en un marco de colaboración entre el tutor y distintos estamentos universitarios (Ibidem, p.191).

Todo esto implica que cambia el perfil del profesor, y, por tanto, los roles que deberá ejercer. De esta manera, a las competencias tradicionalmente atribuidas y reconocidas al docente universitario, se suman una serie de capacidades "deseables" para el adecuado desempeño de su función tutorial. Algunas de estas cualidades personales serían:

1. Capacidad de influencia positiva sobre los otros.
2. Sensibilidad y empatía con la problemática e intereses juveniles.
3. Habilidades sociales y cercanía (Ibidem, p.195).

También se contextualiza este nuevo papel del docente en relación con el nuevo perfil de alumnado que llega a la Universidad, con necesidades y características diferenciales. Algunas de ellas derivadas, especialmente desde la apertura que supondrá la integración en el EEES: la diversidad cultural, lingüística y socioeconómica; también de edad, producida por los distintos cauces de acceso; las necesidades educativas especiales y, por supuesto, los más variados perfiles individuales.

La propia lógica de la dinámica de Bolonia condiciona, además de todo lo dicho anteriormente, las características del rol que, como estudiante, habrá de asumir el individuo que llega a la universidad. La metodología activa exige un alumno más autónomo, participante, protagonista de su propio aprendizaje, gestor de la información, etc. De aquí se deriva la trascendencia de la función tutorial del profesor.

Respecto a cuál es la percepción del profesorado sobre esta labor tutorial, García, Asensio, Carballo, García y Guardia (2005) desarrollan su estudio empírico exploratorio en base a entrevistas y cuestionarios. La muestra final se compuso de 121 profesores, de 15 países europeos.

De ellos, el 70% reconoce la importancia de la función tutorial. De todas las dimensiones mencionadas estarían en disposición de asumir, fundamentalmente las académicas y profesionales. Y respecto a las que suponen un mayor acercamiento a los alumnos, se plantean más reticencias. También destacan la necesidad de propiciar las condiciones necesarias para el desarrollo de las tutorías: espacio, organización, número de alumnos, formación, ... (Ibidem, p.205).

Las conclusiones extraídas generan algunas propuestas, pero no dejan de destacar que su implementación no resulta fácil.

- Se hace necesaria la colaboración de todos los agentes implicados en el cambio, especialmente profesores y alumnos, propiciando momentos de formación e información.



- La tutorización no ha de recaer exclusivamente en el profesorado. Los propios alumnos podrían convertirse en agentes activos a través de estrategias de mentorización.
- La completa intervención tutorial, en todas las dimensiones mencionadas, exige de la participación de otras unidades y servicios de los centros.

En 2007 los profesores Aguado, Gil, Jiménez. Ballesteros, Malik, Mata y Guzmán (2007, pp.60-87) llevan a cabo una "*Experiencia de innovación a través de una metodología activa y participativa*" en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNED. En la misma participan profesores y alumnos de la Sede central y de tres centros asociados.

A lo largo del curso 2006-2007 desarrollan, en el marco de la convocatoria Redes de Investigación Docente de la UNED, una experiencia denominada Red MAPA, en las asignaturas *Pedagogía de la Diversidad y Educación Intercultural*. El proyecto se materializó en la creación de un espacio de cooperación e implicación activa entre profesores, tanto tutores como de la sede central, y alumnos. Las propuestas de trabajo incluían algunas sesiones presenciales y participación virtual, aprovechando de esta manera la organización de esta Universidad.

En ambas asignaturas se pretendía el logro de las siguientes competencias:

- Capacidad de trabajar en equipo de forma activa y participativa
- Análisis y síntesis de textos académicos
- Utilización de las herramientas de enseñanza-aprendizaje virtual

La particularidad de esta experiencia de innovación radica en el tipo de enseñanza de la UNED, a distancia, y por ello en la dificultad de trabajar estas competencias. Entre sus aportaciones también se halla el carácter interdisciplinar, y la coordinación del profesorado.

La proximidad de la integración en el EEES incide en el empeño por ir estableciendo cauces para la adaptación de modelos anteriores, en los que se asumían estas dificultades como rasgos de este tipo de enseñanza, a otros nuevos en los que el aprendizaje por competencias establece diferencias entre presencialidad y virtualidad.

La valoración de la experiencia resultó positiva, tanto para el profesorado como para el alumnado participante en la misma.

En el mismo contexto, se presenta otra experiencia desarrollada en la UNED, "Psicogénesis. Una experiencia tecnológica de adaptación al EEES basada en el trabajo colaborativo, la acción tutorial y la evaluación continua" (Crespo, Quirós & Cabestrero, 2007, pp. 108-124).

Un grupo de alumnos y profesores-tutores voluntarios, desde la asignatura de Psicología Básica, analizan una serie de dimensiones sobre el proceso de adaptación al EEES: necesidad de crear grupos de trabajo tutorizados, y de nuevas formas de acción tutorial; nuevas fórmulas de evaluación continua; estimación real de los tiempos necesarios para la realización de tareas.

Entre las conclusiones extraídas de la experiencia podemos destacar:

- La necesidad de reconocimiento del esfuerzo del profesorado en este proceso
- Entender la relevancia de las TICs, aunque como recurso, no como fin en sí mismo
- En el cambio han de implicarse todos los agentes: profesorado, alumnado e institución
- El respaldo de la institución a los cambios necesarios
- El impulso a la investigación e innovación

En el ámbito del Derecho se desarrolla la siguiente experiencia, que busca "*promover el aprendizaje de la competencia escritora*" (Álvarez, 2007, p.1) a través de la combinación de secuencias de trabajo individual y cooperativo.

Podríamos considerar esta una experiencia de transición: se desarrolla en los antiguos planes de estudio, aunque con una peculiaridad. En la Universidad de Deusto se inicia un Modelo específico de Formación que, anticipándose al EEES, introduce

orientaciones y formas de actuación similares a las que propone el marco europeo para la Educación Superior.

La profesora Álvarez, de la Universidad de Deusto, reflexiona acerca de la importancia de la adquisición de dicha competencia, y la contextualiza en el marco de las corrientes psicopedagógicas inspiradoras del proceso de Convergencia Europea y dentro de un paradigma de enseñanza específico de su centro universitario (Modelo de Formación UD)<sup>4</sup>, que apuesta por el desarrollo de la autonomía y protagonismo del alumno en su proceso de aprendizaje (Ibidem, pp.1-2).

La experiencia se lleva a cabo en la asignatura "*Técnicas de Expresión y redacción jurídicas*", optativa de 3 ECTS. El trabajo implica la búsqueda y planificación de técnicas, el diseño de las actividades y la configuración de un sistema de evaluación acorde con la propuesta.

El perfil del alumnado matriculado manifiesta una amplia heterogeneidad respecto a su grado de dominio de la competencia escritora, lo cual afecta a cuestiones lingüísticas y discursivas implicadas en la comprensión de textos con un elevado nivel de abstracción. Además la diversidad también se expresa en referencia a las motivaciones e intereses de los distintos estudiantes.

Esta propuesta no surge con una pretensión "innovadora" per se, sino que tiene como objetivo que sus alumnos acaben "aprendiendo a aprender", superando, para ello, todas las resistencias presentes en el colectivo discente. Además parte de una concepción sociocultural del lenguaje, que resalta la relevancia del intercambio dialógico como medio de aprendizaje tanto de su expresión oral como escrita.

Por todo esto se opta por el "aprendizaje cooperativo" como método adecuado para trabajar esta competencia. La secuenciación del trabajo alternando sesiones individuales y conjuntas, permite que "*se garantice la responsabilidad individual y grupal*" (Ibidem, pp.6-7). Dentro del aula se trabaja mediante sesiones de tutoría de asistencia

---

<sup>4</sup> "*El Modelo de Formación UD (MFUD) recoge las orientaciones del EEES y tiene entre otros propósitos fomentar el aprendizaje autónomo y significativo y la adquisición de competencias académico-profesionales necesarias para una adecuada incorporación al mundo laboral*" (Álvarez, 2007, p. 2).

obligatoria, y fuera de la misma a través del trabajo autónomo y cooperativo del alumnado.

Respecto a los aprendizajes realizados, se reconoce:

- Mayor información sobre el uso de la lengua
- Desarrollo de procesos de composición de textos
- Mejora de las actitudes hacia la competencia escritora (Ibidem, pp.11-12).

También se destacan, como aspectos positivos, el surgimiento de procesos de reflexión y de crítica sobre el propio trabajo, que aprenden a ser más responsables, y por tanto, más eficaces en el uso de su tiempo, y todo ello les proporciona más seguridad. Entre los negativos resaltan algunas dificultades organizativas, la exigencia de dedicación y las resistencias del alumnado a trabajar en equipo (Idem).

### 2.3. Experiencias desarrolladas tras el periodo de implantación del grado

En la revisión sobre las experiencias e investigaciones llevadas a cabo tras el inicio del proceso de implementación de los nuevos planes de estudio, encontramos reflejados un amplio espectro temático.

Algunos de estos trabajos analizan "características generales" del modelo de enseñanza universitaria impulsado por Bolonia. Entre ellas encontramos la interdisciplinariedad, la adquisición de competencias, la incardinación entre teoría y práctica, la coordinación docente, el fomento de la movilidad, tanto de estudiantes como del profesorado, la aplicación de metodologías más activas y participativas , etc.

En "La coordinación docente en la implantación de los títulos de Grado" (Torredo & Ruiz, 2011, p.31) los autores se cuestionan el nuevo rol docente, como dinamizador del proceso formativo, en tanto que su buen ejercicio redundaría en los niveles de satisfacción del alumnado. Pero también examinan este papel desde el punto de vista de la gestión y organización académica. Es en este punto en el que se incardina la necesidad de

coordinación del profesorado en distintos niveles, buscando superar la falta de tradición, en este sentido, de la Universidad Española.

El estudio se realizó mediante entrevistas estructuradas a doce coordinadores y coordinadoras de titulación de cuatro universidades: Universidad de Murcia, Universidad de Valladolid, Universidad de Granada y Universidad Autónoma de Madrid.

Los responsables de las titulaciones reconocen una mayor y mejor coordinación por curso y materia, propiciada por un aumento de la implicación del profesorado, que, en el caso de los títulos de Maestro se ve impulsado por la posibilidad de realización de algunas de sus tradicionales reivindicaciones respecto a la titulación. Aunque esta oportunidad se ve contrarrestada con la inercia de muchos a seguir trabajando como hasta ahora (Ibidem, p.34).

También se detecta un grado distinto de implicación hacia el cambio en los diferentes cursos: en los inferiores, los docentes parecen tener una predisposición más positiva que en los superiores.

Entre los coordinadores también se realiza una valoración favorable respecto a la estructura y planificación de los títulos, que redundará positivamente en la formación del alumnado. Esto ha sido acompañado con los cambios metodológicos y organizativos correspondientes, que sin embargo, no han ido seguidos, mayoritariamente de nuevas estrategias en la evaluación. En este aspecto, que varía mucho según los contextos y titulaciones, si se ha visto una evolución en la concreción, explicitación y publicación de los criterios (Ibidem, p.35).

En este sentido, encontramos muchas experiencias que se centra en realizar valoraciones y propuestas de trabajo respecto a los sistemas de evaluación. Resulta evidente que el cambio metodológico implica, o debería haberlo hecho, un cambio en los criterios e instrumentos de evaluación. No hay que perder de vista que el epicentro del proceso de enseñanza-aprendizaje está ahora en las competencias, y no en los contenidos. Este hecho, junto con las metodologías más participativas, han de tener su reflejo en la evaluación.

Todos estos temas precisan de un importante nivel de coordinación, para la cual los propios implicados desvelan que aún no existe una cultura de trabajo. Incluso muchos de los mecanismos habilitados no son los adecuados, sino que dificultan la agilización que esta organización exige.

En esta misma dirección se sitúa la valoración realizada sobre el sistema de Calidad, poco operativo y excesivamente burocrático. Los responsables proponen reuniones de coordinación al margen del mismo, más flexibles y eficientes.

*"La responsabilidad compartida, la construcción de la confianza entre colegas, la exigencia y la cooperación son rasgos que deberían definir a los equipos docentes, pero la realidad muestra un claro contraste con esas características, pues la observación de nuestros centros universitarios nos dice que hay una presencia importante del individualismo, de las relaciones burocratizadas, de la inconexión entre instancias diversas"* (Ibidem, pp.37-38).

Desde este punto de partida, esta investigación pretende generar el debate en torno al cambio universitario, ya iniciado, pero con muchas cuestiones pendientes. Una de ellas es la coordinación, que tendrá que abarcar a toda la institución universitaria, proporcionar las condiciones y apoyos necesarios, y fundamentalmente impulsado y con el compromiso de *"la inmensa mayoría de estudiantes y del profesorado"* (Chomsky, 2006, p.104 en Torredo & Ruiz, 2011, p.39).

La interdisciplinariedad es otro ámbito de interés en el marco del EEES.

En una línea similar, en la titulación del Grado de Enfermería de la Universidad Europea de Madrid, se llevó a cabo una experiencia de transversalidad en la docencia, en la asignatura de *"Cuidados del Anciano"* (Fraile et al., 2013, pp. 819-826).

El enfoque de este trabajo emana de las propia idiosincrasia del tema: Rosales (1999) indica que *"existe un amplio consenso que apoya los beneficios del trabajo en equipo en la mejora de la calidad de atención a los pacientes, familias y comunidades"* (Ibidem, p. 820).

Hay contextos, como el sanitario, eje de esta experiencia, que sufren especialmente los perjuicios del trabajo excesivamente individualista, frente a los beneficios contrastados que aportaría el trabajo en equipo. Este se constituye, por tanto, como otro de los argumentos para incluir estrategias multidisciplinares en la formación de estos profesionales.

Y por último Fraile et al.(2013), consideran, respecto a la transversalidad en la docencia, "*que es un elemento necesario que permite la aproximación a la complejidad de lo real y la integración de los conocimientos*" (p.820).

Todas estas razones justifican sobradamente la puesta en práctica de una experiencia, a lo largo del curso 2012-2013, en la asignatura "*Cuidados al Anciano*", del tercer curso del Grado de Enfermería, y la creación de un espacio de participación de profesionales del "*área de Podología, Fisioterapia, Óptica-Optometría y Escuela Politécnica*" (Ibidem, p. 821).

En cuanto a los resultados, podemos destacar varios. En primer lugar, la alta participación en todas las actividades programadas, y de forma desinteresada. Evidentemente este puede ser un punto de partida, aunque no una fórmula de trabajo habitual, en la que el reconocimiento y compensación laboral es imprescindible.

En cuanto a los estudiantes, el grado de satisfacción y de interés respecto a esta apuesta de formación innovadora es muy elevado. Los alumnos destacan como aportaciones de esta metodología:

- Los conocimientos recientes contribuyen a reforzar los previos .
- La visión práctica y conexión con el mundo real.
- La importancia de trabajar en equipo
- Es una experiencia que aporta un punto de vista diferente sobre el desempeño profesional. (Fraile et al., 2013, p.824-825).

Otras investigaciones se centran en analizar metodologías específicas de aprendizaje que, si bien no son nuevas, han sabido aprovechar las condiciones que ofrece el modelo de los nuevos grados para introducirlas con más fuerza. Entre estos podemos encontrar el aprendizaje cooperativo o el aprendizaje servicio. También hay trabajos que

describen la experimentación con técnicas creativas, muchas de ellas mediante la utilización de las Tics.

En la Universidad de Salamanca, en su sede de la Escuela Politécnica Superior de Ávila, con el fin de adaptar los estudios de Grado en Ingeniería Civil al EEES, se plantea trabajar con una metodología de aprendizaje cooperativo. La experiencia se trabaja en la asignatura "*Materiales de Construcción*" (Vergara, 2012, pp. 387-402).

La nueva orientación de la educación en general, y de la universitaria en particular, centrada en la adquisición de competencias, requiere que los objetivos básicos se planteen como capacidades que contribuyan a la resolución de problemas, ya sean profesionales o vitales.

Tradicionalmente los alumnos de ingeniería han mostrado un nivel inferior de satisfacción con las metodologías seguidas por sus profesores que los de otras titulaciones (Moussavi (1996) en Vergara, 2012, p.388). Tampoco la utilización de estrategias más innovadoras tiene buena acogida entre este alumnado, generando mitos sobre la ineficacia de las mismas. Muchos de estos prejuicios se instalan por las resistencias habituales ante los cambios y la incertidumbre que estos producen, no por sus consecuencias reales (Vergara, 2012, p.389).

El proyecto se desarrolló durante el curso 2011-2012, en la asignatura de "*Materiales de Construcción*", de carácter cuatrimestral, perteneciente al segundo curso del Grado de Ingeniería Civil, cursada por 24 alumnos. La innovación consistió en introducir un trabajo en equipo, colaborativo, desarrollado en tres fases diferenciadas: Exposición, Preguntas y Respuestas (EPR).

El trabajo EPR se plantea con la exigencia de participar en todas las fases, "promoviendo que todos los miembros del grupo tengan que colaborar entre sí, hecho que impulsa el adecuado reparto de tareas y la toma de decisiones conjunta (Ibidem, p.392).



Respecto a la perspectiva del alumnado, la mayoría de ellos se considera bastante satisfecho con el trabajo en grupo, y el 100% con la exigencia de exposición ante los compañeros, ante lo que existían bastante reticencias.

Se valoran como aspectos especialmente positivos de esta experiencia el aumento de la capacidad crítica y la comunicación oral. Se identifican también posibles mejoras del método, todas relacionadas con la calificación: la publicación inicial en la plataforma digital de las rúbricas que utilizará el profesor, y la de calificaciones parciales (Ibidem, pp.398-399).

Godoy y Murillo (2013) presentan una experiencia docente de innovación, mediante la aplicación de una metodología de aprendizaje participativa. Trabajan en la asignatura de Economía Regional y Urbana, perteneciente al Grado de Economía, de la Universidad de Extremadura, en el marco de un programa de consolidación del EEES.

La apuesta metodológica incorpora dos dinámicas innovadoras: el aprendizaje cooperativo, mediante la utilización de la técnica del rompecabezas de Aronson, y la evaluación de actividades y competencias mediante rúbricas (Godoy & Murillo, 2013, p.617).

Esta propuesta de trabajo colaborativo comienza dividiendo a la clase en equipos base, en los que cada uno de sus miembros se especializa en un tema o área. Paralelamente se elaboran equipos especializados conformados por los expertos de cada uno de ellos. La dinámica elegida exige asumir la responsabilidad de la tarea propia, de la que hay que rendir cuentas en el grupo, el trabajo autónomo y la colaboración con distintos compañeros. Ambas dimensiones, la individual y la grupal, determinarán el resultado del trabajo.

La práctica propuesta hace uso del aula virtual, además de la presencial, como espacio en el que presentar y compartir los resultados de los trabajos finales. Del mismo modo, todos los equipos tendrán que presentar y defender su informe ante los compañeros (Ibidem, p.621).

Esta propuesta, situada en un contexto de implantación y consolidación de los nuevos títulos de Grado en el marco del EEES, coincide con la de Vergara (2012) en la

necesidad de conjugar las propuestas metodológicas con los sistemas de evaluación, que habrán de superar los formatos tradicionales, de manera que hagan motivador el trabajo para el alumno y favorezcan realmente la evaluación de las competencias.

Reforzando la idea de hacer cada vez más protagonista al alumno de su proceso de aprendizaje, los profesores Villegas y Chinchón (2013) presentan una experiencia en la que intentan dar a una actividad anual un carácter antijerárquico, rompiendo con los roles habitualmente atribuidos a profesorado y alumnado.

El Departamento de Arte y Diseño, de la Facultad de Artes y Comunicación (Universidad Europea de Madrid), organizaba, desde 2004, una actividad expositiva en el Centro de Arte Joven de la CAM (Comunidad Autónoma de Madrid). La actividad se denomina genéricamente como "*Blog*" (Villegas & Chinchón, 2013, p.485).

En los cursos 2011 y 2012 se plantea dar un giro hacia un mayor involucramiento del alumnado en todo el proceso de la actividad, y no simplemente meramente en el rol estudiantes. Se pretende "*definir un modelo en el que los estudiantes operen desde un alto nivel de autonomía como agentes, hasta cierto punto, emancipados de la tutela académica de los profesores a cargo de la experiencia, cuyo papel quedará redefinido como facilitador*" (Ibidem, p.486).

El hecho de ser una exposición implica un mayor grado de estratificación entre los participantes, incluyendo la figura de un comisario. El procedimiento busca modificar y renovar el papel de todos los agentes involucrados, rompiendo la relación jerárquica entre los mismos, y conduciendo, en una tercera edición hacia la autogestión por parte de los discentes. Todo el proceso se lleva a cabo de forma progresiva, haciendo conscientes a los alumnos de los errores y dificultades, pero también de su responsabilidad para con el trabajo personal y el resultado final.

La misma denominación de la actividad en los sucesivos cursos pone de manifiesto el objetivo de la experiencia: "*BLOG.11 Emancipación, BLOG.12 Autonomía y BLOG.13 Interludio.*" (Ibidem, p.485).

De los resultados obtenidos se deduce, en primer lugar, que ha resultado ser una experiencia muy positiva. La calidad de las exposiciones, respecto a convocatorias anteriores, no ha resultado ser inferior. En los estudiantes se ha observado un nivel de implicación bastante elevado, y una actitud favorable hacia el mismo. Pese a ser esta la valoración general, se ha detectado un grupo residual de alumnos menos implicados, que delega su responsabilidad en otros compañeros y utiliza criterios poco objetivos en su toma de decisiones (Ibidem, pp.491-492).

La adquisición de autonomía, y la responsabilización del propio proceso de aprendizaje son, quizás, dos de las competencias fundamentales a adquirir, tanto desde una dimensión profesional como desde la formación más integral del individuo. Y también de las que más resistencias presentan. No necesariamente esto tendrá que relacionarse con la idoneidad de las propuestas metodológicas. Posiblemente habrá que analizar mejor el perfil y características del alumno que está llegando a la Universidad, situado entre lo que algunos denominan *Generación Y* (los que actualmente ya cursan sus estudios) y *Generación Z* (entre 15 y 18 años) (González & López, 2011, p.33).

En la línea de acercar al alumno al entorno profesional, podemos situar esta propuesta, "*El viaje como experiencia de aprendizaje*". Las profesoras García y Ortega presentan como oportunidad formativa el viaje de fin de estudios que tradicionalmente realiza el alumnado del Grado de Arquitectura de la Escuela Politécnica Superior de la Universidad de Girona.

A lo largo del curso 2010-2011 ambas docentes, responsables de la asignatura "Arquitecturas Contemporáneas" incardinan el desarrollo de la misma con el viaje de estudios, con destino a la ciudad de Berlín. La experiencia docente plantea:

- La autogestión del aprendizaje, específicamente mediante la modalidad de autoaprendizaje cooperativo.
- La construcción activa de conocimiento por parte de los propios alumnos.
- La coevaluación, utilizando la fórmula de inter-pares por equipos.
- La experiencia AFA del viaje de estudios (García & Ortega, 2011).

La propuesta establece una conexión total entre todo el proceso de preparación del

viaje y los contenidos y competencias propios de la materia, partiendo del destino seleccionado. De esta manera contribuye a dar una mayor significatividad al conocimiento, al tiempo que se favorece "*el desarrollo personal y social*" (Idem) del alumno en sus últimos cursos.

Otro de los valores de este tipo de propuestas es la cantidad y diversidad de competencias que se ponen en práctica, comenzando con la autogestión y autonomía en el trabajo, el trabajo en equipo, la búsqueda y selección de información, competencias comunicativas, etc.

En general, la experiencia ha resultado muy positiva, aunque quedan algunos temas pendientes, especialmente referentes a "*la evaluación de la asignatura, la participación coactiva de los estudiantes y el compromiso cooperativo*" (Idem), sobre los que habrá que seguir investigando.

En otro ámbito radicalmente distinto situamos la experiencia realizada por los profesores Barrios y González-Bravo en la Escuela de Arquitectura, de la Universidad Antonio de Nebrija. El proyecto de innovación ha consistido en introducir una "*Metodología de Aprendizaje Emocional (MAE) en las enseñanzas de Arquitectura*" (Barrios & González-Bravo, 2011, p.255).

La investigación se llevó a cabo con dos muestras de estudiantes diferenciados, pertenecientes a planes de estudio distintos. La implementación de esta metodología se desarrolló en el Taller de Proyectos, entre los cursos comprendidos entre 2007-2011. El profesorado involucrado fue el mismo, con una clara inquietud por el ámbito de la inteligencia emocional (Ibidem, p.258).

El trabajo se justifica en la necesidad de extender al ámbito universitario una dimensión de la formación que, en etapas educativas previas, ya se está fomentando: la educación emocional. También se argumenta la importancia de este tema en el contexto laboral. Además, estamos hablando de un área disciplinar en el que un adecuado aprendizaje emocional puede contribuir a mejorar la transmisión del trabajo creativo, especialmente en el mundo de la Arquitectura.

El objetivo principal consistió, mediante la implantación de la Metodología de Aprendizaje Emocional (en adelante MAE), en aumentar el interés del alumnado hacia asignaturas decisivas de la titulación, mejorando el rendimiento y calidad del aprendizaje. El objetivo final pretende dotar a los estudiantes de una metodología de aprendizaje introspectivo que le permita conocer sus emociones, gestionarlas adecuadamente respecto a sí mismo y a su interacción con los demás (Ibidem, p.256).

En el fondo se busca ir construyendo un perfil profesional más ajustado a las demandas de la sociedad actual. Este "nuevo arquitecto" requiere no sólo de un alto grado de conocimiento de su profesión, sino también de la sensibilidad necesaria para adecuarse a las exigencias de su clientela y de la sociedad en su conjunto, en cuanto a respeto del entorno, sostenibilidad y responsabilidad social (Idem).

La propuesta de trabajo se considera oportuna por cuanto la implantación de los Grados facilita la posibilidad de trabajar con grupos menos numerosos (un máximo de 25 alumnos). La dinámica del taller también se considera una oportunidad para esta metodología.

La aplicación de MAE influye en varias áreas del proceso de enseñanza-aprendizaje: en el rol del profesor, que desempeña funciones de coaching; en la gestión y corrección de errores, en el control de la ansiedad y la potenciación de la capacidad creativa; en la sensibilización hacia la profesión.

Los resultados se muestran alentadores, aunque revelan dificultades. Los grupos no responden de la misma manera ante propuestas similares, por tanto, en la adaptación del método habrá de tener en cuenta la idiosincrasia de cada uno de ellos. También requiere de un cambio de mentalidad, tanto en las instituciones universitarias y sus sistemas organizativos, como en el profesorado y alumnado. Es evidente que no todos los docentes están preparados para poner en marcha este tipo de metodología (Ibidem, p.259).

Sí es importante destacar en este tipo de propuestas la superación de una visión reduccionista de la formación del individuo meramente desde la dimensión profesional, abriéndose a una imagen más integral del mismo. También implica un nuevo enfoque a la

hora de entender la formación del profesional, competente no sólo desde una óptica técnica, sino como ciudadano conectado y atento a su contexto laboral.

De hecho no es la única investigación centrada en la competencia emocional y en el ámbito de la Arquitectura. La siguiente experiencia la podemos situar también en este contexto de preocupación y aprovechamiento de las condiciones que introduce el nuevo EEES. En este caso hablamos de la integración de la competencia emocional en los estudios Grado de Fundamentos de la Arquitectura.

Los profesores Galiana y Seguí (2013) se cuestionan la necesidad de superar la visión tradicional, fundamentalmente profesionalizante y centrada en la adquisición de conocimientos, y favorecer cauces de entrada a otras competencias y metodologías menos ortodoxas, encaminadas a una formación integral del alumnado, que no sólo le haga conocer sino también desarrollar las actitudes y aptitudes que le permitan seguir aprendiendo a lo largo de la vida (Galiana & Seguí, 2013, pp. 283-284).

Según Bisquerra y Pérez (2007, p.13), *"la incidencia positiva de un buen nivel de desarrollo de las competencias emocionales en numerosas circunstancias de la vida es un hecho constatado por un creciente volumen de investigaciones"*, aunque de desarrollo reciente<sup>5</sup>.

La actividad se plantea en la asignatura *"Física de los Procesos"* (Ibidem, p.284), asignatura básica de 6 ECTS, correspondiente al primer curso del citado Grado. El

---

<sup>5</sup> El concepto de competencia emocional es un constructo sobre el que aún hoy no existe un claro consenso. Se han elaborado diversas propuestas.

Goleman, Boyatzis y Mckee (2002, p.69-73) (citado en Bisquerra & Pérez, 2007, p. 5), proponen cuatro dominios de la inteligencia emocional y sus competencias asociadas. Englobadas como competencias personales: la conciencia de sí mismo y la autogestión. Como competencias sociales, la conciencia social y la gestión de las relaciones.

Para Bisquerra y Pérez (Ibidem., p.8) las competencias emocionales contribuyen al buen ejercicio de la ciudadanía, permiten una adecuada adaptación al entorno y acrecienta las posibilidades de éxito ante circunstancias difíciles. Todo ello es aplicable a los distintos ámbitos: educativo, personal y profesional.

Entendemos, por tanto, la necesidad de hacerlo cada vez más presente en el marco de las enseñanzas superiores.

*"La inteligencia emocional es un constructo hipotético que está en debate en el campo de la psicología. En este debate hay un punto de acuerdo: la importancia del desarrollo de las competencias emocionales. La educación emocional tiene como objetivo contribuir al desarrollo"* (Bisquerra & Pérez, 2007, p. 13).

planteamiento es el siguiente: incorporar al trabajo habitual de aula la visualización, y posterior debate, de una serie de vídeos seleccionados que tratasen diversos aspectos relacionados con "*la motivación y la inteligencia emocional*" (Idem).

La experiencia de innovación se secuencia en tres fases: la selección de los vídeos, la proyección y debate sobre los mismos (implementación de la actividad) y evaluación a través de encuestas al alumnado.

Hay diversos aspectos a resaltar de esta propuesta. En primer lugar, la actividad se sitúa temporalmente los viernes, en la última media hora de clase, lo que permite concluir la semana con un ambiente más distendido y propicio a la participación. En segundo lugar, llevarla a cabo en una asignatura de primer curso pretende además, contribuir a atenuar la adaptación a la etapa universitaria. En tercer lugar la duración de la actividad en su conjunto, y de los vídeos en particular (inferiores a 5 minutos), que permiten a los estudiantes mantener la atención. Y en cuarto lugar, un aspecto que surge una vez iniciada la primera fase de la experiencia: la utilización de algunos vídeos en otros idiomas, de forma que también se trabaja la competencia lingüística (Ibidem, pp. 284-285).

Los resultados obtenidos de las encuestas revelan que para el alumnado ha supuesto una experiencia muy positiva. Especialmente indican resaltan su funcionalidad como motivadores tanto a nivel académico como personal. También destacan su utilidad para trabajar aspectos emocionales y en su rol de estudiantes. De hecho, el único ítem valorado "negativamente" ponía de manifiesto una mayor demanda de los mismos.

Para el profesorado la valoración es positiva en dos sentidos. Las sesiones de clase más extensas, introducidas por los nuevos títulos de Grado, hacen muy aconsejable la introducción de metodologías y actividades que las dinamicen. Y en segundo lugar, la alta participación del alumnado en los debates y los resultados reflejados en las encuestas.

Otra propuesta metodológica interesante es la incorporación de estrategias de narración escrita, "*storytelling*", en la enseñanza del Derecho Procesal. La profesora Rodríguez, de la Universidad de Santiago de Compostela (2014, pp.225-239) presenta en su artículo un acercamiento a este instrumento y su aplicación en las enseñanza

universitaria, destacando la trascendencia que la competencia comunicativa y narrativa tiene para el futuro letrado.

"*El storytelling es una técnica de creación y narración de relatos con un fin comunicativo concreto, ya sea publicitario, político, personal, docente*" (Rodríguez, 2014, p.227). Su utilización, tal como se entiende en la actualidad, data en EEUU desde mediados de los años 90 del pasado siglo.

Se constituye como una herramienta ciertamente persuasiva respecto a los fines que pretende, muy apreciada en un mundo en el que el tiempo es un bien escaso. Se justifica, por tanto, como un instrumento muy adecuado en lo que se denomina "*Economía de la Atención*"<sup>6</sup>, en la que la eficiencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje es fundamental (Ibidem, p.229).

En el artículo de la profesora Rodríguez (2014) se presenta una doble posibilidad en la utilización de este recurso en la enseñanza de la práctica procesal: como medio de explicación teórica por parte del docente, y como método de aplicación práctica por parte del alumnado. La utilización de historias en la transmisión de contenidos contribuye a captar y mantener la atención de los estudiantes, al tiempo que les facilita a estos la retención de los mismos, asociados a lo anecdótico, a la ejemplificación.

Respecto a las bondades de esta herramienta en la enseñanza del Derecho la autora destaca varias, en muchos casos extrapolables a otras áreas de conocimiento. La utilización de estos relatos al inicio y final de las sesiones presenciales permitirá la reflexión del alumno sobre una Ley de una forma diferente a la tradicional. Otra oportunidad que ofrece esta técnica es la de visibilizar "*los hechos que subyacen a todo conflicto jurídico*" (Ibidem, p.230), algo poco frecuente.

El marco de EEES refuerza la idea de que la enseñanza universitaria a de dar un paso hacia la dimensión más pragmática del aprendizaje profesional. En el ámbito del Derecho la narración es fundamental. En el contexto judicial los actores son narradores, y

---

<sup>6</sup> Término empleado por Núñez López, A. (2007) en *¡Será mejor que lo cuentes!. Los relatos como herramientas de comunicación. Storytelling*. Barcelona: Urano.



de su buen hacer dependerá su éxito o fracaso. Por todo esto la habilidad o competencia para interpretar, escribir, reelaborar y contar historias se torna en algo sustancial en la enseñanza de las disciplinas jurídicas (Rodríguez, 2014).

Aunque desde un universo radicalmente diferente, veremos ahora la propuesta de tres profesoras de la Universidad Europea de Madrid que desarrollan su docencia en el Grado en Ciencias de la Danza, que pretenden mejorar la competencia de análisis y síntesis entre su alumnado (Asensio, Botana & Gostian, 2013, pp.152-159).

Asensio, Botana y Gostian (2013) imparten asignaturas diferentes: "*Teoría e Historia de la Danza*", "*Técnica y Didáctica de la Danza Clásica*" y "*Análisis Coreográfico y del Repertorio*". Pero a toda ellas les une una misma motivación y objetivo: poner de manifiesto que, en los recientemente creados estudios universitarios de Danza es fundamental conjugar la formación teórica y práctica. La comprensión de la Danza y todo sus elementos, la asimilación de su lenguaje específico, su lugar dentro del conjunto de las Artes, hacen necesario un manejo importante de la capacidad de análisis y de síntesis.

Cada profesora, en su asignatura correspondiente, desarrolla una metodología distinta, pero todas guiadas por estas intenciones comunes. Podemos destacar la introducción del visionado de vídeos de coreografías, y la reflexión sobre los mismos; el trabajo colaborativo; la realización de comentarios de texto; elaboración de cuadernos reflexivos, etc. (Ibidem, pp.155-156).

En conclusión podemos destacar el hecho de que la preocupación y el trabajo por ir acercando la enseñanza universitaria a las exigencias del EEES, y de las demandas del contexto mundial, están llegando a todas las áreas de conocimiento y disciplinas. Lógicamente a ritmos diferentes y con intereses relacionados con su especificidad.

Sobre la utilización de medios audiovisuales en el aula se centra la siguiente experiencia, que surge ya en el año 2005 como un proyecto de innovación docente y que, gracias a la gran acogida, y aprovechando las características de la reforma universitaria, propicia una oportunidad de expansión.

El *Proyecto DeCine* comienza su andadura en la Facultad de Derecho, de la Universidad de A Coruña, como respuesta a la inquietud de un grupo de profesores, de diversas áreas, de ofertar un acercamiento al Derecho a través del cine (Souto, 2012, pp.59-63). Para ello se propone una asignatura de libre configuración que finalmente se convierte en toda una propuesta didáctica muy adecuada a las demandas del nuevo modelo universitario: utilización de las TICs, con la creación de un Blog, la coordinación entre profesores y la interdisciplinariedad, fomento del espíritu crítico, etc.

Tras la importante acogida de la asignatura inicial, un grupo de 12 profesores decide ir elaborando materiales didácticos que acompañasen a la visualización de la películas. La proliferación y perfeccionamiento de estas fichas o unidades didácticas impulsó a la publicación conjunta de materiales. Es decir, una experiencia que surge con la finalidad de mejorar el conocimiento del derecho por parte del alumnado, se transforma en un proyecto de coordinación e innovación docente (Ibidem, p.60) .

La relevancia de esta actuación se pone de manifiesto, además, en el dinamismo del Blog, que adopta las posibilidades de una revista, pero con la agilidad del aprovechamiento del soporte tecnológico. El mantenimiento del mismo recae en todos los profesores participantes en el proyecto, que están obligados a realizar una entrada periódica con la siguiente estructura:

1. *"Ficha técnica de la película*
2. *Temática jurídica de la película*
3. *Comentario del profesor*
4. *Actividad*
5. *Lecturas recomendadas"* (Souto, 2012, pp.60-61).

Los objetivos, respecto al alumno, son varios: comprender la presencia real del derecho en la vida diaria y mejorar la capacidad de análisis jurídico y la habilidad argumentativa.

Respecto al profesorado, esta fórmula de trabajo le permite reconocer las dificultades de los alumnos al enfrentarse a los temas jurídicos. Además favorece claramente la colaboración entre los docentes a través del intercambio de materiales, y de la generación de nuevas publicaciones. Es también un instrumento para la mejora de la

docencia puesto que, cuando unos profesores prueban los materiales elaborados por otros, se establecen cauces para comunicar las deficiencias y mejoras sobre los mismos (Ibidem, p.63).

Entre herramienta didáctica e instrumento de evaluación podríamos situar la utilización de "*juegos de torneo*" que realizan los profesores Hierro, Atienza & Pérez (2014), de la Universidad de Sevilla. Este grupo de docentes realiza una propuesta metodológica encaminada al mismo tiempo, a lograr la adquisición de determinadas competencias generales, y a entrenar a los alumnos para la preparación de un tipo concreto de examen (Hierro, Atienza & Pérez, 2014, pp.414-415).

La experiencia se inicia en el curso académico 2010/2011, como prueba piloto. Y como consecuencia de los resultados obtenidos, se introduce en los programas de las asignaturas , *Economía del Sector Público*, de 4º curso de la Licenciatura de Economía (ya extinta) y en *Sector Público*, de 3º del nuevo Grado en Economía (Ibidem, p.416).

A los juegos de aprendizaje como método de enseñanza-aprendizaje se les atribuye, fundamentalmente, un efecto de motivación en el alumnado. Desde este punto de partida, se consideró oportuno utilizar esta dinámica para abordar algunas competencias genéricas: el trabajo en equipo, la capacidad de análisis y síntesis, la toma de decisiones, la capacidad de crítica y autocrítica, etc..

Para ello se decidió que el alumnado interviniese en todas las fases del proceso, incluidas las tradicionalmente desarrolladas por el docente: elaboración de materiales, de preguntas y respuestas. De esta manera se refuerza su carácter constructivista, dando también la posibilidad al alumno de situarse en el rol del profesor, poniéndolo en la tesitura de elaborar posibles preguntas de examen (Ibidem, p.418).

La estructura seguida es similar a la de un juego de preguntas y respuestas, por equipos, que previamente han preparado también buena parte de las mismas. No hay ninguna pretensión de competitividad, en cuanto que se entiende como una actividad de aprendizaje y de entrenamiento, con el objetivo claro dotar a los alumnos de las habilidades necesarias para preparar y afrontar un examen con el formato de las cuestiones utilizadas.

Los resultados, obtenidos a través de un cuestionario, revelan que el *"57 % de los estudiantes dice haber mejorado su forma de estudiar y entre el 65% y el 81% mejoraron en las competencias generales...Además el 71% de los estudiantes manifiesta haber aprendido durante el juego"* (Ibidem, p.425-426). La valoración, por tanto, permite entender que es una actividad adecuada y oportuna al espacio universitario.

En cierto modo el valor de esta propuesta procede de su versatilidad. Se puede entender como una actividad de autoaprendizaje, puesto que es el propio alumnado el que, sin una transmisión explícita previa por parte del profesor, construye y asimila el conocimiento. Y puesto que la dinámica exige el trabajo en equipo, también la podemos entender como una actividad de aprendizaje colaborativo. Además, y quizás esta es la dimensión más visible, se constituye como un medio de evaluación, muy bien valorado por los alumnos, por la inmediatez con la que reciben el *feedback* de su actuación, tanto por parte del profesor como del resto de compañeros (Ibidem, p.429).

Una experiencia relacionada, tanto por la propuesta metodológica como por el área de conocimiento en la que se implementa, es la de Bendito (2012). *"Juegos jurídicos como modalidad de gestión del talento en el estudio, medida paliativa que fideliza al estudiante sin aula y al profesor de Metodología a Distancia, y proyecto que escapa de las manos del profesor co-autorizando a otros profesionales"* surge en el contexto de la no presencialidad, en la UNED.

Es una apuesta por introducir alternativas metodológicas, con una dimensión lúdica, que permitan al alumno aprender, repasar o simplemente estar en contacto con la materia y que fomentan la creatividad del profesorado implicado (Bendito, 2012, pp.8-10).

La experiencia está condicionada, lógicamente, por las características contextuales del alumnado de la UNED, y surge de las inquietudes de la profesora Bendito por empatizar con el alumno solitario de esta Institución. En un primer momento, en 2002, surge en formato impreso y, con el transcurso del tiempo y el desarrollo de las TICs, se reconvierten en materiales telemáticos.

En conclusión podemos destacar como aspecto positivo el feedback que el alumno recibe sobre su proceso de aprendizaje. Como aspectos negativos, la falta de aceptación del "*juego como vehículo de transmisión del conocimiento*" (Ibidem, p.9) científico.

De cualquier forma hoy, opciones metodológicas como esta, adquieren todo el sentido en el Espacio Europeo de Educación Superior, y enmarcada en un modelo de la docencia como espacio de innovación.

En la misma línea que Hierro, Atienza y Pérez, los profesores Ión, Silva y Cano (2013) defienden las fortalezas del blog como herramienta, no sólo de aprendizaje, sino también de evaluación formativa. En "*El feedback y el feedforward en la evaluación de las competencias de estudiantes universitarios*" las autoras presentan una experiencia de análisis de las posibilidades de este instrumento para evaluar competencias.

Para ello se impulsó una plataforma de creación propia, CAT (Competencies Assessment Tool) en la que han participado alumnos de nueve asignaturas diferentes, de siete universidades de Cataluña. En este espacio los alumnos han ido trabajando a través de la elaboración de un blog, y al mismo tiempo autoevaluándose respecto al nivel de competencias adquiridas. Paralelamente el profesorado chequeaba el trabajo realizado y la autoevaluación, y trasladando sus respuestas y comentarios al alumno. También se estableció un cauce para el feedback entre los compañeros (Ión, Silva & Cano, 2013, pp.288-289).

En los resultados obtenidos de la valoración de la experiencia, los alumnos valoran positivamente los comentarios cualitativos del profesorado, aunque en menor medida el número de respuestas recibidas. El feedback entre los compañeros resultó ser el indicador menos valorado. La experiencia, en general, ha tenido suficiente aceptación, aunque con algunas lagunas y aspectos mejorables. (Ibidem, pp.295-297).

El Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, reconoce la Sociología como materia transversal en todas las áreas de conocimiento de las ciencias sociales y jurídicas, y en las artes y humanidades. En este marco los profesores Andrade y Otero (2013), de la Universidad de La Coruña, reflexionan sobre la finalidad de unos contenidos introductorios, teóricos y generales que aparecen en todas las asignaturas de Sociología, que no atienden

a las especificidades de cada titulación y que no conectan al alumno con la disciplina (Andrade & Otero, 2013, p.53).

Un punto de partida interesante que supone aprovechar el momento de cambio para revisar todos los factores contextuales que también han ido evolucionado: el alumnado, la realidad sociopolítica, los medios de comunicación, etc. Esta coyuntura impulsó a ambos docentes a plantear una primera unidad didáctica en la que acoplar estas nuevas realidades y las peculiaridades que exige cada titulación.

Ambos profesores, tras revisar la aplicación realizada del concepto de transversalidad respecto a la asignatura de Sociología en distintas titulaciones, observan que esta se concreta únicamente en la repetición de algunos temas clásicos, que se desarrollan de manera aislada a la globalidad del título. Por todo ello optan por reforzar este principio en la planificación de sus asignaturas, Sociología, de 1º del Grado de Administración y Dirección de Empresas, y Sociología del trabajo, de 2º del Grado de Relaciones laborales y Recursos Humanos, durante el curso 2010/2011.

Desde esta premisa ambos docentes deciden iniciar sus asignaturas rompiendo el guión inicial establecido tradicionalmente, y elaborando una primera unidad didáctica introductoria con un objetivo fundamental: motivar al alumnado hacia la asignatura, haciéndole comprender, desde el inicio, la relevancia del dominio de la misma para su posterior desempeño profesional. Es decir, dotándola de un sentido contextualizado en sus intereses formativos.

Así mismo se apostó por el aprendizaje activo, significativo y constructivista, que da voz a las intuiciones de los alumnos y les ayuda a construir el conocimiento. De esta forma, también adquieren la capacidad de conectar los aspectos más teóricos de la sociología con su dimensión más práctica, y más próxima (Ibidem, p.57).

En conclusión, Andrade y Otero sí valoran positivamente el enfoque inicial adoptado en la asignatura, siendo una disciplina en muchos casos tan alejada de los intereses o de las ideas preconcebidas de los alumnos respecto a su formación profesional.

Pero este principio de la transversalidad no hace referencia solo a las disciplinas, sino también a las competencias. Fernández, Villacé y Fuentes (2013) realizan un estudio con el objetivo de analizar la consecución de las competencias transversales en dos asignaturas del Grado de Turismo, en la Universidad Rey Juan Carlos, y la percepción que los alumnos poseen de su propio logro.

La hipótesis de la que parte su trabajo es la idea de que algunas metodologías, y actividades docentes, junto con la coordinación de las mismas por parte del profesorado implicado favorecen, no sólo una mayor consecución de las competencias, sino también un grado más alto de satisfacción por parte de los alumnos por el aprendizaje adquirido (Fernández, Villacé & Fuentes, 2013). Se desarrollan para ello algunas tareas conjuntas entre las dos asignaturas, que consiste en la realización de un único trabajo final en equipo.

De las cuatro competencias transversales trabajadas y analizadas, el alumnado estimó que había adquirido en un nivel aceptable: el trabajo en equipo y la capacidad de planificación y organización. Respecto a la comunicación oral "*perciben sustanciales mejoras en las habilidades mecánicas (contacto visual y la organización de discurso), pero persiste la inseguridad y otros aspectos más difíciles de cambiar a corto plazo como es el uso de un vocabulario adecuado y la forma de explicarse con claridad*" (Ibidem, p.511). La competencia que los propios estudiantes reconocen menos lograda es el aprendizaje autónomo.

Los alumnos participantes en la investigación son de 2º curso del Grado de Turismo. Es importante entender que las competencias transversales y genéricas se plantean a largo plazo. Es decir, no podemos pretender que en primer curso se logren completamente.

Los profesores Sáez, Ros, Martín, López, Arce y Caja (2013), de la Universidad Europea de Madrid presentan una experiencia que integra las exigencias del proceso de Bolonia con la realidad de las aulas universitarias en la actualidad: "*Actividades con Smartphones en la docencia universitaria*".

Sería ingenuo obviar la presencia de estos dispositivos en nuestras aulas. Este grupo de profesores, asumiendo la realidad reflejada en el Informe Horizon 2012, plantea la

incorporación de uno de los medios más extendidos entre la población estudiantil, el smartphone, en el desarrollo de distintas actividades. La innovación procede del uso de esta tecnología, y de las aplicaciones (en adelante apps) que a través de esta se pueden utilizar (Sáez, Ros, Martín, López, Arce & Caja, 2013, pp.1064-1065).

En el desarrollo de la experiencia están implicados 123 alumnos de los cursos 1º y 2º de las titulaciones de los Grados de Farmacia, Doble Grado de Farmacia-Biotecnología y Doble Grado de Farmacia-Óptica. Dos de las actividades se realizaron presencialmente, en sesiones de 2 horas, mientras que la tercera se implementó en el horario fuera de clase. En el desarrollo de las mismas se utilizaron *apps* específicas de las áreas disciplinares, y otras más generales, como la *apps BOE*.

De los resultados obtenidos se derivan algunas conclusiones. El uso del smartphone está tan generalizado, que sólo un 5% de los alumnos participantes afirmó no poseerlo (frente a un 16% el curso anterior). Si bien es cierto que su uso con fines educativos es bastante más limitado: sólo el 39% de los estudiantes respondió positivamente a esta cuestión. En este sentido, se desprende de la investigación que existe una predisposición positiva hacia la incorporación de estos aparatos en la experiencia universitaria, aunque el entusiasmo es menor al esperado (Sáez, Ros, Martín, López, Arce & Caja, 2013, pp. 1066-1069).

El análisis de esta experiencia pone el acento en una cuestión que para muchos docentes universitarios resulta hoy un problema diario: la presencia masiva de los aparatos de telefonía móvil en las aulas y su permanente uso por parte de los estudiantes durante las sesiones de clase. Podríamos analizar todos los inconvenientes y desventajas de este hecho, y dirigir nuestros planteamientos hacia la eliminación de los mismos en el entorno educativo. Aunque también podemos optar, tal y como se plantea este grupo de profesores, por aliarnos con la realidad e intentar sacar partido de ella.

"¿Nos graban los alumnos en las clases teóricas (magistrales)?" (López del Hierro, Pintor, Vivas & Gargantilla, 2013, p.897). Esta es la pregunta, en absoluto retórica, que se plantean los profesores miembros, también, de la Facultad de Ciencias Biomédicas de la Universidad Europea de Madrid. Tras detectar una situación similar a la planteada en la



experiencia anterior, Hierro, Pintor, Vivas y Gargantilla (2013) deciden investigar también la presencia de estos dispositivos en el aula y su posible uso como medio de grabación.

En el estudio, para el que se seleccionó una muestra de 229 alumnos de 2º de Grado de Odontología, y en el que finalmente contestaron el cuestionario 127, se extrajeron las siguientes conclusiones. Prácticamente el 100% de los alumnos acude a clase con el teléfono activo. Sólo el 22% de los estudiantes utilizaba el smartphone, en alguna ocasión, para grabar clases teóricas. El 78% reserva su uso para el envío de mensajes por whatsapp (Ibidem, pp.901-902).

Ante estos datos, y sin perder de vista la experiencia anterior, caben dos reflexiones al menos: la presencia masiva de smartphones en clase, durante el transcurso de la misma, supone un problema de atención, considerando además que el uso mayoritario no está relacionado con lo acontecido en el aula. Y la segunda, y no menos importante, está relacionada con las condiciones de las posibles grabaciones en el aula: permisos, utilización posterior de las grabaciones, etc.

Es un tema fundamental, no relacionado exactamente con el propio proceso de enseñanza y aprendizaje, pero que habrá que analizar, reflexionar y resolver. En este sentido sí podemos entender que el uso de estos dispositivos forma parte de la competencia digital, no tanto de su dimensión técnica aunque sí ética. Quizás haya que aprovechar las situaciones de aula como campo de observación y aprendizaje.

Como podemos observar, muchas de las propuestas metodológicas presentadas hasta ahora apelan a un nuevo modelo formativo, que supera la transmisión y adquisición de información y conocimientos, sólo de carácter técnico o profesional, para avanzar hacia un modelo más integrador, dónde el profesional y la persona se construyen conjuntamente, integrado en las demandas y necesidades que los distintos contextos, europeo y mundial, van marcando.



### 3. EXPERIENCIAS DE INNOVACIÓN DOCENTE EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN

*"La educación tiene el doble poder de cultivar  
o ahogar la creatividad"*  
(Faure & otros, 1972)

#### 3.1. Experiencias desarrolladas en las titulaciones de Educación

En la Escuela de Magisterio de Donostia-San Sebastián, de la Universidad del País Vasco, un grupo de profesores pertenecientes a cinco Departamentos diferentes, llevan a cabo un Proyecto de Innovación Educativa en el primer curso de la titulación del Grado de Educación Primaria (Karrera, Zulaica & Aldaz, 2014).

Con el objeto de impulsar en el alumnado del Grado de Educación Primaria la adquisición de las competencias generales y de crear instrumentos de evaluación válidos, a lo largo del curso 2009-2010 este grupo de docentes da forma conjunta al diseño del programa de las asignaturas del primer curso, mediante un módulo denominado "*Profesión Docente*" (Ibidem, p.288).

La idea era extender una visión interdisciplinar del currículum, y, a largo plazo, construir una nueva cultura universitaria adaptada a las necesidades contextuales. La estructuración en asignaturas cuatrimestrales no se modifica. Sí es fundamental la orientación hacia las competencias generales y la realización de una actividad interdisciplinar compartida y contextualizada entre todas las que componen el módulo. Todo ello exige, como aparece reflejado en la investigación de Torredo y Ruiz (2011), un esfuerzo importante de implicación y coordinación.

El proyecto se desarrolla en tres fases:

- 1ª- Sensibilización de la comunidad y diseño del proyecto
- 2º- Implementación del trabajo interdisciplinar
- 3ª- Evaluación de los trabajos del alumnado

Finalmente, para la realización del informe de investigación, se recogen las impresiones y valoraciones de los dos colectivos implicados: docentes y alumnos. Respecto al alumnado, la valoración de la experiencia resulta, en su conjunto, satisfactoria o muy satisfactoria, incluso en los temas referentes a la carga de trabajo y evaluación.

Sobre el profesorado podemos destacar dos aspectos muy positivos. El consenso logrado entre el grupo de docentes, debido en buena medida a la dinámica dialógica y de debate creada, en la que el intercambio de ideas, propuestas y dificultades permitieron dar cohesión al grupo. En segundo lugar, y en absoluta interconexión, la coordinación de los grupos de profesores que, pese las posibles repercusiones derivadas de la multiplicidad reuniones, se convierte en una herramienta imprescindible en la puesta en marcha de un proyecto que involucra a muchos profesionales y de distintas áreas.

En este sentido, Karrera, Zulaika, Iraola y Bereziartua (2014) corroboran esta necesidad de trabajar en equipo en contextos interdisciplinares, con el fin de lograr la consecución de las competencias genéricas.

Finalmente, entre las propuestas que realizan se encuentra una nueva distribución de la carga docente, en la que las proporciones entre horas teóricas y prácticas se modifica sustancialmente, pasando a repartirse en un 20% las horas teóricas, frente al 80% de horas prácticas. Esto surge como conclusión de algunas de las dificultades detectadas para poner en práctica el trabajo interdisciplinar desde la organización tradicional.

Para Karrera, Zulaika y Aldaz (2014),

*"la propuesta interdisciplinar (DILAN) ha conseguido ir más allá de un planteamiento concreto en el contexto de aula. Una propuesta que ha servido de base para los siguientes cuatrimestres y trabajos interdisciplinares de módulo,*

*llegando a convertirse en la actualidad, en un signo característico de esta Escuela Universitaria de Magisterio de la UPV/EHU en Donostia-San Sebastián" (p.300).*

En otra línea, aunque bajo la dinámica de cambio iniciada por el proceso de Bolonia, cuatro docentes de la Universidad del País Vasco incorporaron a sus asignaturas, correspondientes al 2º curso de los Grados de Pedagogía y Educación Social, la experiencia de Aprendizaje-Servicio (en adelante ApS). Dicha actuación se consideró oportuna como medio para involucrar tres ámbitos del contexto universitario: *"la innovación docente, la formación del profesorado universitario y la investigación"* (Martínez, Martínez, Alonso, & Gezuraga, 2013, p.99).

Para los autores, la incorporación a la sociedad del conocimiento implica un cambio sustancial en la Universidad que no debe hacernos perder de vista que, pese a que la preparación para el mercado de trabajo es misión fundamental de esta institución, deberá ir unido siempre a la formación integral del alumno también como ciudadano. Desde este punto de partida se propone *"el ApS como una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la Comunidad en un único proyecto bien articulado en el que los participantes aprenden a la vez que trabajan en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo"* (Batlle & Puig, Martín & Rubio (2010, p.20) en Martínez, Martínez, Alonso & Gezuraga, 2013, p.101).

Encontramos en el Aprendizaje-Servicio una propuesta educativa innovadora, que favorece la profundización y significatividad de los aprendizajes adquiridos por el alumnado, y ayuda a desarrollar una mayor responsabilidad sobre los mismos.

Esta actuación repercute positivamente no sólo en los estudiantes, sino en el resto de agentes. Consiste, *"en definitiva, en una propuesta innovadora que posibilita contar con aprendizajes contextualizados donde el alumnado desarrolla capacidades de crítica, de reflexión, de participación ciudadana activa, de contacto con el conocimiento de la realidad que les rodea"* (Ibidem, p.105).

Se reconoce también una mejor adquisición de las competencias profesionales. Respecto al ámbito de la innovación, contribuye a la construcción de un proceso de aprendizaje compartido por todos los agentes implicados, así como a la colaboración y el

trabajo interdisciplinar. Por último, entre las conclusiones extraídas se destaca la interconexión entre la comunidad y Universidad más comprometida, un acercamiento entre estos dos espacios tan distanciados tradicionalmente (Ibidem, p.112).

En 2013, Parejo y Pizarro presentan una experiencia de innovación, llevada a cabo en noviembre de 2011, con la que pretendían fortalecer el carácter práctico de la formación inicial del profesorado. La actividad, de carácter interdisciplinar, consistió en ofrecer a los alumnos y alumnas la posibilidad de observar, in situ, una de las experiencias educativas de reconocido éxito internacional: las comunidades de aprendizaje.

En "*El sueño educativo de la praxis innovadora: análisis etnográfico de una práctica de campo en la formación inicial del profesorado*" Parejo y Pizarro (2013, pp.411-416) se centran en las carencias formativas que el profesorado pueda tener sobre las actuales propuestas educativas innovadoras. Por ello analizan el impacto que la exposición y trabajo de campo en entornos escolares innovadores produce en su alumnado y en su motivación hacia los estudios.

Entre los objetivos que se proponen alcanzar están:

- La reflexión y análisis crítico del modelo educativo en el que ellos mismos se han formado.
- Valorar y reconocer la necesidad e importancia de la renovación educativa, tanto de la cultura como de su organización, mediante la observación y el acercamiento a evidencias científicas internacionales (Idem).

Las conclusiones refuerzan la idea de la necesaria conexión entre teoría y práctica en la formación inicial del profesorado, y, fundamentalmente, el acercamiento a buenas prácticas e innovadoras. Pérez Gómez refiere que es habitual que en el alumnado en formación inicial, tras su periodo de prácticas, surja el denominado "*retorno de la ideología pedagógica vulgar y el asentamiento de la mediocridad*" (Pérez, Gómez, 1997, p.5 en Parejo & Pizarro, 2013, p.415). El contacto, el acercamiento a prácticas innovadoras, y a profesores con espíritu de transformación, es imprescindible para hacer realmente posible una escuela viva y dinámica, activa y participativa.

En esta línea, Martín, Cabré, Gervilla y Gairal (2014) presentan, en CIMIE14 los resultados de una investigación realizada en el marco de proyectos de innovación docente entre la Universitat Rovira i Virgili y la Universidad de Granada. Los autores defienden que la participación voluntaria del alumnado del Grado de Educación en actuaciones educativas de éxito son una oportunidad para que una formación inicial de excelencia. Paralelamente, otra consecuencia de este tipo de actuaciones es el impacto positivo en los resultados de los niños y niñas de las escuelas en las que se interviene.

Los profesores Marín y Vila (2013), de la Universidad de Málaga, llevan a cabo un proyecto de investigación-acción en el Grado de Educación Social, en el que han trabajado las competencias deontológicas y el compromiso ético y social.

Entre los objetivos de esta experiencia podemos destacar la intención de "*desarrollar estrategias didácticas basadas en el enfoque por competencias que favorezcan la participación activa de las y los estudiantes, el aprendizaje cooperativo y la reflexión ética*" (Marín & Vila, 2013, p.538).

Los autores realizan una defensa de la Universidad como comunidad crítica de aprendizaje, cuyas relaciones se dan en entorno de convivencia democrática, "*una institución del mundo real, concebida para ampliar la capacidad de acción y reflexión con responsabilidad ética y ecológica, de los miembros de la sociedad que la sustenta*" (Maturana 1994, p.211, en Marín & Vila, 2013, p.539). Una "*Universidad socialmente responsable*" (Marín & Vila, 2013, p.539).

Ese punto de partida hace a estos profesores replantearse su docencia, llegando a la conclusión de que la reflexión ética, si bien debiera estar presente en todas las titulaciones, su incardinación dentro de la formación de un graduado de Educación social se hace imprescindible (Ibidem, p.539-540). Siguiendo a Habermas (1987, en Marín & Vila, 2013, p.539), se hace necesaria "*una repolitización del espacio público*".

El educador social trabaja en entornos sociales para los que, además de una preparación técnica, es necesaria una sensibilidad social, espíritu crítico y conciencia ética y política.

Marín y Vila entienden que la metodología de la investigación-acción se adecua al objetivo de crear un grupo autorreflexivo, en el que los aspectos deontológicos de la profesión se hagan presentes, se debatan, no solo desde la teoría, sino también desde la práctica. No únicamente para los alumnos, sino también para los profesores. Un grupo que reflexiona, debate, se replantea sus formas de actuación, desde las aulas, pero en conexión con la realidad.

En otra línea de actuación, la profesora Torrado (2013) analiza cómo las actividades de aprendizaje en la formación metodológica de los estudiantes del Grado de Pedagogía contribuyen a la adquisición de las competencias metodológicas específicas de dicha titulación.

La profesora justifica su análisis en la coyuntura actual propiciada por el EEES, que ha modificado el paradigma educativo anterior por el competencial. Esto ha propiciado que, según Salaburu, Haug y Mora (2011) en palabras de Torrado (2013) "*exista cada vez más diversidad metodológica en las aulas universitarias*" (p.543).

Este hecho, unido a la emergencia de un enfoque de transversalidad en el aprendizaje, lleva a Torrado a pensar que el estudiante de Pedagogía podría "aprovechar" la presencia de esta diversidad metodológica a lo largo de todos sus estudios, para reforzar las competencias metodológicas, que, lógicamente, están especialmente vinculadas a las cinco asignaturas relacionadas con la "investigación educativa".

Del análisis realizado se confirma una predominancia de las actividades de aula y con el grupo completo, frente a las actividades individuales, que tienen poca presencia (Torrado, 2013, p 549).

En conclusión, "*se constata la secuencia y nivel de complejidad requerido de las actividades de aprendizaje en las distintas asignaturas. Los resultados refuerzan la idea de consistencia de la formación en investigación educativa desde una visión de fragmentación de la formación por asignaturas*" (Ibidem, p.551).

En la Universidad de Vic, desde los estudios de Ciencias de la actividad Física y el Deporte, a raíz del proceso de Bolonia, se propone una asignatura denominada "*Trabajo*



*Interdisciplinar*" (Lecumberri, 2013, p.559), con la pretensión de dar coherencia a la evaluación de cuatro disciplinas: educación y valores deportivos, patrimonio e historia, actividades en el medio natural, y nutrición y dietética deportiva.

Con la colaboración de profesores de cada una de las distintas áreas de conocimiento implicadas, se proponen actividades de aprendizaje basadas en la autonomía del alumno. El objetivo consiste en el diseño y elaboración de un fin de semana en la naturaleza, con actividades deportivas y formativas.

El trabajo por competencias exige, así mismo, una evaluación adecuada para valorar la adquisición de las mismas. Los profesores participantes optan por distintos métodos: heteroevaluación, autoevaluación y evaluación formativa y por iguales. También utilizan diferentes instrumentos para la misma: trabajo individual dentro del grupo, media de los trabajos individuales dentro del grupo, trabajo organizativo del grupo, autoinforme grupal, y memoria y presentación final del trabajo (Lecumberri, 2013, p.560).

Para los estudiantes resultó ser una experiencia innovadora por diversos motivos: la metodología, las herramientas de evaluación, el trabajo en equipo, la posibilidad de realizar actividades fuera del aula, y la toma de conciencia de su propio aprendizaje, es decir, la metacognición (Ibidem, p.561).

Esta propuesta destaca por su carácter interdisciplinar, y por haber sabido complementar el impulso al trabajo por competencias con la adecuación de los métodos e instrumentos de evaluación oportunos.

Lorente-Catalán y Kirk (2014) trabajan "*La integración del concepto de evaluación para el aprendizaje en el desarrollo de una asignatura. Un estudio de caso en Formación inicial del profesorado de Educación Física*". Se proponen analizar en qué medida los estudiantes experimentan la evaluación, entendiendo que su experiencia se trasladará a su práctica como docentes.

Se analizan dos aspectos: la coherencia entre la propuesta de evaluación realizada en la asignatura y las directrices marcadas por la Universidad sobre la misma.

Lorente-Catalán y Kirk (2014), entienden que la interacción entre estos dos aspectos marca la diferencia entre un modelo transparente o un interactivo del aprendizaje. Cuando

los profesores transmiten la información con claridad, nos encontramos ante un enfoque transparente. Cuando los alumnos hacen las cosas por ellos mismos, o con otros, hablamos de un estilo o cultura interactiva.

Desde su planteamiento "*sería conveniente dar más voz al alumnado en las decisiones sobre el proceso de aprendizaje, intentando aplicar sobre la asignatura aquellos principios defendidos a nivel conceptual y válidos para su posterior tarea como docentes en la escuela. Esto implicaría tener en cuenta la autoevaluación, la evaluación entre iguales y la evaluación compartida o dialogada en el diseño y desarrollo de la asignatura*" (Lorente-Catalán & Kirk, 2014, p.5) que han sido poco utilizadas pese a reconocerse su importancia.

Para ello proponen algunas sugerencias. En primer lugar, sería interesante conocer las expectativas iniciales del alumnado y establecer juntos pautas para el trabajo. Una segunda propuesta apuesta por la evaluación compartida, fórmula que favorecería la interacción con el alumno, acompañándolo en un proceso propio de reflexión sobre su aprendizaje, en lugar de la dinámica más tradicional que otorga voz y poder exclusivamente al profesor (Idem).

La introducción de tareas que favorezcan la reflexión y el diálogo en el periodo de prácticas es la propuesta que Barrios y Montijano (2014) defienden en "*La tarea de reflexión compartida como instrumento dialógico de formación docente durante las Prácticas de Enseñanza*". La experiencia se lleva a cabo en el Grado de Educación Primaria (Mención de Lengua Extranjera), en la Universidad de Málaga.

La experiencia se justifica por la necesidad de caminar hacia la figura del profesor como profesional reflexivo, para cuya capacitación, a lo largo de las prácticas de enseñanza, requiere de una tutorización o mentoría. Este acompañamiento hace necesario que el tutor explicita su conocimiento sobre la práctica, que lo comparta con el tutorando (Barrios & Montijano, 2014, p.3)

La tarea propuesta, "*de reflexión compartida*" (Idem), busca estimular este diálogo profesional entre ambos, la explicitación del conocimiento y la reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tras la evaluación de la misma, los resultados confirman la satisfacción de los alumnos con la misma, como actividad formativa para su futuro profesional, propiciatoria de la reflexión, aunque no tanto de los procesos de reflexión y análisis compartidos.

Como conclusión se extrae que la tarea presentada es válida para estimular la reflexión y la explicitación, por parte de los tutores, de su conocimiento práctico. Las dificultades para su aplicación provienen de aspectos organizativos, no así de la propia tarea (Ibidem, p.7).

La siguiente experiencia propone "*Aprender Historia de la Educación Contemporánea a través del teatro*". Marín y Álvarez (2013) proyectan introducir el teatro en las aulas universitarias, no desde la perspectiva de espectador, sino desde la de creador. Y vincularla con el aprendizaje de la Historia de la Educación.

Los profesores justifican su propuesta desde varias perspectivas. En primer lugar, defienden la necesidad de apostar por introducir alternativas innovadoras, arriesgadas, en la Universidad, que se adecúen mejor a las nuevas formas de conocer de esta sociedad del conocimiento, y que hagan más protagonista al alumno de su propio proceso (Martín & Álvarez, 2013, p.3).

En este sentido argumentan que el teatro, por si mismo, ya es un recurso didáctico, por ser un fenómeno personal, que contribuye al descubrimiento y desarrollo del individuo. Y también un fenómeno social, en cuanto que es un acto de comunicación, con múltiples posibilidades. Es una oportunidad de innovar, "*posibilitando que el alumno universitario interiorice el conocimiento de una manera más práctica, se divierta, se relacione con los otros, pierda la vergüenza, la timidez, abra su mente, adopte actitudes empáticas, desarrolle un aprendizaje cooperativo, dialogue con el pasado desde el presente, etc.*"(Idem) .

Para la introducción del teatro en esta asignatura, Historia de la Educación Contemporánea, van a considerar el teatro "*como el arte de interpretar hechos históricos educativos o escenas propia de un autor, época o fecha en concreto*" (Ibidem, p.9).

Para ello establecen la "*Operación Histórico Educativa: Aprender Historia de la Educación Contemporánea a través del teatro*" (Idem), proyecto didáctico en el que cada equipo de alumnos debería crear una pequeña obra de teatro, de 5-6 minutos, relacionada

con alguno de los autores trabajados. Evidentemente, el final del ciclo de la actividad constituía su representación.

Y con el objetivo de que las producciones realizadas, y con ellas todo el conocimiento trabajado y construido quedara a disposición de toda la comunidad, se almacenaron en una página web, adquiriendo así, esta propuesta didáctica, un carácter más dinámico, abierto, creativo y social.

### 3.2. Experiencias sobre el Grado de Educación Infantil

Por último vamos a focalizar nuestra revisión de experiencias de innovación en aquellas que se implementan en el Grado de Educación Infantil, marco en el que se sitúa esta investigación. En la selección de las mismas he priorizado propuestas que, desde mi punto de vista, añaden un valor extra de fomento de la creatividad, que favorezcan el contacto con la realidad e introduzcan al alumnado el trabajo cooperativo de un modo experiencial.

En este contexto de introducción de propuestas innovadoras se enmarca la siguiente experiencia, "*Una visita al teatro*" (Fernández, Goicoechea & Carrero, 2012, pp. 473-478), con los alumnos de primer curso del Grado de Maestro de Educación Infantil. La actividad se lleva a cabo con los estudiantes de la asignatura *Psicología del desarrollo*, en la Universidad de Málaga, durante el curso 2010/2011.

Los profesores que imparten dicha asignatura plantean la posibilidad de utilizar el teatro como recurso privilegiado para el aprendizaje de dicha materia. Hay varios factores que les llevan a tomar esta decisión. En primer lugar la trama, que transcurre en una escuela infantil con temas muy cercanos a la cotidianidad con la que se puede encontrar un maestro de Educación infantil: el papel socializador de la escuela de infantil, las interacciones entre iguales, la relevancia de las emociones en esta etapa del desarrollo, el papel del docente en todas estas situaciones, etc.

En segundo lugar, por la variedad de lenguajes utilizados en la representación teatral: visual, oral, gestual, musical, que el alumno puede aprender a interpretar y a utilizar en sus clases.

Y por último, por integrar la posibilidad de trabajar distintas competencias generales y específicas del grado: conocimiento significativo y aplicación práctica, comprensión de los procesos educativos y de aprendizaje en el contexto familiar, ser capaz de utilizar la observación sistemática como instrumento de evaluación, etc. (Fernández, Goicoechea & Carrero, 2012, p.474).

Posteriormente a la asistencia a la representación, se completó la experiencia con una sesión crítica, en el aula, de la obra.

Respecto a la valoración de esta práctica, los alumnos destacan las oportunidades de aprendizaje que ofrece tanto como instrumento de observación y análisis, como de intervención, en el sentido de mostrar de una manera muy próxima situaciones de la realidad educativa. Además reconocen que es una buena fórmula de acercamiento a la familia como principal agente socializador y a su importancia en el desarrollo infantil (Ibidem, p.476).

Sin embargo los estudiantes no captaron las posibilidades que el teatro les ofrece, como futuros docentes, como instrumento de trabajo e intervención en el aula, ni de los distintos lenguajes utilizados en el mismo (Ibidem, p.477) .

En la misma sintonía de Parejo y Pizarro (2013), las profesoras Mérida, González y Olivares (2013), de la Universidad de Córdoba, presentan una experiencia de innovación que se ha ido transformando en un proceso de investigación-acción, en el que participan Universidad, Centro de Formación del Profesorado (CEP) y Escuela Infantil (RIECU).

La experiencia parte de una concepción del aprendizaje centrado en el alumnado, apoyado en "*la teoría socioconstructivista del aprendizaje*" (Vygotsky, 1978, en Mérida, González & Olivares, 2013, p.448) en la concepción del "*los escenarios educativos como contextos ecológicos*" (Bronfenbrenner, 1979, en Mérida, González & Olivares, 2013, p.448). Desde este punto de partida los autores, en "*La documentación pedagógica como*

*estrategia de investigación en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil* muestran cómo integrar en la formación inicial del maestro y maestra de Educación Infantil la teoría con la práctica, a través de los proyectos de Trabajo, llevados a cabo, simultáneamente, en las aulas infantiles y universitarias.

La experiencia consiste en recoger y analizar documentación constituida tanto por datos visuales (fotografías del contexto, producciones de los niños, de situaciones educativas, materiales elaborados por el profesorado, etc.) como textuales.

Los resultados extraídos son amplios y muy interesantes (Mérida, González & Olivares, 2013, p.451-452) y revelan que la documentación pedagógica es un instrumento apropiado para la formación inicial del profesorado, por sus enormes posibilidades formativas: propicia las condiciones para que el alumno aprenda a observar, seleccionar, registrar elementos significativos del hecho educativo y reflexionar y analizar los mismos. De este modo, se convierte en un instrumento de aprendizaje y de investigación sobre la práctica educativa, y contribuye a que el estudiante adquiera esa doble dimensión de docente e investigador.

Al ser una estrategia compleja, las dificultades o limitaciones de su aplicación provienen de las carencias detectadas en los alumnos a la hora de ir más allá de los elementos visibles y evidentes de los documentos, y quedarse en meras operaciones descriptivas o de análisis de dimensiones técnicas de los mismos (Ibidem, p.453).

Con la intención de acercar la realidad laboral a la académica, Torrego y Martínez (2013) plantean "La aplicación del Puzzle de Aronson en un proyecto de aprendizaje tutorado". Los *proyectos de aprendizaje tutorado* permiten al alumnado enfrentar problemas de la realidad laboral de forma cooperativa, y orientados por el profesor.

Además, el aprendizaje cooperativo en el ámbito universitario favorece la adquisición de competencias laborales: desarrollo de la capacidad crítica, comunicación, capacidad de liderazgo, mejora la autoeficacia, la actitud solidaria y el conocimiento holístico.

La experiencia se pone en práctica en la asignatura *Dimensión pedagógica y Procesos educativos*, del primer curso del Grado de Educación Infantil, en la Universidad de Valladolid. Los trabajos en equipo tienen la dificultad de saber si hay estudiantes que no contribuyen al mismo. En este caso, y con la intención de eliminar el "efecto polizón"<sup>7</sup>, se utiliza la técnica del Puzzle de Aronson<sup>8</sup>.

La aplicación de dicha técnica ha tenido un efecto positivo, recogido en las conclusiones de este trabajo. Otorgar responsabilidades individuales y la supervisión docente a lo largo de todo el proceso son hechos que se traducen en el éxito de la actividad. Esta mezcla de libertad y asesoramiento hace que el efecto positivo no lo sea solo en las calificaciones, sino también en el nivel de satisfacción del alumnado (Torrego & Martínez, 2013, p.499).

La siguiente experiencia se lleva a cabo en dos asignaturas, *Literatura infantil y su didáctica* y *Lengua y literatura castellana y su didáctica*, pertenecientes a los Grados de Educación Infantil y de Educación Primaria. Carballal e Iria (2013) proyecta crear un Blog en el que los alumnos que cursaran dichas asignaturas fuesen recogiendo un cancionero tradicional infantil. El alumnado debía recopilar cualquier tipo de composición de transmisión oral, de su propio entorno familiar y vecinal, utilizando los medios tecnológicos necesarios para ello.

Los objetivos a lograr fueron varios: *"vincular la práctica docente del aula con la familia y la comunidad; reivindicar la literatura oral"* (Carballal e Iria, 2013, p.594) como manifestación de la cultura popular y viva; *"revincular al alumnado con la poesía, creando así una herramienta para su futura práctica docente"* (Idem).

Destacaremos también, aunque no sea uno de los objetivos principales de esta experiencia, si forma parte de la dimensión innovadora de la misma. La búsqueda y

---

<sup>7</sup> El "efecto polizón" (Slavin, 1999, en Torrego & Martínez, 2013, p.498) describe la situación que se repite en muchos trabajos en equipo: algunos individuos eluden su responsabilidad y se aprovechan del trabajo realizado por los otros miembros del grupo.

<sup>8</sup> El Puzzle de Aronson (Aronson, Blaney, Stephan, Sikes & Snapp, 1978, en Torrego & Martínez, 2013, p.498) es una técnica de aprendizaje cooperativo con dos fases diferenciadas:

1. Se organizan grupos de expertos de diferentes temáticas, llegando a conclusiones comunes
2. Se reorganizan los grupos: en cada uno de ellos hay un experto de la fase anterior.

recogida de las composiciones habría de realizarse en la lengua original, castellano, gallego o cualquier otra, de forma que con este ejercicio se pusiese de manifiesto, también, la realidad sociolingüística en la que se desarrollaba el trabajo (Ibidem, p.597).

El propósito era crear una práctica democrática que permitiese al alumno asumir su rol de investigador, contribuir a construir el currículum a partir de las aportaciones de la comunidad, desarrollando el espíritu crítico.

Otro de los logros mostrados en "*Arríncate, cabalán! Un blog colaborativo para recoger y estudiar el cancionero infantil tradicional*" es el hecho de trascender el espacio físico del aula (Ibidem, p.596), favoreciendo un aprendizaje experiencial y contextualizado.

Al presentar los materiales a través de un blog, el patrimonio recogido no solo es compartido con otros compañeros o el resto de la comunidad universitaria, sino que se genera un proceso de feedback respecto a sus protagonistas, tamizado por el proceso previo de análisis realizado por el alumnado (Ibidem, p.597).

Se convierte, por tanto, en una oportunidad única de reconocimiento y revalorización de una parte de la cultura que, si bien no es la hegemónica desde los cánones académicos, si lo es desde el prisma de la experiencia social y comunitaria.

Otras experiencias se han centrado en el desarrollo y evaluación de una herramienta metodológica concreta. Aris y Fuentes (2014), en "La aplicación del portafolio como estrategia de desarrollo competencial y aprendizaje cooperativo" presentan su propuesta implementadas en los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria.

Ambas profesoras plantean la combinación de tres elementos: los talleres cooperativos, el portafolio y un sistema de autorreflexión personal y de coevaluación.

Los resultados revelaron un aceptable nivel de logro de las competencias, y una valoración muy positiva del proceso por parte del alumnado.

La innovación se puede llevar también a la estructura y la forma de organizar la clase, y de dinamizarla. La experiencia que presenta la profesora García (2013), de la Universidad de Sevilla, "*Los aperitivos, una oportunidad para tomar conciencia y disponerse a aprender*" plantea cómo iniciar las sesiones de clase.



Los aperitivos consisten en

*"dedicar unos minutos a compartir una información concreta en formato visual, auditivo o audiovisual, relacionada con alguna noticia relevante en esos días o bien relacionada con alguna parcela de los contenidos difundida mediante algún medio de comunicación. Se emplean fotografías, audiciones de música, vídeos, lecturas en voz alta, textos..."* (García, 2013, p.1).

El objetivo es captar la atención de los alumnos, conectar la realidad académica con la exterior, y crear un espacio de tiempo en que se posibilite al alumno situarse y disponerse a aprender. *"Se trata de mirar la realidad como personas, como ciudadanos y, también como docentes o futuros docentes, es incorporar esta dimensión"* (Ibidem, p.4).

El ejercicio resultó muy interesante y permitió llevar al aula muchos temas relacionados con la comunicación en el aula, el rol del maestro y la maestra, la educación emocional, etc.

En la experiencia *"Metodología de aprendizaje activo a través de la mayeutica platónica"*<sup>9</sup> los profesores Sánchez, Guzmán, Matos, Ramírez, Ruiz, & Sánchez (2013), del Departamento de Metafísica y Corrientes Actuales de la Filosofía, Ética y Filosofía Política, Universidad de Sevilla, presentan una propuesta metodológica con la que llevan al aula de los alumnos del primer curso del Grado de Educación Infantil, en la asignatura *Procesos sociales básicos en la educación*, el método socrático.

En su planteamiento es el alumno el protagonista de su propio aprendizaje, y se conforma un proceso en el que la prioridad es la construcción de un pensamiento crítico, creativo y autónomo (Sánchez, Guzmán, Matos, Ramírez, Ruiz, & Sánchez, 2013, pp.2-3). Todas estas competencias se hallan presentes en los nuevos planes de estudio.

En la argumentación de este propuesta también se encuentra la posibilidad de acercar Filosofía y Educación en la etapa infantil, basada en la creencia de que desde la

---

<sup>9</sup> La mayeutica, también conocida como método socrático, estriba en hacer que la otra persona, a través de una serie de preguntas, sea capaz de llegar al conocimiento mediante sus propias conclusiones. En Sánchez, Guzmán, Matos, Ramírez, Ruiz & Sánchez (2013). *Metodología de aprendizaje activo a través de la mayeutica platónica. III Jornadas de Innovación Docente*. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla

Educación Infantil se debe favorecer la construcción de ese pensamiento crítico y autónomo, en consonancia con las necesidades actuales (ibidem, p.3)<sup>10</sup>.

De este modo presentan los contenidos de forma "problematizadora", haciendo que se conviertan en cuestiones abiertas, con posibilidades de discutirse y reconsiderarse. De esta manera tendrían que enfrentarse a la teoría de una forma significativa.

De las conclusiones extraídas de este proyecto podemos destacar varias. En primer lugar, el alto grado de participación. Por otro lado, la libertad con la que contaban los alumnos en la elaboración del trabajo da como resultado una enorme diversidad de presentaciones. También se percibe que se fomenta el trabajo en equipo. Y, en último lugar, esta propuesta ha cumplido sus expectativas, incentivando el debate, y potenciando en el alumnado el uso de herramientas adecuadas para realizar su propia interpretación de la realidad (Ibidem, p.8).

---

<sup>10</sup> En la película-documental "*Sólo es el principio*" (2010) se presenta una experiencia sobre Filosofía para niños, en un aula de Educación Infantil de 4 años. Durante el curso, sentados en círculo alrededor de una vela encendida, y dirigidos por su maestra, los niños hablan, reflexionan, se expresan y se manifiestan con total libertad sobre todo tipo de temas: el amor, la muerte, la libertad, etc. De esta manera aprenden a pensar, a cuestionarse sus propias ideas, contrastarlas con las de los demás, y a expresarse y comunicarlas a otros.

Título V.O.: *Ce nest quun début*

Año de producción: 2010

Directores: Jean-Pierre Pozzi, Pierre Barougier

#### 4. LAS PRIMERAS INVESTIGACIONES EVALUADORAS DEL PROCESO DE IMPLANTACIÓN DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN ESPAÑA

Para finalizar este recorrido, revisaremos algunas de las investigaciones realizadas tras el inicio de la integración en el Espacio Europeo de Educación Superior y de la implementación del Grado en la Universidad española, centrándonos en valorar algunos aspectos de este proceso.

En el artículo "*Una aproximación a los aspectos positivos y negativos derivados de la puesta en marcha del Plan Bolonia en la Universidad española*" (Cazorla, 2011, p.97) se presenta una primera valoración a este proceso de implementación. Se hace alusión en el texto a la necesidad de adaptación de la misma planificación didáctica, que no debe limitarse a la mera distribución de los contenidos, sino que ha de implicar activamente al alumno en su propio proceso de aprendizaje.

Entre las estrategias innovadoras que proponen como adecuadas al nuevo modelo se incluyen el aprendizaje cooperativo, el estudio de caso y el blog docente.

En la valoración realizada sobre los efectos de la implementación del Grado en base a las exigencias provenientes de Bolonia, se destacan aspectos positivos y negativos del mismo, aunque con las limitaciones que conlleva el escaso tiempo transcurrido desde su puesta en marcha (sólo unos meses).

Entre los aspectos positivos presentados destacaré fundamentalmente dos. El primero hace referencia a la ampliación de las posibilidades de movilidad, tanto durante el periodo universitario, entre alumnado y profesorado, como en la posterior etapa de inserción profesional. Todo ello refrendado por una mayor homogeneidad de los títulos obtenidos entre los diferentes Estados pertenecientes a la UE.

Y el segundo aspecto positivo destacado se dirige a poner de relieve la oportunidad que ofrece la evaluación continua, sobre otra de carácter más tradicional, focalizada en el examen como único instrumento de evaluación.

Entre los aspectos o matices negativos que surgen en estos primeros meses de puesta en marcha, destaca el mismo proceso de implantación. Es decir, no se cuestionan los principios o planteamientos teóricos del marco europeo, sino las dificultades específicas de la Universidad española en la coyuntura actual, y las restricciones presupuestarias para realizar esta ambiciosa reforma (Cazorla, 2011, p.100).

Otras dificultades que, según Cazorla se pueden reconocer hacen alusión al alumnado. Por un lado, la masificación de la Universidad en España, que es incompatible con la dinámica de trabajo que plantea el nuevo sistema. Además, también se menciona el hecho de que, para muchos alumnos, la evaluación continua es mucho más exigente. En este mismo sentido, en cuanto a la cantidad de trabajo que genera, también se comienza a apreciar un cierto rechazo y desmotivación.

En conclusión, de esta investigación, que se realiza a muy pocos meses de haber comenzado la implementación del Grado, se deduce, fundamentalmente que el Proceso de Bolonia ofrece, a nivel teórico, una estupenda oportunidad para la formación de los jóvenes universitarios, de formación y de adaptación a las exigencias laborales del mundo actual. Pero a nivel práctico, desvela la falta de debate y preparación previa, agudizado esto en las instituciones universitarias españolas.

Si bien es cierto que, cuando hablamos de **evaluación**, siempre pensamos en que el profesor es el que evalúa al alumnado, no podemos obviar que existe el proceso inverso. Es más, en una coyuntura de cambio, un elemento fundamental para ir mejorando el proceso, es la evaluación, no solo del profesorado, sino también del proceso en sí. Algunos estudios están analizando las expectativas iniciales del alumnado respecto a las nuevas titulaciones, y sus valoraciones posteriores.

En cualquier caso, y muchos trabajos también se presentan de esta manera, será importante realizar esta valoración de los primeros años de implantación de los grados identificando las **debilidades y amenazas** en este proceso, y, por otro lado las fortalezas y oportunidades de las experiencias desarrolladas.

Finalizado ya un primer ciclo desde el inicio de la implementación de la nueva organización universitaria, se van recogiendo los primeros resultados sobre el desarrollo de

los mismos. Desde este punto de partida, en el estudio "*Indicadores centinela para el plan Bolonia*" (2014), investigadores de la Universidad de Oviedo realizan un análisis de las metodologías docentes y sistemas de evaluación y de su influencia en la adaptación de las titulaciones a los parámetros europeos. Para ello utilizan tres indicadores "centinela"<sup>11</sup>: la tasa de rendimiento, la tasa de éxito y la tasa de expectativa, aunque el estudio se centra en este último.

La investigación se ha realizado en la Escuela de Ingeniería de la Universidad de Oviedo. Partiendo de la hipótesis de que estas nuevas metodologías docentes mejoran la tasa de expectativa respecto a las tradicionales, podemos destacar como conclusión que se obtienen unos datos positivos sobre dicho indicador. Sin embargo, también se establece que en estos primeros años no se ha presentado una variabilidad significativa en las tasa de rendimiento académico, pese a la introducción de nuevas metodologías de trabajo. Se prevé que serán necesarios más años de implementación para poder valorar su influencia (Álvarez, González, Alonso & Arias, 2014, pp.327-338).

Los profesores Orejudo, Fernández, Cardoso y Garrido (2013) presentan una investigación en la que se analizan "*Las valoración de actividades de aprendizaje en la metodología de casos y rendimiento académico en estudiantes de Magisterio*". Esta se desarrolló a lo largo de cinco cursos académicos, y se inició en un periodo en el que aún estaban en vigencia los planes de estudio anteriores.

"*La metodología de casos ha alcanzado una gran popularidad a raíz del proceso de Bolonia*" (Orejudo, Fernández, Cardoso & Garrido, 2013, p.509). Existen algunas otras investigaciones sobre los resultados de esta metodología, aunque ninguno se ha centrado

---

<sup>11</sup>El "indicador centinela o de suceso" hace referencia a aquellos que resumen información de eventos considerados centinela, es decir, que representan un suceso lo bastante grave e indeseable del resultado. No es un término muy extendido en el ámbito universitario.

La tasa de rendimiento (TR) se define como la relación porcentual entre el número de créditos aprobados y el número de créditos matriculados.

La tasa de éxito (TEX) se define como la relación porcentual entre el número total de créditos superados y el número total de créditos presentados por la totalidad de los estudiantes.

La tasa de expectativa (TEP) se define como la relación porcentual entre el número de créditos presentados a examen y el número de créditos matriculados.

en analizar las respuestas de los alumnos ante estas. Este trabajo analizan: "*la percepción de utilidad de las actividades de aprendizaje, las competencias adquiridas, y el rendimiento final, la corrección por pares y la autoevaluación*" (Ibidem, p.509-510).

Entre las conclusiones se deduce que un currículum basado en metodologías activas, entre ellas el estudio de casos, es "*percibida como altamente útil por los alumnos*" (Ibidem, p.511).

Orejudo, Fernández, Cardoso & Garrido establecen tres tipologías de alumnos en función de su respuesta a las actividades:

- Los que realizan una valoración muy buena
- Los que realizan una valoración muy baja
- Aquellos que optan por una valoración mixta. Estos alumnos son los que obtienen mejores resultados en las pruebas finales (Idem).

Para finalizar esta espacio de revisión, creo que es importante recordar que "*sería un error imperdonable renunciar a plantearse y reflexionar acerca del sentido original de la universidad, esa comunidad de maestros y discípulos entusiasmados con la tarea de descubrir el significado de la realidad y empleados en el ideal de la búsqueda permanente de la verdad*" (Andrés-Gallego, 2007, en Galán, 2013, p.19).







## SEGUNDA PARTE: MARCO TEÓRICO

### INTRODUCCIÓN: UN ENFOQUE HOLÍSTICO

5. MACROCONTEXTO: EL ESCENARIO MUNDIAL DE LA EDUCACIÓN Y SUS PROCESO Y DINÁMICAS EN EL SIGLO XXI
  - 5.1. Globalización económica y cultural
  - 5.2. La construcción de la sociedad del conocimiento
    - 5.2.1. El aprendizaje y el conocimiento relevante
    - 5.2.2. Otras demandas sociales, otros aprendizajes relevantes
  - 5.3. La "liquidez" de la sociedad
  - 5.4. La sostenibilidad: El compromiso con el entorno y la construcción de una ética medioambiental
  - 5.5. El acrecentamiento de las desigualdades sociales
  - 5.6. Educación y responsabilidad social
  - 5.7. El "giro" dialógico de la sociedad
  
6. MESOCONTEXTO: EL ESCENARIO EUROPEO Y EL PROCESO DE CONVERGENCIA EN MATERIA EDUCATIVA
  - 6.1. Antecedentes: el proceso de construcción de la Unión Europea
  - 6.2. La política Europea en materia Educativa
  - 6.3. Claves explicativas del proceso de convergencia
  - 6.4. El proceso convergente: La creación del Espacio Europeo de Educación Superior
  - 6.5. La implantación del Grado en España
    - 6.5.1. Ordenación y marco normativo del Grado en el sistema educativo español
  
7. MICROCONTEXTO: LA FORMACIÓN INICIAL DEL MAGISTERIO PRIMARIO EN ESPAÑA
  - 7.1. La formación inicial del Maestro Primario en España: 1967-2015
  - 7.2. El Grado de Maestro de Educación Infantil en Universidad de Sevilla
  - 7.3. El CES Cardenal Spínola y la formación inicial del Maestro
    - 7.3.1. Antecedentes: evolución de los estudios de Magisterio desde su inicio (1957) hasta 2009
    - 7.3.2. El título de Grado en Magisterio en Educación Infantil (2010-2015)
  
8. LA *SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN* EN LOS PLANES DE ESTUDIO DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL MAGISTERIO PRIMARIO
  - 8.1. Antecedentes: La Sociología de la Educación en España
  - 8.2. La Sociología de la Educación en los planes de estudio de la formación inicial del Magisterio primario
  - 8.3. La interacción "Sociedad, familia y escuela" en la formación inicial del Maestro



## INTRODUCCIÓN: UN ENFOQUE HOLÍSTICO

La realidad se cimienta en hechos sociales. Por naturaleza, somos seres sociales que nos desarrollamos en interacción permanente, comunicándonos y dando sentido a estas relaciones. Partiendo de la idea de que los hechos sociales, sean del carácter que sean, se han de entender e interpretar siempre en una relación de inseparabilidad e interacción con su contexto más inmediato, y este con su contexto más global, vamos a comenzar este trabajo ubicando nuestro objeto de estudio en las condiciones actuales que le dan sentido.

Ningún acontecimiento, ni proceso, se puede conocer, ni comprender, menos aún hoy en día, exclusivamente desde una perspectiva localista o inmediata del mismo. Adoptar un enfoque o perspectiva holística en una investigación, o en el análisis de un problema, no hace referencia a una metodología ni a unas técnicas concretas. Predispone a enfrentarse a un tema desde una perspectiva integradora de la interpretación de la realidad.

Desde esta perspectiva planteo el análisis de este proceso de cambio en el que personalmente, como docente, me encuentro inmersa, pero que no puedo analizar únicamente desde mi realidad más inmediata, sino que he de situarla, contextualizarla, en la multiplicidad de influencias, tendencias y dinámicas sociales que, de un modo u otro, tienen su reflejo en mi práctica cotidiana.

¿Qué me hace adoptar este enfoque en la investigación? En primer lugar porque es una perspectiva integradora: de metodologías, de propuestas, de posibilidades en la investigación, etc. Siguiendo a Hurtado de Barrera (2008, pp.22-24), la holística, como modo de acercarse y comprender los problemas, se caracteriza por varios principios.

El primero de ellos, **la unidad del todo**, nos permitirá entender que no hay acción, individual o institucional, que podamos entender de manera aislada, ni casual. Es necesario acercarnos al conjunto, a la globalidad, para entender las particularidades.

Es habitual analizar los distintos elementos de cualquier problemática desde perspectivas aisladas, parcelarias, de manera que perdemos de vista que el cambio o modificación en uno de estos elementos, afecta a la globalidad, al todo.

*"Si nos negamos a reconocer la propia necesidad de contar con lo que otras perspectivas nos puedan aportar, anulamos uno de los elementos catalizadores clave en el proceso de aprender a transformar y a transformarse (...). El pensamiento dominante impone una serie de dinámicas que tienen su origen en un modelo atomizado de individuo, que impide que reconozcamos la interdependencia y la vulnerabilidad del planeta, las personas, etc.(...) La libertad individual se identifica con la elección independiente, baluarte del éxito ..."* (Vázquez, 2015, p. 205).

El segundo principio, de la **simultaneidad y sincronidad**, se ajusta perfectamente al enfoque investigador aquí adoptado de investigación-acción, en el que la separación entre investigador y objeto de investigación no es absoluta. No se puede entender, en este caso, ninguna acción o práctica aislada de la persona, concretamente el docente, e investigador al mismo tiempo, que la lleva a cabo.

La tercera característica, en términos de la autora, sería la **integralidad**, que alude a la complejidad de la realidad. En la misma línea Morin expresa que

*"el conocimiento pertinente debe afrontar la complejidad. Complexus significa lo que está tejido junto; en efecto, hay complejidad cuando son inseparables los distintos elementos que constituyen un todo (como el económico, el político, el sociológico, el psicológico, el afectivo o el mitológico) y existe un tejido interdependiente, interactivo, e interretroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes y las partes entre sí"* (Morin, 1999, p. 47).

Y desde este mismo prisma intento entender el cambio producido en nuestro sistema universitario y en la disciplina en la que ejerzo mi docencia.

Este marco teórico se construye en base a estos principios de complejidad, interrelación, y de interconexión. Y de acuerdo a ellos, intentaremos entender que no hay decisión política, ni proceso iniciado que se pueda analizar aisladamente. Ni las opciones tomadas individualmente en el desarrollo profesional docente son tales, puesto que el profesional también se encuentra condicionado por ideas, prejuicios, imaginarios, tendencias prevalecientes en el momento histórico en el que se encuentra.

*"¿Cómo lograr el acceso a la información sobre el mundo y cómo lograr la posibilidad de articularla y organizarla?" (Morín, 1999, p.22 en Moreno & Bolarín, 2015, p.47). Ello pasa por identificar todos los saberes desunidos, que disuelven el contexto, lo global, lo multidimensional y lo complejo, y en todo ello, lo humano y lo natural, que obstaculizan la comprensión de las realidades o problemas" (Moreno & Bolarín, 2015, p.47).*

Si hay un hecho social fundamental en toda sociedad es el desarrollo de la educación, como hecho comunicativo, en el que se dan permanentemente interacciones tanto entre sus actores como con el contexto en el que enmarca, inherente a su devenir.

Desde este punto comienzo el análisis realizando un recorrido por las características definitorias que marcan dicho contexto en sus distintos niveles. En primer lugar repasaremos los procesos que han ocasionado, y continúan implicados, en la construcción de la sociedad global. Las repercusiones de los mismos irán siendo reflejadas en el desarrollo de la investigación.

En segundo lugar, estudiaré el proceso de adhesión de España a la Unión Europea, entendiéndolo como contexto más inmediato de la actual situación de convergencia en materia de política educativa. Repasaré los hitos más importantes respecto a la construcción de esta situación y algunas claves que enmarcan dicha etapa.

Posteriormente enmarcaré el estado actual de los estudios de la formación inicial del profesorado revisando los Planes de estudios de Magisterio anteriores, fundamentalmente desde el último periodo del franquismo, donde se han recogido, de una manera u otra, distintas disciplinas relacionadas con nuestro ámbito de estudio.

Tras ellos, será el turno de ver cómo se ha traducido este proceso convergente en el ámbito universitario español, su normativa y ordenación consecuente. También será el momento de revisar cómo la Universidad de Sevilla, institución a la que está adscrito el CES Cardenal Spínola CEU, en el que desarrollo mi labor docente, han concretado dicha normativa y la han plasmado en su Plan de Estudios del Grado de Maestro de Educación Infantil.

Finalizaremos acercándonos al ámbito más próximo al objeto de estudio: la Sociología de la Educación en la formación inicial del Magisterio.

## 5. MACROCONTEXTO: EL ESCENARIO MUNDIAL DE LA EDUCACIÓN Y SUS PROCESO Y DINÁMICAS EN EL SIGLO XXI

*"...la universidad debe seguir mejorando y evolucionar para atender las nuevas demandas sociales que van apareciendo. La sociedad espera que la universidad sea no solo una institución académica de calidad, sino también un agente dinamizador para un nuevo modelo ético, justo, solidario y al servicio de la emancipación, la dignidad humana y la construcción de un mundo más justo y mejor para toda la sociedad" (Díez, Guamán, Jorge & Ferrer, 2013, p.7).*

Ciertamente la universidad ha de adaptarse al devenir de los tiempos, a sus circunstancias, necesidades, demandas y tendencias. No puede quedarse anclada, ni en su organización, ni en sus formas de enseñar, ni en sus conocimientos, en el pasado. Pero si algo ha de caracterizar a la institución universitaria es su capacidad para generar, para crear, su espíritu crítico e independiente, su capacidad de transformación sustentada en la razón, en un conocimiento al servicio de la sociedad.

El influjo de las fuerzas económicas y del mercado es rotundo en la transformación de la institución universitaria, como en tantas otras instituciones sociales. Ello no quiere decir que debamos de admitir, sin más, la trascendencia mercantilista sobre la educación superior.

Conviven paralelamente otras dinámicas sociales, culturales y políticas en la actualidad que también plantean exigencias a la institución universitaria, y que generan nuevas necesidades formativas.

Se hace por ello tan necesario contextualizar y globalizar los saberes, pues la ausencia de perspectivas globales en el conocer empobrece el sentido de la responsabilidad y la solidaridad, lo cual redundará, así mismo, en carencias en el conocimiento (Moreno & Bolarín, 2015, p.44).

## 5.1. Globalización económica y cultural

Podríamos decir que el proceso que hoy conocemos como **globalización** comenzó en occidente en la década de los setenta, a raíz de distintos acontecimientos, principalmente marcados por el desarrollo científico-técnico y ciertas medidas económicas neoliberales, que determinaron una nueva forma de entender el mundo, las relaciones de todo tipo, y a todos los niveles. Este hecho impulsó la economía como el eje definitorio de la mayoría de las agendas políticas a nivel mundial.

"Globalización" hace referencia a un conjunto de procesos y fenómenos que se están llevando a cabo en todo el mundo, trascendiendo unas veces e implicando y entremezclando otras, las soberanías nacionales o de los Estados-Nación, y sus ordenamientos jurídicos, políticos y socioeconómicos, lo que exige la intervención de actores e instituciones trans o supranacionales.

Bolívar (2009) identifica la "*globalización como el contexto social actual, haciéndolo sinónimo a "posmodernidad" (Hargreaves), "nueva modernidad" (Beck) o "modernidad tardía" (Giddens)*" (p.2). En cualquiera de los casos, hace alusión a una nueva etapa en la que las distintas instituciones sociales han de reencontrar su lugar.

Podemos encontrar muchas otras definiciones de globalización y, posiblemente como el propio término indica, ninguna recoge todas las dimensiones que este fenómeno pueda abarcar pero en este sentido Roig (2006) destaca tres que me parecen fundamentales. En primer lugar, que afecta a todo el mundo, sin distinciones (cuestión distinta son los efectos de ésta en los distintos países), de ahí su nombre. En segundo lugar, que ha supuesto una nueva forma de entender las relaciones internacionales: ya no existe únicamente la fórmula del Estado-nación sino que se establecen conexiones, colaboraciones y dependencias a distintos niveles. Por último, la centralidad de lo económico en todas las esferas de la vida, tanto si hablamos a nivel individual como si hablamos de entes estatales y organizaciones (Roig, 2006).

Vivimos en un mundo de transformaciones que afectan a casi cualquiera de las esferas en las cuales nos movemos. Independientemente de los efectos que produzca en



nosotros, nos vemos propulsados a un orden global que no comprendemos en toda su envergadura pero que hace que todos sintamos sus efectos (Giddens, 2002). Algunos autores acentúan su dimensión económica pero es un fenómeno claramente multidimensional.

Para Hansen (2014) " *en la actualidad lo global se ha infiltrado en casi todos los espacios locales, o como algunos argumentan, ha disuelto no solo los conceptos tradicionales de hogar y de lugar, sino, con ellos, el auténtico sentido de la diversidad*" (p.82). Los efectos contradictorios de la globalización ponen de manifiesto la complejidad de los procesos de cambio, que sitúan al individuo de este siglo XXI en un hábitat, en ocasiones, difícil de reconocer.

Torres (2011) habla de "12 tipos de revoluciones" que, en mayor o menor medida, afectan a la vida cotidiana de todas las personas. Por tanto, se hace difícil hablar de cambios educativos sin tener presente los efectos de este hecho, la globalización, y su implicación en otros procesos paralelos de cambio en los que se encuentra inmersa la sociedad mundial.

No obstante, la transformación de mayor impacto se ha producido en la esfera económica, que ha atravesado todas las demás. Anteriormente se hacía alusión a la globalización como un proceso que afectaba a las esferas política, cultural, económica, etc. Si bien es cierto que su influencia más poderosa es la reflejada en el plano económico aunque tanto sus dinámicas como su discurso, se han trasladado al resto de ámbitos social, cultural, político, educativo y a otros como los de las relaciones o los valores.

Algunos rasgos emergentes e indicadores de la transformación que está sufriendo la universidad reflejan la intromisión del mercado en la institución. En primer lugar, Rué (2003-2004, p.170) describe cómo los alumnos se convierten en clientes que se mueven en un mercado con una diversidad de opciones formativas.

También hace referencia a cómo estas presiones externas condicionan algunas actuaciones, tales como la introducción de medidas de flexibilidad y eficiencia, que permitan una rápida adaptación a las demandas de los clientes.

De esta forma, bajo ciertos eufemismos de "modernización" y "necesidades del mercado", lo que se pretende, realmente, es cambiar el fin fundamental de la institución universitaria, "*convirtiéndola en instrumento de las empresas*" (Díez, Guamán, Jorge & Ferrer, 2013, p.15).

Valdecantos (2009) realiza una lectura de la reforma universitaria, en la que destaca que el discurso de la *internacionalización*, piedra angular de esta tendencia, lo que pretende es

*"colonizar cada disciplina con arreglo al paradigma que tenga vigencia en lo que se supone son las universidades líderes o punteras, las cuales pertenecerán sin excepción al mundo anglosajón e impondrán como primerísimo requisito el abandono del castellano y la adopción de toda una cultura(...) en la práctica la integración provinciana y colonial en los paradigmas que tengan vigencias en los Estados Unidos"* (Ibidem, pp.9-10).

Esta globalización-colonización cultural estaría reforzada por organismos, informes y rankings que a nivel internacional orientan los cambios y reformas educativas.

Los sistemas de evaluación y de comparación de sistemas educativos son puestos en cuestión por algunos, haciendo alusión a la "falacia de McNamara", que sugiere que comenzamos midiendo lo que resulta más fácil medir, y acabamos pensando que lo que medimos es lo único importante. ¿Podría ocurrir que estos informes internacionales, que en buena medida orientan las políticas educativas de la mayoría de los países, se acaben convirtiendo en una fórmula control indirecto sobre los mismos, a través de estos mismos sistemas evaluadores?

Valdecantos (2009) va más allá, y considera que "*la invasión económica de la esfera intelectual no se ejecuta en exclusiva mediante la subordinación de la Universidad a la producción, y ni siquiera consiste principalmente en ello*" (p.18). El profesor entiende que la finalidad fundamental es la preparación para el consumo y el entretenimiento: a ello van dirigidas muchas de las actuaciones de la reforma universitaria.

La globalización está ligada a modelos económicos y se ha traducido en muchos casos en medidas de liberalización, y en una trasposición del funcionamiento del mercado

a todo lo social. Ritzer (1996), en su célebre ensayo sobre la *Mcdonalización de la sociedad*, explica la fórmula. Trasladamos los cuatro principios de funcionamiento de estos restaurantes a otros ámbitos de organización: la eficiencia, la automatización, la uniformidad y, por último, la predecibilidad. Ritzer observa que esta pauta se está aplicando a otros ámbitos laborales, a los sistemas educativos, a la esfera de la cultura. En este sentido, el análisis de este autor sigue la dirección de Weber al entender que este exceso de burocratización llevaría a la sociedad a una jaula de hierro, que finalmente dificultará, en lugar de hacer progresar, a la misma.

También bajo este paraguas de la globalización se ha ido implantando una reforma en el mercado laboral, en las formas de acceso y de mantenimiento, en las condiciones laborales y durabilidad de los empleos, que no ha sido todo lo positiva que se ha intentado hacer creer. Estas transformaciones, además, están teniendo una especial repercusión en el ámbito educativo, fundamentando algunas de las “renovaciones” que se están imponiendo y que realmente pueden ser consideradas como una adaptación o forma de ajuste a las demandas sociales fundamentalmente económicas.

## 5.2. La construcción de la sociedad del conocimiento

En esta última década -especialmente- estamos viviendo una apuesta por reorientar la *sociedad de la información* hacia *sociedades basadas en una economía del conocimiento* (Torres, 2011, p.93). La base de esta idea está en identificar y prestar atención sólo a aquel conocimiento que pueda transformarse o ser utilizado como materia prima.

Entre las fuerzas orientadoras hacia el cambio de la universidad Rué (2003-2004, p.168-170) expone que es de gran relevancia la transformación de nuestra sociedad. Constituidas ahora como sociedades del conocimiento (Castells, 1999, en Rué, 2003-2004, p.168-170), los ejes del poder se encuentran ahora en la innovación y en saber moverse en la red.

En 1995 la Comisión Europea pone de manifiesto cómo la globalización, junto con el desarrollo y la fuerte introducción de las tecnologías de la información y comunicación, han dado lugar a una nueva estructura social en un nuevo tipo de sociedad, la *sociedad del conocimiento*. Castells (1997) indica que este nuevo modelo se caracteriza fundamentalmente por tres elementos: el “conocimiento” como fuente de productividad; el enorme impacto en la vida de las tecnologías de la información y comunicación, y la edificación de toda una red de relaciones sociales interconectadas con posibilidades hasta ahora desconocidas. Jarvis (2006) va más allá y habla no sólo de sociedad del conocimiento sino también de *sociedad aprendiente*<sup>12</sup>.

Sería importante, además, valorar que las **tecnologías de la información y el conocimiento** tienen otros valores añadidos emanados de éste último elemento del que habla Castells (1997): la posibilidad, a través de la generación de redes sociales de intercambio, de nuevas prácticas sociales, como las multitudes inteligentes; de crear un conocimiento compartido y una cultura colectiva.

Para poder llegar a este modelo social hay que trabajar no sólo en hacer accesible las tecnologías a toda la población, sino también las habilidades necesarias para saber seleccionar y gestionar esta cantidad ingente de información. Es importante no identificar información con conocimiento, pues éste es información seleccionada, reflexionada, criticada y elaborada.

En este sentido podemos añadir que la importancia del conocimiento se deriva no solo de su acceso, sino también de generación, de su gestión y distribución.

La centralidad que adquiere el conocimiento en el mundo actual tiene distintas implicaciones. Hablamos de una nueva economía del conocimiento, propiciada por esta penetración de las tecnologías en el campo de la producción y porque se entiende que es este conocimiento el principal motor de riqueza y competitividad (Torres, 2011). Este hecho comporta importantes implicaciones educativas a la hora de entender el potencial de la educación como generadora de capital humano, un capital que se traduce posteriormente en productividad y en beneficio.

Realmente es una vuelta más de tuerca a la *teoría del capital humano*. Si éste es

---

<sup>12</sup> El traductor ha optado por dicha expresión y no por la más clásica “sociedad del aprendizaje”, queriendo destacar su connotación activa.

uno de los principales motores de la economía y su base hoy es un determinado tipo de conocimiento, fundamentalmente de carácter científico-técnico, el individuo puede acabar convirtiéndose en una materia prima más del proceso de producción, en el cual tanto conocimiento acumulas, tanto más vales. Amén de convertirnos, como trabajadores, en monedas de cambio en el mercado laboral.

A esto hay que sumar otros procesos de cambio que han atravesado y afectan a las condiciones del mercado laboral. Muchos de estos cambios se han gestado desde la perspectiva y para beneficio de la empresa no del trabajador. Las políticas de flexibilización de empleo producen inestabilidad, inseguridad, pesimismo y ansiedad en el asalariado, que en numerosas ocasiones no llega a desarrollar su potencial como profesional cuando es sustituido.

El individuo ha de aprender, en esta sociedad basada en la economía del conocimiento, a negociar con su capital humano y a ser capaz de movilizarlo hacia donde sea más valorado. Rué (2003-2004) afirma a este respecto que "*la estructura de la formación como un periodo cerrado pre-profesional y terminal se modifica. El aprendizaje no tiene un final determinado, se visualiza como telón de fondo para la vida productiva*" (p.170). El trabajador ha de estar en permanente actualización, reorientando su formación hacia todas las innovaciones que se van imponiendo y hacia los nichos laborales que se vayan creando.

Hoy en día, el trabajo para toda la vida es una ilusión que forma parte de un *modus vivendi* del pasado, que permitía a los individuos idear un proyecto de vida a largo plazo. Es una transformación que va mucho más allá de puntuales reformas laborales: supone modificaciones en los hábitos y planteamientos de vida.

El análisis en profundidad nos llevaría a ver que las oportunidades ofrecidas por esta *sociedad del conocimiento* son infinitas aunque también las amenazas son muchas. Pero las tecnologías por si solas, sin un cambio de mentalidad y metodológico, no se convierten realmente en una innovación en el ámbito educativo. Si seguimos manteniendo una enseñanza basada en un conocimiento compartimentado, hiperespecializado y fragmentado, y no somos capaces de utilizar toda esta tecnología para ayudarnos a

construir un conocimiento más contextualizado e interdisciplinar, seguiremos fuera de la sociedad del conocimiento.

La realidad nos sitúa en un contexto de complejidad, incluso de supercomplejidad: las formas de acercarnos al mundo, a sus problemas, no puede seguir siendo simplista ni unidimensional. El escenario actual nos obliga a construir nuestro conocimiento desde un paradigma nuevo, en el que intervienen al mismo tiempo especialistas de distintas áreas que tienen que analizar la globalidad para poder actuar posteriormente en lo concreto. Y esta transformación en si misma también es compleja, pues requiere del cambio más complicado, el de las mentalidades.

*“La inteligencia parcelada, compartimentada, mecanicista, disyuntiva y reduccionista rompe lo complejo del mundo en fragmentos separados, fracciona los problemas, separa lo que está unido y unidimensionaliza lo multidimensional. Es una inteligencia miope que normalmente termina cegándose”* (Morin, 1999, p.52).

Morin nos invita a ese cambio de paradigma que exige arriesgarse a trabajar con otros, a ceder, a aprender con los demás y a bajar de posiciones reduccionistas; entrena utilizar un pensamiento complejo para enfrentar la **supercomplejidad de la realidad**.

### 5.2.1. El aprendizaje y el conocimiento relevante

Desde esta perspectiva presentamos el aprendizaje relevante: supone siempre un acto de reinvención en el que uno, al apropiarse de contenidos generados por otros, siempre los reinterpreta, los matiza, los modifica, los enriquece. En definitiva, lo hace suyo, relevante para sí. Pone en juego su identidad al cuestionar lo aprendido y rediseñarlo. Pérez, Soto, Sola, y Serván (2009) lo definen indicando que "*aprender es siempre jugarse la identidad*" (p.10).

Para que se produzca el aprendizaje relevante es necesario que éste se vincule con los problemas reales, aquellos que conoce y que motivan al estudiante, de forma que tenga "*continuidad con la experiencia y con el pensamiento explícito y vulgar*" (Ibidem,

p.11). Lógicamente, para que este se convierta en conocimiento científico y cultural es necesario traspasar esa visión coloquial, y proporcionar los medios que les ayuden a cuestionar, a enriquecer, a reelaborar estos saberes populares.

El objetivo de la enseñanza universitaria ha de reorientarse, pues, a la adquisición de un conjunto de competencias que contribuyan a la reelaboración del conocimiento que los alumnos han ido interiorizando durante toda su vida y lo hagan comprensivo, significativo y explícito. Para ello serán fundamentales dos estrategias, que habrán de facilitarse en el ámbito universitario: "*el contraste de perspectivas y la experimentación del cambio*" (Ibidem, pp.9-10).

Otro aspecto sustantivo que destacan dichos autores a la hora de delimitar en qué consiste el aprendizaje relevante, es la necesidad de que sea un proceso en el que la participación del estudiante sea voluntaria, lo cual no se entiende sin el desarrollo de la autonomía en el trabajo y el sentido de la responsabilidad. En esta línea "*la construcción del conocimiento es un proceso complejo en el que inevitablemente intervienen componentes cognitivos, motivacionales, afectivos y sociales*" (Pérez, Soto, Sola, & Serván, 2009, p.12).

Respecto a los factores cognitivos destacaré dos aspectos esenciales, desde mi punto de vista. En primer lugar, la actitud del aprendiz necesariamente ha de ser activa ante la tarea, para poder llegar a alcanzar este conocimiento relevante. La mera recepción de la información, de las aportaciones de otros y la simple repetición no se traducen en aprendizaje.

El segundo aspecto que destacaré hace referencia a la capacidad de llegar a conocer nuestras propias formas de aprendizaje, de pensar, de organizar la información. Tener cierto dominio sobre estos elementos es fundamental a la hora de gestionar y autorregular el aprendizaje (Pérez, Soto, Sola, & Serván, 2009, pp.13-15), lo cual es indicativo de la "*orientación hacia el aprendizaje personalizado*" (Ibidem, p.15).

Respecto a los factores motivacionales, la experiencia revela que la motivación intrínseca es la única que acerca al estudiante a este tipo de conocimiento, pues otro tipo de motivación externa, coercitiva, no estimula el esfuerzo intenso y continuado que se requiere.

Por último, destacamos la trascendencia del componente social de este tipo de aprendizaje. Para ello el trabajo en equipo, cooperativo, sitúa el aprendizaje en un contexto real inigualable, que permite que cada alumno pueda llegar a ejercer diferentes roles y posiciones de responsabilidad, tal y como llega a ocurrir en entornos profesionales.

Es necesario contemplar la totalidad de estos factores a la hora de plantear el aprendizaje en la Universidad, superando el enfoque centrado en los contenidos. Es necesario saber, saber hacer, pero lo es aún más "*querer saber y querer hacer, conforme a valores y sentimientos, querer seguir aprendiendo, mejorando, innovando, recreando*" (Ibidem, p.19) . De esta manera entendemos que el aprendizaje se constituye como un proceso dinámico, motivador, y que forma parte de la vida.

Tendremos que preguntarnos entonces si con los cambios introducidos en el nuevo sistema de enseñanza universitaria estamos generando estos espacios, estos contextos de aprendizaje relevante.

## 5.2.2. Otras demandas sociales, otros aprendizajes relevantes

Como podemos observar, varias de las propuestas metodológicas presentadas en el primer apartado (Fraile et al., 2013; Vergara, 2012; Villegas & Chinchón, 2013; García & Ortega, 2011; Barrios & González-Bravo, 2011; Galiana & Seguí, 2013; López del Hierro, Pintor, Vivas & Gargantilla, 2013; y otros) apelan a un nuevo modelo formativo, que supera la transmisión y adquisición de información y conocimientos, sólo de carácter técnico o profesional, para avanzar hacia un modelo más integrador, dónde el profesional y la persona se construyen conjuntamente, integrado en las demandas y necesidades que los distintos contextos, europeo y mundial, van marcando.

La formación universitaria ha de situar sus bases en este conocimiento relevante, aunque también es necesario que reconozca otros retos formativos que se le plantean. La creciente incertidumbre en la que se desenvuelven nuestras vidas demanda una preparación ante la misma, que nos provea de las herramientas necesarias y nos capacite para afrontar las distintas coyunturas vitales que se presenten a lo largo de la vida.



Jurado, (2011, en Romero, Jurado, Suárez, & Pascual, 2012) pone de manifiesto que *"nuestra formación universitaria europea aún tiene retos importantes para generar una formación de competencias emocionales, existenciales y sociales que permita una reconstrucción identitaria y profesional"* (p.2) . Esta demanda se hace cada vez más explícita y evidente. Es importante entender que el enfoque de la educación emocional no se enmarca únicamente en la dimensión personal, sino como indica Jurado, también es necesaria en la dimensión profesional. En algunas de las experiencias descritas anteriormente se recoge este enfoque (Barrios & González-Bravo, 2011; Galiana & Seguí, 2013).

Se hace necesario diseñar actuaciones que les preparen para moverse en la complejidad y en la globalidad, en la inestabilidad, y que les capaciten para tomar conciencia de lo que les rodea y tomar decisiones adaptadas a las exigencias de dicho entorno (Traveset, 2006 en Romero, Jurado, Suárez, & Pascual, 2012).

No sólo el alumnado ha de amoldarse a este contexto de incertidumbre, complejo e inestable. El docente, en el desempeño de su labor también tiene que ser capaz de tomar conciencia de lo esencial, muchas veces no coincidente con lo formal, con lo imperante en la superestructura en que nos vemos inmersos que tanto nos condiciona como profesionales, incluso como personas.

Por ende, este trabajo sobre lo emocional, sobre la capacidad del reconocer lo que somos, donde estamos, y la vinculación que establecemos con el contexto en el que estamos inmersos, es necesario para nuestros alumnos y para nosotros también, docentes ya en ejercicio.

No podemos esperar que los estudiantes que hoy se están formando, y que serán los maestros y maestras del futuro, sean capaces de atribuir un papel central a las emociones en su enseñanza si ellos no son capaces de sentirlo como tal.

En esta línea, la profesora García (2013), en su propuesta didáctica centrada en el inicio de las clases con unos "aperitivos", justifica su actuación argumentando de que es posible estar en el aula de una manera diferente. En su planteamiento menciona las aportaciones de Toro (2014), quien, en su obra *"Educar con co-razón"*, hace una apuesta

por la presencia activa, el reconocimiento de las emociones en los procesos de enseñanza-aprendizaje, la lentificación (frente a la celeridad de la modernidad líquida), etc.

Podríamos decir que todas estas aportaciones ponen el acento en reforzar todos aquellos aspectos o dimensiones de la educación que quedan al margen de las tendencias sociales (economicistas y mercantilistas, especialmente) más rotundas, pero que son imprescindibles para resituar el momento educativo y humanizarlo. Todo no puede ser eficiente, práctico, profesionalizador, etc. Aunque también esto es necesario.

Pero es fundamental, para que estas generaciones futuras puedan vivir y enseñar en este contexto en el que les ha tocado vivir, que estén dotados con todas las capacidades y competencias necesarias, que les permitan contrarrestar los efectos de la incertidumbre, de la celeridad y de la inestabilidad.

Otro escenario interesante de transformaciones es el del arte y la cultura. El gusto, la capacidad de apreciar las manifestaciones artísticas, la centralidad o marginalidad que le atribuimos a los actos culturales o su aprendizaje, quiénes son los que deciden lo que es arte y lo que no lo es. Todas estas cuestiones no están aquí por novedosas, pero si debido a la contradicción existente entre el reconocimiento que hacemos de determinados campos artísticos, su relación con el nivel cultural, y clase social, la influencia que su desarrollo puede tener en la creatividad del individuo, y, sin embargo, la cada vez más escasa presencia en los niveles educativos obligatorios y postobligatorios. Esto se ha reflejado también en la propia formación inicial del profesorado.

Esta divergencia provoca que esa correlación existente entre la cultura, o al menos el arte "culto" o cultura oficial, y la clase social a la que se pertenece, agudice aún más las distinciones, en terminología de Bourdieu<sup>13</sup>.

Podríamos decir que las *estrategias de distinción*, puestas en marcha por la clase

---

<sup>13</sup> La correlación, y tipología subsiguiente, establecida por Bourdieu entre gustos artísticos, clase social de origen y nivel educativo alcanzado, posee, pese a sus detractores, una gran resonancia. Aunque no parece que tenga el mismo eco entre quienes elaboran las leyes educativas, que suelen dejar al margen de las enseñanzas oficiales el aprendizaje de disciplinas artísticas como la música. También es interesante observar los mecanismos que desvela Bourdieu para hacernos ver cómo las clases relacionadas con el gusto legítimo ejercen su influencia para eliminar de su canon particular obras que comienzan a ser conocidas por colectivos más amplios. Cfr. Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus

alta, se refuerzan con la ayuda del sistema educativo. Y con la intromisión de manifestaciones estéticas -impuestas por el mercado- a través de procesos como la disneyización (Macionis y Plummer, 2007), provocando que el gusto de muchos de los niños y jóvenes esté determinado por dichas manifestaciones.

Además de todo esto podríamos añadir el perfil sociológico de la mayoría de los maestros, pertenecientes a las clases más populares, y que ni han sido educados en dicha sensibilidad ni poseen dicho capital cultural (Torres, 2011). Podríamos hablar de una “socialización en el gusto estético”, como proceso de internalización, por el que muchos de los que hoy deberían transmitirlo, no han pasado.

¿Consideramos, acaso, que este tipo de aprendizaje no es relevante? ¿Quizás porque no está asociado a actividades productivas? ¿Tal vez la causa esté relacionada con su no presencia en las evaluaciones realizadas por organismos internacionales? ¿O mantenemos el argumento clásico de Bourdieu: por distinción?

Desde mi punto de vista un conocimiento relevante no es solo aquel que aporta una utilidad concreta y medible a la formación del individuo, sino todo aquello que le enriquece como persona, como ciudadano, que le abre oportunidades en la vida, que amplía sus posibilidades de elección, no solo profesionales, sino también de ocio y culturales. Aprendizajes relevantes serían todos aquellos que cualquiera de nosotros, que yo misma, desearía poder ofrecer a mis hijos. Por tanto, ¿por qué motivo no van a ser positivos también para los demás?

Posiblemente bajo la justificación de la priorización de los saberes o materias fundamentales se siga encontrando un componente selectivo, clasista, que seleccione quiénes pueden aprender y a qué conocimientos pueden acceder.

### 5.3. La "liquidez" de la sociedad

Si hay una imagen ampliamente extendida, descriptiva de la realidad social, es la de la "*modernidad líquida*". Esta vida devenida, en buena medida por los influjos del mercado, se convierte -según Bauman (2005, p.14)- en *fluida, superficial, pasajera, voluble*. Una vida en la que adquirimos nuestra identidad, no por nuestros logros personales y duraderos sino por nuestro consumo. Somos, por tanto, lo que consumimos. Y el ritmo de cambio, de transformación, en el ámbito del consumo es frenético: no tenemos margen de consolidación, ni de objetos, ni de ideas, ni de relaciones ni proyectos. **El objetivo es cambiar**. La innovación, en esta modernidad líquida, es un valor en sí mismo y por tanto también pierde vigencia rápidamente.

Este consumismo, del que ya hemos visto algunos efectos, va instaurando una cultura del egoísmo, que se traduce también en cultura del miedo. La defensa de "lo mío" conlleva también, alimentado por los medios de comunicación y otros grupos de interés, una cultura del miedo, basada en una priorización de la seguridad sobre la privacidad.

Podríamos decir que hay una apuesta por la filosofía de "sálvese quien pueda". También reconoce Bauman (2005) este rasgo en su "*vida líquida*", donde el apego, el compromiso, la fidelidad a los otros, a las ideas, no son un valor: cada individuo ha de "fluir" a través de la vida, sin lastres que le impidan continuar adelante, sin mirar atrás ni ver los deshechos que se van dejando.

Es otra de las contradicciones inherentes a esta sociedad: la defensa de la libertad individual queda mermada, finalmente por ese sentimiento de *riesgo permanente* (Beck, 2008), que nos hace renunciar a ella en aras de una mejor protección de "los otros". Este miedo generado a los que son diferentes tiene importantes consecuencias educativas y para la convivencia.

Y no solo para la convivencia con los otros sino también para la convivencia con nosotros mismos, y por el contexto de complejidad en el cual nos ha tocado vivir, se impone un tema, que necesariamente tendrá que pasar por el sistema educativo, y que es la educación emocional, anteriormente mencionada. Educación no solo para los niños y

niñas, próximas generaciones de adultos que requerirán, sin duda, de las capacidades de las que dota sino también para los futuros maestros y maestras, que desarrollarán su trabajo en un contexto muy diferente en el que ellos se socializaron como alumnos y alumnas, y a partir del que han elaborado su imaginario escolar.

El autor, al describir la vida líquida en un mundo moderno líquido, explica cómo hemos extrapolado nuestro comportamiento como *homo consumens* a la dimensión más intrínsecamente humana, la de las relaciones personales y nos hemos habituado a “consumir” también personas. Y en el otro extremo del *continuum* se halla la posibilidad que no queremos ver: también podemos llegar a convertirnos nosotros en objeto de consumo para los demás. Es decir, otro de los tentáculos de la globalización, el consumismo, ha trastocado nuestro comportamiento no sólo económico sino también vital, a la hora de interpretar y enfrentar la vida.

En la misma dirección Bauman (2005) también menciona, en su texto sobre la *vida líquida*, cómo la industria de eliminación de desechos se convierte en central en este mundo en que vivimos y cómo la producción de los mismos forma parte de nuestra cotidianeidad. Esta obligada lucha contra estos hábitos tan instaurados y creencias establecidas en el imaginario colectivo sobre cómo muchos de estos productos nos facilitan la vida, se ha convertido no en una propuesta, sino en una exigencia inaplazable para generar una *ética del medio ambiente*, que contribuya a la sostenibilidad.

#### **5.4. La sostenibilidad: El compromiso con el entorno y la construcción de una ética medioambiental**

Esta es otra de las transformaciones de las que habla Torres (2011) , al referirse al necesario cambio de conciencia respecto al medio ambiente y nuestra relación con él. Es decir, los efectos que estamos provocando con nuestros hábitos de despilfarro y sobreexplotación de los recursos naturales, necesariamente han generado una urgente obligación de abordar el compromiso medioambiental como elemento fundamental de la educación, en todos sus niveles y dimensiones. Y también demanda una forma de trabajo,

como ya se ha expuesto en otros momentos, más interdisciplinar, que permita utilizar, como afirma Einstein, *"razonamientos nuevos para solucionar los problemas, no los mismos que hemos utilizado para crearlos"* (Colás y de Pablos, 2005, p.25).

El cambio climático que hemos generado obliga a repensar nuestros modos de vida pero también, y en gran medida, de producir. Esto requiere trabajar para instaurar una nueva ética de compromiso individual y colectivo con el entorno y estudiar y aplicar ese conocimiento, del que tanto hablamos, en ese mismo compromiso para que los procesos productivos sean absolutamente respetuosos con el Medio Ambiente. En palabras de Goleman (2009) se trataría de crear una *inteligencia ecológica*<sup>14</sup>.

La preocupación por los efectos del desarrollo sobre el planeta se viene reflejando en diversos encuentros a nivel mundial y en documentos que marcan directrices de actuación política a nivel global.

En las grandes Cumbres Mundiales sobre Desarrollo, celebradas desde 1992, encontramos ya mención al concepto de "desarrollo sostenible", que la ONU incorpora como eje de referencia para mucha de sus actuaciones. En la Conferencia de Naciones Unidas sobre Desarrollo Sostenible, celebrada en Río de Janeiro (2012) se pone de manifiesto que *"el reto que plantea el desarrollo sostenible es hoy mayor que nunca, (...). Tienen que acompañarse de cambios en las mentalidades, los valores y estilos de vida, y del fortalecimiento de la capacidad transformadora de las personas"* (UNESCO, 2012, punto 5). Esto implica que la intervención no está reservada al espacio normativo y político, sino que necesariamente tienen que plantearse las bases para que las nuevas generaciones entiendan el desarrollo de manera indisoluble a la sostenibilidad.

Desde el año 2000, se plantea como marco de actuación Los Objetivos de Desarrollo del Milenio (2000-2015), que verá prolongado su influjo mediante los Objetivos de Desarrollo Sostenible (2015-2030). Diecisiete objetivos que están en pleno proceso de discusión entre los distintos Estados que conforman las Naciones Unidas y que en septiembre de 2015 se recogerán en las conclusiones definitivas.

---

<sup>14</sup> Goleman (2009) define la Inteligencia ecológica como *"la capacidad de aplicar nuestro conocimiento sobre los efectos de la actividad humana para hacer el menor daño posible a los ecosistemas y vivir de un modo sostenible en nuestro nicho, que, en el momento actual, abarca la totalidad del planeta"* (p.61).

En dichos objetivos se acentúa la dimensión de sostenibilidad, que hoy más que nunca, con el devenir de los acontecimientos, reivindica una política más global, que no parece el mundo ni a sus gentes<sup>15</sup>.

La transformación auténtica, la que vira hacia formas de vida sostenible, "*con la centralidad en la vida de las personas y el planeta que habitamos requiere del papel activo, consciente y colaborativo de todos los agentes implicados*" (Vázquez, 2015, p.206).

Pese a que la educación para la sostenibilidad es aún un enfoque pedagógico minoritario, las cada vez más numerosas experiencias y directrices de organismos internacionales y los acuerdos adoptados por una mayoría de los Estados, están favoreciendo esta tendencia, que integra la sostenibilidad como principio fundamental educativo (Murga-Menoyo, 2015, p.14).

"*Las próximas décadas serán cruciales para el futuro de la especie humana; como igualmente es de general aceptación que lo hecho en los últimos treinta años ha decantado la actual crisis socio-ambiental sistémica, ya evidente*" (Millennium Ecosystem Assessment, 2005; PNUMA, 2011; World Watch Institute, 2013; World Future Council, 2014, en Murga-Menoyo, 2015, p.77). Apremia un cambio de tendencia, para que los problemas no se incrementen.

Para que se produzca una involución del proceso es necesario intervenir en la formación del profesorado, desde una doble perspectiva: la adquisición de las competencias para la sostenibilidad *per se* (análisis crítico, reflexión sistemática, toma de decisiones colaborativa y sentido de responsabilidad hacia las generaciones futuras y presentes) y de la competencia profesional que capacite para formar a sus futuros alumnos en ellas (Murga-Menoyo, 2015, pp.69-78). Se trata de apostar por la "*sostenibilidad curricular*" (Ibidem, p.57)

El *Empowering educators for sustainable for future* (UNECE, 2013) establece la necesidad de ir caminando hacia la formación de profesionales de la Educación que, conscientes de la inevitabilidad de transformar la forma actual de vida, sean capaces de

---

<sup>15</sup> Tres años después del inicio del conflicto en Siria, más de 3 millones de personas se han convertido en refugiadas. Hay más de 6'5 millones de desplazados dentro del propio país; 5'5 millones de niños están desplazados, y más de 10.000 ya han muerto.

Datos de UNHCR-ACNUR: Recuperado el 4 de septiembre de 2015, de: <http://acnur.es/emergencia-en-siria>

trabajar cooperativamente, mediados por el diálogo, y con competencia en la toma de decisiones colaborativa (Vázquez, 2015, p.206).

Para Santos (2009)

*"otro mundo es posible, desde luego, pero con más acción y menos retórica, en la alteración de un orden internacional para el que se necesitan firmes decisiones acerca de la pobreza, la resolución de los conflictos, el respeto de los derechos humanos y el cuidado del medio ambiente. Lo que pedimos con esto es, sencillamente, desarrollo sostenible, que despojamos de su connotación exclusivamente ecológica,..."* (p.2),

haciéndolo extensible a la dimensión social de nuestro ecosistema, y reclamando la necesaria implicación de todas las instituciones sociales y de las voluntades individuales para su consecución.

## 5.5. El acrecentamiento de las desigualdades sociales

El Informe sobre "*Desigualdad y Derechos sociales*" (Fundación FOESSA & Cáritas Española, 2013) inicia su descripción de la realidad social española planteando un dilema: la apuesta por los derechos sociales frente a una más que posible fragmentación social.

Los indicadores hablan de unos niveles de empobrecimiento e inseguridad económica que se sitúan en un punto de difícil retorno, afectando a las capas más humildes de la población. El incremento de las diferencias es cada vez mayor y más notable y el acceso a los derechos básicos de los colectivos más empobrecidos se acrecienta. Esta realidad marcará una estructura social en la que la pobreza infantil se constituye como una de sus síntomas más alarmantes (Fundación FOESSA & Cáritas Española, 2013, pp.1-3).

*"El recorte progresivo de los derechos"* (VIII Informe del Observatorio de la Realidad Social, 2013, p.5), en todas las áreas, especialmente sanidad y educación, nos distancia como ciudadanos, reforzando un "*modelo de sociedad fracturada*" (Idem).

Ciertamente este aumento de las desigualdades no es nuevo, ni viene propiciado



por esta crisis económica. Se ha estado gestando, tanto en Europa como en los Estados Unidos, desde los años ochenta, asociado a un proceso de concentración de la riqueza (Ibidem, pp.5-6).

Intermón Óxfam<sup>16</sup> publica en 2015 que *"España es el segundo país más desigual de Europa, tan solo por detrás de Letonia"* y que una de las medidas fundamentales para la eliminación de estas diferencias tendría que apostar por establecer servicios públicos gratuitos universales para todas las personas en 2020.

Milanovic, en una entrevista publicada por el diario *El País*<sup>17</sup> (2015) afirma, respecto de los efectos de esta tendencia que *"debemos preocuparnos porque hay muchas evidencias de que la desigualdad no es buena para el crecimiento. Crea divisiones sociales (...). Si hay desigualdad de oportunidades, pierdes además a mucha gente inteligente y esa no es buena idea en términos económicos. Y luego está la cuestión de la cohesión social"* (p.8). Nos encaminamos, por tanto, hacia un modelo de sociedad que parece seguir una tendencia de ampliación de las diferencias y con una dualización cada vez mayor y más extrema, como indica Tezanos (2009).

Además de reconocer que en este proceso la intervención de muchas políticas de corte conservador no ayudan a frenar esta situación, tenemos que apreciar cómo está influyendo en ello otra tendencia más amplia: la dicotomía entre los derechos individuales y los colectivos, en ocasiones enfrentando ambos, de manera que se transmite a la población la idea de que es necesario eliminar ciertos derechos colectivos para proteger al individuo.

Parece evidente que este modelo de sociedad, también credencialista y meritocrática, favorece, y a su vez es alimentada, por valores y derechos individuales, como veíamos anteriormente.

Otro de los rasgos de la sociedad actual es la **diversidad**. Una diversidad de todo

---

<sup>16</sup> "Riqueza: tenerlo todo y querer más". Informe temático de Oxfam (2015).

Recuperado el 30 de mayo de 2015, de: <https://oxfamintermon.s3.amazonaws.com/sites/default/files/documentos/files/riquezaTenerloTodoQuererMas190115.pdf>

<sup>17</sup> Fragmentos pertenecientes a la entrevista publicada el 4 de septiembre de 2015, en el suplemento *Ideas*, del diario *El País*

tipo, favorecida por el incremento en las comunicaciones y la urbanización de las sociedades. Unas diferencias producidas por múltiples causas: familiares, ideológicas, religiosas y económicas, en muchos casos agudizadas por los procesos de movilidad descendente. Muchos colectivos no asimilan que las viejas promesas de educación y mejora social ya no se cumplen.

Indicaba Santos (2005, p.8) que nuestra sociedad, hace 10 años, no era capaz aún de asumir los flujos migratorios a los que estaba expuesta, cuestión importante considerando que entre 2007 y 2015 la previsión establecía la llegada de casi seis millones de inmigrantes (Luis Vives Centro de Estudios sociales, 2015)<sup>18</sup>.

El aumento de la población inmigrante, por tanto, aunque con una desigual distribución por el territorio español, se constituye en la principal fuente de contribución a dicha diversidad.

Retomando el argumento de Hansen (2014, p.81) sobre la manera en que la movilidad actual y la movimientos migratorios están trastocando los conceptos de "hogar" y "local", podemos plantearnos, cuáles son los parámetros en los que nos centramos para asumir nuestra identidad.

En este aspecto, la Unión Europea ha trabajado -desde sus orígenes- en una definición de ciudadano, que, a través de los distintos sistemas educativos, fuese transmitiendo una identidad común. Este concepto de ciudadanía europea tiene que estar basado en el reconocimiento de los Derechos Humanos y con la intencionalidad de superar barreras raciales y xenófobas respecto a todos los integrantes de la Unión.

Si bien es cierto que, al menos en nuestro país, la identificación como ciudadano europeo no acaba de integrarse y las encuestas desvelan un bajo porcentaje de individuos que se reconocen como ciudadano europeo.

Y pese a que hemos vivido el siglo pasado caracterizado, también, por la asunción y reconocimiento de los derechos, vemos como la crisis está poniendo en riesgo muchos de ellos, especialmente con los colectivos y minorías más desfavorecidos.

---

<sup>18</sup> Prospectiva del INE, que calculaba también en 1'3 millones los migrantes españoles.

Lógicamente si el concepto de ciudadanía lo fundamentamos solo en una dimensión étnica o cultural de nación, este se convierte, así mismo en un importante factor de exclusión. La perspectiva intercultural exige una reelaboración de nuestra definición de ciudadanía, no solo en el contexto educativo, sino de los derechos sociales también. La dimensión ciudadana no habrá de venir únicamente por unas condiciones legales, sino también por las condiciones en el ejercicio de la participación, que en buena medida se asimilan a través de la experiencia (Novella et al., 2014). Pues en el fondo, *"lo que realmente interesa si queremos preparar ciudadanos para una era global es que puedan vivir juntos"* (Santos, 2005, p.14).

## 5.6. Educación y responsabilidad social

¿Cuál es el papel que, ante este horizonte, ha de adoptar la institución universitaria?  
¿En qué medida la formación universitaria ha de verse afectada por todos estos procesos?  
¿Cambia o debería cambiar en algo el enfoque de la enseñanza si es trascendida por las demandas sociales del contexto?

Desde mi perspectiva, y a todas luces, todas las respuestas a todas estas cuestiones son afirmativas y propositivas, pues

*"la educación superior es un dispositivo cultural y científico que forma parte de la cultura de las sociedades y de su progreso o estancamiento. La universidad, agente indiscutible en la tarea de creación y difusión del conocimiento, no puede ser ajena a los cambios requeridos"* (CIDUA, 2005, p.61)<sup>19</sup>.

Es su función, y es su misión asumir un papel activo ante las necesidades sociales, y no solo las derivadas del mercado, sino de todo índole. Pues el progreso de una sociedad no se limita, en absoluto, al desarrollo tecnológico y económico, sino, como diría Weber, el avance y el cambio social provendrá fundamentalmente del impulso de las ideas. Y en esto la universidad tiene un papel fundamental.

---

<sup>19</sup> CIDUA(2005) : Informe sobre Innovación de la docencia en la universidades andaluzas. Recuperado de: [http://www2.uca.es/facultad/derecho/documentos/piloto\\_eees/informe\\_innovacion.pdf](http://www2.uca.es/facultad/derecho/documentos/piloto_eees/informe_innovacion.pdf)

Parece una obviedad destacar esta dimensión de trascendencia y responsabilidad social que tiene la educación. El ejercicio docente consiste en educar a otros, y siempre dirigido hacia unos fines y con unos principios o valores orientadores concretos. Por tanto, este sentido de responsabilidad social de la universidad, de la Educación, en general, no debería entenderse como una perspectiva nueva.

De cualquier forma, esta función social de la educación está adquiriendo relevancia, especialmente en el nivel universitario, donde quizás tenía menos presencia.

*"El Consejo de Derechos Humanos en su resolución 12/4 (1° de octubre de 2009) decidió que la segunda etapa del Programa Mundial de Naciones Unidas para la Educación en Derechos Humanos en el periodo 2010-2014 se centrará entre otros ámbitos en la enseñanza superior. En dicha resolución se establecen los objetivos del plan de acción, entre los que se incluyen el de promover la inclusión de la educación en derechos humanos en la enseñanza superior, en una doble dimensión: por un lado asegurar el respeto a los derechos humanos de todos los miembros de la comunidad universitaria y por otro lado, asegurando el aprendizaje de los derechos humanos"* (Raya & Navaridas, 2014, p.134).

Podemos interpretar este reconocimiento de la necesaria presencia de los Derechos Humanos en todos los estudios universitarios, como paso previo para el refuerzo de la responsabilidad social de esta institución.

Una responsabilidad que se establece no solo hacia las generaciones presentes, sino también hacia las futuras, y que requiere del desarrollo de una ética comprometida con el entorno, y de una capacidad creativa para afrontar las diversas posibilidades de actuación (Vázquez, 2015, p.208).

Anteriormente hemos hablado de la relevancia que está tomando el enfoque de la sostenibilidad en los estudios superiores. Ciertamente en los últimos años ha habido un cierto avance en la concienciación de la responsabilidad universitaria en aspectos sociales, culturales y medioambientales.

La responsabilidad social conecta a las universidades con sus entornos, haciendo visible la necesidad de un compromiso mayor de esta institución con la realidad social a la que pertenece. Verdaderamente, en la mayoría de las ocasiones se utiliza este concepto

asociado a su componente más pragmático, el económico. Es decir, se enlazan responsabilidad social de la universidad con transferencia de conocimiento a la misma, con su valor económico.

Pero la sociedad no reclama únicamente universitarios capaces de generar mayores fuentes de ingresos, de generar más riqueza, que por otro lado se acumula solo en algunas capas sociales.

La sociedad exige un compromiso ético con el entorno social, con sus necesidades y problemáticas. Demanda unos profesionales, privilegiados en su formación, que sean capaces de analizar, comprender, pensar y plantear soluciones nuevas, creativas, capaces de establecer las bases de una sociedad igualitaria y cohesionada.

Para ello, en UNECE (2013) se establece que en el desarrollo de las competencias vinculadas a la responsabilidad social, es necesario tener presentes tres dimensiones: "*aprender del pasado, estimular el compromiso con el presente y explorar alternativas de futuro*" (UNECE, 2013, en Vázquez, 2015, p.209). Es decir, es importante fomentar el espíritu crítico a la hora de valorar las causas de los acontecimientos, el compromiso con la realidad, y la creatividad para pensar y proponer fórmulas nuevas.

Hay propuestas metodológicas y de trabajo especialmente adecuadas al desarrollo de estas competencias, por su capacidad para situar al individuo, al alumno, en contextos concretos, y que estimulan todas las capacidades anteriormente mencionadas, como el Aprendizaje Servicio (ApS), aunque no sea la única alternativa.

## 5.7. El "giro" dialógico de la sociedad

Y efectivamente se abren otros planteamientos, que resitúan el eje del aprendizaje en la comunicación, en el diálogo, contextualizado en la actual sociedad de la información y el conocimiento. Una perspectiva que contribuya, ante las tendencias sociales expuestas, a "*la construcción de un profesional crítico-reflexivo a través de la dialogicidad*" (Freire, 1997 en López, Segovia, García, de León, González & López, 2013, p.563), que provea de herramientas adecuadas y de la capacidad necesaria para afrontar, cooperativamente y a través del diálogo, dichas inercias.

*"El diálogo es la herramienta que forma nuestra mente y nuestra identidad, que es creada en sociedad"* (Mead, 1934, en Tellado & Aubert, 2013). En este entorno de complejidad, multidimensionalidad, interculturalidad y en el que los conflictos tienen una dimensión cada vez más global, se conforma como la estrategia necesaria. De hecho, es una concepción del aprendizaje interdisciplinar, abierta a diversidad de perspectivas y aportaciones.

Pero todo este énfasis en el diálogo no es casual. Atiende al giro dialógico que ha emergido en nuestra sociedad, y cuyo inicio podemos ubicar hace cuarenta años. Este cambio de orientación afecta a la comunicación y a las relaciones de poder gestionadas a través de la misma.

Nos referimos a un cambio que ha afectado a todas las esferas, privadas y públicas, y a todos los ámbitos: familiar, político, educativo, laboral, etc (Aubert, Flecha, García, Flecha & Racionero, 2013, pp.29-30). La toma de decisiones, la resolución de conflictos, la organización y división de papeles, se realiza, hoy en día, utilizando fórmulas dialógicas.

En el plano político incluso podemos observar cómo en los últimos años están surgiendo nuevas formas de participación ciudadana con el objetivo de dar más voz y capacidad de decisión al ciudadano. La expansión de la cultura democrática, exige aprender a utilizar el diálogo como cauce principal de participación.

*"Esta tendencia dialógica de nuestras sociedades también tiene un impacto en la forma cómo se crea el conocimiento científico"* (Aubert, Flecha, García, Flecha & Racionero, 2013, p.31). Esto implica no solo modos de actuar sino también el desarrollo de teorías y prácticas más inclusivas, que parten de la idea de la "desmonopolización del conocimiento experto" (Beck, Giddens & Lash, 1997, en Aubert, Flecha, García, Flecha & Racionero, 2013, p.31).

En la institución universitaria también debemos tomar conciencia de que *"el aprendizaje es una actividad social mediada por el lenguaje y que este aprendizaje tiene lugar en diversidad de espacios y con diversidad de personas"* (Tellado, I. & Aubert, A., 2013). Y por ende, consecuentemente con ello, promover metodologías, experiencias, actividades y tareas que favorezcan este intercambio comunicativo, dialógico, entre los

distintos agentes implicados, incluso del individuo consigo mismo, en un proceso de autorreflexión.





## 6. MESOCONTEXTO: EL ESCENARIO EUROPEO Y EL PROCESO DE CONVERGENCIA EN MATERIA EDUCATIVA

El inicio de la transformación de las universidades europeas, y del proceso de convergencia entre las mismas, ha de situarse en un marco histórico que nos sitúa en un contexto de crisis del propio sistema universitario. Una crisis claramente asociada a los cambios sociales, políticos, demográficos y económicos que propician una reflexión que replantea cuál es el papel de la universidad en la sociedad (Luzón, Sevilla & Torres, 2009, p.2).

¿Podemos cuestionarnos si este proceso era necesario? ¿Cabría alguna posibilidad de quedar al margen de esta iniciativa política, o nuestras opciones son monopolizadas por la política supranacional?

### 6.1. Antecedentes: el proceso de construcción de la Unión Europea

A continuación, intentando dar respuesta a estas cuestiones, vamos a abordar el contexto más inmediato que, como acabamos de mencionar, marca los actuales planes de estudios de la formación inicial del profesorado: la Unión Europea y el proceso de Convergencia en materia educativa en el que está inmersa.

Como veremos, la pertenencia de España a este organismo supranacional, que condiciona ahora claramente nuestra política educativa, entre otras, no acumula muchos años.

Por tanto, comenzaremos haciendo un breve repaso al proceso de adhesión de España a la entonces Comunidad Económica Europea (en adelante CEE) para, tras ello, centrarnos en los pasos que se han dado en el ámbito educativo y cuáles son las claves explicativas de este recorrido.

España, que durante cuarenta años vivió bajo un régimen dictatorial, queda al margen de un proceso de acercamiento y unificación económica, fundamentalmente, entre países de Europa occidental, tras la II Guerra Mundial.

El régimen político que administraba el país junto con una política económica también de aislamiento del entorno, hacen que España quede apartada de la construcción de una nueva Europa, resurgente de los dos desastres mundiales.

Finalmente el 12 de junio de 1986, tras algunos años ya de andadura democrática, aunque aún en pleno periodo de transición, el Gobierno español firma el Acta de Adhesión a la entonces CEE.

En 1992 se firma el Tratado de Maastricht o Tratado de la Unión Europea, que supone, entre otras cosas, una nueva ampliación de sus miembros, pasando a ser quince países. Además es fundamental dar un nuevo impulso a la integración europea, de tal forma que se vuelve a renombrar la organización, pasando a denominarse "Unión Europea", eliminándose del mismo la calificación de "económica", que limitaba a este eje su ámbito de influencia.

El 18 de junio de 2004, en Roma, y dentro de una cumbre de Jefes de Estado, se aprueba la primera "Constitución de la Unión Europea", norma legal suprema de la misma. O al menos esta era su finalidad. Posteriormente dicho texto tendría que ser aprobado en cada nación por referéndum pero no en todos obtuvieron la conformidad.

En España, de hecho, superó el plebiscito y fue refrendada por más de un 76% de los votos aunque la participación fue mínima, sólo del 42%, la más baja de todas las cuestiones realizadas hasta entonces.

En 2007, en Lisboa, y asumiendo la falta de consenso en torno al texto constitucional, dicha constitución pasa a convertirse en tratado, el "Tratado de Reforma para la Unión Europea".

Este tratado actualiza algunos acuerdos y convenios vigentes hasta entonces y se convierte en el tratado de funcionamiento de la Unión, aunque hasta el 1 de diciembre de 2009 no entra en vigor.

## 6.2. La política Europea en materia Educativa

Pese a que la educación no fue tema de la agenda política de la Unión Europea en sus orígenes, mucho antes de iniciar el proceso de Convergencia en materia educativa, o Proceso de Bolonia, como se le denomina habitualmente, ya desde 1986 comienzan a ponerse en marcha una serie de programas referentes a la formación.

Siempre claramente con un trasfondo economicista, la coordinación posterior de las políticas educativas y las medidas precedentes buscaban conectar el mundo educativo con el productivo: desde reformar la formación profesional a una universidad más encaminada a la inserción laboral.

A partir de 1986, y bajo un paradigma científico técnico, la CEE promueve los *Programas Comett I y Comett II*, que pretenden reforzar el acercamiento entre Universidad y empresa, sobre todo en el campo de las tecnologías, el desarrollo de una mano de obra altamente cualificada, y la competitividad de la industria europea.

En años posteriores se crean otros Programas: la *red IRIS I*, (destinado al colectivo femenino), *PETRA I* (y sucesivos), *EUROTECNET*, *FORCE*. Todos ellos inciden en la formación encaminada a la inserción laboral y la potenciación del desarrollo tecnológico.

También se crean algunos organismos con el mismo fin: *CEDEFOP* (Centro Europeo para el desarrollo de la Formación Profesional,) y *FEF* (Fundación Europea de la Formación).

En 2004 surge *EUROPASS*, sistema que ayuda a la población a elaborar y presentar un currículum vitae, especificando capacidades y cualificaciones de un modo comprensible en todas las empresas de los países miembros de la Unión.

El objetivo de todas estas medidas, programas, etc., se puede interpretar como una forma de reconducir los sistemas educativos para ponerlos al servicio de las necesidades del mercado laboral, y de la economía en su conjunto.

Ya se percibe, en muchos de estos programas, una cierta tendencia hacia la homologación y homogenización de la formación profesional. Una de las intencionalidades manifiestas, como su propio nombre indica, del proceso de Convergencia en materia educativa.

### 6.3. Claves explicativas del proceso de convergencia

En la declaración de la Sorbona (1998) se expone cómo la Universidad en Europa, en épocas pasadas, constituía un espacio privilegiado de intercambio de conocimiento y experiencias, cuando las posibilidades de movilidad geográficas eran infinitamente peores que las actuales. Hoy en día, tiempo de cambios veloces y permanentes, en los cuales la adaptabilidad a los nuevos contextos es una necesidad -no una característica- la movilidad de nuestros estudiantes ha de amplificarse. Habitamos un mundo plural y diverso, en todas sus dimensiones, que requiere ciudadanos capaces de conectar con las distintas realidades, vitales y profesionales, que les corresponda vivir.

Es por ello, porque la Universidad no puede escindir su camino del de la sociedad, por lo que surge esta reforma educativa, que sitúa el desarrollo educativo como protagonista del progreso de un país.

El escenario actual en el que se encuentra la educación universitaria en España viene definida, como ya hemos visto anteriormente, por el proceso de convergencia europea en la Educación Superior y que ha quedado concretado en el nuevo sistema de titulaciones y en el paradigma competencial.

La Unión Europea persigue también, a través de la convergencia en materia educativa, favorecer la creación de una identidad europea, auspiciada por un sistema más homogéneo de titulaciones y por una mayor movilidad de alumnos y profesores, ciudadanos de una Europa más cohesionada.

Transparencia, movilidad y comparabilidad son las tres características que aparecen repetidamente en el discurso de la Convergencia y se identifican con la cultura universitaria. Si nos fijamos en los objetivos y prioridades reflejados en las distintas declaraciones, estas tres ideas aparecen en todos los documentos.

Mateos y Montanero (2008) también mencionan estas tres claves. Desde su punto de vista no debemos pensar que la comparabilidad es un indicador de homogeneidad o uniformidad. Más bien nos permite acoger la diversidad y así, el instrumento para facilitar

esta comparabilidad no serán unos planes de estudios homogéneos sino los marcos de cualificaciones. Insisten en la idea de que si las universidades europeas se “uniformizaran”, de nada serviría insistir tanto en la importancia de otra de las claves, la movilidad.

Esta movilidad, que se intuye como uno de los aspectos más importantes de este proceso, se aplica en dos sentidos. En primer lugar se refiere, por supuesto, a la necesaria movilidad de estudiantes y profesores en la universidad. Incluso en una de las declaraciones se menciona un porcentaje mínimo de movilidad a obtener. Este rasgo es consustancial a la cultura universitaria, es generador de cultura y conocimiento, de intercambio y de conocimiento.

Pero hay una segunda intención, no menos importante, referida a la movilidad posterior de estos estudiantes como futuros trabajadores. La posibilidad de moverse y trabajar en otros países de la Unión Europea aumenta si el reconocimiento de la cualificación de los trabajos es comparable. Por tanto, la movilidad universitaria favorece la de trabajadores.

Y esta movilidad es el proceso que más puede influir en la formación y adquisición de una identidad europea aún por construir e interiorizar.

Y por último, otro rasgo que se repite sobre la convergencia, es el de la transparencia. Transparencia que ha de demostrarse, en primer lugar, a través de los instrumentos, comisiones, organismos, etc., creados para garantizar tanto el proceso como sus resultados. Aunque éste es un tema complicado, muy cuestionado y criticado, por la cantidad de protocolos, burocracia y gestión que genera al profesorado universitario. Incluso Gil Villa (2011) apuesta por la insumisión, ante lo que él considera un trabajo, al menos inadecuado y extenuante para el docente. Estas críticas no significan que la intención no fuese la transparencia sino que ésta es exigente. Esto implica que la universidad, como institución formativa, tiene que dar cuentas a la sociedad de qué hace, cómo lo hace y para qué lo hace (Colás & de Pablos, 2005).

## 6.4. El proceso convergente: La creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

*“La Universidad está viviendo un proceso de construcción o reconstrucción de su identidad a partir de cambios internos y externos, buscando transformarse y adaptarse a las necesidades de la sociedad actual” (Goñi, 2005, p.9).*

La educación superior está cambiando. Ya desde la década de los 70, la Universidad se ha hecho más permeable a los cambios sociales y los ha traducido en cambios dentro de la propia institución. Muchas de estas transformaciones vienen impuestas por el contexto y tienen sus implicaciones en el sistema, en las formas de enseñanza y en el profesorado. Aunque en ocasiones puedan generar incertidumbre, también es cierto que las crisis pueden convertirse en una oportunidad de innovación y progreso.

La mayor o menor adaptación de la institución universitaria a esta deriva social, puede llevarla bien en una dirección excesivamente pragmática o utilitarista, si se limita a seguir los dictados de los vaivenes socioeconómicos, bien a una situación de anacronía, de separación en demasía de la realidad. Muchas de las fuerzas a favor del cambio no provienen, por tanto, del interior de la propia universidad sino del exterior (Ávila & Holgado, 2008). Quizás sería necesario encontrar el equilibrio entre estas influencias externas, que como ya he mencionado no se pueden obviar, y las generadas por la propia naturaleza de esta institución educativa.

Si la Unión Europea no intervino anteriormente, en sus primeros tratados, en la política educativa fue, sin duda, por la existencia del principio de subsidiariedad (Colás & de Pablos, 2005).

Desde finales de la década de los 80 comienza un cambio en este sentido, auspiciado por la necesidad de incrementar la movilidad entre los ciudadanos europeos. Esta movilidad de ciudadanos representa, implícitamente, movilidad profesional.

Y para que este proceso se pueda llevar a cabo con todas las garantías, para que se pueda materializar una movilidad profesional real, que permita a cualquier trabajador de la

Unión Europea poder llegar a desarrollarse tanto en sus países miembros como en el suyo de origen, es necesario, teniendo en cuenta que estamos en la sociedad de la economía del conocimiento, que las acreditaciones para la obtención de un trabajo, sean comparables y equivalentes. Esto implicó, taxativamente, intervenir en las políticas educativas universitarias, creando un marco común de educación superior, y en la formación profesional.

Pese a que en los años noventa esta necesidad se convierte en urgencia, existen dos impedimentos que retrasan el proceso en el cual estamos inmersos en la actualidad. El primero de estos impedimentos es la tradición europea de no intervención directa y el segundo, el ya citado principio de subsidiariedad.

Superados los mismos, se inicia, al final del siglo pasado, una nueva etapa con una clara intención: la voluntad de convertir la economía europea en una economía dinámica y basada en el conocimiento como materia prima fundamental.

A continuación vamos a realizar un recorrido por distintos acontecimientos que han ido marcando el camino a recorrer para llegar a la situación actual, un proceso de convergencia en materia educativa, y específicamente, en la educación universitaria, que aquí vamos a desarrollar.

Aunque la andadura de este proceso se remonta quince años atrás, ya en 1988 encontramos un primer documento que sienta sus bases: La *Magna Charta Universitatum*, que establece los pilares para el Espacio Europeo de Educación Superior. Este documento incide en dos aspectos. Por un lado reconoce la autonomía e independencia de las Universidades. Por otro, refleja la necesidad de que se adapten a los requerimientos de la sociedad y de la ciencia.

Pero hasta 1997, en la Convención de Lisboa, no podemos hablar de tomas de decisiones. En dicha convención, el Consejo Europeo compromete a los países miembros a reorientar sus sistemas educativos, con la intención de aspirar a una economía más competitiva y basada en el conocimiento. Para que ello sea posible, será necesario que las personas se incorporen al mercado laboral con una alta cualificación.

Con el fin de lograr que esto sea un objetivo común, se trabajará en una mayor coordinación de los sistemas educativos europeos y unas políticas comunes de investigación. Será importante subrayar la formación de todos los grupos sociales, con especial insistencia en los jóvenes, personas desempleadas y aquellos con una formación desfasada.

Ya en 1998 podemos hablar del primer acontecimiento que explícitamente contribuye a la creación del Sistema Europeo de Educación Superior: la Declaración de París-La Sorbona, firmada por los Ministros de Educación de Francia, Alemania, Inglaterra e Italia.

En esta reunión se marcan los tres ejes principales sobre los cuales empezar a construir este proceso. Facilitar la movilidad de estudiantes y profesores en el EEES, y la de los trabajadores, será una de las premisas. Otro de los principios sobre los que se quiere asentar este proyecto es el de la transparencia que permita, finalmente, el reconocimiento de los títulos en cualquier país de la UE y la constitución de un marco compartido de ciclos y títulos. Por último, también se busca facilitar, a toda aquella persona que así lo desee, la continuación de sus estudios en la universidad. Estos principios se han mantenido y desarrollado en las reuniones posteriores.

El siguiente encuentro, y más relevante, se produce en la ciudad italiana de Bolonia (19 de junio de 1999), en el que se firma una Declaración donde se especifican las condiciones concretas del proceso de convergencia. Esta Declaración fue firmada por 29 Ministros de los países miembros de la UE en ese momento, entre ellos España. Se dispone el año 2010 como fecha límite en la que en este sistema ha de estar implantado. También se fija el organismo encargado de la supervisión del mismo y todos los países firmantes se comprometen a ir coordinando sus políticas educativas, estableciendo para ello una serie de reuniones bianuales.

En la Declaración de Bolonia también se establecen los objetivos a conseguir. El primero de ellos consiste en la adopción de un sistema de títulos, comprensibles e intercambiables, a través -entre otras medidas- del suplemento europeo al título, con la finalidad de promover la empleabilidad y la competitividad del sistema educativo europeo a nivel internacional.



Para ello se concibe un sistema basado en dos ciclos: de Grado y de Posgrado. Con el título de Grado se puede acceder al mercado de trabajo europeo, y el Postgrado tendrá que culminar con un título final o doctorado. Esto se completará con el establecimiento del *European Credit Transfer System* (Sistema Europeo de Transferencia de Créditos) (en adelante ECTS), que contribuirá también a fomentar la movilidad de ciudadanos europeos. Para facilitar aún más esto, se crean una serie de medidas encaminadas a eliminar obstáculos que la dificulten.

También hay una apuesta importante por la calidad en todo este proceso, en aras de instaurar un sistema de enseñanza realmente comparable y que permita el intercambio. Se promueve especialmente la cooperación en este ámbito como medida importante de garantía de la calidad.

Y por último, hay un aspecto ineludible, como es el fomento de la dimensión europea en toda la enseñanza superior, tanto en la elaboración de los planes de estudios como en lo que respecta a la colaboración entre centros.

En 2001 se suceden dos reuniones. En marzo, más de trescientas instituciones de enseñanza superior se encuentran en Salamanca y crean la Asociación de la Universidad Europea (UEA), que establece cuatro principios fundamentales: la autonomía de las universidades, la educación como servicio público, la importancia de la investigación en la Educación Superior, y la necesidad de armonizar el objetivo de la unificación con el respeto a la diversidad europea.

El 19 de mayo de este mismo año, bajo el lema "Hacia el área de la Educación Superior Europea", se desarrolla otro encuentro de ministros europeos en Praga. En esta conferencia se incorporan cuatro países, de manera que hablamos de 33 naciones involucradas en este proyecto. Se analizan los logros alcanzados y se concretan tres líneas de actuación: la formación permanente, la implicación de los centros de enseñanza superior y estudiantes como agentes activos de este proceso, y el impulso requerido por el EEES para hacerlo más atractivo, tanto a estudiantes de la Unión como de otros países.

Todos estos principios y objetivos son corroborados e impulsados en todos los encuentros posteriores de Jefes de Estado, como la Cumbre celebrada en Barcelona en marzo de 2002. En dicha reunión se insiste en la necesidad de impulsar la movilidad de todos los actores educativos y de eliminar todo tipo de limitaciones normativas y administrativas. También se determina el diseño de un programa de trabajo en pro de conseguir la transparencia de diplomas y cualificaciones y una mayor cooperación entre los países adheridos.

La siguiente conferencia, bajo la denominación "*Realizar el Espacio Europeo de Educación Superior*", se celebra en Berlín (2003), donde se reconoce la importancia de involucrar en este proceso a la Asociación Europea de alumnos y a la Asociación europea de Instituciones de Educación superior, así como a la Comisión Europea y al Consejo de Europa. En esta conferencia se admiten 8 nuevos Estados participantes, con lo cual, el número de países miembros asciende ya a 41.

En la Declaración de Berlín, además de refrendar los objetivos de conferencias previas, se marcan tres líneas de actuación prioritarias. La primera de ellas, el tema de los sistemas de garantía de calidad, reafirmando la importancia de la acreditación de calidad de la red universitaria europea, atendiendo al propósito de hacer de nuestra economía la más competitiva del mundo. Se asienta la idea de que economía y universidad llevan caminos conjuntos. La segunda de las prioridades se dirige al trabajo sobre la estructura de los estudios en dos niveles, Grado y Postgrado. Y la tercera línea de trabajo se dirige al reconocimiento de los títulos y los periodos de estudio.

En Bergen (Noruega), en mayo de 2005, el trabajo de los responsables ministeriales gira en torno a "*El Espacio Europeo de Educación Superior. Alcanzando metas*". En este encuentro la tarea consistió en detectar los logros obtenidos en relación a los objetivos propuestos en Bolonia. Tras analizarlos, las propuestas de trabajo para los próximos años consistieron en cuatro puntos fundamentales. En primer lugar, la puesta en práctica de las directrices para la garantía de la calidad, tal como propone el informe de la ENQA (Asociación Europea para la garantía de la calidad en la Enseñanza Superior). Es prioritario poner en marcha los marcos nacionales de cualificaciones. Seguir trabajando en la

expedición y reconocimiento de los títulos conjuntos, incluidos los de doctorado, es el tercer objetivo. Y por último, se plantea la posibilidad de crear itinerarios flexibles de formación, incluyendo vías para validación de los conocimientos ya adquiridos.

La Declaración de Londres, "*Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado*" (2007), responde a una época de muchos avances pero también al reconocimiento de muchos retos aún pendientes. Esto marca las indicaciones para los dos años posteriores. El primer punto lo constituyen la promoción de la movilidad y el desarrollo de medidas para su evaluación. También se solicita la valoración de la efectividad de las estrategias nacionales relacionadas con la dimensión social de la educación. Otro reto será el desarrollar indicadores para medir los progresos en movilidad y dimensión social. También se plantea como necesidad un estudio sobre la empleabilidad relacionada con el sistema de titulaciones en tres ciclos y la formación permanente. La mejora de la difusión de información sobre el EEES y su impacto en el resto del mundo, es otra de las intenciones. El último de ellos consiste en continuar la recopilación de información sobre los progresos alcanzados en torno a la construcción del EEES. Por tanto, parece una etapa en la que lo que se intenta es ir contrastando si el edificio se está construyendo.

En Lovaina (Bélgica) (2009) la consigna de la conferencia ya indica por donde se va a continuar caminando: "*El proceso de Bolonia 2020- El Espacio Europeo de Enseñanza Superior en la nueva década*". Llegando ya el momento de la finalización del proceso, la evaluación realizada sobre el mismo indica un alto grado de implantación pero también algunos objetivos no conseguidos. Por tanto, se amplía la propuesta de trabajo y se extiende el Proceso de Bolonia hasta 2020. Las nuevas prioridades serán las siguientes:

- Proporcionar igualdad de oportunidades en una educación de calidad.
- Aumentar la participación en la formación continua.
- Promover la empleabilidad, favoreciendo las prácticas profesionales incluidas en los planes de estudio, entre otras cosas.
- Desarrollar resultados de aprendizaje orientados al alumno.

- Ligar la educación a la investigación e innovación: una de las propuestas es ampliar la adquisición de competencias en educación.
- Acercar los centros universitarios a los foros internacionales.
- Ampliar las oportunidades y la calidad de la movilidad: antes de 2020, el 20% de los titulados debe haber realizado algún periodo formativo en el extranjero.
- Mejorar la recogida de datos sobre el proceso.
- Desarrollar herramientas de transparencia multidimensional.
- Garantizar la financiación, de forma que se complete la financiación pública.

Las conclusiones de esta reunión parecen indicar que todavía quedan muchos objetivos por conseguir y mucho trabajo por realizar.

Nos quedan por revisar las tres últimas conferencias realizadas en el marco del EEES, habiéndose cumplido ya el plazo inicial establecido en la Declaración de Bolonia para la implantación total del proceso de convergencia. En marzo de 2010 tuvo lugar la conferencia sobre "El Espacio Europeo de Educación Superior", en Budapest-Viena. La conclusión principal de este encuentro insiste en la intención de implantar, en su totalidad, los objetivos acordados en la declaración inicial. Por tanto, la agenda para los próximos años, hasta 2020, irá marcada por estos objetivos incumplidos.

Entre los aspectos destacados por los ministros, podemos reseñar:

- La promoción de la libertad de cátedra y la autonomía y responsabilidad de las instituciones de Enseñanza Superior como principios, también, del Espacio Europeo de Enseñanza Secundaria.
- El papel fundamental de la comunidad universitaria para hacer realidad el EEES.
- La importancia del carácter público de la enseñanza superior.

Finalizando esta revisión de hitos que han ido marcando el proceso de convergencia europea, y que dirigen el camino en los próximos años, trataremos los dos últimos encuentros de Ministros Europeos.

*"Explotando nuestro potencial: consolidando el EEES"*, se celebró en abril de 2012, en Bucarest (Rumanía). El informe presentado en este encuentro reveló importantes diferencias en los niveles de implantación en los distintos países. También hay que

contextualizar este proceso en la crisis económica en la que aún estamos inmersos y que ha afectando a todos los países del entorno, a algunos con especial gravedad. Obviamente, esto ha influido sobremanera en las posibilidades de realizar estos cambios, algunos de los cuales exigían partidas económicas en estos momentos muy mermadas por los recortes presupuestarios.

Los objetivos propuestos estuvieron marcados por dicho contexto, y movieron a los responsables educativos de Europa a transmitir que la reforma de la educación superior es clave para el crecimiento y el empleo. Observamos que se impone de nuevo el paradigma del capital humano, en todo momento respaldando este proceso de convergencia. Los objetivos, como decíamos, van en esta línea: suministrar educación superior de calidad para todos, incrementar la empleabilidad, y reforzar la movilidad para un mejor aprendizaje. Muchas de las prioridades se encaminan a la evaluación del proceso y a detectar obstáculos a nivel nacional, que puedan estar impidiendo los resultados esperados.

Por último, durante los días 14 y 15 de mayo del presente año, 2015, se ha celebrado la última conferencia ministerial del Espacio Europeo de educación Superior, en la ciudad de Yerevan (Armenia). En dicho encuentro se aprobaron los documentos de trabajo clave para el próximo trienio, recogidos en el Comunicado de Ministros.

También se ha publicado el "Informe sobre la implantación del Proceso de Bolonia, 2015", que analiza el grado de cumplimiento de los criterios del proceso en los distintos países acogidos al mismo.

Así mismo, se ha aprobado, en dicha conferencia, una nueva versión de "Criterios y Directrices para la Garantía de la Calidad de la Educación Superior".

Como podemos observar, el proceso sigue en marcha, y, concluida una primera fase de implantación, es el momento de evaluar y revisar, e ir reconduciendo aquellos aspectos que así lo requieran.

## 6.5. La implantación del Grado en España

El momento actual es crucial para impulsar los cambios en relación con el Proceso de Bolonia, para la modernización e internacionalización de las universidades españolas pero también es la gran oportunidad para situarlas en el eje del nuevo modelo de desarrollo económico y social imprescindible en la Sociedad del Conocimiento del siglo XXI. Las medidas tomadas por el Gobierno socialista reflejan su plena determinación en formar parte del EEES de forma real y efectiva, ejerciendo la movilidad, la comprensión y el intercambio internacional entre los miembros de la comunidad universitaria, estudiantes, profesores, gestores, técnicos e investigadores, contando con su participación e implicación en el proceso, sobre la base de la confianza en las instituciones universitarias, el respeto a la autonomía universitaria y la necesaria rendición de cuentas.

Bolonia es la gran oportunidad aunque no la única razón para cambiar, mejorar y potenciar la educación universitaria española.

### 6.5.1. Ordenación y marco normativo del Grado en el sistema educativo español

A nivel europeo hemos visto todos los cambios acontecidos en los últimos años. En paralelo, en España se van impulsando una serie de medidas para que el proceso de Convergencia se vaya materializando en nuestro país. Para la completa adaptación al marco europeo hay que atender a dos fuentes normativas: las derivadas de todas las conferencias Europeas sobre educación y las declaraciones, compromisos y acuerdos derivados de ello. Y por otro, las que proceden de la Ley Orgánica de Universidades, de 2001, que suponen un esfuerzo importante por adecuar el modelo universitario español a las exigencias del EEES.

Fundamentado en los compromisos adquiridos en los acuerdos de La Sorbona y Bolonia, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, elabora, en febrero de 2003, un

Documento-Marco, "*La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Educación Superior*", que explicita los puntos de partida de los que debe partir la reflexión en España respecto a este cambio. Las líneas de trabajo prioritarias son: el sistema de créditos europeo, la estructura de las titulaciones, el suplemento europeo al título y la garantía de calidad. También se enumeran dos principios que han de ir en paralelo al desarrollo de estas líneas. En primer lugar, es obligada la corresponsabilidad institucional, la implicación tanto del gobierno, universidades y sociedad para la consecución de este fin. Y también es necesario que sea un proceso sencillo y flexible, eliminando obstáculos y limitaciones.

Este documento se complementa con la aprobación y publicación de dos reales decretos: R.D. 1044/2003, de 1 de agosto, sobre el procedimiento de expedición del Suplemento Europeo al Título. Este documento acompañará a cada uno de los títulos universitarios de carácter oficial, con información unificada y personalizada para cada titulado, incluyendo información sobre los estudios cursados, resultados y capacidades profesionales adquiridas y nivel de titulación en el EEES. En este decreto se establecen dos etapas para su expedición.

Y el R.D. 1125/2003, de 5 de septiembre, sobre el sistema de créditos europeos y el sistema de calificaciones, con validez para todo el territorio nacional. Se impone responder a las recomendaciones de los documentos europeos, implantando, progresivamente un sistema de valoración del trabajo del alumno, medible y comparable, que facilite la movilidad interuniversitaria y profesional. Esta unidad de medida integrará las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas y prácticas, incluyendo las horas de trabajo del estudiante necesarias para alcanzar los objetivos establecidos en cada asignatura.

Ya en 2005, el R.D. 55/2005, de 21 de enero, sienta las bases de la estructura de las enseñanzas universitarias y regula los estudios oficiales de Grado. Dicho decreto es fundamental para conocer el funcionamiento de las enseñanzas universitarias en España en el marco del EEES. Supone el inicio de un cambio trascendental para la Universidad española, en armonización con la tendencia de la Universidad europea y mundial.

En esta misma línea, el R.D. 56/2005, de 21 de enero, se publica paralelamente, sobre los estudios de posgrado. El objetivo es establecer el marco jurídico de estas enseñanzas, conducentes a la obtención de un título de Máster o Doctor, en aras de un acercamiento a las enseñanzas europeas e internacionales, de este nivel, con el que se pretende una especialización.

En 2007 el Ministerio elabora una serie de documentos con propuestas para debatir, cuya finalidad es determinar la ordenación final de las enseñanzas universitarias oficiales. Previamente, en febrero de 2006, se presenta un primer documento referente a las trece primeras titulaciones adaptadas al EEES, elaborado alrededor de unas fichas técnicas, de carácter abierto, que recogen cada uno de los apartados principales de cada título.

Dichas fichas son debatidas en distintos organismos: colegios profesionales, sindicatos, universidades, etc. Tras esto, se derivan una serie de propuestas a la Comisión Académica del Consejo de Coordinación Universitaria, y de aquí pasan al Consejo de Estado. Finalmente, estas directrices se aprueban en forma de Reales Decretos a partir de los cuales se elaborarán los planes de estudio.

Posteriormente, en septiembre del mismo año, el Ministerio de Educación y Ciencia presenta un documento sobre "*La organización de las enseñanzas universitarias oficiales*" y dirigido al Consejo de Coordinación Universitaria, donde establece los distintos niveles de cualificación y la organización por grandes áreas de conocimiento. El Consejo de Universidades y las distintas Administraciones Públicas serán los encargados de velar por el cumplimiento de dicha normativa.

El 21 de diciembre se publica un nuevo documento, que reúne algunos elementos no mencionados en los anteriores, "*Propuesta de directrices para la elaboración de títulos universitarios de grado y máster*", con el objetivo de ser debatido en el seno del Consejo de Coordinación Universitaria y de servir de guía a la hora de realizar propuestas de los planes de estudios.



Completando dichas directrices aparece, ya en febrero de 2007, un "*Documento de trabajo: Propuestas para el debate por las subcomisiones del Consejo de Coordinación Universitaria. Materias básicas por ramas*". Ambos textos marcan las líneas y los principios para el diseño de los títulos.

La Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, aparece como respuesta a las exigencias que van marcando las posteriores Declaraciones europeas. Sienta las bases para la modernización de la Universidad española y se constituye en el marco legal que sostiene la total adaptación al EEES. En el Título XIII se confirma la determinación de imponer el crédito europeo como unidad de medida y las normas necesarias para hacerlo efectivo. En dicha Ley se atribuye al aprendizaje universitario una orientación más práctica, sin perder de vista en ningún momento el enfoque teórico, aunque reafirmando la necesidad de mejorar su competencia profesional y así aumentar la empleabilidad.

El R.D. 1393/2007, de 29 de octubre, establece que el papel protagonista a la hora de orientar la actividad docente ha de ser las competencias. En torno a ella ha de girar la elaboración de las guías, o cualquier otro instrumento docente, sin que esto suponga una merma en la presencia de los contenidos. Se potencia y reconoce, por tanto, la **centralidad de las competencias**.

En 2008, se publica el R.D. 1509/2008, de 12 de septiembre, regulador del Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT), de carácter público y regulado por el Gobierno. En él podrán inscribirse todas las universidades, centros y títulos con validez en todo el Estado español.

En el mismo año, el R.D. 1892/2008, de 14 de noviembre, fija las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas. A partir de este Real Decreto van apareciendo paulatinamente los documentos y disposiciones específicos referentes a las distintas titulaciones y al diseño de las mismas.

Posteriormente, el R.D. 861/2010, de 2 de julio, modifica la anterior norma y viene a dotar de los mecanismos necesarios que permitan llevar con éxito al sistema universitario español al cumplimiento de los compromisos adquiridos y del calendario de adaptación de

todas las enseñanzas en 2010. Los procedimientos de verificación de los títulos van poniendo de manifiesto algunas carencias que la presente norma pretende solventar, al tiempo que mejorar la fluidez de los procedimientos anteriormente prescritos.

En 2011, se aprueba el R.D. 99/2011, de 28 de enero, sobre la regulación de las enseñanzas oficiales de doctorado. Las modificaciones, respecto a la regulación anterior, son importantes y vienen fundamentadas en la construcción de la *sociedad del conocimiento*, o tal como veíamos al hablar de la aldea global, en la sociedad de la economía del conocimiento.

El R.D. 534/2013 de 12 de julio, modificará los Reales Decretos 1393/2007, 1892/2008 y 99/2011, que establecían la ampliación de los plazos para el cumplimiento de algunos de los procesos marcados en las disposiciones modificadas.

Ya en 2015 se puede dar por concluida una primera etapa en el cambio de los planes de estudio, con la implementación del Grado en su totalidad. Se aprueba, aunque con escaso consenso social, el R.D. 43/2015, de 2 de febrero, por el que se modifica el R.D.1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas oficiales, y el R.D. 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado.

Esta nueva norma aporta algunas novedades. La primera de ellas es la posibilidad de que los planes de estudio conducentes a los títulos de Grado podrán tener entre 180 y 240 créditos ECTS, de formación principalmente básica y generalista. La formación específica se atribuye a los Máster. Queda a disposición de las universidades la posibilidad de determinar cuántos créditos conformarán cada titulación.

A nivel práctico este hecho se traduce en retornar, en algunos casos, a titulaciones de Grado distribuidas en tres cursos, frente a otras que continuarían manteniéndose en los cuatro cursos actuales. En la argumentación del Gobierno se aduce, entre otros motivos, el hecho de que la elección de la fórmula 4+1 (formación distribuida entre el Grado, de 4 años, y el Máster, de 1) ha sido minoritariamente adoptada en otros países europeos. Y por otro lado se plantea como una fortaleza de esta norma el abaratamiento de algunos estudios, al pasar de cuatro a tres cursos.

Sin embargo, en este debate, este último se convierte en uno de los principales

argumentos de sus opositores: la nueva fórmula dejará a los Grados de tres años en una clara desventaja formativa y volverá a establecer una diferenciación entre carreras de distinta duración. Por otro lado, aunque la formación básica en principio "se abarate", la necesidad de complementarla con un Máster, se traducirá en un encarecimiento, lo cual redundará en una disminución de la igualdad de oportunidades educativas.

En este apartado no se recoge toda la normativa generada en España desde el inicio del proceso de Bolonia pero si aparecen las Leyes y Reales Decretos fundamentalmente, que configuran todo el proceso de acoplamiento de las universidades españolas al EEES. A la luz de todas ellas podemos ir viendo cómo se va extrapolando todo el aparato de convergencia europea a la normativa española, poniéndose en marcha la maquinaria necesaria para alcanzar los objetivos propuestos en los acuerdos de Bolonia.

El EEES define el marco y las características globales vinculadas y derivadas de un marco más amplio, enraizado en lo productivo y lo global, como veíamos al inicio de este análisis. Ahora bien, el marco no es el contenido. Lo global, para adquirir realidad total, tiene que aterrizar en lo local. Por ello es necesario reconocer que este proceso no existiría si no tuviese detrás la iniciativa de las propias universidades (Rué, 2007).



## 7. MICROCONTEXTO: LA FORMACIÓN INICIAL DEL MAGISTERIO PRIMARIO EN ESPAÑA

Finalizando este trayecto, hemos ido descendiendo por los distintos niveles contextuales que nos van a permitir comprender, en toda su envergadura, en qué momento se encuentra la formación inicial del maestro y maestra en España.

Repasaremos para ello, la evolución del Magisterio Primario en los últimos cincuenta años, para entender qué modelos formativos se han ido sucediendo, vinculados al desarrollo económico y cultural del país.

Posteriormente nos acercaremos a la Universidad de Sevilla, continuando la dinámica aproximación al contexto más inmediato. El CES Cardenal Spínola, al ser centro adscrito a la institución hispalense, asume tanto los planes de estudios de la misma como su normativa reguladora.

Por ende, estos serán los dos últimos eslabones contextuales, en los que se concretan todos los procesos anteriormente descritos, y que conforman el marco específico en el que desarrollo mi docencia y desde el que surge esta investigación.

### 7.1. La formación inicial del Maestro Primario en España: 1967-2015

En este apartado se analizarán los distintos Planes de estudios de la formación inicial del Magisterio en España desde finales de la década de los 60 del siglo pasado. Este punto de partida responde al inicio de una nueva etapa en el país, aún constreñido por la dictadura franquista pero en la que se intuye el comienzo de unos nuevos aires que aún tardarán en soplar. Y también se trata de analizar de qué manera este periodo histórico, cargado de importantes cambios, ha tenido su impacto en el sistema educativo y, cómo a su vez, los planes de la formación inicial del magisterio han ido respondiendo a los distintos tipos de enseñanza propuestos y los perfiles de maestro correspondientes.

*"En la mayoría de los casos, los proyectos o las Leyes cuando adquirían este rango, se referían siempre a los distintos niveles por separado (Universidad,*

*Enseñanzas Medias, Primaria) lo que reflejaba de paso una visión incompleta de todo el proceso. Pero todo funcionaba de esta manera, desde el momento en que la estructura de una sociedad sectorizada atribuía a cada clase social un nivel académico específico" (Molero, 1994, p.543).*

Procuraré, por tanto, utilizar un enfoque multidimensional en el análisis de estos procesos que no son solo políticos o legislativos sino también sociales, culturales y económicos. Y tampoco son todos procesos locales, o nacionales sino que también, y especialmente en la transformación que nos encontramos en estos momentos inmersos, son supranacionales y globales.

Las reformas educativas dependen, entre otros factores, del contexto social, económico y político en el que se sitúan. Este contexto es condicionante, pero también es necesario señalar la importancia de los agentes que intervienen más activamente en ellas. Muy probablemente, muchas de estas reformas habrían resultado distintas de haber tenido un papel más relevante el propio profesorado, agente encargado posteriormente de llevarlas a cabo. Pero la realidad nos indica que el resultado de las mismas corresponde fundamentalmente a otros dos actores: los técnicos responsables de diseñarlas y los políticos que deciden y les proporcionan un soporte normativo y económico (Beas, 2010, p.399). En las distintas reformas que vamos a repasar, el papel de los maestros también ha sido diferente, tanto en su diseño como en su posterior implantación.

Tras el Plan de Estabilización de 1959 y los Planes de Desarrollo se inicia un nuevo periodo en España, que comienza a manifestar su interés por integrarse en el sistema económico mundial. Para ello, una de las medidas fundamentales pasa por una renovación del sistema educativo, de sus contenidos y objetivos, que ya se interpreta en el mundo desarrollado como motor de cambio y agente principal de crecimiento económico. En términos de Habermas, *sistema versus mundo* (Rodríguez, 2010), el sistema, educativo en este caso, tendrá que contribuir a mantener el *statu quo*, y transmitir las ideas necesarias para perpetuar el orden social imperante, basado en el crecimiento económico como factor de desarrollo.

Ortega (1992, p.43) indica tres componentes ideológicos fundamentales que están tras la reforma educativa del momento: el tecnocratismo ideológico, la Teoría del Capital Humano y la pretensión de alcanzar la igualdad de oportunidades.

El primero de ellos se pone de manifiesto en que, a partir de estos momentos, la legislación será un instrumento útil y válido para ir introduciendo un lenguaje tecnocrático, potenciador de la burocratización de la educación, de forma que se convierta en una compleja estructura deshumanizada y fácilmente manipulable<sup>20</sup>.

Por otro lado, en España se da una coyuntura especialmente favorable a la hora de interpretar la educación como tabla de salvación. Por un lado, el país comienza a salir de su aislamiento económico y por tanto su economía experimenta un crecimiento ininterrumpido. La educación pasa de considerarse un bien de consumo -exclusivo para la clase alta- a ser un bien de inversión, que como tal, permite realizar un gasto en el presente, recuperable en el futuro, no sólo en términos salariales sino también de movilidad social. Empieza a verse que el éxito escolar se traducirá en éxito social. Ortega (1992) hace referencia a la prevalencia de los valores individuales, que también intervienen a la hora de legitimar un nuevo sistema de estratificación social sustentado en el esfuerzo personal realizado y desde unas nuevas bases culturales.

Por tanto estamos asistiendo al surgimiento de una sociedad meritocrática que va a demandar del sistema educativo la capacidad de transformación de dicha inversión en estatus social. Se va asumiendo en España la concepción de la educación como fórmula de ampliación del capital humano, tanto en la cantidad como en la calidad de su cualificación. El lenguaje economicista, al igual que el tecnocrático, se trasladan al espacio educativo, con todas sus repercusiones<sup>21</sup>.

La *Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa* de 1970, inicia su andadura utilizando estas palabras al referirse a la realidad española del momento

---

<sup>20</sup> Weber, M. (2001): *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Madrid: Alianza. Es su conocida metáfora de *la jaula de hierro de la burocracia* sobre los excesos de la racionalización de la vida social.

<sup>21</sup> En la recientemente aprobada Ley de Orgánica para la Mejora de la calidad Educativa, LOMCE, de 17 de mayo de 2013, se exponen claramente la vinculación entre educación y economía, utilizando un argot claramente economicista para ello.

como "*la sociedad moderna*" (BOE, 1970, nº 187, p.12528) <sup>22</sup>. A partir de este momento, el principio de igualdad de oportunidades aparece en todas las leyes posteriores, abarcando también dentro del mismo la idea de la educación como mecanismo de lucha contra las desigualdades educativas y, por ende, sociales.

Retomando la idea inicial, vamos a realizar un recorrido por los cuatro **Planes de estudios** de formación del magisterio primario en España, desde finales de los años sesenta del pasado siglo hasta la actualidad, concretamente los aprobados en los años siguientes: 1967, 1971, 1991 y los actuales de 2010, que han concluido en 2014 su proceso de implantación. Iremos relacionando cada uno de los Planes de estudio con los cambios en las Leyes de Educación, que condicionan e imponen un modelo de profesor.

¿Qué motivos me llevan a iniciar este análisis en los planes de estudio de 1967, y no en otros, anteriores o posteriores? Realmente los argumentos se corresponden con las condiciones del contexto general del país, no con los específicos de la formación inicial de los maestros y maestras. El punto de arranque lo sitúo en el inicio de la modernización de España: Cambios en los comportamientos demográficos, en la estructura social y ocupacional, potenciados por el desarrollo de la industrialización, y de la paulatina apertura al exterior, que propiciaron también un nuevo horizonte cultural. Todas estos factores determinan que considere a este como un punto de inflexión, que necesariamente redundarán en la institución educativa en general, y en la formación de los futuros docentes, en particular.

Insistimos en la idea de los cambios de aire que comienzan a hacerse sentir en el país a finales de la década de los sesenta, incluso antes, y que se reflejan, lógicamente en el sistema educativo. Pese a que durante años se mantuvo vigente la *Ley de Instrucción Pública de 1857*, conocida como *Ley Moyano* (con pequeñas alteraciones durante los años de la República) su influencia alcanza hasta superar la mitad del siglo XX.

Pero la sociedad española está cambiando y la dinámica del contexto mundial junto con las necesidades de la economía española, demandan una mano de obra más cualificada. La formación, tanto en las escuelas como la de los maestros y maestras, se

---

<sup>22</sup> En: [http://www.boe.es/buscar/doc.php?coleccion=consejo\\_estado&id=2013-172](http://www.boe.es/buscar/doc.php?coleccion=consejo_estado&id=2013-172)



puso al servicio de la ideología del movimiento (Román & Cano, 2008). Y continuará de la misma manera durante algunos años aún, pero tendrá que ir acogiendo las exigencias procedentes de haber iniciado el camino de la apertura.

En 1965, comienza esta nueva etapa con la aprobación de la *Ley de Reforma de la Educación Primaria*, a 21 de diciembre de 1965. Ésta requiere de la obtención del título de bachillerato para poder acceder a los estudios de Magisterio. A raíz de dicha ley aparece el **Plan de 1967**. Son los últimos Planes de Educación no universitarios.

Los objetivos que están detrás de este Plan son los ya mencionados: responder a los cambios socioeconómicos, los avances tecnológicos y el desarrollo industrial, que se impone como sector productivo principal. Para ello se plantean unos estudios de Magisterio que combinen la dimensión profesional con la cultural.

Los estudios se organizan en tres cursos académicos: dos de ellos destinados a las enseñanzas teóricas, que el alumnado cursaba en las Escuelas Normales. Tras superar estos dos cursos, los alumnos debían superar una prueba de madurez, que les permitiría acceder al último curso, de formación práctica remunerada.

Respecto a los planes precedentes, éstos tienen un carácter más profesionalizador. Se amplía la presencia de las didácticas específicas buscando formar no sólo en la materia sino también en su metodología. Se introduce una nueva área de conocimiento, la Sociología de la Educación, aunque asociada en la práctica a la Filosofía. Y lógicamente, aún se percibe el peso del régimen político y de la sociedad tradicional en la que se inscriben: permanecen la *Didáctica de la Formación del Espíritu Nacional* y *Manualizaciones y Enseñanzas del Hogar*.

Nos encontramos en una época de transformaciones en España y la legislación educativa también registra esta dinámica. Así pues, tras más de un siglo manteniendo la *Ley Moyano*, en 1970 el Ministro Villar Palasí presenta la *Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*. Esto supone un cambio en la educación primaria, que se convierte en Educación General Básica (E.G.B.), con una subdivisión en tres ciclos.

Este cambio tiene dos implicaciones básicas en la formación inicial del Magisterio. En primer lugar, la citada ley no hace referencia alguna a dicha formación, que se integra en la Universidad, en las *Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de Educación General Básica*. Aunque continúan siendo estudios de ciclo corto. Y por otro lado, da lugar a unos nuevos Planes de Estudios, de carácter experimental, pero que finalmente perduran en el tiempo 20 años más.

El **Plan de Estudios Experimental de 1971**, (reformado en 1977), mantiene como requisitos de acceso a los mismos el haber superado el Bachillerato superior y el Curso de Orientación Universitaria (COU), aunque no sea necesario realizar selectividad. Se caracteriza por su especialización, justificada en la última etapa de los estudios primarios.

Así pues, las enseñanzas se organizan en tres cursos: el primero de carácter generalista, con materias comunes, y los dos posteriores de especialización. Las especialidades que se crean son las siguientes: Filología, Ciencias, Ciencias Humanas, Preescolar y Educación Especial. Las prácticas se concentran en el tercer curso. Esta especialización corresponde a las tres áreas curriculares determinadas en la tercera etapa de la E.G.B.

Es una época compleja en la que muchos colectivos comienzan a ser conscientes de que España puede comenzar a cambiar, y uno de ellos es el perteneciente a la enseñanza. Profesores y maestros saben bien que las aulas no se entienden como entidades aisladas del resto de la sociedad, sino que aula y entorno interactúan mutuamente. Por ello, una de las claves de la innovación se intuía en la metodología y actuaciones dentro del aula, como fin de la innovación pero también como medio de cambio social. Sin embargo, políticos y técnicos desvían esta oportunidad y centran el punto clave de la reforma en otra dimensión: la programación por objetivos. "*Se pretendía priorizar el plano prescriptivo y tecnocrático, diseñado por los ideólogos de la reforma como regulador de la práctica docente, sobre el papel profesional*" (Bolívar & Domingo, 2007, p.399). Obviamente, todavía es necesario controlar normativamente el papel del

profesorado, su *habitus*<sup>23</sup> dentro del aula, fundamental para el mantenimiento del sistema. Es una forma frecuente de entender al maestro y la maestra, al profesorado en general, como agentes pasivos del sistema limitados a reproducir los dictados de la ley de turno.

Sin embargo, en 1973 se convoca la célebre huelga de maestros, que luchaban por integrarse como colectivo en el nuevo cuerpo de Profesores de E.G.B. Es una muestra, en primer lugar, de que los tiempos estaban cambiando y de que el espíritu de libertad se está instalando. Y en segundo lugar pone de manifiesto el talante menos pasivo, sumiso y disciplinado que se le suponía a los docentes. Las manifestaciones, protestas y huelgas se sucedieron hasta 1980.

A partir de este momento conviene recordar que desde 1978 toda norma emana y posee su fundamento en la norma suprema del Estado español, la Constitución Española, aprobada por las Cortes el 31 de diciembre de 1978, y en Referéndum popular el 6 de diciembre del mismo año. Podemos encontrar en el Título I, Capítulo Segundo, Sección 1ª, *De los Derechos fundamentales y de las libertades públicas*, en el artículo 27, la orientación básica para la elaboración de cualquier tipo de ordenamiento jurídico educativo posterior. En dicho artículo se resaltan, entre otros, dos dimensiones que explicitan naturaleza democrática de la misma: el derecho de todos a la educación y la libertad de enseñanza. Y respecto a la educación superior, en el mismo artículo, en el último de sus apartados "se reconoce la autonomía de las Universidades en los términos que la Ley establezca". Toda la legislación futura habrá de emanar de estos principios y al mismo tiempo respetarlos.

Pese a que la transformación de las Escuelas Normales en Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado aconteció en 1972, para su plena y real integración en la Universidad habrá que esperar hasta la promulgación de la *Ley de Reforma Universitaria*, (Ley Orgánica 11/1983), de 25 de agosto de 1983. Esta ley aparece bajo tres presupuestos principales: la creación y difusión de la ciencia, técnica y cultura; la preparación profesional

---

<sup>23</sup> *Habitus* es un concepto central en Bourdieu, que se podría definir brevemente como la estructura estructurante organizadora de las prácticas y de su percepción. Es también estructura estructurada: el principio de clases lógicas que sistematiza la percepción del mundo social; y es a su vez producto de la incorporación de la división de clases sociales. Controlar la estructura de los docentes como colectivo, es decir, las pautas de comportamiento apropiadas y deseables para el mismo, podría ser uno de los argumentos explicativos que impedían no normalizar nuevas pautas no coincidentes con el *habitus* del régimen político. Aún es necesario controlar las cotas de libertad del profesorado, que han de ser coincidentes con las del ciudadano, no mayores (Flecha, Gómez & Puigvert, 2001).

cualificada y el apoyo científico y técnico al desarrollo cultural, científico y económico tanto del país como de las autonomías (Ávila & Holgado, 2008).

En abril de 1984 se presenta un borrador sobre la formación del maestro, *el Proyecto de Reforma de la Formación del Profesorado*. Este proyecto pretende la reagrupación en un Departamento de la Facultad de Ciencias de la Educación de las Escuelas de Magisterio y de los estudios de Ciencias de la Educación.

Este plan sitúa ya al Magisterio dentro de la Universidad, de forma definitiva y restableciendo su estatus: se integra en la institución universitaria permitiendo la coordinación de todos los estudios de Ciencias de la Educación, agrupándolos, y aún en un mismo organismo la actividad docente e investigadora, convirtiéndolas en indisolubles.

Aunque no afecta a la organización en sí del sistema educativo ni a la formación inicial del magisterio, es necesario recoger aquí la aprobación de una nueva ley educativa, la *Ley orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación (LODE)*. Esta Ley, junto con el artículo 27 de la Constitución, podríamos decir que constituyen los pilares del pacto educativo por la educación, acuerdo que permite solventar la situación conflictiva que sufría el ámbito escolar. Un pacto que surge además, en un contexto de escasa práctica democrática, pero con un decidido interés por el bien común. Es un texto que refleja notoriamente las condiciones contextuales e históricas en las que se produce, los "Pactos de la Moncloa" condiciones que hacen que aún sea un texto en vigor.

Se inicia una nueva etapa que, podríamos decir que se comienza a preparar con el proyecto presentado por el Ministro Maravall en 1987. En dicho informe se realiza una descripción de la política educativa implantada hasta entonces por el gobierno socialista y se indica a las universidades que la norma marco para la elaboración de sus planes de estudios lo constituye la *Ley de Reforma Universitaria* de 1983. Este documento sirve también de reflexión y como punto de partida para la recogida de aportaciones de los distintos sectores educativos, algo que no se había producido en las reformas anteriores.

Previamente a la aprobación de la LOGSE, el Ministerio de Educación y Ciencia publica el *Libro Blanco Reforma del Sistema Educativo* (1989), documento que no menciona explícitamente la formación inicial del maestro aunque sí la permanente. Si se intuyen algunas de las posibles futuras especialidades, en relación con las áreas destacadas

en el nuevo panorama de la educación primaria: educación musical, educación física e idiomas.

Posteriormente se promulga la *Ley de Ordenación 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE), que impulsa una reestructuración total del sistema educativo en sus niveles no universitarios. Esta ley supone la puesta en marcha de un sistema fundamentado en los principios constitucionales, incluyendo desde la elaboración del currículum, las finalidades de la educación, la descentralización de la administración educativa y una gestión más democrática de los centros. Se opta por un modelo de enseñanza constructivista y un currículum flexible y abierto.

Del mismo modo que en el Libro Blanco precedente, encontramos poca alusión a la formación inicial del profesorado en general, y del magisterio en particular. Las únicas indicaciones inciden en la necesidad de la capacitación según los requerimientos de las titulaciones y de la cualificación exigida por esta nueva norma. En este sentido, y como ya se preveía en el proyecto de Maravall, la ley determina profesionales especializados en distintas áreas.

Será el *R.D. 1440/1991, de 30 de agosto de 1991*, el que establezca el título universitario de Maestro, en sus diversas especialidades y las directrices propias de los Planes conducentes a su obtención. Este texto viene a confirmar el texto de 30 de abril aprobado en el Consejo de Universidades. Ambos documentos son la base de los **Planes de Estudios de 1991**, que permanecerán hasta la puesta en marcha de los actuales "Planes de la convergencia".

Habrán maestros especialistas en las etapas de educación infantil y primaria. Además, en la etapa de primaria, las materias de música, educación física e idiomas serán impartidas por los correspondientes especialistas. También se recoge la necesidad de establecer un perfil profesional para los maestros encargados de atender a los niños con necesidades educativas especiales.

Los estudios continúan siendo de ciclo corto, es decir, la titulación es de Diplomatura, aunque ahora, además de haber obtenido el Bachillerato Superior es

imprescindible superar la prueba de selectividad para acceder a estos estudios. Por tanto, se recogerán las siguientes titulaciones:

- Maestro Diplomado en Educación Primaria
- Maestro Diplomado en Educación Infantil
- Maestro Diplomado en Educación Musical
- Maestro Diplomado en Educación Física
- Maestro Diplomado en Lenguas Extranjeras
- Maestro Diplomado en Educación Especial
- Maestro Diplomado en Audición y Lenguaje

Se aprecia una mayor presencia de las didácticas específicas, lógica consecuencia de la especialización y la tendencia a la profesionalización, pero no muy coherente con el perfil del maestro logsiario (Ávila & Holgado, 2008, p.221-232) que en dicha ley se promueve. Las prácticas se distribuyen a lo largo de los dos últimos cursos, estando el segundo periodo asociado a la especialidad correspondiente.

Tampoco la temporalización de las asignaturas, de una extensión reducida muchas de ellas, y su compartimentación, contribuyen demasiado a construir el profesional reflexivo, crítico y transformador. Se acentúa esto con el hecho de que son planes que introducen la especialización desde el primer curso, existiendo materias troncales de la especialidad desde primero.

Es a partir de aquí cuando se va materializando realmente la creación de Centros de Estudios Superiores de Formación del Profesorado, que serán las instituciones responsables de impartir la formación a dichos profesionales, tanto inicial como permanente. Desde este punto de partida se generan dos situaciones: muchas de las Escuelas Normales, posteriormente Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado, pasan a convertirse en Facultades de Educación, donde se imparten los estudios de los tres ciclos, Diplomatura, Licenciatura y Doctorado. Pero se dio también la situación en la que Escuelas Universitarias existentes fueron absorbidas por Facultades de Ciencias de la Educación (Ávila & Holgado, 2008).

Las consecuencias de todo este proceso fueron varias y muchas de ellas se han prolongado hasta final de la década pasada. Por un lado, el prestigio y consideración de los estudios de Magisterio, que han continuado siendo de primer ciclo hasta la implantación de los planes actuales, junto con el ya conocido componente sociológico sobre la extracción social del estudiante de Magisterio, ha seguido siendo inferior a otras titulaciones universitarias. También el hecho, incluso espacial, de su separación de otras titulaciones superiores de Ciencias de la Educación, resalta una característica también muy ligada a estos estudios: la investigación no forma parte de su idiosincrasia, no es una práctica necesaria a la formación profesional del futuro maestro. Este factor también lo aparta del resto de la comunidad académica, aspecto ya hoy superado.

En 1995 aparece una nueva ley cuya intencionalidad no es la reforma del sistema educativo en su conjunto, sino la regulación de la participación y gestión. La *Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros educativos*, conocida como *LOPEG* o *LOPEGC*, establece los distintos escenarios de la participación educativa, sus órganos, agentes y funciones. Como órganos principales establece el Consejo Escolar y el Claustro, para el profesorado, y también hace hincapié en ir estableciendo estrategias democráticas desde las propias aulas que involucren a los alumnos y socialicen para la construcción de una ciudadanía democrática.

Pese a no ser una norma con referencia a la formación del profesorado, tiene varias implicaciones para el mismo. En primer lugar, supone aceptar la entrada de padres y madres como agentes activos de la educación de sus hijos. Por un lado, la incorporación de la mujer al mundo laboral implica que las familias comienzan a delegar ciertas funciones en las escuelas, al tiempo que le realizan más demandas.

Además, la mentalidad democrática se ha ido trasladando del plano político al resto de instituciones sociales: la familia, las relaciones laborales, la escuela. Esto necesariamente conlleva la creación de unos órganos de participación hasta entonces más ficticios que efectivos, comisiones, fórmulas de participación, como las elecciones (al Consejo Escolar, de delegados de clase). Incluso la elección de la dirección de los centros públicos se hace más democrática. Todos los actores han de poder participar en él: dirección, maestros y

profesores, personal de administración y servicios, padres y alumnos, y la propia administración educativa.

Podríamos plantearnos en referencia a este tema algunas cuestiones ¿Las instituciones universitarias, encargadas de formar a los futuros maestros y maestras, son realmente democráticas? Desde la organización hasta la propia gestión del aula, ¿realmente trasladamos a los alumnos y alumnas que diálogo y participación son principios de funcionamiento en la universidad? ¿En qué modelo, a través de la propia cultura institucional, se están socializando? Está claro que todo el contexto educa: las propias leyes, las instituciones en su conjunto, con su organización y estructura, y las prácticas educativas que desarrollemos en el aula. Es difícil que formemos un cuerpo de docentes, y futuros padres y madres también, que tengan que asumir la participación y el diálogo como forma de funcionamiento si no han tenido experiencia de ello. Las trayectorias participativas de los individuos, conforman posteriormente sus trayectorias personales y profesionales (Novella et al., 2014, p.61).

Y como en la implantación de todas las leyes, aunque en su elaboración esta ya fue más consensuada y participativa, encontramos dos fases diferentes. Hay un primer contacto con la nueva reglamentación, en el que los implicados observan cómo se generan nuevas formas de trabajo, normas, instrumentos y criterios que les vienen impuestos desde arriba, y que, para muchos de ellos responden a “modas pedagógicas”. Las necesidades escolares y del profesorado no siempre han sintonizado con los propósitos de la Administración, o al menos en muchos casos, no han ido acompañadas, y esta sensación ha generado muchas resistencias al cambio. Esta constituiría el segundo ciclo, el de la adaptación de las mentalidades a las nuevas exigencias legislativas. No siempre, es más, habitualmente esta segunda etapa se dilata en el tiempo y suele existir un periodo de desfase entre la imposición de los cambios, y el cambio de las rutinas y hábitos asociados a él.

En este caso, estamos hablando de conseguir que una población que ha nacido y se ha socializado en un ambiente autoritario, con todo lo que esto supone, tenga que adaptar su *habitus profesional*, para muchos transformarlo radicalmente. Incluso este



mismo *habitus* es el que le hace más inmune a las propuestas de cambio (Beas, 2010). Esta ley incide en uno de los puntos fundamentales del espíritu democrático, la participación, con sus derechos y obligaciones, y va a suponer un cambio muy importante en el modelo de maestro y en sus habilidades. También le va a requerir nuevas competencias en la gestión del aula, relaciones con sus compañeros y sobre todo, con las familias. Todo ello debiera tener un reflejo por tanto en los posteriores planes de la formación inicial de los maestros y maestras.

Como ya se ha indicado anteriormente, los cambios en la formación inicial del magisterio han ido en paralelo a las reformas educativas de la enseñanza primaria. Si bien, habitualmente ha sido de esta manera, la última reforma en los planes de la formación del magisterio primario no se deriva de un cambio de legislación educativa de la Enseñanza Primaria sino del proceso de Convergencia europea. Por tanto es una transformación que hay que interpretar en un marco más amplio, y que no viene determinada por las necesidades de nuestro sistema educativo concreto, ni por las demandas específicas de la sociedad española, en todo caso por las de la Unión Europea, y más ampliamente, por las de la *aldea global*.

Pese a ello, nos faltaría por revisar las últimas leyes educativas, impulsadas alternativamente por los gobiernos del Partido Popular, la LOCE (2002), y del Partido Socialista Obrero Español, la LOE (2006), y nuevamente por los populares: la LOMCE (2013).

Ninguna de ellas se ha traducido -ni lo hará- en unos nuevos planes de estudio de Magisterio, pero nos permiten entender mejor la evolución del tipo de maestro que demanda nuestro país en este nuevo siglo y de las necesidades formativas que se le presentan que atienden, como ya hemos visto, a otras exigencias derivadas de contextos transnacionales e internacionales.

*La Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre de Calidad de la educación* es la quinta ley educativa de la democracia en España. Su misma denominación nos indica ya en qué aspecto pone el acento: **la calidad**. Nos encontramos en el año 2002, en una época de bonanza económica, en la que el objetivo fundamental de los inicios de la democracia, la

extensión de la escolarización a toda la población se ha logrado pues prácticamente el 100% de la población en edad escolar lo está. Ahora las miras se encuentran en otro lugar: ya no es suficiente la escolarización total. Las necesidades de la economía mundial, junto con los resultados que los informes internacionales sobre los datos educativos de los países de nuestro entorno, en los que no salimos muy bien situados, arrojan la necesidad de trabajar con otros objetivos.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), realiza el estudio comparativo internacional de evaluación educativa, Informe PISA (*Programme for International Student Assessment*), en el que se analizan los conocimientos y competencias en los alumnos y alumnas de quince años, en las áreas de matemáticas, lengua y ciencias. Desde el año 2000 España participa en dicho estudio, no siendo los resultados obtenidos en ninguna de las áreas muy positivos.

El Informe de 2012, último publicado, recoge una pequeña mejoría sobre la competencia lectora respecto al informe anterior (de 481 a 488 puntos), pero nos sigue situando por debajo de la media de los países que participan en el mismo (496 puntos). En la competencia de ciencias los datos españoles se encuentran prácticamente al mismo nivel que el promedio de los países de la UE (496 frente a 497), aunque aún por debajo de los de la OCDE (501). En la competencia matemática se aprecia una mayor distancia: El promedio de la OCDE es de 494 puntos; el de la UE, 489, y España, 484. En este sentido se concluye una menor calidad del sistema educativo español respecto a los de su entorno (EDUCAINEE, 2013, p.1)<sup>24</sup>.

Lógicamente los datos extraídos del informe arrojan otro tipo de información sobre los sistemas educativos, no tan publicitados en los medios de comunicación, pero de gran relevancia. Vamos a destacar dos aspectos. El primero de ellos hace alusión a la "sensibilidad" del sistema educativo español. Es decir, en España los resultados educativos de los alumnos dependen más de su contexto de procedencia, que de las características del centro educativo al que acuden (Ibidem, p.2).

---

<sup>24</sup> EDUCAINEE (2013). BOLETÍN DE EDUCACIÓN(22). Inee-MECD: Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/boletin22pisa2012.pdf?documentId=0901e72b8178aae2>

Y en segundo lugar me gustaría destacar, por su más directa relación con esta investigación, la evidencia del impacto de la escolarización infantil en los resultados educativos posteriores (Ibidem,2013, p.7).

En el preámbulo de la LOCE se vuelve a retomar el discurso de la teoría del Capital Humano, a establecer la relación directa entre educación y éxito económico y se defiende que el epicentro de nuestra competitividad tiene que ser la calidad educativa.

Se fijan cinco ejes fundamentales alrededor de los cuales girarán las medidas de fomento de la calidad:

- Fomentar una cultura del esfuerzo, fundamentalmente individual.
- Orientación del sistema educativo hacia los resultados, a diferencia de la orientación de la LOGSE hacia los procesos de aprendizaje.
- Igualdad de oportunidades para todos, a través de la flexibilización.
- Sobre el Profesorado: se le considera pieza clave en los resultados escolares. Por ello se busca atraer a los buenos alumnos hacia los estudios de Magisterio, y retener a los buenos profesionales. Elevar el prestigio social del colectivo y adecuar la formación del mismo a las exigencias planteadas. El mecanismo consistirá en la evaluación, formación y progresión.
- Reforzar la autonomía de los centros.

La orientación hacia los resultados hace pensar en un **maestro-técnico** que es capaz de aplicar los métodos adecuados para alcanzar el producto necesario. Pero ¿un técnico es todo lo que necesita nuestro sistema educativo? ¿Pueden ser los responsables de las futuras generaciones?

Parece que la eficiencia en los resultados, que sean elevados y de calidad, es lo fundamental. Está claro que este es un planteamiento coherente con las necesidades económicas, aunque debiéramos cuestionarnos también, hacia qué tipo de vida y modelo social nos puede conducir una formación de tecnócratas. En la revisión de experiencias innovadoras he podido encontrar varias aportaciones centradas en trabajar otras competencias que no identificaríamos con este perfil tecnicista.

La *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de 2006, de Educación (LOE)*, promulgada por el Partido Socialista Obrero Español (PSOE), pese a ser el resultado de una respuesta partidista, más que de una lucha por conseguir el mejor sistema educativo posible, vuelve a hablar de calidad, como la precedente, aunque insistiendo mucho más en el principio de equidad. El discurso de la calidad, obviamente, no es una aportación específica de nuestro sistema educativo sino que forma parte de la ideología común, trasladada a través de todo tipo de organismos internacionales e informes comparativos en términos de resultados.

Pese a ello, la LOE tiene unos rasgos particulares en sintonía con la política general seguida por el gobierno del momento:

- Habla de educación de calidad para todos los ciudadanos de ambos sexos y en todos los niveles del sistema educativo (recordemos que es la época en la que se crea el Ministerio de Igualdad y la primera formación de un gobierno español paritario).
- También resalta la importancia de la colaboración de todos los agentes de la comunidad educativa como corresponsables del éxito escolar: alumnado, familias, profesorado, centros educativos, administración y la sociedad en su conjunto.
- Por último, el tercero de los puntos fundamentales, se sitúa en el compromiso con los objetivos educativos de la Unión Europea, con las consabidas consecuencias para la formación del profesorado.

En esta ley, pese a que se comience hablando de calidad, el discurso gira mucho más en torno a la dimensión social del hecho educativo, al contrario que la ley precedente, que insiste en los méritos, esfuerzos y resultados individuales. Evidentemente esta consigna implica que el profesorado en general pero especialmente el maestro y la maestra, han de ser capaces de interactuar con el resto de los agentes educativos, motivándolos e implicándolos en la tarea. Por último vamos intuyendo la presencia de los condicionantes supranacionales, como la política educativa de la UE, que van determinando la española, independientemente del color político del grupo que esté en el gobierno.

Por último, la actualidad está marcada por la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)*. Una ley polémica como pocas, ubicada en el marco de una grave crisis económica, que ha puesto de manifiesto las limitaciones de nuestra economía sustentada en un desarrollismo ficticio del sector de la construcción, con una mano de obra de baja cualificación y un sector de servicios con mucho por renovar.

Si a esto unimos el objetivo de cohesión con la UE, también a través de la política educativa, y los tradicionales principios adscritos a los partidos conservadores respecto a la educación, de defensa de la libertad de enseñanza versus la igualdad de oportunidades y la ideología meritocrática, tenemos como resultado una ley presentada por el hoy ex-Ministro Wert, y aprobada únicamente con los votos a favor del Partido Popular.

Obviamente la ley habla de calidad y, paralelamente, de extraer el talento de la sociedad y de la educación como motor de bienestar. Es una norma que intenta eliminar las rémoras de nuestro sistema educativo: altas tasas de absentismo y abandono escolar, resultados muy bajos en los informes internacionales pero también luchar contra la amenaza de la fractura social del conocimiento, contra la brecha social producto de la exclusión, ampliada por las diferencias de acceso al conocimiento.

Si nos fijamos en algunos de sus principios, bien podríamos estar repasando los de una empresa: autonomía, refuerzo de la capacidad de gestión, evaluaciones externas, racionalización de la oferta y flexibilización de las trayectorias. No es un lenguaje nuevo, aunque quizás más agresivo y obvio, que deja entrever la tendencia creciente a la mercantilización anteriormente mencionada (Díez, Guamán, Jorge & Ferrer, 2013; Valdecantos, 2009).

La implantación de la LOMCE comenzó en el pasado curso, 2014-2015, y progresivamente debería ir desarrollándose en los tres próximos. Ahora bien, las condiciones en las que se aprobó, y el momento político actual, hacen que el cumplimiento del calendario sea más que improbable<sup>25</sup>.

---

<sup>25</sup> Calendario de implantación de la LOMCE en: [http://www.fe.ccoo.es/comunes/recursos/25/pub115163\\_Calendario\\_de\\_aplicacion\\_de\\_la\\_LOMCE.pdf](http://www.fe.ccoo.es/comunes/recursos/25/pub115163_Calendario_de_aplicacion_de_la_LOMCE.pdf)

Políticamente nos encontramos ante un panorama de una diversidad partidista en los gobiernos autonómicos y locales desconocido en España. Muchos de los partidos que gobiernan Comunidades Autonómicas y Ayuntamientos en nuestro país, en la actualidad, son de signo diferente al de la Nación<sup>26</sup>. Esto está generando que a la falta de consenso previo a la aprobación de la Ley, hoy se sume la fuerza política.

Todo ello sin olvidar otro eje conflictivo, que no sólo lo es a nivel educativo, pero que también planteó sus discrepancias ante la Ley Wert, como es el tema del nacionalismo catalán y sus próximas elecciones<sup>27</sup>.

Para completar este desconcertante e interesante mapa político, no podemos olvidar que nos encontramos ante la próxima convocatoria de elecciones generales. Un panorama cambiante, inestable, incierto, en sintonía con la imagen de *modernidad líquida* que auspiciaba Bauman (2005).

Respecto a la formación del profesorado, tanto la inicial como la permanente, se prevé la elaboración de una futura Ley sobre la función docente. La práctica docente necesariamente vendrá marcada, entre otros aspectos, por uno de las innovaciones de esta reforma, las evaluaciones externas sobre los resultados de aprendizaje de los alumnos a final de etapas. Evaluaciones que al fin y al cabo también dan información sobre el trabajo del maestro y la maestra. Si el objetivo es que tus alumnos superen las pruebas, y con la calificación más alta, la enseñanza tendrá que enfocarse hacia ese objetivo.

En conjunto, sobre estas tres últimas leyes educativas podemos sacar una conclusión: la falta de consenso para apostar por un proyecto educativo de futuro, de calidad, de todos y para todos, y que permita hacer del hecho educativo algo más que un producto competitivo e ideologizado, que devuelva el valor intrínsecamente humanístico al proceso de la comunicación educativa.

---

<sup>26</sup> Mapas comparativos del gobierno de las Autonomías tras las elecciones de 2011 y las de 2015: [http://elpais.com/elpais/2015/07/22/media/1437589506\\_279355.html](http://elpais.com/elpais/2015/07/22/media/1437589506_279355.html)

<sup>27</sup> Convocatoria de elecciones catalanas, para el 27 de septiembre de 2015: [http://ccaa.elpais.com/ccaa/2015/08/03/catalunya/1438626621\\_703380.html](http://ccaa.elpais.com/ccaa/2015/08/03/catalunya/1438626621_703380.html)

Los planes de estudios de la formación inicial del Magisterio en los que desembocan estas tres leyes, derivados de todo este proceso, y que están subordinados a todo el proceso de convergencia europea, se revisarán en el siguiente apartado aunque previamente me gustaría destacar algunas apreciaciones respecto a los planes de estudio precedentes aquí tratados.

Podríamos comenzar diciendo a modo de conclusión, en el sentido de “haber finalizado algo”, que finalmente el Magisterio parece haberse equiparado con otros estudios y titulaciones universitarias aunque conseguirlo no haya sido producto de las reivindicaciones permanentes planteadas para ello, sino de la “imposición” europea. Obviamente, es una equiparación que requiere de otros condicionantes que contribuyan a elevar el prestigio social del maestro en nuestro país. Uno de estos factores, aunque no el único, consistía en la ampliación de la formación inicial, punto en el que se ha equiparado con la mayoría de las titulaciones. Podemos concluir, por tanto, que en los tres Planes de estudio anteriores, los estudios de Magisterio permanecieron aún categorizados como de ciclo corto.

Aunque también es cierto que se han ido aumentando los requisitos de acceso, lo que también ha contribuido a aumentar el perfil intelectual del alumno que opta a estos estudios. Recordemos que en los Planes de 1967 y 1971 no era necesario superar ninguna prueba de acceso a los mismos. Es partir de 1991 cuando se exige realizar y superar también la llamada Selectividad.

Respecto al perfil de maestro, ha habido una especie de alternancia entre un modelo más generalista y uno más especialista. Esto se ha podido observar tanto en el peso de las materias específicas respecto a las comunes como también en su distribución a lo largo de todo el plan de estudios. En los planes actuales, existen únicamente dos especialidades: Educación Infantil y Educación Primaria. En ambas especialidades se establecen bloques de contenidos: de formación básica, didáctico y disciplinar, y el bloque de *Practicum*. Si bien existe una diferencia en la jerarquía asignada a los mismos. En la especialidad de Educación primaria predomina el bloque didáctico y disciplinar, con una amplia presencia de materias instrumentales. En la especialidad de Educación Infantil,

prima el bloque de Formación básica, con materias de educación, psicología y sociología. El bloque de *Practicum* se contempla con un peso similar en las dos.

Y si bien estamos reconociendo que hay una vuelta a la simplificación en cuanto al número de especialidades, si es cierto que la titulación de Grado de Maestro de Educación Primaria se completa con una mención a la formación, equivalente a las antiguas especialidades: Mención de Educación Física, Educación Especial, Educación Musical y Lengua Extranjera.

Otra categoría que ha ido cambiando con los distintos planes ha sido la magnitud y trascendencia de las prácticas. Tanto su peso en los mismos como la modalidad de realización, las exigencias y los sistemas de evaluación, han evolucionado mucho. Si retrocedemos en el tiempo, en el Plan de 1967, la formación académica se concentraba en los dos primeros cursos y el último se destinaba a la realización de prácticas en el aula durante todo un curso escolar. En los dos planes siguientes se reduce su presencia aunque en los del 90 se estructuran en dos periodos. Y en estos últimos planes de grados, alentado por la importancia de la formación práctica derivada de las indicaciones de los textos europeos, vuelven a tener un peso considerable aunque concentrado también en los dos últimos cursos. Reconociendo la importancia de esta formación, en algunos centros se está comenzando a introducir actividades de observación desde el primer curso, como fórmula para mantener fluida la conexión entre la teoría y la práctica en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para finalizar, me gustaría destacar la idea de que las reformas educativas en la formación inicial del maestro siempre han estado determinadas por las reformas educativas del sistema educativo en su conjunto, y estas, a su vez, por los cambios y transformaciones sociales. Considero necesario resaltar también que, reformar no es imponer una norma, pues, como hemos visto con antelación, el profesorado en general ha sido capaz de desarrollar sus propios mecanismos de defensa ante la imposición permanente y sin argumentación. Quizás también la participación en la elaboración de las propuestas y la sencillez de las mismas, tanto en su diseño como en su implementación, ayudarían su internalización.



"Las personas no empiezan a desarrollar adaptaciones para el cambio hasta que no se hallan envueltas en él" (Fullan, 1993, en Rué, 2003-2004, p.180). Asumiendo estas palabras de Fullan, entiendo, y de esta manera enfoco este proceso de investigación-acción, que este momento de cambio ha supuesto un desencadenante para la reflexión y una oportunidad para la renovación y la innovación en mi docencia. Lo cual no implica una actitud de sumisión ideológica a los principios de la reforma, sino más bien de análisis de la misma, con el objeto de comprender el enfoque y de adaptarla a mi propia concepción de la formación inicial del maestro y maestra de Educación Infantil.

## 7.2. El Grado de Maestro de Educación Infantil en Universidad de Sevilla

Tal como afirma Rué (2007), sin la iniciativa o, quizás, la implicación de las universidades, este cambio o adaptación sería inasumible. Por tanto, el hecho de que hoy podamos estar hablando de que los próximos titulados universitarios egresados de la Universidad de Sevilla serán graduados y graduadas, refuerza esta idea del compromiso de lo local para hacer realidad lo global.

Pues bien, en la construcción de los Planes de estudio del Grado de Magisterio de Educación Infantil de la institución hispalense, además de toda la documentación anteriormente expuesta -tanto a nivel europeo como español- hay una serie de documentos y normativa que están detrás de su concreción.

Podemos distinguir tres niveles documentales: unos referentes externos, que no por ello menos importantes. En segundo lugar, todo el Reglamento específico de la Universidad sevillana. Y por último, los Documentos específicos para la elaboración de los Planes de Estudios del Título de Grado de Magisterio de Educación Infantil de dicho establecimiento docente.

En el primer nivel, fundamental, y el que marca todo el desarrollo posterior, está el *Libro Blanco sobre el Título de Grado de Magisterio*. La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (en adelante ANECA), tras la finalización de un amplio trabajo de investigación y consulta, presenta este documento que aporta, por un lado, un análisis

sobre los estudios de Magisterio en el resto de países de Europa, empleabilidad y un análisis de las competencias profesionales. Y en segundo lugar, el desarrollo de las competencias como eje central del Título, junto con los objetivos y la estructura general del mismo. Éste se configura como texto de referencia, que marca las directrices fundamentales de la definición del título, estableciendo el perfil profesional del maestro, primordial en las titulaciones del EEES.

Además del R.D. 55/2005 que regula los estudios oficiales de Grado, en 2006, el Ministerio emite un documento, de carácter abierto y flexible, para las primeras trece titulaciones adaptadas al EEES, a modo de fichas técnicas, en el que se recogen los apartados fundamentales de cada titulación. Esta documentación se traslada para su debate a las distintas asociaciones y colegios profesionales, que realizan sus correspondientes informes y aportaciones.

El 21 de noviembre de 2007, como consecuencia del R.D. 1393/2007, se publica un borrador del acuerdo del Consejo de Ministros con los requisitos para la verificación de los títulos que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro de Educación Infantil. Ya entonces se fijan unas competencias básicas y unos bloques de materia organizados de forma modular. La enseñanza se organizará en torno a los 240 créditos ECTS correspondientes al título. De estos, entre 100 y 130 serán de formación básica; entre 60 y 70 constituirán el bloque didáctico y disciplinar y entre 50 y 70 pasarán a engrosar el *Practicum*.

Este reparto de créditos queda fijado en la Orden ECI/3854/2007, concretando 100 créditos ECTS para la formación básica, 60 para el bloque didáctico disciplinar, y 50 para el *Practicum*. En dicha Orden se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil y, junto con el resto de normativa previamente estudiada, configuran este referente externo para la elaboración del Título.

Por último, existe otro elemento orientador a lo largo de este proceso, como han sido las aportaciones realizadas por la **Conferencia de Decanos** de las Facultades de Educación de Andalucía, Ceuta y Melilla.

En segundo lugar, y cómo es lógico, la elaboración del título de Grado de Maestro

de Educación Infantil de la Universidad de Sevilla tiene que venir condicionada por el reglamento propio de este centro.

A lo largo de estos años se han ido tomando varios acuerdos en Consejo de Gobierno de los que destacaremos algunos. En el Acuerdo Único/CU 5-2-09, por el que se aprueba el *Reglamento General de Actividades Docentes de la Universidad de Sevilla*, estableciendo la organización concreta de las enseñanzas universitarias, los instrumentos docentes, la distribución de horas, la distribución de créditos por curso y marca las indicaciones concretas para la elaboración de los planes de estudios de todas a las enseñanzas universitarias en la Universidad hispalense y centros adscritos, como el caso del CES Cardenal Spínola CEU.

En el Acuerdo 6.1/CG 29-9-09 se aprueba la normativa reguladora sobre evaluación y calificación de las asignaturas, cuyo artículo 20 queda derogado por el Acuerdo 1.1/CG 25-1-10.

El 22 de noviembre de 2011 se aprueba la Normativa reguladora de reconocimiento y transferencia de créditos. Esta norma estipula desde qué otras modalidades se pueden reconocer créditos: otras titulaciones universitarias, otras universidades, desde la experiencia profesional, como marcan las directrices europeas y el procedimiento de ejecución. Es importante esta norma por cuanto pone en práctica uno de los principios de Bolonia, como es la comparabilidad y, por tanto, el reconocimiento de créditos.

El Acuerdo 4.5/CG 22-11-11, por el cual se aprueba la Normativa por la que se establece el procedimiento de tramitación de expedición de los títulos verificados de Grado y Máster de la Universidad de Sevilla. Dicha norma, que como se observa es posterior a la puesta en marcha del proceso de implantación de las nuevas titulaciones, determina el procedimiento a seguir en cualquier modificación realizada dentro de los planes de estudios ya aprobados y los órganos que deben certificar su validez.

Y por último, atendiendo a otro de los principios de todo el proceso de

Convergencia, el Acuerdo 5.3/CG 30-9-08, por el que se aprueba el sistema de Garantía de calidad de las títulos oficiales, y proporciona el marco legal directo en el que el Título de Grado de Maestro de Educación Infantil tendrá que mirarse para ajustarse al cumplimiento de la calidad exigida por Europa.

Y el tercer nivel de documentación que, como indicábamos al iniciar este apartado, marca la elaboración concreta del Plan de estudios sobre el que estamos trabajando, está constituido fundamentalmente por un documento: *Memoria para la solicitud de verificación del título oficial de graduado o graduada en educación infantil por la Universidad de Sevilla*. El hecho de haberlo establecido como un tercer nivel no indica menor relevancia, sino al contrario, es el documento que adecua más los preceptos europeos a la realidad española y a la idiosincrasia de la Universidad sevillana.

En el citado documento se establece la importancia, en su justificación, de la Educación infantil en el desarrollo de la personalidad del niño y de la niña, y de todas sus capacidades, explicitando también el perfil profesional demandado en conexión con las características socioeconómicas de la zona de influencia del título.

A partir de aquí, en la citada memoria se presenta una propuesta con las siguientes características:

*“Se propone un Grado de Maestro de Ed. Infantil (240 créditos ECTS) que debe conferir competencias docentes generales y específicas para ayudar al aprendizaje, al desarrollo y a la consecución de los objetivos educativos previstos por las normativas educativas para el alumnado de esta Etapa. Se propone una estructura de materias articulada en torno a las áreas del currículo oficial, en Educación Infantil, junto con materias formativas en el ámbito psicopedagógico. Se propone aumentar el Practicum docente de modo significativo (44 créditos ECTS) pasando a ocupar más de un semestre escolar de trabajo del estudiante.*

*Se propone que el porcentaje de contenidos formativos comunes sea del 70% en el grado de Educación Infantil, y se sugiere que las universidades elaboren una oferta que permita al estudiante completar su formación en función de sus*

*intereses hacia una o varias facetas de la enseñanza en este nivel.”<sup>28</sup>.*

Con estos datos iniciales básicos, la Memoria describe minuciosamente los objetivos, el procedimiento de acceso y admisión de estudiantes, la planificación de las enseñanzas, la estructura y descripción de los módulos, el personal y los recursos necesarios. También define los resultados previstos, el sistema de garantía de calidad y el calendario para su implantación. A este respecto, el curso escolar 2013-2014 supondrá el último para finalizar el proceso completo.

Se observa que este documento es el marco establecido contextualizado, que ha servido para la elaboración del Plan de Estudios de Grado de Maestro de Educación infantil en la Universidad de Sevilla. Atendiendo a los requerimientos europeos, a lo global, pero sin perder de vista la realidad, lo local, lo próximo, se elabora un mapa que permite situar donde estamos sin perder de vista todo el entorno.

### 7.3. El CES Cardenal Spínola y la formación inicial del Maestro

El Centro de Enseñanza Superior Cardenal Spínola, situado en Bormujos (Sevilla) imparte, desde el curso 2010-2011, los Grados de Maestro de Educación Infantil y Primaria. La primera promoción de graduados en Magisterio de Educación Infantil y Primaria concluyeron sus estudios en el curso 2013-2014, momento en el que se ha dado por concluido este periodo de implantación.

El CES Cardenal Spínola es un centro adscrito a la Universidad de Sevilla. Esto entraña varias cuestiones importantes. En primer lugar, nuestro centro está regulado por toda la normativa aprobada en Consejo de Gobierno de dicha Universidad, respecto a la vida académica, admisión de títulos, homologación, evaluación, exámenes, etc. Y también implica que los Planes de Estudios impartidos en este centro son los de la propia

---

<sup>28</sup> Memoria para la solicitud de verificación del título oficial de graduado o graduada en educación infantil por la Universidad de Sevilla. p.17. Versión 2 – Acuerdo 4.1.1/CG 12-2-13  
En:[http://www.us.es/downloads/estudios/nuevosplanes/memorias/MEMORIA\\_G\\_Ed\\_Infantil.pdf](http://www.us.es/downloads/estudios/nuevosplanes/memorias/MEMORIA_G_Ed_Infantil.pdf)(rec.22/7/13)

Universidad. La estructura, el sistema modular, las asignaturas y su carácter, la distribución temporal, todo ello viene determinado por su Facultad de Educación. Por tanto, el título es expedido por dicha institución.

Las concreciones realizadas en el CES Cardenal Spínola las trabajaremos en el siguiente apartado metodológico -más específico y práctico- donde adquieren mayor comprensión, claridad y contextualidad ya que constituye la fase empírica de esta investigación.

### 7.3.1. Antecedentes: evolución de los estudios de Magisterio desde su inicio (1957) hasta 2009

La Escuela de Magisterio de la Iglesia Cardenal Spínola, inicia su recorrido en el año 1957. Tiene su primera sede en el Colegio del Divino Corazón de las Esclavas del Divino Corazón, perteneciente a la misma. En sus inicios se gestó con la finalidad de formar al personal religioso de todas las Congregaciones Femeninas (Holgado, Márquez de la Plata & Martín, 2013, p.90).

A lo largo de su historia pasa por diferentes etapas y ubicaciones, y también cambian sus titulares. Realizaremos un breve recorrido por cada una de ellas.

Desde su origen a 1969 la Escuela se ubica en el Colegio del Divino Corazón de las Esclavas del Divino Corazón, tal y como se ha indicado. Cuando se funda la Escuela de Magisterio Cardenal Spínola, está en vigor el Plan de Estudios de 1950, proveniente de la reforma de la enseñanza primaria de 1945. Es precisamente esta Ley de Educación Primaria, auspiciada por el Ministro de Educación Nacional Ibáñez Martín, la que pone la primera piedra para la constitución de las Escuelas de Magisterio de la Iglesia, otorgando claramente una orientación católica tanto a la escuela como a la formación del Maestro. El Magisterio de la Escuela, en la época, se refuerza con la firma del Concordato de 27 de agosto de 1953. Por último, otro de los hechos relevantes consiste en la aparición del *Reglamento de las Escuelas del Magisterio de la Iglesia* (1958) explicitando la características

fundamentales, -fines, sostenibilidad, estructura- de dichos centros (Ibidem, 2013, pp.51-63).

Durante este periodo coexisten en la Diócesis de Sevilla hasta cuatro Escuelas de Magisterio la Iglesia: la de Cardenal Spínola (Esclavas del Divino Corazón); la de San Rafael (los Salesianos, a partir de 1961); la de Santa Ana (religiosas de Santa Ana de la beata Rafols, desde 1962); y la de Monseñor Cirarda (desde 1969, dirigida por la Congregación de Religiosos de los Sagrados Corazones).

En una segunda época (de 1969 a 1972) la Escuela de Magisterio Cardenal Spínola, por necesidades generadas por el aumento de alumnas, tanto en la Escuela como en el Colegio, buscó otro espacio y acabó situándose en el número 22 de la calle Luchana.

Pero desde inicios de los años sesenta se plantea la necesidad de reformar la formación inicial del profesorado, en consonancia con el nuevo texto de la ley de Educación Primaria, que se materializaría en el Plan de 1967.

La nueva Ley General de Educación de 1970 supone una nueva exigencia: la transformación de las Escuelas Normales de Magisterio en Universidades. Ante la imposibilidad de afrontar este requerimiento cada Escuela de manera independiente, este periodo finaliza con la fusión de distintos centros en una misma localidad. No es hasta el curso 1971-1972 cuando se fusionan Cardenal Spínola, la Escuela de San Rafael y la de Santa Ana (Ibidem, p.20).

Se propone una nueva ubicación: el Palacio de San Telmo, que también albergaba el Seminario Conciliar de San Isidoro y San Francisco Javier, el Centro de Estudios Teológicos de Sevilla y una residencia universitaria

Tras la fusión se constituye en Escuela Diocesana de Magisterio, y adopta el nombre de "Escuela Normal de la Iglesia Cardenal Spínola", se crea un patronazgo y se solicita al Ministerio de Educación Y ciencia el paso de esta Normal a Escuela Universitaria.

En Holgado, Márquez de la Plata y Martín, 2013, se indica que

*"por la orden de 21 de septiembre de 1972 del Ministerio de Educación y Ciencia sobre clasificación como Centros Experimentales de las Escuelas normales de la Iglesia -tras la petición de la Comisión Episcopal de Enseñanza y Educación Religiosa y previo al debido conocimiento de la Comisión permanente de la Junta*

*Nacional de Universidades-, fueron autorizadas a impartir con tal carácter de experimentales, el Plan de estudios de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de Educación General Básica, las Escuelas Normales de la Iglesia"* (pp.227-228),

entre ellas la Escuela Normal de la Iglesia Cardenal Spínola.

Otro de los hitos fundamentales en esta etapa es el proceso de adscripción a la Universidad de Sevilla, bajo la titularidad de varias congregaciones. Se constituye la Agrupación Sínodo 73, conformado por el Delegado Diocesano de Enseñanza y diez congregaciones religiosas, que asume la nueva titularidad del centro (Ibidem, p.210).

Todos estos acontecimientos producen un crecimiento importante, y la Escuela emprende un recorrido de renovación metodológica, acorde con las exigencias de los planes experimentales, sin olvidar nunca la dimensión católica de su formación.

Posteriormente, ya en 1990, y tras la aprobación de la Ley de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE), se impone la necesidad de un nuevo plan de formación del magisterio primario, acorde con las características de dicha norma. Es en agosto de 1991 cuando se establece el título universitario de Maestro en sus diversas especialidades, -siete concretamente-, y a partir de este momento comienzan a implantarse los planes de estudio conducentes a su obtención.

A lo largo de más de veinte años, hasta 1994, la Escuela permaneció establecida en el Palacio de San Telmo, aunque los últimos tres años abandonaron el edificio para ocupar unas "caracolas" situadas en sus propios jardines.

Es en esta coyuntura, entre la nueva Ley de Educación (LOGSE) y la reforma de la formación inicial del maestro, se produce un nuevo acontecimiento que trascendental para la Escuela. En septiembre de 1994 se firma el acuerdo de titularidad con la Asociación Católica de Propagandistas. Y desde 1995 se establece en Sevilla la Fundación San Pablo Andalucía CEU, reconociéndose dicha titularidad por la Junta de Andalucía (Ibidem, pp.431-438).

El ideario del centro destaca por una formación humanista y cristiana, integrando las dimensiones personal, social y religiosa. Como Escuela universitaria, se compromete en la formación y promoción de los maestros, poniendo, para ello, todos sus recursos



humanos y materiales al servicio de sus alumnos. Así mismo su compromiso se extiende a mantener la relación y colaboración con otras instituciones educativas andaluzas. Y en su misión está el promover actuaciones que favorezcan un modelo de maestro entusiasta con su tarea, profesional, humanista y abierto al diálogo.

Junto al cambio de titularidad se produce un nuevo traslado a la antigua Universidad Laboral de Sevilla, en la carretera de Utrera, hoy sede de la Universidad Pablo de Olavide, ocupando el Pabellón de San Fernando hasta el año 2002.

Con la proyección de ir creando Centros, Escuelas y Facultades en el ámbito andaluz, se plantea la necesidad de crear un centro propio, un Campus Universitario, que finalmente se establecerá en término municipal de Bormujos (Sevilla).

Desde septiembre de 2002 la sede del CES Cardenal Spínola, y de la Fundación San Pablo Andalucía CEU, se ubica en el Campus Universitario de Bormujos. Desde este momento, y hasta el curso 2009/2010, el CES Cardenal Spínola cuenta con las titulaciones de Magisterio en Educación Primaria, Magisterio en Educación Infantil, Magisterio en Educación Física, Magisterio en Educación Musical, Magisterio en Educación Especial y Magisterio en Lengua Extranjera. Asimismo se imparte la Licenciatura de Psicopedagogía. A partir del siguiente curso, comienzan a extinguirse progresivamente dichas titulaciones, al tiempo que comienzan a implantarse los nuevos títulos de Grado de Educación Infantil y Primaria.

### **7.3.2. El título de Grado en Magisterio en Educación Infantil (2010-2014)**

Es en este último periodo que acabamos de relatar, donde situamos todo el proceso de preparación y transformación de la formación inicial del Magisterio de Educación infantil. Y en esta ocasión, este cambio no viene impulsado por una modificación en nuestro propio sistema educativo sino, tal y como hemos ido revisando, está determinado por la necesidad de adecuación al EEES.

El CES Cardenal Spínola, como centro adscrito a la Universidad de Sevilla, inició la implantación del título de Grado de Educación Infantil en el curso 2010/2011, finalizando dicho proceso en el curso 2013/2014.

El Plan de estudios que organiza la formación de la siguiente manera, distribuida a lo largo de cuatro cursos académicos:

- Formación básica: 100 créditos
- Formación obligatoria: 60 créditos
- Formación Optativa: 30 créditos
- Prácticas externas: 44 créditos
- Trabajo de Fin de Grado: 5 créditos

La formación práctica se concentra en los dos últimos cursos, aunque en el CES Cardenal Spínola, ofrecemos la posibilidad de realizar unas semanas de observación, no obligatorias aunque sí recomendables, desde el primer curso.

Otra peculiaridad en la implantación del Grado de Educación Infantil en el centro consiste en la formación previa al Practicum, tanto en tercer curso como en cuarto, en modalidad de talleres. En cada uno de los cursos éstos son diferentes y pretenden contribuir a un mejor aprovechamiento de las prácticas, desde la reflexión y una mejor capacitación ante la experiencia.

## 8. LA *SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN* EN LOS PLANES DE ESTUDIO DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL MAGISTERIO PRIMARIO

*"La educación es un conjunto de prácticas, de maneras de proceder, de costumbres que constituyen hechos perfectamente definidos y cuya realidad es similar a la de los demás hechos sociales, constituyendo auténticas instituciones sociales"* (Durkheim, 1975, p.76).

### 8.1. Antecedentes: La Sociología de la Educación en España

Los orígenes de la Sociología en España se sitúan a finales del siglo XIX, en sus últimos veinticinco años, aunque hasta 1972 no se institucionaliza académicamente, *"creando los estudios de sociología como una licenciatura independiente dentro de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología"* (García de León, 1994, p.153). De hecho, la mayoría de los escritos, como el anterior, indican que *"los estudios universitarios de Sociología comenzaron en 1973 en La Complutense"* (Íñiguez & Burgués, 2013, p.302). Aunque la realidad es que *"nacieron en los años sesenta en Bilbao, en la Universidad de Deusto"* (Idem)

Paralelamente, la Sociología de la Educación se reconoce como tal disciplina en España también en la década de los setenta (Varela, 2001) aunque algunos autores reconocen escritos de finales del siglo XIX, que si bien no se identifican como tal, realizan una aportación importante al análisis social de la escuela de la época. Posteriormente, por las circunstancias contextuales, se estanca hasta bien avanzado el siglo XX.

En los años sesenta se producen tres acontecimientos determinantes en su posterior desarrollo. El primero, *"la creación del Instituto de Ciencias Sociales en la Universidad de Deusto en 1963"* (Ibidem, p.306), origen de la primera Facultad, que comenzaría a impartir la Licenciatura a partir de 1966.

El segundo hecho, vinculado al anterior, la impartición de Sociología de la

Educación desde 1972, en la citada Facultad, por parte de Alberto Martínez de la Pera (Ibidem, p.307).

Y el tercer acontecimiento fue la obtención de la primera Cátedra de Sociología, en 1967, por Salustiano del Campo, en la Universidad Complutense de Madrid.

Los años de la transición estuvieron dominados por la perspectiva althusseriana, de la que era difícil distinguirse. Pese a esta hegemonía ideológica, algunos autores, como Flecha, comenzaron a publicar desde una orientación transformadora, sobre la reproducciónista dominante (Idem).

Sin embargo, durante los años ochenta y noventa ha continuado predominando la perspectiva de la reproducción casi como paradigma único. Sólo a partir del año 2000 se comienzan a intuir otros modos de hacer Sociología de la Educación y otros enfoques, impulsados por la constitución de asociaciones y centros de investigación, el enfrentamiento claro al dominio ideológico de las teorías de la reproducción, y la lucha feminista contra la violencia de género en las Universidades (Ibidem, p.318).

## **8.2. La Sociología de la Educación en los planes de estudio de la formación inicial del Magisterio primario**

La inclusión de la Sociología de la Educación en la formación inicial del maestro no se produce hasta poco antes de finalizar la etapa franquista. Durante todo este tiempo, la capacitación es fundamentalmente político-doctrinal, culturalmente pobre y profesionalmente muy débil o inexistente (Román & Cano, 2008), lo cual deja fuera de todo lugar la introducción de esta disciplina en los Planes de Estudios.

No es hasta el Plan de 1967, elaborado con la intención de responder a los nuevos aires aperturistas y a la nueva situación socioeconómica, que demandaba una mano de obra cualificada, cuando se comienzan a incluir otras materias, entre ellas la Sociología de la educación. Especialmente comienza a cobrar importancia en España cuando se empieza a entender el sistema educativo como pieza clave de la igualdad de oportunidades y de crecimiento económico (Guerrero, 2007).

A nivel internacional, la disciplina comienza a poner su punto de mira en otro objetivo: la relación entre la cultura escolar y la doméstica, y el cuestionamiento de la neutralidad de las prácticas educativas. Se comienza por centrar la investigación en el currículum, oficial y oculto, y en las interacciones que se producen en el aula.

La aparición de la nueva Sociología de la Educación, cuestionando la neutralidad de la acción educativa y centrando su atención en la escuela como lugar de interacción entre la cultura académica y la doméstica, hace que la sociología se reoriente hacia el estudio del currículum y de las interacciones en el aula, desvelando cómo conocimiento y fracaso se construyen socialmente en el interior de la institución escolar.

En España su introducción ha sido tardía y lenta pero ahora, en el marco de esta sociedad tan diversa, compleja y cambiante, parece más necesaria que nunca la perspectiva sociológica en la formación inicial del maestro. Para Guerrero (2007) las dos aportaciones principales de la Sociología a dicha formación serían:

1. El análisis crítico de su desarrollo socio-histórico.
2. El aporte sustantivo como materia curricular, es decir, como una ciencia de la educación, tal como la consideraba Durkheim.

El estudio del desarrollo de la institución escolar, quiénes han intervenido, cómo ha evolucionado y por qué, constituyen un primer objeto de estudio de la sociología de la educación. Un análisis siempre ligado al discurrir de la sociedad, a sus cambios sociopolíticos y económicos, fundamentalmente de la dimensión social de la educación.

La Sociología, de naturaleza crítica y analítica, ya que no es sólo descriptiva, tiene entre sus funciones el poner en cuestión las distintas corrientes pedagógicas que van marcando el desarrollo político y metodológico educativo. La mirada sociológica, las teorías sociológicas críticas, el cuestionamiento del sentido común aplicado a nuestra interpretación cotidiana de los hechos, todos ellos configuran instrumentos del sociólogo de incuestionable importancia para el futuro maestro.

En primer lugar, aprendiendo a poner al individuo en relación con la estructura en su análisis de la realidad educativa, en su interpretación cotidiana de lo que acontece en el ámbito educativo y en su propia aula. La Sociología puede aportar también algunas

herramientas para valorar las políticas educativas, contextualizándolas, ayudando a desvelar influencias externas en su elaboración y aprobación. Es importante ser capaz de evaluar los resultados de las distintas políticas propuestas de igualdad de oportunidades, compensatorias, y ver sus verdaderos efectos a medio y largo plazo. Y es interesante que el futuro maestro piense sobre si estas políticas llevan realmente a cabo una igualdad de oportunidades de acceso o de salida del sistema educativo.

En este sentido nuevas perspectivas se abren a la hora de abordar sociológicamente el análisis de las políticas educativas y sus posibles efectos. Martín Criado (2013) propone "*analizar el sistema escolar desde el concepto de campo: los sistemas escolares son resultados históricos de la imbricación de las estrategias de múltiples actores*" (p.89). El objetivo de utilizar este concepto responde a dos amenazas: el fatalismo del estructuralismo y el voluntarismo idealista a la hora de afrontar nuevas propuestas educativas.

También contribuye esta disciplina a reconocer los procesos de socialización diferencial que aún persisten en la sociedad y que se ponen de manifiesto en la escuela. No sólo los referentes al género, sino también respecto a otras dimensiones de la persona: religión, etnia, cultura, etc.

Suministra el marco teórico de las corrientes más críticas, que intentan desvelar los mecanismos reproductores de desigualdades de la escuela y en la escuela. También los enfoques que entienden que la institución escolar no genera estas desigualdades, sino que simplemente las pone de manifiesto, como en cualquier otra institución de la sociedad. Entre los temas que se enfocan desde la Sociología, y no solo desde la Psicología y Pedagogía, están el fracaso y el absentismo escolar y sus desencadenantes.

Hay otro bloque temático diferente, que se trabaja especialmente en la Sociología de la Educación, y es el correspondiente al docente: sus características sociológicas, el desprestigio social y la pérdida de autoridad. Es necesario que el aspirante a maestro conozca qué factores sociológicos, políticos, económicos y culturales se sitúan en la trastienda del escaso reconocimiento social de esta profesión, incluso de los propios estudios.

Junto a estos temas "clásicos" en la Sociología de la Educación, comienzan a

introducirse otros temas derivados del nuevo escenario social. En primer lugar, la diversidad manifiesta en las aulas, consecuencia de los procesos migratorios. El alumnado inmigrante, su distribución en los distintos centros escolares, la desventaja educativa de dicho colectivo, etc.

Otro tema de relevancia integrado en muchos temarios de Sociología de la Educación es el de la violencia escolar: la conflictividad en las aulas, el acoso entre iguales, entre alumno y profesor. Relacionado con estos surge el tema de la violencia de género, y su vinculación con los modelos de socialización ofrecidos a los jóvenes de nuestros días.

Y otro de los temas fundamentales, que abordaremos posteriormente se encuentra relacionado con las cada vez más necesarias relaciones entre las familias y la escuela: los cambios sufridos en ambas instituciones y las demandas y exigencias mutuas.

Fernández Palomares (2003, pp.30-31, en Mulet & Caramés, 2005, pp.149-150) indica además, como principales líneas que vertebran en la actualidad la investigación en Sociología de la Educación:

- Las desigualdades de clase en el acceso y en los resultados en el sistema educativo
- La discriminación de género
- Estudios sobre la profesión docente
- El proceso de transición al mundo laboral
- La cultura consumista y su repercusión en las actitudes
- La educación de adultos
- Multiculturalidad
- La relaciones familia y escuela

En referencia a la concepción de Guerrero (2007) respecto a las dos contribuciones de la Sociología a la formación inicial del profesorado, entiendo que éstas se puede ampliar al apropiarnos de la noción de Morin sobre *el conocimiento pertinente*. Para transmitir, o construir, un conocimiento pertinente es necesario atender a cuatro calves: el contexto, lo global, lo multidimensional y lo complejo (Morin, 2001). Por supuesto, en ocasiones el conocimiento pertinente no siempre es entendido como tal. Utilizamos útil,

práctico, productivo, por pertinente y, evidentemente, desde este enfoque no posee la misma connotación. Por tanto, contextualizar el hecho educativo, también es una aportación de la sociología en la formación del magisterio.

No siempre se entiende la Sociología como un conocimiento útil pero sí lo considero necesario y coherente con la demanda de marcos explicativos que impone el mundo en que vivimos y educamos. También desde la Sociología de la Educación, los profesionales dedicados a ella, hacen un esfuerzo por adaptar los contenidos y competencias trabajados, adecuándolos a las necesidades formativas de los futuros maestros y maestras e intentando transformarlo en ese *aprendizaje pertinente* reclamado por Morín

Desde esta perspectiva la sociología de la educación se presenta también como una forma de conocimiento que aporta a los profesionales de la educación los instrumentos teóricos y analíticos necesarios para conocer y reconocer el contexto social en el cual se van a formar y posteriormente desarrollar su labor.

*"El profesorado es el pilar para conseguir una educación de calidad y su formación debe corresponder a las demandas y necesidades sociales, por lo que el perfil del maestro ha de ser el de una persona culta, que combine saberes específicos y didácticos, que sea capaz de utilizar recursos para transformar esos saberes en elementos de aprendizaje, que tenga **conciencia social para educar en valores democráticos a ciudadanos críticos**, que sepa incorporar el entorno como parte activa del territorio educativo y que tenga capacidad afectiva"* (Comunidad Escolar, 2007) <sup>29</sup>.

La Sociología contribuye, pues, a la construcción de ese profesional que, no se limita a transmitir conocimientos, ni ideologías limitantes, sino que entiende la sociedad como constructo de sus propias acciones y de las interacciones sociales y que participa activamente en la misma.

*"La sociología parte del carácter social de los procesos de aprendizaje, substrayéndolos del terreno meramente individual y estableciendo las dimensiones sociales del conocimiento y sus métodos de transmisión"* (Guerrero, 2007, p.212). Este es el objetivo

---

<sup>29</sup> MEC (2007, 6 de junio). Un seminario analiza los retos de la formación docente. Comunidad escolar (811). Recuperado de: <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/811/info1.html>



de la presencia de la Sociología en los planes de estudios de la formación inicial del maestro y también su justificación y aportación.

### 8.3. La interacción sociedad-familia-escuela en la formación inicial del Maestro

*Toda las familias construyen un proyecto escolar para sus hijos.  
Y todas, sin excepción, desean lo mejor para sus hijos.  
Pero no todas se encuentran en igualdad de condiciones para llevarlo a cabo.*  
(Llevot & Bernad, 2015, p.67)

El hecho de que las sociedades actuales estén cambiando a un ritmo vertiginoso constituye un lugar común de nuestra época. Casi todos somos conscientes de la cantidad de cambios a los que nos enfrentamos es abrumadora, del ritmo trepidante de los cambios y de que estos nos afectan profundamente, tanto en el plano personal como en el social (Bericat, 2006).

Por eso, ante una sociedad cambiante, se hace necesario reflexionar sobre el nuevo cometido que la familia y la escuela tienen en ésta, por ser éstos los dos ámbitos sobre los cuales los cambios de la sociedad han repercutido de forma más directa. Hasta ahora, se había vivido bajo un esquema estable, reducido y limitado en cuanto a la familia, el trabajo, el ocio y el uso del tiempo libre (Torío, 2004).

Pero esta uniformidad se ha venido a transformar en una pluralidad de opciones, que no es más que el reflejo de una sociedad que rebosa diversidad, lo cual nos lleva a compartir la siguiente afirmación: "*La institución educativa necesita que otras instancias sociales se impliquen y le ayuden en el proceso de educar. Y ello comporta que la educación se haga más y más compleja*". (Imbernón, 2000, p.39).

La familia es uno de los agentes educativos fundamentales, si no el principal. Pero en las últimas décadas estamos asistiendo a su transformación. Su papel, estructura, funciones y características han ido cambiando. Según Flaquer (1998), nos encontramos

ante lo que ha venido a denominar "*segunda transición de la familia*" caracterizada por un modelo "*postpatriarcal*", cuyas indicadores son difíciles de delimitar por no existir unanimidad de criterios respecto a sus rasgos definitorios. No obstante, apunta una serie de factores que tendrían cabida dentro de este modelo como son: los cambios ideológicos y legislativos, aspectos demográficos de la familia, cambios en el proceso de constitución de la unidad familiar, la prolongación del periodo de estudios y la creciente incorporación de la mujer al trabajo.

A pesar de todos estos cambios, el peso de la familia como institución socializadora sigue siendo insustituible. Pero la familia ha pasado de ser la encargada única y exclusiva de la formación de sus hijos a delegar en la escuela parte de esta tarea (Parellada, 2003). Encontramos distintas expectativas que las familias vierten sobre la escuela, pasando desde aquellas consistentes en la asistencia y cuidado de sus hijos hasta aquellas que depositan sobre la escuela la ilusión de conseguir el mayor desarrollo de aquellos a todos los niveles.

Por otro lado, existen toda una serie de factores externos que caracterizan a la sociedad actual y que inciden directamente en la vida escolar y familiar, constituyendo una de sus mayores preocupaciones por la escala de valores tan radicalmente distinta que ha generado. Entre estos **factores externos** podemos citar: el individualismo, el refuerzo de la privacidad, el consumismo, el actualismo, la urgencia de las gratificaciones inmediatas, etc. Todos ellos hacen que el estilo de vida moderno se haya vuelto imprevisible e impredecible (Torío, 2004).

El fruto de estos cambios también se deja notar en las escuelas pues, en éstas están emergiendo problemas de conducta, de inadaptación social y escolar, de disciplina, convivencia y violencia escolar, de intolerancia y discriminación entre iguales, de consumo de drogas y conductas antisociales, de absentismo, etc., que están provocando un sentimiento de crisis y un gran descontento entre los distintos miembros de la comunidad escolar.

Márquez y Prados (2013) exponen que "*la escuela funciona de acuerdo a un currículum estructurado para transmitir el conocimiento considerado pertinente dentro de una cultura y un marco político determinado. De acuerdo con esto podemos decir que la*

*relación actual de la escuela es de ruptura entre el mundo escolar (institucional-intencional) y el mundo social que aportan los sujetos, que obligatoriamente tiene que pasar por sus aulas"* (p.572) . Esta separación entre la escuela, como espacio formal de socialización, totalmente ajena a la realidad cotidiana y diaria de sus alumnos, resulta más flagrante aún, en el caso de contextos especialmente apartados de la cultura oficial.

Estas realidades nos deberían cuestionar, al menos, nuestro modo de trabajar. Y la necesidad de crear espacios de comunicación e intercambio en los que permitir al resto de la comunidad, con sus necesidades, ideas, intereses la entrada, no sólo física, en la escuela.

Por todo ello, la familia y la escuela, que son las dos instituciones que tradicionalmente se han venido ocupando de la socialización de los individuos, se encuentran en un periodo de profundos cambios ya que en la actualidad se muestran poco capaces de transmitir con decidida solvencia valores y pautas de conducta. Y es que los esquemas del pasado no valen para afrontar las nuevas situaciones (nunca vividas) que nos presenta una sociedad heterogénea en opciones, valores y estilos de vida. Ante esto, y teniendo presente que ambas instituciones tiene la responsabilidad compartida de la educación, se considera que la labor educativa sería más fácil si éstas encontrasen caminos de interacción; pues, necesitan coordinarse y deben lograr metas conjuntas (Vázquez, Sarramona & Vera 2004).

Colás y Contreras (2013) realizan una investigación en la que describen cinco modelos de participación de las familias en la escuela. El objetivo de la misma consiste en *"identificar la concepción de participación que las familias tienen interiorizada y que subyace al tipo de colaboración que establecen con los centros educativos que forman a sus hijos"* (Colás & Contreras, 2013, p.577). Entienden que el grado de participación de la familia en la escuela va a ser coherente con su modo de interpretar qué significa "participar".

En dicha investigación se comprueba que la implicación de las familias redundará en unos mejores resultados educativos. Según Vila (2006, en Colás & Contreras, 2013) *"se hace necesaria la comunión entre escuela y familia para que de esta forma se creen"*

*sinergias que refuercen de forma positiva la tarea educativa. Solamente de esta manera la educación será eficaz"* (p.577).

¿Qué es lo que frena, por tanto, dicha implicación? ¿Por qué no participan más las familias en las escuelas? Independientemente de los datos y resultados de las investigaciones, es importante que un futuro maestro, un alumno en pleno proceso de formación, sea capaz de reconocer estos desencuentros y dificultades, y de reflexionar e imaginar propuestas de apertura y de comunicación entre todos los sectores que conforman una comunidad educativa.

A esta misma conclusión llegan LLevot y Bernard (2015, p.67) cuando apuestan por la necesidad de propiciar la reflexión y profundización sobre estas cuestiones en la formación del profesorado, de forma que vayan creando y estableciendo nuevos canales de colaboración mutua.

El acercamiento a prácticas educativas de éxito, en las que la participación es fundamental, puede convertirse en una experiencia de socialización profesional para el aprendiz de maestro.

De hecho, cada vez se realizan más "*iniciativas de carácter comunitario, a nivel internacional, para demostrar la importancia de la participación de la comunidad en el aumento o mejora tanto del éxito académico como de la cohesión social*" (Tellado & Aubert, 2013, p.568). Experiencias que implican no sólo a la escuela y a la familia, sino a todo el entorno, desde una perspectiva dialógica del aprendizaje.

Es más, diversas investigaciones (Warren, 2005; Bryk & Schneider, 2002; Epstein & Sheldon, 2000; Hill & Taylor, 2004; CREA 2006-2011, en Tellado & Aubert, 2013, p.568) muestran que la colaboración e implicación de la comunidad en el sistema educativo se convierte en un elemento decisivo para frenar las desigualdades.

Incluso algunos apuestan por "*la consideración de las familias como miembros de pleno derecho del país llamado escuela*" (Collet-Sabé, Besalú, Feu & Tort, 2014, p.27), lo cual obligaría a revisar el papel real de las familias. Este debate demanda "*una formación*

*del profesorado que coloque la relación del docente con el entorno social y con las familias como eje central de dicha formación" (Ibidem, p.28).*

Es también fundamental para un maestro el conocer la trascendencia de la familia en el recorrido educativo del niño, en el éxito y el fracaso escolar. Es uno de los indicadores que más condicionan las posibilidades de salir airosos del sistema escolar y no sólo viene determinado por las características socioeconómicas de la familia, sino también por su nivel de estudios, profesión e implicación en la escuela y en el proceso educativo de sus hijos. Redundamos en la relevancia de este tema y su conocimiento se hace imprescindible para un maestro que quiera entender y atender al alumnado con el que va trabajar.

Los maestros/as precisan de la colaboración de la familia en la educación de los alumnos, pues estos necesitan de todas aquellas fuentes de información factibles sobre el alumno, para poder planificar y programar el proceso de enseñanza–aprendizaje más adecuado a las características individuales. Y ésta, en un mundo tan diverso como el actual, es una de las metas prioritarias de la enseñanza a todos sus niveles.

Un maestro del siglo XXI debe estar formado para abordar con éxito las exigencias de una sociedad en continuo cambio. Las **nuevas exigencias** en el proceso formativo se materializan en los siguientes aspectos (ANECA, 2005):

- Acentuación del carácter práctico de los estudios de magisterio y la relación teoría-práctica.
- Acentuación de la formación del maestro/a como profesional responsable, capacitado para tomar decisiones innovadoras a través del trabajo en equipo en el centro educativo.
- Capacidad de actuación buscando sinergias de otros agentes sociales que pueden facilitar el éxito del trabajo desarrollado en la escuela: familia, asociaciones, entidades, autoridades educativas, etc.
- Adquisición de conocimientos y acceso a la información, lo que supone: la capacitación para desarrollar su labor en la sociedad del conocimiento y el

conocimiento de los nuevos procesos de formación que las tecnologías de la información y la comunicación proponen.

- Necesidad de formación personal y en habilidades sociales: el autoconocimiento, la estima personal, la capacidad de establecer relaciones de grupo constructivas, la actitud solidaria y democrática, el liderazgo, el trabajo en equipo, etc.

La escuela no es simplemente un reflejo de la sociedad ni es una microsociedad que reproduce sus estructuras, procesos y sistemas de desigualdad. Escuela y sociedad mantienen una relación de interacción permanente, de influencia continua, más allá de lo visible, más allá de lo oficial. Establecen esta relación porque ambas discurren inseparablemente en un *continuum* espacio-tiempo compartido.

El sistema educativo se ha extendido con tal relieve, tanto por la magnitud de la población atendida -incluida la población adulta-<sup>30</sup> como por la cantidad de años que esos niños y jóvenes permanecen en él, que podríamos decir que la educación es uno de los temas que más afectan y preocupan a buena parte de la población de un país.

Insistiendo en la cualidad dinámica del mundo de hoy, de "*un mundo desbocado*" (Giddens, 2002) y de sus instituciones sociales, parece que será necesario seguir profundizando, en el futuro, en la relevancia de las interacciones entre sociedad, familia y escuela, que sitúan la educación hoy en la intersección de este triángulo de intercambios constantes e influjos recíprocos.

En la acción educativa la pieza fundamental es el niño como punto de partida y llegada de todo aprendizaje. La familia, la escuela y la sociedad son los sectores que educan al niño en sus distintas facetas, y éstas deben crecer en armonía para procurar el mayor beneficio al sujeto educado (Vera, 2007).

---

<sup>30</sup> El porcentaje de población española, entre 25 y 65 años, que participa en alguna acción de formación o educativa ha pasado del 4,4 % en 2001, al 10,7% en 2012. La previsión y objetivo es que en el año 2020, ese porcentaje alcance el 15,8%.

Datos del MECD(2013): *Informe Español 2013: Objetivos Educativos Europeos y Españoles. Estrategia Educación Formación 2020*. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicadores-educativos/informeet20202013.pdf?documentId=0901e72b81732dc8>







## TERCERA PARTE: MARCO EMPÍRICO

### INTRODUCCIÓN

#### 9. LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN: UNA PROPUESTA DE INTEGRACIÓN ENTRE DOCENCIA E INVESTIGACIÓN

- 9.1. La investigación-acción: fundamentos
- 9.2. La investigación-acción: modelos
- 9.3. Los ciclos en la investigación-acción

#### 10. JUSTIFICACIÓN

- 10.1. Contextualización de la investigación
- 10.2. Propósitos de la investigación
- 10.3. Análisis de necesidades:
  - 10.3.1. Necesidades curriculares
  - 10.3.2. Necesidades docentes
  - 10.3.3. Necesidades del alumnado

#### 11. EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

- 11.1. El problema de investigación
- 11.2. Objetivos de la investigación
  - 11.2.1. Objetivo general
  - 11.2.2. Objetivos específicos
- 11.3. Planificación y temporalización
- 11.4. Descripción del instrumento: el programa-guía

#### 12. RECOGIDA, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

- 12.1. Primer ciclo: curso 2010/2011
  - 12.1.1. Primer momento: Puesta en práctica
  - 12.1.2. Segundo momento: Reflexión en la acción
  - 12.1.3. Tercer momento: Evaluación y toma de decisiones
- 12.2. Segundo ciclo: curso 2011/2012
  - 12.2.1. Primer momento: Puesta en práctica
  - 12.2.2. Segundo momento: Reflexión en la acción
  - 12.2.3. Tercer momento: Evaluación y toma de decisiones
- 12.3. Tercer ciclo: curso 2012/2013
  - 12.3.1. Primer momento: Puesta en práctica
  - 12.3.2. Segundo momento: Reflexión en la acción
  - 12.3.3. Tercer momento: Evaluación y toma de decisiones
- 12.4. Cuarto ciclo: curso 2013/2014
  - 12.4.1. Primer momento: Puesta en práctica
  - 12.4.2. Segundo momento: Reflexión en la acción
  - 12.4.3. Tercer momento: Evaluación y toma de decisiones
- 12.5. Quinto ciclo: curso 2014/2015
  - 12.5.1. Primer momento: Puesta en práctica
  - 12.5.2. Segundo momento: Reflexión en la acción
  - 12.5.3. Tercer momento: Evaluación y toma de decisiones

#### 13. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

- 13.1. Metodología
- 13.2. El rol docente



*Al contribuir a la construcción conjunta de significado  
con los demás y para los demás,  
también construimos significado para nosotros mismos  
y, con ello, ampliamos nuestra propia comprensión.*

Wells, G. (2001, 123)

## INTRODUCCIÓN

*“¿Por qué formar a los enseñantes para reflexionar sobre su práctica?”.* Con esta cuestión inicia Perrenoud (2004, p.46) el planteamiento sobre los motivos que nos podrían llevar a considerar la práctica reflexiva como un objetivo presente en la formación de los maestros y maestras, y en los docentes en general.

Con esta misma pregunta me gustaría comenzar enmarcando este trabajo en el enfoque de la investigación-acción. ¿Qué argumentos encuentro, en este momento y desde este enfoque, para iniciar una investigación sobre mi propia práctica educativa?.

En primer lugar, y asumiendo una de las razones de Perrenoud sobre el uso de la práctica reflexiva, he llegado a la conclusión, tras varios años de docencia universitaria, de mis importantes carencias respecto a la formación pedagógica con la que inicié mi trabajo y que he ido solventando con el tiempo, unas veces con ayuda de la institución en la que desempeño mi labor, y otras por el sistema de ensayo-error, de manera intuitiva. En ocasiones una acaba convirtiéndose en autodidacta, y en otras dicha formación la adquiere en los procesos de intercambio y diálogo con los compañeros, que posibilitan aprender con los otros y de la experiencia de otros.

Monetti (2014) considera que *"como docentes construimos un saber didáctico, es decir, un saber acerca de lo que es enseñar y aprender, que nos permite no solo comprender sino actuar en el campo de la enseñanza"* (p.119). Si bien es cierto que la experiencia es parte de esta formación, de esta construcción personal del saber didáctico, si ésta no es experiencia reflexionada, pensada, comparada y evaluada, no contribuye en

muchos casos a su mejora. Por tanto, un primer motivo para plantearme este enfoque surge al intentar "*compensar la superficialidad de la formación profesional*" (Perrenoud, 2004, p.46) y a partir de esta base, mejorarla y ampliarla.

Otro motivo que me lleva a acercarme a la investigación-acción como forma de conocimiento proviene de la relación innegable que se establece entre la construcción social del conocimiento y la formación profesional. Realizar un ejercicio sobre la propia práctica educativa requiere tener presentes los condicionantes contextuales del propio sujeto, es decir, del mismo investigador.

*"El contexto social en general y las interacciones sociales en particular, transforman y modulan las situaciones...El contexto social produce marcas que otorgan significatividad y sentido a los conocimientos previos del docente-investigador,..., y marca la reestructuración y resignificación de su esquema conceptual referencial. Por su parte, las prácticas sociales sitúan a los objetos de conocimiento en sistemas de significación social anteriores a la acción de los sujetos"* (Boggino & Rosekrans, 2007, p.44).

Es decir, entiendo que, más allá de los condicionantes anteriormente mencionados, todo profesor o profesora está "limitado" por sus experiencias, conocimientos e interacciones previas, originando las "marcas" referidas por Boggino y Rosekrans (2007) y que producen en él su imaginario particular y se verán reflejadas en sus prácticas posteriores. Otros autores refuerzan esta perspectiva, ya que entienden que la formación del saber didáctico "*no se realiza en el vacío, sino que se crea un nuevo saber a partir de otro anterior que el sujeto selecciona de acuerdo con su historia personal (psíquica y social) dentro de sus grupos de pertenencia*" (Monetti, 2014, p.122). En ocasiones pueden ser referencias de su propia historia educativa.

La tercera razón la constituye la creencia de que "*la experiencia, lo particular, lo temporal, subjetivo y variable de las vivencias humanas*" (Contreras & Pérez de Lara, 2010, p.16), entre ellas las educativas, pueden ser consideradas un objeto de conocimiento, más allá de formalismos teóricos positivistas. Este acercamiento a la realidad supone una ruptura de la distancia entre sujeto y objeto, pues ambos son uno mismo, y el *feedback* que se establece entre los dos. También implica una mayor dialéctica entre teoría y práctica,

dentro de un proceso de intercambio continuo y de reelaboración mutua.

Y un cuarto argumento se encuentra en el tiempo. Nos encontramos en una coyuntura de cambio y de refuerzo de la innovación, como ya hemos ido revisando, que supone un tránsito de unas prácticas y experiencias a otras. Es una oportunidad para analizar las transformaciones sufridas y la repercusión de las mismas: en el currículum, en los alumnos y alumnas y en el profesorado. La situación actual reúne tres tipos de experiencias: las pasadas, las de tránsito - pese a que el proceso de implantación de los nuevos Planes de Estudio ha concluido, ello no implica que la transformación del sistema universitario haya terminado- y las que se están instalando. La convivencia de todas ellas en algunos momentos también provoca una situación particular, y un periodo de adaptación, de amoldamiento a las nuevas necesidades.

Por tanto nos encontramos ante un problema práctico, que requiere la puesta en marcha de alternativas, novedosas, experimentales en muchos casos, que van a requerir un flujo constante de reflexión y evaluación. Es una situación de partida que exige además importantes “revoluciones” en los roles del alumnado y consecuentemente del profesorado. Entiendo, por todo ello, que es pertinente encauzar esta investigación desde este prisma de la investigación-acción.

Esta tercera parte comienza su desarrollo con un acercamiento a los fundamentos y modelos de la investigación-acción, y las oportunidades que aporta el desarrollo del docente y en la mejora de su práctica.

Seguidamente vamos a contextualizar esta investigación, y a presentar el análisis de las necesidades que la justifican.

En el siguiente capítulo iremos concretando los aspectos de la investigación que conforman su diseño, y que son elementos fundamentales de cualquier proceso de investigación-acción: el problema de investigación, los objetivos y la planificación.

Tras ello presentaremos el desarrollo de los distintos ciclos que han configurado este proceso, a lo largo de cuatro cursos académicos. Los datos y el análisis de los mismos se irán presentando paralelamente, hecho consustancial a la investigación-acción.

Concluiremos presentando los resultados finales, contrastándolos con los de otras investigaciones y experiencias similares.



## 9. LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN: UNA PROPUESTA DE INTEGRACIÓN ENTRE DOCENCIA E INVESTIGACIÓN

Desde las últimas décadas del siglo XX, en la investigación en el campo de las Ciencias de la Educación, se comienzan a introducir nuevos enfoques, especialmente de tipo cualitativo. Estas nuevas formas de entender la investigación social, y educativa, ha propiciado el progreso en el conocimiento, a gran distancia del generado por la metodología cuantitativa.

Al describir la investigación cualitativa, Pérez Serrano (1994, p.46, en Sandín, 2003) destaca

*"la interrelación existente entre el desarrollo del proceso y el diseño de la misma,(...)subrayando que el foco de atención de los investigadores cualitativos radica en la realización de descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables, incorporando la voz de los participantes, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal y como son expresadas por ellos mismos"(p.121),.*

En el ámbito educativo la investigación cualitativa permite una comprensión en profundidad de los fenómenos y prácticas, posibilitando tanto la generación de conocimiento como la acción transformadora. Constituye una metodología que implica tomar en cuenta la experiencia, pero no en su repetición ni en su cuantificación, sino que su valor deviene de su exclusividad y el significado atribuido a la misma.

La investigación cualitativa busca "penetrar" en el interior de las personas y comprenderlas, y explicar los hechos y los procesos desde sus propias interpretaciones.

## 9.1 La investigación-acción: fundamentos

La investigación-acción tiene como punto de partida la insolubilidad entre teoría y práctica en el ámbito educativo. Surge para dar respuesta a este binomio y a partir de aquí analizar el tipo de interacción que se puede establecer entre ambos en el marco de la formación del profesorado. Aunque hoy en día es reconocida su interdependencia, no siempre fue de esta manera.

Actualmente se entiende que no hay práctica que no se apoye en una teoría, *"ya que toda práctica se ha de legitimar en una determinada teoría para que aquella no sea alienante ni reproductora de otras prácticas"* (Imbernón, 1998, p.133). Y también es cierto que partir de la práctica significa abrir un nuevo camino a la investigación, desde un paradigma interpretativo, que reconozca la atribución de significado a la misma por parte de los propios actores, sujetos también de la investigación.

Es decir, la práctica necesita de la teoría para realizarse con un sentido, y es ésta misma la que estimula la construcción o reelaboración de la teoría, contextualizándola y poniéndola a prueba. Sandín (2003, p.125) expresa la necesidad de atender al contexto en la investigación, ya que la experiencia humana se desarrolla en situaciones particulares y, por tanto, los acontecimientos difícilmente podrán ser comprendidos si se escinden de estos.

Podemos por tanto entender que la investigación-acción establece puentes entre dos puntos que en muchas ocasiones se hallan muy distantes. Se relaciona con *"los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores,... y consiste en profundizar en la comprensión del profesor (diagnóstico)"* (Elliott, 1997, p.24) sobre los mismos.



## 9.2 La investigación-acción: modelos

A continuación vamos a revisar el origen histórico de la investigación-acción, sus autores principales y algunas de las definiciones más utilizadas. Resaltaremos las características definitorias de esta metodología de investigación y sus tipos.

Examinaremos cuatro modelos que, pese a tener un mismo origen, han ido perfeccionando su estructura. Y por último, describiremos el modelo de ciclos por el que he optado en esta investigación.

Al respecto de la investigación educativa, si algo podemos reconocer es la pluralidad de enfoques existentes. En 1975 Kelinger afirmaba que la finalidad de la investigación educativa consistía en elaborar teorías explicativas de los hechos educativos que los actores de la educación pudiesen llevar a cabo (Imbernón, 2002, p.14). Esta opinión coexiste con las corrientes que ya bastantes años atrás habían comenzado a introducirse.

Lewin acuña el término **investigación-acción** en 1946, desde una perspectiva psico-sociológica, y exige tres características: participación, implicación y democracia y cambio individual y social. Pese a que este reconocimiento está generalizado, hay quienes atribuyen el verdadero origen de este enfoque a Dewey que considera que los problemas básicos en educación provienen de las situaciones conflictivas existentes (Imbernón, 1998, p.134).

Tras unos años en los que los estudios cuantitativos se imponen, propulsados por la época en la que prevalece la Teoría del Capital Humano, a finales de los años sesenta, se retoma esta forma de hacer investigación, especialmente en dos campos: el *currículum* y la formación del profesorado.

Elliott & Stenhouse desarrollan el *Humanities Curriculum Project*, experiencia que les lleva a asentar muchas de sus ideas sobre la relación entre práctica y *currículum* (Elliott, 1993, p.28). A partir de aquí, Stenhouse desarrolla su enfoque que interpreta "*el currículum como el medio a través del cual el profesor aprende porque le permite probar las ideas mediante la práctica*" (Latorre, 2003, p.10). Esto da lugar a la tradición desarrollada por Elliott del "*profesor investigador*".

En la misma línea, Schön (1998), continuando también con la visión de Dewey del

profesorado que aprende, establece el perfil del profesor como profesional reflexivo, que continúa trabajando Perrenoud en múltiples obras proponiendo un diálogo continuo entre la realidad de la práctica educativa y la reflexión sobre la misma.

Carr y Kemmis (1988) dan un paso más y explicitan una intencionalidad objetiva para la investigación-acción: la transformación de la práctica. Avanzan en la propuesta de reflexión y entienden que ésta tiene que derivar en crítica, educativa y social, y en propuestas de cambio. Desde esta posición crítica, existe una pretensión de revelar todos los componentes ideológicos y políticos que puedan existir detrás de la práctica educativa.

Expresión de todo lo anterior son las distinciones realizadas sobre la investigación y la acción. Imbernón recoge dos formas de enfocarlo: según Stenhouse (1987), podemos distinguir entre investigación en educación (los sujetos participan en la misma) e investigación sobre la educación (para contribuir al conocimiento de la educación desde un enfoque más tradicional). Gimeno (1983), en la misma línea, diferencia entre investigación educativa e investigación sobre la educación (Imbernón, 2002, p.17).

En España, desde hace algo más de veinte años, se comienza a incorporar la idea de la importancia de la participación del profesorado en cualquier proceso de cambio social. El análisis de las sucesivas reformas educativas, y el escaso éxito obtenido, ponen de manifiesto la ineficacia de las reformas impuestas "desde arriba". Esto lleva a la conclusión de la necesaria incorporación de la reflexión del profesorado en la resolución de los problemas educativos. En nuestro país el discurso gira, fundamentalmente, en torno a la acción colectiva y a la colaboración de los docentes (Penalva, 2006, pp.106-108).

Se trabajan dos enfoques de investigación, principalmente, las prácticas del profesor y la socialización profesional en el posterior desarrollo de su cultura laboral. De hecho, en La Rábida (Huelva) (1986), se celebra el I Congreso Internacional sobre *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones* acogiendo las inquietudes que este enfoque de investigación estaba despertando en España.

Reiterando todo lo anterior, el planteamiento de fondo es la necesidad de conocer la dimensión del profesor como productor de significados y su papel activo en la concreción de las políticas educativas. Todo ello, obviamente, ha de realizarse desde la

propia óptica del profesorado planteando la investigación "desde dentro". Y del conocimiento que se genera en su práctica profesional, no como mera aplicación de directrices impuestas, sino como catalizadora de la realidad en el aula y modeladora de hábitos.

La investigación-acción podría considerarse como un término genérico que abarca una serie de estrategias utilizadas para mejorar el sistema educativo. Pero no todas las definiciones encajarían en esta característica. De hecho, en los últimos años, se habla en términos de reconceptualización de la investigación *con* y *desde* el profesorado, de manera que se intenta superar una escisión entre teoría y práctica, y entendiendo al profesorado como participante activo en la construcción de su pensamiento y por tanto de la investigación.

Lewin describe "*la investigación en acción como una práctica social reflexiva donde no cabe hacer distinciones entre la práctica que se investiga y el proceso de investigación de la misma*" (Boggino & Rosekrans, 2007, p.29). Este autor representa la relación entre **investigación, acción y formación** como elementos consustanciales de un único proceso.

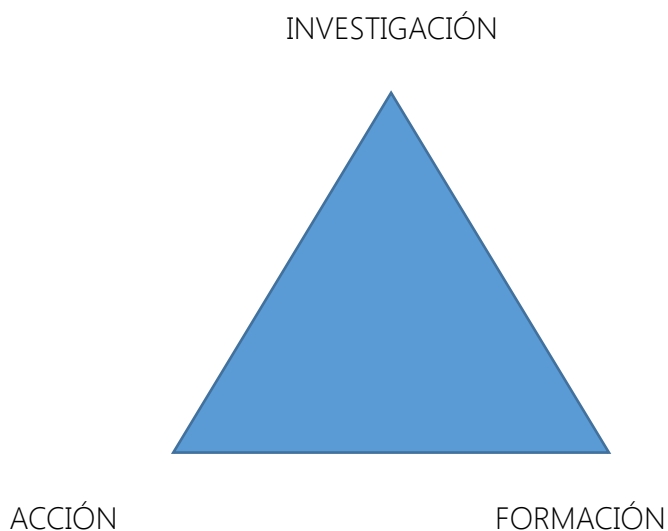


Figura 1. Triángulo de Lewin. Fuente: Latorre (2003, p.24)

Elliott define "*la investigación-acción como un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma*" (Latorre, 2003, p.24). Este autor incide en que la prioridad es mejorar la práctica sobre la generación de conocimiento. Añade, además, que constituye una solución al problema, suponiendo para los profesores

la separación entre teoría y práctica. La investigación-acción es una concepción unificada de la práctica reflexiva educativa que acoge todos sus componentes: desarrollo del profesorado, del *currículum*, evaluación e investigación.

La investigación-acción tiene la particularidad de que en ella coexisten dos procesos al mismo tiempo: conocer y actuar. En el caso de su aplicación al ámbito de la docencia, estas serían investigar y enseñar.

Kemmis y Carr (1988) también entienden la investigación-acción no sólo como un nuevo tipo de metodología, sino que establecen que es una forma diferente de interpretar la relación entre teoría y práctica. Para ellos, no son independientes, sino que

*“la investigación educativa hace de la práctica una cosa más teórica, en el sentido de enriquecerla mediante la reflexión crítica, sin que al mismo tiempo deje de ser práctica, por cuanto ayuda a formular más concluyentemente los juicios que informan la práctica educativa”* (Latorre,2003,p.24).

Para ambos, la teoría está arraigada a la práctica, por tanto también se constituye como una ciencia crítica. A partir de este supuesto, Kemmis establece que la investigación-acción es

*“una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan en la situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismas; y c) las situaciones o instituciones en que estas prácticas se realizan”* (Idem).

Entendemos por tanto, que Kemmis no pretende mejorar la práctica exclusivamente, ni la construcción del conocimiento, sino que aspira a una transformación más justa de las prácticas y los espacios.

Por tanto, podríamos concluir que la investigación-acción, más allá de constituirse como paradigma metodológico con gran presencia en la actualidad, facilita un acercamiento entre el mundo de las ideas y de la práctica en el ámbito educativo, y también al de los ideales. Podemos plantearnos un trabajo de investigación fundamentado

en un enfoque técnico, si lo que pretendemos es encontrar soluciones claras a problemas concretos. Otra opción sería realizar nuestra investigación desde un enfoque interpretativo o práctico, que no sólo busca mejorar la práctica, sino también reflexionar, analizar, comprender e informar sobre la misma, siendo uno mismo también objeto de la propia investigación. Por último, podríamos investigar desde un enfoque crítico, que no se limita a la comprensión del propio objeto, sino también a la comprensión de las interacciones de éste con su contexto social, y desde ahí a la transformación en un entorno más justo (Boggino & Rosekrans, 2007, pp.38-39).

El trabajo de investigación que aquí presento se enmarca dentro del enfoque crítico, teniendo en cuenta que he pretendido descubrir y comprender, en un primer momento, cuáles son las dinámicas sociales que afectan a mi práctica educativa, tanto en mi persona como agente educativo como en la de mis alumnos y alumnas; ponerlos en cuestión, e ir modificando algunas prácticas en consonancia con las necesidades detectadas. Es decir, he realizado mi investigación, y continué en ello, desde la concepción de la construcción social del conocimiento y de la interpretación de la enseñanza como un proceso de reconceptualización y reelaboración de la cultura, una cultura viva, dinámica y democrática, en clara consonancia con los agentes activos y participativos en la misma .

### 9.3. Los ciclos en la investigación-acción

¿Qué hace que podamos incluir un trabajo de investigación dentro de ésta?. Pring establece cuatro características significativas que nos pueden servir de guía para reconocerlo. Para él, la investigación-acción es "*cíclica y recursiva, participativa, cualitativa y reflexiva*" (Latorre, 2003, p.28). Kemmis y McTaggart (1988) destacan, desde un enfoque más crítico, además de las ya enumeradas, otras condiciones: colaborativa, creadora de comunidades autocríticas, proceso sistematizado de aprendizaje, proceso político y generadora de cambios.

Las características mencionadas no son compartidas por todos los autores aunque si hay un indicador definitorio a la hora de determinar qué es y qué no es investigación-acción, lo cual podemos deducir de las definiciones anteriores. Si algo es específico en esta forma de investigación, es la integración de la acción en el propio proceso, con el objetivo de mejorarla, en una constante interacción y reflexión entre ésta y la teoría.

La investigación-acción en los diversos autores es coincidente en otro aspecto: su carácter cíclico. Es decir, la forma de proceder en este tipo de investigación lleva implícito una serie de fases que, como norma general, se vuelven a reiniciar. A continuación, antes de presentar algunos de los modelos en los que se ha concretado este proceso, veremos el funcionamiento básico de uno de estos ciclos.

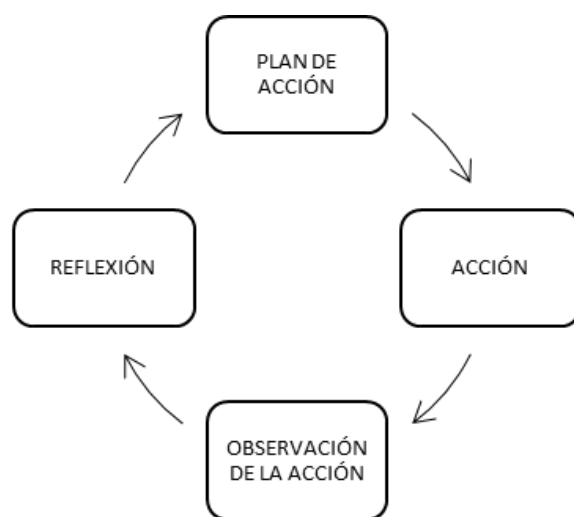


Figura 2. Ciclo de la investigación-acción según Latorre (2003, p.21)

Como se puede observar, el funcionamiento de un ciclo requiere estar en permanente estado de observación y reflexión en la práctica. En ocasiones, algunos de estos momentos se solapan. Este es el funcionamiento básico que se halla detrás de los demás modelos, de los que revisaremos algunos.

Whitehead, al entender la investigación-acción como una dinámica interesante a incorporar en la actividad cotidiana del profesorado, plantea un modelo cercano, sencillo,

fácil de incorporar a la práctica diaria.

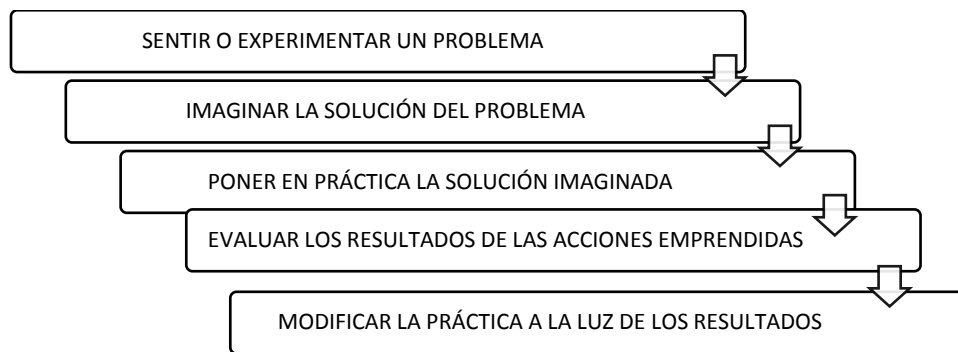


Figura 3. Ciclo de la investigación-acción según Whitehead (Latorre, 2003, p.38)

Las fases de este modelo son muy similares a los demás. Difiere sobre todo en la sencillez y en el lenguaje menos técnico pero más cercano al maestro y la maestra, que al fin y al cabo son los que tendrán que integrarlo en su día a día.

Con anterioridad, Lewin (Boggino & Rosekrans, 2007, p.29) describió el proceso de la investigación como una espiral de ciclos de acción reflexiva, donde cada uno de ellos se compone de una serie de pasos. Se inicia con la definición de un problema a investigar e idea que se examina. Tras ello, se establece una planificación que consistirá en una sucesión de fases similares que se irán repitiendo. Posteriormente se evalúan sus resultados y se replantea la acción para la siguiente fase incorporando los resultados del proceso anterior. Realmente este es el modelo que, revisado y reinterpretado, trabajan el resto de autores.

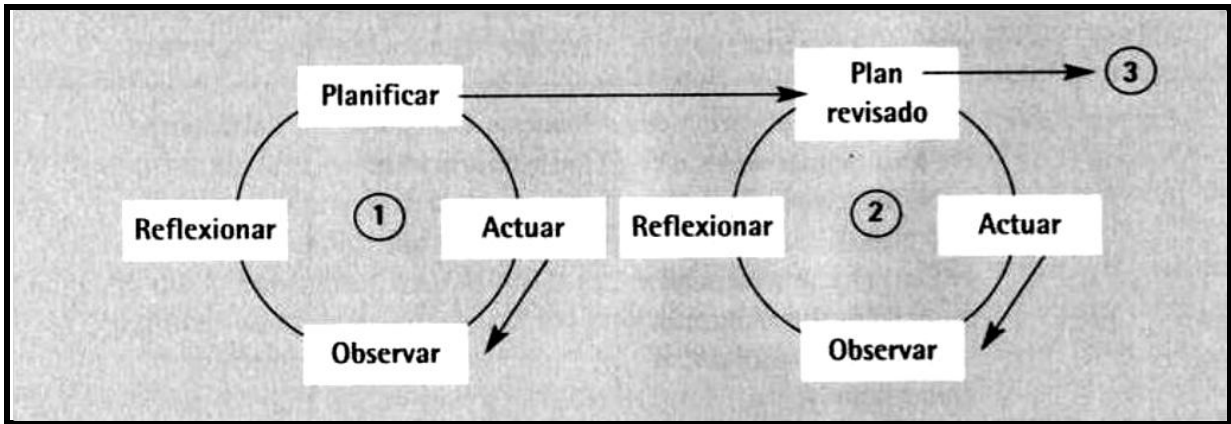


Figura 4. Ciclo de la investigación-acción según Lewin (Latorre, 2003, p.32)

En este primer cuadro podemos observar la espiral de ciclos, en la que las acciones se repiten sucesivamente hasta que demos por finalizada la investigación. La adaptación de este esquema es lo que observaremos en el resto de los modelos, también en el de Whitehead (comentado previamente) y en la propuesta de Latorre.

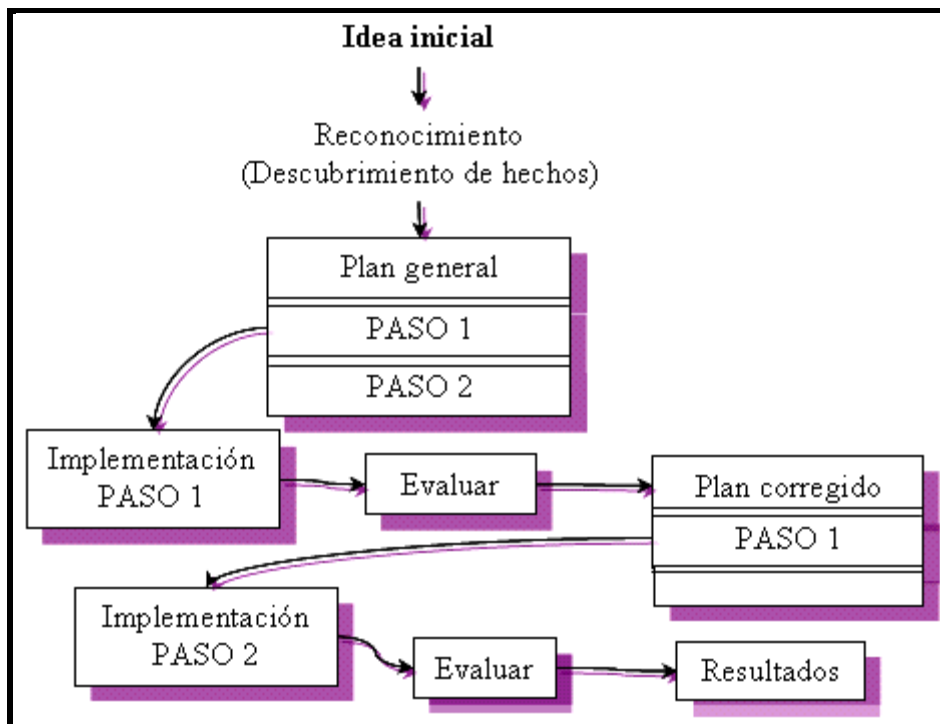


Figura 5. Modelo de investigación-acción de Lewin (Latorre, 2003, p.34)

En este esquema, que representa su modelo, vemos más sistematizado el protocolo



de actuación que propone el autor.

El modelo de Kemmis (Latorre, 2003) aporta una imagen muy gráfica de continuidad: aparentemente, podemos incluir en esta modalidad de investigación cuestiones y problemas que queramos analizar durante amplios periodos de tiempo. Esta condición lo hace muy adecuado a la enseñanza puesto que permite acercarse a asuntos que se repiten con frecuencia. Además se percibe claramente la interacción entre la acción y la reflexión, de forma que incluso se entienden como un mismo proceso

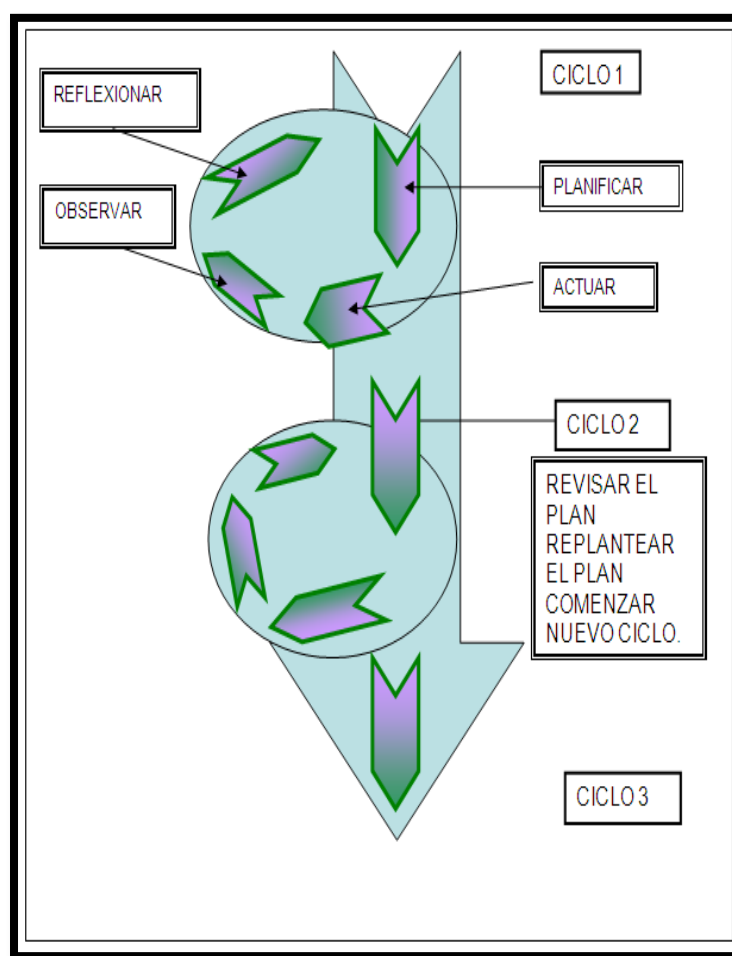


Figura 6 .Ciclo de la investigación-acción según Kemmis (Latorre, 2003, p.35)

En último lugar, presentamos el modelo de Elliott (1993), que realmente es una versión revisada del modelo lewiniano. El autor desmenuza cada una de las fases del

proceso, en distintos pasos y en los momentos de revisión de las acciones implementadas, requiriendo de la recogida de fallos y los efectos relacionados con ellos. Podríamos decir que es un modelo más sistemático, menos intuitivo y que quizás se aleje más de contexto laboral y de las posibilidades de los maestros y maestras aunque se acerca más a las exigencias académicas y científicas.

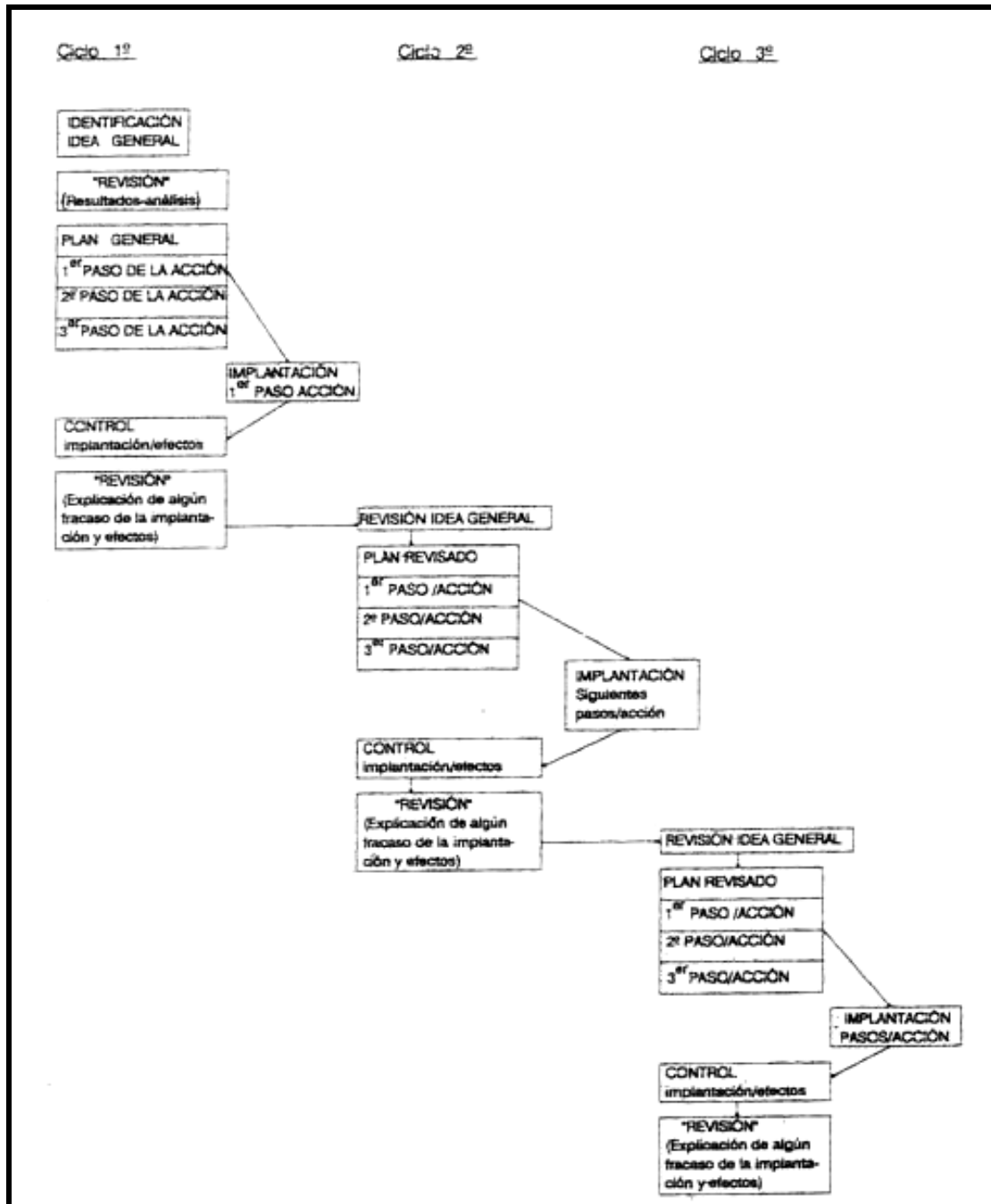


Figura 7 .Ciclo de la investigación-acción según Elliott (1993, p.90)

Finalizada la revisión de la cuestión metodológica, podemos decir que la investigación-acción, *en, para y desde* la acción, constituye el marco adecuado para iniciar este recorrido dialéctico entre la puesta en marcha de una nueva práctica docente y la reflexión sobre la misma. Esta investigación reúne las tres características sobre las que podríamos decir que existe un mayor consenso: es un proceso iniciado para atender a un problema, supone una toma de conciencia y genera conocimiento sobre la propia práctica y sus condicionantes (García, Mena & Sánchez, 2011).

Para Colmenares (2012)

*" (...) el conocimiento y la acción se entretajan en los intersticios de una realidad cotidiana, compleja y dialéctica, para dar oportunidad a la travesía que permita a los protagonistas comprometidos reflexionar sobre los diferentes procesos, acciones, estrategias y actividades involucrados en la problemática que decidan indagar, y, juntos, conformar propuestas viables para aportar soluciones transformadoras, emancipadoras e innovadoras" (p.110).*

## 10. JUSTIFICACIÓN

### 10.1. Contextualización de la investigación

En el marco contextual concreto en el que desempeño mi labor como docente universitaria hay un punto de partida que condiciona la realización de este trabajo: el cambio de la titulación de la Diplomatura de Magisterio en todas sus especialidades a la titulación de Grado de Maestro y Maestra en Educación Infantil y Primaria. Éste ha generado una serie de cambios, que han motivado mi interés por realizar esta investigación.

Algunas de estas novedades se han visto reflejadas en el currículum de la formación inicial del maestro y de la maestra, y han tenido importantes repercusiones en el desempeño de mi quehacer.

La primera de estas modificaciones ha sido la propia denominación de la asignatura, pasando de ser *Sociología de la Educación* a *Procesos sociales básicos en la Educación*. Puede parecer baladí esta cuestión pero, sobre todo, en el **Grado de Maestro y Maestra de Educación Infantil**, ha tenido su trascendencia.

Hay que resaltar que dicha materia se halla inserta en un módulo denominado "Sociedad, familia y escuela" lo cual marca en buena medida el rumbo que ha de tomar. Bronfenbrenner trabaja las conexiones que se establecen entre la familia y la sociedad, y fija una tipología de cuatro sistemas según la participación -más o menos directa- con cada uno de ellos: "*microsistemas, mesosistemas, exosistemas y macrosistemas*" (Rodríguez, Del Barrio & Carrasco, 2011, pp.33-35). En la misma línea, Álvarez de Sotomayor (en Trinidad & Gómez, 2012) realiza un análisis sobre la influencia que ejercen los diferentes tipos de capital social sobre el rendimiento educativo de los individuos. Todos ellos establecen relaciones entre sí que tienen importantes repercusiones en el proceso educativo y que los maestros y las maestras de educación infantil necesitan conocer.

También es necesario entender que una transformación importante ha venido marcada por la introducción del ECTS y su forma de estructurar el proceso de aprendizaje y el trabajo de profesor y alumno.

Vinculado a esto último está el carácter competencial que adquiere la enseñanza universitaria, tradicionalmente centrada en la importancia de los contenidos, y que da un giro significativo, determinado por el contexto social, cultural, político y económico en que nos encontramos.

Por último, ambas cuestiones, el carácter competencial y la estructuración en torno al crédito europeo, marcan la metodología de trabajo del alumnado y del profesorado, adquiriendo -en muchos casos- una dimensión práctica que no tenían anteriormente muchas asignaturas.

Presento aquí un trabajo de investigación-acción sobre mi propia práctica educativa a lo largo de los cinco cursos que lleva implementado el Grado de Maestro y Maestra de Educación Infantil en el CES Cardenal Spínola CEU, adscrito a la Universidad de Sevilla

En correspondencia con mi formación en Sociología y Ciencias Políticas, mi objeto de estudio es la planificación, desarrollo, reflexión y puesta en práctica de la asignatura *Procesos sociales básicos en la educación*, inserta en el módulo *Sociedad, familia y escuela*, que se imparte en Primer curso de Grado de Maestro y Maestra de Educación infantil.

Esta asignatura comparte, en buena medida, contenidos con *Sociología de la Educación*, que en los Planes de estudios anteriores se impartía en tercer curso de la Diplomatura de Magisterio de Educación Infantil así como en el resto de especialidades.

El problema que inspira este trabajo de investigación se origina en una etapa anterior, iniciada en el curso 2007/2008, a la implementación de dichos Planes de estudios y de preparación ante el advenimiento de la Convergencia Europea y todo lo que está representando. La toma de conciencia del cambio de paradigma educativo que esto podría implicar y el reconocimiento de que uno de los mayores obstáculos al cambio suele venir determinado por parte del profesorado, nos llevó a distintos equipos de profesores de diferentes áreas, fundamentalmente Pedagogía y Sociología de la Educación, a reflexionar e investigar sobre el tema.

En este contexto algunos profesores iniciamos la elaboración de **proyectos de**

**innovación docente interdisciplinares**, previos a la implantación de los títulos de Grado. En uno de estos proyectos, también realizado dentro de un marco de investigación-acción, fuimos trabajando con los alumnos y alumnas actividades desde una perspectiva interdisciplinar, que pudieran llevarles a interconectar más los conocimientos de distintas áreas, y con un carácter, en muchos aspectos, innovador: a nivel metodológico, de evaluación y, como acabo de mencionar, respecto a la conexión de contenidos de distintas áreas.

## 10.2. Propósitos de la investigación

El propósito en la investigación-acción, más que generar conocimiento, consiste en el cuestionamiento de las prácticas, en este caso docentes, y en la explicitación de los valores que las sustentan. Y en la posibilidad de transformación de las mismas.

El propósito fundamental de esta investigación viene definido por el cambio en los Planes de estudios, a partir de la implantación de los títulos de Grado, y la transformación que esto ha supuesto en el modo de enfocar el trabajo docente y el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Sociología de la Educación, que con la denominación de *Procesos sociales básicos en la educación* se encuentra en el primer curso del Grado de Maestro y Maestra de Educación Infantil.

Este cambio está suponiendo una oportunidad de formación y crecimiento profesional y el encauzarlo a través de esta investigación, implica que esta posibilidad sea aún más interesante, pues todo proceso reflexivo sobre uno mismo, y su práctica, enriquece siempre al docente.

*" Toda docencia implica investigación y toda investigación implica docencia. No existe docencia en cuyo proceso no exista una investigación como pregunta, como indagación, como curiosidad, creatividad así como no existe una investigación en cuya marcha no se aprenda necesariamente porque se conoce y no se enseñe porque se aprende." (Freire, 1993, p.184).*

En este texto Freire recoge el espíritu de la docencia, que necesariamente debería generar más apertura al conocimiento, más curiosidad por todas las carencias que uno se reconoce en la práctica y más interrogantes descubiertos en la relación con sus alumnos. En este fragmento se resume la justificación central de este trabajo: la docencia como proceso de indagación sobre la propia acción docente.

Podrían aducirse temas como la permanente generación de nuevas informaciones y conocimiento, así como su naturaleza cambiante y la del mundo en que vivimos, la velocidad de los descubrimientos en la actualidad y un largo etcétera de indicadores sociales, políticos, culturales y económicos para justificar lo anterior. Aunque también es cierto que existe otro argumento, exclusivamente pedagógico, que consiste en la creencia profunda de que ambas acciones, docencia e investigación, sobre todo en el nivel universitario, son indisolubles.

Destaca Cifuentes (2011, p.38, cit. en Colmenares, 2012) "*que el conocimiento válido se genera en la acción*" (p.110) entendiendo esta desde una perspectiva holística. Es decir, la acción educativa, la acción en la que participa el docente, comienza desde el momento en que éste dedica un tiempo a pensar sobre cómo enfocar sus clases, en el transcurrir de estas, en sus interacciones con los alumnos, en su valoración diaria del desarrollo de los acontecimientos, etc. Todo forma parte de esta acción, que es generadora de conocimiento en tanto en cuanto se envuelve de indagación y reflexividad.

Podríamos decir que se da un doble juego, "*una relación recursiva. El docente universitario construye un saber didáctico en las prácticas en las que está inmerso y este saber, a su vez, lo constituye en sujeto docente*" (Monetti, 2014, p.122). El autor justifica la diferencia entre este saber didáctico y el disciplinar tanto por la significatividad que el docente le atribuye a uno y a otro, como por la forma en que construye cada uno de ellos, siendo el primero experiencial, aprehendido a partir de las vivencias propias.

Desde este punto de partida, la fórmula de investigación-acción desde la que arranco, se plantea como un proceso de indagación y reflexión sobre un problema real y cotidiano que surge del propio devenir diario de la enseñanza universitaria, especialmente de la titulación en la que imparto la docencia y, específicamente desde la disciplina a la que me dedico, la Sociología de la Educación.

Del mismo modo, hay también algo claro, y es que este análisis se realiza desde el punto de vista de una "subjetividad lo más objetiva posible" del propio sujeto. Es decir, es investigación en la que el sujeto y objeto de la misma son uno, con todas las ventajas e inconvenientes que esto pueda producir. Ellis (2004, cit. en Monetti, 2014), al autodefinirse como etnógrafa dirá "*yo soy ambos, el autor y el foco de la historia, el que cuenta y el que la experimenta, el observador y el observado*" (p.120).

Son la práctica cotidiana, su observación y la reflexión lo que generan la necesidad de indagar sobre dichos procesos. Un proceso en el que Elliott (1993) indica que "*las ideas se comprueban y se desarrollan en la acción...esta forma de investigación-acción basada en los profesores constituye una característica típica de cierto tipo de procesos de reforma curricular*" (p.22). Es, por tanto, un ejercicio activo, que favorece la construcción del conocimiento pedagógico e indaga en la comprensión de los procesos de la metacognición.

Requiere, necesariamente, que **los procesos de aprendizaje se vayan reflexionando, cuestionando y teorizando en la acción**, no sólo tras ella. Y esta reflexión no ha de depender de la evaluación que se haga de los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje sino que sigue desarrollándose independientemente de ella. Esto implica también una concepción diferente del currículum. Ya no es un elemento cerrado, definido y estático sino que se va construyendo y rehaciendo dentro de una dialéctica más dinámica entre la práctica y la teoría e incluso entre lo normativo.

Es una posibilidad para analizar, detectar necesidades e innovar en la práctica dentro de un *continuum* permanente que va desde la acción a la reflexión. Es una oportunidad para reconocer errores en la práctica pero también los aciertos en la misma, las debilidades y las fortalezas. Y no sólo sobre la acción, a posteriori, sino también durante la misma. Es un momento para pararse a cuestionar aspectos concretos del proceso de enseñanza pero también la globalidad del mismo. Es, por tanto, una ocasión para entender la evaluación de la propia práctica docente como una coyuntura especialmente favorable pues no siempre tenemos el tiempo y la dedicación necesarios para ello.



Evidentemente, cuando uno inicia este camino de indagación sobre la propia práctica, es con una finalidad indiscutible: la mejora y el avance en la misma. Esto no significa una búsqueda de la perfección docente como proceso acabado o acabable. En ningún modo podría yo partir de esta premisa, que considero quimérica al tiempo que errónea. Esto entraña iniciarme en un proceso de interrogación constante, que me permita acercar mi práctica educativa a la realidad contextual y cambiante, una realidad más dinámica hoy que nunca, en la que desempeño mi labor. Mejorar la práctica docente es ya, de por sí un proceso, no un producto. Iniciar este camino de la investigación-acción, encaminado a la búsqueda de un perfeccionamiento de la misma, lo asumo como objetivo utópico, en el sentido de aspiración, pero también en el sentido de imposibilidad de realización.

Los años de profesión, y la reflexión sobre ellos, que en muchas ocasiones ha sido con otros compañeros, me mueven a pensar que no existe una práctica única y perfecta que sea adecuada durante años ni para todos los grupos y alumnos por igual.

Esta conclusión inicial es también punto de partida de este trabajo. Por lo tanto, era para mí necesario el sistematizar este proceso de investigación y esta coyuntura de cambio, por las transformaciones que está suponiendo y por las oportunidades que ofrece, se ha convertido en el momento idóneo.

### 10.3. Análisis de necesidades

A partir de estas premisas (o propósitos), y en constante *feedback* con la realidad de la práctica diaria, voy recogiendo distintas necesidades detectadas en su transcurrir. Aunque podríamos hablar de necesidades de muchos tipos, voy a centrar el desarrollo de mi investigación fundamentalmente en tres.

En primer lugar, veremos algunas de las necesidades curriculares que vendrán marcadas, esencialmente, por el proceso de Convergencia europea en materia de educación, la implantación del EEES y los ECTS, y los nuevos planes de estudios de

magisterio.

Posteriormente analizaremos las necesidades docentes observadas, muchas de ellas relacionadas, como las curriculares, con el proceso de adaptación al marco europeo. Aunque también hay otras que provienen de la reflexión continua en y sobre la práctica docente y de la adecuación a los distintos grupos, cursos, etc.

Por último, e íntimamente relacionadas con las dos anteriores, estableceré una serie de necesidades del alumnado que, pese a ser ya detectadas en periodos anteriores, se han ido ampliando. Muchas de estas necesidades están conectadas con el cambio marcado por las nuevas titulaciones de Grado, pero otras muchas se derivan del contexto sociocultural en el que vivimos.

### 10.3.1. Necesidades curriculares

Comenzando analizando las necesidades curriculares detectadas, entre la que se podemos resaltar algunas como:

- La necesidad de que el currículum, y por tanto, los instrumentos establecidos para su desarrollo, sean un reflejo de la concepción del aprendizaje en la que el alumno es sujeto activo, es decir, de un enfoque centrado en el estudiante.
- La importancia de destacar los contenidos concernientes a estos tres elementos constitutivos de la socialización, y de la educación del niño: sociedad, familia y escuela. Y por supuesto de su interrelación. Resaltamos la poca presencia de estos temas, de su implicación en la educación, de la importancia de su trabajo conjunto, en los planes de estudio que acaban de extinguirse. Esto suponía una oportunidad para hacerlos visibles, y para dotar al alumnado de Grado de Magisterio de

Educación Infantil, futuro profesional de la enseñanza, del conocimiento necesario sobre cada uno de ellos.

- La necesidad de formar en un **aprendizaje más globalizado**, menos parcelado, compartimentado. En muchas ocasiones podemos observar la insistencia desde los distintos grupos de profesionales por destacar y separar su área de conocimiento de las demás, de manera que -en palabras de Monereo y Pozo- *"como cada profesor tiende a concebir los contenidos que transmite como un fin en sí mismo, algo que se justifica por el mero hecho de ser enseñado, los alumnos no aprenden a buscar la conexión entre esos saberes"* (Rué & Lodeiro, 2010, p.27). Por tanto, la interconexión de contenidos y competencias permite al alumno hacerse una idea más fidedigna de la realidad, que de ningún modo está tan fragmentada como las áreas de conocimiento.
- Está claro que una de las exigencias fundamentales consiste en entender cómo se articulan, a partir de la implantación de los Grados, las asignaturas: dejamos de programar la enseñanza en base a unos contenidos, y hacemos que se organice, a partir de ahora, sobre unas competencias. Esto implica un cambio de estructura aunque también un cambio de mentalidad.
- Por otro lado, se detecta la necesidad de que el currículum sea cada vez más profesionalizador, si queremos mejorar el prestigio social del docente en general, y del maestro de educación primaria, y sobre todo de educación infantil. Habrá que dotarlos de una formación acorde a las demandas sociales y familiares, que reconozca las diversidades y con un amplio manejo de las habilidades sociales tan apreciadas en el mundo social, tanto personal como laboral.
- Como indican Rué y Lodeiro (2010), *"Los objetivos formativos de las enseñanzas oficiales de nivel de grado tendrán, con carácter general, una orientación*

*profesional*" (p.35). En este sentido, el diseño centrado en competencias resulta más coherente con dicho objetivo.

- Sin embargo, algunos autores hablan ya de la necesidad de incluir otro tipo de competencias que también coadyuvarán a un mejor desarrollo profesional. Hablamos de las competencias socioemocionales, que para Bisquerra y Pérez (2007, cit. en Casullo & García, 2014) "*son el conjunto de capacidades, conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales, favoreciendo los procesos de aprendizaje, las relaciones interpersonales y la solución de problemas*" (p.216). Puesto que el ejercicio de la docencia conlleva la exposición a situaciones conflictivas, y estresantes, este aprendizaje se encamina a una mejor preparación para el afrontamiento de las distintas realidades.
- Otra de las demandas determinada por todo lo anterior consistiría en la exigencia lógica de una **mayor planificación y coordinación docente**, no sólo entre los profesionales de una misma asignatura sino también entre los de las distintas áreas. Además, contribuye en mayor medida al diseño de una configuración curricular de tipo modular, como se establece en la *Memoria para la solicitud de verificación del título oficial de graduado o graduada en educación infantil por la Universidad de Sevilla*<sup>31</sup>.
- Relacionado con el aspecto anterior se encuentra la necesidad de dar respuesta a un planteamiento interdisciplinar dentro de las titulaciones. La sociedad demanda un profesional preparado para dar respuesta a situaciones complejas, en las que habrá de poner en acción conocimientos y habilidades pertenecientes a varias

---

<sup>31</sup> Memoria para la solicitud de verificación del título oficial de graduado o graduada en educación infantil por la universidad de Sevilla, p 17. Versión 2 – Acuerdo 4.1.1/CG 12-2-13 En: [http://www.us.es/downloads/estudios/nuevosplanes/memorias/MEMORIA\\_G\\_Ed\\_Infantil.pdf](http://www.us.es/downloads/estudios/nuevosplanes/memorias/MEMORIA_G_Ed_Infantil.pdf) (rec.22/7/13). En este documento se establece una estructuración de las enseñanzas organizadas en torno a módulos. La propia asignatura de "*Procesos sociales básicos en la educación*" está incluida en el módulo "*Sociedad, familia y escuela*" asociado a los profesionales de Pedagogía y Sociología de la Educación.

áreas. La interdisciplinariedad, y la multidisciplinariedad no se plantean como una necesidad, sino más bien como una exigencia de cambio curricular. Y para que esta transformación sea factible, será "*necesaria la coordinación y colaboración entre distintos departamentos*" (Martín-Peña, Díaz-garrido & Sánchez-López, 2015, 164).

- Otro elemento curricular, que requiere necesariamente ser revisado es la evaluación. Zabalza (2006) manifiesta que "*el gran drama de la evaluación habitual es que ha acabado independizándose del proceso formativo como una pieza aislada y autosuficiente del proceso docente-educativo*" (Esteban & Menjívar de Barbón, 2011, p.92). Es un aspecto sobre el que en muchas ocasiones los estudiantes manifiestan su disconformidad, pues ellos mismos perciben que los criterios e instrumentos de evaluación no han evolucionado en la misma línea que la metodología, y ponen de manifiesto cierta incoherencia entre ambos. No andan desencaminados los alumnos: posiblemente sea un ámbito del currículum sobre el que no se reflexiona demasiado, quedando desvinculado, como indica Zabalza (2003), del propio proceso de aprendizaje.

### 10.3.2. Necesidades docentes

El ejercicio de la docencia no es simplemente una alternativa laboral, sino que constituye una forma de realización personal. Cuando esto no sucede, cuando la enseñanza no proporciona la satisfacción esperada, el docente recurre a otras fuentes de identidad. El momento actual reclama una rehabilitación de la profesión docente y una reconstrucción de la identidad profesional.

El individuo conforma su identidad en torno a dos dimensiones fundamentales: la que proviene de sí mismo, y la que se deriva de las interpretaciones que los demás realizan sobre él. En la reconstrucción, o rehabilitación de la identidad profesional docente han de conjugarse ambas magnitudes (Dubar, 2000, en Bolívar, 2009, p.3).

Goodson y Hargreaves (1996) "*definen cinco tipos de profesionalidad (clásica, flexible, práctica, extensa y compleja) prediciendo -ya entonces- que en el siglo XXI emergería una profesionalidad compleja y posmoderna*" (Bolívar, 2009, p.18).

El docente habrá de rehacer su identidad, en estos nuevos tiempos, y acorde a las necesidades del nuevo sistema universitario, resituándose, y desaprendiendo en muchos casos, desde un proceso reflexivo que le permita reubicarse profesionalmente e identitariamente.

En definitiva, "*un conjunto de factores aparecidos en nuestra segunda modernidad,(..), han resituado al profesorado en un nuevo lugar en la escena educativa, le han cambiado el escenario educativo*" (Bolívar, 2009, p.2). Esta coyuntura revela varios aspectos sobre los que el profesorado ha de reflexionar respecto a su nuevo rol en la institución universitaria y en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las necesidades reseñadas en este apartado constituyen uno de los pilares de esta investigación, pues son las que reconducen, en buena medida, la puesta en acción de diferentes estrategias en los ciclos posteriores. Latorre explica que "*la acción es deliberada y está controlada, se proyecta como un cambio cuidadoso y reflexivo de la práctica*" (Latorre, 2003, p.47). Mis propias carencias y dificultades detectadas en la práctica en el inicio de la implementación de los Planes de estudios me han llevado a plantear el objeto de esta investigación.

Es, por tanto, un proceso iniciado para responder a una situación práctica docente. No es un proceso neutral puesto que surge, no del mero afán de innovación, sino de una concepción del docente no como algo estático, inmutable, acabado e intercambiable, sino con un perfil mucho más dinámico, activo, que se va construyendo como profesional, de manera permanente, que busca crecer en la práctica y desde la práctica.

El propio enseñante es quien tiene la posibilidad de ir construyendo conocimientos contextualizados en su experiencia y trayectoria, como bagaje cultural y de conocimientos acumulados.

Desde este planteamiento, la enseñanza no se concibe, según Elliot (1993) como un "*proceso de adaptación o acomodación de la mente a las estructuras de conocimiento*"

(p.23) sino que se convierte en un **proceso dialéctico** en el que interviene continuamente una reasignación de significados desde y hacia la propia práctica.

Los alumnos no son los mismos en cada grupo, ni cada año. Por tanto, la práctica docente, que se fundamenta en la relación de comunicación e intercambio entre el docente y sus alumnos, es la que genera nuevas prácticas y contribuye a considerar la educación como un proceso y no como un producto acabado.

Muchas de las siguientes necesidades son presentadas como dificultades; otras quizás se conciben como limitaciones y algunas de ellas como carencias.

En definitiva, todos ellos pueden considerarse como escenarios de partida en esta investigación, contextos que la enmarcan y que han repercutido en su posterior avance.

De cualquier forma, en cada una de las etapas o periodos de la investigación se volverán a retomar dichas necesidades, que podemos expresar de la forma siguiente:

- En primer lugar, y de la cual parten muchas de las posteriores aportaciones, es necesario resaltar el proceso de adaptación, no sólo metodológico sino también de mentalidad y organizativo, que ha de realizar el profesorado al nuevo contexto de enseñanza que supone la convergencia europea. ¿Por qué muchos profesionales sienten esta coyuntura de cambio más como dificultad que como oportunidad de transformación, de renovación? Este proceso puede suponer una metamorfosis importante en dos sentidos: por la tradición acumulada, la "inercia" asumida tras años de experiencia. Y porque existe una tendencia inherente en muchos profesionales, y por supuesto en los profesores, a resistirse a los cambios; una cierta negación a "desaprender" antiguas rutinas, para poder aprehender las nuevas. Por tanto, podríamos considerar este punto como necesidad al tiempo que como dificultad.
- En la misma línea, y puntualizando un poco más la limitación anterior, otra dificultad que encuentro ante este proceso de apropiación de esta nueva "forma de funcionamiento" en la enseñanza universitaria es el peso de la tradición o costumbre a la hora de impartir las clases. Muchos docentes se sienten seguros,

incluso invulnerables, ante la clase magistral, en ocasiones incluso dictada, ante un alumnado que no tiene otro papel que el de tomar apuntes y, posteriormente, memorizar y reproducir lo escuchado. Comprensiblemente para muchos, enfrentar una clase más dinámica, participativa, en la que el alumno pueda cuestionar, también investigar y proponer, ampliar los conocimientos sin un límite establecido, puede suponer una situación cuanto menos estresante.

- En esta línea, y completando las limitaciones que generan las resistencias del profesorado, Monereo plantea tres bloques de variables que condicionan la innovación educativa. El primero de ellos está compuesto por un conjunto de *variables personales* que suelen suponer un *coste emocional* al educador, y que le sitúan en una posición vulnerable frente a los cambios. El segundo bloque estaría constituido por lo que podríamos denominar la cultura profesional, que se adquiere muy tempranamente, y que construye un mapa de carreteras para el profesorado y determina su acción. Constituyen los *factores profesionales*. Y por último, encontramos los relacionados con la *autorepresentación negativa como posibles agentes de cambio*, que conforman las *variables de naturaleza institucional*. Todos ellos ralentizan cualquier proceso de cambio o transformación educativa (Monereo, 2010).
  
- Por tanto, el profesor debe aprehender otro rol. Podríamos decir que ha de “resocializarse profesionalmente”, entendido en su más amplio sentido: habrá de abandonar viejos usos asociados a un papel tradicional y adquirir, en el transcurso de la práctica, nuevas fórmulas de actuación, nuevas habilidades y formas de trabajar coligadas con la nueva función de guía y orientador en el proceso de aprendizaje de su alumno.
  
- A este respecto, otra necesidad, que se traslada a partir de ciertas limitaciones acusadas en los alumnos, pero que tienen su trascendencia en el trabajo del docente, consiste en la exigencia de presentar, formular y elaborar, de forma clara y detallada, los trabajos y actividades requeridos al alumno, sea individual o



grupalmente. Se vislumbra cierta desorientación en muchos de ellos a la hora de enfrentar dichas tareas, lo cual requiere, como ya hemos indicado, además del ejercicio del papel de guía y orientador, el compromiso de confeccionar dichas prácticas con indicaciones sencillas y lo más precisas posibles. En la investigación coordinada por Esteban y Menjívar de Barbón (2011) sobre competencias docentes universitarias se destaca la necesidad de una planificación adecuada de las asignaturas, aunque los alumnos consideran que es fundamental una buena comunicación para que esta sea accesible y clara para ellos.

- Otra de las necesidades creadas, ya no por la implantación del marco europeo, sino por el propio devenir de la realidad, es la formación y utilización de las TICs: búsqueda en internet, acceso y uso de las plataformas digitales existentes en los centros y creación de instrumentos en la red para el intercambio de información. El contexto en el que vivimos es el de la sociedad de la información y del conocimiento: uno de los cometidos del profesor de hoy es, precisamente, ayudar a construir el conocimiento a sus alumnos y alumnas a partir de toda la información existente. La velocidad con la que siguen apareciendo instrumentos, aplicaciones, redes, etc., es vertiginosa. Podemos entenderlos como una amenaza para el aprendizaje, o adoptar una postura integradora, desde la que convertirlos en oportunidades en el aula y fuera de ella.
- Vinculado con todo lo anterior, y asumiendo la rapidez con la que se genera nuevo conocimiento en la actualidad, también constituye una necesidad docente el actualizarse en los contenidos propios de las nuevas asignaturas, en este caso, sobre los específicos del Módulo de "Sociedad, familia y escuela".
- También se detecta cierta carencia en el conocimiento y dominio de nuevas metodologías adecuadas a las exigencias de la convergencia europea. Y no solo las relacionadas con las TICs sino todas aquellas que favorecen la adquisición de las competencias demandadas por los títulos. Entre otras podríamos mencionar

métodos que fomenten el aprendizaje colaborativo, el trabajo autónomo, la comunicación oral y por escrito, y un largo etcétera de posibilidades que ofrece este nuevo contexto de trabajo. Es necesario que el profesorado además de dominar científicamente su disciplina, también posea formación didáctica que le permita mejorar su docencia.

- Otro rasgo distintivo de este modelo de profesor, y que por tanto, se convierte en una necesidad, es la habilidad, capacidad o competencia, por qué no, para acercarse al estudiante desde otra óptica. Un nuevo prisma desde el que aproximarse y trabajar con el alumno intentando conocerlo, descubriendo sus posibilidades y trabajando con ellas para extraer de él sus máximas capacidades.
- Otra necesidad surgida a raíz de la implantación del EEES, y de su nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje, es la institucionalización de la tutoría universitaria. Es un tema complejo que para algunos va coligado a la acción docente, mientras que para otros es una función independiente. Las dificultades comienzan por la propia delimitación de cuáles deberían ser las funciones de un tutor universitario, qué ámbitos de orientación ha de asumir. En este sentido hay poco consenso, y este aspecto, además, se vincula con el escaso reconocimiento que posee esta actividad, y la cantidad de horas de trabajo que puede conllevar. El último punto sobre el que existe un cierto debate es sobre quién o quiénes deben ejercer la tutorización, o mentorización, en el caso de que puedan ser los propios compañeros quienes la desempeñen.
- Pero a este tema hay que añadir otra necesidad, dando ya por hecho que la tutorización se asume, en mayor o menor medida por todo el profesorado -esto no implica que no se promuevan experiencias de mentorización entre iguales-. Muchos docentes no se consideran preparados para asumir estas tareas, ¿sería, por tanto, necesaria, una formación específica en este sentido?

- Finalizaremos con una de las necesidades centrales de este trabajo. "*Aunque el profesorado considera que reflexiona sobre su práctica docente, hay un bajo porcentaje que participa en investigación relacionada con la docencia*" (Esteban & Menjívar de Barbón, 2011, p.193). Zabalza (2003) insiste en que el profesorado universitario sigue olvidando la investigación educativa, ni tampoco acaba de asumir la conjunción de investigación y docencia en un proceso conjunto. Es necesario, por tanto, más aún en este momento de transición, impulsar la reflexión docente en la Universidad, punto de partida de posibles investigaciones y elemento indispensable para la mejora de la calidad educativa en su conjunto.

### 10.3.3. Necesidades del alumnado

Las necesidades del alumnado son el último pilar sobre el que apoyar esta investigación. Por supuesto, vienen determinadas, en mayor o menor medida, por el Espacio Europeo de Educación Superior, aunque también por el contexto de cambios sociales y económicos producidos en los últimos años.

Tal como reseñaba en el apartado anterior, algunas de ellas no son necesidades en sí, sino más bien limitaciones, condicionantes, dificultades o carencias, en ocasiones desde el punto de vista del profesorado o también desde la propuesta de trabajo que implica el acceso al marco europeo de educación superior. Otros de los asuntos desarrollados pueden suponer simplemente novedades que, desde una perspectiva más tradicional de lo que ha sido la enseñanza universitaria, se interpreten como amenazas en lugar de oportunidades.

- Una de las primeras necesidades detectadas es el **cambio de rol**. Si bien anteriormente he mencionado el cambio de papel que este nuevo modelo de enseñanza y aprendizaje suponía para el profesor, el otro elemento implicado de este proceso de comunicación, el alumno, también tiene que cambiar de

concepción. El alumno ya no es un agente receptor pasivo, que se limita a absorber todo lo que le envía el profesor. El estudiante tiene que reconvertirse en protagonista de su propio aprendizaje y ha de participar activamente en la construcción de su conocimiento.

- Enlazado directamente con la necesidad anterior, nos encontramos con una consecuencia derivada de todo el peso de la tradición: el alumno, incluso los que ya han pasado por un sistema educativo de enfoque constructivista, prefieren, en un alto porcentaje, un profesor que “transmita” conocimiento versus un profesor que les ayude a gestionar su propio aprendizaje. A corto plazo, para el estudiante resulta más fácil memorizar que construir. Por tanto, si previamente afirmaba que existen resistencias al cambio, también podemos apuntar la existencia de éstas en el alumnado. En este caso, no sólo el peso de la tradición influye en estas barreras sino también el peso de la comodidad y quizás de la desmotivación. Aunque podríamos interpretar estas actitudes como resistencias activas, como indicaba Paul Willis (1998), no solo en la clase social baja sino en toda la “clase universitaria”.
- Esto exige, por supuesto, un cambio de mentalidad que aún hoy día no se aprecia en muchos alumnos, que siguen interpretándose a sí mismos como sujetos pasivos de su propio aprendizaje. Quizás sería necesario realizar una valoración adecuada de la carga de trabajo para el alumno, y de forma coordinada con el resto de asignaturas.
- En esta línea de la pasividad, detectamos otra necesidad que se convierte en una dificultad para el docente: el absentismo universitario. Pese a que el actual sistema universitario, por el papel protagonista del alumnado sobre su propio aprendizaje, exige la asistencia a clase, la ausencia a las sesiones de clase es algo que permanece. Esto repercute necesariamente en la evaluación de los mismos, por cuanto muchas actividades requieren de la participación activa de los estudiantes, en la mayoría de los casos de forma presencial.

- Y no siendo el mismo problema, si es una realidad asociada y presente en nuestro sistema universitario, y es el del abandono. Si bien hay autores que no lo contemplan como una amenaza, sino como un rasgo "*connatural a la educación superior*" (Cabrerera, 2015, p.54), que las instituciones han de aprender a gestionar, y entender dentro de la nueva dinámica de trayectorias universitarias más heterogéneas.
- Aunque esta misma realidad pone de manifiesto que a las aulas universitarias llega "*un alumnado intelectualmente inmaduro, que ha iniciado estudios inadecuados, por desconocimiento o porque no obtuvo plaza en los que deseaba, y que además no posee las estrategias necesarias para afrontar dificultades, ...*" (Cabrerera, 2015, p.54). Este diagnóstico coincide, en un alto grado, con el perfil y características de nuestros estudiantes. Este contexto tiene que llevar a replantearnos el trabajo, pues estos alumnos requieren un grado de motivación externa muy elevado, intentando reducir, de esta manera, el porcentaje de abandono.
- Otra implicación de todo lo mencionado hasta ahora, es el cambio necesario en la percepción del profesor por parte del alumno. El modelo o tipo de profesor-guía, que orienta, que introduce, corrige pero no da nada hecho, no es bien valorado por el alumno; incluso llega a pensar que "no hace nada". En este sentido, y en relación con una de las necesidades planteadas en el apartado anterior, se refuerza la importancia de establecer cauces adecuados de tutorización y mentorización.
- Las exigencias en los modos de trabajo del mundo profesional, también se extrapolan al ámbito educativo. Aprender a trabajar en equipo: se puede interpretar como dificultad, limitación o carencia incluso, pero lo que es seguro es que es una necesidad. Una competencia que percibimos cada vez más importante en el ámbito laboral, tanto en las grandes como en las pequeñas empresas, tanto en el contexto privado como en el de la administración. Será indiferente el área profesional en el que nos desenvolvamos pero sí es innegable que en cualquiera de

ellos se nos va a solicitar, en multitud de ocasiones, que colaboremos con otros. En el ámbito educativo acontece del mismo modo, pues se solicita, cada vez en mayor medida, que se creen equipos de trabajo y se requiere de una mayor coordinación del profesorado por niveles, áreas de conocimiento, etc. El trabajo en equipo, y más allá, el trabajo colaborativo, exige poner en práctica una serie de habilidades y otras competencias de las que claramente carecen nuestros alumnos en muchos casos. Trabajar en equipo exige capacidad de trabajo autónomo, responsabilidad, tolerancia aunque también exigencia, ser capaz de liderar y de dejarse liderar, asumir el hecho de que un trabajo en grupo puede y debe ser enriquecedor. En muchas ocasiones encontramos que nuestros alumnos equivocan el "trabajo en equipo" con la "fragmentación del trabajo". Multitud de veces encontramos trabajos poco cohesionados, cuyo peso no está bien repartido, en los que cada miembro sólo es capaz de defender la parte que ha elaborado. Es cierto que esta dificultad, además, se acrecienta en el primer curso, por la falta de conocimiento personal entre ellos. Pero también se detectan unas carencias, o malos hábitos al respecto de hacer equipo a nivel general y que dificultan mucho de esta competencia.

- En este sentido, e intentando comprender el rechazo que la propuesta de trabajo en equipo produce en no pocos alumnos, he observado, en diversas ocasiones, una "malentendida competitividad" (cimentada en el individualismo existente), que lleva a interpretar este tipo de tarea, por parte de algunos estudiantes, como una pérdida, como una cesión injustificada, que no les aporta nada, sin llegar a asumir que en la cooperación todos se enriquecen. Es decir, priman su objetivo individual, que es la calificación, sobre otras dimensiones del aprendizaje.
- El desconocimiento de la plataforma digital, en nuestro caso Moodle, y de muchas de sus herramientas, es otra dificultad que predomina, lógicamente, en primer curso. Es interesante observar cómo, los estudiantes de esta generación, *nativos digitales* todos ellos, según la denominación de Prensky (2001), carecen sin embargo de competencia digital en la práctica aplicada a actividades, tareas,

ejercicios de interpretación del lenguaje audiovisual, etc. En ocasiones damos por adquiridas competencias que realmente solo saben aplicar en contextos concretos y de uso habitual para ellos. Retomamos también ahora el discurso sobre la sociedad de la información o del conocimiento, entendiendo que muchos de ellos permanecen en la primera pero que carecen, en muchos sentidos, de las competencias necesarias para encaminarse a la segunda.

- En referencia al tema tecnológico nos encontramos con otra "amenaza" para muchos docentes: la excesiva dependencia que un porcentaje muy elevado de nuestro alumnado de las redes sociales, y sistemas de mensajería instantánea, y las implicaciones que este hecho tiene en el aula y en el proceso de aprendizaje en su conjunto, tal y como refleja el Informe Horizon 2012. Desde el establecimiento de nuevas formas de relación, que en ocasiones propician procesos de integración, aunque también de exclusión; falta de dominio y de percepción del lenguaje utilizado y sus consecuencias; el exceso de horas de uso, que repercute tanto en el aula como fuera de ella. Se están percibiendo algunos "*efectos preocupantes como un mayor deseo de estar conectado, pérdida de noción del tiempo, sentimientos de culpa, (...), cambios en los hábitos de salud, etc*" (Sánchez-Rodríguez, Ruiz-palmero & Sánchez-Rivas, 2015, p.160). Consecuencias que en el aula se traducen en falta de atención, dificultades a la hora de leer textos extensos y en otro lenguaje, conflictos diversos, etc.
- Otra de las exigencias acusadas y reveladas en la práctica es la toma de conciencia de una mayor **responsabilidad y autonomía** respecto a las horas de trabajo personal. Estamos hablando de un periodo en el que aún no se habían comenzado a implantar los Grados. Es decir, una etapa en la que la exigencia de participación del alumno respecto a su propio aprendizaje era menor. Esto se traducía en un menor número de horas de trabajo autónomo. Desde la implementación de la metodología vinculada a los Grados, esta exigencia es mucho mayor: de hecho se ponderan un número de horas de trabajo del alumno por créditos y por hora de

clase presencial. Recuperando el argumento anterior sobre el cambio de mentalidad, se observa cómo van descompasados los cambios normativos y las exigencias éstos suelen comprender (Macionis & Plummer, 2007).

- Nos encontramos con otro inconveniente, a la hora de ir introduciendo la modalidad de aprendizaje competencial y que, en cierto modo, interacciona con algunas de las ya mencionadas: la desorientación de los alumnos a la hora de realizar un trabajo. Quizás este ha sido también uno de los caballos de batalla que me han ocupado a lo largo de estos cinco años. Como, en el desarrollo de esta investigación se podrá observar, ulteriormente, a lo largo de estos cursos he ido modificando el trabajo central de la asignatura que imparto *Procesos sociales básicos en la Educación*. Uno de los elementos causantes de estos cambios ha sido este: las dificultades encontradas en los alumnos a la hora de enfrentar un trabajo académico. El planteamiento de partida, desde mi observación -en todos los cursos en los que he impartido esta asignatura- es la falta de práctica en este tipo de tarea, de cierta envergadura, que exige algunos valores pero también unas competencias de aprendizaje que se dan por sentadas al llegar al nivel universitario, pero que realmente están por adquirir. Entre estos valores podríamos indicar la autonomía, la responsabilidad, el esfuerzo, la reflexión y la constancia. Muchos de ellos son consustanciales al estudio universitario, y, quizás esto no es novedoso. Pero si es cierto que el nivel de exigencia de ciertas competencias, fundamentadas en algunos de estos valores, puede que sea mayor.
- Todo lo ya dicho demanda otra competencia, o necesidad, fundamental: la capacidad de búsqueda, selección, valoración de información, bien en bibliotecas o hemerotecas, bien en la red, y la construcción del conocimiento con la misma. Desde una perspectiva puramente sociológica, Berger y Luckmann (2003), en el clásico *La construcción social de la realidad*, también entienden que la realidad, y por ende, el conocimiento sobre la misma, es algo activo, que evoluciona, que tiene distintos enfoques, que es interactivo y que fundamentalmente es edificado por los



individuos. Si entendemos que todos construimos la realidad y su interpretación desde las informaciones obtenidas de la misma y como las interpretamos ¿No debería ser un ejercicio cuasi natural la elaboración de dicho conocimiento?

- La diferencia de madurez entre los alumnos de tercer curso (curso en el que se impartía *Sociología de la Educación* en los anteriores Planes de estudio de la Diplomatura de Magisterio) y los de primero de Grado son evidentes: la falta de hábito de lectura, las dificultades en la expresión oral y escrita, la poca práctica en el trabajo en equipo, el hábito de compartimentar los conocimientos de distintas áreas y desconocimiento del trabajo colaborativo, la poca costumbre de conectar los contenidos teórico-prácticos, la escasa capacidad de observación, análisis y reflexión sobre la vida social, las limitaciones en la práctica del debate académico (poco respeto a los turnos, no realizar escucha activa, poca argumentación...), la poca práctica en el análisis crítico y la elección de criterios personales, poca iniciativa, despreocupación ante una materia y contenidos que no consideran prácticos o "útiles" para su profesión, situaciones de resistencia pasiva y rebelión activa en ocasiones. "*Los alumnos que comienzan el grado (...) no cuentan con un bagaje de preparación mínima...*" (Pino, 2014, p.2). Todas estas diferencias, vividas desde mi experiencia como dificultades, tendrán que transformarse con la práctica en oportunidades de aprendizaje.

Todas estas necesidades constituyen el argumento que justifica este trabajo y a su vez forman parte de su objeto de estudio. Un objeto de estudio dinámico, por cuanto se irá revisando en cada ciclo de la investigación, y contextualizado de forma que adquiera sentido. Bastien señala que "*la evolución cognitiva no se dirige hacia la elaboración de conocimientos cada vez más abstractos, sino al contrario, hacia su contextualización que determina las condiciones de su inserción y los límites de su validez*" (Morin, 1999, p.52). El propósito de esta investigación es acercar el conocimiento de la práctica docente a las necesidades curriculares, docentes y del alumnado aquí descritas. Y, consecuentemente, también lo es que éstas enriquezcan permanentemente la propia práctica, acercándola paulatinamente al desarrollo de toda su potencialidad.

## 11. EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

### 11.1. El problema de investigación

El planteamiento inicial de este trabajo de investigación se vincula con una situación novedosa, de cambio y en cierto modo desconcertante, y la necesaria búsqueda de soluciones y de propuestas alternativas. El foco de esta investigación emana directamente de una coyuntura concreta que exige replantear el trabajo docente que hasta este momento había ido realizando: la elaboración y puesta en marcha de unos nuevos Planes de Estudios correspondientes a la Titulación de Grado de Magisterio de Educación Infantil.

Desde el curso 2010-2011 se están implementando en el CES Cardenal Spínola CEU (en el que con anterioridad desempeñé mi labor como profesora de Sociología de la Educación en los estudios de la Diplomatura de Magisterio) los nuevos Planes de Estudios que se han desarrollado bajo el influjo de todo el proceso de convergencia europea, expuesto en páginas previas. Dicho centro, en su condición de adscrito a la Universidad de Sevilla, no posee unos planes de estudio propios sino que se imparten los correspondientes a ésta. Si bien es cierto que los distintos niveles de concreción curricular, bajo el amparo de toda la normativa universitaria revisada, tanto la Ley Orgánica de Universidades como la específica de la Universidad hispalense, sí han sido desarrollados en nuestro Centro y por el profesorado del mismo.

Lógicamente el trabajo de preparación se inició mucho tiempo antes. Todo el profesorado reflexionó sobre el cambio de paradigma educativo, hacia la enseñanza por competencias, y durante distintas sesiones de trabajo en las áreas departamentales se debatió y nos acercamos a las directrices que nos iban llegando desde la Unión Europea<sup>32</sup>.

Para poder continuar con este plan de actuación, es necesario concretar los factores específicos que vamos a ir analizando y las acciones a realizar. Para ello es necesario exponer algunas apreciaciones respecto al trabajo.

---

<sup>32</sup> Ver apartado 1.4.

En primer lugar, la investigación se ha centrado únicamente en la asignatura de **Procesos sociales básicos en la educación**, inserta en el módulo "*Sociedad, familia y escuela*" del Grado de Magisterio de Educación Infantil. Esta asignatura, de primer curso, pertenece a un módulo de formación básica y tiene carácter anual.

En nuestro Centro, la asignatura es impartida en los distintos cuatrimestres por profesionales de las áreas de Pedagogía y Sociología. Pese a que en su diseño las profesoras que la prepararon, entre las cuales me hallo, pretendimos ir dándole un enfoque interdisciplinar, finalmente las necesidades organizativas y la inercia institucional condujeron al habitual reparto en distintos cuatrimestres.

Con todo esto quiero resaltar dos aspectos. Mi participación implica el diseño de toda la asignatura como parte de una dinámica colaborativa e interdisciplinar. Esto se justifica, además, en la existencia de un trabajo precedente a la implantación del EEES, de innovación educativa, en el que, en colaboración con otra compañera, llevamos a cabo experiencias de carácter interdisciplinar como anticipación al cambio venidero.

La segunda puntualización hace referencia al objeto de estudio de esta investigación. Me ceñiré en mi análisis exclusivamente sobre la parte de la asignatura correspondiente a los contenidos sociológicos. Ello no quiere decir que exista una desconexión absoluta entre las dos áreas disciplinares que la conforman. De hecho, en la práctica existe cierto grado de coordinación entre los docentes que impartimos la asignatura, sobre lo cual seguiremos trabajando.

Otra de las apreciaciones que quería indicar, y que han marcado en buena medida este trabajo, ha sido el hecho de que esta disciplina, relacionada con la Sociología de la Educación, en los planes de estudios previos se impartía en el tercer curso de la diplomatura en todas sus especialidades. En la actualidad la asignatura de "Procesos sociales básicos en la educación" se ubica en el primer curso. Esta circunstancia ha supuesto, como se podrá observar, una dificultad para mí, al menos en los primeros momentos, y una exigencia más en la adaptación.

Con todo ello, la situación de partida es la indicada. Ante la coyuntura del inicio de los nuevos planes de estudios, me planteo las siguientes cuestiones. Ante un cambio, no sólo en el desarrollo curricular, sino también en el paradigma educativo que lo sustenta, y como responsable del área de Sociología en el CES Cardenal Spínola CEU: ¿cómo enfrente este momento de cambio trascendental que ha de suponer una transformación importante en la enseñanza de la Sociología de la Educación? ¿De qué manera va a modificar mi práctica educativa? ¿Qué implicaciones puede tener en mi papel como profesora? ¿Y en mis alumnos y alumnas? ¿Qué aspectos han de marcar o dirigir dicho cambio?

Ya tenemos, por tanto, en la definición del problema dos aspectos delimitados: qué está sucediendo y en qué medida es problemático. Para terminar de describir la situación de partida, vamos a concretar qué acciones puedo realizar para darle respuesta.

La propuesta de investigación se centrará en ir implementando un programa-guía de la asignatura, previamente elaborado, como instrumento de práctica y de investigación, y reflexionando sobre el mismo y sus resultados.

La coyuntura político-educativa actual exige un cambio en los planes de estudios, acorde con las necesidades y requerimientos derivados del proceso de convergencia educativa europeo. Esta es una situación problemática en varios puntos: supone un cambio de paradigma educativo, que implica una forma alternativa de plantear el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario, y que conlleva consecuencias tanto en la forma de trabajar como en los roles de los actores implicados. **La idea de partida es la adecuación de la práctica educativa a estas exigencias de cambio, utilizando el programa-guía como instrumento de gestión del proceso de enseñanza y de investigación.**

Esta idea general supone el punto de partida de la acción en cada uno de los ciclos de la investigación, y posteriormente de la reflexión desde donde se irá modificando o reelaborando, en respuesta a los resultados de todo el proceso y evaluación de los ciclos precedentes.

A continuación concretaremos la planificación y las estrategias a seguir para dar inicio a la parte experimental de la investigación.

## 11.2. Objetivos de la investigación

Los objetivos en un proceso de investigación acción forman parte del mismo, y de su carácter cíclico y recursivo. Por tanto, se van revisando y reactualizando al hilo de la reflexión y evaluación realizada en cada uno de los ciclos.

Aun así, en toda investigación existen unos objetivos que la orientan y la dirigen, y que conforman el punto de partida.

### 11.2.1. Objetivo general

Por tanto, pese a que la idea inicial se va a ir reformulando en el propio proceso investigador, el **objetivo fundamental ha sido la adaptación a las nuevas exigencias del EEES**, desde el cambio de la asignatura de "*Sociología de la Educación*" a la actual "*Procesos Sociales Básicos en la Educación*" en el nuevo Grado de Magisterio de Educación Infantil. Esta adecuación de la enseñanza tiene dos sentidos: el progresivo ajuste de los roles de alumno y profesor en la práctica de enseñanza y aprendizaje, y el propósito de avanzar hacia una construcción conjunta del conocimiento más acorde con las posibilidades y exigencias actuales de gestión de la propia metacognición, interdisciplinariedad, reflexión en el desempeño profesional y trabajo colaborativo.

En definitiva, el objetivo fundamental de esta investigación, y de su próxima continuación es situar mi práctica docente desarrollada en la asignatura de "Procesos sociales de la Educación", en una dinámica de continua mejora y de una implantación progresiva de la reflexión, investigación y formación como elementos indisolubles de la

misma. A partir de este proceso, mi intención es ir incardinando la práctica docente en todo su contexto, desde el general al más próximo, y resituándolo en una concepción de la formación inicial del maestro más académica, pero también más profesionalizadora, y con un perfil claramente reflexivo.

Este sería mi objetivo a largo plazo: conseguir instaurar la práctica reflexiva como parte de mi *habitus* profesional, como un rasgo más de mi dinámica cotidiana, como un elemento no sólo de mi enseñanza, sino también de mi aprendizaje. Conseguir llegar a ese punto en el que el cuestionamiento esté siempre presente, no como un requisito ni una obligación.

### 11.2.2. Objetivos específicos

Los objetivos específicos se irán planteando en cada nuevo ciclo, y en los mismos se revisarán y reorientarán. Estos surgirán de las dificultades encontradas en los ciclos precedentes, de las carencias, incluso de las oportunidades vislumbradas en el análisis del discurrir de cada curso.

En algunos de los ciclos, en coherencia con la esencia de la investigación-acción, incluso se toman decisiones durante la misma práctica, justificadas en necesidades detectadas y con el objetivo de dar respuesta a las mismas con la inmediatez necesaria.

Habitualmente, desde la base de la toma de decisiones del ciclo anterior, se irán planteando los nuevos objetivos que harán referencia, fundamentalmente, a mi práctica y rol como profesora y en alusión a la adquisición de competencias y el rol del alumno.

### 11.3. Planificación y temporalización

Previo al inicio del proceso de investigación en sí, podríamos enmarcar el mismo en un marco más amplio. En el proyecto de investigación podemos distinguir tres grandes etapas:

1. Etapa preparatoria: cursos, reuniones y seminarios en torno al nuevo EEES y sus implicaciones en la enseñanza universitaria <sup>33</sup>.
2. Etapa de implementación: desarrollada a lo largo de los cinco últimos cursos, formando el núcleo de la investigación actual. Está constituida por tres ciclos, cada uno de ellos correspondiente a un curso académico (2010-11, 2011-12, 2012-13, 2013-14 y 2014-15).
3. Etapa de reflexión final: este momento incluye la elaboración de este informe de investigación y las líneas futuras para su continuación.

De manera más concreta, presentamos un cronograma con el desarrollo temporal de toda la investigación, en el cual se reflejan los pasos de cada ciclo.

**Cuadro 1. Cronograma de la investigación (Elaboración propia)**

	CICLO 1	CICLO 2	CICLO 3	CICLO 4	CICLO 5
DESCRIPCIÓN/ DEFINICIÓN DEL PROBLEMA	Julio- septiembre 2010	Julio 2011	Julio 2012	Julio 2013	Julio 2014
IMPLEMENTACIÓN	Febrero- junio 2011	Febrero- junio 2012	Febrero- junio 2013	Febrero- junio 2014	Febrero- junio 2015
OBSERVACIÓN	Febrero- julio 2011	Febrero- julio 2012	Febrero- julio 2013	Febrero- julio 2014	Febrero- julio 2015
REFLEXIÓN/ EVALUACIÓN	Junio- julio 2011	Junio- julio 2012	Junio- julio 2013	Junio- julio 2014	Junio- julio 2015

A lo largo de la fundamentación sobre la investigación-acción hemos analizado

<sup>33</sup> Ver apartado 1.4.

cómo la aportación más interesante, a nivel de formación del profesorado, que puede implicar el uso de esta metodología, es la incorporación al *habitus* profesional y la institucionalización de la práctica reflexiva como elemento cotidiano del desempeño docente. Ésta, como ya avancé anteriormente, sería también la finalidad de la continuidad, en cursos posteriores, de esta investigación.

#### 11.4. Descripción del instrumento: el programa-guía

Mi función consistió, en un primer momento, en elaborar los programas-guía de las asignaturas asociadas a la Sociología de la Educación: *Procesos sociológicos básicos de la educación*, perteneciente a los estudios de Grado de Magisterio de Educación Primaria; y *Procesos sociales básicos en la educación*, correspondiente a los estudios de Grado de Magisterio de Educación infantil.

A continuación vamos a describir pormenorizadamente el programa-guía<sup>34</sup>, instrumento didáctico, tanto de orientación en la enseñanza como de investigación.

A grandes rasgos destacamos nueve apartados en este documento (ver anexo I) según el modelo seguido en todas las asignaturas del Centro:

1. Datos básicos de la materia
2. Datos básicos de los profesores
3. Justificación y contexto
4. Competencias
5. Objetivos
6. Contenidos
7. Metodología
8. Evaluación y seguimiento

---

<sup>34</sup> El programa guía es un instrumento didáctico, estandarizado, que permite la organización de los distintos componentes de cada asignatura, para la información y orientación de los alumnos en el transcurso de la asignatura. Sus apartados se detallan en el texto.



## 9. Bibliografía y otros recursos

En el primer apartado aparecen los **datos fundamentales de la asignatura** y su ubicación en los planes de estudios: nombre y código, grado en el que se imparte, el profesor o profesora titular de la misma. También se recogen los datos fundamentales: curso en el que se imparte, su carácter, si es anual o cuatrimestral, y si es de formación básica, el número de bloques temáticos, los créditos y el número de horas de trabajo asociados a los mismos. Aparecen además los datos del módulo en el que encuentra inserta y los créditos de éste. De esta manera tenemos que *Procesos sociales básicos en la educación* es una asignatura del primer curso del Grado de Magisterio de Educación Infantil, anual, de formación básica, de 12 créditos y 300 horas de trabajo. Pertenece al módulo de *Sociedad, familia y escuela*, del que cubre todos sus créditos.

El segundo apartado explicita los **datos de los profesores y profesoras** que impartirán la asignatura cada curso: nombre, si es coordinador o coordinadora de la misma, departamento al que pertenece y datos de localización y ubicación. Algunos autores incluyen estos dos primeros apartados como descripción o identificación del título (Vidal & Montanero, 2008, pp.156-162).

En el siguiente apartado, **justificación y contexto**, se pueden distinguir dos partes: en primer lugar, la ubicación y pertinencia de la asignatura, y en segundo, sobre los condicionantes del alumno que la vaya a cursar. En nuestro instrumento contextualizamos la asignatura tanto con los actuales planes como con los precedentes. Es decir, justificamos su presencia como una necesidad percibida en la etapa anterior, sobre una carencia formativa respecto a la interrelación del triángulo: sociedad-familia-escuela, en el cual está incluida. Se resalta la importancia para el futuro maestro y maestra del conocimiento del contexto en el que realizará su labor y de su formación para una relación adecuada con las familias y demás instituciones sociales vinculadas con la educación. En segundo lugar aparecen en este apartado tanto los conocimientos y destrezas previas requeridas para poder acceder y cursar la asignatura como algunas recomendaciones. En ninguno de los casos nos referimos a unas indicaciones exhaustivas sino más bien amplias.

Avanzamos en nuestro programa-guía y llegamos al que sería uno de los apartados

fundamentales -por su centralidad y extensión- y porque a él se vincula el resto del plan docente. Nos referimos al cuarto apartado, donde se recogen todas las **competencias**<sup>35</sup>, marcadas por *la Memoria para la solicitud de verificación del Título oficial de graduado o graduada en Educación Infantil por la Universidad de Sevilla*, transversales, generales, específicas y de materia<sup>36</sup>. Cada una va relacionada con indicadores que permitirán saber si se han adquirido. Desde este planteamiento es necesario decir que "*la competencia, asociada con componentes mentales, culturales, actitudinales y conductuales, enfatiza la aplicación de conocimientos en el saber hacer*" (Sanz de Acedo, 2010, pp.15-18). Sabemos que el constructo competencia está ya recogido de manera implícita en el Informe Delors de 1996, cuando establece los objetivos del sistema educativo en torno a cuatro líneas: aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a convivir. Todo ello supone replantear la enseñanza, retomar un paradigma ya iniciado en los años setenta del siglo pasado: dejamos de enseñar contenidos y ayudamos a que aprendan esos contenidos, a llevarlos a cabo, con las actitudes necesarias y en armonía y cooperación con otros. Este es el nuevo eje de la educación, también de la universitaria, y el que ha de marcar todo el trabajo docente.

El apartado quinto corresponde a los **objetivos**. Estos definen la intencionalidad de la asignatura, y pueden hacer alusión o bien a los procesos y actividades de aprendizaje que se quieran lograr o a los resultados esperables de dichos procesos (Vidal &

---

<sup>35</sup> Reúno aquí algunas acepciones utilizadas sobre este concepto:

Zabalza (2003) define competencia como "*constructo molar que se refiere a un conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitan para desarrollar algún tipo de actividad*".

Colás y de Pablos (2005), atendiendo a todos sus componentes, definen "*competencia como la capacidad de los sujetos de seleccionar, movilizar y gestionar conocimientos, habilidades y destrezas para realizar acciones ajustadas a las demandas y fines deseados*".

En la misma línea, Perrenoud (2000) indica que la competencia "*es una capacidad de movilizar diversos recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones*".

<sup>36</sup>Tipologías de competencias hay tantas como definiciones. Expondré la diferencia entre las competencias genéricas o generales y las específicas. Aunque en nuestros planes de estudio aparecen cuatro categorías (transversales, generales, específicas y de materia), la mayoría de los autores hacen esta primera diferenciación, y muchos asimilan las competencias transversales a las genéricas.

Competencias generales: las capacidades que, independientemente de un entorno de aprendizaje concreto, deben ejercitarse en todos los planes de estudio, pues resultan ser relevantes para desempeñar de manera idónea cualquier profesión (Sanz de Acedo, 2010).

Competencias específicas: se refieren a las capacidades y a los conocimientos relacionados con cada una de las disciplinas académicas y con su desempeño laboral (Sanz de Acedo, 2010).

Montanero, 2008, pp.188-189). En nuestro caso, atienden más a procesos (unos más generales y otros más concretos) que a resultados, en consonancia con las competencias referidas en el apartado anterior.

Posteriormente se describen los **contenidos** a desarrollar mediante las competencias. Evidentemente, el programa-guía ha de mantener una coherencia interna entre todos sus elementos. Por tanto hay una serie de aspectos y temas que se repiten tanto en las competencias, como en los objetivos y contenidos: familia, instituciones sociales, sociedad, escuela, comunicación y colaboración. Podríamos decir que son los ejes fundamentales de esta asignatura recogidos en todos los elementos de su programa-guía.

Pese a que los contenidos han sido un espacio en el que los docentes han tenido bastante margen de elección, en nuestro caso, los bloques temáticos venían concretados en la Memoria para la verificación del Título. El desarrollo de los mismos sí ha correspondido a los profesores y profesoras del Centro así como su distribución. Los bloques de esta asignatura impartidos por el área de Sociología han sido los siguientes:

- Bloque II: La perspectiva sociológica.
- Bloque IV: El ciclo vital, la socialización y sus agentes.
- Bloque VI: Pobreza y desigualdad y educación.
- Bloque VIII: Globalización y cambio social.

Estos bloques de contenidos se han plasmado a lo largo del segundo cuatrimestre pues, como aclaré en un apartado anterior, por necesidades organizativas del Centro se hacía más sencillo organizar la docencia de esta manera.

En séptimo lugar aparece la **metodología**. Aquí se reflejan los distintos tipos de actividades de enseñanza-aprendizaje con las que se pretenderá lograr la adquisición de las competencias y los objetivos propuestos. Todas ellas en la línea de las directrices marcadas por el proceso de Bolonia, entre las que se destaca una mayor participación del alumno en su propio aprendizaje. Como se puede observar en el anexo I, la limitación de espacio sólo permite enumerar el tipo de actividades, de un modo genérico, y los bloques en los que se realizará cada una de ellas. La descripción de cada una se irá realizando a

través de otros medios, como iremos viendo a lo largo del análisis de los distintos ciclos de la investigación. Sí me gustaría explicar que, aunque se mantienen algunas clases magistrales por parte del profesorado, se pretende la participación cada vez mayor del alumnado en su propia formación. Para ello, algunas de las actividades propuestas han sido: exposiciones por parte de grupos de alumnos y alumnas, resolución de ejercicios prácticos, análisis de casos, trabajo en seminarios, participación en debates y lecturas personales grupales.

Aproximándonos al final del documento encontramos uno de los apartados más consultados por los estudiantes: la **evaluación y seguimiento**, donde se distinguen tres subapartados. El primero hace alusión a los **instrumentos de evaluación**, indicando en base a qué instrumentos, trabajos, actividades y examen, se realizará la evaluación y el porcentaje que en la misma posee cada uno de ellos. En la descripción de los ciclos se explicará su evolución. El siguiente subapartado corresponde a los **criterios de evaluación**, expresando los necesarios para superar la asignatura: los específicos y los comunes a todo el CES Cardenal Spínola CEU que, como se puede ver en los anexos, hacen referencia a exigencias de expresión y ortográficas y a un compromiso ético. Además, también se recogen los criterios aplicables a la segunda y posteriores convocatorias. El tercer subapartado enlaza con la **normativa general de evaluación** de la Universidad de Sevilla, norma a la que nos acogemos como centro adscrito.

Por último, encontramos el apartado **de bibliografía y otros recursos**, en el que se distingue entre bibliografía general, específica por bloques, y otros recursos bibliográficos: páginas web, blogs y acceso a revistas digitales.

Este es el programa-guía que utilizamos en el CES Cardenal Spínola CEU y que servirá como punto de partida para el desarrollo empírico de mi investigación.





## 12. RECOGIDA, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

Si entiendo que este es un trabajo realizado desde el prisma de la investigación-acción es porque la propia idea inicial así lo ha marcado: es una investigación **desde la acción** o práctica, pues comienza en la antesala de la implantación de los planes de estudio nuevos, es decir, en la encrucijada entre la práctica anterior y la entrante. Supone compaginar ir abandonando un sistema e ir adoptando uno nuevo.

Es una investigación **en la acción**, puesto que los distintos ciclos se desarrollan a lo largo de los cinco cursos académicos señalados, con sus subsiguientes etapas de planificación, puesta en práctica, reflexión y evaluación sobre la misma, y la reelaboración del plan de actuación.

Y también es una investigación **para la acción**, dirigida fundamentalmente al mejoramiento de mi propia práctica docente y a sus resultados. Como nos dice Perrenoud (2004)

*"La **práctica reflexiva**, como su propio nombre indica, es una práctica que **se adquiere mediante la práctica**....No obstante, **el paso decisivo sólo se franquea cuando la reflexión se convierte en un componente duradero del habitus**,<sup>37</sup> esta "segunda naturaleza" que hace que a partir de determinado umbral, sea imposible no plantearse más preguntas" (p.61).*

Por otro lado, si retomamos las tres características coincidentes entre los distintos autores que trabajan la investigación-acción, una de ellas hacía referencia a la **generación de conocimiento para el profesor sobre su propia práctica y sus condicionantes**, condicionantes contextuales y personales intervinientes en su forma de enfocar y ejercer la profesión. Esto me ha hecho percibir el enriquecimiento que supone sumergirse en un proceso como éste, exigente y dinámico, complejo y creativo al mismo tiempo, y satisfactorio.

---

<sup>37</sup> El sombreado es nuestro.

Otro de los rasgos compartidos incidía en que la investigación-acción tiene que derivar en un **proceso que se inicia para atender a un problema**. Efectivamente, todos los autores que hemos estudiado coincidían en la dimensión práctica de este tipo de investigación. Ya hemos visto que se plantea una coyuntura a la que hay que dar respuesta, y en esta respuesta se sitúa nuestro trabajo. En este sentido Perrenoud (2004) estima que *“cuando los estudiantes y profesionales competentes (por ejemplo, un profesor) se enfrentan a nuevas tareas de aprendizaje o a la solución de nuevos problemas, actúan reflexivamente, tomando decisiones”* (p.60).

El enfrentarse a situaciones problemáticas o novedosas, no conlleva necesariamente la práctica reflexiva pero si es cierto que si van acompañadas de ella, el proceso, consecuentemente, se convierte en formativo. Schön (1998) se cuestionaba por qué formar a los enseñantes a reflexionar sobre su práctica, y en su propia reflexión se intuía su respuesta. ¿Quizás para atender los problemas que presenta la práctica educativa con mayor dinamismo y *“sentido común”*? (Perrenoud, 2004, p.60).

Y nos falta una de las características comunes relacionada con lo que acabamos de ver, consistente en suponer que la investigación-acción deviene en una toma de conciencia. **Esta investigación tiene como fin tomar conciencia de varios aspectos**. Personalmente, de algunas carencias y limitaciones que puedan condicionar mi práctica docente. También me está posibilitando tomar conciencia del cambio de paradigma educativo, de lo que supone la centralidad de las competencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto ha implicado una transformación importante en el papel del alumnado pero también en el del profesor. Y por último, está permitiéndome detectar ciertas necesidades en el alumno, que a través del proceso de reflexión pueden ser mejor atendidas.

En el desarrollo del proceso y su descripción seguiré un esquema similar en cada uno de los ciclos. En primer lugar inicio cada uno de ellos con el apartado de la **puesta en práctica o implementación**. No comienzo con el planteamiento del problema de partida puesto que, al ser un proceso circular, viene marcado en la última fase del ciclo precedente. Sí mencionaré algunos rasgos descriptivos de mi docencia en el Grado de Magisterio de



Educación infantil en cada curso académico. Siguiendo el programa-guía descrito anteriormente, iré resaltando los aspectos destacables que se han puesto en marcha cada curso. Haré referencia fundamentalmente al apartado metodológico, que junto con las competencias y objetivos, y los contenidos, han significado el triángulo alrededor del cual se ha situado mi práctica educativa y el proceso de enseñanza-aprendizaje, siempre de acuerdo con los postulados científicos de la investigación-acción.

En un segundo momento, destacaré las **observaciones y reflexiones** realizadas durante la puesta en práctica de la acción educativa. Estas las realizaré en base tres fuentes de información: La profesora, los alumnos y otros profesores. Mi reflexión tiene su origen un proceso de autoobservación a lo largo de toda la acción, que no se reduce al tiempo durante el que se imparte la asignatura, puesto que las reuniones y el contacto con los alumnos y alumnas se extienden durante todo el curso académico. Las observaciones de los estudiantes provienen también de mis propias observaciones recogidas en el diario de clase (ver anexo X). Por último, las aportaciones de otros profesores, como observadores externos, proceden de las reuniones tanto del equipo de coordinación de la asignatura (ver anexo IX), como del equipo docente de Primero de Grado de Magisterio de Educación Infantil<sup>38</sup>.

Y por último, junto a la **evaluación** de las observaciones, plantearé la **reelaboración** de la nueva situación de investigación y plan de acción.

---

<sup>38</sup> **Coordinación de asignatura:** el equipo está compuesto por todos los profesores y profesoras que imparten cada asignatura, dirigidos por el profesor titular. Las funciones son: preparación de las asignaturas, materiales, recursos e instrumentos a utilizar, y reflexión, evaluación e intercambio sobre el desarrollo de la misma.

**Equipo docente:** Es otro espacio de coordinación. En este caso están constituidos por todos los profesores que imparten clase en un curso y grupo (o grupos) de una misma especialidad, dirigidos por los jefes de especialidad y los tutores de los cursos respectivos. La función es la coordinación respecto a los grupos concretos, los trabajos, horas de atención al alumno, y otras actuaciones que requieran coordinación. Permiten poner de manifiesto dificultades, situaciones problemáticas, necesidades y alternativas sobre cada grupo.

## 12.1. Primer ciclo: Curso 2010/2011

El primer ciclo se inicia en el curso 2010/2011. En este periodo impartí la asignatura a lo largo del segundo cuatrimestre en tres grupos de primer curso de Educación Infantil, dos grupos en horario de mañana y uno de tarde. Estamos hablando de 112 alumnos y alumnas: el grupo A, con 45 alumnas y 1 alumno; el grupo B con 46 alumnas y 2 alumnos; y el grupo C, con 18 alumnas. La primera característica de estos grupos pone de manifiesto un rasgo específico de esta especialidad: la casi inexistente presencia de hombres que la cursan, algo que no difiere en absoluto de lo acontecido en los anteriores planes de estudio.

He de comenzar diciendo que es, sin duda, el ciclo con una condición más experimental y de incertidumbre, pese a estar bastante preparado. La inquietud propia de comenzar un plan de estudios nuevo y poner en marcha una forma de trabajo más innovadora, el hecho de no controlar todo el proceso, al no haberlo llevado a cabo anteriormente, no tener criterios para estimar las posibles reacciones de los alumnos y alumnas. Podríamos decir que todas estas impresiones enmarcan el contexto personal de partida de este primer ciclo.

### 12.1.1. Primer momento: Puesta en práctica o implementación

El inicio de la acción de este ciclo se remonta al comienzo del segundo cuatrimestre del curso 2010-2011. El relato de su puesta en marcha y los posteriores ciclos lo voy a dividir en varios momentos.

El comienzo del curso, y la presentación de la asignatura, los considero fundamentales en su desarrollo posterior, por ello les dedico todo el tiempo necesario. Aún más en esta ocasión concreta en la que, incluso para mí misma como docente, presentaba más novedades de las habituales. Inicio generalmente la docencia con cualquier grupo

intentando conocerlos, y detectando tanto sus inquietudes por los estudios que están iniciando como por la asignatura, con el objetivo de ir conectando algunas de ellas con la materia que voy a impartirles.

A partir de aquí, presento el programa-guía, desgranando uno por uno sus apartados. Y aquí surge una de las primeras cuestiones que comienzo a observar. ¿He centrado el discurso en las competencias a adquirir o en los contenidos que vamos a aprender, como venía siendo habitual? ¿Qué aspectos he primado en la presentación? Del análisis de mi propia exposición extraigo al menos una conclusión: si hay algo en lo que no he puesto el énfasis suficiente ha sido en las competencias. Por tanto ¿les estoy transmitiendo que nos encontramos en un nuevo paradigma, o que vamos a continuar haciendo lo de siempre? De aquí concluyo que el orden de importancia que he establecido, por el tiempo y la importancia que le he dado a los mismos, sería: la evaluación, metodología, contenidos, objetivos y competencias.

El desarrollo de la acción de esta investigación lo voy a centrar en la metodología: la dinámica o rutina de clase y las actividades de aprendizaje más significativas en cada curso. Esta opción se debe a la consideración de que es a través de esta dinámica y de la ejecución de las actividades como materializo la consecución de competencias y objetivos y la asimilación de los contenidos. Esto no quiere decir que las actividades se hayan preparado antes y posteriormente se le hayan ajustado las competencias. Si bien es cierto que algunas son una adaptación de otras realizadas de modo experimental en los planes de estudios anteriores, las actividades se han preparado y organizado en base a las competencias y objetivos a trabajar.

Continuando con el relato de la acción, tras la exposición explico la dinámica cotidiana de las clases, es decir, la organización de la docencia, diferenciando entre las sesiones con el grupo completo, consistentes en tres horas semanales, y las sesiones en seminario, con la mitad del grupo, que supondrán una hora semanal con cada uno de ellos. La intención es trabajar de manera diferente en los dos tipos de sesiones, lógicamente coordinadas, pero resaltando claramente la diferencia entre ambas.

Las **clases conjuntas** siguen un guion similar a diario, orientado por el objetivo de

establecer una conexión entre teoría y práctica, o teoría y realidad-actualidad. La rutina vendrá marcada de la siguiente manera:

1. Análisis de prensa (aproximadamente 10 minutos).
2. Exposición, bien por parte del profesor, bien por los equipos a los que les corresponda (aproximadamente 30 minutos).
3. Actividades complementarias, según el desarrollo de la sesión y el tema (dependerá del desarrollo de los dos puntos anteriores).

Las clases de **seminario** siguen una rutina diferente y más diversa. Las sesiones pueden consistir en:

1. Sesiones de trabajo personal sobre algún texto.
2. Sesiones de lectura compartida sobre algún tema o autor.
3. Sesiones de trabajo colaborativo.
4. Dinámicas de grupo o dramatizaciones sobre algún tema.

Esto marcará el ritmo de proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de *"Procesos Sociales Básicos en la Educación"*, desde la intencionalidad de ir haciendo cada vez más protagonista al alumno de su propia formación y de ir modificando mi papel como profesora en esta dinámica. Tal como se puede observar, el propósito es comenzar la sesión dando paso al alumno, y haciéndolo partícipe de la construcción del conocimiento y de la gestión de la clase.

En la implementación del programa-guía de este curso, y previamente en su elaboración en coordinación con otra compañera, fui destacando algunas de las competencias en las que, a través de las distintas actividades de aprendizaje, pretendía incidir. Aunque he de reconocer que en este primer curso de implantación de los nuevos planes, en su arranque, uno tiene pretensiones elevadas y cree que a lo largo de poco más de tres meses va a poder trabajar y desarrollar en los alumnos y alumnas todas las competencias, y al máximo nivel. Si bien es cierto que existe esa pretensión de trabajarlas, también en el propio desarrollo de la acción se toma conciencia de la imposibilidad de que

todos los alumnos y alumnas las adquieran en toda su potencialidad.

Continuando con el tema de las competencias, al ir desarrollando el programa-guía e ir implementándolo, me voy dando cuenta de que pese a las intenciones iniciales, acentúo unas competencias más que otras. Y es la propia práctica la que determina estas diferencias.

¿Cuáles son, por tanto, las competencias que voy a potenciar? Para ello voy a seleccionar una serie de actividades de las que iré indicando: algunas características, las competencias y los contenidos asociados.

En primer lugar, un trabajo individual, que supone el 25% de la calificación final (siempre nos referimos al parcial en el que desarrollo la docencia), y al que he pretendido darle cierta centralidad en la asignatura: "*La interpretación de la realidad social desde la perspectiva visual*" (ver anexo VI). Se presenta como un trabajo de investigación, que ha de partir de las inquietudes del alumno y pretende utilizar el lenguaje de las imágenes para describir y analizar un tema concreto. Las competencias a trabajar son las siguientes:

- Capacidad de analizar y sintetizar la información.
- Buscar, seleccionar, utilizar y presentar la información usando medios tecnológicos avanzados.
- Investigar y seguir aprendiendo con autonomía.
- Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar.

Esta actividad conecta con cualquiera de los bloques de contenido de la materia puesto que es el alumno el que decide el tema de su trabajo.

La siguiente actividad "*Análisis de prensa*" se prepara en pequeños grupos de alumnos y alumnas, distribuidos por la profesora, tanto los componentes como los días de exposición. Considero necesario hacer trabajar a los chicos y chicas con compañeros diferentes -no elegidos por ellos mismos- con la intencionalidad de aprehender el funcionamiento de la realidad laboral, donde uno no elige a sus colegas. Además de todo

lo mencionado, el objetivo consiste en que, a partir de ejemplos de la actualidad, podamos acercarnos a temas de vigencia socio-educativa, que por falta de tiempo no pueden trabajarse con mayor profundidad e ir relacionando los conceptos y teorías estudiados con esta realidad. Las competencias a practicar son las siguientes:

- Capacidad de analizar y sintetizar la información.
- Buscar, seleccionar, utilizar y presentar la información usando medios tecnológicos avanzados.
- Capacidad para la crítica y autocrítica.
- Capacidad para aplicar los conocimientos a la práctica, transfiriéndolos a nuevas situaciones.
- Fomentar la creatividad o capacidad de generar nuevas ideas.
- Reflexionar desde una perspectiva conceptual sobre los problemas implicados en el currículo de educación infantil: individualidad personal, conocimiento del entorno y el fenómeno de la comunicación y representación.
- Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar.

Es una actividad que no requiere un excesivo tiempo de preparación y permite un cierto amplio margen de creatividad en su desarrollo y exposición. Tampoco tiene una vinculación con un bloque de contenidos concreto, por las mismas causas que en el caso anterior. Es más, aparecen todos ellos reflejados en alguna noticia.

Otra de las propuestas, "*Preparación y defensa de temas*" (ver anexo II), consiste fundamentalmente en la participación activa de los estudiantes en el desarrollo de la clase. La materia será impartida no sólo por la profesora. Los propios alumnos y alumnas, en equipos de trabajo de dos a cuatro miembros, tendrán que preparar, explicar y defender una parte del temario ante el resto de la clase. Quizás sea esta una de las actividades más exigentes y que haga poner en ejercicio más competencias. En el siguiente apartado explicaré esta cuestión. Las competencias que intervienen son:

- Capacidad de analizar y sintetizar la información.
- Buscar, seleccionar, utilizar y presentar la información usando medios tecnológicos avanzados.
- Capacidad para la crítica y autocrítica.
- Conocimientos propios de la profesión.
- Capacidad para organizar y planificar.
- Capacidad para adquirir un compromiso ético.
- Capacidad para aplicar los conocimientos a la práctica, transfiriéndolos a nuevas situaciones.
- Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar.

Esta actividad, al igual que las anteriores, se desarrolla a lo largo de todos los bloques de contenido y supone un cambio claro de roles tanto del alumno como de la profesora.

La última actividad que destacaré es la denominada "*Seminario*" (ver anexo III). Tiene dos momentos bien diferenciados: el primero de ellos, consiste en una lectura individual y trabajo pautado sobre un texto. La segunda es un debate en pequeño grupo, sesión tras la cual hay que recoger una conclusión derivada de ambos momentos. Aquí pondremos en acción las siguientes competencias:

- Conocimientos propios de la profesión.
- Capacidad de analizar y sintetizar la información.
- Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar.
- Capacidad para aplicar los conocimientos a la práctica, transfiriéndolos a nuevas situaciones.

- Capacidad, iniciativa y motivación para aprender, investigar y trabajar de forma autónoma.
- Reflexionar desde una perspectiva conceptual sobre los problemas implicados en el currículo de educación infantil: individualidad personal, conocimiento del entorno y el fenómeno de la comunicación y representación.

Nuevamente, la actividad que estamos describiendo también se trabaja en todos los bloques de contenido, aunque fundamentalmente se ha llevado a cabo en los bloques II y IV.

Para finalizar esta primera fase de implementación, he de relatar una actividad que no se recoge en el programa-guía, pues entre otros condicionantes se concretiza posteriormente a la publicación de este. El equipo directivo, a propuesta de un grupo de profesores, decide plantear una "*semana de observación*" (prácticas de enseñanza no curriculares), en el segundo cuatrimestre de primer curso, tanto de Educación Infantil como de Educación Primaria<sup>39</sup>. Esta experiencia, impulsada por el equipo de profesores y profesoras del módulo "Sociedad, familia y escuela", ha supuesto una actividad muy interesante para los alumnos y alumnas y para nuestra asignatura.

Independientemente de la valoración (tanto de alumnos y alumnas como del profesorado, que veremos más adelante), durante esta semana los estudiantes de magisterio tienen un objetivo fundamental, alrededor del que giran todas las competencias potenciales que esta experiencia les pueda ayudar a adquirir, y este es **la observación de la realidad escolar**. Para ello, desde distintas asignaturas se establecieron cuestiones, guías, directrices que orientaran este objetivo. Desde las asignaturas que componen el módulo "Sociedad, familia y escuela", en ambas especialidades, elaboramos una "guía de observación" (ver anexo VI), en la que recoger datos sobre distintos aspectos:

1. Datos básicos del centro escolar.
2. Organización del aula, instalaciones y recursos.
3. Metodología de trabajo.

---

<sup>39</sup> También se lleva a cabo en 2º curso la experiencia de observación, con una duración de dos semanas.



4. Datos relacionados con el grupo de clase (equilibrio niños/niñas, niños y niñas con necesidades educativas, actividades extraescolares realizadas por los niños y niñas, perfil económico y cultural de la población escolar del centro, etc.), interacciones entre los propios alumnos y alumnas, y con el profesorado.
5. Reflexiones sobre la observación.

La actividad se plantea con entidad individual pero considero que cuando los estudiantes regresan de esta experiencia, procedería, por ser mucho más enriquecedor (no sólo para ellos sino también para la profesora), compartir de algún modo las sensaciones y datos acumulados. Planteo, por tanto, una sesión de clase, en pequeños grupos, de cuatro o cinco componentes, con unas cuestiones sobre las que extraer conclusiones de la experiencia, ya no sólo de la personal sino de la compartida. Lo que unos no han visto o han vivido, pueden conocerlo por otros. Incluso es posible que haya aspectos no percibidos que al establecer el diálogo con otros salgan a la luz.

Las competencias trabajadas pueden ser muchas, según los procesos de aprendizaje que el alumno inicie tras la experiencia. Recogeré aquí las que consideré fundamentales desde el objetivo principal de la actividad:

- Comprender la complejidad de los procesos educativos en general y de los procesos de enseñanza-aprendizaje en particular.
- Conocimientos propios de la profesión.
- Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad.
- Capacidad para adquirir un compromiso ético.
- Capacidad para la crítica y la autocrítica.
- Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación infantil y a sus profesionales.

- Reflexionar desde una perspectiva conceptual sobre los problemas implicados en el currículo de educación infantil: individualidad personal, conocimiento del entorno y el fenómeno de la comunicación y representación.
- Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar.
- Impacto social educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas.
- Discriminación, exclusión social y desarrollo sostenible.
- Conocer la evolución histórica de la familia, los diferentes tipos de familia, de estilos de vida y educación en el contexto familiar.

Para muchos es el primer contacto con la realidad, desde un rol diferente al de alumno o alumna y supone poner a prueba su vocación. Muchas de estas competencias están planteadas como un acercamiento a las mismas y no con la intención de su total dominio.

Completando estas cinco propuestas de actividades, se desarrollaron otras que nos limitaremos a enumerar, pero que también se han realizado en esta fase de implementación y por tanto, estarán presentes en la de reflexión.

Se trabajaron en clase individualmente:

- Comentario de texto

En grupo:

- Cuestionario sobre los paradigmas fundamentales
- Cuestionario y ejercicios de aplicación sobre la desigualdad y estratificación social

Actividades que combinan el trabajo individual y la puesta en común en gran grupo:

- Visionado y análisis de la película "La sonrisa de Mona Lisa"
- Dinámica "La Isla"
- Representación gráfica de la sociedad emergente

A continuación pasaremos a desarrollar la reflexión que, aunque aparezca en el

texto posteriormente, se realiza durante el mismo periodo de la acción, tras ella, y para preparar el siguiente momento de práctica como ya hemos indicado anteriormente.

### 12.1.2. Segundo momento: Reflexión en la acción

Ante la formulación de la estrategia de investigación, me surgían diversas cuestiones, algunas de las cuales han ido obteniendo respuesta durante la puesta en práctica y otras aún continúan como interrogantes: ¿Tengo que considerar el cambio de mi docencia a primer curso como un aspecto importante?, ¿Cómo trasladar a la acción los objetivos y competencias marcados?, ¿Se pueden trabajar todas las competencias?, ¿Las actividades de aprendizaje que he preparado cumplen esta función?, ¿Qué pretendo conseguir?, ¿Con qué intencionalidad planteo ciertas actividades? y ¿He sopesado convenientemente el tiempo requerido para resolverlas?.

La metodología que pretendo seguir, ¿En qué medida repercute positivamente y activamente en la formación de mis alumnos y alumnas?, ¿Entienden y asimilan suficientemente el alumno y la alumna el cambio de rol necesario para cursar la asignatura de esta manera? y ¿Entiendo y asimilo yo misma mi cambio de papel y de funciones?

¿Cuál es el nivel de exigencia que considero adecuado para esta asignatura?, ¿Cómo lo valoro?, ¿Tengo claro cuál es el objetivo fundamental de esta asignatura dentro de los Planes de formación inicial del maestro y de la maestra? y ¿Cómo puedo mejorar mi práctica docente en el curso siguiente teniendo en cuenta todos estos planteamientos?

Son muchas cuestiones sobre las que he ido recogiendo observaciones y sobre las cuales ha ido girando mi reflexión. Comenzaré este análisis con una observación que aún no he terminado de sopesar bien: el cambio de tercero a primero de la asignatura que imparto. No me parecía un asunto de demasiada trascendencia hasta el momento de la propia práctica: la principal dificultad proviene de mi falta de experiencia docente dentro del primer curso de la carrera, lo que me hace dar por sentadas muchas indicaciones y aclaraciones que en tercero ya no son necesarias. Las preguntas constantes, el

requerimiento de revisión, la desorientación ante actividades o propuestas abiertas de trabajo, la poca competencia en la autogestión del tiempo de trabajo personal y el poco hábito de trabajo en equipo son algunas de las observaciones realizadas y que son nuevas para mí aunque no tanto para un grupo de primero. En la misma presentación de la asignatura y del programa-guía detecto que no perciben la importancia de informarse bien de toda la metodología sino que fundamentalmente les interesa si habrá o no examen.

Es un aspecto importante cuyo cambio fundamental ha de venir por mi parte: se hace necesario dar instrucciones más claras sobre el trabajo a realizar, con más tiempo para explicarlas, y más tiempo también para su realización. Creo que también tendré que hacer un esfuerzo por entender y asimilar la existencia de un nivel de madurez diferente que no va a cambiar por mi actuación, sino por el paso del tiempo.

Otra de las cuestiones para mí más inquietantes ha sido todo lo referente a las competencias. Pese a haber realizado un trabajo previo de acercamiento al nuevo paradigma, la hora de la verdad se sitúa en la práctica. Me gustaría partir de un interrogante que uno se hace cuando ve la cantidad de competencias que se recogen en su asignatura: **¿es posible trabajar todas estas competencias en una única asignatura?** Obviamente la respuesta es no.

En primer lugar, porque muchas de ellas, las generales y específicas, se trabajan en otras asignaturas y cursos. ¿Esto quiere decir que no es tan importante que las trabaje porque en cursos posteriores lo harán?, ¿Hay unas prioritarias y otras secundarias? y una última cuestión, ¿Es mejor llegar a todas las competencias o que las que sí se trabajen se haga de manera efectiva?. La realidad de la experiencia me pone de manifiesto que como profesora, una elabora su plan de trabajo para los alumnos y alumnas con la pretensión de abarcar y trabajar todas las competencias. Pero también me evidencia que el nivel de adquisición de las mismas no es en muchos casos el pretendido.

Sobre las distintas propuestas de actividades de aprendizaje las impresiones, valoraciones y resultados son muy diferentes.

Sobre la primera actividad, "*La interpretación de la realidad social desde la perspectiva visual*", he encontrado varias limitaciones. La primera de ellas, la dificultad de

los estudiantes para pensar autónomamente una serie de temas de investigación. Muchos de ellos incluso prefieren que se les marquen todos los puntos de un trabajo, de forma que ellos sólo tengan que seguir unas pautas. En algunos casos interpreto que es por comodidad, pues "así no tengo que pensar" pero en otras ocasiones se debe a la poca autonomía percibida en el alumnado respecto a la toma de decisiones. Este hándicap se repetirá en todas las actividades con las mismas exigencias.

Otra de las dificultades que he encontrado en esta propuesta ha sido el escaso conocimiento del lenguaje visual. La intención de trabajar con un lenguaje diferente, con el que pensé que nuestros alumnos y alumnas, *nativos digitales*, estaban familiarizados, no ha cubierto mis expectativas. En pocos casos los trabajos presentados han tenido algo que ver con lo que se les ha pedido: muchos realizaron un simple álbum de imágenes. Aunque también tendría que hacer un ejercicio de autocrítica y revisar si mi presentación y explicaciones sobre la actividad han sido las necesarias. Es más que probable que mis expectativas no se ajustaran a los grupos con los cuales estaba trabajando.

Sin embargo entiendo que es positivo y nos sitúa en el camino de la adquisición de estas competencias, iniciar a los alumnos y alumnas en actividades que les exijan esta toma de decisiones, con una mayor implicación, ir aprendiendo que el producto de su trabajo ha de ser fruto de su esfuerzo y de poner en marcha ciertos procesos mentales que no se limiten a repetir, cumplir y copiar.

Sobre las actividades a realizar en equipos de trabajo, detallo algunas apreciaciones conjuntas: escaso hábito en el trabajo con otros y todas las consecuencias que ello conlleva. En primer lugar, a la hora de entender qué es un trabajo en equipo: coordinación, asumirlo como propio, responsabilidad, compromiso ético con el quehacer y los compañeros, colaboración, no simple reparto de tareas y, finalmente, coherencia en el resultado.

En todas las actividades grupales propuestas, pero especialmente en las que exigen como producto final la exposición ante el resto de los compañeros, observo claramente la inexistencia de la colaboración pues habitualmente los trabajos se reducen a la suma de tres o cuatro partes independientes, inconexas, hasta el punto de que si falla alguno de los

componentes, el resto de los integrantes del grupo no es capaz de defender su parte del trabajo. Quizás el epicentro de todo esto se encuentre en que los estudiantes no asumen como propio todo el trabajo. ¿Estos alumnos y alumnas no han realizado trabajos en equipo en las etapas educativas precedentes? y ¿No se trabaja en grupo en primaria, secundaria y bachillerato?. Las serias dificultades a la hora de organizarse, liderar, y gestionar el trabajo me hacen pensar que no demasiado.

Se convierte, por tanto, en una rémora el tener que enseñar y aprender a trabajar en grupo en el primer curso, pues las propuestas de trabajo están pensadas dando por supuesto el manejo de dicha competencia.

Sobre las especificidades de cada una de estas actividades he de indicar que la actividad de "*Análisis de la prensa*" suele tener buena acogida, muchos días los alumnos y alumnas elaboran buenas propuestas que nos permite trabajar la conexión entre teoría y práctica y la praxis del debate. Pero he observado una pauta: pese a ser una acción poco dirigida, con un margen amplio de actuación respecto a la elección de los temas y a la forma de preparación y presentación, los alumnos y alumnas terminan repitiendo el mismo modelo. Es decir, en lugar de buscar alternativas creativas en el análisis y su exposición, se limitan a repetir un modelo de *power point*, con preguntas para el debate más o menos acertadas.

En la participación de los alumnos y alumnas en la "*Preparación y defensa de los temas*", advierto la misma tendencia. Son escasas las exposiciones bien preparadas, ampliadas, en las que se note el trabajo previo coordinado. Además son muchos los que se limitan a leer sus transparencias, que suelen ser una síntesis copiada de los textos de la bibliografía.

Pero no todas las observaciones son negativas: entiendo que la habilidad en la exposición en público ha de ir mejorando con la práctica. Al fin y al cabo, la experiencia -ya sea durante la formación inicial, ya sea cuando uno comienza a trabajar- es un grado. Muchos de los que nos dedicamos hoy a la enseñanza universitaria ni siquiera tuvimos la oportunidad, a lo largo de nuestro periodo de formación inicial, de poner en práctica esta capacidad.

Es más, mi experiencia personal, la que en buena medida constituye mi contexto profesional, se deriva de haber realizado los estudios universitarios en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Se me presentan muchas ocasiones en la que los argumentos que utilizo para defender mi modo de trabajo derivan de lo que yo en su momento, y aún hoy en día, percibí como carencias: la falta de interacción con otros compañeros y profesores, la falta de cauces de comunicación y el aprendizaje basado exclusivamente en el estudio autónomo. Esto me ha hecho valorar especialmente la presencialidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la posibilidad de proponer actividades que lo refuercen y pongan en marcha otras habilidades y competencias. No quisiera demonizar en ningún momento la enseñanza a distancia, que ha dado un gran salto cualitativo con el desarrollo de las TIC y las plataformas digitales sino descubrir el trasfondo de mi práctica en la enseñanza universitaria.

Retomando el argumento sobre el carácter evolutivo de la habilidad expositiva o comunicadora, quería resaltar como positivo que en este proceso, los alumnos y alumnas van aprendiendo a reconocer las buenas prácticas expositivas. Es decir, van detectando que gestos, prácticas y actitudes propician una exposición aceptable, incluso exitosa. Esto hace que la aceptación de la actividad dependa de su implicación.

Francis Bacon (1870) decía que *"la lectura hace al hombre completo; la conversación ágil y el escribir, preciso"* (p.47). Sustentada en esta premisa de partida, además de los trabajos en equipo, opto por utilizar una dinámica apoyada en la lectura de textos. Entiendo que la lectura en profundidad de ciertos textos pone en marcha una serie de procesos cognitivos únicos: comprender, extraer, sintetizar, cuestionar, aclarar y concluir. El diálogo con el texto permite asumir sus ideas o elaborar las nuestras propias.

¿Cuál es la principal dificultad que me he encontrado ante esta actividad? La falta de hábito de lectura, más aún de textos de cierta complejidad: "no entiendo nada", "esto es imposible, no hay por dónde cogerlo", "no sé para qué sirve, mejor lo explica usted", "todo es importante", "no sé cuál es la idea principal". Estos son algunos de los comentarios que he ido escuchando sobre esta forma de trabajo. Y estos mismos comentarios me corroboran la necesidad de seguir en esta línea. Creo que es inadmisibles que un maestro o

maestra rechacen la lectura y posterior trabajo sobre la misma. Además, el hecho de tener que realizar un ejercicio de síntesis y desarrollo de las ideas del texto conlleva una mayor asimilación de las mismas. El debate en pequeño grupo contribuye en buena medida a su comprensión y a la construcción del conocimiento compartido.

Sobre la guía de observación, algunos alumnos y alumnas encontraron dificultades para recabar algunos datos. Pero en general no tuvieron problemas para realizarla. Partimos de que es la actividad más esperada, que para la mayoría de ellos es muy satisfactoria y les proporciona mucha información sobre la profesión, sobre sí mismos y sobre los niños y las niñas. Por ello es especialmente enriquecedor el intercambio de estas experiencias, para ampliar el foco de visión y no limitarlo a su propia vivencia y también para aprender a verbalizar, analizar y realizar una valoración y crítica de lo observado. Es una tarea enriquecedora también para mí misma, podríamos decir que es un cauce de actualización de la realidad.

Desde esta reflexión planteo en el siguiente apartado la evaluación de la implementación de la nueva asignatura "*Procesos Sociales Básicos en la Educación*" en Primer curso de Grado de Magisterio de Educación infantil, a través del programa- guía y su desarrollo.

### 12.1.3. Tercer momento: Evaluación y toma de decisiones

A continuación vamos a revisar el nivel de implementación de las competencias, punto central del programa-guía, a través de las actividades seleccionadas. La evaluación la fundamentaré en los tres ejes anteriormente mencionados: profesor-alumnos-otros profesores. A partir de la información y reflexión extraída de estos tres elementos voy a establecer una relación entre las competencias trabajadas a través de distintas actividades, las dificultades y debilidades encontradas y las oportunidades o alternativas.

Toda esta información la presento en un cuadro, de elaboración propia, con una



relación de las competencias que he intentado trabajar con mi propuesta metodológica a lo largo del curso 2010/2011. En ella aparecen reflejadas y ordenadas según la importancia real que les he dado en el planteamiento de mis actividades de aprendizaje. A continuación podemos ver una serie de limitaciones o dificultades encontradas en su puesta en práctica. La última columna refleja una serie de alternativas u oportunidades de aprendizaje que extraigo de los obstáculos anteriores. Algunas de las se materializarán en la propuesta de trabajo para el siguiente curso.

**Cuadro 2. Primer ciclo: Análisis de competencias. (Elaboración propia)**

COMPETENCIAS	DIFICULTADES/ DEBILIDADES	OPORTUNIDADES/ ALTERNATIVAS
Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar	No saber argumentar la crítica	Fomentar el debate académico como medio de análisis y de construcción del conocimiento colectivo
Capacidad de analizar y sintetizar la información	Poco hábito lector	Incorporar la lectura de pequeños fragmentos en la dinámica semanal Lecturas compartidas
Buscar, seleccionar, utilizar y presentar la información usando medios tecnológicos avanzados	No reconocer la información veraz y pertinente	Realizar búsquedas guiadas y plantear métodos para contrastar la información
Capacidad para aplicar los conocimientos a la práctica, transfiriéndolos a nuevas situaciones	Hábito de aprendizaje basado en el profesor	Transmitirles la importancia del sujeto en su proceso de aprendizaje Aprendizaje basado en problemas

COMPETENCIAS	DIFICULTADES/ DEBILIDADES	OPORTUNIDADES/ ALTERNATIVAS
Reflexionar desde una perspectiva conceptual sobre los problemas implicados en el currículo de educación infantil: individualidad personal, conocimiento del entorno y el fenómeno de la comunicación y representación	Poco hábito de incluir la reflexión como proceso cognitivo	Incluir la reflexión en distintas propuestas de actividades
Conocimientos propios de la profesión	Nada reseñable <sup>40</sup>	Equilibrar los contenidos con el tiempo real disponible
Capacidad, iniciativa y motivación para aprender, investigar y trabajar de forma autónoma	Hábito de aprendizaje basado en el profesor  Comodidad  No ser capaces de reconocer las propias carencias	Plantear actividades que requieran planificación y autonomía a largo plazo.  Dar las directrices imprescindibles en los trabajos, no demasiadas  Actividades de autoevaluación
Capacidad para la crítica y la autocrítica	No saber argumentar  Poca uso de la asertividad  No ser capaces de reconocer las propias carencias	Trabajar la asertividad y otras habilidades comunicativas a través de la dramatización  Tutorías entre iguales
Capacidad para adquirir un compromiso ético	Ausencia de responsabilidad	Consecuencias claras ante su incumplimiento
Capacidad para organizar y planificar	Ausencia de responsabilidad  Falta de madurez	Trabajo colaborativo  Coevaluación
Comprender la complejidad de los procesos educativos en general y de los procesos de enseñanza-aprendizaje en particular	Habituados al conocimiento parcelado	Aprendizaje basado en problemas

<sup>40</sup> En algunos espacios correspondientes en los que no se hay ninguna dificultad, oportunidad o aportación novedosa, aparecerá la anotación: *Nada reseñable*.

COMPETENCIAS	DIFICULTADES/ DEBILIDADES	OPORTUNIDADES/ ALTERNATIVAS
Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad	Visión etnocéntrica del entorno	Estudio de casos
Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación infantil y a sus profesionales	Aún mantienen su rol de alumnos y alumnas desde el que analizan la realidad	Análisis de la información educativa desde distintas fuentes Reforzar la reflexión durante la semana de observación
Impacto social educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas	Difícil analizar una realidad de la que forman parte	" <i>Tecnoautobiografías</i> " (Bautista & Escofet, 2013, p.196)
Discriminación, exclusión social y desarrollo sostenible	Poca empatía con las situaciones ajenas	Análisis de datos de la realidad española
Conocer la evolución histórica de la familia, los diferentes tipos de familia, de estilos de vida y educación en el contexto familiar	Nada reseñable	Trabajar la importancia de la relación familia-escuela Ejercicios de observación e investigación sobre la realidad familiar española
Fomentar la creatividad o capacidad de generar nuevas ideas	Comodidad y resistencias a lo nuevo	" <i>Metáforas de aprendizaje</i> " (Bautista & Escofet, 2003, p.194)

En este plano de las competencias, he de hacer varias apreciaciones:

- Se mantienen las mismas competencias, al venir determinadas por la Memoria de verificación del título.
- Asumo el carácter evolutivo que muchas de ellas conllevan: es decir, las competencias generales y específicas se seguirán trabajando a lo largo de la carrera, por lo que es importante iniciar a los alumnos y alumnas en su práctica, aunque no esperar un completo dominio de ellas.

- Tengo que dar una mayor centralidad a las competencias, no sólo en el programa-guía sino en la práctica.
- Esto implica también trasladar a los alumnos y alumnas la necesidad de que asuman el protagonismo de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, pues las competencias las han de adquirir ellos, no se las podemos imponer.
- Reforzar la competencia del trabajo autónomo, y el “aprender a aprender”, de forma que llegue a tener él mismo un mayor control sobre su propio proceso de capacitación.
- Incidir en todas aquellas competencias que contribuyan al aprendizaje por comprensión, en lugar del aprendizaje por repetición.
- Plantear actividades que permitan un mejor entrenamiento de estas competencias.

Respecto a la metodología, tengo que distinguir entre la dinámica o rutina de clase y las actividades de aprendizaje. Sobre la dinámica destacaré:

- Funciona por su dinamismo y permite intercalar aspectos más prácticos y teorías.
- El hecho de que sea participativo también implica una buena actitud inicial más motivadora.
- Hay sesiones en las que ellos mismos controlan el tempo y contribuyen a su agilización.
- Sin embargo se pierde tiempo al cambiar en varios momentos de actividad. El alumnado utiliza estos cambios para ralentizar la continuación de la sesión.
- También observo que se repiten la poca escucha y atención a las exposiciones de compañeros que no les resultan interesantes. La experiencia de poder hacer una crítica constructiva es positiva; la falta de respeto, no.

- En ocasiones no acaban de conectar los casos prácticos o ejemplos analizados al iniciar la clase con los conceptos teóricos, los ven como compartimentos estancos.

Sobre las actividades he planteado un cuadro similar al anterior, en que veremos las dificultades y limitaciones y las oportunidades y alternativas. Obviamente, al ir ligadas actividades y competencias, muchas de estas anotaciones son coincidentes

**Cuadro 3. Primer ciclo: Análisis de Actividades de aprendizaje (Elaboración propia)**

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	DIFICULTADES/ DEBILIDADES	OPORTUNIDADES/ ALTERNATIVAS
La interpretación de la realidad social desde la perspectiva visual	Poca autonomía  Desconocimiento del lenguaje visual o icónico  Pocas directrices o pautas poco claras	Plantear actividades que requieran planificación y autonomía a largo plazo: trabajo de investigación  Dar las directrices imprescindibles en los trabajos, claras y suficientes  Estimar adecuadamente el tiempo necesario de realización
Análisis de prensa	Repetición, poca creatividad la convierten en una actividad rutinaria  Falta de coordinación y de coherencia  Poco hábito de trabajo en equipo	Adoptar explícitamente como criterios de evaluación:  -Profundidad del análisis  -Creatividad en la presentación  -Coherencia  -Interacción en la exposición
Preparación y defensa de temas	Falta de coordinación y de coherencia  Poco hábito y sentimiento de trabajo en equipo  Falta de trabajo  Limitaciones en la comunicación oral	Dedicar más tiempo a la explicación de la actividad  Adoptar explícitamente como criterios de evaluación:  -Profundidad del análisis  -Coherencia  -Interacción en la exposición

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	DIFICULTADES/ DEBILIDADES	OPORTUNIDADES/ ALTERNATIVAS
Seminario	Escaso o nulo hábito lector  Dificultades en la comprensión de textos  Dificultades en el ejercicio de sintetizar y desarrollar	Incorporar la lectura de pequeños fragmentos en la dinámica semanal  Lecturas compartidas
Semana de observación	Limitaciones en la observación, reflexión y análisis	Trabajar previamente estas competencias en clase

Podríamos decir, por tanto sobre la **metodología**:

- Que recoge la filosofía del proceso de convergencia respecto a la centralidad de las competencias.
- Da paso hacia el cambio en los roles de los alumnos y alumnas y del profesor.
- Esto implica un cierto grado de renuncia sobre el control del proceso de enseñanza-aprendizaje por parte del docente, que se materializa claramente en el hecho de no impartir todos los contenidos.
- Conlleva ir trabajando progresivamente la responsabilidad y la autonomía en el alumno y alumna sobre su trabajo y aprendizaje.
- Desde mi punto de vista ha de ser también lo suficientemente abierta y flexible como para poder adecuarla a los grupos en los que se imparte clase.
- Hay actividades que funcionan en algunos grupos, y en otros no. ¿Qué provoca estas diferencias? El proceso de investigación-acción me ha de servir para diagnosticarlas y ser capaz de reaccionar ante ellas.
- A lo largo de este curso académico me encontré en esta tesitura, en la que los grupos de la mañana fueron mucho más numerosos y dinámicos. El ritmo del grupo de tarde fue el que modificó algunos aspectos metodológicos.

Sobre los contenidos también voy a realizar algunas consideraciones que implicarán modificaciones en el programa-guía del próximo curso. En la misma línea de lo expuesto sobre las competencias, el primer aspecto sobre el que tomo conciencia es que el volumen de contenidos es excesivo. Concretamente, más que los contenidos en sí, lo que ha sobrepasado las posibilidades reales ha sido la bibliografía y materiales preparados para desarrollarlos.

Repito que el volumen supera lo abarcable, independientemente de otra característica que también los condiciona: ser una asignatura de primero. Creo haber depositado demasiadas pretensiones -o al menos no ajustadas a los parámetros reales- en la elaboración del programa-guía y en los objetivos de la asignatura. Imagino que con una voluntad de plantear una disciplina lo más completa posible, intentando abarcar el máximo de temas.

La realidad me pone de manifiesto que llegar a todos estos contenidos y trabajar todas las competencias, con todas las limitaciones descritas hasta ahora, no es un objetivo abarcable. Esto implica una reelaboración de estos contenidos y de los materiales bibliográficos.

Por tanto, establezco cinco puntos en la toma de decisiones que serán el eje del plan de trabajo del curso 2011-2012:

1. Reforzar la competencia del trabajo autónomo, y "aprender a aprender", de forma que el propio alumno llegue a tener un mayor control sobre su propio proceso de aprendizaje.
2. Esto se materializa en plantear un trabajo de investigación individual, con dos momentos de tutorización y un margen amplio de autonomía.
3. Introducir la reflexión como elemento presente en todas las actividades.
4. Incidir en los criterios de evaluación que refuercen las debilidades detectadas.
5. Eliminar y reorganizar los contenidos y sus materiales de trabajo.

## 12.2. Segundo ciclo: Curso 2011/2012

El segundo ciclo de esta investigación se desarrolla en el curso 2011/2012. En este periodo impartí la asignatura a lo largo del segundo cuatrimestre en dos grupos de primer curso de Educación Infantil, uno en horario de mañana y otro de tarde. En esta ocasión han sido 80 alumnos y alumnas: el grupo A, con 49 alumnas y 3 alumnos y el grupo C con 27 alumnas y 1 alumno. Son dos grupos muy diferentes. El primero de ellos, muy numeroso y participativo. El grupo C, en horario de tarde, se reveló como un grupo con muchas tensiones internas y estas se ponían de manifiesto en la dinámica de la clase.

Este ciclo comienza para mí con este interrogante: **¿Asumo los fallos observados en el curso anterior como errores o como oportunidades de mejora?** Lógicamente el proceso de investigación-acción me condujo al segundo planteamiento. Por tanto, inicié el curso con el aprendizaje de poder anticiparme a algunas dificultades y enfrentarlas con otros recursos. Esta es la impresión y la actitud con la que comencé o, más bien, continué este trabajo.

### 12.2.1. Primer momento: Puesta en práctica

La puesta en marcha de este ciclo se inicia realmente en la evaluación del anterior, en la que planteé la toma de decisiones para este curso. Esto ha supuesto algunos cambios en el programa-guía y en su implementación.

Inicié el curso de una forma similar al anterior, insistiendo en la presentación del programa de la asignatura y en la responsabilidad y compromiso del alumno y alumna respecto a su propio trabajo y al de sus compañeros. Es decir, procuro clarificar en qué consisten los roles de alumno y profesor en este nuevo modelo de enseñanza universitaria, y reitero mi papel como guía y el de ellos como protagonistas.



Respecto a las competencias ya indicamos anteriormente que permanecen las mismas. Sí he resaltado en el plan de trabajo la intención de reforzar las competencias referidas al desarrollo de una mayor autonomía del alumno sobre su proceso de aprendizaje, y un mayor conocimiento y control del mismo.

Los objetivos tampoco se han modificado ni probablemente lo harán por dos motivos: porque han sido ampliamente consensuados en el equipo de profesores y profesoras que impartimos el módulo, y por ser unas intenciones o propósitos que mantenemos, y que van más allá de las posibles dificultades o limitaciones para su consecución.

Sobre la metodología, el cambio reflejado en el programa-guía es inapreciable aunque no su desarrollo.

Respecto a la rutina de las sesiones, en el grupo A he continuado manteniendo la misma dinámica, diferenciando entre clases conjuntas y clases en seminario. Si es cierto que he intentado controlar más los tiempos en lo referido a:

1. Análisis de prensa
2. Exposición por parte del profesor o por la de los equipos a los que les corresponda.
3. Actividades complementarias.

Las clases de seminario también han mantenido un funcionamiento similar al curso anterior:

1. Sesiones de trabajo personal sobre algún texto.
2. Sesiones de lectura compartida sobre algún tema o autor.
3. Sesiones de trabajo colaborativo.
4. Dinámicas de grupo o dramatizaciones sobre algún tema.

Con el grupo C, del que ya he indicado algunas particularidades, he trabajado de manera diferente. Es necesario reseñar que al ser un grupo poco numeroso, todas las

sesiones son con el grupo completo: cuatro horas de clase semanales, repartidas en dos módulos de dos horas. Todos estos condicionantes, junto con el horario de tarde y con la ubicación de mis sesiones en las primeras horas, me hicieron dar un giro al planteamiento inicial.

Inicié el trabajo con este grupo teniendo presente esta condición de los módulos de dos horas de clase y del hecho de que a primera hora de la tarde muchos alumnos y alumnas que trabajan suelen llegar tarde. Con estas circunstancias opté por plantear la mayoría de las **sesiones** distribuyendo la actividad con el siguiente esquema:

1. Trabajo en pequeño grupo.
2. Análisis de prensa.
3. Exposición, por parte del profesor o de los alumnos.
4. Actividades complementarias.

Reformulé la dinámica de esta manera para acoger estas circunstancias, haciendo que la llegada progresiva de estudiantes no interrumpiera ni retardase el inicio de la clase.

Por otro lado, las actividades se modificaron de la siguiente manera. En primer lugar, sustituimos el trabajo individual del curso anterior, "*La interpretación de la realidad social desde la perspectiva visual*", por una nueva propuesta: "*Diseño y trabajo de investigación*" (ver anexo VII). Tiene algunos aspectos comunes con el trabajo anterior, como el hecho de ser un trabajo individual y de partir de las inquietudes del propio alumno, y otros rasgos específicos ha de servir de introducción a esta dimensión que también forma parte de la profesión docente y tiene un carácter práctico, pues pretende llevar la aplicación de los contenidos teóricos al plano de la práctica. Supone el 25% de la calificación final del parcial.

Los objetivos de este trabajo fundamentales consistieron en: Identificar los temas fundamentales que afectan al contexto educativo y que contribuyen al debate actual; analizar críticamente la sociedad actual y su relación con la educación y conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación educativa.

Las **competencias** a desarrollar a través de la realización de este trabajo son las siguientes:

- Analizar y sintetizar la información.
- Organizar y planificar el trabajo.
- Buscar, seleccionar, utilizar y presentar la información usando medios tecnológicos avanzados.
- Identificar, formular e investigar problemas.
- Investigar y seguir aprendiendo con autonomía.
- Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar.

En su elaboración, que tuvieron que realizar a lo largo de todo el cuatrimestre, podemos distinguir dos momentos importantes. El primero de ellos, la búsqueda del tema de investigación, con unas orientaciones, a lo que se destinó una sesión de seminario en la que tuvieron un primer momento de reflexión individual y posteriormente un espacio en grupo para la clarificación. El segundo momento importante consistió en la presentación de un guion de lo que sería el trabajo cada uno. En los apartados siguientes se analizará el desarrollo y los resultados.

En este segundo curso se pusieron en marcha otras actividades complementarias, de las cuales destacaré tres. La primera de ellas, *"Características de la sociedad occidental"*, se realizó en grupo, tras la finalización del Bloque VIII de contenidos. Esta tarea pretendía fundamentalmente ilustrar, en el más amplio sentido de la palabra, con noticias, vídeos, viñetas, etc., algunas de las características de la sociedad de nuestro entorno y compartirlo en un foro. Mi objetivo principal siempre es conectar la teoría sociológica con la realidad y que aprendan a reconocer los procesos sociales en sus vidas.

Otra de las actividades realizadas, y que se planteó de manera espontánea, a raíz del debate en clase sobre la pobreza, fue un *"Análisis de gastos diarios"*. Al ser una actividad que se llevó a cabo sin planificación previa, tengo que decir que el único objetivo

fue una toma de conciencia con la realidad. La situación de partida fue un dato: el gasto medio diario por persona en situación de extrema pobreza. Muchos alumnos y alumnas pensaban que su gasto diario no suponía una cantidad muy diferente. Ante esto, decidí ponerlos a hacer una estimación de sus gastos diarios. Tras la experiencia, esta actividad la he mantenido.

La tercera la realicé al final del cuatrimestre, a modo de conclusión de la asignatura, y recuperando la idea del trabajo del curso anterior sobre la representación visual de la realidad. Es una actividad que pretende una "*Representación gráfica de la sociedad*" y les pedí que realizasen un dibujo sobre el aspecto, dimensión, característica que destacarían de nuestra sociedad al estar concluyendo el cuatrimestre. Les expuse varios argumentos para su realización ante las múltiples excusas: "*yo no sé dibujar*", "*no se me ocurre nada*". El primer argumento: la imagen es otro lenguaje con el que representar la realidad, especialmente utilizado hoy en día. El segundo aludía a sus competencias como futuros maestros y maestras: ellos tendrán que dibujar en sus clases y hacerse entender a través de este medio de expresión. El tercero hacía referencia al desarrollo de la creatividad.

Sobre las actividades de "*Análisis de la prensa*" y "*Preparación y defensa de los temas*" las modificaciones no han sido de forma, sino de intensidad. Reforzar, como he dicho antes, el papel protagonista del alumno y alumna en su propia formación y la responsabilidad en el trabajo en equipo, han sido las dos constantes en ambas actividades, que al realizarse a lo largo de todo el cuatrimestre permiten ir reconduciéndolas.

El trabajo de "*Seminario*" tampoco ha sufrido modificación alguna.

La "*Semana de observación*" y la guía preparada se mantuvieron sin grandes cambios. Algunas pequeñas modificaciones en las cuestiones a observar.

A continuación expondré algunas reflexiones sobre este proceso de implementación.

## 12.2.2. Segundo momento: Reflexión en la acción

La primera cuestión que me planteo durante este nuevo ciclo de la investigación es sobre el equilibrio en este nuevo modelo de enseñanza **¿Hasta dónde tienen que llegar mis directrices y orientaciones en el trabajo?** Si me excedo en ellas, ¿limito la capacidad de autonomía del alumno?, ¿Cómo sopeso realmente el volumen de trabajo asumible por el alumno, que también ha de cumplir con las demandas de las demás asignaturas?, ¿Puedo, en la práctica, valorar bien el nivel de adquisición de competencias de cada alumno?

Algunas preguntas más irán apareciendo en torno a la reflexión en y sobre este segundo ciclo, algunas de ellas referidas a las diferencias de trabajo entre el grupo A y el grupo C. Me gustaría comenzar esta reflexión retomando mis dificultades, anteriormente expresadas, al trasladar mi docencia de tercero a primero. La impresión que tengo es que aún no he sido capaz de asumir este cambio y encuentro que algunas de mis actuaciones siguen la inercia del trabajo de años atrás. Creo, sin embargo, que hay ciertas competencias que son imprescindibles que comiencen a ponerse en práctica desde primero para que alcancen un nivel de adquisición aceptable al finalizar los estudios. Y en ellas he intentado centrar mis esfuerzos en este curso.

Respecto a las diferencias entre los grupos A y C, mi planteamiento de partida es que la diversidad en los grupos requiere fórmulas alternativas en el trabajo. Me resisto al extremo de la homogenización de las prácticas docentes, incluso cuando correspondan al mismo profesor o profesora puesto que impide la adecuada comunicación con los alumnos. Este fue mi punto de partida a la hora de establecer estas distinciones, fundamentalmente en la dinámica de clase. La observación y reflexión a lo largo del desarrollo del curso me han hecho reafirmarme en esta postura.

Retomando las cuestiones iniciales, y las competencias que pretendía reforzar sobre la autonomía del alumno, recupero la idea del **juego de equilibrio**. Llegar a encontrar la proporción adecuada entre la intervención del profesor y el margen de trabajo del alumno, es el *quid* de la cuestión. En la puesta en práctica de cada actividad me he planteado qué

tipo de instrucciones, temporalización y aclaraciones debía ofrecer al alumnado. Y también en este momento he reconocido en ocasiones que cuantas más orientaciones se les proporcionan, más aún exigen ellos. Interpreto esto como un proceso de acomodación, es decir, nosotros mismos con la intención de ayudar vamos generando una actitud acomodaticia y poco exigente en el alumnado.

Esto lo advertí especialmente en el grupo C, exigente respecto a las instrucciones, recursos y tiempo, pero no tanto en torno a su esfuerzo y actitud. Al modificar la rutina de las sesiones pretendí dar solución a dos problemas: en primer lugar, el hecho de que un grupo de alumnas y alumno llegara habitualmente tarde no podía redundar en una pérdida diaria de tiempo. Al iniciar las sesiones, los que eran puntuales disponían de más tiempo para la realización de las actividades que los demás tendrían que realizar en otro momento. Además reforzaba las competencias del trabajo autónomo y la responsabilidad sobre su propio trabajo.

Otro de los puntos a valorar sobre las orientaciones en los trabajos hace referencia a cuándo y cuántas veces hay que aclarárselas. Esta es otra dificultad, que asocio al hecho de ser alumnos y alumnas de primer curso pero también a un componente actitudinal reproducido en todos los grupos. Hay actividades escritas, explicadas en clase y sobre las cuales se piden aclaraciones que ya tienen porque "*prefiero preguntar a leerme los papeles*". Creo que repetirles con frecuencias las instrucciones no aporta nada al desarrollo de las competencias a trabajar aunque reconozco que caigo con frecuencia en ello.

Sobre las actividades que no presento por escrito, sobre las que doy unas breves instrucciones para realizar en el momento, me encuentro con otra actitud: la falta de escucha y atención. En general veo que es necesario trabajar la escucha activa y con respeto, fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Mi desconcierto es que esto se agudiza en primero, y es otro componente contextual más que asumir en este nuevo periodo docente en el cual encuentro.

Continuando con las actividades, el "*Diseño y trabajo de investigación*", actividad individual central en este curso, creo que ha sido una propuesta en general desmedida respecto al nivel y el tiempo disponible. He observado importantes diferencias entre los alumnos,

de tal forma que ha habido algún trabajo muy bueno y la mayoría han sido muy "flojos". Pese a ello, muchos alumnos la han destacado como la tarea más complicada pero también en la que más han aprendido. De cualquier forma reconozco que en muchos sentidos no ha sido una propuesta proporcionada a las posibilidades reales, entre otras el tiempo, tanto el que a ellos les ha llevado realizarlo como el que a mí misma me ha exigido en cuanto a tutorización y corrección. Pese a esta realidad, otro de los factores negativos no favorecedor del desarrollo de esta actividad hace también referencia a la mala gestión de su tiempo de estudio. Siendo un trabajo planteado al comienzo del cuatrimestre, hubo alumnos y alumnas que no lo comenzaron hasta casi finales del mismo, hecho que por sí solo auguraba un mal resultado.

En cuanto al resto de actividades puestas en marcha este curso, la respuesta ha sido positiva y mi impresión también. Veo que las actividades que han tenido mejor acogida son la que implican procesos menos habituales: tanto en la actividad de "*Análisis de gastos*" como en la "*Representación gráfica de la sociedad*", no requieren de búsqueda de información o lectura. En la segunda de ellas se les exige seleccionar y sintetizar pero en un lenguaje poco habitual en la universidad, al menos en este tipo de asignaturas: el dibujo. La exposición y el intercambio de los dibujos realizados resultan bastante enriquecedores, incluso para mí misma. Siempre hay algún alumno que sorprende con su dibujo y su significado. Algunos se expresan mejor que con el lenguaje escrito.

Respecto al "*Análisis de gastos*", he de decir que supuso una experiencia curiosa y motivadora, que al menos les hizo tomar conciencia de dos cosas: del nivel de vida que tenemos respecto a los ciudadanos de otras zonas del mundo y de las diferencias existentes entre ellos. También les sirvió a muchos para hacer evidente la cantidad de gastos diarios que efectúan y que, como ellos mismos no sufragan, no son conscientes de ellos.

Estas son las apreciaciones que he ido recapitulando a lo largo de este curso 2011/2012, momento para seguir reflexionando sobre las prácticas y sobre los nuevos papeles de profesores y estudiantes. Desde este punto planteo, en el siguiente apartado, la evaluación de la implementación de la asignatura "*Procesos sociales básicos en la educación*" en Primer curso de Grado de Magisterio de Educación Infantil durante dicho curso.

### 12.2.3.Tercer momento: Evaluación y toma de decisiones

Nuevamente, vamos a valorar, en este segundo ciclo el nivel de implementación de las competencias, especialmente de las más trabajadas a lo largo del curso finalizado.

A continuación aparece un cuadro, de elaboración propia, con la relación de **competencias** que he intentado trabajar con mi propuesta metodológica durante el curso 2011/2012. Aparecen reflejadas, como en el del curso anterior, las competencias, limitaciones o dificultades y las mejoras observadas. En la última columna se recogen las alternativas o propuestas para el curso siguiente, algunas ya iniciadas el anterior y otras no.

Cuadro 4. Segundo ciclo: Análisis de competencias. (Elaboración propia)

COMPETENCIAS	DIFICULTADES/ DEBILIDADES	MEJORAS OBSERVADAS	OPORTUNIDADES/ ALTERNATIVAS
Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar	No saber argumentar la crítica  Insisten en la repetición de argumentos de otros	Las actividades propuestas no han aportado cambios significativos.	Fomentar el debate académico como medio de análisis y de construcción del conocimiento colectivo



COMPETENCIAS	DIFICULTADES/ DEBILIDADES	MEJORAS OBSERVADAS	OPORTUNIDADES/ ALTERNATIVAS
Capacidad de analizar y sintetizar la información	Poco hábito lector	Nada reseñable	Incorporar la lectura de pequeños fragmentos en la dinámica semanal Lecturas compartidas
Buscar, seleccionar, utilizar y presentar la información usando medios tecnológicos avanzados	No reconocer la información veraz y pertinente	La utilización de cuadros comparativos orienta la organización de la información	Realizar búsquedas guiadas y plantear métodos para contrastar la información
Capacidad para aplicar los conocimientos a la práctica, transfiriéndolos a nuevas situaciones	Hábito de aprendizaje basado en el profesor	Nada reseñable	Transmitirles la importancia del sujeto en su proceso de aprendizaje Aprendizaje basado en problemas
Reflexionar desde una perspectiva conceptual sobre los problemas implicados en el currículo de educación infantil: individualidad personal, conocimiento del entorno y el fenómeno de la comunicación y representación	Poco hábito de incluir la reflexión como proceso cognitivo	La reflexión sobre la propia experiencia parece motivadora	Incluir la reflexión en distintas propuestas de actividades Actividades que insistan en la observación y reflexión de la experiencia personal y de su entorno
Conocimientos propios de la profesión	Nada reseñable	Nada reseñable	Equilibrar los contenidos con el tiempo real disponible
Capacidad, iniciativa y motivación para aprender, investigar y trabajar de forma autónoma	Hábito de aprendizaje basado en el profesor Comodidad No ser capaces de reconocer las propias carencias Dificultades para tomar la iniciativa	Valoración positiva de los trabajos que les exigen más esfuerzo intelectual	Plantear actividades que requieran planificación y autonomía a largo plazo.  Dar las <u>directrices imprescindibles</u> en los trabajos, no demasiadas  Actividades de autoevaluación

COMPETENCIAS	DIFICULTADES/ DEBILIDADES	MEJORAS OBSERVADAS	OPORTUNIDADES/ ALTERNATIVAS
Capacidad para la crítica y la autocrítica	No saber argumentar  Poca uso de la asertividad  No ser capaces de reconocer las propias carencias	Nada reseñable	Trabajar la asertividad y otras habilidades comunicativas a través de la dramatización  Tutorías entre iguales
Capacidad para adquirir un compromiso ético	Ausencia de responsabilidad	Nada reseñable	Consecuencias claras ante su incumplimiento
Capacidad para organizar y planificar	Ausencia de responsabilidad  Falta de madurez  Falta de perspectiva a largo plazo	Nada reseñable	Trabajo colaborativo  Coevaluación
Comprender la complejidad de los procesos educativos en general y de los procesos de enseñanza-aprendizaje en particular	Habituados al conocimiento parcelado	Nada reseñable	Aprendizaje basado en problemas
Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad	Visión etnocéntrica del entorno	Reconocimiento de las condiciones de vida de otros	Estudio de casos
Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación infantil y a sus profesionales	Aún mantienen su rol de alumnos y alumnas desde el que analizan la realidad	Algunas reflexiones de la semana de observación van en esta línea	Análisis de la información educativa desde distintas fuentes  Reforzar la reflexión durante la semana de observación

COMPETENCIAS	DIFICULTADES/ DEBILIDADES	MEJORAS OBSERVADAS	OPORTUNIDADES/ ALTERNATIVAS
Impacto social educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas	Difícil analizar una realidad de la que forman parte	Algunos trabajos de investigación se han centrado en este tema	"Tecnoautobiografías"  Posible propuesta de tema de investigación
Discriminación, exclusión social y desarrollo sostenible	Poca empatía con las situaciones ajenas	Reconocimiento de las condiciones de vida de otros  Toma de conciencia de las diferencias sociales	Análisis de datos de la realidad española  Análisis comparado entre la realidad propia y la de otras sociedades
Conocer la evolución histórica de la familia, los diferentes tipos de familia, de estilos de vida y educación en el contexto familiar	Nada reseñable	Nada reseñable	Trabajar la importancia de la relación familia-escuela  Ejercicios de observación e investigación sobre la realidad familiar española
Fomentar la creatividad o capacidad de generar nuevas ideas	Comodidad y resistencias a lo nuevo	Valoración positiva del uso de otras formas de expresión  Fórmula diferente de asentar conocimientos	"Metáforas de aprendizaje"  Utilizar el dibujo y la imagen en general como otra posibilidad de representación de la realidad social

En el plano de las competencias, del mismo modo que en el ciclo anterior, realizaré varias apreciaciones:

- Se vuelven a mantener las mismas competencias.
- Respecto al carácter evolutivo de las competencias lo reafirmo al observar que su adquisición no depende sólo del tipo de actividad de aprendizaje propuesta, sino de la repetición de ciertas prácticas que podrán llegar a convertirse en hábitos.

- Es necesario, por ello, insistir desde primero en reforzar estos procesos de aprendizaje, y no sólo con la comunicación explícita de pautas, sino también con la forma de realizar esta comunicación.
- Sobre el refuerzo de la competencia del trabajo autónomo creo que he de seguir esforzándome por encontrar ese equilibrio entre la adquisición de autonomía por su parte, y mi papel como guía del proceso formativo.
- Para que los alumnos y alumnas vayan asimilando su protagonismo, veo necesarios dos puntos que tengo que mantener con firmeza. En primer lugar, dar las instrucciones necesarias para los trabajos y en su momento. Repetirles constantemente las orientaciones sobre lo que deben hacer y cuando entorpece el aprendizaje de este rol. Y en segundo lugar, no hacerles su trabajo: el alumno es el que ha de leer, seleccionar, interpretar, criticar. Si les evitamos esos procesos, no aprenden, sólo memorizan.
- Una cuestión que me preocupa, y a parte del equipo docente del que formo parte, consiste en ajustar el volumen de trabajo, y con ello me refiero no sólo a la cantidad, sino a la dificultad de los mismos, en la propia asignatura y entre toda las que conforman el cuatrimestre. Creo necesario comenzar por un reajuste dentro de mi propia disciplina para posteriormente intentar llegar a un plan conjunto.
- Incidir en todas aquellas competencias que contribuyan al aprendizaje por comprensión, en lugar del aprendizaje por repetición.
- Plantear actividades que permitan un mejor entrenamiento de estas competencias.

Respecto a la metodología, trataré, al igual que en el ciclo anterior, la dinámica o rutina de clase y las actividades de aprendizaje. Sobre la dinámica destacaré algunos puntos, muchos de ellos coincidentes con los del curso pasado:

- La rutina de clase ha funcionado por su dinamismo y permite intercalar aspectos más prácticos y teorías.

- El hecho de que sea participativo también implica una buena actitud inicial, más motivadora.
- Sobre el tiempo resaltaré que hace más lento el avance en los contenidos, aunque entiendo que la metodología participativa conlleva esta consecuencia (López Noguero, 2007, pp.97-99).
- También observo, como indicaba en el ciclo anterior, que se repiten la poca escucha y atención en las exposiciones de compañeros y en los debates. Es complicado mantener un turno de palabra y de que las intervenciones no sean una respuesta a sí mismos, no al compañero. Tal como ya indiqué, se puede hacer crítica pero no perder el respeto porque se elimina la comunicación.
- La posibilidad de gestionar las sesiones adaptándolas a la idiosincrasia de los grupos me parece fundamental. Creo que en este sentido hay que apostar por la flexibilidad y adaptación a las necesidades del alumnado.

Sobre las **actividades de aprendizaje** he introducido, igualmente, una columna con las mejoras observadas en las actividades que se han repetido. Las anotaciones pueden repetirse respecto al cuadro de competencias al ir ambas relacionadas.

**Cuadro .5 Segundo ciclo: Análisis de Actividades de aprendizaje (Elaboración propia)**

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	DIFICULTADES/ DEBILIDADES	MEJORAS OBSERVADAS	OPORTUNIDADES/ ALTERNATIVAS
Diseño y trabajo de investigación	Poca autonomía e iniciativa Repetición y copia Falta de perspectiva a largo plazo Comodidad Grandes diferencias entre alumnos Tiempo escaso Expectativas distintas Trabajo no acorde al nivel	Nada reseñable	Plantear actividades con entregas constantes: agenda sociológica  Dar las directrices imprescindibles en los trabajos, claras y suficientes  Estimar adecuadamente el tiempo necesario de realización

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	DIFICULTADES/ DEBILIDADES	MEJORAS OBSERVADAS	OPORTUNIDADES/ ALTERNATIVAS
Análisis de prensa	<p>Repetición y poca creatividad la convierten en una actividad rutinaria</p> <p>Falta de coordinación y de coherencia</p> <p>Poco hábito de trabajo en equipo</p> <p>Escaso hábito de debate académico</p>	Mayor diversidad temática	<p>Adoptar explícitamente como criterios de evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Profundidad del análisis</li> <li>- Creatividad en la presentación</li> <li>- Coherencia</li> <li>- Interacción en la exposición</li> </ul>
Preparación y defensa de temas	<p>Falta de coordinación y de coherencia</p> <p>Poco hábito y sentimiento de trabajo en equipo</p> <p>Falta de trabajo</p> <p>Limitaciones en la comunicación oral</p> <p>Pérdida del control del tiempo por parte del profesor</p>	Nada reseñable	<p>Dedicar más tiempo a la explicación de la actividad</p> <p>Adoptar explícitamente como criterios de evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Profundidad del análisis</li> <li>- Coherencia</li> <li>- Interacción en la exposición</li> </ul> <p>Seguimiento previo a la exposición en tutorías</p>
Seminario	<p>Escaso o nulo hábito lector</p> <p>Dificultades en la comprensión de textos</p> <p>Dificultades en el ejercicio de sintetizar y desarrollar</p>	Nada reseñable	<p>Incorporar la lectura de pequeños fragmentos en la dinámica semanal</p> <p>Lecturas compartidas</p>
Semana de observación	Limitaciones en la observación, reflexión y análisis	Nada reseñable	Trabajar previamente estas competencias en clase
Características de la sociedad occidental	Poco hábito de trabajo en equipo	Nada reseñable	<p>Tiempo dedicado</p> <p>Otras fórmulas para compartir la información</p>

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	DIFICULTADES/ DEBILIDADES	MEJORAS OBSERVADAS	OPORTUNIDADES/ ALTERNATIVAS
Análisis de gastos	Poco hábito de análisis  Poco tiempo para su realización	Nada reseñable	Dedicar más tiempo a su realización para que se ajuste más a la realidad
Representación gráfica de la sociedad	Reticencias a trabajar con elementos poco habituales	Nada reseñable	Buscar fórmulas alternativas para compartir, incluso entre distintos grupos

Sobre las actividades de aprendizaje y la metodología participativa en general podríamos decir:

- Que recoge la filosofía del proceso de convergencia respecto a la centralidad de las competencias y propicia el cambio hacia el rol más participativo del alumno y alumna y más gestor por parte del profesor.
- El grado de renuncia sobre el control del proceso de enseñanza-aprendizaje por parte del docente se va asumiendo paulatinamente, aunque hay que mejorar la gestión del tiempo en las sesiones de clase.
- El trabajo sobre la responsabilidad y la autonomía en el estudiante sobre su proceso de aprendizaje es básico, especialmente en primer curso.
- Hay que plantear actividades y trabajos acordes al curso en el que están. No podemos reflejar expectativas desmedidas en las demandas a los alumnos.
- Es necesario plantear trabajos que reduzcan la tendencia fácil a copiar. Por supuesto el refuerzo del compromiso ético es fundamental.
- La flexibilidad se puede aplicar en ciertas actividades, de manera que las diferencias individuales tengan salida. El nivel de exigencia no puede ser diferente pero **¿se podría pensar en distintas opciones de trabajo?**

- La flexibilidad es positiva en referencia a la adaptación a los distintos grupos. ¿Qué produce las diferencias? Una combinación de factores. Lo importante es saber reorientar el trabajo recogiendo esas diferencias.

En referencia a los **contenidos**, nuevamente observo que las pretensiones continúan siendo excesivas. Algunos ajustes habrá que realizar para el siguiente curso y a recoger en el programa-guía. Me reitero en la idea expuesta en el anterior ciclo sobre la necesidad de limitar los materiales para poder trabajar con mayor profundidad sobre ellos.

La experiencia de este curso no ha hecho más que remarcarme la nueva condición de asignatura de primer curso, con sus condicionantes. Creo que poco a poco voy tomando conciencia de esta realidad que no puedo perder de vista en todo el planteamiento y elaboración del programa-guía.

Otro hecho objetivo sobre mi trabajo es que, al haberme centrado más en el desarrollo de las competencias y el aspecto metodológico, no he pensado tanto sobre los contenidos, realizando una adaptación de los contenidos de la antigua asignatura de tercero de la diplomatura de magisterio, "*Sociología de la Educación*".

La puesta en práctica y reflexión sobre todo este proceso de implantación del título de Grado de Magisterio de Educación Infantil me está permitiendo en primer lugar, conocer mejor la realidad de mi trabajo, que principalmente la componen mis alumnos y alumnas. Y también mi práctica y todas sus dimensiones contextuales. Entiendo que la posibilidad de ir revisando cada curso el trabajo realizado conlleva ajustar un poco más las mejoras ambicionadas.

Para ello, establezco cinco puntos en la **toma de decisiones** que serán el eje del plan de trabajo del curso 2012/2013:

1. Elaborar guías didácticas de los bloques que detallen competencias, contenidos, actividades de aprendizaje, evaluación y recursos.
2. Insistir en desarrollar las competencias de trabajo autónomo, responsabilidad y el compromiso ético tanto en el trabajo individual como en equipo.



3. Plantear un trabajo que requiera un esfuerzo constante a lo largo de todo el cuatrimestre y permita reflejar la individualidad y la evolución del alumno.
4. Aumentar las actividades que pongan en práctica los procesos de observación y reflexión de la experiencia personal y del contexto propio y educativo.
5. Establecer y comunicar unas directrices y orientaciones claras para los trabajos y que habitualmente estén por escrito. No repetir permanentemente estas normas.

### 12.3. Tercer ciclo: Curso 2012/2013

El tercer y último ciclo de esta investigación se desarrolla durante el curso 2012/2013. Durante el segundo cuatrimestre de dicho curso académico sólo imparto la asignatura en un grupo de primer curso de Educación Infantil. El grupo A lo forman un total de 47 alumnos, 46 de ellas alumnas y un único alumno.

En este tercer ciclo me interesa ir integrando definitivamente la asignatura en primero, con la experiencia y un más profundo conocimiento de las características y condicionantes de este curso. **¿Cuál es la situación de partida?** Desde la base de la toma de decisiones del ciclo anterior, podríamos decir que se plantean dos objetivos: uno referente a mi práctica y rol como profesora y otro en alusión a la adquisición de competencias y el rol del alumno.

¿Qué aspectos quiero mejorar en mi práctica docente a lo largo de este curso? Los dos puntos que lo reflejan en el apartado anterior aluden a la mejora de la información al alumnado. He planteado, por un lado, la elaboración de guías didácticas correspondientes a cada bloque, que proporcionen una idea global del mismo al alumnado, de sus contenidos y actividades y anexas todos los recursos necesarios para su trabajo. Por otro lado, el objetivo será controlar o gestionar mejor, tratando de llegar a un equilibrio, las orientaciones y directrices dadas a los estudiantes.

¿Qué me planteo este año ante este grupo de futuros maestros y maestras de Educación Infantil?, ¿Cuáles son las prioridades? y ¿Quiero modificar en algo mi práctica o mantengo los mismos objetivos? Tal como pongo de manifiesto en la toma de decisiones, veo que el trabajo con el alumnado ha de ir en la misma línea: el desarrollo de su autonomía, como estudiante pero también como persona y futuro profesional, y de la responsabilidad sobre sus propios procesos. Pero también voy asumiendo que el estudiante, especialmente en los primeros cursos y tal como defiende Zabalza (2007), es *aprendiz*, y por tanto ha de ser acompañado y guiado. En este sentido planteo una nueva actividad de aprendizaje individual, "*la agenda sociológica*", que le vaya marcando unos tiempos y permitiéndole ir perfeccionando su trabajo.

### 12.3.1. Primer momento: Puesta en práctica

En la puesta en marcha de este curso y de este ciclo tengo presentes los objetivos que acabo de mencionar y que han de dirigir todo el cuatrimestre. La información clara, completa y comprensible es el eje que marcará tanto la presentación de la asignatura como las guías didácticas que de cada bloque.

Ya en la misma presentación percibo algunas características del grupo con el que voy a trabajar: son muy habladores y participativos. Habladores hasta el extremo, lo que se pone de manifiesto en la falta de escucha, tanto entre ellos como respecto a la profesora y en la repetición frecuente de las mismas preguntas. Incluso en ocasiones preguntan antes de haber finalizado la explicación.

En este comienzo hago especial hincapié en las competencias que quiero desarrollar, en las que potencian esa autonomía requerida por el nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje. Intuyo que el trabajo de esta competencia va a suponer en este grupo un mayor esfuerzo.

Posteriormente paso a explicarles la dinámica de clase. Tal como se ha evaluado en los ciclos anteriores, en general es una rutina que funciona bien, por tanto, la mantengo.

Diferenciábamos la dinámica de grupo completo:

1. Análisis de prensa.
2. Exposición, bien por parte del profesor, bien por los equipos a los que les corresponda.
3. Actividades complementarias, según el desarrollo de la sesión y el tema.

Y la dinámica de seminario:

1. Sesiones de trabajo personal sobre algún texto.
2. Sesiones de lectura compartida sobre algún tema o autor.
3. Sesiones de trabajo colaborativo.
4. Dinámicas de grupo o dramatizaciones sobre algún tema.

Las sesiones de seminario habitualmente están dispuestas en el horario de forma cruzada con las de otra asignatura. Esto ha permitido que en ocasiones, bien por necesidades personales del profesorado implicado o bien por necesidades en una de las asignaturas, hayamos reagrupado las sesiones de seminario en clases conjuntas. Esta posibilidad ha resultado muy beneficiosa para reajustar tiempos en las asignaturas y para flexibilizar un poco la actividad.

Esto me lleva a plantear el reparto de trabajo y exposiciones desde el primer día. Creo que es beneficioso que puedan hacerse una planificación de todos los trabajos desde el inicio del cuatrimestre. Ante esto, me encuentro con una dificultad: aún no se conocen bien y les cuesta formar equipos de trabajo. Además, la limitación de componentes, entre dos y cuatro, también es motivo de queja. Por tanto, la actividad de la "*preparación y defensa de temas*" no puedo distribuirla hasta que no realizan los grupos.

Como ya he comentado, este año el trabajo se va a orientar a través de las guías didácticas <sup>41</sup>. Al ser éstas el instrumento en el que van insertas las actividades de

---

<sup>41</sup> Guía didáctica: Es un instrumento que ponemos en las manos de nuestros alumnos para que les oriente en su proceso de aprendizaje y en la organización del mismo. Es un elemento de información y del trabajo docente y discente, cuyo objetivo es el de contribuir al trabajo autónomo. En el CES Cardenal Spínola se elabora una guía para cada bloque temático.

aprendizaje, seguiré el orden de implementación de las mismas en esta descripción. Su estructura es la siguiente:

1. Datos iniciales, entre otros se refleja el peso del bloque en relación al resto del cuatrimestre
2. Presentación
3. Referencia a las competencias
4. Contenidos
5. Actividades de aprendizaje
6. Evaluación
7. Recursos

En primer lugar, veremos la guía correspondiente al bloque II: *La perspectiva sociológica de la educación* (ver anexo II). Este primer bloque es el de mayor peso en el cuatrimestre pues supone tres de los seis créditos. Las competencias no se vuelven a desarrollar sino que se hace referencia al programa-guía. Los contenidos consisten en una introducción a la disciplina, conceptos básicos, los paradigmas fundamentales y métodos de investigación social. Por el hecho de ser el bloque de mayor envergadura y de ir en primer lugar, contiene tanto las actividades específicas del bloque como otras que se realizan a lo largo de todo el cuatrimestre.

Las actividades de esta guía son:

1. Actividad de seminario
2. Guion de comentario de texto
3. Visionado y análisis de películas
4. Cuestiones previas sobre: "lo innato y lo cultural"
5. Preparación y defensa de temas
6. Dinámica "La isla"
7. Cuadro comparativo y casos prácticos sobre los paradigmas
8. La mirada sociológica
9. Cuadro comparativo sobre las formas de comportamiento colectivo

De todas ellas voy a destacar la dinámica de "*La Isla*". Esta actividad la planteo en las

sesiones de seminario para conseguir la participación de todos. Se presentan siete u ocho candidatos que forman un círculo, alrededor del que nos situamos todos los observadores. Se les plantea una situación de naufragio y a partir de ahí interpretan un papel. Los observadores miran y en un segundo momento comentan lo que han advertido en la escena: organización, líderes, prioridades, etc. Con esta dinámica se trabajan varias **competencias**:

- Capacidad para organizar y planificar
- Capacidad para la crítica y autocrítica
- Capacidad para aplicar los conocimientos a la práctica, transfiriéndolos a nuevas situaciones
- Fomentar la creatividad o capacidad de generar nuevas ideas

Además de todas las anteriores, junto con la guía y los materiales, se adjunta la "*Agenda sociológica*" (ver anexo VIII), actividad individual que a continuación paso a describir. Este trabajo sustituye al del año anterior "*Diseño y trabajo de investigación*". Supone, igualmente, el 25% de la calificación final del parcial y está concebida como un instrumento complementario de aprendizaje activo y permanente por parte del alumno.

Los objetivos son los siguientes:

1. Realizar un análisis, reflexivo y en profundidad, sobre cada uno de los temas trabajados semanalmente en clase.
2. Relacionar los contenidos teóricos con la dimensión más práctica y de actualidad de la asignatura.
3. Fomentar el trabajo diario, la observación y la práctica de la "imaginación sociológica".

Aunque no aparecen indicadas las competencias en la propia actividad, a continuación establezco una relación de las que se pretende trabajar prioritariamente y en consonancia con los objetivos propuestos:

- Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar

- Capacidad de analizar y sintetizar la información
- Capacidad para aplicar los conocimientos a la práctica, transfiriéndolos a nuevas situaciones
- Reflexionar desde una perspectiva conceptual sobre los problemas implicados en el currículo de educación infantil: individualidad personal, conocimiento del entorno y el fenómeno de la comunicación y representación
- Capacidad, iniciativa y motivación para aprender, investigar y trabajar de forma autónoma
- Capacidad para organizar y planificar
- Capacidad para adquirir un compromiso ético
- Comprender la complejidad de los procesos educativos en general y de los procesos de enseñanza-aprendizaje en particular
- Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación infantil y a sus profesionales
- Fomentar la creatividad o capacidad de generar nuevas ideas

El funcionamiento de la actividad contempla la entrega semanal de informes sobre lo trabajado la semana anterior en clase. Sobre la base de los materiales y exposiciones, los alumnos han de realizar un resumen comentado, ampliado e ilustrado de los temas, utilizando para ello todo tipo de fuentes de información: bibliográficas, internet, prensa, la propia observación, la reflexión personal sobre hechos o actitudes observadas, pequeñas entrevistas, viñetas e imágenes. Se trata de ilustrar con ejemplos de todo tipo la realidad social estudiada en clase.

Con este planteamiento los alumnos y alumnas irán trabajando progresivamente la asignatura, al tiempo que comprendiéndola. Entre los criterios de evaluación se tendrán en cuenta la diversidad de recursos y ejemplos aportados y la evolución a lo largo de las entregas (El resto de la actividad aparece en el anexo VIII).

En la guía aparece una referencia breve a la evaluación de esta actividad y los recursos necesarios para su estudio.

La siguiente guía que puse en práctica fue la correspondiente al bloque VIII: *Globalización y cambio social* (ver anexo V). Trabajamos a continuación esta guía por seguir una lógica en los contenidos. En este bloque se estudia una descripción de la sociedad actual en la que vivimos, a través de varios prismas o dimensiones. La estructura es similar y en la propia guía no aparece ninguna actividad reseñable, únicamente se mencionan:

1. Actividad de seminario
2. Comentario de texto

Este bloque se trabaja fundamentalmente a través de las exposiciones de los alumnos, y de la lectura en seminario de un texto de Zygmunt Bauman (2005) sobre la *sociedad líquida*. También se trabajará el concepto de cambio social a través de una actividad, "*España, una nación cambiante*" (Anexo VIII), en la que tendrán que buscar datos sobre distintos ámbitos sociales, culturales, económicos y políticos que han ido cambiando y analizar su evolución.

A continuación seguimos con la guía correspondiente al bloque IV: El ciclo vital, la socialización y sus agentes (ver anexo III). Los contenidos de esta guía hacen referencia a dos temas: los agentes sociales de la educación y las funciones sociales de la educación. En este bloque es fundamental trabajar el tema de la familia como primer agente socializador y educador del niño, y por la importancia de su interacción con la escuela en la labor educativa. Por este motivo encontramos dos actividades referidas al mismo:

1. Comentario de texto sobre un fragmento de "*La exclusión social*" de Fernando Gil Villa.
2. Cuestionario sobre la familia y sus procesos de cambio.

Por último, la guía didáctica del bloque VI: *Pobreza, desigualdad y educación* (ver anexo IV). Como ocurre con frecuencia, hay temas muy interesantes que se dejan para el final, con las consecuencias que esto supone de falta de tiempo para trabajarlo con profundidad. Este es el caso de dicho bloque, cuyos contenidos se desglosan en el concepto sociológico de exclusión social y sus factores, y la relación entre educación, igualdad de oportunidades y desigualdad social. Para trabajar estos contenidos y las

competencias mencionadas en el plan de trabajo para este ciclo, se plantean las siguientes actividades:

1. Comentario de texto sobre el trabajo precario.
2. Visionado de fragmentos de la película "*Ciudad de Dios*".
3. Cuestionario sobre las clases sociales.
4. Lectura y análisis de datos sobre escolarización y desigualdad social, referentes a Andalucía.

De todas estas actividades, no se llegó a poner en práctica ninguna de ellas por falta de tiempo. Esto me hace pensar en la necesidad, por mi parte, de planificar y gestionar mejor el tiempo disponible. Al comienzo del cuatrimestre siempre tengo la impresión de que hay sesiones suficientes y, según va avanzando, la realidad es opuesta.

### 12.3.2. Segundo momento: Reflexión en la acción

Podríamos iniciar con estas apreciaciones la reflexión en este ciclo, y concluirla también. Nos sitúa nuevamente en uno de los elementos destacados, o a tener en cuenta sobre la metodología participativa: exige más tiempo. Y es una exigencia que afecta al profesor, al alumno, a la propia dinámica de las sesiones de clase y a los contenidos a impartir y competencias a desarrollar, a través de las actividades.

Las repercusiones para el profesor las he podido valorar a lo largo de estos tres ciclos aunque el trabajo individual propuesto este último año me ha generado un volumen de trabajo, en seguimiento y correcciones, muy superior a lo esperado.

En torno a la figura del alumno o alumna, está claro, y el sistema del crédito europeo así lo determina, que el estudiante ha de realizar unas horas de trabajo personal por horas presenciales de clase. Pienso que en este caso confluyen dos factores. En primer lugar, el estudiante no tiene muy asumido su volumen de trabajo. Y en segundo, en muchas ocasiones no está bien calibrado ni equilibrado el trabajo exigido entre las distintas asignaturas. En el caso de la asignatura de "*Procesos sociales básicos en la educación*" –y en este curso- creo que el tipo de actividades ha permitido que el volumen de trabajo se



repartiera más a lo largo del cuatrimestre y no se acumulase al final.

Respecto a la dinámica de clase, que el transcurso de la misma sea más participativo también trae consigo una “pérdida” temporal implícita. Hay ocasiones en que el debate se extiende, o las exposiciones no se ajustan a un tiempo concreto. Aunque desde mi punto de vista esto no es en sí negativo sino simplemente más complicado de manejar. Algo que la práctica puede ir mitigando.

Por último, sobre el nivel de condicionamiento sobre la cantidad de competencias, actividades y contenidos, haré algunas matizaciones. Respecto a las competencias, está claro que la dinámica participativa favorece a unas y quizás perjudica la adquisición de otras. Desde mi planteamiento de trabajo actual, generalmente beneficia puesto que muchas de ellas forman parte de un proceso que sobrepasa la duración de una única asignatura. Lo importante es iniciar el proceso de adquisición y la puesta en práctica con cierta asiduidad, por ejemplo fomentar tanto el trabajo autónomo como en equipo.

Respecto a las actividades, son un medio para adquirir las competencias y asentar contenidos. No las entiendo como un fin en sí mismas. Puede ser que en ocasiones la imposibilidad de llevarlas al aula lo interpretemos como algo negativo pero no por lo que pueda afectar al proceso de enseñanza-aprendizaje, sino por el esfuerzo que nos haya supuesto prepararlas. Es decir, hacemos el análisis desde nuestro papel de profesor y no desde el de los alumnos.

Sobre los conocimientos estoy convencida, por mi experiencia, lo que observo alrededor y percibo en las reuniones a las que asisto, que hay que hacer un ejercicio de renovación respecto a la importancia de los contenidos. Pienso que no acabamos de asumir el paradigma competencial y ocurre que ambas cosas, competencias y contenidos, no se pueden trabajar en toda su potencialidad al mismo tiempo. Si se priman las competencias, parece claro que disminuye el volumen de contenidos y si se siguen primando estos últimos, no se pueden poner en práctica adecuadamente las competencias. En mi caso reconozco esta situación, sobre la cual tendré que seguir reflexionando y trabajando.

En referencia al grupo con el que me ha tocado trabajar a lo largo de este cuatrimestre, al iniciar la descripción del ciclo indicaba como característico su participación

pero también poco respeto al turno de palabra y falta de atención. La experiencia a lo largo de estos meses, aunque no ha sido negativa, si me ha llevado a sentir que la balanza se desequilibraba por el lado de las dificultades, más que por el de las oportunidades. Siempre un grupo participativo es mejor cuando se pretende trabajar con este tipo de metodología pero cuando el ruido ambiente impide escuchar a los demás, las instrucciones y orientaciones, exigiendo posteriormente que se repitan cosas ya dichas, esto redundaba negativamente en el desarrollo de la asignatura. En este punto he de realizar un claro ejercicio de autocrítica, puesto que era mi responsabilidad haber puesto límites a esta situación. Creo que este es otro punto en el cual insistir en próximos cursos puesto que influye en el clima y el ritmo de la clase.

Esto ha tenido otra consecuencia lógica: ni ellos han asumido su responsabilidad en cuanto a prestar atención a las directrices, ni yo he asumido mi apuesta por reforzar esta responsabilidad, no repitiendo más de lo necesario las orientaciones ante las actividades y trabajos. Por lo tanto, el desarrollo de esta competencia ha sido menor del que hubiera deseado.

Sobre las actividades y las competencias trabajadas en ellas, desarrollaré la reflexión distinguiendo entre **actividades individuales y grupales** o colectivas.

En relación a las actividades en equipo, la percepción sobre las realizadas en cursos anteriores, "*Análisis de prensa*" y "*Preparación y defensa de temas*" indica la misma dificultad: se suele repetir el patrón marcado por los primeros grupos, excepto cuando hay equipos con una motivación superior a la media. Esto se transmite en las exposiciones, independientemente de que el alumno o alumna pueda estar nervioso. E igualmente, cuando esto ocurre, el resto de compañeros valora muy positivamente esta dinámica.

Entre las actividades introducidas este curso, encontramos en la guía del bloque II, la "*Elaboración de un cuadro comparativo de los paradigmas sociológicos*". Este cuadro comparativo lo trabajamos en grupo, de manera que todos revisaran y compararan los puntos esenciales de cada paradigma. La actividad se acompañaba de dos cuestiones de aplicación práctica de los mismos. Esta actividad pretendía que el alumnado llegara a una mayor comprensión de los paradigmas, a través del intercambio de puntos de vista y aclaraciones. Una de las cuestiones observadas en esta actividad fue la consideración de

una respuesta única como respuesta verdadera. Encuentro muchos estudiantes adiestrados en esta idea: les cuesta trabajo pensar que existen distintas opciones, no quieren equivocarse y creen que todo tiene una respuesta única. Esto es un error limitante para el aprendizaje por comprensión aunque no para la repetición.

La siguiente actividad se trabaja en el bloque VIII, "*España, una nación cambiante*". Los objetivos son dos: la búsqueda y análisis de datos estadísticos y la visión del cambio social en España en los últimos 150 años. Las competencias fundamentales que desarrollaron hacen referencia a la búsqueda y selección de información y al trabajo autónomo. Ante esta actividad, que a los alumnos les pareció inabarcable, muchos optaron por copiar los datos sin buscar su sentido. Al ir detectando las incongruencias decidí plantearles algunas cuestiones que les permitieran ver que algunos eran incompatibles. Reconozco que la actividad implicaba una mayor dedicación de la que yo había estimado. Pero esta actividad evidenció otra carencia del alumnado en general: no saben realizar una búsqueda eficaz en internet y no discriminan las fuentes fiables de las que no lo son. Tampoco saben trabajar con datos e interpretarlos. Esto me lleva a pensar que se deben realizar más prácticas de este tipo.

Entre las propuestas de actividades que tienen mejor acogida está la dinámica de "*La Isla*". Esta dinámica la realicé en las sesiones de seminario, pues quería tener la oportunidad de que todos participaran, o como actores o como observadores. Aunque al solicitar voluntarios suele haber muchas reticencias, durante el desarrollo detecto que a muchos otros alumnos y alumnas les hubiese gustado participar. La actitud fue muy positiva y algunos fueron capaces de conectar ellos mismos la situación representada con los conceptos vistos en clase. Al realizarlo en los dos seminarios he de indicar, como ya lo he hecho antes con otras actividades, que en un grupo fue más dinámica que en otro. En este sentido si es cierto que el profesor ha de saber dinamizar las dos situaciones: en ocasiones hay que intervenir poco pero otras veces es necesario incentivar el debate. De cualquier forma, es un trabajo positivo que fomenta la observación y la reflexión.

Entre las actividades individuales destacaré dos. La actividad de "*Seminario*", que supone la lectura personal y trabajo sobre el texto de Bauman y posterior sesión grupal. Hay varias cuestiones, algunas reseñadas en la reflexión del primer ciclo pero en las que

me gustaría incidir. Este es un texto de unas veinte páginas y los primeros comentarios giran en torno a su extensión excesiva. ¿Es esto una propuesta de trabajo desmesurada? Habitualmente les presento el texto y dejo el resto de la sesión para que inicien la lectura, de manera que si encuentran alguna dificultad puedan consultarla. La primera observación es que son pocos los que comienzan a leer. Tienen una semana para terminar la lectura y extraer y trabajar sus ideas y la obligación de asistir a la siguiente sesión con el trabajo realizado.

La situación en la segunda sesión es la siguiente: acuden prácticamente todos, muchos de ellos sin el texto y por supuesto sin haberlo leído ni trabajado, con la intención de "aprender de los compañeros". Esta situación se repite y me hace dudar sobre si es un trabajo excesivo, o más bien, existe una tendencia hacia la comodidad y la ley del mínimo esfuerzo. Una metodología participativa exige un esfuerzo de preparación y actualización constante por parte del profesorado pero también requiere del esfuerzo e implicación del alumnado.

Para el final he dejado la reflexión sobre el trabajo de la "*Agenda sociológica*" para tener una visión completa sobre el mismo. Globalmente mi impresión es positiva. Aunque la acción del alumno está muy pautada, creo que genera una dinámica de trabajo continuo sobre la asignatura. La dificultad sobre si la profundidad del trabajo no es muy alta (dependiendo de las aspiraciones) la marca el alumno o alumna. Es cierto que exige constancia pero esto es positivo. Además, hay muchos estudiantes que reconocen que les ha ayudado a preparar la materia.

Negativo es que haya alumnos que se limiten a copiar fragmentos del material de trabajo a modo de resumen, una semana tras otra. También detecto cierta desorganización en algunos que no saben qué informes les falta por entregar. Respecto a la constancia, se puede percibir que hay algunos a los que una entrega semanal les cuesta trabajo y habitualmente intentan entregarlo más tarde. Y también es negativo el volumen de trabajo que genera para el profesor. Y no solo por la corrección de los dossiers sino también por la reiteración en la explicación de las orientaciones, como ya he repetido en varias ocasiones, y por las sesiones de seguimiento. No creo que sea asumible si se tienen muchos grupos.

Para finalizar quería hacer alusión al impacto de la implementación de las guías

didácticas en el desarrollo del curso. Para mí, como profesora han resultado un apoyo al que hacer referencia durante las sesiones de clase, para ubicar los nuevos contenidos y las actividades. Los alumnos las han visto fundamentalmente como un índice de los temas. Creo que es un buen instrumento de trabajo que puede servir para hacer efectivo uno de los puntos del plan de actuación, el acercamiento de la información a los alumnos y alumnas, aunque haya que mejorarlo.

### 12.3.3.Tercer momento: Evaluación y toma de decisiones

Comenzamos la evaluación de este tercer ciclo de la investigación, desarrollado durante el curso académico 2012/2013, analizando, en la misma línea de los dos primeros, el nivel de implementación de las competencias, recogiendo limitaciones y dificultades, mejoras observadas y oportunidades o alternativas de trabajo, tal como se puede observar en el siguiente cuadro.

Cuadro 6 . Tercer ciclo: Análisis de competencias. (Elaboración propia)

COMPETENCIAS	DIFICULTADES/ DEBILIDADES	MEJORAS OBSERVADAS	OPORTUNIDADES/ ALTERNATIVAS
Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar	No saber argumentar la crítica Insisten en la repetición de argumentos de otros	Mayor conexión entre la realidad cotidiana y la disciplina Por escrito realizan mejora la argumentación	Fomentar el debate académico como medio de análisis y de construcción del conocimiento colectivo
Capacidad de analizar y sintetizar la información	Poco hábito lector Repetición de ideas	La práctica, a través de la agenda, favorece la adquisición de esta competencia	Incorporar la lectura de pequeños fragmentos en la dinámica semanal Lecturas compartidas por parejas

COMPETENCIAS	DIFICULTADES/ DEBILIDADES	MEJORAS OBSERVADAS	OPORTUNIDADES/ ALTERNATIVAS
Buscar, seleccionar, utilizar y presentar la información usando medios tecnológicos avanzados	No reconocer la información veraz y pertinente No discriminación de las fuentes de información	La utilización de cuadros comparativos orienta la organización de la información	Realizar búsquedas guiadas y plantear métodos para contrastar la información Búsqueda, análisis e interpretación de datos estadísticos
Capacidad para aplicar los conocimientos a la práctica, transfiriéndolos a nuevas situaciones	Hábito de aprendizaje basado en el profesor Respuesta única	Las dinámicas favorecen esta traslación	Transmitirles la importancia del sujeto en su proceso de aprendizaje Aprendizaje basado en problemas Dinámicas
Reflexionar desde una perspectiva conceptual sobre los problemas implicados en el currículo de educación infantil: individualidad personal, conocimiento del entorno y el fenómeno de la comunicación y representación	Poco hábito de incluir la reflexión como proceso cognitivo	La reflexión sobre la propia experiencia parece motivadora	Incluir la reflexión en distintas propuestas de actividades Actividades que insistan en la observación y reflexión de la experiencia personal y de su entorno
Conocimientos propios de la profesión	No se llega a todos los contenidos propuestos	Nada reseñable	Equilibrar los contenidos con el tiempo real disponible Cumplir los tiempos marcados en la planificación
Capacidad, iniciativa y motivación para aprender, investigar y trabajar de forma autónoma	Hábito de aprendizaje basado en el profesor Comodidad No ser capaces de reconocer las propias carencias Dificultades para tomar la iniciativa	Valoración positiva de los trabajos que les exigen más esfuerzo intelectual	Plantear actividades que requieran planificación y autonomía a largo plazo. Dar las <u>directrices imprescindibles</u> en los trabajos, no demasiadas Actividades de autoevaluación

COMPETENCIAS	DIFICULTADES/ DEBILIDADES	MEJORAS OBSERVADAS	OPORTUNIDADES/ ALTERNATIVAS
Capacidad para la crítica y la autocrítica	No saber argumentar  Poca uso de la asertividad  No ser capaces de reconocer las propias carencias	La dinámica contribuye a propiciar la crítica y autocrítica en un clima de respeto	Trabajar la asertividad y otras habilidades comunicativas a través de la dramatización  Tutorías entre iguales
Capacidad para adquirir un compromiso ético	Ausencia de responsabilidad	Hay alumnos que sí asumen claramente la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje	Consecuencias claras ante su incumplimiento  Dar las <u>directrices imprescindibles</u> en los trabajos, no demasiadas  No repetir las orientaciones que aparezcan en las guías didácticas
Capacidad para organizar y planificar	Ausencia de responsabilidad  Falta de madurez  Falta de perspectiva a largo plazo	La agenda ha creado una dinámica de continuidad de trabajo sobre la asignatura	Trabajo colaborativo  Coevaluación
Comprender la complejidad de los procesos educativos en general y de los procesos de enseñanza-aprendizaje en particular	Habituados al conocimiento parcelado	Nada reseñable	Aprendizaje basado en problemas
Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad	Visión etnocéntrica del entorno	Reconocimiento de las condiciones de vida de otros	Estudio de casos

COMPETENCIAS	DIFICULTADES/ DEBILIDADES	MEJORAS OBSERVADAS	OPORTUNIDADES/ ALTERNATIVAS
Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación infantil y a sus profesionales	Aún mantienen su rol de alumnos y alumnas desde el que analizan la realidad	Algunas reflexiones de la semana de observación van en esta línea	Análisis de la información educativa desde distintas fuentes Reforzar la reflexión durante la semana de observación Reforzar la reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje: favorecer la gestión de la metacognición Carta de expectativas
Impacto social educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas	Difícil analizar una realidad de la que forman parte	Algunos trabajos de investigación se han centrado en este tema	"Tecnoautobiografías" Posible propuesta de tema de investigación
Discriminación, exclusión social y desarrollo sostenible	Poca empatía con las situaciones ajenas	Reconocimiento de las condiciones de vida de otros Toma de conciencia de las diferencias sociales	Análisis de datos de la realidad española Análisis comparado entre la realidad propia y la de otras sociedades
Conocer la evolución histórica de la familia, los diferentes tipos de familia, de estilos de vida y educación en el contexto familiar	Nada reseñable	El cuestionario sobre la familia favorece la observación y comprensión de las nuevas formas de agrupamiento familiar	Trabajar la importancia de la relación familia-escuela Ejercicios de observación e investigación sobre la realidad familiar española
Fomentar la creatividad o capacidad de generar nuevas ideas	Comodidad y resistencias a lo nuevo	Valoración positiva del uso de otras formas de expresión Fórmula diferente de asentar conocimientos	"Metáforas de aprendizaje" Utilizar el dibujo y la imagen en general como otra posibilidad de representación de la realidad social

Sobre las competencias trabajadas en este tercer ciclo, detalladas en el cuadro anterior, realizaré las siguientes **puntualizaciones**:



- Remarcar el carácter evolutivo de las competencias, asociado a la condición de aprendiz del estudiante: la repetición de prácticas a lo largo de los cuatro años del grado le proporcionarían las condiciones necesarias para su completa adquisición.
- Sobre el refuerzo del trabajo autónomo creo que he de seguir esforzándome por encontrar ese equilibrio entre la adquisición de autonomía por su parte y mi papel como guía del proceso formativo.
- La responsabilidad sobre su propio trabajo es fundamental. La firmeza en el cumplimiento de las normas ha de partir del profesor. Pero las consecuencias de no trabajar o atender en su momento las han de asumir ellos, como parte de su aprendizaje.
- Esto también es importante en las sesiones grupales, en el que haya que compartir el trabajo: no es admisible la actitud de aprovechamiento del trabajo de otros. Esto no es trabajo en equipo ni colaborativo.
- Otra de las cuestiones importantes hace referencia al aprendizaje por comprensión: es necesario seguir promoviendo actividades que hagan prevalecer este proceso sobre la repetición.
- Es fundamental eliminar la idea de "la respuesta única". En la mayoría de las ocasiones no hay una respuesta verdadera sino argumentos que la respaldan. Creo que esta inercia es incompatible con el conocimiento universitario y opuesta a las competencias referentes al desarrollo intelectual.
- Sobre el volumen de trabajo, las competencias y los contenidos, entiendo que hay que ajustar más unos y otros. La planificación es importante pero también la capacidad de reaccionar ante el ritmo y necesidades de un grupo, de flexibilizar los tiempos de trabajo.
- Por último, seguir planteando actividades que permitan un mejor entrenamiento de estas competencias, teniendo en cuenta, en la medida de lo posible, las capacidades individuales.

El apartado metodológico lo revisaré de manera similar a los dos ciclos anteriores: la dinámica o rutina de clase y las actividades de aprendizaje. Sobre la dinámica, los aspectos más destacados han sido:

- Sobre la rutina de clase haré dos apreciaciones: ha funcionado por su dinamismo, pero el aprovechamiento ha sido menor del esperable por la cantidad ingente y repetida de preguntas sobre temas ya explicados.
- El hecho de que sea participativo también implica una buena actitud inicial, más motivadora y enriquecedora.
- En ocasiones también ha sido necesario controlar la participación, monopolizada por algunos estudiantes y obviada por otros. Es necesario insistir en que la metodología participativa requiere de la intervención pero también de la escucha de todos.
- La conclusión sobre el aprovechamiento del tiempo, tras la observación y reflexión realizada a lo largo del curso es la misma: la metodología participativa conlleva un avance más lento en el desarrollo de los contenidos (López Noguero, 2007, pp.97-99).
- Me reitero completamente en avanzar hacia la posibilidad de gestionar las sesiones, adaptándolas a la idiosincrasia de los grupos me parece fundamental. Creo que en este sentido hay que apostar por la flexibilidad y adaptación a las necesidades del alumnado.

En el siguiente cuadro aparecen las actividades de aprendizaje que he introducido este curso, y algunas de las realizadas ya en los años anteriores pero que son centrales en mi sistema de trabajo. Las anotaciones, como en las dos ocasiones anteriores, pueden repetirse respecto al cuadro de competencias, al ir ambas relacionadas.

Cuadro 7. Tercer ciclo: Análisis de Actividades de aprendizaje (Elaboración propia)

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	DIFICULTADES/ DEBILIDADES	MEJORAS OBSERVADAS	OPORTUNIDADES/ ALTERNATIVAS
Agenda sociológica	Poca implicación Repetición y copia Comodidad Grandes diferencias entre alumnos Expectativas distintas	Actividad nueva	Este trabajo genera una dinámica de trabajo constante Dar las directrices imprescindibles en los trabajos, claras y suficientes
Análisis de prensa	Repetición y poca creatividad la convierten en una actividad rutinaria Falta de coordinación y de coherencia Poco hábito de trabajo en equipo Escaso hábito de debate académico	Mayor diversidad temática	Adoptar explícitamente como criterios de evaluación: -Profundidad del análisis -Creatividad en la presentación -Coherencia -Interacción en la exposición
Preparación y defensa de temas	Falta de coordinación y de coherencia Poco hábito y sentimiento de trabajo en equipo Falta de trabajo y preparación previa Limitaciones en la comunicación oral Pérdida del control del tiempo por parte del profesor	Nada reseñable	Dedicar más tiempo a la explicación de la actividad Adoptar explícitamente como criterios de evaluación: -Profundidad del análisis -Coherencia -Interacción en la exposición Seguimiento previo a la exposición en tutorías
Seminario	Escaso o nulo hábito lector Dificultades en la comprensión de textos Dificultades en el ejercicio de sintetizar y desarrollar Comodidad: evitación de trabajos que requieran un mayor esfuerzo	Algunos alumnos manifiestan su satisfacción tras el trabajo realizado	Incorporar la lectura de pequeños fragmentos en la dinámica semanal Lecturas compartidas por parejas

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	DIFICULTADES/ DEBILIDADES	MEJORAS OBSERVADAS	OPORTUNIDADES/ ALTERNATIVAS
Semana de observación	Limitaciones en la observación, reflexión y análisis	Nada reseñable	Trabajar previamente estas competencias en clase
Dinámica "La Isla"	Reticencias a trabajar actividades poco habituales	Nada reseñable	Motivación Refuerzo de la observación y reflexión Feedback práctica-teoría
Cuadro: España, una nación cambiante	No saber discriminar las fuentes de información  Mala praxis en la búsqueda de información en internet  Desconocimiento del análisis de datos	Actividad nueva	Dedicar más tiempo a su realización para que se ajuste más a la realidad  Plantear más búsquedas guiadas  Realizar un catálogo de fuentes de información fiables
Cuadro comparativo de los paradigmas	Respuesta única  Escasa práctica en el ejercicio de la crítica  Poco hábito en la argumentación	El trabajo en equipo mejora la comprensión de los distintos autores	Grupos de expertos de paradigmas

Sobre las **actividades** y la **metodología participativa** en general podríamos decir:

- Que pretende ir en la línea de las directrices marcadas por el marco europeo de educación superior, haciendo protagonista al alumno y alumna de su propio aprendizaje.
- Equilibrar la autonomía del alumno con el control o gestión por parte del profesorado no es algo sencillo, sino que hay que ir revisando y evaluando.

- El trabajo sobre la responsabilidad y la autonomía en el estudiante sobre su formación se inicia en el primer curso aunque debería convertirse en un proceso progresivo.
- Las expectativas desmesuradas del profesor en ocasiones no son consecuencia de una valoración real de lo que necesita el alumno o alumna sino de lo que él mismo es capaz de preparar.
- Las expectativas deben surgir del propio alumnado, sobre lo que puede o quiere alcanzar y el esfuerzo que quiere invertir en ello.
- Es necesario plantear trabajos que reduzcan la tendencia fácil a copiar y a las respuestas unitarias y "correctas". Por supuesto, el refuerzo del compromiso ético es fundamental.
- Creo que sería interesante plantear distintas opciones de trabajo, con distintos grados de dificultad o, simplemente, diferentes características. La posibilidad de escoger también es un aprendizaje.
- La flexibilidad en la reorientación del trabajo con los distintos grupos no la concibo como una "adaptación a la baja". Es decir, de ninguna forma el planteamiento es bajar el nivel de exigencia sino adaptar ritmos y actividades acordes con las características del grupo. No podemos producir, con la flexibilidad, más diferencias.

En alusión a los contenidos, tal como he manifestado en la reflexión, he encontrado dificultad para llegar a trabajarlos todos. La velocidad de tratamiento de estos no es la misma si los explico yo misma que si los expone un equipo de alumnos. Esto no es óbice, sin embargo, para renunciar a una metodología en la que ellos se constituyen como agentes activos. Hay que plantear alternativas que, sin renunciar a una formación de calidad y en profundidad, permitan conciliar contenidos y competencias.

Este tercer año de implantación del título de grado, y concretamente de implementación de la nueva asignatura de "*Procesos sociales básicos en la educación*", van modificando poco a poco mi forma de trabajo y mi condición docente. Creo ir asumiendo el nuevo rol de guía, no de transmisor, aunque aún falta mucho trabajo por realizar en este

sentido. Es complejo desaprender antiguas rutinas y hábitos, también para los estudiantes, que proceden de un sistema educativo marcado por los contenidos y por la enseñanza, más que por el aprendizaje.

En el próximo curso 2013/2014 finaliza la implementación completa de los Grados, y esto implica que saldrá la primera promoción de Graduados y Gradudas en Magisterio de Educación Infantil, formada íntegramente según las directrices del Plan Bolonia.

Por este motivo el momento actual, aunque en mi caso lleve ya tres cursos inmersa en el proceso de cambio, tiene unas connotaciones especiales, que de alguna forma me hacen plantear el próximo con este referente. Ello me hace, por un lado, no perder de vista todas las reflexiones y decisiones anteriores, pero sí ir evolucionando en el desarrollo de la asignatura e ir adecuando más el proceso de enseñanza-aprendizaje a las necesidades encontradas y a la realidad contextual previamente presentada.

Para ello, del mismo modo que he ido realizando anteriormente, propongo cinco puntos en la **toma de decisiones**, eje del plan de trabajo del curso 2013/2014:

1. Realizar una revisión de las guías didácticas de los bloques, de forma que se conviertan en un auténtico instrumento para el trabajo autónomo del alumnado.
2. Insistir en desarrollar las competencias de trabajo autónomo, responsabilidad como competencias básicas en el primer curso
3. Realizar una propuesta de trabajos sobre la que los alumnos y alumnas puedan elegir, en base a su libertad individual y a fomentar el desarrollo de procesos metacognitivos.
4. Aumentar las actividades que introduzcan otras competencias hasta ahora poco trabajadas: la competencia emocional y la sostenibilidad.
5. Promover la dialogicidad en el aula, no sólo como estrategia trabajo, sino como medio de aprendizaje mutuo, tanto entre el alumnado como el docente.

## 12.4. Cuarto ciclo: curso 2013/2014

El curso 2013/2014 constituye el espacio temporal en el que se desarrolla el cuarto ciclo de esta investigación. A lo largo del segundo cuatrimestre del mismo, imparto docencia en dos grupos del primer curso de Educación Infantil, ambos del turno de mañana. En total son 73 alumnos.

El grupo A está compuesto solo por alumnas, 37, mientras que el grupo B lo componen 36 alumnas y un único alumno.

En el grupo A, además de impartir la asignatura, asumo el rol de tutora o coordinadora de curso. Este me permite tener un mayor conocimiento de este grupo, pues desde tenemos contacto semanal, a través de sesiones específicas colectivas o individuales, desde el inicio del curso académico.

En general ambos son dos grupos que podríamos denominar "buenos" o "muy buenos" -este tipo de valoraciones se realiza, generalmente, tomando como referencia los grupos anteriores-, tanto por los resultados académicos obtenidos como por su comportamiento y actitud en clase. Este dato se refleja en las distintas reuniones de los Equipos docentes, en los que se destaca el buen ambiente de trabajo y la predisposición a aprender. En todos los sentidos, el grupo B siempre resulta mejor valorado.

¿Qué ocurre cuando un docente se encuentra con grupos con este talante? ¿Cambian las prioridades? Los cursos precedentes han ido conformando ya en mí unas conclusiones orientadoras, no solo sobre mi enfoque de la asignatura, sino sobre lo que debo esperar de "los alumnos de primero". En este sentido, las expectativas me condicionan negativamente de partida, voy haciéndome consciente de ello a través de este proceso. Y creo que es necesario reflexionar sobre este hecho, que puede llevarme a una pérdida de entusiasmo y de esperanza. Al fin y al cabo, "*el hombre es lo que se hace*" (Sartre, 1994, cit. en Colombani, 2014, p.142 ) y nosotros somos los docentes que nos hacemos.

Siguiendo con esta idea, Colombani invita a entender el ejercicio de la docencia como un camino hacia la consolidación de "*una política de nosotros mismos*" (Idem). Esto me hace pensar que ni las circunstancias contextuales, ni las más concretas de los grupos con los que nos toca trabajar cada curso, son los que condicionan mi forma de ser docente, sino mi propio proyecto de mí misma.

Pero la realidad siempre nos hace aterrizar, y esta, de este curso 2013/2014 me ha llevado a reconsiderar estos prejuicios que se van instalando, y a reconducir la asignatura apostando por tres objetivos. El primero de ellos, la apuesta por adoptar un enfoque dialógico en las clases. El segundo, introducir otras competencias menos habituales en la enseñanza tradicional: la dimensión emocional. Y en tercer lugar y ligado a la primera propuesta, un acercamiento a la metacognición.

#### **12.4.1. Primer momento: Puesta en práctica**

El inicio del curso 2013/2014, y de este ciclo, es similar a los anteriores. Si bien existen ciertas diferencias entre los grupos A y B, derivadas de mi papel de tutora con el primero de ellos, lo que hizo que al iniciar la asignatura, ya tuviese cierto conocimiento del grupo como tal y de algunas de ellas, a nivel individual.

El ejercicio de la función tutorial en el CES Cardenal Spínola implica un acompañamiento del grupo durante todo un curso académico. Además en el primer curso adquiere una relevancia especial. Para la mayoría de los alumnos y alumnas es el primer contacto con una institución y estudios universitarios, y específicamente del nuestro.

La tutoría se inicia con una sesión de acogida, y se estructuran semanalmente, en sesiones conjuntas o entrevista individuales. De hecho, existe en el centro un Plan de Acción Tutorial (PAT) que organiza dichas sesiones, plantea actividades paralelas a la acción del tutor, y ofrece un Servicio de Orientación para aquellos alumnos que lo necesiten.



Tal y como es habitual, inicio el cuatrimestre presentando el programa-guía de la asignatura, y explicando detalladamente cada uno de sus apartados. La intención de promover el trabajo autónomo y la responsabilidad del propio proceso de aprendizaje sigue siendo el eje de esta presentación, pero el cariz de algunas de las preguntas que me realizan, y la reiteración de las mismas pone de manifiesto cierta inseguridad.

Al mismo tiempo, sin embargo, observo que hay cierto interés en un grupo de alumnas por obtener una buena calificación. Desde el inicio de la asignatura así lo expresan, y me interrogan acerca de la posibilidad de "luchar" por dichas calificaciones y sobre las opciones para conseguirlo. Esta manifestación de interés y motivación no es muy habitual, ni por el hecho en sí ni por el número de alumnas que lo manifiestan.

Dicha coyuntura me lleva a pensar acerca de estas posibilidades, y a realizar propuestas para dicho grupo. La proposición se asienta en dos puntos. En primer lugar ineludiblemente la presentación de todas las actividades y la calidad de las mismas. Aunque pueda parecer una obviedad, para algunos alumnos y alumnas, la mera presentación de las actividades y trabajos ya implica su superación y la mejor de las valoraciones, independientemente del cumplimiento de otros criterios, como pueden ser la profundidad de análisis, la creatividad en el planteamiento de las ideas, la adecuada comunicación de las mismas, etc.

En segundo lugar esta propuesta consiste en la realización de las dos alternativas de trabajo individual, en lugar de optar solo por una.

En el transcurso de la presentación de la asignatura hago hincapié en las guías didácticas. En la revisión de las mismas he optado por mantener el modelo del curso anterior, al menos durante dos cursos más, con objeto de poder realizar una evaluación más fundamentada de las mismas. En las mismas iré recogiendo exclusivamente algunos cambios en los contenidos y en alguna actividad, manteniendo, por tanto su estructura. Su finalidad consiste en constituirse en instrumento de orientación para el estudio de cada bloque temático, completándose con las pertinentes indicaciones, matizaciones y complementos que sean necesarios en las horas de clase y de atención a alumnos.

Posteriormente describo cómo será la rutina habitual de clase, distinguiendo, como en los ciclos anteriores, entre las sesiones conjuntas y las de seminario. Advierto entonces que a esta estructura habitual pretendo darle cierto dinamismo, involucrándolos en los diferentes momentos de la misma:

1. Análisis de prensa
2. Exposición de los contenidos de la materia ( en ocasiones por parte del profesor, y en ocasiones por los equipos de trabajo)
3. Actividades complementarias
4. "*El cuaderno de reflexión*"

Este curso estará guiada por los tres objetivos previamente expuestos. Esto hace que el foco de mi presentación vire hacia uno de ellos: el impulso de la dinámica dialógica como estrategia fundamental de aprendizaje.

Dicho objetivo tiene su materialización en una actividad, aunque mi pretensión realmente consiste en integrar la "*indagación dialógica*" (Wells, 2001) en la rutina habitual de clase. Al plantearme esta posibilidad, que procede de mi acercamiento al entorno de las comunidades de aprendizaje y de las tertulias dialógicas, mi intención es ir trabajando en el alumnado y con el alumnado, el aprendizaje a través de la indagación, bien sea individualmente, aunque prioritariamente de forma colectiva.

La fórmula que les presento es "*El cuaderno de reflexión*". La actividad consiste en finalizar cada una de las sesiones de clase, en las que habitualmente hay espacios para el diálogo, realizando una pequeña parada para pensar y reflexionar sobre lo trabajado en clase. Las posibilidades son diversas: una pequeña reflexión, elaborar algunas cuestiones sobre la sesión, que bien pueden plantear una duda o profundizar en algún aspecto. Otra opción a considerar es la de proponer, en el cuaderno del compañero, una pregunta a la que posteriormente cada uno habrá de dar respuesta.

Lógicamente es una tarea que, al ser diaria, no puede llevar mucho tiempo. Idealmente sería interesante que el estudiante la realizara en casa. Es una forma de volver sobre lo leído, escuchado, trabajado, e intentar darle una unidad, o cuestionarlo, o repensarlo. Se trata de hacer propio y de asentar la materia que vamos trabajando.

Aunque también me parecía interesante dejar unos minutos al finalizar la clase para revisar lo aprendido, con la posibilidad de aportarle el enfoque personal, de construir el conocimiento propio.

La actividad permitiría la siguiente sesión de clase retomando alguna reflexión o alguna pregunta de las elaboradas en la sesión previa, dando la oportunidad a los compañeros para compartir sus aportaciones.

Las competencias a trabajar en la misma son varias:

- Capacidad de analizar y sintetizar la información
- Comprender la complejidad de los procesos educativos en general
- Fomentar la creatividad o capacidad de generar nuevas ideas
- Capacidad para trabajar de forma autónoma

La apuesta por esta actividad conjuga, además, desde mi punto de vista el desarrollo de estas competencias con el fomento de la metacognición. Entiendo que la reflexión constante sobre lo que aprendemos nos puede enseñar mucho, no solo sobre dichos contenidos, sino también sobre cómo lo aprendemos y las dificultades de podamos encontrar.

¿Cuál ha sido el desarrollo real de la actividad? El desarrollo ha resultado casi inexistente. Lo podríamos definir, incluso, como un conato de implementación, pues no fueron más de dos o tres las ocasiones en las que lo llegué a desarrollar. Y creo que el punto de partida ha pecado de falta de realismo. Vuelvo, nuevamente, a retomar el argumento de mi escasa habilidad para gestionar el tiempo. Me he extralimitado en el número de acciones a realizar en cada clase, hecho que solo acaba generando estrés en el alumnado, que nunca termina las propuestas, sino también en mí misma, que veo como no funcionan las actividades que con tanto interés he preparado.

En mi insistencia por reforzar la autonomía del estudiante y la responsabilización de su propio aprendizaje, a lo largo de este curso 2013/2014 he decidido introducir la toma de decisiones aplicándolo a la elección del trabajo individual. En cursos anteriores he ido presentando una actividad individual, de carácter obligatorio, y que constituía el 25% de la calificación de la nota final del cuatrimestre.

En cada uno de los ciclos, y por ende, de los cursos académicos, he realizado una propuesta diferente. En 2010/2011 la actividad fue "*La interpretación de la realidad social desde la perspectiva visual*". En el siguiente curso, 2011/2012, planteé "*Diseño y trabajo de investigación*". Y por último, en el curso precedente, 2012/2013, surge "*La agenda sociológica*". Todos estos cambios responden, lógicamente, al proceso reflexivo y de evaluación de cada una de estas propuestas, que por diversos motivos no han respondido a las expectativas iniciales.

Si bien es cierto que la última, "*La agenda sociológica*", es una actividad que tiene posibilidades interesantes, que se reflejan en la evaluación del ciclo anterior. Exige constancia, obliga a un seguimiento semanal de la asignatura, permite profundizar en los aspectos que más interesen individualmente el estudiante, y trabajan distintas competencias.

Basándome en estas particulares, y en el objetivo, antes mencionado, de introducir la toma de decisiones asentada en el conocimiento de uno mismo y del propio proceso de aprendizaje, este curso, 2013/2014, en lugar de realizar una única propuesta, les presento dos alternativas entre las que ellos mismos tendrán que escoger.

Las dos actividades son: "*La agenda sociológica*" y "*Lectura y recensión de un libro*" son muy diferentes, con lo cual entiendo que la elección ha de reflexionarse y ha de pensarse detenidamente.

La primera de las actividades la presentamos en el ciclo anterior. La "*Lectura y recensión de un libro*" es una actividad que podríamos denominar "clásica" o "tradicional" en el ámbito universitario, y en educativo en general. Pero esta obiedad deja de serlo en el nuevo contexto de la sociedad de la información, en la que nuestros alumnos, nativos digitales, están poco acostumbrados y poco interesados en la lectura. La propuesta se recibe generalizadamente con asombro, y con comentarios como "¡un libro entero!" o "¿no tendrá muchas páginas?".

La actividad, en su desarrollo, sigue unas pautas habituales en este tipo de ejercicios:

1. Ficha del libro: autor, título, editorial, ciudad, fecha de publicación.
2. Citar el autor y tema: importancia, actualidad, pertinencia del tema respecto a la asignatura
3. Resumir el pensamiento expuesto en el libro, bien por capítulos partes o cualquier otro criterio.
4. Análisis crítico del libro.
  - 4.1. Enumeración de las ideas o aportaciones principales del autor
  - 4.2. Análisis crítico de las mismas.
  - 4.3. Propuestas y soluciones ante la problemática descrita en el texto

Entre las competencias trabajadas en dicha actividad podemos destacar:

- Capacidad de analizar y sintetizar la información
- Capacidad para trabajar de forma autónoma
- Capacidad para la crítica
- Capacidad para organizar y planificar
- Comprender la complejidad de los procesos educativos y de los procesos de enseñanza-aprendizaje en particular

En la actividad se establece una limitación de espacio y una fecha límite de entrega, al final del cuatrimestre, hecho que, unido al carácter de la actividad, permite al alumno gestionar su trabajo en el tiempo y adecuarlo a sus necesidades y posibilidades.

Respecto a la elección entre las dos actividades propuestas, me pareció interesante la idea de indicarles que la decisión la tomaran en base a un ejercicio de reflexión personal. El alumno deberá valorar si es capaz de trabajar con autonomía, o si aún necesita que le pauten externamente el estudio. También existe la posibilidad de realizar la valoración atendiendo desde un enfoque más pragmático: la segunda opción permite realizar el trabajo en cualquier momento y su entrega, de manera que el estudiante da por concluida dicha tarea y puede focalizar sus esfuerzos en el estudio de esta y de otras asignaturas.

En el siguiente cuadro podemos observar los aspectos a considerar por el alumnado a la hora de tomar su decisión. El mismo ejercicio de comparar y contrastar las opciones de trabajo y su propia personalidad es ya, de por sí, una actividad de aprendizaje.

Cuadro 8 . Comparativa entre trabajos individuales (Elaboración propia)

<i>La agenda sociológica</i>	<i>Lectura y resección de un libro</i>
Se extiende a lo largo de todo el curso: entregas semanales	Se puede elegir el momento de realización: una única entrega, con una fecha límite, al final del cuatrimestre
Exige constancia	Es un trabajo puntual
Fomenta la capacidad de síntesis y de profundización	Fomenta la capacidad de síntesis
Hay un mayor control por parte del profesor, menos autonomía	Autogestión del proceso de realización, menos control, más autonomía
Selección personal de los aspectos a profundizar en cada informe	Selección personal de la lectura, consensuado con el profesor

Ambas actividades, de cualquier forma, implican poner en ejercicio la libertad personal y la toma de decisiones: bien en la elección del libro, bien en la priorización o selección de temas a desarrollar en cada informe de "*la agenda sociológica*" -siempre en base a la materia trabajada lo largo de la semana anterior-.

El segundo de los objetivos que planteé al inicio de este ciclo surge de la observación de la necesidad de trabajar la dimensión emocional (Barrios & González-Bravo, 2011; Galiana & Seguí, 2013; Bisquerra y Pérez, 2007) con los futuros Maestros y Maestras de Educación Infantil.

Bisquerra, 2007 (cit. en Pegalajar & López, 2015) lo reafirma: "(...) *el desarrollo de habilidades emocionales en docentes de Educación Infantil supone una mejora en sus relaciones interpersonales y, por consiguiente, para la eficacia de la educación*" (p.103). Constituyéndose, de este modo, el contexto universitario como el espacio privilegiado para el impulso de estas habilidades, que permiten enlazar los aspectos cognitivos y emocionales (Livia & García, 2007; Gallego & Gallego, 2004, en Pegalajar & López, 2015).

Con este punto de partida, inserta en el bloque temático II, *La perspectiva sociológica de la Educación*, concibo la siguiente actividad "*El escudo de la socialización familiar*". Me orientan, también, para la elaboración de la misma, en algunas de las

proposiciones acerca de del aprendizaje a partir de la experiencia (Boud, Cohen & Walker (eds.), 2011):

- *"La experiencia es el fundamento del aprendizaje y el estímulo para el mismo.*
- *Los aprendices construyen activamente su experiencia*
- *El aprendizaje es un proceso holístico*
- *El aprendizaje se construye social y culturalmente*
- *El aprendizaje está influido por el contexto socioemocional en el que se produce "(pp.18-27)*

El proceso de socialización es una experiencia por la que todos los individuos pasan, de la que todos tenemos recuerdo y de la que podemos y debemos aprender. A lo largo del mismo intervienen distintos agentes, que han ido viendo modificado su papel a lo largo de las últimas décadas. Pero el papel de la familia, y su poder socializador, sigue siendo destacado, tanto en la adquisición de unas normas y hábitos, como en la construcción de la personalidad y de la identidad.

Partiendo de estas premisas, se invita al alumno y alumna a retroceder en su historia personal, hasta la etapa de la socialización primaria, fundamentalmente, y a ir recordando y destacando hechos, actitudes, valores, que recuerden como significativos en su proceso de socialización, y propiciados en su entorno familiar.

Posteriormente, se les solicita que lo reflejen mediante la elaboración de un escudo familiar. En él deberán plasmar, a través de la ilustración simbólica, su identidad familiar: rasgos, actitudes, gustos, referencias destacadas que crean que identifican a su núcleo familia y, por tanto, a ellos mismos. El escudo, del mismo modo que un escudo de armas, ha de reflejar quiénes somos.

La fase individual de la actividad se completa realizando una breve descripción del escudo: elementos, colores, significado de los símbolos, etc. Posteriormente, en sesiones de Seminario, cada alumno y alumna presentará al resto de compañeros escudo, representación de su propia identidad.

Esta actividad, al ser explicada a los alumnos, produce cierto asombro, pero en

general he de decir que genera entusiasmo y motivación. Lógicamente, los niveles de implicación luego varían pero la predisposición inicial es positiva.

He de añadir que la asistencia a la sesión de Seminario en la que se presentan los escudos personales es total, y además que se desarrollan en un clima de escucha activa y respeto.

De los tres objetivos propuestos a comienzos de este ciclo, dos se han expuesto de manera explícita y asociado cada uno de ellos a una actividad. El enfoque dialógico lo he materializado en la actividad "*El cuaderno de reflexión*". El trabajo de la competencia emocional, a través de "*El escudo de la socialización familiar*". Y el acercamiento a la competencia metacognitiva a través de la primera de estas actividades y de la fórmula expuesta ante la elección del trabajo individual.

A continuación revisaremos algunas de estas nuevas actuaciones introducidas, también desde la propia perspectiva, como docente, y de la reflexión que ha ido pareja al desarrollo de todo este momento de implementación.

#### 12.4.2. Segundo momento: Reflexión en la acción

Este periodo de reflexión lo voy a iniciar aludiendo a un aspecto reseñado al inicio de este ciclo, en la descripción de los grupos. Tal y como indiqué, hay un matiz importante que hace que mi relación con el grupo A y B hayan sido diferentes. Desde el inicio del curso desempeñé la función de tutora del grupo A.

¿Tiene esta función, la de tutor, alguna relevancia para el desarrollo de la docencia? Ciertamente creo que así es. En primer lugar porque, al impartir la asignatura en el segundo cuatrimestre, hay muchas cuestiones referentes a la organización de los estudios, funcionamiento del centro, convocatorias, etc. que ya he trabajado personalmente con ellas, incidiendo además en los aspectos que para mí son más relevantes.



Un aspecto concreto en el que repercute positivamente es en la organización de los trabajos en equipo. Tutorizar a un grupo permite conocerlo, sus dinámicas internas, sus relaciones y conflictos, si son participativos, si existen líderes o, por el contrario, alumnos o alumnas relegados o excluidos. Esto agiliza mucho la gestión y distribución de las actividades de este tipo. Podríamos decir que genera tiempo útil para la asignatura que les imparto.

Sin embargo también hay ocasiones en las cuales son las propias alumnas las que utilizan espacio de clase para tratar asuntos o temas de tutoría, hecho que produce la relación inversa, la pérdida de tiempo.

En segundo lugar, sobre el uso dado a las guías didácticas, me planteo dos reflexiones. En primer lugar observo que, pese a que las presento al inicio de cada bloque, hay alumnos y alumnas que no las vuelven a mirar. Esto redundo en muchas preguntas reiterativas sobre información que sí se encuentra en dichas guías. Pero la cuestión que surge es ¿no las utilizan porque no les ofrece la información que necesitan? ¿Es quizás la presentación de las mismas poco atractiva? Al elaborar las guías, ¿qué he priorizado? ¿mi propio concepto de guía, como instrumento útil de aprendizaje, que oriente y sea referente para el alumno en su estudio? ¿O quizás ha prevalecido la necesidad-obligación burocrática que ha reconducido este trabajo en un tiempo limitado y con unas características impuestas?

Posiblemente yo podría sacar más provecho al formato institucional de guía, que ha condicionado mi trabajo. Pero también creo que en cierto modo es consecuencia de las reformas "*top-down*" (Rué, 2003-2004, p.180) llevadas a cabo por las organizaciones que, al limitar la independencia y capacidad creativa del docente, acaba por producir, no los efectos deseados, sino los contrarios. En mi caso, reconozco que muchas de las actividades que voy proponiendo no las tengo integradas en las guías, por dos motivos fundamentalmente. En primer lugar, porque en ocasiones la revisión de las mismas ha de realizarse con demasiada antelación. Y en segundo lugar, porque algunas actividades, prefiero presentarlas en clase, permitiéndome así, a mí misma, la posibilidad de flexibilizar

la docencia, adaptando, escogiendo, improvisando en algún momento actuaciones adecuadas a los diferentes contextos grupales.

Por otro lado, me gustaría retomar la cuestión sobre qué ocurre cuando en una clase hay grupos que manifiestan un interés mayor por aprender. Anteriormente comenté como es importante no permitir que bajas expectativas creadas en experiencias anteriores, condicionen las depositadas en los nuevos grupos.

De hecho, considero que es importante detectar estos grupos que manifiestan un especial interés por la asignatura, y plantearnosla con ese referente. Aunque es cierto que a veces otros grupos de la clase entienden esta actuación como favoritismos, y se generan envidia, cuando no rechazo. Para muchos esto empuja al profesor a elevar el nivel y la exigencia, y desde las actitudes más acomodaticias esto les perjudica.

Respecto a la propuesta de introducir "*El cuaderno de reflexión*" en la rutina diaria, encuentro que, desde un prisma más sensato, no se pueden seguir incluyendo actividades sin eliminar otras. Esto es una obviedad que sin embargo pierdo de vista a veces.

Pero me gustaría pararme a revisar los otros condicionantes que tampoco han favorecido el desarrollo de la misma. En primer lugar, como ya se ha dicho, el escaso margen de tiempo. Es cierto que hay alumnos y alumnas que se ponen a trabajar en seguida y necesitan poco tiempo. Pero hay otros que esta limitación les produce una presión que no les permite rendir. Tampoco contribuye el hecho de que difícilmente se consigue un clima de silencio total, necesario para una actividad como esta. La dispersión durante la clase, las dificultades para redactar, incluso para elaborar preguntas, originales, creativas, que hagan pensar, algunos condicionantes externos como la hora de clase -en el caso de que coincida con la última hora es casi imposible plantear una actividad en los últimos 5 minutos- son factores también presentes en el escaso éxito obtenido.

Sin embargo, me sigue pareciendo una propuesta interesante, reforzadora del aprendizaje y de la metacognición. Desde la propia valoración sobre el porqué esta actividad no ha funcionado, encuentro un argumento más para no dejarla en el olvido y volverla a retomar en cursos posteriores. Me refiero a las posibilidades de reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje que le facilita al alumno el tener que destinar un espacio

diario a este ejercicio. De esta manera, estamos caminando hacia un modelo de maestro y maestra reflexivos, tan necesarios en nuestro mundo líquido.

Según va avanzando la investigación voy percibiendo otra cuestión sobre la que me gustaría pararme a pensar. La adquisición de las competencias no ha de ir ligado, exclusivamente, a una actividad en concreto o a un conjunto de ellas. Entiendo que se pueden adquirir, también, en su aplicación práctica en el proceso de aprendizaje.

Desde esta óptica he planteado la adquisición de la autonomía y responsabilidad sobre el propio trabajo, y sobre las propias decisiones. La propuesta de alternativas, que ellos mismos tengan que sopesar, y la obligación de optar, conlleva necesariamente la responsabilidad sobre la elección realizada. Desde mi perspectiva es una acción que no realizan muchas veces los jóvenes, pues en multitud de ocasiones, o las opciones ya les vienen impuestas, o, cuando pueden decidir, se dejan llevar por otros. De esta manera, tampoco han de responsabilizarse de los posibles efectos de dichas decisiones.

Estas mismas posibilidades se presentan también en el entorno de clase, y concretamente en esta asignatura. Ante la propuesta de dos alternativas de trabajo individual, muchos alumnos y alumnas esperan a ver qué dicen el resto de los compañeros, -especialmente de su grupo de referencia-, y adoptan todos la misma decisión. Lo cual, junto con el hecho de tomar como criterio de elección la dificultad de una u otra propuesta, o las diferencias respecto al volumen de trabajo, nos ayuda a explicar por qué, aunque se favorezcan situaciones de aprendizaje para la adquisición de competencias, estas no son logradas.

¿Qué aspectos de "La agenda sociológica" pueden ser adecuados a mi forma de trabajo y de estudio, y a mis posibilidades? ¿Y la actividad "Lectura y recensión de un libro"? ¿Suelo leer? ¿Qué me puede aportar la lectura y posterior trabajo sobre un libro relacionado con la materia? ¿Cuál de las dos actividades, por mis posibilidades o dificultades, podré realizar mejor? ¿Seré capaz de seguir semanalmente la asignatura sin la realización de la agenda?

Estas serían algunas de las cuestiones que entiendo deberían estar presentes en un proceso reflexivo, dirigido hacia el aprendizaje, con el objetivo de mejorarlo, y partiendo de la base del conocimiento de la propia forma de adquisición del conocimiento.

En conclusión, ocurre en muchas ocasiones que cuando las decisiones no son bien reflexionadas y no están dirigidas por los criterios adecuados, la opción elegida no es la mejor. Muchos alumnos y alumnas que por su falta de constancia en el estudio, deberían optar por "*La agenda sociológica*", renuncian a ella por su exigencia.

¿Qué es lo que hace que unas actividades tengan buena acogida e implicación y otras no? En ocasiones, incluso las actividades que posteriormente son bien valoradas, en un primer momento se rechazan.

No fue el caso de "*El escudo de la socialización familiar*". Tal como indiqué anteriormente, su presentación produjo desconcierto, pero rápidamente muchos se pusieron a pensar en el tema. En primer lugar, tengo la impresión de que cualquier tarea que les obliga a reflexionar sobre su propio recorrido vital, es bien acogido. De hecho pienso que esto es así, en cierto modo, por las carencias con las que vienen estas nuevas generaciones. Sin embargo esto solo es suficiente justificación para realizar propuestas similares. He de reconocer que, incluso personalmente me enriquezco con esta actividad.

En general podemos afirmar que el nivel de implicación en la actividad fue muy alto: todos los alumnos y alumnas asistieron a la siguiente sesión con su escudo. Por otro lado, el intercambio de las experiencias y la presentación de los mismos se convirtió en un momento de gran intensidad. Muchos llegaron a expresar en sus escudos experiencias vitales, hechos concretos que han condicionado su vida, y el comunicarlo al resto convirtió la puesta en común en un espacio de conocimiento y de respeto a la diversidad. Es curioso porque muchos descubrieron cosas sobre sus compañeros que desconocían y que les aportaban una visión distinta de ellos.

Por otro lado me gustaría resaltar la diversidad en cuanto a los escudos presentados: algunos utilizaron elementos más simbólicos, otros representaban de manera realista a personas, objetos y animales. Muchos incluyeron la dimensión religiosa como un

aspecto central en sus vidas, y asociado a sus familias. Otros representaban aficiones, hábitos y rutinas establecidos y compartidos en el ámbito familiar y que los identifican.

Me gustaría ir finalizando esta reflexión resaltando el hecho de que, para la inmensa mayoría de chicos y chicas la familia sigue siendo el soporte fundamental.

Realmente es una actividad que favorece la reflexión, la comunicación utilizando diversos lenguajes (plástico y verbal), conlleva un trabajo emocional porque exige una regresión en la historia personal, y esto siempre va a evocar emociones y sentimientos. El clima que se crea es enriquecedor, y no solo para el alumnado, sino también para el docente.

El trabajo, a lo largo de este curso, ha resultado especialmente fructífero, y enriquecedor. Y creo que esto se ha originado en el buen clima de clase generado, que ha propiciado que el aprendizaje mutuo entre los alumnos y alumnas y el profesor.

### 12.4.3. Tercer momento: Evaluación y toma de decisiones

Para la evaluación del cuarto ciclo, correspondiente al curso 2013/2014, seguiremos el modelo establecido hasta el momento, revisando, en un primer lugar, las competencias, su nivel de implementación, las dificultades encontradas, las mejoras observadas y posibles oportunidades para los próximos cursos.

A las competencias ya enumeradas en los ciclos anteriores, uniremos las novedades incluidas a lo largo de este curso.

Posteriormente continuaremos la evaluación revisando las actividades de aprendizaje, añadiendo, del mismo modo, las innovaciones incorporadas a lo largo del curso.

Finalizaremos estableciendo las líneas de actuación propuestas para el curso próximo, en base a los resultados derivados de este análisis.

Cuadro 9 . Cuarto ciclo: Análisis de competencias. (Elaboración propia)

COMPETENCIAS	DIFICULTADES/ DEBILIDADES	MEJORAS OBSERVADAS	OPORTUNIDADES/ ALTERNATIVAS
Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar	No saber argumentar la crítica  Insisten en la repetición de argumentos de otros	Mayor conexión entre la realidad cotidiana y la disciplina  Por escrito realizan mejora la argumentación	Fomentar el debate académico como medio de análisis y de construcción del conocimiento colectivo
Capacidad de analizar y sintetizar la información	Poco hábito lector  Repetición de ideas	La práctica, a través de la agenda, favorece la adquisición de esta competencia  La Lectura y recensión también lo favorece	Incorporar la lectura de pequeños fragmentos en la dinámica semanal  Lecturas compartidas por parejas  "Cuaderno de reflexión": puede propiciar la síntesis de información oral
Buscar, seleccionar, utilizar y presentar la información usando medios tecnológicos avanzados	No reconocer la información veraz y pertinente  No discriminación de las fuentes de información  Condicionados por la inmediatez. Los consideran procesos lentos	La utilización de cuadros comparativos orienta la organización de la información	Realizar búsquedas guiadas y plantear métodos para contrastar la información  Búsqueda, análisis e interpretación de datos estadísticos  Elaborar una guía para una búsqueda eficaz de información.
Capacidad para aplicar los conocimientos a la práctica, transfiriéndolos a nuevas situaciones	Hábito de aprendizaje basado en el profesor  Respuesta única	Las dinámicas favorecen esta traslación	Aprendizaje basado en problemas  Dinámicas  Estudios de caso

COMPETENCIAS	DIFICULTADES/ DEBILIDADES	MEJORAS OBSERVADAS	OPORTUNIDADES/ ALTERNATIVAS
Reflexionar desde una perspectiva conceptual sobre los problemas implicados en el currículo de educación infantil: individualidad personal, conocimiento del entorno y el fenómeno de la comunicación y representación	Poco hábito de incluir la reflexión como proceso cognitivo  Inexistencia del hábito de reflexionar sobre lo escuchado	La reflexión sobre la propia experiencia parece motivadora	Incluir la reflexión en distintas propuestas de actividades  Actividades que insistan en la observación y reflexión de la experiencia personal y de su entorno  Actividad "El escudo familiar de la socialización"  Generar un espacio de reflexión al final de la clase
Conocimientos propios de la profesión	No se llega a todos los contenidos propuestos	Nada reseñable  Algunas actividades de aprendizaje contribuyen específicamente a la adquisición de los contenidos, como "La agenda sociológica"	Equilibrar los contenidos con el tiempo real disponible  Cumplir los tiempos marcados en la planificación  Vincular más los contenidos con la actualidad
Capacidad, iniciativa y motivación para aprender, investigar y trabajar de forma autónoma	Hábito de aprendizaje basado en el profesor  Comodidad  No ser capaces de reconocer las propias carencias  Dificultades para tomar la iniciativa  Desligamiento entre autonomía y responsabilidad	Valoración positiva de los trabajos que les exigen más esfuerzo intelectual	Plantear actividades que requieran planificación y autonomía a largo plazo.  Dar las <u>directrices imprescindibles</u> en los trabajos, no demasiadas  Actividades de autoevaluación  Fomentar la toma de decisiones respecto a su propio proceso de aprendizaje, conectando libertad y responsabilidad

COMPETENCIAS	DIFICULTADES/ DEBILIDADES	MEJORAS OBSERVADAS	OPORTUNIDADES/ ALTERNATIVAS
Capacidad para la crítica y la autocrítica	<p>No saber argumentar</p> <p>Poca uso de la asertividad</p> <p>No ser capaces de reconocer las propias carencias</p> <p>No se da la escucha activa</p>	La dinámica contribuye a propiciar la crítica y autocrítica en un clima de respeto	<p>Trabajar la asertividad y otras habilidades comunicativas a través de la dramatización</p> <p>Tutorías entre iguales</p> <p>Favorecer las condiciones para la escucha activa y el respeto</p> <p>Entender la crítica como parte del aprendizaje</p> <p>Realizar ejercicios de autocrítica (el docente)</p>
Capacidad para adquirir un compromiso ético	<p>Ausencia de responsabilidad</p> <p>Desligan la ética de los comportamientos cotidianos</p>	Hay alumnos que sí asumen claramente la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje	<p>Consecuencias claras ante su incumplimiento</p> <p>Dar las <u>directrices imprescindibles</u> en los trabajos, no demasiadas</p> <p>No repetir las orientaciones que aparezcan en las guías didácticas</p> <p>Plantear estudio de noticias relacionadas con la falta de comportamiento ético</p>
Capacidad para organizar y planificar	<p>Ausencia de responsabilidad</p> <p>Falta de madurez</p> <p>Falta de perspectiva a largo plazo</p> <p>Procrastinación</p>	La agenda ha creado una dinámica de continuidad de trabajo sobre la asignatura	<p>Trabajo colaborativo</p> <p>Coevaluación</p> <p>Fomentar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso de la agenda</li> <li>- Cuaderno de reflexión (aunque no necesariamente en tiempo de clase)</li> </ul>



COMPETENCIAS	DIFICULTADES/ DEBILIDADES	MEJORAS OBSERVADAS	OPORTUNIDADES/ ALTERNATIVAS
Comprender la complejidad de los procesos educativos en general y de los procesos de enseñanza-aprendizaje en particular	Habituados al conocimiento parcelado  Análisis localista de los acontecimientos, escasa visión holística de los hechos	Nada reseñable	Aprendizaje basado en problemas  Conectar la asignatura con el taller pre-prácticum de 3º: "Análisis del entorno y su implicación en el currículum"
Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad	Visión etnocéntrica del entorno	Reconocimiento de las condiciones de vida de otros	Estudio de casos
Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación infantil y a sus profesionales	Aún mantienen su rol de alumnos y alumnas desde el que analizan la realidad	Algunas reflexiones de la semana de observación van en esta línea	Análisis de la información educativa desde distintas fuentes  Reforzar la reflexión durante la semana de observación  Reforzar la reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje: favorecer la gestión de la metacognición  Carta de expectativas
Impacto social educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas	Difícil analizar una realidad de la que forman parte	Algunos trabajos de investigación se han centrado en este tema	"Tecnoautobiografías"  Posible propuesta de tema de investigación  Presentaciones utilizando textos multimodales  Actividades con un enfoque experiencial y reflexivo sobre el tema

COMPETENCIAS	DIFICULTADES/ DEBILIDADES	MEJORAS OBSERVADAS	OPORTUNIDADES/ ALTERNATIVAS
Discriminación, exclusión social y desarrollo sostenible	Poca empatía con las situaciones ajenas Desconexión entre hábitos personales y efectos sobre el entorno	Reconocimiento de las condiciones de vida de otros Toma de conciencia de las diferencias sociales	Análisis de datos de la realidad española Análisis comparado entre la realidad propia y la de otras sociedades Actividades con un enfoque experiencia y reflexivo sobre el tema
Conocer la evolución histórica de la familia, los diferentes tipos de familia, de estilos de vida y educación en el contexto familiar	Nada reseñable	El cuestionario sobre la familia favorece la observación y comprensión de las nuevas formas de agrupamiento familiar	Trabajar la importancia de la relación familia-escuela Ejercicios de observación e investigación sobre la realidad familiar española
Fomentar la creatividad o capacidad de generar nuevas ideas	Comodidad y resistencias a lo nuevo	Valoración positiva del uso de otras formas de expresión Fórmula diferente de asentar conocimientos	“Metáforas de aprendizaje” Utilizar el dibujo y la imagen en general como otra posibilidad de representación de la realidad social Alternativas expositivas mediante la utilización de textos multimodales
Favorecer las habilidades comprometidas con la inteligencia emocional	Poco hábito de reflexión personal y reconocimiento de emociones	Nada reseñable	Todas las actividades experienciales ofrecen la oportunidad de incluir la dimensión emocional
Desarrollo de la competencia metacognitiva	Ausencia de reflexión personal Escasa identificación de su responsabilidad sobre su aprendizaje	Nada reseñable	Introducir la reflexión sobre la propia actuación en distintas actividades Proponer alternativas de trabajo sobre las que elegir con criterio

En referencia a las competencias trabajadas en este ciclo, que detallan en el cuadro precedente, recogeré algunas apreciaciones:

- La reflexión acumulada a lo largo de estos cuatro cursos me lleva a reafirmarme en el carácter evolutivo de las competencias, aspecto en el que no tengo claro que todo el equipo de profesores estemos de acuerdo. En diversos equipos docentes se ha discutido el hecho de que los alumnos y alumnas lleguen a los siguientes cursos sin haber adquirido muchas de ellas. Es evidente que desde los cursos superiores, que además llevan menos recorrido en la implementación de los grados, la perspectiva es diferente. Los alumnos, en su paso por los distintos cursos adquieren los contenidos de las asignaturas correspondientes, pero las competencias las comienzan a trabajar. Pienso que es uno de los puntos sobre los que aún tenemos que avanzar.
- Respecto las competencias centrales en esta sociedad de la Información y del Conocimiento, la capacidad de buscar, seleccionar, utilizar y presentar la información me encuentro con varias dificultades. En primer lugar, sus hábitos de uso de los medios tecnológicos tiene la impronta de la rapidez, de la inmediatez, de lo asequible. Cuando se propone una búsqueda seria de información, que requiere tiempo, indagar en diferentes páginas, seleccionar bien los criterios de búsqueda, se sienten perdidos y desmotivados. Para ellos la información llega de manera inmediata, está ahí, no hay que buscarla, cualquier dato es válido, no se cuestiona. Y la segunda de estas dificultades, es la de analizar y sintetizar la información, una vez encontrado y seleccionado. Ambas competencias se pueden comenzar a trabajar desde primero, pero se irán consolidando a lo largo de los cursos.
- Creo que reforzar la reflexión y el aprendizaje que hace referencia a la experiencia y al recuerdo, son dos puntales que abren camino a otras competencias: el análisis crítico, la capacidad de crítica y autocrítica, la aplicación de los conocimientos a la práctica, el trabajo autónomo, el compromiso ético, la metacognición y la competencia emocional.

- Entiendo también que las dificultades que detecto en los alumnos para la adquisición de dichas competencias, derivan del funcionamiento de la sociedad, y de su efecto socializador: poca autonomía, falta de escucha, delegación de la responsabilidad en factores externos, comodidad, superficialidad en el pensamiento y la argumentación, etc.
- Por último me gustaría hacer alusión a las nuevas competencias que he pretendido trabajar. Sobre la competencia emocional y el desarrollo de las habilidades que contribuyan a mejorar, no solo las relaciones interpersonales, sino las intrapersonales también, surge del reconocimiento de esta necesidad, que se manifiesta en muchas actitudes y comportamientos en el aula. Creo que es fundamental trabajarla, y que en los alumnos existe, en general, una predisposición positiva hacia este tipo de propuestas. Por otro lado, de la progresiva adquisición de la misma, se pueden observar los resultados a lo largo del propio curso, pues sus efectos son intradisciplinarios, y no solo académicos,
- Sobre la competencia metacognitiva, entiendo que también es de esta índole, y que se puede reforzar en cada actividad que se plantee y en la propia dinámica de la clase.
- ¿Por qué cuesta tanto atreverse a cambiar? ¿Las inercias que nos mueven son organizativas, ideológicas, o más bien personales? Otras conclusiones, similares a las de los ciclos previos, reflejan las resistencias que aún subsisten tanto en mi persona, como docente, como en el alumnado, como en la propia organización, respecto al cambio al modelo competencial. Seguimos sin integrar la interdisciplinariedad, nos cuesta, a la mayoría de los docentes, renunciar a la adquisición de ciertos contenidos para priorizar las competencias, también nos cuesta delegar en los alumnos su protagonismo en el proceso educativo. Es decir, continuamos sin amoldarnos totalmente a este nuevo paradigma, y en nuestros planteamientos didácticos nos seguimos guiando por preceptos interiorizados anteriormente.

Pasaremos, a continuación a revisar los cambios planteados en este curso 2013/2014 a nivel metodológico, incidiendo en los dos aspectos que sistemáticamente estamos analizando: la rutina o dinámica diaria de clase y las actividades de aprendizaje.

- Comencé el desarrollo de este ciclo describiendo los dos grupos de clase, objeto de investigación, en los que había impartido la docencia a lo largo del segundo cuatrimestre, como es habitual. En dicha descripción apuntaba una apreciación recogida, tanto en las reuniones del equipo docente de dichos cursos, como de los comentarios informales entre compañeros. A través de estas dos fuentes, previamente al inicio de la asignatura, me transmiten que son grupos "muy buenos", excepcionalmente el grupo B. Siempre hay alguna discrepancia en estas valoraciones, pero mayoritariamente fue este el comentario. He de decir que me sumo a los mismos, y esto ha marcado el desarrollo de las sesiones.
- La actitud de la mayoría de la clase hacia la carrera, y hacia la asignatura, ha favorecido enormemente el aprendizaje. Entre las cuestiones que puedo destacar está el clima de silencio, de respeto ante las intervenciones de los compañeros; menos pérdida de tiempo, tanto al inicio de la clase como durante las mismas; y más posibilidad de profundizar en la asignatura.
- Pese a que las condiciones han sido las propicias, he de reconocer que la actividad "*cuaderno de reflexión*" no ha salido adelante por mala planificación del tiempo, fundamentalmente. Es evidente la imposibilidad de seguir incluyendo ni contenidos, ni actividades sin eliminar otras. Tengo que hacerme consciente de que las horas de clase, de cincuenta minutos generalmente, y que suelen quedar reducidas 45-40 minutos, pueden ser dinámicas, aunque no estresantes ni inabarcables, pues no generan más que frustración en el docente y en los alumnos, y superficialidad en el aprendizaje.

A continuación vemos recogidas, en el siguiente cuadro, las distintas actividades de aprendizaje seleccionadas, entre ellas las que he incorporado este curso por primera vez.

Cuadro 10. Cuarto ciclo: Análisis de Actividades de aprendizaje (Elaboración propia))

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	DIFICULTADES/ DEBILIDADES	MEJORAS OBSERVADAS	OPORTUNIDADES/ ALTERNATIVAS
Agenda sociológica	Poca implicación Repetición y copia de internet Comodidad Grandes diferencias entre alumnos Expectativas distintas	Los alumnos reconocen que facilita el estudio de la asignatura y mejora los resultados	Este trabajo genera una dinámica de trabajo constante Dar las directrices imprescindibles en los trabajos, claras y suficientes
Lectura y recensión de un libro	Elección de la actividad realizada sobre criterios erróneos (supuesta facilidad) Elección del libro en las mismas condiciones (número de página, tema fácil, vs. interés en el tema) Escasa capacidad de síntesis Mala gestión del tiempo Plagio	Actividad nueva	Es una opción adecuada en el contexto universitario Algunos alumnos descubren la lectura Permite profundizar en un tema de interés Favorece la responsabilización sobre su elección y su aprendizaje Posibilidad de incluir entrevista individual obligatoria, para completar la evaluación, y promover la reflexión sobre su trabajo (metacognición)
Análisis de prensa	Repetición y poca creatividad la convierten en una actividad rutinaria Falta de coordinación y de coherencia Poca hábito de trabajo en equipo Escaso hábito de debate académico	Mayor diversidad temática Desde el punto de vista de los alumnos, sigue siendo una actividad motivadora	Adoptar explícitamente como criterios de evaluación: -Profundidad del análisis -Creatividad en la presentación -Coherencia -Interacción en la exposición - Originalidad en el tema

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	DIFICULTADES/ DEBILIDADES	MEJORAS OBSERVADAS	OPORTUNIDADES/ ALTERNATIVAS
Preparación y defensa de temas	<p>Falta de coordinación y de coherencia</p> <p>Poco hábito y sentimiento de trabajo en equipo</p> <p>Falta de trabajo y preparación previa</p> <p>Limitaciones en la comunicación oral</p> <p>Pérdida del control del tiempo por parte del profesor</p>	<p>Los alumnos valoran especialmente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hace más ameno el desarrollo de la asignatura</li> <li>- El tema que preparan, lo llevan bien estudiado al examen</li> </ul>	<p>Dedicar más tiempo a la explicación de la actividad</p> <p>Establecer unas normas claras de trabajo en equipo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cronograma de trabajo</li> <li>- Distribución de roles</li> <li>- Heteroevaluación</li> </ul> <p>Adoptar explícitamente como criterios de evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Profundidad del análisis</li> <li>-Coherencia</li> <li>-Interacción en la exposición</li> </ul> <p>Seguimiento previo a la exposición en tutorías</p>
Seminario	<p>Escaso o nulo hábito lector</p> <p>Dificultades en la comprensión de textos</p> <p>Dificultades en el ejercicio de sintetizar y desarrollar</p> <p>Comodidad: evitación de trabajos que requieran un mayor esfuerzo</p>	<p>Algunos alumnos manifiestan su satisfacción tras el trabajo realizado</p>	<p>Incorporar la lectura de pequeños fragmentos en la dinámica semanal</p> <p>Lecturas compartidas por parejas</p>
Semana de observación	<p>Limitaciones en la observación, reflexión y análisis</p> <p>En la puesta en común, hay poca apertura a aprender de las experiencias de otros</p>	<p>Nada reseñable</p>	<p>Trabajar previamente estas competencias en clase</p>

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	DIFICULTADES/ DEBILIDADES	MEJORAS OBSERVADAS	OPORTUNIDADES/ ALTERNATIVAS
Cuadro: España, una nación cambiante	<p>No saber discriminar las fuentes de información</p> <p>Mala praxis en la búsqueda de información en internet</p> <p>Desconocimiento del análisis de datos</p>	<p>Los alumnos que se implican en la búsqueda de información, reconocen la sus carencias y se interesan por las posibles estrategias de búsqueda (competencia metacognitiva)</p>	<p>Dedicar más tiempo a su realización para que se ajuste más a la realidad</p> <p>Plantear más búsquedas guiadas</p> <p>Realizar un catálogo de fuentes de información fiables</p> <p>Elaborar una guía para una búsqueda eficaz de información</p>
El escudo de la socialización familiar	Ninguna	Actividad nueva, la mejor valorada de todas	<p>Completar el trabajo con un ejercicio de reflexión escrita, tras la sesión conjunta que contribuya a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Profundizar en la importancia de la familia como agente de socialización</li> <li>- Las emociones implicadas</li> </ul>
El cuaderno de reflexión	<p>La actividad requiere más tiempo del planificado: mala gestión del tiempo de clase</p> <p>Necesitaría renunciar a otras acciones</p> <p>Se requiere un clima de silencio y concentración no conseguido</p> <p>Dificultades ya mencionadas sobre la capacidad de reflexión y de comunicación escrita</p>	Nada reseñable	<p>Seguir reflexionando sobre la actividad, pues me parece adecuada</p> <p>Proponer una alternativa: la reflexión es diaria, aunque se realizará indistintamente en clase o de forma autónoma</p> <p>Tendría que tener un reflejo claro en la evaluación</p> <p>Presentar mejor la actividad</p>



Realizando un repaso por las actividades aquí destacadas, que no son todas realizadas, podemos extraer unas conclusiones atendiendo a su implantación real y al cumplimiento de las expectativas.

- La primera reflexión me acerca, nuevamente, a reconocer un sobredimensionamiento del tiempo, de la capacidad de trabajo de los alumnos y alumnas. Y es algo que ellos perciben.
- Me parece interesante, y como opción a reforzar, la posibilidad de darles diferentes opciones entre las que elegir. Reincido en la necesidad de establecer todo tipo de experiencias que coloquen al alumno en la tesitura de tener que tomar las riendas de su trabajo y responsabilizarse del mismo.
- Las actividades que demandan al alumnado acudir a su experiencia, a través del recuerdo, reflexionar y analizarla, y posteriormente contrastarla con la de otros, son actividades con un gran potencial de aprendizaje. Están implicadas diversas competencias y suelen ser motivadoras.
- Sigo considerando importante dar un "giro dialógico" a la asignatura, a mi docencia, pero siento que ello requiere aún muchos "desaprendizajes", tanto por mi parte como por la de los alumnos.
- Intuyo que el dinamismo de estos grupos, de su implicación en las distintas propuestas metodológicas, en el interés mostrado por los distintos temas, y no solo por la evaluación, no depende fundamentalmente de la propuesta docente, aunque esta sea importante."(...) *Independientemente de la necesidad del contexto, del ambiente, del grupo, hay un factor que determina que una persona aprenda o no. Ese factor es la voluntad de mejorar o cambiar*" (Vaillant & Marcelo, 2015, p.20). Y esto lo he intuido este curso especialmente.

Sobre los contenidos, la reflexión me lleva a percatarme de que el proceso de cambio está asentándose en mi forma de entender la docencia. Al pararme a pensar al finalizar cada curso, a revisar todo lo realizado, lo reflexionado, y a planificar el curso siguiente, lo que dirige mi interés y mi plan de actuación no son los contenidos. Lo que

organiza mis propuestas para el curso siguiente son las competencias y las actividades de aprendizaje que pueden ponerlas en práctica. Creo que es un indicador de cómo el proceso de cambio se va instalando, de manera que deja de ser ya un proceso para convertirse en un nuevo *modus operandi*.

¿Quiere indicar esto una actitud acomodaticia a una realidad en la que comienzo a sentirme cómoda? ¿Qué el proceso de cambio esté avanzado implica estacionarse, asumir una postura estabilista? Pienso que no. Independientemente de la coyuntura actual que ha exigido una transformación importante de la enseñanza universitaria, considero que este abandono de la búsqueda por mejorar la docencia es la amenaza mayor a la misma.

Por tanto, y desde estas premisas, establezco cuatro puntos que habrán de dirigir la toma de decisiones a lo largo del siguiente curso académico, 2014/2015.

1. Promover la dialogicidad en el aula, no sólo como estrategia trabajo, sino como medio de aprendizaje mutuo, tanto entre el alumnado como el docente, y de comunicación entre ambos.
2. Insistir en desarrollar las competencias de trabajo autónomo y responsabilidad sobre las propias decisiones y trabajo
3. Reforzando lo anterior, generar propuestas de trabajo sobre la que los alumnos y alumnas puedan elegir, en base a su libertad individual y a fomentar el desarrollo de procesos metacognitivos.
4. Aumentar las actividades que introduzcan otras competencias hasta ahora poco trabajadas: la sostenibilidad social y la responsabilidad social.

## 12.5. Quinto ciclo: curso 2014/2015

Este curso realmente no iba a formar parte de esta investigación, puesto que con el anterior se completaban los cuatro cursos académicos que daban por concluido el proceso de implantación del EEES, iniciado en 2010. Pero la propia idiosincrasia de la investigación-

acción, en este caso incardinada ya dentro del ejercicio de mi docencia en la formación inicial del Maestro y Maestra de Educación Infantil, me ha permitido y me ha impulsado a incluirlo.

Durante el curso 2014/2015, impartía "Procesos sociales básicos en la Educación", en el segundo cuatrimestre, en dos grupos de Primer curso de Educación Infantil. El grupo A estaba constituido por 30 estudiantes, de los cuales 29 eran alumnas, y 1 alumno. En el grupo B también había solo un chico, aunque en el mismo había 33 alumnas. En total han sido 77 alumnos.

En un primer momento también asumí, al igual que el curso anterior, la tutoría del grupo A, pero por diversas circunstancias dejé de hacerlo a las pocas semanas.

De estos grupos me gustaría considerar varias características que, desde mi punto de vista, han tenido su repercusión en el desarrollo del curso.

En primer lugar, una característica específica y que no afecta por igual a todas las asignaturas, ha sido el hecho de que un porcentaje importante de alumnas procedía del Módulo de Técnico Superior en Educación infantil, en lugar de haber realizado el acceso por Bachillerato.

Otro rasgo destacable, aunque especialmente en el grupo A, proviene de su incapacidad para hacer silencio y escuchar. El murmullo ha sido prácticamente permanente, y a esto podemos añadir el escaso respeto al turno de palabra y a la hora de dirigirse a los compañeros.

Y, curiosamente, también en ambos grupos han existido conflictos internos, siendo en este caso nuevamente mayores en el grupo A. En este momento, aunque se analizará en los próximos apartados, querría resaltar que han dificultado enormemente las distintas propuestas de trabajo en equipo.

Muchas de estas características han incidido, de un modo u otro, en el transcurso de la asignatura, en sus posibilidades, e incluso en mi propio autoconcepto como docente. Por todo ello me ha parecido pertinente incluir el análisis de este curso, sus dificultades y las decisiones y acciones desarrolladas en el transcurso del mismo.

Anteriormente veíamos como un docente se construye en la docencia, en la experiencia. ¿Y cuándo estas no son tan positivas? ¿Cómo se afronta un curso difícil, que en muchas ocasiones te enfrenta con la posibilidad de que no estés acertando con tu proyecto? ¿Hasta qué punto las características grupales condicionan el desarrollo de una asignatura?

### 12.5.1. Primer momento: Puesta en práctica

El inicio de este curso se plantea de manera similar al anterior. La única diferencia reside en que no tutorizo a ninguno de los grupos. Inicio el cuatrimestre presentando el programa guía detalladamente.

Hago especial hincapié en las competencias que he ido considerando como fundamentales: insisto en su condición de alumnos universitarios, en las condiciones de su plan de estudios, incorporado ya por completo al EEES, y los condicionantes que esto implica: una participación más activa por parte del alumno, el trabajo por competencias, etc.

Posteriormente intento que comprendan el sentido de la Sociología de la Educación en la formación del Maestro y Maestra de educación Infantil. Es en este momento cuando me encuentro las primeras reticencias a la asignatura.

Al explicitar los contenidos y su organización surge nuevamente un cierto rechazo. Es cierto que en ambos grupos existen voces dominantes que ejercen un claro liderazgo aunque no muy positivo. Tengo la sensación de que tengo que convencerles para que les guste la materia.

Al pasar al apartado metodológico me encuentro que la resistencia sube de tono. Cuestionan los trabajos, quieren conocer con exactitud "lo que vale cada actividad". Y, fundamentalmente, cuestionan los trabajos en equipo, especialmente en el que yo distribuyo los equipos.

También se discute la propuesta de los dos trabajos individuales: "*La agenda sociológica*" y "*Lectura y recensión de un libro*". Ambos les parecen excesivos, y también escucho comentarios del tipo "¿y ese trabajo para qué sirve?".

Al llegar a los criterios de evaluación se inicia una estrategia clara. En otras asignaturas que ya han cursado, -en algunas de ellas- han ido realizando pruebas eliminatorias de materia por cada bloque temático. Además, estas pruebas eran cuestionarios o test. Algunas de estas alumnas comienzan a plantear la necesidad de que debe ser así, con argumentos como la dificultad de la materia o la cantidad de contenido.

La lucha continua por conseguir que el examen, o las posibles pruebas sean de tipo test. Muchos se irritan al conocer que el examen es con preguntas de desarrollo. Parece algo inadmisibile. Finalmente la presentación se convierte en una lucha de fuerzas, en el "campo de batalla", en el que yo he de defender mi proyecto de asignatura, utilizando no solo mis argumentos educativos, sino buscando otros más pragmáticos ante ellos. Y ellos, se encuentran, dirigidos, tal y como he mencionado anteriormente, por dos o tres líderes que se sitúan sin ninguna duda en la misma posición que el profesor, con un alto grado de exigencia.

Los puntos conflictivos, -según los alumnos y alumnas- fueron los que he ido relatando:

- Mucho contenido y muy teórico
- Muchos trabajos y actividades
- Un único examen ("es una injusticia")
- El examen tipo test vs. examen de desarrollo

Sin duda alguna fue una sesión complicada, que ya me permitió hacerme una idea de lo que podía ser el cuatrimestre.

Aunque ya estaba planificado, comencé la siguiente sesión con el visionado de un documental "*Binta y la gran idea*" (2007)<sup>42</sup>, que cuestiona, desde una perspectiva positiva, nuestra forma de vida occidental, frente a la de otros países que denominamos "Tercer Mundo". Me parece una buena propuesta porque introduce muchos temas interesantes: el eurocentrismo, la globalización, la sostenibilidad, la educación, especialmente la de las niñas, la solidaridad, etc. Y principalmente me interesa porque contribuye a desmontar

---

<sup>42</sup> El cortometraje, dirigido por Javier Fresser, forma parte de la película "*En el mundo a cada rato*" (2007) en el que cinco directores muestran su visión sobre diferentes realidades que afectan a la infancia.

ideas establecidas sobre el progreso, desde una óptica opuesta a nuestro sentido común, y que entiendo que una buena fórmula para iniciar en la "mirada sociológica" de los hechos y las creencias establecidas en nuestro imaginario social.

El visionado del cortometraje es un ejemplo de lo que será el transcurso de las primeras semanas: pasotismo, tedio, desgana, incluso cierto desprecio por las propuestas que se realizan. Quiero insistir en el hecho de que no es la actitud de toda la clase, aunque sí de diversos grupos, y especialmente de varios alumnos que dirigen la opinión general.

Esta situación, y este clima de cuestionamiento, protesta, falta de escucha, exigencias, etc. fue dominando el desarrollo de la asignatura. La toma de conciencia de esta situación, me llevó a tomar una decisión: enfrentarme a los cursos, explicarles la situación y pasarles un cuestionario de evaluación del clima de clase, que he denominado "mid-season"<sup>43</sup>, para poder tomar el pulso a los grupos, contrastar su visión con la mía y, en la medida de lo posible, dar respuesta a sus necesidades.

Esta propuesta fue bien acogida. Creo que percibieron mi interés por el buen desarrollo de la asignatura. Los resultados se centraron en destacar varios aspectos:

- Un examen, eliminatorio, a mitad del cuatrimestre.
- Una rutina menos estresante de clase.
- Más silencio. "Se habla demasiado en clase". Este comentario se repite y se atribuye al clima de la clase la percepción negativa sobre la asignatura.
- La profesora debería "controlar" más la clase.
- Solicitan que se les den "algunos resúmenes" y se les indique exactamente "lo que va a entrar en el examen".
- También se repiten comentarios sobre el horario y la distribución de las clases: las últimas horas del día, y los módulos de dos horas seguidas influyen negativamente.

Esto no quiere decir que todas las respuestas y comentarios fuesen negativos. De hecho, la valoración general es positiva, especialmente respecto a la temática de la

---

<sup>43</sup> La denominación "mid-season" con la que denomino este cuestionario de evaluación, hace alusión a una expresión utilizada en el ámbito comercial y que hace referencia a una acción que se realiza "a mitad de estación", en este caso, a mitad del cuatrimestre.

asignatura, las expectativas iniciales y la actitud de la profesora. Podemos destacar algunas respuestas que se repiten:

- Los trabajos y exposiciones son muy bien acogidos
- Asignatura interesante (aunque igualmente hay comentarios en el otro sentido)

Esta parada para reflexionar, supuso un punto de inflexión, que hasta el momento nunca había realizado. La reflexión durante la acción, durante la docencia, siempre está presente. Pero en este caso consideré necesario tomar el pulso al alumnado, para intentar reconocer qué estaba ocurriendo.

Entre las demandas recogidas, y al ser similar en los dos grupos, me planteé la posibilidad de realizar una prueba con la materia estudiada hasta el momento. Por lo tanto les propuse realizar un examen mixto en su formato, con algunas preguntas tipo test y otras de desarrollo. Lógicamente fue mayoritariamente bien acogido.

Respecto a la metodología, no destacaré nada en especial, puesto que los ejes que me había marcado como líneas de acción, he pretendido reforzarlos, no solo con las actividades ya preparadas en los cursos anteriores, sino a través de la propia dinámica de la clase.

La dialogicidad, como estrategia fundamental, pretendí introducirla, a través de los debates surgidos de la actividad inicial, "*Análisis de prensa*", que generalmente genera debate. La experiencia, pese a ser valorada positivamente por ellos, no ha transcurrido demasiado bien. Para algunos "los debates han sido largos"; para otros "siempre hablan los mismos"; "la profesora corta las intervenciones" o " la profesora debería cortar las intervenciones"; "no respetan mi turno de palabra"- aunque muchos de los alumnos que argumentan esto cortan frecuentemente las intervenciones de otros compañeros.

Mi caballo de batalla, el trabajo autónomo y la responsabilización sobre el propio proceso de aprendizaje, lo he trabajado a través de la propuesta de distintas alternativas, sobre las que tuviesen que elegir utilizando criterios personales enfocados hacia una mejora del aprendizaje. De esta manera también he pretendido trabajar la competencia metacognitiva.

Respecto a la última línea de actuación, potenciar el acercamiento al concepto de sostenibilidad, relacionándolo con su condición de futuros maestros y maestras de educación infantil, y a la responsabilidad social, como componente a asumir también como estudiantes y futuros profesionales, mi acción se ha dirigido materializado de dos maneras. En primer lugar, aprovechando las temáticas surgidas en las noticias presentadas en la actividad introductoria, "*Análisis de prensa*". Y en segundo lugar, aprovechando las experiencias personales que han interferido o han surgido en el entorno del aula, y que han servido de excusa para introducir ambos aspectos.

A continuación voy a profundizar más, a través de las reflexiones recogidas durante el curso, y que han ido dirigiendo mi actuación, y algunas realizadas a posteriori, en un intento de objetivizar la situación, tanto del enfoque de la asignatura, como de mi condición e identidad docente.

### 12.5.2. Segundo momento: Reflexión en la acción

Bilbao y Monereo (2011) hablan de "*incidentes críticos*" para referirse a hechos conflictivos, concretos en el tiempo, y que ponen al límite emocional al docente, hasta el punto de afectar a su propia identidad profesional. No tengo seguridad de que la situación vivida en clase pueda considerarse como tal, pero haciendo una apropiación de la idea, desde mi punto de vista esta situación se podría identificar como un "incidente crítico", o un cúmulo de los mismos, en el sentido de que me han generado un desasosiego e inseguridad constante y la sensación de estarlo haciendo mal con estos grupos.

La rutina diaria ha resultado diferente en ambos cursos, aunque en ambos desconcertante. En el grupo A, la ubicación de las tres horas de clase comunes, al final de la jornada, ha marcado el desarrollo de la asignatura. Además de entrar habitualmente tarde en el aula, me he encontrado con un grupo numeroso de alumnas que me solicitaban salir antes de clase, diariamente -desde media hora antes de finalizar la sesión- por distintos motivos, desde su perspectiva justificados, y desde la mía claramente inadmisibles y que rompían totalmente el ritmo de la clase. A esto unimos que un cuarto



de hora antes de la finalización de las sesiones, la mayoría de los alumnos ya comenzaban a inquietarse y a pedir que finalizara la sesión.

¿Tan trascendental resulta que un grupo de alumnas salga de clase antes de su finalización? ¿De qué modo aprenden más: permitiéndoles esta "flexibilidad horaria personalizada" o exigiéndoles, tal y como ocurre en la vida real y en el ámbito profesional, puntualidad y cumplimiento en horario? ¿Es un hecho que cuestiono más por la influencia que pueda tener en ellos o por la inestabilidad que a mí me produce en el aula?

Esto hecho, que se hizo cotidiano, y que me ha preocupado todo el cuatrimestre, lo he identificado como "incidente crítico" apropiándome del concepto de Bilbao y Monereo (2011), puesto que es una situación que me ha generado cierto desasosiego y me ha hecho cuestionarme mi papel como docente. Además, me ha supuesto un desgaste el dedicar más energía a gestionar todas estas situaciones que poder establecer un adecuado clima de aprendizaje. Ante esta situación conflictiva, opté por no dejar entrar en clase a todos los alumnos que solicitaran salir antes de su finalización. El resultado de esto fue una asistencia bastante baja, inconstante, que ha supuesto una rémora en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A esto hay que añadir que es un grupo con muchísimos enfrentamientos internos, y varios casos de exclusión de compañeros. Realmente me llamó mucho la atención que, al inicio de un segundo cuatrimestre de primer curso, cuando apenas llevan 4 meses juntos, ya existan estos conflictos y rechazos. Me preocupa que futuros maestros y maestras adopten este comportamiento.

Al plantear los trabajos en equipo hay tres estudiantes con los que no quiere trabajar nadie. Entiendo que la formación, desde el enfoque que estoy trabajando, implica actuar ante estos hechos, e incluso convertirlos en oportunidades de aprendizaje. Por este motivo decido trabajar con el grupo este tema, y también con cada uno de estos estudiantes, de modo que finalmente, acaban siendo integrados en los equipos de trabajo.

En ocasiones tengo la impresión que esta dimensión del rol docente, en el que ejerce de tutor, orientador, mediador de conflictos, tiene más presencia que el académico. Y no siempre se está preparado para ello.

En mi empeño por analizar qué estaba ocurriendo con este grupo, me puse en contacto con otros profesores del mismo, que corroboraron mis observaciones. Es decir, procuré objetivizar una impresión que podía ser personal, contrastándola con otras fuentes de información.

En el grupo B las dificultades provienen de los liderazgos negativos, que hacen extensibles sus quejas a todo el grupo, condicionándolo en muchos casos. También existen algunos enfrentamientos entre grupos.

Y otra de las cuestiones que detecto, común a los grupos A y B, es la falta de habilidades sociales y de autocontrol sobre su comportamiento. Este problema lo vengo observando hace algunos años, en estudiantes concretos. Y en este caso también ocurre así. Pero el número de alumnos y alumnas que no saben cómo dirigirse al profesorado, a sus propios compañeros, que manifiestan un tono exigente y agresivo en sus demandas, en este curso ha sido más numeroso. Esto se pone de manifiesto tanto en su comunicación oral como por escrito.

Estos acontecimientos han condicionado mi práctica docente en este curso 2014/2015, modificando algunos aspectos, intentando dar respuesta a estos incidentes, y reconducir la asignatura. ¿Cuáles son las demandas de estos alumnos y alumnas? ¿De qué manera hay aspectos que pueda replantearme que mejoren el aprendizaje?

A partir del cuestionario "mid-season", mencionado anteriormente, tomo el pulso de la clase. La primera cuestión que me surge, ante algunas de las respuestas es ¿estos chicos y chicas quieren ser maestros y maestras? ¿Saben cuál es su papel en su proceso de aprendizaje? ¿Han asumido que ellos tienen que tomar las riendas del mismo? Realmente esta actitud pasiva, meramente receptiva, que rechaza el esfuerzo como parte del aprendizaje, se aleja mucho del modelo requerido por el EEES. Posteriormente les devuelvo a ellos las conclusiones de los mismos, y dialogamos sobre ellos.

De cualquier forma, realizar una evaluación a mitad del cuatrimestre, ha de traducirse en algunas acciones de cambio. En este caso, los cambios se concretaron en:

- Clases menos "estresantes".
- Dar más tiempo a las exposiciones y explicaciones.
- Realizar una prueba, con la opción de eliminar materia ante el examen parcial.

- Completar el trabajo de "*Lectura y recensión de un libro*" con una entrevista personal.

En principio, parece que la reorientación es bien acogida. El mero hecho de habernos parado a reflexionar ya les hace a ellos también replantearse su actitud ante el aprendizaje. En este sentido, entiendo que la evaluación ha sido positiva.

Sin embargo, sigo sin compartir la necesidad de realizar pruebas intermedias, que no hacen sino reforzar la inmadurez de algunos alumnos que aún mantienen mentalidad escolar. Creo que tampoco favorecen el desarrollo de la autonomía y el aprendizaje de la gestión del propio tiempo. Por tanto, para mí no es la línea a seguir. Tendré que imaginar otras alternativas que combinen la motivación, la autoconfianza, pero también la conciencia de su responsabilidad sobre su trabajo.

Y en otro sentido, aunque también respecto a las pruebas de evaluación, existe otra demanda: el formato de preguntas tipo test. Siempre he tenido claro que este tipo de exámenes, cuestionarios, no valoraban adecuadamente el conocimiento del alumno. Por otro lado, eliminan toda exigencia de tener que expresar y defender lo aprendido, reduciendo progresivamente la obligación de trabajar con la información: redactar, sintetizar, reelaborar, etc. Considero imprescindible un buen desarrollo de la competencia comunicativa, tanto oralmente, como por escrito, especialmente en aquellos que se van a dedicar a enseñar.

Y voy a finalizar este apartado refiriéndome a un tema sobre el que creo que he pensado poco: la evaluación. De hecho, creo que mi situación se asemeja bastante a la que ocurre a otros docentes. Hemos realizado un gran esfuerzo por trasladar la centralidad del aprendizaje universitario de los contenidos a las competencias, hemos ido dando forma a una metodología más abierta, participativa, diversa, centrada en el alumnado. Pero sin embargo ¿en qué momento he indagado en la conexión de esos cambios con la evaluación? ¿Por qué no he llegado aplicar alguna de las referencias sobre las nuevas formas de evaluación? ¿Quizás es el aspecto más complejo, en el que personalmente me siento más insegura?

Creo que este se va a constituir en el próximo reto a revisar y poner en marcha en los próximos cursos.

### 12.5.3. Tercer momento: Evaluación y toma de decisiones

Finalizamos este ciclo, el quinto, correspondiente al curso académico 2014/2015, siguiendo el esquema establecido hasta ahora:

- Nivel de implementación de las competencias, a través de las dificultades, las mejoras observadas y las oportunidades o alternativas
- Las actividades de aprendizaje, siguiendo el mismo modelo

Toda esta información se encuentra resumida en los siguientes cuadros, de elaboración propia.

**Cuadro 11. Quinto ciclo: Análisis de competencias. (Elaboración propia)**

COMPETENCIAS	DIFICULTADES/ DEBILIDADES	MEJORAS OBSERVADAS	OPORTUNIDADES/ ALTERNATIVAS
Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar	No saber argumentar la crítica  Insisten en la repetición de argumentos de otros	Nada reseñable	Fomentar el debate académico como medio de análisis y de construcción del conocimiento colectivo  Establecer cauces para la participación equilibrada en los mismos
Capacidad de analizar y sintetizar la información	Poco hábito lector  Repetición de ideas  Evitación de actividades que involucran la redacción  Poco hábito de análisis y reflexión sobre lo escuchado en clase (información oral y visual)	La práctica, a través de la agenda, favorece la adquisición de esta competencia  La Lectura y recensión también lo favorece	Incorporar la lectura de pequeños fragmentos en la dinámica semanal  "Cuaderno de reflexión": puede propiciar la síntesis de información oral

COMPETENCIAS	DIFICULTADES/ DEBILIDADES	MEJORAS OBSERVADAS	OPORTUNIDADES/ ALTERNATIVAS
Buscar, seleccionar, utilizar y presentar la información usando medios tecnológicos avanzados	<p>No reconocer la información veraz y pertinente</p> <p>No discriminación de las fuentes de información</p> <p>Condicionados por la inmediatez. Los consideran procesos lentos</p>	Nada reseñable	<p>Realizar búsquedas guiadas y plantear métodos para contrastar la información</p> <p>Búsqueda, análisis e interpretación de datos estadísticos</p> <p>Elaborar una guía para una búsqueda eficaz de información.</p> <p>Utilizar nuevas formas de presentar la información: word clouds, prezi, etc.</p>
Capacidad para aplicar los conocimientos a la práctica, transfiriéndolos a nuevas situaciones	<p>Hábito de aprendizaje basado en el profesor</p> <p>Respuesta única</p>	Las dinámicas favorecen esta traslación	<p>Dinámicas</p> <p>Estudios de caso</p> <p>Actividades sustentadas en la experiencia</p> <p><i>"El escudo familiar de la socialización"</i></p>
Reflexionar desde una perspectiva conceptual sobre los problemas implicados en el currículo de educación infantil: individualidad personal, conocimiento del entorno y el fenómeno de la comunicación y representación	<p>Poco hábito de incluir la reflexión como proceso cognitivo</p> <p>Inexistencia del hábito de reflexionar sobre lo escuchado</p> <p>Visión localista de la realidad que impide reconocer la importancia del contexto en los procesos educativos</p>	La reflexión sobre la propia experiencia parece motivadora	<p>Incluir la reflexión en distintas propuestas de actividades</p> <p>Actividades que insistan en la observación y reflexión de la experiencia personal y de su entorno</p> <p>Actividad "El escudo familiar de la socialización"</p> <p>Generar un espacio de reflexión al final de la clase</p> <p>Visionado del cortometraje "Binta y la gran idea"</p>

COMPETENCIAS	DIFICULTADES/ DEBILIDADES	MEJORAS OBSERVADAS	OPORTUNIDADES/ ALTERNATIVAS
Conocimientos propios de la profesión	No se llega a todos los contenidos propuestos	Nada reseñable	Equilibrar los contenidos con el tiempo real disponible  Cumplir los tiempos marcados en la planificación  Vincular más los contenidos con la actualidad
Capacidad, iniciativa y motivación para aprender, investigar y trabajar de forma autónoma	Hábito de aprendizaje basado en el profesor  Comodidad  No ser capaces de reconocer las propias carencias  Dificultades para tomar la iniciativa  Desligamiento entre autonomía y responsabilidad	Valoración positiva de los trabajos que les exigen más esfuerzo intelectual	Plantear actividades que requieran planificación y autonomía a largo plazo.  Dar las <u>directrices imprescindibles</u> en los trabajos, no demasiadas  Actividades de autoevaluación  Fomentar la toma de decisiones respecto a su propio proceso de aprendizaje, conectando libertad y responsabilidad
Capacidad para la crítica y la autocrítica	No saber argumentar  Poca uso de la asertividad  No ser capaces de reconocer las propias carencias: Escasa autocrítica  No se da la escucha activa  Crítica no constructiva	La dinámica contribuye a propiciar la crítica y autocrítica en un clima de respeto	Trabajar la asertividad y otras habilidades comunicativas a través de la dramatización  Tutorías entre iguales  Favorecer las condiciones para la escucha activa y el respeto  Entender la crítica como parte del aprendizaje  Realizar ejercicios de autocrítica (el docente)

COMPETENCIAS	DIFICULTADES/ DEBILIDADES	MEJORAS OBSERVADAS	OPORTUNIDADES/ ALTERNATIVAS
Capacidad para adquirir un compromiso ético	Ausencia de responsabilidad  Desligan la ética de los comportamientos cotidianos	Hay alumnos que sí asumen claramente la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje	Consecuencias claras ante su incumplimiento  Dar las <u>directrices imprescindibles</u> en los trabajos, no demasiadas  No repetir las orientaciones que aparezcan en las guías didácticas  Plantear estudio de noticias relacionadas con la falta de comportamiento ético
Capacidad para organizar y planificar	Ausencia de responsabilidad  Falta de madurez  Falta de perspectiva a largo plazo  Procrastinación	La agenda ha creado una dinámica de continuidad de trabajo sobre la asignatura	Trabajo colaborativo  Coevaluación  Fomentar: - Uso de la agenda  - Cuaderno de reflexión (aunque no necesariamente en tiempo de clase)
Comprender la complejidad de los procesos educativos en general y de los procesos de enseñanza-aprendizaje en particular	Habituados al conocimiento parcelado  Análisis localista de los acontecimientos, escasa visión holística de los hechos	Nada reseñable	Aprendizaje basado en problemas  Conectar la asignatura con el taller pre-practicum de 3º: "Análisis del entorno y su implicación en el currículum"
Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad	Visión etnocéntrica del entorno  Visión limitada del concepto de diversidad	Nada reseñable	Estudio de casos  Aplicación práctica en la resolución de los conflictos internos (en la clase, en los equipos) desde el reconocimiento de la diversidad

COMPETENCIAS	DIFICULTADES/ DEBILIDADES	MEJORAS OBSERVADAS	OPORTUNIDADES/ ALTERNATIVAS
Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación infantil y a sus profesionales	Aún mantienen su rol de alumnos y alumnas desde el que analizan la realidad	Algunas reflexiones de la semana de observación van en esta línea	Análisis de la información educativa desde distintas fuentes  Reforzar la reflexión durante la semana de observación  Reforzar la reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje: favorecer la gestión de la metacognición  Carta de expectativas
Impacto social educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas	Difícil analizar una realidad de la que forman parte	Algunos trabajos de investigación se han centrado en este tema	"Tecnoautobiografías"  Posible propuesta de tema de investigación  Presentaciones utilizando textos multimodales  Actividades con un enfoque experiencia y reflexivo sobre el tema
Discriminación, exclusión social y desarrollo sostenible	Poca empatía con las situaciones ajenas  Desconexión entre hábitos personales y efectos sobre el entorno	Reconocimiento de las condiciones de vida de otros  Toma de conciencia de las diferencias sociales	Análisis de datos de la realidad española  Análisis comparado entre la realidad propia y la de otras sociedades  Actividades con un enfoque experiencia y reflexivo sobre el tema  Visionado del cortometrajes:  "Las siete alcantarillas"  "Las hijas de Belén"



COMPETENCIAS	DIFICULTADES/ DEBILIDADES	MEJORAS OBSERVADAS	OPORTUNIDADES/ ALTERNATIVAS
Conocer la evolución histórica de la familia, los diferentes tipos de familia, de estilos de vida y educación en el contexto familiar	Nada reseñable	Nada reseñable	Trabajar la importancia de la relación familia-escuela  Ejercicios de observación e investigación sobre la realidad familiar española
Fomentar la creatividad o capacidad de generar nuevas ideas	Comodidad y resistencias a lo nuevo  Repetición de modelos  Prefieren seguir guiones establecidos	Valoración positiva del uso de otras formas de expresión	“Metáforas de aprendizaje”  Utilizar el dibujo y la imagen en general como otra posibilidad de representación de la realidad social  Alternativas expositivas mediante la utilización de textos multimodales
Favorecer las habilidades comprometidas con la inteligencia emocional	Poco hábito de reflexión personal y reconocimiento de emociones  Falta un clima de escucha activa y respeto	Nada reseñable	Todas las actividades experienciales ofrecen la oportunidad de incluir la dimensión emocional  Actividades que favorezcan la asertividad
Desarrollo de la competencia metacognitiva	Ausencia de reflexión personal  Escasa identificación de su responsabilidad sobre su aprendizaje	Nada reseñable	Introducir la reflexión sobre la propia actuación en distintas actividades  Proponer alternativas de trabajo sobre las que elegir con criterio  Propiciar la reflexión individual mediante las sesiones de atención a alumnos

En el análisis de las competencias, realizaremos algunos comentarios respecto a la priorización que he atribuido a las mismas, el grado de adquisición y las posibilidades de mejora:

- La primera dificultad que destacaré proviene del hecho de que el alumnado aún no ha asumido ese papel más activo que ha de tener respecto de su propio aprendizaje. La pasividad, la falta de iniciativa, el esperar a que el profesor indique todas las pautas en los trabajos resultan ser actitudes acomodaticias que se alejan de la autonomía exigida, hoy, al alumno universitario. Esto es un reflejo de lo que he vivido este curso.
- La adquisición de competencias exige proactividad, una disposición hacia el aprendizaje, una voluntad para implicarse. Es decir, si el alumno no quiere aprender, es difícil que lo haga.
- Algunos alumnos han "exigido" este curso, que el profesor les ofrezca resúmenes o una selección de los contenidos que "entran en el examen". Aquí podemos observar dos cuestiones importantes: el alumno realiza una discriminación sobre lo que es necesario estudiar y lo que no. Si el profesor se lo anticipa, ni siquiera habrán de molestarse ellos en realizar dicho ejercicio. Y la segunda cuestión conecta con la escasa atención que prestan cuando se presentan los programas o a las directrices que se dan en clase.
- Además, todas las competencias tienen una dimensión práctica, en el sentido de que para haberlas adquirido es necesario saber aplicarlas. Es decir, no es una cuestión memorística, hay que trabajar para adquirirlas. Insisto en esto porque creo que la actitud pasiva no favorece este tipo de aprendizaje.
- La cuestión de no asumir su rol protagonista en todo el proceso educativo tiene una consecuencia clara, que este curso he experimentado intensamente: la delegación de la responsabilidad del aprendizaje, y por ende, de los resultados obtenidos en los otros. Fundamentalmente el profesor, que no ha organizado bien, no ha explicado todo el contenido, exige muchas tareas, etc. Pero también en los compañeros de trabajo, responsables de la baja calificación obtenida.

- Encuentro que los alumnos y alumnas llegan con una serie de carencias que dificultan el trabajo de algunas competencias: escaso hábito de lectura, la reflexión sobre algunos temas o la autorreflexión tampoco forman parte de sus acciones cotidianas, están acostumbrados a tareas rápidas, que exigen poco tiempo y esfuerzo. Son producto de la inmediatez, y lo que no encuentran o no les sale a la primera, lo consideran muy costoso o una pérdida de tiempo.
- Y otro obstáculo, sobre todo cuando hacemos referencia a competencias analíticas, es la visión tan localista, incluso egocentrista, que poseen a la hora de acometer el análisis de un tema. Su propia perspectiva se convierte en la única perspectiva.
- Y para ir finalizando, otro aspecto limitante a la hora de plantearse la asignatura y el trabajo sobre la misma, que se presenta a principio de curso, tal y como hemos ido viendo, es la procrastinación, actitud bastante extendida y les hace ir retrasando el trabajo constantemente. Evidentemente, esto se traduce en una acumulación de tareas, estudio y entregas al final del cuatrimestre que impide que les puedan sacar todo su potencial.
- Pero no me gustaría finalizar esta revisión aludiendo solo a las dificultades u obstáculos. O quizás sí. Todos ellos, al final, desde la reflexión y desde el pensar que la enseñanza es un proceso absolutamente dinámico, y diverso, me ha ofrecido a mí, como docente, la oportunidad de aprender: a gestionar aulas con otras características, a tener que reorientar la asignatura, improvisando, en cierta medida. También a escuchar con más atención a los alumnos. Independientemente de que sus demandas, quejas y peticiones sean todas razonables y deban o no ser atendidas, siempre es un toque de atención que debe disponernos a pararnos a pensar, muchas veces con otros, con los compañeros, con uno mismo, pero siempre a buscar alternativas: *"el conflicto es esencial para el cambio (...). Los procesos de cambio comportan conflicto (cognitivos, afectivos, de saber hacer) que afectan a la autoestima personal y a las relaciones sociales entre profesionales"* (Rué, 2003-2004, p.180).

Respecto al apartado metodológico, ya se han dicho muchas cosas, precisamente por la incardinación existente entre las competencias y la metodología y las actividades. Pero si destacaremos, al igual que en los anteriores ciclos, algunos aspectos, que se encuentran recopilados en el siguiente cuadro.

- En primer lugar, la referencia a la rutina de clase. Ya he explicado que aspectos organizativos (unificación de horas de clase, ubicación en el horario) han influido en el distinto desarrollo en un grupo y en el otro. De hecho, así como en el grupo A, las clases, se llegaban a quedar en 12-14 alumnos muchos días, el grupo B tenía una asistencia bastante más alta: las clases estaban llenas.
- Aun así, la entrada tarde en el aula ha dilatado mucho el inicio de las clases, forzando posteriormente el ritmo.
- Estas características me hicieron desistir, casi desde el primer día, de la actividad "cuaderno de reflexión".
- Me gustaría destacar que, independientemente de los resultados, mantengo la idea de ofertar distintas posibilidades de trabajo a los alumnos, -en alguna ocasión-. Como oportunidad creo que debería reforzar la forma de plantearles dicha elección, porque estoy convencida de que puede suponer una experiencia metacognitiva interesante.
- En esta ocasión, mayoritariamente eligieron la actividad "*Lectura y recensión de un libro*". Y nuevamente creo que ha sido guiados por criterios erróneos. Esto no impide que la mayoría de los alumnos y alumnas al final se hayan encontrado satisfechos con el trabajo realizado. Para muchos es un descubrimiento llegar a leerse un libro, aunque para otros no ha sido tan positivo. Por otro lado, hay estudiantes que rechazaron la opción de "La agenda sociológica" asustados por la exigencia de constancia que implica, pero que posteriormente se arrepintieron, pues todos los alumnos que la acaban realizando coinciden en que facilita el estudio.

- Y aludiendo al tema de la evaluación, que anteriormente he indicado que dejo pendiente para posteriores cursos, me gustaría realizar un apunte respecto a estos dos trabajos. Una queja que recibo, y que recojo para analizarla, es el hecho que ellos observan sobre las calificaciones obtenidas por uno y otro trabajo. Los alumnos que han realizado la "Agenda" consideran que han sido peor calificados que los que realizan la "lectura y recensión". Consideran que es un trabajo mucho más exigente, y creo que lo puede ser, y que les cuesta llegar a la calificación máxima. Y creo que están en lo cierto ¿por qué motivo? Porque al ser un trabajo más extenso, y con mucha entregas, es fácil bajar el nivel en algunas de ellas, y llegar a tener un muy buen trabajo globalmente. Evidentemente tendré que revisar este aspecto, que no debe ser condicionante a la hora de elegir un trabajo u otro.
- Para ir finalizando me gustaría añadir que, en la actividad "Lectura y recensión de un libro" este curso incluí una entrevista individual, junto con la entrega del trabajo. Esto me ha permitido tener un mejor criterio en la evaluación
- Y sobre esta misma actividad querría realizar otra apostilla. Yo les presento un listado de lecturas posibles, en absoluto cerrado, sobre el que elegir. Mi sorpresa está en que no son capaces de hacer propuestas personales, ni de buscar en la biblioteca, ni en librerías, una lectura que encaje en la asignatura y que les llame la atención. Muchos reconocen su absoluto alejamiento de la lectura, y por ello no han desarrollado ni unos criterios personales de búsqueda y elección.
- Sobre las demás actividades, no hay grandes aspectos reseñables. Se han desarrollado en el mismo clima que el resto, y en la tónica de aceptación de cursos anteriores.

Cuadro 12. Quinto ciclo: Análisis de Actividades de aprendizaje (Elaboración propia)

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	DIFICULTADES/ DEBILIDADES	MEJORAS OBSERVADAS	OPORTUNIDADES/ ALTERNATIVAS
Agenda sociológica	<p>Poca implicación</p> <p>Repetición y copia de internet</p> <p>Comodidad</p> <p>Grandes diferencias entre alumnos</p> <p>Expectativas distintas</p>	<p>Los alumnos reconocen que facilita el estudio de la asignatura y mejora los resultados</p>	<p>Este trabajo genera una dinámica de trabajo constante</p> <p>Dar las directrices imprescindibles en los trabajos, claras y suficientes</p>
Lectura y recensión de un libro	<p>Elección de la actividad realizada sobre criterios erróneos (supuesta facilidad)</p> <p>Elección del libro en las mismas condiciones (número de página, tema fácil, vs. interés en el tema)</p> <p>Escasa capacidad de síntesis</p> <p>Mala gestión del tiempo</p> <p>Plagio</p>	<p>Pese a las reticencias iniciales, al final es bien valorada</p>	<p>Es una opción adecuada en el contexto universitario</p> <p>Algunos alumnos descubren la lectura</p> <p>Permite profundizar en un tema de interés</p> <p>Favorece la responsabilización sobre su elección y su aprendizaje</p> <p>Posibilidad de incluir entrevista individual obligatoria, para completar la evaluación, y promover la reflexión sobre su trabajo (metacognición)</p>
Análisis de prensa	<p>Repetición y poca creatividad la convierten en una actividad rutinaria</p> <p>Falta de coordinación y de coherencia</p> <p>Poco hábito de trabajo en equipo</p> <p>Escaso hábito de debate académico</p>	<p>Mayor diversidad temática</p> <p>Desde el punto de vista de los alumnos, sigue siendo una actividad motivadora</p>	<p>Adoptar explícitamente como criterios de evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Profundidad del análisis</li> <li>-Creatividad en la presentación</li> <li>-Coherencia</li> <li>-Interacción en la exposición</li> <li>- Originalidad en el tema</li> </ul>

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	DIFICULTADES/ DEBILIDADES	MEJORAS OBSERVADAS	OPORTUNIDADES/ ALTERNATIVAS
Preparación y defensa de temas	<p>Falta de coordinación y de coherencia</p> <p>Poco hábito y sentimiento de trabajo en equipo</p> <p>Falta de trabajo y preparación previa</p> <p>Limitaciones en la comunicación oral</p> <p>Pérdida del control del tiempo por parte del profesor</p>	<p>Los alumnos valoran especialmente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hace más ameno el desarrollo de la asignatura</li> <li>- El tema que preparan, lo llevan bien estudiado al examen</li> </ul>	<p>Dedicar más tiempo a la explicación de la actividad</p> <p>Establecer unas normas claras de trabajo en equipo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cronograma de trabajo</li> <li>- Distribución de roles</li> <li>- Heteroevaluación</li> </ul> <p>Adoptar explícitamente como criterios de evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Profundidad del análisis</li> <li>-Coherencia</li> <li>-Interacción en la exposición</li> </ul> <p>Seguimiento previo a la exposición en tutorías</p>
Seminario	<p>Escaso o nulo hábito lector</p> <p>Dificultades en la comprensión de textos</p> <p>Dificultades en el ejercicio de sintetizar y desarrollar</p> <p>Comodidad: evitación de trabajos que requieran un mayor esfuerzo</p>	<p>Algunos alumnos manifiestan su satisfacción tras el trabajo realizado</p>	<p>Incorporar la lectura de pequeños fragmentos en la dinámica semanal</p> <p>Lecturas compartidas por parejas</p>
Semana de observación	<p>Limitaciones en la observación, reflexión y análisis</p> <p>En la puesta en común, hay poca apertura a aprender de las experiencias de otros</p>	<p>Nada reseñable</p>	<p>Trabajar previamente estas competencias en clase</p>

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	DIFICULTADES/ DEBILIDADES	MEJORAS OBSERVADAS	OPORTUNIDADES/ ALTERNATIVAS
Cuadro: España, una nación cambiante	<p>No saber discriminar las fuentes de información</p> <p>Mala praxis en la búsqueda de información en internet</p> <p>Desconocimiento del análisis de datos</p>	<p>Los alumnos que se implican en la búsqueda de información, reconocen la sus carencias y se interesan por las posibles estrategias de búsqueda (competencia metacognitiva)</p>	<p>Dedicar más tiempo a su realización para que se ajuste más a la realidad</p> <p>Plantear más búsquedas guiadas</p> <p>Realizar un catálogo de fuentes de información fiables</p> <p>Elaborar una guía para una búsqueda eficaz de información</p>
El escudo de la socialización familiar	Ninguna	Actividad nueva, la mejor valorada de todas	<p>Completar el trabajo con un ejercicio de reflexión escrita, tras la sesión conjunta que contribuya a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Profundizar en la importancia de la familia como agente de socialización</li> <li>- Las emociones implicadas</li> </ul>
El cuaderno de reflexión	<p>La actividad requiere más tiempo del planificado: mala gestión del tiempo de clase</p> <p>Necesitaría renunciar a otras acciones</p> <p>Se requiere un clima de silencio y concentración no conseguido</p> <p>Dificultades ya mencionadas sobre la capacidad de reflexión y de comunicación escrita</p>	Nada reseñable	<p>Seguir reflexionando sobre la actividad, pues me parece adecuada</p> <p>Proponer una alternativa: la reflexión es diaria, aunque se realizará indistintamente en clase o de forma autónoma</p> <p>Tendría que tener un reflejo claro en la evaluación</p> <p>Presentar mejor la actividad</p>



Retomando la idea Rué (2003-2004) sobre la presencia y necesidad del conflicto en los procesos de cambio, he de reconocer que ciertamente es inevitable. Los conflictos pueden aparecer desde distintos ángulos: por parte del profesorado, que se resiste y no comprende; por parte del alumnado, que no se identifica con el modelo, o no se ajusta a sus expectativas, y lo manifiesta de diversas maneras, y también por parte de la organización

En este caso, he interpretado este último ciclo como un momento de conflicto, o de "incidentes críticos" (Bilbao & Monereo, 2011), que en ocasiones me han hecho dudar, desestabilizarme en mi rol, incluso pasarlo mal. Pero son los momentos en los que surgen las ideas, las posibilidades de renovación, porque se está atento a las necesidades y se ejercita la crítica y la autocrítica. Lo cual no es óbice para desistir, sino todo lo contrario, para seguir construyendo:

*"Somos responsables como docentes del modelo de instalación elegido. No hay delegación en ninguna otra instancia (...). Por lo tanto, también sabemos de nuestra propia angustia y desamparo frente a la elección del modelo de ejercicio de la profesión, de la propia construcción del lugar o del no lugar construido. No es la docencia un campo aséptico"* (Colombani, 2014, p.142).

## 13. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación presentaremos los resultados obtenidos de la investigación-acción, que iremos contrastando con los derivados de algunas experiencias e investigaciones seleccionadas en la primera parte de la investigación.

Este análisis recorrerá dos aspectos que he ido considerando centrales en todo este proceso: el cambio metodológico, dominado por la centralidad de las competencias, y materializado en una nueva forma de trabajar con el alumnado. Y los cambios acaecidos en el rol del docente a lo largo de este periodo de adaptación y de total incorporación al EEES.

### 13.1. Metodología

Respecto a la metodología, realizaremos una triple consideración, atendiendo en primer lugar a sus características definitorias, en segundo lugar a su impacto en la rutina o dinámica habitual de clase, y en tercer lugar, revisando las actividades de aprendizaje como concreción metodológica.

Para ello, iremos presentando, comparativamente, los resultados extraídos a lo largo de estos cinco ciclos de investigación, y contrastándolos con algunos contenidos en otras investigaciones y experiencias referidas anteriormente

En este primer cuadro vemos recogidas algunas de las características que han ido configurando la metodología que a lo largo de estos cinco cursos académicos he ido desarrollando. He reflejado por un lado, lo que considero son las fortalezas o puntos fuertes de esta apuesta, sobre los que seguir apoyándome en los próximos cursos. Paralelamente he hecho alusión a algunas investigaciones y experiencias que coinciden en estos aspectos con mis propuestas. En la tercera columna he identificado dificultades, debilidades y obstáculos ante la implementación de este proyecto metodológico, y en consonancia, también he reflejado lo que otros investigadores plantean sobre estos aspectos.

Cuadro 13 . Comparativa de las características de la metodología (Elaboración propia)

METODOLOGÍA -Características			
FORTALEZAS		DIFICULTADES/ASPECTOS A MEJORAR	
Investigación propia	Otras investigaciones	Investigación propia	Otras investigaciones
-Abierta	-Activa y participativa (Ortiz & Varela, 2006)	-Evaluación aún sin actualizar: introducir otros métodos e instrumento	-Profecía autodisuelta (Dochy et al 2002, en Ortiz & Varela, 2006)
-Flexible	-Metodologías participativas vs. clase magistral (Ruiz, 2006)	-Tomar conciencia de que los contenidos disminuyen	-Los profesores aún se decantan, en su quehacer diario, por la evaluación final (Olmos-Migueláñez & Rodríguez-Conde, 2010)
-Participativa	-Trabajo colaborativo favorece el reparto de tareas y toma de decisiones conjunta (Vergara, 2012)	-Alumnos de primer curso	-Cuestionamiento de cuestionarios estandarizados (Calvo & Susinos, 2010)
-Variada	-Mayor participación de los alumnos (Galiana & Seguí, 2013)	-Poca autonomía y responsabilidad en el alumnado	-No hay cambio educativo sin cambio en la evaluación (Courcel, García, Rodríguez & Romero, 2009)
-Dialógica	-Incorporación de smartphones en la experiencia universitaria (Sáez, Ros, Marín, López, Arce & Caja, 2013)	-Cesión del control del proceso de aprendizaje	(Pueyo, Sánchez, Pastor, Ortín, Lara, Bujosa, ...& Oliva, 2008)
-Pérdida de presencia de la clase magistral	-Actividades de aula y en grupo vs. actividades individuales (Torrado, 2013)	-Gestión del tiempo de clase	- Temas pendientes: la evaluación (García & Ortega, 2011)
-Centrada en hacer al alumno protagonista, reforzando su autonomía	-Más diversidad metodológica (Torrado, 2013)	-Grupos demasiado numerosos	- Los alumnos a veces no captan todas las posibilidades formativa de la actividades (Fernández, Goicoechea & Carrero, 2012)
-En permanente reflexión y revisión	-Introducir apuestas arriesgadas, innovadoras, que hagan que hagan más protagonista al alumno (Marín & Álvarez, 2013)	-Mayor seguimiento-tutorización	- La multiplicidad de asignaturas favorece la parcelación del conocimiento (Cabellos et. al, 2006)
-Predominan las actividades en el aula, y con el grupo completo, frente a las individuales	-Otorgar responsabilidades individuales y la supervisión docente garantizan el éxito de la actividad (Torrego & Martínez, 2013)	-Mentalidad instaurada del conocimiento compartimentado,, fragmentado	
-Integrar teoría y práctica	-Superar el perfil exclusivamente profesionalizante (Galiana & Seguí, 2013)		
-Potenciar una formación integral del alumno, no solo profesional			

En este cuadro podemos observar en la primera columna una relación de características que he ido aportando, o al menos es lo que he intentado, en mi docencia a través de mi propuesta metodológica. Todas ellas intentan responder a las distintas necesidades derivadas del proceso de Bolonia, pero también de las demandas del contexto globalizado en el que vivimos, y de las más inmediatas al desempeño de mi labor como docente en el CES Cardenal Spínola.

Como se puede observar, en la revisión de las aportaciones de otras experiencias que existe coherencia entre unas y otras aportaciones. Tanto Ortiz y Varela (2006), Ruiz (2006) como Galiana y Seguí (2013) hablan de metodologías activas, participativas, que sitúan al alumno en el centro del aprendizaje y relevan a la clase magistral como eje central de la clase.

También encuentro un punto en común con la conclusión que extraigo al ver que en mi planteamiento prevalecen más actividades en el aula y con el grupo completo que las actividades individuales, con la valoración de Torrado (2013). Aunque he introducido este aspecto como una fortaleza, posiblemente tendré que valorar si este es el mejor modo de trabajar las competencias que considero fundamentales.

Otro aspecto que me ha parecido necesario introducir en diferentes actividades es la conexión entre la teoría y la práctica. Una posibilidad puede surgir de la propia experiencia del alumnado, pero también existe la alternativa de aprovechar la realidad cotidiana de nuestros estudiantes, introducirla en el aula y sacarle rendimiento educativo. Es la apuesta de Sáez, Ros, Marín, López, Arce y Caja (2013) al introducir el smartphone como otro instrumento más para el aprendizaje, aprovechando, además, la familiaridad del alumno con el mismo.

También reconozco, como propio el interés por seguir reflexionando en la práctica docente y en seguir experimentando con nuevas propuestas, que encaminen al alumno hacia un mayor dominio de su autonomía personal y en su rol de estudiante (Marín & Álvarez, 2013).

Pero además de resaltar aquellos aspectos vividos como positivos, se puede observar en las tercera y cuarta columnas algunas dificultades o aspectos a mejorar en este cambio metodológico.

Muchas son las investigaciones (Olmos-Migueláñez & Rodríguez-Conde, 2010, Courcel, García, Rodríguez & Romero, 2009, Pueyo, Sánchez, Pastor, Ortín, Lara, Bujosa, ...& Oliva, 2008, García & Ortega, 2011) que reconocen la necesidad de acompañar el cambio metodológico con un cambio paralelo en la evaluación, entendiendo que a través de la experimentación de diversos modelos, instrumentos y criterios de evaluación ellos también van a aprender, podrán contrastarlos y valorarlos, y los podrán llevar a la práctica (Lorente-Catalán & Kirk, 2014) .

Incluso Dochy et. al (2002, cit. en Ortiz & Varela, 2010) previenen sobre la posibilidad de que si ambos cambios no van parejos, la transformación se esfume.

En referencia a las dificultades encontradas ara desarrollar este modelo metodológico me gustaría destacar algunas ideas más, ya expresadas a lo largo de la investigación. En primer lugar, una relacionada con el alumnado: su escasa autonomía, que desde mi punto de vista proviene fundamentalmente de la educación familiar y escolar recibidas, y que limita el desarrollo de las actividades.

El segundo aspecto, hace referencia a mis propias dificultades en el ejercicio cotidiano de la docencia: por un lado, la mala gestión del tiempo en el aula. Y por otro, el complejo equilibrio entre la cesión de control y la escasa autonomía de los estudiantes.

En último lugar quería destacar otro elemento condicionante, sobre todo al enfoque holístico que pretendo dar a la asignatura. Y es la parcelación y fragmentación (Cabellos et. al, 2006) que continuamos estableciendo, con la multiplicidad de asignaturas y su escasa conexión.

La reflexión y valoración de todos estos resultados me invitan a seguir indagando, a continuar observando y aprendiendo de la realidad en la que me desenvuelvo, y en la de otros colegas que también insisten en querer aprender enseñando.

A continuación me he centrado en revisar un aspecto que para mí es especialmente relevante, y que procuro cuidar, motivo por el que buena parte de mis reflexiones se han centrado en este momento. Me refiero a la rutina diaria de la clase. Para ello he seguido el mismo esquema que en el punto anterior.

Cuadro 14. Comparativa de la rutina de clase (Elaboración propia)

METODOLOGÍA -Rutina			
FORTALEZAS/PROPUESTAS		DIFICULTADES/ASPECTOS A MEJORAR	
Investigación propia	Otras investigaciones	Investigación propia	Otras investigaciones
-Dinámica  -Motivadora  -Permite intercalar teoría y práctica  -Actividades introductorias  -Adaptabilidad a los grupos	-Aconsejable la introducción de metodologías y actividades que la dinamicen (Galiana & Seguí, 2013)  -Ruptura del guión inicial con la introducción de una motivadora (Andrade & Otero, 2013)  -Introducir las clases con "aperitivos" ayuda a centrar la atención y son motivación (Gómez, 2013)	-Demasiado acelerada o estresante  -Excesivamente cargada  -Mala gestión del tiempo  -Cierta "pérdida" de tiempo  -Debates monopolizados por algunos alumnos  -Algunos aspectos organizativos	-Nada reseñable

En este sentido, mi intención, desde hace ya algunos años, es crear una dinámica que siga una secuencia en la que, partiendo de la actualidad, nos acerquemos al estudio de la realidad social alternando la dimensión más teórica y la práctica que tiene esta disciplina. Y ello partiendo desde el primer momento de la participación del alumnado. en este sentido hay autores que van en esta misma línea (Galiana & Seguí, 2013) y varios de ellos apuestan por iniciar las sesiones de clase con un enfoque diferente (Andrade & otero, 2013, Gómez, 2013).

¿Qué dificultades he encontrado? Pues, curiosamente, para algunos alumnos, el "exceso" de dinamismo, que ha dado creado un ambiente excesivamente estresante para el aprendizaje. He de reconocer que en ocasiones yo misma he tenido esta misma impresión. En mi análisis detecto que hay algunos elementos que podría intentar controlar, como la entrada puntual a clase, los debates excesivamente largos, etc.

En los tres cuadros siguientes he hecho un repaso de todas las actividades recogidas y analizadas a lo largo de estos cinco ciclos. Para ello he distinguido entre tres tipos de actividades: trabajos en equipo, trabajos individuales y actividades mixtas, considerando estas últimas tareas que conllevan en su proceso algunos momentos de trabajo personal y otros de trabajo grupal.

En este caso he hecho una primera distinción. Respecto a mi propia investigación he diferenciado entre las propuestas y las fortalezas que he percibido en estas. Posteriormente, he aludido a las investigaciones que resaltan aspectos en la misma línea.

Tras esto, he recopilado todas las dificultades encontradas al llevar a cabo mis propuestas, y las encontradas por otros docentes.

**Cuadro 15 . Comparativa de las actividades de aprendizaje: Trabajos en equipo (Elaboración propia)**

METODOLOGÍA				
Actividades de Aprendizaje- Trabajos en equipo				
Investigación propia		Otras investigaciones	Investigación propia	Otras investigaciones
PROPUESTAS	FORTALEZAS	FORTALEZAS	DIFICULTADES/ASPECTOS A MEJORAR	
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Análisis de prensa</li> <li>-Preparación y defensa de temas</li> <li>-Características de la sociedad occidental</li> <li>-Dinámica "La Isla"</li> <li>-Cuadro: España, una Nación cambiante</li> <li>-Cuadro comparativo de paradigmas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Progresivamente se mejora la capacidad de trabajo en equipo</li> <li>-Mejora la motivación ante actividades novedosas</li> <li>-En equipo mejora la comprensión de autores y teorías</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Alternancia en los miembros del equipo e instrucciones claras (Ortiz &amp; Varela, 2006)</li> <li>-El aprendizaje cooperativo, favorece la responsabilidad individual y grupal (Álvarez, 2007)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Comunicación deficiente, tanto por medios escritos como orales</li> <li>-Repetición, poca creatividad</li> <li>-Falta de coordinación y coherencia</li> <li>-No saber trabajar en equipo</li> <li>-Reticencias ante actividades poco habituales</li> <li>-Mala praxis en la búsqueda de información</li> <li>-Respuesta única</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Dificultades organizativas, exigencia de dedicación y resistencias del alumnado (Álvarez, 2007)</li> </ul>

En primer lugar he recogido las actividades planteadas para trabajar en equipo. Este no es el momento de analizar cada una de ellas, puesto que esto ya se realizó a lo largo de los distintos ciclos. Sin embargo, si me interesa resaltar dos cosas. Hay una cierta

diversidad en las propuestas, tanto el tipo de tareas, como el número de miembros que componen los equipos, como la manera en que estos se constituyen. En este sentido creo que esta variedad contribuye, progresivamente, a mejorar la capacidad de trabajar en equipo. Tanto Ortiz y Varela (2006) como Álvarez, 2007) corroboran estos aspectos.

Respecto a las dificultades, la primera de ellas proviene del propio colectivo con el que trabajamos: el alumnado y sus diversas fórmulas de resistirse, en este caso a trabajar con otros (Álvarez, 2007) por considerar que el trabajo en equipo conlleva unas exigencias, renuncias y dedicación mayores a las que se dan cuando la propuesta es individual.

Hay otro tipo de dificultades, detectadas por el profesor, y que apelan al resultado del trabajo. En primer lugar, cuando el trabajo en equipo culmina en una exposición, hay una cierta tendencia a repetir el modelo que desarrollan los primeros grupos.

El poco hábito de trabajar en equipo se traduce, también, en otros indicadores, como la falta de coordinación y de coherencia en los trabajos. Y esto se pone de manifiesto en muchas ocasiones en las exposiciones, a las que además añadimos pocas habilidades comunicativas, tanto oralmente como por escrito.

Pero hay otro tipo de actividades de aprendizaje, realizadas individualmente, que también encuentran sus resistencias. En el siguiente cuadro he recopilado todos los trabajos ofertados a lo largo de los cinco cursos académicos, desde 2010/2011 hasta 2014/2015. Todas no se han ofrecido todos los cursos, como ya hemos ido desarrollando, sino que en base al análisis realizado en cada ciclo de la investigación, he ido introduciendo unas nuevas y retirando otras.

Por tanto, en apariencia da la impresión de que hay más actividades individuales que en equipo, pero la realidad es la contraria, tal y como vimos en el primer cuadro comparativo



Cuadro 16. Comparativa de las actividades de aprendizaje: Trabajos individuales (Elaboración propia)

METODOLOGÍA				
Actividades de aprendizaje-Trabajos individuales				
Investigación propia		Otras investigaciones	Investigación propia	Otras investigaciones
PROPUESTAS	FORTALEZAS	FORTALEZAS	DIFICULTADES/ASPECTOS A MEJORAR	
- <i>Interpretación de la realidad social desde la perspectiva visual</i>	-Todas favorecen la metacognición, pues conllevan decisiones personales	-Las actividades motivadoras, de tipo constructivista, que favorezcan el aprendizaje autónomo, reflexivo, crítico (Rodríguez & Herrera, 2009)	-Poca capacidad de introspección	-No todos los alumnos, ni profesores, ni organizaciones están preparados para estas propuestas (Barrios & González-Bravo, 2011)
- <i>Diseño y trabajo de investigación</i>	-Permiten profundizar sobre uno o varios temas	-Alumno protagonista de su propio aprendizaje (Sánchez, Guzmán, Matos, Ramírez, Ruiz & Sánchez, 2013)	-Requiere cierto tiempo de clase que no encaja en la organización actual	-Potenciar la adquisición de autonomía y responsabilidad sobre su propio proceso de aprendizaje (Villegas & Chinchón, 2013)
- <i>Agenda sociológica</i>	-Constancia en el estudio	-Aprendizaje significativo a partir de la experiencia (Cabellos et al., 2006)	-También requiere un clima de silencio, complicado en grupos muy numerosos	-Potenciar el aprendizaje de la competencia escritora (Álvarez, 2007)
- <i>Lectura y recensión de un libro</i>	-Descubrimiento de la lectura	-Metodología de Aprendizaje Emocional(MAE): aprendizaje de la introspección (Barrios & González-Bravo, 2011)		
- <i>Análisis de gastos</i>	-Descubrimiento de la reflexión personal			
- <i>El escudo de la socialización familiar</i>	-Generación de conocimiento a partir de la experiencia			
- <i>El cuaderno de reflexión</i>	-Competencia emocional			
	-Ejercicio para fomentar la reflexión e ir introduciendo en el desarrollo metacognitivo			

Las propuestas de trabajo individual son, si cabe, más variadas que las actividades en grupo. A lo largo de los primeros cursos he ido modificando el trabajo individual

principal, por distintos motivos: por las dificultades, por incluir propuestas más novedosas, etc. Pero en los últimos dos cursos, la propuesta ha sido darles a elegir entre dos alternativas. Creo que este aspecto es tan relevante como el trabajo en sí. Esta opcionalidad en algunos trabajos, que fomenta la libertad y responsabilidad, no siempre lleva a tomar decisiones acertadas. En ocasiones, la elección se realiza sobre criterios erróneos

¿Qué aporta un trabajo, individual, en la formación del alumnado? En principio, creo que todos favorecen el desarrollo metacognitivo, puesto que el alumno se encuentra solo ante sí mismo teniendo que tomar decisiones sobre cómo enfocar su aprendizaje. Diversos trabajos apuestan por sus posibilidades en el fomento de la autonomía, haciéndose protagonistas de su propio aprendizaje (Sánchez, Guzmán, Matos, Ramírez, Ruiz & Sánchez, 2013). Otros valoran que puedan ser actividades que partan o que aludan a la experiencia personal del alumno (Cabellos et.al, 2006), hecho que resulta especialmente motivador y significativo para el aprendizaje. Y en muchos casos se generan procesos de reflexión y de introspección.

Respecto a las dificultades, podríamos decir que los trabajos individuales no plantean unas limitaciones comunes, a no ser las que provienen de carencias organizativas (Barrios & González-Bravo, 2011). En cierto modo, algunos de los problemas que personalmente he tenido al querer llevar a cabo en clase tareas individuales que requieren silencio, atención, reflexión, -como el "*cuaderno de aprendizaje*"-, han sido, precisamente, esta falta de clima, de espacios, incluso de predisposición.

Sin embargo estas dificultades, muchas carencias que se ponen de manifiesto en los trabajos, el trabajo que supone para el profesor, no debe hacer pensar que son prescindibles. Aprender a trabajar, a gestionar el propio trabajo, a tomar decisiones, a crear, es quizás el proceso formativo fundamental.

Pero hay ocasiones en las que podemos plantear tareas que se estructuren en diferentes etapas, y se alternen algunas de trabajo individual con otras de trabajo en grupo, o de toda la clase. Son las que he denominado "Actividades mixtas".

Cuadro 17 . Comparativa de las actividades de aprendizaje: Actividades mixtas (Elaboración propia)

METODOLOGÍA				
Actividades de aprendizaje- Actividades mixtas				
Investigación propia		Otras investigaciones	Investigación propia	Otras investigaciones
PROPUESTAS	FORTALEZAS		DIFICULTADES/ASPECTOS A MEJORAR	
-Seminario	-Satisfacción tras la lectura de textos de cierta complejidad y el	-El debate, como actividad e instrumento de evaluación (Ruiz, 2006)	-Necesidad de desarrollar la capacidad de observación y reflexión	-Dificultades organizativas (Barrios & Montijano, 2014)
-Semana de observación	intercambio dialógico en grupo	-La importancia de tareas que promuevan la reflexión compartida tras las prácticas (Barrios & Montijano, 2014)	-Escasa capacidad de crítica y autocrítica	
Representación gráfica de la sociedad	-Se promueve el debate argumentado  -Favorecer el intercambio de experiencias reflexionadas	-Trascender el espacio físico del aula (Carballal e Iria, 2013) favorece el aprendizaje experiencial	-Poca apertura a aprender de otros	

He considerado estas tres como actividades "mixtas" porque todas ellas, para su completo desarrollo, suponen una etapa individual y otra en grupo. En ocasiones hay alumnos que dan por concluida la tarea en un fase individual: ellos han realizado su trabajo y consideran que eso es lo importante. Sin embargo, como indican Barrios y Montijano (2014) es necesario promover la reflexión compartida tras las prácticas, como en el caso de la semana de observación, por ejemplo.

¿Por qué resulta tan importante? Porque el intercambio dialógico con otros nos permite descubrir otros puntos de vista, nos ayuda a reconocer nuestras carencias, nos abre a otras experiencias, lo cual favorecen el desarrollo de la empatía, etc. Y además, nos

ayuda a comunicar nuestro propio trabajo, hecho que nos obliga a prepararlo mejor, a aprender más. Ruiz (2006) habla de la relevancia de aprender a argumentar en el debate, a defender nuestras ideas, nuestra perspectiva, a reconstruir nuestro conocimiento en el intercambio con los demás. Para mí, este tipo de actividades que exigen un trabajo personal, de reflexión, de elección, pero que posteriormente se abre a otros, es especialmente enriquecedor.

¿Con qué dificultades me encuentro? Pues en ocasiones son de tipo organizativo (Barrios & Montijano, 2014), y en otras ocasiones provienen precisamente de las reticencias a exponer a los demás el trabajo personal, por inseguridad, porque no se cree que los demás tengan algo que aportarnos, o porque no se ha trabajado suficientemente. Tampoco juega a favor el escaso espíritu existente de autocrítica.

En general podemos observar, por tanto, que la diversidad metodológica es una característica de este momento de cambio, y que ha sido significativa en este proceso. Y que esta característica enriquece el proceso de aprendizaje, favorece la adopción de un papel más activo por parte del alumnado, y también fomenta la adquisición de distintas competencias; la autonomía, la capacidad de trabajar en equipo, el aprendizaje del ejercicio de la crítica y la autocrítica, la capacidad de sintetizar y analizar, la búsqueda de información, la reflexión y el diálogo, las habilidades comunicativas, la competencia emocional, la competencia metacognitiva, etc.

## 13.2. El docente

A continuación presentamos algunos resultados destacados sobre la figura y el rol del docente. Hemos visto, a lo largo de la investigación, que el cambio en hacia el modelo europeo requería de la necesaria participación e implicación de todos los agentes.

Como docente, inmersa en este proceso, parte de esta investigación ha girado en torno al nuevo rol del profesor universitario, cómo este ha ido evolucionando paralelamente a los cambios metodológicos, y cuáles son las exigencias de futuro para lograr una total adecuación.

Presentamos, por tanto, en el siguiente cuadro, algunos de los aspectos fuertes con

los que me he encontrado en este momento de cambio, contrastándolo con las aportaciones de otras investigaciones. Igualmente vemos las dificultades, o puntos a mejorar y como las enfocan otros docentes.

Cuadro . El rol docente (Elaboración propia)

ROL DOCENTE			
FORTALEZAS		DIFICULTADES/ASPECTOS A MEJORAR	
Investigación propia	Otras investigaciones	Investigación propia	Otras investigaciones
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Necesidad de incorporar al habitus profesional la práctica, o el ser reflexivo</li> <li>-Interconexión de roles: educador e investigador, a través de la reflexión</li> <li>-Rol del docente como guía, orientador</li> <li>- Presencia del profesor durante el trabajo de los alumnos</li> <li>-El rol del docente es más dinámico, atento a las nuevas necesidades del alumnado y de la metodología</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-La investigación sobre la práctica y para la práctica (Courcel, García, Rodríguez &amp; Romero, 2009)</li> <li>- Presencia del profesor necesaria (Courcel, García, Rodríguez &amp; Romero, 2009)</li> <li>-Papel activo por parte del docente creando espacios para el feedback (Olmos-Migueláñez &amp; Rodríguez-Conde, 2010)</li> <li>-Caminar hacia el modelo de profesor reflexivo (Cabellos et.al, 2006)</li> <li>- Buena disposición a asumir la tutoría académica y profesional (García, Asensio, Carballo, García &amp; Guardia, 2005)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Necesidad de dar instrucciones claras</li> <li>-Explicar adecuadamente los objetivos y la pertinencia de la actividad</li> <li>-Dejar claros los criterios de evaluación</li> <li>-No repetir constantemente</li> <li>-Aumento de horas de trabajo</li> <li>- Amplitud de dimensiones que puede llegar a adquirir la función tutorial</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Insistir en la información e instrucciones iniciales (Ortiz &amp; Varela, 2006)</li> <li>-Las explicaciones claras motivan al estudiante (Courcel, García, Rodríguez &amp; Romero, 2009)</li> <li>-Aumento de horas de trabajo (Pueyo, Sánchez, Pastor, Ortín, Lara, Bujosa, ...&amp;Oliva, 2008)</li> <li>-El ejercicio de la función tutorial actual requiere de la colaboración entre el tutor y distintos servicios universitarios (García, Asensio, Carballo, García &amp; Guardia, 2005)</li> <li>-La institución debe apoyar al profesorado en las nuevas necesidades surgidas del nuevo modelo (Cabellos et.al, 2006)</li> <li>- La perspectiva del profesorado se silencia en las evaluaciones estandarizadas (Calvo &amp; Susinos, 2010)</li> </ul>

Esta investigación ha supuesto para mí, en primer lugar, el reconocimiento de la dimensión reflexiva que aunque creo que siempre ha formado parte de mi "ser docente",

no había explicitado ni había reconocido en su importancia.

Hoy, tras el análisis realizado a lo largo de estos cinco años, creo haberlo incorporado a mi "habitus", de tal manera que ya no concibo la docencia sin la reflexión en y para la práctica. Este modelo de profesor reflexivo es defendido en algunas de las investigaciones presentadas (Courcel, García, Rodríguez & Romero, 2009; Cabellos et.al, 2006).

Pero si hablamos de un cambio trascendental que sufre rol del docente, y que para muchos puede afectar a su identidad profesional, es el que hace referencia a sus funciones: deja de actuar fundamentalmente como transmisor de conocimientos, y pasa a convertirse en guía, orientador, tutor de unos alumnos que asumen en buena medida el protagonismo de su aprendizaje.

Independientemente de que los alumnos acaben asumiendo este rol, la realidad es que el profesor deja de ser la fuente principal de información y de conocimiento, debido al desarrollo tecnológico y a la velocidad de creación de nuevo conocimiento. Esto no implica que su papel pase a ser pasivo, todo lo contrario. Olmos-Migueláñez y Rodríguez-Conde (2010) reconocen el papel activo del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que el feedback con los alumnos es fundamental.

En este sentido coincidimos, pues entiendo que el rol del profesor se vuelve más dinámico, y más versátil. Incluso en su papel de tutor, las posibilidades funcionales son muy amplias. Hay quienes solo reconocen la tutorización académica; otros incluyen la orientación profesional (García, Asensio, Carballo, García & Guardia, 2005); incluso en algunas instituciones, como en la que desempeño mi labor, el tutor asume otras funciones.

Hasta el momento hemos revisado en qué ha consistido este cambio en la figura del docente desde un prisma positivo, es decir, destacando las oportunidades que puede ofrecer este nuevo perfil profesional.

Lógicamente no todo son oportunidades. El ejercicio de este nuevo papel conlleva, además de un proceso de adaptación, para muchos costoso, puesto que implica desaprender su rol anterior, algunas dificultades.

Continuando con el tema de la función tutorial, muchos docentes lo están viviendo como una sobrecarga, tanto por las horas de trabajo que puede suponer, como por el

hecho de no encontrarse preparados para desempeñar adecuadamente todas estas funciones (Cabellos et. al 2006; García, Asensio, Carballo, García & Guardia, 2005). En cualquier caso, este tipo de tutorización requiere de la colaboración no solo del profesor-tutor, sino de otros servicios y organismos de la Universidad.

Respecto a otras dificultades, algunas hacen alusión a la cantidad de horas y volumen de trabajo que este modelo de enseñanza universitaria está suponiendo para el profesorado (Pueyo, Sánchez, Pastor, Ortín, Lara, Bujosa, ...&Oliva, 2008), tanto por la propia metodología como por la cantidad de funciones que acaba asumiendo el docente.

Y por último me gustaría destacar otro tipo de problemas que surgen en el propio proceso de adaptación del docente a su nuevo rol, y que paulatinamente, podrá ir solucionando: mejor comunicación de las instrucciones de las actividades (Courcel, García, Rodríguez & Romero, 2009 ), de los objetivos, criterios de evaluación, etc. Aunque en ocasiones, yo misma he manifestado que la repetición excesiva en la explicación de instrucciones, normas, condiciones de los trabajos, etc. no solo no mejoran el aprendizaje, sino que dificultan el desarrollo de la autonomía y responsabilidad del alumno sobre el mismo.

Esta investigación, desarrollada entre los cursos 2010/2011 y 2014/2015, arroja estos resultados, junto con todas las observaciones recogidas y analizadas en cada uno de los ciclos. Representan y reflejan lo que ha sido la implantación del proceso de Bolonia, y su concreción en la implementación en la asignatura "*Procesos sociales básicos en la Educación*", perteneciente al primer curso del Grado de magisterio de Educación Infantil, en el CES Cardenal Spínola.

Resultados que suponen una manifestación de una experiencia, desde mi rol docente, de adaptación a una nueva etapa y de redefinición de mi propia identidad profesional.





## CUARTA PARTE: CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE CAMBIO

*Siempre queda la posibilidad (...) para gestionar la propia formación,  
de compartir relatos de experiencia,  
invitar a otros colegas que apunten caminos por explorar,  
dialogar con textos inspiradores, (...),  
documentar procesos  
y seguir en la aventura de construir conocimiento y saber en compañía.*

Hernández-Hernández, (2014, en Sancho & Hernández-Hernández, 2014, 187)

### 14. CONCLUSIONES

14.1. Conclusiones generales

14.2. Conclusiones particulares

14.2.1. Sobre el proceso de implantación del Espacio Europeo de Educación Superior

14.2.2. Sobre la implementación de la asignatura "Procesos sociales básicos en la Educación" y la práctica docente

14.2.3. Sobre la investigación-acción como instrumento de construcción de identidad docente

### 15. PROPUESTAS PARA EL FUTURO

15.1. En la práctica docente

15.2. Sobre la formación

15.3. Sobre la investigación



## 14. CONCLUSIONES

Para finalizar expondré las conclusiones a las que he llegado a lo largo de esta investigación. En primer lugar destacaré algunas conclusiones generales para, posteriormente, especificar algunas sobre el proceso de implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, sobre la implementación de la asignatura "*Procesos sociales básicos en la Educación*" y, por último, sobre la investigación-acción como instrumento de construcción de identidad docente.

Finalizaré planteando algunas propuestas sugeridas por este trabajo, líneas de trabajo, de investigación y de formación futuras.

### 14.1. Conclusiones generales

Me gustaría comenzar recordando la fuerte influencia que ejercen sobre el mundo formativo las dinámicas sociopolíticas y económicas que determinan, en muy buena medida, las líneas a seguir en el ámbito educativo. Esta influencia trasciende a las necesidades formativas de individuos y sociedades. Es por este motivo que la Universidad tiene que dar respuesta a estas demandas, no puede quedarse al margen del desarrollo social. También se transforma en un espacio de socialización en muchas de las tendencias sociales actuales.

A partir del enfoque holístico desde el que he planteado mi investigación, hemos recorrido algunas tendencias fundamentales que condicionan, en mayor medida de lo que pensamos, nuestro modo de hacer educativo, nuestra práctica docente. Algunas de ellas se hacen presente en las normas y políticas educativas, bien a nivel curricular, definiendo sus fines, o en la misma organización de las enseñanzas.

Desde aquí podemos reconocer la respuesta dada por la universidades europeas a la condición global de nuestro mundo, en especial el cultural y laboral, que exige que tanto

conocimiento como personas, ya sean estudiantes, profesores o trabajadores, estén en disposición de circular por la aldea global. De ahí también la necesidad de comparar internacionalmente las universidades, los resultados de los distintos sistemas educativos, como si todos perteneciesen realmente a un espacio único.

La transferencia del conocimiento, incluso el enfoque de la sostenibilidad o de la responsabilidad social de la Universidad, todo ello puede ser reinterpretado hacia la dimensión más materialista y mercantilista, sin duda alguna. Incluso hay autores, como Larraín y Vidiella, que realizan una interpretación de la dimensión emocional desde una perspectiva crítica, enmarcándolo como "*capitalismo emocional*" (2014, p.158). Pero mi intención ha sido, desde un análisis crítico de estas diferentes tendencias, realidades e influjos, destacar también cómo se hacen presencia en el hecho educativo, y cómo podemos y deberlos integrarlos y trabajar desde nuestro contexto universitario.

Sí me gustaría destacar que muchas de estas dicotomías aparentes, entre la tendencia o el peso de la realidad, y nuestras aspiraciones como profesores, se aclaran, se comprenden y se van resolviendo desde el compartir dialógico con otros, que pueden ser nuestros compañeros, pero también los propios alumnos, u otros profesionales que nos aporten puntos de referencia diferentes y otras maneras de transitar por la complejidad.

Las leyes educativas avanzan hacia la democratización de la vida escolar. En la universidad necesitamos un impulso, que puede ser propiciado por el enfoque dialógico, que provea de las competencias necesarias para enfrentar la participación activa y democrática. Si el maestro no domina estas competencias, difícilmente podrá gestionar un aula de manera democrática. ¿Cómo formamos en la participación democrática si nuestras instituciones, y nuestras clases, tienen una estructura rígida y escasos cauces de participación real? Es necesario dar voz a los alumnos, pero dar voz con sentido, en sus espacios, y conjuntamente con la responsabilidad que conlleva la participación

En esta nueva modernidad, la modernidad líquida (2005), no podemos seguir trabajando con los planteamientos, ni con los métodos, ni los discursos de otras épocas. Tenemos que indagar nuevas posibilidades, nuevos espacios que propicien nuestro desarrollo como docentes, como profesores involucrados, motivados, satisfechos. Espacios

que nos permitan crear desde nuestra individualidad, pero también desde la colaboración, desde la colegialidad con otros compañeros. Y para ello es necesario, también, que rompamos las barreras de la disciplinarianidad, de la apropiación parcelaria del conocimiento, y nos arriesguemos a trabajar desde otros postulados.

## 14.2. Conclusiones específicas

A continuación presento las conclusiones atendiendo a tres puntos específicos sobre los que ha girado esta investigación: el proceso de convergencia europea en Educación Superior; la concreción del mismo en la implementación de la asignatura "Procesos sociales básicos en la Educación"; y finalmente algunas conclusiones sobre lo que ha supuesto para mí trabajar desde este enfoque de la investigación-acción.

### 14.2.1. Sobre el proceso de implantación del Espacio Europeo de Educación Superior

Los principales determinantes en los nuevos planes de estudios del Grado de Magisterio de Educación Infantil son el Espacio Europeo de Educación Superior y las leyes de educación española: ambos son piezas fundamentales en la determinación de la formación y perfil del maestro y maestra de cada época.

El proceso de convergencia, que tiene su origen en la "*Magna Charta Universitatum*", en 1988, se presenta como un proyecto europeo, con pretendida vocación de reforzar la identidad de la ciudadanía europea y al conjunto de países que en aquel momento conformaban la CEE (12, que en la actualidad son 28), como bloque geopolítico con peso a nivel mundial. Esta es una Europa muy distinta a la que nos encontramos hoy, 27 años después.

Aún así, el proceso ha continuado desarrollándose, y desde 2010, todos los países que se adhirieron al Tratado de Bolonia (1999) han llevado a cabo la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, estructurando sus estudios universitarios en Grados, Máster y Doctorados, y utilizando el crédito ECTS como unidad de medida comparativa del trabajo del alumno.

En este sentido, podemos decir que el proceso se ha llevado a cabo con éxito en las universidades españolas, en las que la implantación se ha completado, y este es el momento de ir evaluando en qué medida se están cumpliendo los principios orientadores de la convergencia.

El paradigma competencial, sobre el que gira buena parte de esta reforma, se constituido a su vez como causa y como justificación para impulsar un proceso de innovación en las universidades españolas, como hemos podido observar al inicio de esta investigación. En muchos casos, al ser un proceso de innovación "*top-down*" (Rué, 2003-2004), impuesto, poco participativo y no compartido, esta se convierte en un mero trámite burocrático. Sin embargo, he tenido la oportunidad de leer y revisar numerosas experiencias con creatividad, cargadas de interés por mejorar la docencia y el proceso de aprendizaje, por introducir un nuevo enfoque formativo. Considero por tanto, que esta dinámica que se asienta en el interés por mejorar, por no anquilosarse en la comodidad, que busca hacer que un nuevo alumno encuentre su oportunidad de aprender, es positiva.

En otra línea, pienso que es necesario reforzar la orientación profesionalizadora de la formación, sin perjuicio de lo académico, sino con la intención de acercar la realidad formativa a las necesidades de la profesión docente y elevar su prestigio social. El hecho no consiste en transformar todo el recorrido formativo universitario en algo pragmático y productivo, sino en contextualizarlo y vincular nuestro proceso de aprendizaje a la realidad. Tenemos que formar al maestro y a la maestra que necesita nuestra escuela, conseguir que estén preparados para desempeñar su trabajo en el contexto actual. Para ello, la ampliación de los periodos de prácticas, y las experiencias previas de observación desde el primer curso, constituyen un espacio privilegiado de contacto y contraste con dicha

realidad. Entiendo, además, que son actividades a las que se les puede dotar de un significativo grado de interdisciplinariedad.

Esto no excluye, tal y como he ido destacando en toda la investigación, que la formación de nuestros alumnos se pueda reducir a esta dimensión, sino todo lo contrario. Se trata de formar a un profesional con sentido de la responsabilidad laboral y social, con sentido ético, con conciencia ecológica, atento a las necesidades que le plantee la realidad.

Toda transformación conlleva un cambio cultural por parte de todos los actores implicados, que en ocasiones no discurre al mismo ritmo, pero que necesariamente se han de acompasar. En este cambio se hace imprescindible la iniciativa e implicación de las universidades y todos sus agentes, para que llegue a materializarse el proyecto de convergencia.

#### **14.2.2. Sobre la implementación de la asignatura "Procesos sociales básicos en la Educación" y la práctica docente**

En referencia al proceso de implantación del EEES, y concretamente a la implementación de la asignatura "Procesos sociológicos básicos en la Educación" nos encontramos ante un proceso el cual, aunque ya haya concluido una primera etapa, irá mejorando en base al análisis de las debilidades y fortalezas detectadas. Estos se podrán abordar con mayor rotundidad estableciendo el hábito reflexivo, en la práctica y tras ella, que permite una mayor comprensión de las exigencias, cambios, necesidades, alternativas, etc. Pero podemos concluir que el objetivo de adaptación de la asignatura al modelo impulsado por Bolonia se ha logrado.

Otra de las consecuencias que extraigo es la necesidad de replantearnos la relación entre enseñanza y aprendizaje, en la que tradicionalmente se ha establecido la primacía de la primera sobre la segunda. Esto supone, como se ha ido viendo en el análisis realizado, la renovación de los papeles de alumno y profesor, que ha de realizarse en la cotidianidad de la práctica educativa.

A lo largo de estos cinco cursos , trabajar con el objetivo de alcanzar el equilibrio entre la cesión de control, por parte del profesor, y la ampliación de la autonomía por parte de alumnos y alumnas es una de las conclusiones fundamentales a las que he llegado: esto determina los roles de unos y otros, el buen funcionamiento de la dinámica de clase, la progresión en el proceso formativo. Lógicamente no es un fin fácil de conseguir, pero consustancial al **nuevo modelo de enseñanza universitaria**.

La centralidad de las competencias en toda la actividad docente viene refrendada en el R.D. 1393/2007, de 29 de octubre. Para mí ha sido importante asimilar la naturaleza de las competencias como modificable, de adquisición progresiva, dinámica y permeable al contexto en el que se ponen en práctica. Esto hace que haya que abordarlas desde una perspectiva de desarrollo. Sus cualidades vienen determinadas por la condición de aprendiz del alumno. Las actividades de aprendizaje permiten a los alumnos ensayar y entrenarse en las competencias, en su progresivo aprendizaje, a través de una metodología activa y participativa.

En relación a las competencias, he llegado a la conclusión de que tienen una cualidad de universalidad que no poseen los contenidos. Este mundo globalizado en el que vivimos requiere del manejo y dominio de una serie de competencias que sean extrapolables casi a cualquier lugar. Su naturaleza dinámica también es más adecuada a las exigencias de este "mundo líquido", que la de los contenidos que un alumno pueda aprender en un momento determinado. Estos son más limitados en ese sentido, más locales, asociados a un territorio, a un gobierno, a una política educativa determinada.

Se impone, desde mi punto de vista, el aprendizaje por comprensión *versus* el aprendizaje por repetición. Concretaré un poco más esta afirmación, pero es muy evidente que el trabajo por competencias y la mera repetición no son compatibles, pese a que la adquisición de las competencias suponga un componente repetitivo.

Respecto a las competencias que considero que es fundamental trabajar desde el primer curso, voy a destacar dos. En primer lugar, estoy absolutamente convencida de la necesidad de reforzar la capacidad del alumno para trabajar con autonomía y responsabilizarse de su propio proceso de aprendizaje. He ido insistiendo en ello a lo largo



de toda la investigación porque quizás es la mayor carencia que detecto en mi alumnado, y también la debilidad principal que presentan para afrontar con éxito sus estudios. En esto incluyo desde conocer los programas de las asignaturas, ser conscientes de los trabajos y fechas de entregas, gestionar el tiempo de estudio y reconocer que el responsable de los resultados obtenidos es fundamentalmente uno mismo.

También he descubierto la relevancia del dominio de la competencia metacognitiva respecto a sus propios procesos de aprendizaje. Entiendo que es una de las habilidades fundamentales que podemos procurar potenciar en el estudiante, que le permitirá afrontar con éxito otros posibles retos formativos. La observación de uno mismo, el reconocimiento de los procesos y procedimientos que emplea al estudiar, saber descubrir qué estrategias se adecuan mejor a nuestras necesidades, el ejercicio de la autocrítica, saber cuestionarse los motivos de fracaso. Todo ello, si se comienza a trabajar desde el primer curso, permitirán al alumno convertirse en mejor estudiante y también en mejor maestro o maestra.

Otro pilar fundamental para mí es entender la educación como un **proceso comunicativo**, lo que exige cuidar especialmente la comunicación: entre profesor y alumno, entre alumnos y entre los propios profesores. El propósito de mejorarla, lleva implícito plantearme qué tipo de comunicación quiero establecer con mis alumnos y entre ellos: competitiva, individualista o colaborativa (López, 2007, p.63) .Y asimismo si quiero que el proceso comunicativo posea un carácter vertical y unidireccional u horizontal y con *feedback*. Todo proceso comunicativo debería incluir la escucha activa, empatía, *feedback*, crítica constructiva y el uso eficaz de la pregunta (Benito & Cruz, 2005). La comunicación educativa, además, explicaciones y orientaciones claras, concretas y específicas.

Entre las conclusiones que he extraído sobre el alumnado, la primera de ellas hace referencia al modelo de alumno y alumna, consustancial a la metodología participativa: autónomo, participativo, activo, grupal, comprometido con el proceso (López, 2007, p.52). Para ello es necesario ir ampliándoles las cotas de libertad y responsabilidad respecto a su propia formación: han de atender e implicarse en todo el proceso (Zabalza, 2007, p.217), y asumir la realización de actividades y trabajos como parte del mismo. El aprendizaje está

muy relacionado con la percepción de la tarea y de los procesos instructivos que posean los estudiantes (Zabalza, 2007, pp.214-217).

Trabajar con ellos, en todas las situaciones, la comunicación en todas sus expresiones: verbal y no verbal, oral y escrita, en pequeño grupo o ante un gran grupo. Se repiten en mis conclusiones sobre cada uno de los ciclos la poca escucha a los demás, la falta de respeto del turno de palabra y otras dificultades.

La adquisición de las competencias es una acción que parte de la voluntad personal, es decir, sólo la puede desarrollar uno mismo (Colás & de Pablos, 2005). Desde este punto de partida es inexcusable que el alumno no asuma el protagonismo de su formación. "*El aprendizaje es también producto de la práctica del aprendiz, del tipo de trabajo que se le solicita realizar y las condiciones en las que haya de realizarlo*" (Zabalza, 2007, p.200). El saber humano es una forma construida por la experiencia: el saber se hace, no simplemente se descubre. El profesor puede propiciar situaciones, condiciones, contextos de aprendizaje para que el alumno aprenda las competencias pero no puede imponérselas.

Aunque no podemos olvidar que el alumno es un aprendiz, es decir, se sitúa en el camino de aprendizaje progresivo, con la posibilidad de cometer errores, y de ir avanzando paulatinamente.

Otra de las dificultades de los alumnos ante el manejo de su propio proceso formativo proviene de *procesos de atribución* (Zabalza, 2007, pp.214-215). Hace referencia al tipo de conexiones que los alumnos establecen entre estos tres elementos: habilidad, esfuerzo y éxito. Según la relación que establezcan entre estos elementos tenderán a ver todo el proceso en su conjunto o compartimentado, y asumirán más o menos el mando del mismo y de sus variaciones.

Estamos hablando de un cambio que en muchas ocasiones genera angustia e inseguridades, emociones que podemos superar asumiendo las consecuencias objetivas, que no negativas, de esta nueva metodología: adquisición de competencias versus conocimientos, más esfuerzo en la preparación de la asignatura, seguimiento y correcciones. La puesta en práctica de algunas actividades, en las que cedemos buena

parte del control de la gestión de la clase, generan sensaciones como las mencionadas, algo absolutamente normal: hay que manejar la participación, controlar el tiempo, animar y motivar. Este tipo de fórmula requiere de muchas más habilidades por parte del profesorado que la clase magistral, además de enfrentarnos a tareas de las que desconocemos su funcionamiento y resultados.

Además, hay cierto tipo de actividades de aprendizaje, como los trabajos individuales analizados, que implican una gran cantidad de horas de trabajo: preparación, atención individualizada, seguimiento progresivo, *feedback* y correcciones.

Respecto a la **práctica docente** objeto de la investigación, también he extraído algunas conclusiones. Mucha información no tiene porqué equivaler necesariamente a mejor información. Concretamente creo que lo que es absolutamente innecesario es la repetición de ésta. Por eso es preciso mantener un cierto equilibrio, y dar toda la información necesaria, suficiente, pero no demasiada. En este sentido tengo claro que es importante eliminar prácticas que favorezcan actitudes acomodaticias en los alumnos y alumnas, y fomenten en ellos falta de atención y responsabilidad respecto al trabajo. Las guías didácticas pueden ser un buen instrumento de comunicación, un punto de referencia para el alumnado y para el profesorado.

Un aspecto quizás menos visible es el de las expectativas. Me ha llevado tiempo reconocer que las mías pueden ser excesivas y no coincidentes con las de los estudiantes: ¿Cuál tiene que ser el origen de las mismas, el alumno y su contexto o mis aspiraciones profesionales?. En este tema, he tenido que revisar las exigencias y objetivos excesivos y no adecuados al curso en que he impartido la asignatura, en este caso derivados, en gran medida, por el cambio de ubicación en los planes de estudios: de tercero a primer curso.

Esto enlaza con otra de las ideas que hacen que el desarrollo docente sea de más calidad: la flexibilización en la intervención docente como fórmula de trabajo, que permita extraer lo mejor de cada grupo y de cada alumno. La capacidad de adaptación de las rutinas, actividades y ritmos de trabajo a los grupos.

El crédito ECTS implica unas clases más participativas, tanto a nivel individual como grupal. En mi caso otorgo más espacio al trabajo grupal (en todas sus variedades) en el

aula. El trabajo en equipo no está exento de dificultades, pero genera una dinámica de aprendizaje, de construcción de conocimiento y creatividad grupal que difícilmente logrará el trabajo individual.

En referencia a la puesta en marcha de una metodología participativa, rica en actividades de aprendizaje, hay que ser conscientes de que las condiciones reales de la implementación son limitadas y condicionan sus posibilidades reales de trabajo. No se llegan a trabajar todas las competencias. Esto implica también la necesidad de sopesar y calibrar convenientemente el volumen de trabajo que solicitamos a los alumnos y la coordinación con otras asignaturas.

Y me gustaría destacar también, a modo de conclusión y de cuestión pendiente, el tema de la evaluación. Reconozco que realizar un cambio "radical", más adaptado a la metodología seguida, en los instrumentos de evaluación exige asumir un cierto riesgo que quizás aún no he aceptado. Está claro que en mi práctica aún no he llegado a integrar la evaluación como elemento formativo, aún sigo identificándolo fundamentalmente con la calificación.

Muchas de estas actividades han ido encaminadas al descubrimiento del carácter social de los procesos de aprendizaje y a su apropiamiento, desde la puesta en práctica de muchas competencias enfocadas en esta dirección. La reflexión sobre los procesos sociales de cambio, de sus instituciones, se hace imprescindible en este momento. La interacción entre todos los protagonistas de la educación, familia, escuela y sociedad especialmente, justifican la presencia de este módulo y la asignatura de "*Procesos sociales básicos en la educación*" en estos planes de estudios, encaminados al descubrimiento de la relevancia de todos ellos en el sistema educativo.

*"Centrarse en los alumnos supone considerar a sus profesores"* (Rué, 2007, p.192). Si importante es el trabajo con y sobre los alumnos y alumnas, también lo es el de los profesores y con ellos.

### 14.2.3.Sobre la investigación-acción como instrumento de construcción de identidad docente

Este ha comenzado siendo un trabajo que se justificaba en un contexto de reforma universitaria, en el que el proceso de convergencia en materia educativa con el resto de países que conforman la UE, ha marcado el camino a seguir. Lógicamente la investigación se ha centrado en este marco, analizando la implementación de una asignatura concreta, "Procesos sociales básicos en la Educación", correspondiente al primer curso del Grado de Educación Infantil. Pero también se ha ido convirtiendo en un proceso de reflexión sobre mi ser docente. Reconozco este hecho como una gran aportación personal de este trabajo, que trasciende la dimensión profesional y refuerza y reubica mi identidad personal en su integridad. En el fondo, se convierte en un interesante proceso de conocimiento personal.

¿Cuáles han sido las decisiones formativas y personales que me han llevado hacia este enfoque investigado? ¿Qué experiencias vitales y educativas han podido influir en ello? ¿De qué manera todas ellas van contribuyendo a la conformación de mi identidad profesional? En el momento actual ¿existen acontecimientos que condiciones, o transformen esta identidad? En conclusión podría decir que toda práctica docente está atravesada por elementos personales, tales como pasiones, ideales, esperanzas, visiones, etc. Mi práctica, y mi investigación, también están recorridas por estos.

La investigación-acción supone considerarse como docente, inmerso en un proceso de investigación y también de autoconocimiento. La observación, la escucha y la experimentación forman parte de este proceso. Las dos primeras me han permitido tomar conciencia de mi proceder, de mis reacciones ante las distintas situaciones, de mis dificultades ante las mismas. A su vez, la tercera de las acciones involucradas me ha ofrecido la oportunidad de ir introduciendo nuevas prácticas, y tomar decisiones acordes a las necesidades observadas y escuchadas, de mi propio alumnado, de mi reflexión personal, pero también del contexto global del que formamos parte.

En este sentido, considero logrado otro de los objetivos planteados en este trabajo: la incorporación, como una dimensión más de mi *habitus* docente, de la investigación-acción. Independientemente de la obtención y publicación de resultados, de la difusión de los mismos, la experiencia vivida a lo largo de estos cinco cursos académicos me ha encaminado hacia este modelo de docencia, con el que creo sentirme identificada por varios motivos:

- Considero que me ayuda a organizarme y a organizar la asignatura, a establecer los tiempos, a priorizar.
- Facilita la preparación de los cursos posteriores, en base a un proceso de investigación en el que he ido evaluando cada decisión, acción y circunstancia acaecida.
- Claramente se ha convertido en un fuente de aprendizaje profesional y personal
- Favorece el conocimiento metacognitivo docente sobre su propia práctica, lo cual permite saber cómo aprende, y también cómo enseña, y controlar mejor el proceso de enseñanza.
- Es un medio para mejorar la calidad de la docencia, hecho que no elimina posibles desaciertos, pero que hace tener una actitud constante encaminada hacia la superación de los mismos.
- Creo, además, que asumir este proceso contribuye a evitar la acomodación, en la que rápidamente nos instalamos cuando llevamos dos o tres cursos impartiendo una misma asignatura.
- En último lugar porque he descubierto que esta forma de investigar, aprender, hacer se ajusta bastante a mi identidad o perfil personal. Y desde este punto considero que es una acción que me permite, además , trabajar y profundizar en mi identidad profesional, en el docente que soy actualmente, y en el que me gustaría llegar a ser.

Otra de las conclusiones que extraigo hace referencia a mis propias resistencias ante este proceso de adaptación. Reconozco que tras toda esta reflexión he detectado en mí más resistencias ante toda la burocracia, gestión de la documentación, nuevos

protocolos, que ha supuesto la implantación de los nuevos planes de estudios, que respecto a la práctica educativa. Lo valoro como un recorrido positivo, una oportunidad de aprendizaje, de actualización, de innovación y de mejora. Y también como un momento de crecimiento personal: los cambios abren oportunidades creativas y alejan de la rutina en que podemos convertir esta profesión.

¿Quiero ser la profesora que soy hoy? ¿Quizás en respuesta a las exigencias del contexto me estoy convirtiendo en un docente tecnocrático, productivo, eficiente, que realiza su trabajo como un producto cuantificable, medible, comparable y sustituible? Espero que no sea así. Este es un trabajo inmaterial, relacionado con la creatividad, vocación, conectividad, entrega, autonomía, flexibilidad, realización, crecimiento, etc, no siempre cuantificable ni comparable.

Britzman (2003) teorizó sobre las relaciones que dominan la identidad en la enseñanza:

*"las tensiones entre teoría y práctica, el conocimiento y la experiencia, el pensamiento y la acción, lo técnico y lo existencial, lo objetivo y lo subjetivo. Denominó a estas relaciones "dicotomías dialógicas", que implica que tienen la capacidad de darse forma mutuamente en el proceso de llegar a conocerse a través de la interacción social. Participar en esta relación dialógica es lo que permite al docente llegar a entender su propia práctica y la subjetividad de la identidad a través de la práctica"* (cit. en Sancho & Hernández-Hernández, 2014, p.171).

A ello ha contribuido obviamente el trabajo de investigación-acción realizado, que me está reportando importantes aprendizajes sobre el proceso de convergencia, la enseñanza, los alumnos y alumnas, y sobre mí misma.





## 15. PROPUESTAS PARA EL FUTURO

He querido plantear esta propuesta de acción o de mejora para próximos cursos desde la adopción de un enfoque reflexivo, en el que la investigación-acción siga presente en mi acción profesional.

Es por ello que las propuestas para próximos cursos las he estructurado siguiendo los tres aspectos en los que incide este enfoque investigador y educativo: la acción - práctica docente en este caso-, la formación del docente, que es formación en la práctica y para la práctica, y la investigación que genera y se genera en la conjunción de estas dos dimensiones, siempre traspassadas por la reflexividad sobre el acontecer cotidiano.

Para ello, plantearé algunas ideas que desarrollar en mi práctica docente en los próximos cursos. Posteriormente revisaré en qué aspectos o de qué manera, puedo reforzar mi propia formación como docente. Y por último, recogeré algunos aspectos que pienso que han ido surgiendo, pero sobre los que he podido profundizar poco.

Por supuesto -y en alusión a la referencia de Rué (2007, p.202)- mi propósito por continuar mejorando mi práctica docente pasa en todo momento por establecer el proceso reflexivo como base y eje de la misma. Tanto la dimensión docente como la investigadora confluyen para mí en este punto, y a partir de ambas surge la oportunidad formativa.

Figura 8- Propuestas para el futuro (Elaboración propia)



## 15.1. En la práctica docente

Para finalizar definiré las líneas de acción principales para los próximos cursos, cuya fundamentación encontramos en los resultados y conclusiones obtenidos en esta investigación.

1. Desarrollo de la autonomía y responsabilidad:
2. Metacognición
3. Aprendizaje basado en la experiencia
4. Evaluación
5. Reflexión y atención a posibles incidentes

En primer lugar, planteo el tema de la autonomía, en relación con la libertad y la responsabilidad, para mi valores indisociables.

Pues desde esta premisa, mi propuesta consistiría, fundamentalmente en la elección entre cuatro propuestas de trabajo, individuales, muy diferentes. El problema ha surgido, en cursos anteriores, al observar que la toma de decisiones al respecto, suele realizarse con poco o erróneos criterios.

Con la intención de minimizar esta tendencia, presentaré los cuatro trabajos, y previamente a la elección de uno de ellos, tendrán que realizar un ejercicio de reflexión sobre los factores a favor y en contra de cada una de las propuestas, valorando sus características personales y como estudiantes.

Posteriormente tendrán que entregarme personalmente dicha reflexión, y defender en una entrevista individual, su opción. El mismo documento servirá como compromiso ante dicha elección.

Entiendo que con este procedimiento trabajo también la competencia metacognitiva, que he planteado como segunda línea de acción.

En tercer lugar, introduciré nuevas actividades de aprendizaje que tengan una base experiencial, relación con los contenidos a trabajar y fomenten la reflexión personal y el aprendizaje a partir de la experiencia. La propuesta sería:

- El escudo de la socialización familiar
- Mi presupuesto mensual de gastos
- Estudio personal de uso del smartphone
- El capital social en mi historia educativa

Cada una de estas actividades, aunque se realizan individualmente, se completan con una puesta en común, o en el grupo completo o en pequeños grupos, en los que expresarse, escuchar a los otros, contrastar datos, y extraer conclusiones.

En cuarto lugar, el tema de la evaluación lo enfocaré de la siguiente manera:

1. Introduciré la heteroevaluación en los trabajos en equipo
2. El examen final incluirá tres tipos de preguntas:
  - Preguntas de desarrollo sobre los contenidos
  - Preguntas de aplicación, que previamente habremos preparado en clase
  - Una pregunta personalizada sobre el trabajo individual

Por último, con la intención de reforzar la reflexión en clase, he optado porque integrarlo como un elemento socializador. Es decir, aprovecharé cualquier momento de tensión, conflicto, disconformidad, para introducir la reflexión personal y profesional sobre el incidente en cuestión. Mi objetivo es que ante un hecho cotidiano y problemático que pueda surgir en el aula, no actúen sin pensar, sino que hagan el ejercicio de situarse en el rol del docente e intenten analizar la situación desde el mismo.

Por último, y como filosofía que trasciende todas estas propuestas, me gustaría retomar la concepción de Morin (1999, pp.43-49) sobre la pertinencia del conocimiento y sus condiciones: *contextual, global, multidimensional y complejo*. Considero necesario

encaminar, con nuestras propuestas de trabajo, a nuestros alumnos y alumnas hacia la construcción de un conocimiento de estas características, adaptado a las necesidades y demandas de nuestro contexto actual.

## 15.2. Sobre la formación

Respecto a esta segunda dimensión, mi propuesta es "seguir aprendiendo". Seguir aprendiendo en la práctica, al poner en marcha cada una de las acciones y propuestas que acabo de describir.

Seguir aprendiendo sobre las dificultades de la práctica, sobre las mías personales, sobre mis errores y mis carencias. Aprender a reconocerlos y a escuchar a los propios estudiantes, cuando te muestran esas debilidades, creo que es importante.

Aprender sobre las dificultades de mis alumnos o las de los alumnos en general. Y aprender a reflexionar con ellos.

Sobre las posibles dificultades organizativas, derivadas de la actual coyuntura en la que se encuentran las instituciones universitarias, y en particular en la que desempeño mi labor.

Seguir aprendiendo sobre lo que otros hacen, sobre cómo trabajan. Propiciando momentos y espacios de encuentro e intercambio con los compañeros.

Y seguir aprendiendo desde la propia reflexión, que pone de manifiesto las carencias existentes, los ámbitos por descubrir, nuevos enfoques con los que plantear el trabajo, alternativas a situaciones rutinarias, etc.

Es decir, asumir el aprendizaje como parte del ser docente reflexivo, como una actitud más que como una acción, como una constante más que como una hecho puntual.

### 15.3. Sobre la investigación

Respecto a la dimensión investigadora, voy a plantear dos propuestas diferentes. Una en paralelo a la implementación de determinadas actividades de aprendizaje a lo largo del próximo curso, y una segunda surgida de esta propia investigación.

1. A partir de la implementación de ciertas actividades, analizar los materiales y documentación generados por los alumnos y alumnas en su aprendizaje.
2. A lo largo de la revisión del estado de la cuestión, he podido comprobar la multitud de experiencias de innovación docente universitaria que se llevan a cabo en nuestro país. La diversidad de propuestas es inmensa, tanto metodológicamente como por las temáticas trabajadas.

A partir de esta revisión me surgen algunas cuestiones sobre las que me gustaría seguir investigando: ¿Qué o cuál es el criterio o el motivo por el que los docentes deciden innovar en un tema, metodología, o aspecto concreto? ¿Qué mueve al profesor a plantear una determinada experiencia de innovación: interés personal, intereses de la institución, reformas o directrices políticas? El hecho de que haya más experiencias de innovación sobre un tema concreto ¿es indicativo de su relevancia? y ¿qué tendencias, dinámicas, demandas o necesidades sociales se expresan en los procesos y experiencias de innovación?

En cualquiera de ambos casos, es la relación con la práctica docente, la propia o la que he aprendido de otros, lo que dirige mi motivación actual hacia nuevos enfoques, en los que estarán presentes los tres puntales anteriormente mencionados: acción-práctica docente-, formación e investigación.

Las situaciones de cambio son coyunturas favorables para el aprendizaje, especialmente desde la reflexión, el análisis, intercambio, la interpretación de los procesos y también desde la crítica y la autocrítica. Así pues lo he vivido, reflexionado y puesto en práctica.

Desde este principio me planteo la continuidad de este trabajo, y desde la reafirmación en la idea de que el currículum se construye y reelabora desde la interacción continua entre la reflexión y teorización, y la práctica.

Por todo ello, continúo en este proceso de mejora de mi práctica docente, que también se convierte en un recorrido de enriquecimiento personal.

Para finalizar me gustaría reivindicar la investigación como una dimensión más de la docencia, y la docencia como elemento fundamental en la investigación. Ambas cosas vinculadas por un proceso reflexivo y analítico que las incardine en la práctica cotidiana universitaria.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aguado, T., Gil, I., Jiménez, R., Ballesteros, B., Malik, B. Mata, P. & Guzmán, R. (2007). "Experiencia de innovación a través de una metodología activa y participativa" (p. 60-87). *I Jornadas de Redes de Investigación en Innovación Docente: la adaptación al Espacio Europeo en las Universidades Presenciales*. Recuperado de: [http://congresos.uned.es/w5400/archivos\\_publicos/qweb\\_paginas/5263/ilibroredesuned.pdf](http://congresos.uned.es/w5400/archivos_publicos/qweb_paginas/5263/ilibroredesuned.pdf)
- Alcón, E., Michavila, F. & Toledo, F. (2006). *Universidad y economía en Europa*. Madrid: Tecnos.
- Álvarez, M. (2007). Promover el aprendizaje de la competencia escritora: secuencias en las que se combina el trabajo individual y el trabajo cooperativo. *Red U. Revista de docencia universitaria*, Número monográfico I: *Formación centrada en competencias*.pp.1-12. Recuperado de: <http://revistas.um.es/redu/article/view/10651/10241>
- Álvarez, C. (2013). Vincular teoría y práctica: un compromiso profesional necesario para la mejora escolar. *CIMIE13: Congreso internacional multidisciplinar de investigación educativa*. Tarragona, pp. 402-406. Recuperado de: [http://amieedu.org/cimie/wpcontent/uploads/2014/03/Libro\\_comunicaciones\\_CIMIE\\_13\\_Volumen\\_II\\_Temas.pdf](http://amieedu.org/cimie/wpcontent/uploads/2014/03/Libro_comunicaciones_CIMIE_13_Volumen_II_Temas.pdf)
- Álvarez, A., González, J.A., Alonso, J. & Arias, J. L. (2014). Indicadores centinela para el plan de Bolonia. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 327-338. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.2.171751>
- Andrade, M<sup>a</sup> J. & Otero, R. (2013). La importancia del perfil del alumnado en el diseño docente: el caso de la asignatura de Sociología en el marco del EEES. En P. Membiela, N. Casado & M<sup>a</sup> I. Cenbreiros (eds.). *El Espacio Europeo de educación Superior y la educación por competencias* (pp. 53-57). Ourense: Educación Editora.

Andreu, Ll., Sanz, M. & Serrat, E. (2009). Una propuesta de renovación metodológica en el marco del Espacio Europeo de Enseñanza Superior: los pequeños grupos de investigación cooperativos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (3), pp. 111-126. Recuperado de: <http://www.aufop.com>

ANECA (2004). I Foro "El profesorado universitario". Madrid: ANECA.

ANECA (2005). *Libro Blanco Título de Grado en Magisterio*. Madrid: ANECA.

Apodaca, P. & Lobato, C. (eds.) (1997). *Calidad en la Universidad: orientación y evaluación*. Barcelona: Laertes.

Aris, N. & Fuentes, M. (2014). La aplicación del portafolio como estrategia de desarrollo competencial y aprendizaje cooperativo. *CIMIE14. 3er Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa*. Recuperado de: <http://amieedu.org/actascimie14/?p=181>

Arto, M. (2013). La representación social del cambio climático en el alumnado universitario. *CIMIE13: Congreso internacional multidisciplinar de investigación educativa..* Tarragona, pp. 525-529. Recuperado de: [http://amieedu.org/cimie/wpcontent/uploads/2014/03/Libro\\_comunicaciones\\_CIMIE\\_13\\_Volumen\\_II\\_Temas.pdf](http://amieedu.org/cimie/wpcontent/uploads/2014/03/Libro_comunicaciones_CIMIE_13_Volumen_II_Temas.pdf)

Asensio, E., Botana, M. & Gostián, L. (2013). Desarrollo de la capacidad de análisis y de síntesis en el alumnado del Grado de Ciencias de la Danza desde tres perspectivas metodológicas docentes. *Educación para transformar. X Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria*. Universidad Europea. Recuperado de: [http://universidadeuropea.es/myfiles/pageposts/jiu/jiu2013/index.html?\\_ga=1.183573345.637414060.1432082177](http://universidadeuropea.es/myfiles/pageposts/jiu/jiu2013/index.html?_ga=1.183573345.637414060.1432082177)

Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. & Racionero, S. (2013). *Aprendizaje dialógico en la*



*Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.

Ávila, A. & Holgado, J.A. (2008). *Formación del Magisterio en España. La legislación normalista como instrumento de poder y control (1834-2007)*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

Azcárraga, J. A. y Goñi, F. M. (2014). Sobre la necesidad de una reforma universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, 257, pp. 5-22.

Bacon, F. (1870). *Ensayos sobre moral y política*. Madrid: Impresta UK MInuésa.

Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Publicaciones de la Universitat de Valencia.

Baráibar, J.M. (2005). *Inmigración, familias y escuela en educación infantil*. Madrid: MEC.

Barkley, E., Cross, P. & Howell, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid: Morata.

Barnett, R. (2000). *Claves para entender la universidad en una era de supercomplejidad*. Granada: Ediciones Pomares.

Barrientos, E.J. (2014). La evaluación formativa en Educación Superior: una revisión Internacional. (1-13). *CIMIE14. 3er Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa*. Recuperado de: <http://amieedu.org/actascimie14/wp-content/uploads/2015/02/barrientos.pdf>

Barrios, L. & González-Bravo, C. (2011). Aproximación a una metodología de aprendizaje emocional (MAE) en las enseñanzas de arquitectura. *ARBOR. Ciencia, Pensamiento y Cultura*.187(3), pp. 255-260. Recuperado de: <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/viewFile/1436/1444>

Barrios, M.E. & Montijano, M.P. (2014). *La tarea de reflexión compartida como instrumento*

*dialógico de formación docente durante las prácticas de enseñanza*. Recuperado de:  
[http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/7781/Comunicaci%C3%B3n\\_Barrios\\_Montijano.pdf?sequence=3](http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/7781/Comunicaci%C3%B3n_Barrios_Montijano.pdf?sequence=3)

Bauman, Z. (2005). *Vida líquida*. Barcelona: Paidós.

Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.

Bautista Vallejo, J.M. (2005). *Universidad y Espacio Europeo en la Encrucijada de la Calidad*. Huelva: Hergué Editorial.

Bautista, G. & Escofet, A. (eds.) (2013). *Enseñar y aprender en la universidad*. Barcelona: Octaedro.

Beas, M. (2010). Formación del Magisterio y reformas educativas en España: 1960-1970. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*. 14(1), pp.397-414. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev141COL3.pdf>

Beck, U. (2008). *La sociedad del riesgo mundial. En busca de la seguridad perdida*. Barcelona: Paidós.

Benito, A. & Cruz, A. (coords.) (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.

Berger, P.L. & Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Bericat, E. (2006). *El cambio social en España. Visiones y retos de futuro*. Sevilla: Centro de Estudios Andaluces, Consejería de la Presidencia y Junta de Andalucía.

Bermejo Barrera, J. C. (2007). *La aurora de los enanos. Decadencia y caída de las universidades europeas*. Madrid: Foca.

- Bilbao, G. & Monereo, C. (2011). Identificación de incidentes *críticos en maestros en ejercicio: propuestas para la formación permanente*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), pp. 135-151. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/276>
- Bisquerra, R. & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*,(10), pp.61-82. Recuperado de: <http://www.ub.edu/grop/catala/wp-content/uploads/2014/03/Las-competencias-emocionales.pdf>
- Bolívar, A. (2009). Efectos de la globalización en las vidas profesionales del profesorado. *Supervisión educativa*,(11). pp. 1-18. Recuperado de: [http://www.adide.org/revista/images/stories/pdf\\_11/ase11\\_monog04.pdf](http://www.adide.org/revista/images/stories/pdf_11/ase11_monog04.pdf)
- Boggino, N. & Rosekrans, K. (2007). *Investigación-acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa. Orientaciones prácticas y experiencias*. Sevilla: HomoSapiens Ediciones.
- Boud, D., Cohen, R. & Walker, D. (edits.) (2011). *El aprendizaje a partir de la experiencia. Interpretar lo vital y cotidiano como fuente de conocimiento*. Madrid: Narcea.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bricall, J.M. (2000). *Universidad 2000*. Madrid: CRUE.
- Cabellos, M.R., Canabal, C., Castillo, G.S., Cobos, J., Gavaldón, G., Gigante, C....& Torné, E. (2006). *El aprendizaje activo del alumno mediante una metodología participativa en el aula*. III Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria, Villaviciosa de Odón (Madrid), 14-15 de septiembre. Recuperado de <http://abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/3458/PDAA10.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cabrera, D., Funes, J. & Brullet, C. (2005). *Alumnado, familias y sistema educativo*. Barcelona:

Octaedro.

Cabrera, L. (2015). Efectos del proceso de Bolonia en la reducción del abandono de estudios universitarios: datos para la reflexión y propuestas de mejora. *Revista Fuentes*,(16), pp.39-62. Recuperado de: <http://institucional.us.es/revistas/fuente/16/EFFECTOS%20DEL%20PROCESO%20DE%20BOLONIA.pdf>

Calero, J. (dir.) (2008). *Sociedad desigual, ¿educación desigual?. Sobre las desigualdades en el sistema educativo español*. Madrid: MEC-CIDE. Recuperado de: [http://www.uned.es/125028/images/Bibliografia/Calero\\_y\\_otros\\_Sociedad\\_Desigual\\_educacion\\_desigual.pdf](http://www.uned.es/125028/images/Bibliografia/Calero_y_otros_Sociedad_Desigual_educacion_desigual.pdf)

Calvo, A. & Susinos, T. (2010). Prácticas de investigación que escuchan la voz del alumnado: mejorar la Universidad indagando la experiencia. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(3), pp. 76-88. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev143ART5.pdf>

Canelo, J., Junyent, M. & Bonil, J. (2015). Innovación y creatividad para favorecer un pensamiento sistémico-crítico: ideas de alto nivel en la formación inicial de maestros. *Foro de Educación*, 13(19), 125-140. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.006>

Carballal e Iria, P. (2013). Arríncate cabalán! Un blog colaborativo para recoger y estudiar el cancionero infantil tradicional. *CIMIE13: Congreso internacional multidisciplinar de investigación educativa*. Tarragona, pp. 594-598. Recuperado de: [http://amieedu.org/cimie/wp-content/uploads/2014/03/Libro\\_comunicaciones\\_CIMIE\\_13\\_Volumen\\_II\\_Temas.pdf](http://amieedu.org/cimie/wp-content/uploads/2014/03/Libro_comunicaciones_CIMIE_13_Volumen_II_Temas.pdf)

Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

- Casanova, H. y Lozano, C. (eds.) (2004). *Educación, universidad y sociedad: el vínculo crítico*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Cascante, C. (2009). ¿refundar Bolonia? Un análisis político de los discursos sobre el proceso de creación del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Española de Educación Comparada*, (15), pp. 131-161.
- Castells, M. (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. I: La sociedad red*. Madrid: Alianza.
- Cassullo, G.L. & García, L. (2015). Estudio de las competencias socioemocionales y su relación con el afrontamiento en futuros profesores de nivel medio. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 213-228. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.193041>
- Cazorla, M. C. (2011). Una aproximación a los aspectos positivos y negativos derivados de la puesta en marcha del plan Bolonia en la Universidad española. *REJIE: revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*. (4), pp. 91-104. Recuperado de: <http://www.eumed.net/rev/rejie/04/rejie4.pdf>
- Cebreiro, B., Fernández, C. & García, S. (2014). *La tecnología cloud computing al servicio de la educación en los centros rurales agrupados*.1-10. Recuperado de: [http://gtea.uma.es/congresos/wpcontent/uploads/2014/02/1.14.Comu\\_completa.pdf](http://gtea.uma.es/congresos/wpcontent/uploads/2014/02/1.14.Comu_completa.pdf)
- Chomsky, N. (2001). *La (Des)educación*. Barcelona: Crítica
- CIDUA (Comisión para la Innovación de la Docencia en las Universidades Andaluzas) (2005). *Informe sobre Innovación de la docencia en la universidades andaluzas*. Recuperado de: [http://www2.uca.es/facultad/derecho/documentos/piloto\\_eees/informe\\_innovacion.pdf](http://www2.uca.es/facultad/derecho/documentos/piloto_eees/informe_innovacion.pdf)
- Colás, P. y De Pablos, J. (coords.) (2005). *La Universidad en la Unión Europea. El Espacio*

*Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia.* Málaga: Ediciones Aljibe.

Colás, P. & Contreras, J.A. (2013). Modelos de participación que subyacen en la relación de las familias con los centros educativos de Educación Primaria. *CIMIE13: Congreso internacional multidisciplinar de investigación educativa.* Tarragona, pp. 576-582. Recuperado de: [http://amieedu.org/cimie/wp-content/uploads/2014/03/Libro\\_comunicaciones\\_CIMIE\\_13\\_Volumen\\_II\\_Temas.pdf](http://amieedu.org/cimie/wp-content/uploads/2014/03/Libro_comunicaciones_CIMIE_13_Volumen_II_Temas.pdf)

COLECTIVO IOÉ (2010). *Posiciones y expectativas de las familias en relación al sistema educativo. Exploración cualitativa.* Madrid: MEC-IFIIE. Recuperado de: <http://www.colectivoioe.org/uploads/dd74c555bce4df0ec4b11a1073c89f5c819abb3b.pdf>

Collet-Sabé, J.; Besalú, X.; Feu, J. & Tort, A. (2014). Escuela, familia y resultados académicos. Un nuevo modelo de análisis de las relaciones entre docentes y progenitores para el éxito de todo el alumnado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado* 18(2), pp.7-33. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev182ART1.pdf>

Collins, R. (1989). *La sociedad credencialista. Sociología histórica de la educación y la estratificación.* Madrid: Akal.

Colmenares, A.M.(2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115. Recuperado de: [https://docs.google.com/document/d/1Q6\\_GDSCL2XiYQAeBYXkAXfiA\\_QfgtGvzNS03ybNSv1w/edit](https://docs.google.com/document/d/1Q6_GDSCL2XiYQAeBYXkAXfiA_QfgtGvzNS03ybNSv1w/edit)

Colombani, M.C. (2014). La construcción del "entre" en el espacio educativo. *Revista Entramados*,(1), pp. 137-143. Recuperado el 25 de junio de 2015, de: <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1085>

Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (comps.) (2010). *Investigar la experiencia educativa.* Madrid:

Morata.

Corominas, A. y Sacristán, V. (coords.) (2010). *Construir el futuro de la universidad pública*. Barcelona: Icaria.

Courcel, M<sup>a</sup> J., García, A., Rodríguez, A. & Romero, M<sup>a</sup> A. (2009). ¿Qué opinan los alumnos universitarios sobre las nuevas metodologías activas de enseñanza?. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), pp. 305-319. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev131COL2.pdf>

Crespo, A., Quirós, P. & Cabestrero, R. (2007). Psicogénesis. Una experiencia tecnológica de adaptación al EEES basada en el trabajo colaborativo, la acción tutorial y la evaluación continua (108-124). *I Jornadas de Redes de Investigación en Innovación Docente: la adaptación al Espacio Europeo en las Universidades Presenciales*. Recuperado de: [http://congresos.uned.es/w5400/archivos\\_publicos/qweb\\_paginas/5263/ilibroredesuned.pdf](http://congresos.uned.es/w5400/archivos_publicos/qweb_paginas/5263/ilibroredesuned.pdf)

Daza, L. y Elías, M. (2013). ¿Qué quedó de la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior?. Efectos de la crisis en la universidad y panorama actual. *Témpora*, 15, 71-91.

De la Cruz Tomé, M<sup>a</sup>. A. (2003). El proceso de convergencia europea: ocasión de modernizar la universidad española si se produce un cambio de mentalidad en gestores, profesores y estudiantes. *Aula Abierta*, 82, 191-216.

De Miguel, M. (2005). Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior. Exigencias que conlleva. *Cuadernos de Integración europea*, (2) pp. 16-27.

De Miguel, M. (coord.) (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza editorial.

- De Pablos, J. (Coord.) (2008). *Análisis estratégico para la convergencia europea. Un estudio sobre la Universidad de Sevilla*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Delgado-Gal, A., Hernández Alonso, J. y Xavier Pericay, X. (eds.). (2013). *La universidad cercada. Testimonios de un naufragio*. Madrid: Anagrama.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-Unesco.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Díez, E. (2007). *La globalización neoliberal y sus repercusiones en la educación*. Barcelona: El Roure Editorial.
- Díez, E., Guamán, A., Jorge, A. & Ferrer, J. (2013). *Qué hacemos por una educación superior al servicio de la sociedad con recursos suficientes y de calidad, frente a quienes quieren acabar con la universidad*. Madrid: Akal.
- Dominguez, G. & Hermosilla, J.M. (2010). Propuesta de planificación y reflexión sobre el trabajo docente para el desarrollo de competencias en el EEES. XXI, Revista de Educación, 12, pp. 63-80.
- Dubet, F. (2010). *Sociología de la experiencia*. Madrid: Editorial complutense- CIS.
- Durá, M<sup>a</sup> C., Gómez del Castillo, M<sup>a</sup> T., Holgado, J. & Ramos, M<sup>a</sup> J. (2008a). Una Propuesta de Innovación Metodológica en la Formación de Maestros. Poster presentado en las *I Jornadas Andaluzas de Investigación e Innovación Educativa*. Granada. 1<sup>a</sup> Jornadas Andaluzas de Investigación e Innovación Educativa.
- Durá, M<sup>a</sup> C., Gómez del Castillo, M<sup>a</sup> T., Holgado, J. & Ramos, M<sup>a</sup> J. (2008b). Un Proyecto de Innovación Metodológica Interdisciplinar en la Formación Inicial del Maestro: el Modulo



Sociedad, Familia y Escuela. *Escuela Abierta*, (11), pp. 11-27. Recuperado de: [http://www.ceuandalucia.com/escuelaabierta/pdf/articulos\\_ea11%20pdf/un%20proyecto%202011\\_27.pdf](http://www.ceuandalucia.com/escuelaabierta/pdf/articulos_ea11%20pdf/un%20proyecto%202011_27.pdf)

Durá, M<sup>a</sup> C., Gómez del Castillo, M<sup>a</sup> T., Holgado, J. & Ramos, M<sup>a</sup> J. (2008c). La encrucijada Sociedad Escuela y Familia en la formación de maestros. Comunicación presentada en el *XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía, 17-20 de septiembre de 2008*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

Durá, M<sup>a</sup> C. & Gómez del Castillo, M<sup>a</sup> T. (2009). Propuesta de Actividades Interdisciplinares y con TIC en los Estudios de Educación. Comunicación presentada en el *Congreso Internacional Antropología Audiovisual e Investigación en Tecnología Educativa, 9-10 de septiembre de 2009*. Madrid: Congreso Internacional Antropología Audiovisual e Investigación en Tecnología Educativa

Durá, M<sup>a</sup> C. & Gómez del Castillo, M<sup>a</sup> T. (2011). Experiencia Universitaria Interdisciplinar Apoyada Por las TIC, *Revista Iberoamericana de Educación*, (55-3), pp.1-11. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/expe/4173Gomez.pdf>

Durá, M<sup>a</sup> C., Moreno, M<sup>a</sup> L. & Gómez del Castillo, M<sup>a</sup> T. (2012). Una oportunidad de aprendizaje: la semana de observación. *Revista Educación y Futuro*, (4), pp. 104-114

Durá, M<sup>a</sup> C., Moreno, M<sup>a</sup> L. & Gómez del Castillo, M<sup>a</sup> T. (2013). Una oportunidad de aprendizaje: la semana de observación. *Aula de encuentro*. (15), 27-41. Recuperado de: <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ADE/article/view/962>

Durán, D. (2014). *Aprenseñar. Evidencias e implicaciones educativas de aprender enseñando*. Madrid: Narcea.

Durkheim, E. (1975). *Educación y Sociología*. Barcelona: Península.

Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

- Elliot, J. (1997). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Escudero, J.M. & Gómez, A.L. (2006). *La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas*. Barcelona: Octaedro.
- Esteban, R.M. & Menjívar de Barbón, S.V. (coords.) (2011). Una mirada internacional a las competencias docentes universitarias. Investigación en primera persona: profesores y estudiantes. Barcelona: Octaedro.
- Esteve, J.M. (2003). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Exley, K. & Dennik, R. (2009). *Enseñanza en pequeños grupos en Educación Superior. Tutorías, seminarios y otros agrupamientos*. Madrid: Narcea.
- EURYDICE (2007). *La evaluación de la calidad de la formación del profesorado europeo*. Madrid: MEC. Recuperado de: [http://www.oei.es/docentes/articulos/evaluacion\\_calidad\\_formacion\\_profesorado\\_europeo\\_eurydice.pdf](http://www.oei.es/docentes/articulos/evaluacion_calidad_formacion_profesorado_europeo_eurydice.pdf)
- EURIDYCE (2011). *La modernización de la educación superior en Europa. Financiación y dimensión social*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/131ES.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/131ES.pdf)
- Fernández, M. (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata.
- Fernández, C. & Alegre, L. (2004). La revolución educativa. El reto de la Universidad ante la sociedad del conocimiento. *LOGOS. Anales del Seminario de Metafísica*, (37), pp. 225-253.
- Fernández, M., Goicoechea, M<sup>a</sup>A. & Carrera, F.J. (2012). Una visita al teatro: experiencia

innovadora en el desarrollo de competencias de los alumnos/as del Grado de Maestro de Educación Infantil. En P. Membiela, N. Casado & M<sup>a</sup> I. Cenbreiros (eds.). *El Espacio Europeo de educación Superior y la educación por competencias* (pp. 473-477). Ourense: Educación Editora.

Fernández, E., Ruiz, I. & Rodríguez, H. (2014). Las recomendaciones del voluntariado para la transformación del alumnado en los grupos interactivos. (1-7) *CIMIE14. 3er Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa*. Recuperado de: <http://amieedu.org/actascimie14/wp-content/uploads/2015/02/anton.pdf>

Fernández, J.J., Villacé, T. & Fuentes, L. (2013). Análisis de la percepción de mejora de las competencias transversales en estudiantes de grado por medio de metodologías docentes coordinadas. *El Espacio Europeo de educación Superior y la educación por competencias* (pp. 507-511). Ourense: Educación Editora.

Flaquer, L. (1998). *El destino de la familia*. Barcelona: Ariel.

Flecha, R., Gómez, J. & Puigvert, L. (2001). *Teoría sociológica contemporánea*. Barcelona: Paidós.

Flecha, R., García, C. & Melgar, P. (2004). El proceso educativo de convergencia europea, una mirada crítica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), pp. 81-89.

Florido, C., Jiménez, J.L. y Santana, I. (2011). Obstáculos en el camino hacia Bolonia: efectos de la implantación del Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES) sobre los resultados académicos. *Revista de Educación*. (354), pp. 629-656. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354\\_25.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_25.pdf)

Fraille, C., Cañadas, M.P., Escribano, J.J., Hernández, J., Lloves, A., Ruiz, J., ...López, I. (2013). Transversalidad en la docencia: una experiencia en la asignatura cuidados al anciano de grado en enfermería. *Educación para transformar. X Jornadas Internacionales de*

*Innovación Universitaria*. Universidad Europea. Recuperado 2015 de:  
[http://universidadeuropea.es/myfiles/pageposts/jiu/jiu2013/index.html?\\_ga=1.183573345.637414060.1432082177](http://universidadeuropea.es/myfiles/pageposts/jiu/jiu2013/index.html?_ga=1.183573345.637414060.1432082177)

Freire, P (1993). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Galán, A. (2013). Incertidumbres y desafíos de la Universidad española. Escenarios posibles a corto y medio plazo. *Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España* , (19) pp. 1-22. Recuperado de:  
[http://www.adide.org/revista/images/stories/revista19/ase19\\_mono08.pdf](http://www.adide.org/revista/images/stories/revista19/ase19_mono08.pdf)

Galcerán, M. (2010). La mercantilización de la universidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (2), pp. 19-28. Recuperado de  
<http://www.aufop.com/>

Galiana, M. & Seguí, L. (2013). Estímulo de la motivación e inteligencia emocional a través de la visualización y discusión de vídeos. *Educación para transformar. X Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria*. Universidad Europea. Recuperado de:  
<http://abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/2678/0083.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

García, M.S. (2013). Los "aperitivos", una oportunidad para tomar conciencia y disponerse a aprender. *III Jornadas de Innovación Docente*. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. pp.1-6 Recuperado de:  
<https://fcce.us.es/sites/default/files/docencia/LOS%20E2%80%99CAPERITIVOS%E2%80%99D,%20UNA%20OPORTUNIDAD%20PARA%20TOMAR%20CONCIENCIA%20Y%20DISPONERSE%20A%20APRENDER.pdf>

García, N., Asensio, I., Carballo, R., García, M. y Guardia, S. (2005). La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea. *Revista de Educación*, (337) pp. 189-210.

- García, J.R., Mena, J.J. & Sánchez, E. (2011). Investigación-reflexión-acción y asesoramiento: Análisis de las reflexiones de dos orientadoras en su contexto de trabajo. *Revista de Educación*, (356), pp. 253-278.
- García, M., Ibáñez, J. & Alvira, F. (coords.) (1992). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza.
- García, M. & Ortega, Y. (2011). El viaje como experiencia de aprendizaje. *UNIVEST2011. III Congreso Internacional. La autogestión del Aprendizaje*. Universitat de Girona. Recuperado de: <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/3786/171.pdf?sequence=1>
- García, E., Jiménez-Fontana, R., Navarrete, A. & Azcárate, P. (2015). La metodología docente como estrategia para promover la sostenibilidad en las aulas universitarias. Un estudio de caso en la Universidad de Cádiz. *Foro de Educación*, 13(19), 85-124. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.005>
- García de León, M<sup>a</sup> A. (1994). Para una historia de las disciplinas académicas. El caso de la Sociología en España (1940-1990). *Revista Complutense de Educación*, 5(2), pp.153-172.
- Gervilla, A. (2008). *Familia y educación familiar. Conceptos clave, situación actual y valores*. Madrid: Narcea.
- Giddens, A. (2002). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid: Taurus.
- Gil, F. (2002). *La exclusión social*. Barcelona: Ariel.
- Gil, F. (2011). *Profesores indignados. Manifiesto de desobediencia académica*. Madrid: Maia Ediciones.

- Gimeno, J. (2006). *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid: Narcea.
- Gimeno, J. (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*. Madrid: Morata.
- Giró, J. (coord.) (2006, Septiembre). XII Conferencia de Sociología de la Educación. La escuela del siglo XXI. *La educación en un tiempo de cambios acelerados*. Logroño: Universidad de La Rioja.
- Giroux, H. A. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Godoy, A.L. & Murillo, L.R. (2013). Metodologías de aprendizaje participativas en el Espacio Europeo de Educación Superior. *X Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria*. Universidad Europea de Madrid. pp.617-623. Recuperado de: <http://abacus.universidadeuropea.es/xmlui/bitstream/handle/11268/2638/0128.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Goleman, D. (2009). *Inteligencia ecológica*. Barcelona: Kairós.
- Gómez, E. & Sánchez, M<sup>a</sup>C. (2006). "En-red-dando" con la docencia". *III Jornadas de Innovación universitaria: Métodos afines al EEEES*. (pp. 1-14). Universidad Europea Consultado de: <http://abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/3393/EDAP12.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gómez-Granell, C., García, M., Ripo-Millet, A. & Panchón, C. (Coords.) (2004). *Infancia y familia: realidades y tendencias*. Barcelona: Ariel.
- González García, F.J. (coord.) (2009). Innovación educativa y espacio europeo de Educación Superior. *I Premio a la Innovación Educativa en la Universidad de Málaga*. Málaga: Vicerrectorado de profesorado, formación y coordinación.

- González, P. & López, N. (2011). La generación digital ante un nuevo modelo de televisión: contenidos y soportes preferidos. *Análisi: quaderns de comunicació i cultura*, (44), pp.31-48. Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/Analisi/article/view/248760/333006>
- Goñi, J.M. (2005). *El espacio Europeo de Educación Superior, un reto para la Universidad. Competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículum universitario*. Barcelona: Octaedro/ICE-UB.
- Grau, R., Ten, D. & García, C. (2006). Proyectos piloto de armonización europea en la Universidad Jaime I: evaluación de la segunda edición. *III Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11268/3509>
- Guerrero, A. (1999). El enfoque de las competencias profesionales: una solución conflictiva a la relación entre formación y empleo. *Revista Complutense de Educación*, 10(1), pp. 335-360.
- Guerrero, A. (2007). La doble contribución de la Sociología a la formación del profesorado. *Revista Internacional de Sociología (RIS)* LXVI(48), 203-220. Recuperado de: <http://revintsociologia.revistas.csic.es/index.php/revintsociologia/article/viewArticle/74>
- Hansen, D. (2014). *El profesor cosmopolita en un mundo global. Buscando el equilibrio entre la apertura a lo nuevo y la lealtad a lo conocido*. Madrid, Narcea.
- Hardgreaves, D. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Herrera, L. (coord.) (2014). *Retos y desafíos actuales en la educación superior desde la perspectiva del profesorado universitario*. Madrid: Síntesis.
- Hierro, L.A., Atienza, P. & Pérez, J.L.(2014). Una experiencia de aprendizaje universitario mediante juegos de torneo en clase. *REDU Revista de Docencia Universitaria*. 12(4). pp.

415-436. Recuperado de: <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/654>

Holgado, J., Márquez de la Plata, J.M. & Martín, M. (2013). *De la escuela de Magisterio de la iglesia al CES Cardenal Spínola CEU (1957-2011). Historia de una institución*. Sevilla: CEU Fundación San Pablo Andalucía.

Holgado, J. (2014). Los grados de magisterio y el modelo competencial. Un estudio crítico desde la educación personalizada. *Conect@2 (Revista digital de investigación educativa)*, (9), pp. 80-105.

Hurtado de Barrera, J. (2008). ¿Investigación holística o comprensión holística de la investigación? *Revista Internacional de Magisterio* (31). pp.20-27. Recuperado de: [http://issuu.com/revistamagisterio/docs/revista\\_31](http://issuu.com/revistamagisterio/docs/revista_31)

Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona, Graó.

Imbernón, F. (2000). Un nuevo profesorado para una nueva Universidad. ¿Conciencia o presión?. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (38), pp. 37-46.

Imbernón, F. (coord.) (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona, Graó.

Íñiguez, T. & Burgués, A. (2013). Retales de la Historia de la SE en España: del papel reproductor al compromiso con la transformación social. *Social and Education History*, 2(3), pp.296-340. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.447/hse.2013.17>

Ión, G, Silva, P. & Cano, E. (2013). El feedback y el feedforward en la evaluación de las competencias de estudiantes universitarios. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(2), pp. 283-301.

Jarvis, P. (2006). *Universidades corporativas. Nuevos modelos de aprendizaje en la Sociedad*



*Global*. Madrid: Narcea.

Johnston, B. (2013). *El primer año de Universidad. Una experiencia positiva de transición*. Madrid: Narcea.

Karrera, I., Zulaika, T. & Aldaz, J. (2014). Actuaciones interdisciplinares del profesorado universitario: desarrollo y evaluación de las competencias genéricas de Grado en la formación de estudiantes de Educación Primaria. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 18(2), pp. 285-303.

Karrera, I., Zulaika, T., Iraola, I. & Bereziartua, J. (2014). Propuestas interdisciplinares en el Grado de Educación Primaria: desarrollo y evaluación de las competencias genéricas. *CIMIE14. 3er Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa*. Recuperado de: <http://amieedu.org/actascimie14/?p=181>

Kemmis, S. & McTaggart, T. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

Lassibille, G. & Navarro, L. (1990). *El valor del tiempo en la Universidad*. Málaga: Universidad de Málaga.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, Graó.

Lecumberri, C. (2013). Innovación educativa en el área de la educación física universitaria. *CIMIE13: Congreso internacional multidisciplinar de investigación educativa..* Tarragona, pp.558-561. Recuperado de: [http://amieedu.org/cimie/wp-content/uploads/2014/03/Libro\\_comunicaciones\\_CIMIE\\_13\\_Volumen\\_II\\_Temas.pdf](http://amieedu.org/cimie/wp-content/uploads/2014/03/Libro_comunicaciones_CIMIE_13_Volumen_II_Temas.pdf)

Lerena, C. (1989). El oficio de maestro (posición y papel del profesorado de primera enseñanza en España). En: Ortega, F., González García, C. Guerrero, A. & Sánchez, M<sup>a</sup>. E. *Manual de Sociología de la Educación* (441-472). Madrid: Visor.

- Llevot, N. & Bernard, O. (2015). La participación de las familias en la escuela. Factores clave. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(1), pp.57-70. Recuperado de: <http://rase.ase.es/index.php/RASE/article/view/370/371>
- López, I., Segovia, B., García, M<sup>a</sup> M., de león, C., González, I. & López, A.A. (2013). El papel del voluntariado universitario en la creación de una Comunidad de Aprendizaje: El caso del Colegio Público Albolafia de Córdoba. *CIMIE13: Congreso internacional multidisciplinar de investigación educativa*. Tarragona, pp. 562-568. Recuperado de: [http://amieedu.org/cimie/wp-content/uploads/2014/03/Libro\\_comunicaciones\\_CIMIE\\_13\\_Volumen\\_II\\_Temas.pdf](http://amieedu.org/cimie/wp-content/uploads/2014/03/Libro_comunicaciones_CIMIE_13_Volumen_II_Temas.pdf)
- López Noguero, F. (2007). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Narcea: Madrid.
- López de Hierro, M., Pintor, E., Vivas, E. & Gargantilla, P. (2013). ¿Nos graban los alumnos en las clases teóricas (magistrales)? *X Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria*. Universidad Europea de Madrid. pp.617-623. Recuperado de: <http://abacus.universidadeuropea.es/xmlui/bitstream/handle/11268/2638/0128.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lorente-Catalán, E. & Kirk, D. (2014). La integración del concepto de evaluación para el aprendizaje en el desarrollo de una asignatura. Un estudio de caso en Formación inicial del Profesorado de Educación Física. *CIMIE14. 3er Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa*. 1-8. Recuperado de: <http://amieedu.org/actascimie14/wp-content/uploads/2015/02/lorente.pdf>
- Luzón, A., Sevilla, D. & Torres, M. (2009). El proceso de Bolonia: significado, objetivos y controversias. *Avances en Supervisión Educativa* (10), pp.1-11. Recuperado de:
- Macerano, O.D. & Navarro, L. (2007). El éxito en la Universidad: Una aproximación cuantílica.. *Revista de Economía Aplicada* 15(44), pp.5-40. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2484836>

Macionis, J.J. & Plummer, K. (2007). *Sociología*. Madrid: Pearson Educación.

Maldonado, A. F. (2004). Los Títulos de Grado de Magisterio: el proceso de su diseño. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), pp. 43-59.

Marcovitch, J. (2002). *La universidad (im)posible*. Madrid: Cambridge University Press.

Marín, V. & Vila, E. (2013). Competencias deontológicas y educación social en la docencia universitaria. *CIMIE13: Congreso internacional multidisciplinar de investigación educativa*. Tarragona, pp. 538-542. Recuperado de: [http://amieedu.org/cimie/wp-content/uploads/2014/03/Libro\\_comunicaciones\\_CIMIE\\_13\\_Volumen\\_II\\_Temas.pdf](http://amieedu.org/cimie/wp-content/uploads/2014/03/Libro_comunicaciones_CIMIE_13_Volumen_II_Temas.pdf)

Márquez, M<sup>a</sup> J. & Prados, E. (2013). Construyendo comunidad desde los relatos de vida del profesorado, alumnado y familias. *CIMIE13: Congreso internacional multidisciplinar de investigación educativa*. Tarragona, pp. 571-576. Recuperado de: [http://amieedu.org/cimie/wp-content/uploads/2014/03/Libro\\_comunicaciones\\_CIMIE\\_13\\_Volumen\\_II\\_Temas.pdf](http://amieedu.org/cimie/wp-content/uploads/2014/03/Libro_comunicaciones_CIMIE_13_Volumen_II_Temas.pdf)

Martín Criado, E. (2013). Sociología de la educación y compromiso político: el concepto de campo. *Praxis sociológica* (17), pp.89-106. Recuperado de: <http://www.praxissociologica.es/images/PDF/2013-17/praxis17-06.pdf>

Martín, N., Cabré, J., Gervilla, M. & Gairal, R. (2014). La participación en actuaciones educativas de éxito como oportunidad para una formación inicial de excelencia. *CIMIE14. 3er Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa*. Recuperado de: <http://amieedu.org/actascimie14/?p=181>

Martín de la Guardia, R.M. & Pérez, G. (2004). La sociedad española durante el régimen de Franco. En Paredes, J. (coord.), *Historia contemporánea de España. Siglo XX*. (pp.779-828). Barcelona: Ariel.

- Martín-Peña, M.L., Díaz-Garrido, E. & Sánchez-López, J.M. (2015). Coordinación interdisciplinar mediante aprendizaje basado en problemas. Una aplicación en las asignaturas dirección de producción y estadística empresarial. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 163-178. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.1.179741>
- Martínez, B., Martínez, I., Alonso, I. & Gezuraga, M. (2013). El aprendizaje-servicio, una oportunidad para avanzar en la innovación educativa dentro de la Universidad del País Vasco. *Tendencias Pedagógicas* (21), pp. 99-117. Recuperado de: [http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2013\\_21\\_08.pdf](http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2013_21_08.pdf)
- Mas, O. & Tejada, J. (2013). *Funciones y competencias de la docencia universitaria* Madrid: Síntesis.
- Mateos, V. & Montanero, M. (2008). *Diseño e implantación de Títulos de Grado en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- MEC (2007, 6 de junio). Un seminario analiza los retos de la formación docente. *Comunidad Escolar* (811). Recuperado de: <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/811/info1.html>
- Méndez, C. (2005). La implantación del sistema de créditos europeo como una oportunidad para la innovación y mejora de los procedimientos de enseñanza/aprendizaje en la Universidad. *Revista española de pedagogía* (230), pp. 43-62.
- Mérida, R., González, E. & Olivares, M<sup>a</sup> A. (2013). La documentación pedagógica como estrategia de investigación en la formación inicial del profesorado de educación infantil. *CIMIE13: Congreso internacional multidisciplinar de investigación educativa*. Tarragona, pp. 448-454. Recuperado de: [http://amiedu.org/cimie/wp-content/uploads/2014/03/Libro\\_comunicaciones\\_CIMIE\\_13\\_Volumen\\_II\\_Temas.pdf](http://amiedu.org/cimie/wp-content/uploads/2014/03/Libro_comunicaciones_CIMIE_13_Volumen_II_Temas.pdf)
- Michavila, F. (2012). *Bolonia en crisis*. Madrid: Tecnos.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2003). *La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Milanovic, B. (2015, 4 de septiembre). Nunca ha habido tanta desigualdad. *El País*. Recuperado de:  
[http://economia.elpais.com/economia/2015/09/03/actualidad/1441293562\\_230604.htm](http://economia.elpais.com/economia/2015/09/03/actualidad/1441293562_230604.htm)

Molero, A. (1994). *Ciento cincuenta años de perfeccionamiento del magisterio en España. (Desde las academias de profesores a la creación de los CEPs. 1840-1984)*. Alcalá de Henares: Universidad Alcalá de Henares.

Monereo, C. & Pozo, J.I. (eds.) (2003). *La Universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Barcelona: Síntesis-Institut de Ciències de l'educació, Universitat Autònoma de Barcelona.

Monereo, C. (2010). ¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. En *Revista de Educación*, (352), pp. 583-597.

Monereo, C. (coord.) (2014). *Enseñando a enseñar en la Universidad. La formación del profesorado basada en incidentes críticos*. Barcelona: Octaedro.

Montero, A. M<sup>a</sup>. (2012). El sistema de evaluación de la docencia y del profesorado: planificación y realización. En: *Calidad, Evaluación y Encuestas de la Docencia universitaria*. Vol. I (101-112). Murcia: Ediciones Laborum.

Monetti, E. (2014). Mi relación con el saber didáctico: un relato autoetnográfico. *Revista Entramados*,(1), pp.119-127. Recuperado de:  
<http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1083>

- Montil, M., Bercelo, O., Bielsa, R. & Olivan, J. (2007). Análisis del trabajo no presencial utilizando un enfoque ETCS. *Revista Complutense de Educación*, 18(1), pp. 181-198.
- Moreno, M.A. & Bolarín, M.J. (2015). Análisis de los procesos educativos y organizativos para la sostenibilidad: una propuesta de cambio. *Foro de Educación*, 13(19), 35-53. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.003>
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Mulet, B. & Caramés, R. (2005). Situación actual de la Sociología de la Educación en España. Una interpretación para su futuro: la senda de la ASE. *Témpora*,(8), pp.137-155. Recuperado de: <http://publica.webs.ull.es/upload/REV%20TEMPORA/8%20-%202005/07%20%28Bartolomeu%20Mulet%20Trobat%20y%20Rosa%20Caram%C3%A9s%20Balo%29.pdf>
- Murga-Menoyo, M.A. (2015). Formar para transformar: hacia una práctica docente orientada al desarrollo sostenible. Presentación. *Foro de Educación*, 13(19), 13-18. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.001>
- Murga-Menoyo, M.A. (2015). Competencias para el desarrollo sostenible: las capacidades, actitudes y valores meta de la educación en el marco de la Agenda global post-2015. *Foro de Educación*, 13(19), 55-83. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.004>
- Noguera, J. (2001). La formación pedagógica del profesorado universitario. *Bordón*, 53(2), pp. 269-277.
- Novella, A.M., Llena, a., Noguera, E., Gómez, M., Morata, T., Trilla, J. Agud, I. & Cifre-Mas, J. (2014). *Participación infantil y construcción de la ciudadanía*. Barcelona: Graó.
- Núñez, A. (2007). *¡Será mejor que lo cuentes!. Los relatos como herramientas de comunicación. Storytelling*. Barcelona: Urano.

- Olivares, S., Saiz, C. & Fernández, S. (2013). Motivar para pensar críticamente. *CIMIE13: Congreso internacional multidisciplinar de investigación educativa*. Tarragona, pp. 483-487. Recuperado de: [http://amieedu.org/cimie/wp-content/uploads/2014/03/Libro\\_comunicaciones\\_CIMIE\\_13\\_Volumen\\_II\\_Temas.pdf](http://amieedu.org/cimie/wp-content/uploads/2014/03/Libro_comunicaciones_CIMIE_13_Volumen_II_Temas.pdf)
- Olmos-Migueláñez, S. & Rodríguez-Conde, M<sup>a</sup> J. (2010). Diseño del proceso de evaluación de los estudiantes universitarios españoles: ¿responde a una evaluación por competencias en el Espacio Europeo de educación Superior?. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(1), pp.1-13. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/3757Olmos.pdf>
- Orejudo, S., Fernández, T. Cardoso, M<sup>a</sup> J. & Garrido, A. (2013). Valoración de actividades de aprendizaje en la metodología de casos y rendimiento académico en estudiantes de Magisterio. *CIMIE13: Congreso internacional multidisciplinar de investigación educativa*. Tarragona, pp. 509-515. Recuperado de: [http://amieedu.org/cimie/wp-content/uploads/2014/03/Libro\\_comunicaciones\\_CIMIE\\_13\\_Volumen\\_II\\_Temas.pdf](http://amieedu.org/cimie/wp-content/uploads/2014/03/Libro_comunicaciones_CIMIE_13_Volumen_II_Temas.pdf)
- Ortega, F. (1987): Un pasado sin gloria. La profesión del maestro (la formación de los maestros en España). *Revista de Educación*, (284), pp. 19-38.
- Ortega, F. (1992). Las ideologías de la reforma educativa de 1970. *Revista de Educación*, (nº extraordinario), pp.31-46.
- Ortega, R. (2005). Espacio Europeo de Educación Superior: una oportunidad de cambio para la Enseñanza en la Universidad. *Investigación en la escuela*, (57), pp. 5-13.
- Ortiz, S. & Varela, B. (2006). Una experiencia de aprendizaje activo en la Universidad española. *III Jornadas de Innovación universitaria: Métodos afines al EEES*. (pp. 1-13). Universidad Europea. Recuperado de: <http://abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/3482/PDAA26.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Palomero, J.E., Fernández, M.R. & Teruel, M. P. (2008). La formación de los maestros en España: tiempos de cambio. *Revista Educación y Pedagogía*, XX (50), pp. 33-58.
- Parejo, J.L. & Pizarro, A. (2013). El sueño educativo de la praxis innovadora: análisis etnográfico de una práctica de campo en la formación inicial del profesorado. *CIMIE13: Congreso internacional multidisciplinar de investigación educativa*. Tarragona, pp. 411-416. Recuperado de: [http://amieedu.org/cimie/wp-content/uploads/2014/03/Libro\\_comunicaciones\\_CIMIE\\_13\\_Volumen\\_II\\_Temas.pdf](http://amieedu.org/cimie/wp-content/uploads/2014/03/Libro_comunicaciones_CIMIE_13_Volumen_II_Temas.pdf)
- Parellada, C. (2003). Un espacio de comunicación y crecimiento múltiple: familias y centros educativos. En VV.AA. *La participación de los padres y madres en la escuela* (15-26). Barcelona: Graó.
- Pegalajar, M.C. & López, L. (2015). Competencias emocionales en el Proceso de Formación del Docente de Educación Infantil. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3). pp. 95-106. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5124958>
- Penalva, J. (2006). El conocimiento-empírico en la investigación-acción: análisis de los aspectos epistemológicos. *Revista Complutense de Educación*, 17(2), pp.106-108. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0606220105A/15823>
- Pérez-Díaz, V. & Rodríguez, J.C. (2001). *Educación superior y futuro de España*. Madrid: Fundación Santillana.
- Pérez, A. & Taberero, B. (2008). Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el Espacio Europeo de Educación Superior: cuestiones clave para su puesta en práctica. *Revista de Educación* (347), pp. 435-451.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, Graó.
- Pino M. (2014). Nuevos retos en la formación docente: problemas detectados y soluciones



aportadas en la implantación del nuevo sistema de crédito europeo en la asignatura de Historia del Derecho en la Universidad de Córdoba (España). *2º Congreso Internacional sobre Formación Docente en Iberoamérica*. Recuperado de: [http://cenid.org.mx/cifd\\_2015/memorias/index.php/CIFD/article/view/2/2](http://cenid.org.mx/cifd_2015/memorias/index.php/CIFD/article/view/2/2)

Popkewitz, T. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid: Mondadori.

Popkewitz, T. (1997). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata

Pozo, J.I. & Pérez, M.P (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. Madrid: Morata.

Prensky, M. (2001). *Nativos e inmigrantes digitales*. Distribuidora SEK, S.A. Recuperado de: [http://www.marcprensky.com/writing/PrenskyNATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](http://www.marcprensky.com/writing/PrenskyNATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf)

Pueyo, Á. P., Sánchez, B. T., Pastor, V. M. L., Ortín, N. U., Lara, E. R., Bujosa, M. C.,... & Oliva, F. J. C. (2008). Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el Espacio Europeo de Educación Superior: cuestiones clave para su puesta en práctica. *Revista de Educación*, (347), pp.435-451.

Reyes, M.M. & Toledo, P. (2008). *Educación familiar*. Sevilla: Mergablum.

REVISTA CUESTIONES PEDAGÓGICAS (2008-09). Monográfico "*La Universidad en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior*", (19).

REVISTA FUENTES (2004). Monográfico "*El Espacio Europeo de Educación Superior*", (6).

Ritzer, G. (1996). *La Mcdonalización de la sociedad. Un análisis de la racionalización en la vida cotidiana*. Barcelona: Ariel.

Robledo, P., Fidalgo, R., Arias, O. & Álvarez, M<sup>a</sup> L. (2015). Percepción de los estudiantes sobre el

desarrollo de competencias a través de diferentes metodologías activas. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 369-383. Recuperado de: <http://revistas.um.es/rie/article/view/201381/178521>

Rodríguez, M. (2010, diciembre). Educación para el desarrollo, papel imprescindible de la Universidad. Comunicación presentada en el *I Congreso Internacional Virtual de Formación del Profesorado*. Murcia: Universidad de Murcia. Recuperado de: <http://congresos.um.es/cifop/cifop2010/paper/view/12321/10941>

Rodríguez, R. (2013). *El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un programa de formación para académicos de la Universidad Centroamericana de Nicaragua*. (Tesis Doctoral, Univeristat de Barcelona). Recuperado de: [http://www.suagm.edu/umet/biblioteca/pdf/guia\\_apa\\_6ta.pdf](http://www.suagm.edu/umet/biblioteca/pdf/guia_apa_6ta.pdf)

Rodríguez Álvarez, A. (2014). El proceso es un cuento: el *storytelling* en la docencia del Derecho procesal. *Reduca (Derecho)*. *Serie Derecho Procesal*, 5(1), pp. 225-239. Recuperado de: <http://www.revistareduca.es/index.php/reduca-derecho/article/viewFile/1848/1864>

Rodríguez, M.A., Del Barrio, M.V. & Carrasco, M.A. (2011). *El libro de la familia. Un GPS educativo*. Sevilla: Defensor del Pueblo Andaluz.

Rodríguez, C. & Herrera, L. (2009). Análisis correlacional-predictivo de la influencia de la asistencia a clase en el rendimiento académico universitario. Estudio de caso en una asignatura. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(2), pp. 1-13.

Rohstock, A. (2012). La historia de la enseñanza superior. Consideraciones conceptuales sobre el futuro de un campo de estudio. En Tröhler, D. y Barbu, R. (comps.). *Los sistemas educativos. Perspectiva histórica, cultural y sociológica*, pp. 91-104. Barcelona: Octaedro.

- Roig, J. (2006). *La educación ante el nuevo orden mundial*. Madrid: Díaz de Santos.
- Román, J.M. & Cano, R. (2008). La formación de maestros en España (1838-2008): necesidades sociales, competencias y planes de estudio. *Educación XXI*, (11), pp. 73-101. Facultad de Educación. UNED.
- Romero, S., Jurado, M.D., Suárez, M. & Pascual, L.(2012). Metodología para el desarrollo personal y profesional desde una perspectiva sistémica. *II Jornadas de Innovación Docente*. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. pp.1-23.  
Recuperado de:  
[https://fcce.us.es/sites/default/files/docencia/Mesa4\\_comunicacion1.pdf](https://fcce.us.es/sites/default/files/docencia/Mesa4_comunicacion1.pdf)
- Rué, J. (2003-2004). Cambian los tiempos, pero ¿cambian las universidades?. La Educación Superior ante los retos de la nueva sociedad. *Contextos educativos (6-7)*, 167-186.  
Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/revista/328/A/2003>
- Rué, J. (2007). *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la educación superior*. Madrid: Narcea.
- Rué, J. & Lodeiro, L. (eds.) (2010). *Equipos docentes y nuevas identidades académicas*. Madrid: Narcea.
- Ruiz, M<sup>a</sup> E. (2006). *El debate como instrumento de evaluación*. Universitat de valencia.  
Recuperado de:  
<http://universidadeuropea.es/myfiles/pageposts/jiu/jiu2006/archivos/EVAL/EVAL02.pdf>
- Sáenz-Rico, B., Benítez, L., Neira, J.M., Sobrino, M.R. & D'Ángelo, E. (2015). Perfiles profesionales de futuros maestros para el desarrollo sostenible desde un modelo formativo centrado en el diseño de ambientes de aprendizaje. *Foro de aprendizaje*, 13(19), 141-163.  
Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.007>

- Sáez, B., Ros, M.P., Martín, Y., López, J.M., Arce, M. & Caja, M.M. (2013). Actividades con smartphones en la docencia universitaria. *X Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria*. Universidad Europea de Madrid. pp.1064-1071. Recuperado de: <http://abacus.universidadeuropea.es/xmlui/bitstream/handle/11268/2638/0128.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sánchez, E. (2008). *Una Mirada a la Infancia Más Cercana*. Sevilla. Diputación de Sevilla, Servicio de Publicaciones.
- Sánchez, E. (2009a). Mitos y realidades en la carrera docente. *Revista de educación*, (348), 465-488. Recuperado de: [http://www.revistaeducacion.mec.es/re348/re348\\_20.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re348/re348_20.pdf)
- Sánchez, E. (2009b). Dos caras de la carrera docente: satisfacción y desmotivación. *Revista interuniversitaria de pedagogía social*, (16), 135-148. Recuperado de: [http://www.uned.es/pedagogiasocial.revistainteruniversitaria/pdfs/02%20-%2016/09\\_sanchez.pdf](http://www.uned.es/pedagogiasocial.revistainteruniversitaria/pdfs/02%20-%2016/09_sanchez.pdf)
- Sánchez, J., Guzmán, E., Matos, M., Ramírez, A., Ruiz, A.B. & Sánchez, M. (2013). Metodología de aprendizaje activo a través de la mayeutica platónica. *III Jornadas de Innovación Docente*. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. pp.1-9. Recuperado de: <https://fcce.us.es/sites/default/files/docencia/METODOLOG%C3%8DA%20DE%20APRENDIZAJE%20ACTIVO.pdf>
- Sánchez-Rodríguez, J., Ruiz-Palmero, J. & Sánchez-Rivas, E. (2015). Uso problemático de las redes sociales en estudiantes universitarios. *Revista complutense de Educación*,(26), 159-174. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/46360/45936>
- Sandín, M.P.(2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Aravaca (Madrid). Mc Graw Hill.

- Santos Rego, M.A. (2005). La Universidad ante el proceso de convergencia europea: un desafío de calidad para la Unión. *Revista española de pedagogía*, (230), pp. 5-16.
- Santos Rego, M.A. (2009). Prepara ciudadanos en una era global: ¿Puede ayudar la educación intercultural?. *Avances en Supervisión Educativa*, (11), pp. 1-16 Recuperado de: [http://www.adide.org/revista/index.php?option=com\\_content&task=view&id=377&Itemid=67](http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=377&Itemid=67)
- Sanz, F. (2005). El Espacio Europeo de Educación Superior: Documentos para una (o varias) teorías de la educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 17, pp. 255-285.
- Sanz de Acedo, M<sup>a</sup>.L. (2010). *Competencias cognitivas en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Sartori, G. (1998). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Madrid: Taurus.
- Schön. D.L. (1998) *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA (2008). XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía: *Educación, ciudadanía y convivencia. Diversidad y sentido social de la educación*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza y Sociedad Española de Pedagogía.
- Solís-Espallargas, C. & Valderrama-Hernández, R. (2015). La educación para la sostenibilidad en la formación de profesorado. ¿Qué estamos haciendo?. *Foro de Educación*, 13(19), 165-192. recuperado de: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.008>
- Sotelo, I. (2008). La universidad en la encrucijada. *Claves de Razón Práctica*, 181, pp. 66-73.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base para la enseñanza*. Madrid: Morata.

- Souto, E.M<sup>a</sup>. (2012). El cine como recurso en el proceso de enseñanza-aprendizaje del derecho. La experiencia Proyecto DeCine como ejemplo de la elaboración de materiales didácticos para un sistema de créditos ECTS. En P. Membiela, N. Casado & M<sup>a</sup> I. Cenbreiros (eds.). *El Espacio Europeo de educación Superior y la educación por competencias* (pp. 59-63). Ourense: Educación Editora.
- Taylor, S.J. & Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Teichler, U. (2006). El Espacio Europeo de Educación Superior: visiones y realidades de un proceso deseable de convergencia. *Revista Española de Educación Comparada*, 12, pp. 37-79.
- Tellado, I. & Aubert, A. (2013). La participación de la comunidad en Educación a través de dos ejemplos procedentes de la investigación internacional. *CIMIE13: Congreso internacional multidisciplinar de investigación educativa*. Tarragona, pp.568-576. Recuperado de: [http://amieedu.org/cimie/wp-content/uploads/2014/03/Libro\\_comunicaciones\\_CIMIE\\_13\\_Volumen\\_II\\_Temas.pdf](http://amieedu.org/cimie/wp-content/uploads/2014/03/Libro_comunicaciones_CIMIE_13_Volumen_II_Temas.pdf)
- Tezanos, J.F. (2009). *La sociedad dividida. Estructuras de clases y desigualdades en las sociedades tecnológicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Tomás-Aragón, L. (2013). Estudio sobre la motivación para el aprendizaje en estudiantes universitarios. *CIMIE13: Congreso internacional multidisciplinar de investigación educativa*. Tarragona, pp. 500-504. Recuperado de: [http://amieedu.org/cimie/wp-content/uploads/2014/03/Libro\\_comunicaciones\\_CIMIE\\_13\\_Volumen\\_II\\_Temas.pdf](http://amieedu.org/cimie/wp-content/uploads/2014/03/Libro_comunicaciones_CIMIE_13_Volumen_II_Temas.pdf)
- Torío, S. (2004). Familia, Escuela y Sociedad. *Aula Abierta*, (83), pp.35-52.
- Toro, J.M. (2014). *Educar con "co-razón"*. Bilbao: Desclee de Brouwer
- Torrado, M. (2013). Actividades de aprendizaje en la formación metodológica de los estudiantes

de pedagogía de la Universidad de Barcelona. *CIMIE13: Congreso internacional multidisciplinar de investigación educativa*. Tarragona, pp. 542-553. Recuperado de: [http://amieedu.org/cimie/wp-content/uploads/2014/03/Libro\\_comunicaciones\\_CIMIE\\_13\\_Volumen\\_II\\_Temas.pdf](http://amieedu.org/cimie/wp-content/uploads/2014/03/Libro_comunicaciones_CIMIE_13_Volumen_II_Temas.pdf)

Torreblanca, J. (2010). La LODE. 25º aniversario de la promulgación de una ley. *CEE Participación educativa*, (14). Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n14-torreblanca-prieto.pdf>

Torredo, L. & Ruiz, C. (2011). La coordinación docente en la implantación de los títulos de Grado. *REIFOP*, 14(4). Recuperado de: <http://www.aufop.com>

Torrego, L. & Martínez, S. (2013). La aplicación del puzzle de Aronson en un proyecto de aprendizaje tutorado. *CIMIE13: Congreso internacional multidisciplinar de investigación educativa*. Tarragona, pp. 496-500. Recuperado de: [http://amieedu.org/cimie/wp-content/uploads/2014/03/Libro\\_comunicaciones\\_CIMIE\\_13\\_Volumen\\_II\\_Temas.pdf](http://amieedu.org/cimie/wp-content/uploads/2014/03/Libro_comunicaciones_CIMIE_13_Volumen_II_Temas.pdf)

Torres, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.

Torres, J. (2011). *La justicia curricular: El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.

Trillo Alonso, F. (2006). Otra vuelta de tuerca a eso del Espacio Europeo de Educación Superior. Ponencia presentada en las Jornadas sobre Grados y Postgrados en el EEES. Madrid: Decanato de la Facultad de Educación de la UNED.

Trinidad, A. & Gómez, J. (coords.) (2012). *Sociedad, familia, educación. Una introducción a la Sociología de la Educación*. Madrid: Tecnos.

Vaillant, D. & Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Madrid: Narcea

Valdecantos, A. (2009). Reforma universitaria y libertad individual. *Avances en Supervisión Educativa* (10), pp.1-21. Recuperado de:

[http://www.adide.org/revista/images/stories/pdf\\_10/ase10\\_monog04.pdf](http://www.adide.org/revista/images/stories/pdf_10/ase10_monog04.pdf)

- Valle, J.M. (2004). La política educativa de la Unión Europea: fundamentos, evolución histórica y propuesta de un modelo para su análisis crítico. *Revista Española de Educación Comparada*, 10, pp. 17-59.
- Valle, J. M. (2009). La armonización de la educación superior europea. El Espacio Europeo de Educación Superior. *Avances en Supervisión Educativa*, 10, pp. 1-19.
- Varela, J. & Ortega, F. (1985). *El aprendiz de maestro*, Madrid: CIDE.
- Varela, J. (2001). La Sociología de la Educación en España: conversaciones con los sociólogos Félix Ortega, Julio carabaña, Mariano Fernández Enguita y Marina Subirats. *Revista de Educación* (324). pp.91-109. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/ejemplar/2020>
- Vázquez, G., Sarramona, J. & Vera, J. (2004). Familia, educación y desarrollo cognitivo. En M.A. Santos Rego & J.M. Touriñan López (eds). *Familia, educación y sociedad civil. XXIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación*. Santiago de Compostela: ICE. Universidad de Santiago de Compostela.
- Vázquez, V. (2015). El Aprendizaje-servicio: una estrategia para la formación de competencias en sostenibilidad. *Foro de Educación*, 13(19), 193-212. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.009>
- Venegas, M. (2012). Sociología y formación del profesorado: aportaciones y balance en el nuevo paradigma universitario. *Educación Siglo XXI*, 30 (2), 403-422.
- Vera, J. (2007). Las relaciones escuela y comunidad en un mundo cambiante. En VVAA. (eds.) *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela*. (pp.11-38). Barcelona: Graó.
- Verdú, D. (2015, 3 de mayo). La generación Z quiere cambiar este mundo. *El País*. Recuperado



de: [http://politica.elpais.com/politica/2015/05/02/actualidad/1430576024\\_684493.html](http://politica.elpais.com/politica/2015/05/02/actualidad/1430576024_684493.html)

Vergara, D. (2012). Una experiencia educativa de aprendizaje cooperativo en la Universidad. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(2), pp. 387-401.

Vez, J.M. & Montero, L. (2005). La formación del profesorado en Europa: El camino de la convergencia. *Revista Española de Pedagogía*, 230, pp. 101-122.

Vidal, L.M. & Montanero, M. (coords.) (2008). *Diseño e implantación de Títulos de Grado en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.

Vidal, J. & Vieira, M<sup>a</sup>. J. (2014). Gobierno, autonomía y toma de decisiones en la universidad. *Bordón*, vol. 66, nº 1, pp. 17-30.

Villa, A. (2006). El proceso de Convergencia europeo y el papel del profesorado. *Foro de Educación*, (7-8), pp. 103-107.

Villegas, D. & Chinchón, A. (2013). Metodología de Aprendizaje autónomo mediante la autoorganización de la exposición BLOG2013. *X Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria*. Universidad Europea de Madrid. pp.485-492. Recuperado de: <http://abacus.universidadeuropea.es/xmlui/bitstream/handle/11268/2638/0128.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Weber, M. (2001): *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Madrid: Alianza

Weber, M. (2013). *Ensayos sobre metodología sociológica*. Madrid: Amorrortu.

Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós

Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Barcelona: Akal.

Wright Mills, C. (1999). *La imaginación sociológica*. Madrid: Fondo de cultura económica de España.

Zabalza, M.A. (2001). *Calidad en la Educación Infantil*. Madrid: Narcea

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

Zabalza, M.A. (2007). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

## WEBGRAFÍA

*Agencia Nacional de Evaluación de la calidad y acreditación (ANECA)*. Consultado el 5 de junio de 2013, de: <http://www.aneca.es/>

*Bologna process: European higher education area*. Consultado el 30 de junio de 2013, de: <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=43>

*Campus virtual CEU Andalucía*. Consultado el 23 de julio de 2013, de: <http://intraceu.ceuandalucia.es/curso12-13/>

*CEU Fundación San Pablo Andalucía*. Consultado el 23 de julio de 2013, de: <http://www.ceuandalucia.es/>

*Conferencia de Decanos Educación de las Facultades Públicas de Andalucía, Ceuta y Melilla*. Consultado el 12 de junio de 2013, de: <http://www.cceducacion.t2v.com/conferencia/documentos>

*Conferencia de rectores de las universidades españolas*. Consultado el 13 de junio de 2013, de: <http://www.crue.org/espacioeuropeo/pEuropaDocumentosClave.html>

Consejo Escolar del Estado (2007). *La formación inicial y permanente de maestros y profesores*. Seminario 2007. Recuperado el 12 de mayo de 2013, de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/publicaciones/seminarios/seminario-2007-formacion-profesorado.pdf?documentId=0901e72b80b2976b>

*EURYDICE (Red española de información sobre educación)*. Consultado el día 9 de junio de 2013, de: <http://www.mecd.gob.es/redie-eurydice/>

*Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla*. Consultado el 5 de julio de

2013, de: <http://fcce.us.es/>

Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado

Departamento de Proyectos Europeos. *Resumen Informe Horizon 2012: Enseñanza Universitaria*. Recuperado el 25 de junio de 2015, de: [http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Informe\\_Horizon\\_INTEF\\_Univ\\_marzo\\_2012.pdf](http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Informe_Horizon_INTEF_Univ_marzo_2012.pdf)

Instituto de estadística y cartografía de Andalucía. Consultado el 29 de junio de 2013, de: <http://www.juntadeandalucia.es/institutodeestadisticaycartografia>

*Instituto Nacional de Estadística (INEBASE)*. Consultado el 17 de junio de 2013, de: [http://www.ine.es/inebmenu/mnu\\_educ.htm](http://www.ine.es/inebmenu/mnu_educ.htm)

*Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE)*. Consultado el 22 de julio de 2013, de: <http://www.mecd.gob.es/inee/portada.html>

*Ministerio de Educación, cultura y Deporte. Área de universidades*. Consultado el 28 de mayo de 2013, de: <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/universidades.html>

*Observatorio de la Infancia de Andalucía*. Consultado el 7 de mayo de 2013, de: <http://www.juntadeandalucia.es/observatoriodelainfancia/oia/esp/formacionprincipal.aspx>

*Síntesis de la legislación de la Unión Europea*. Consultado el 10 de junio de 2013, de: [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/vocational\\_training/c11012a\\_es.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/vocational_training/c11012a_es.htm)

*Universidad de Sevilla*. Consultado el 20 de mayo de 2013, de: <http://www.us.es/>



## FUENTES DOCUMENTALES Y LEGISLATIVAS

(La relación de fuentes sigue un orden cronológico)

### DOCUMENTALES

Los Pactos de la Moncloa, 2-27 de octubre de 1977. En:  
<http://www.mpr.gob.es/servicios/publicaciones/vol17/>

Constitución Española (1978).  
En:<http://www.boe.es/legislacion/enlaces/documentos/ConstitucionCASTELLANO.pdf>

Magna Charta Universitatum (1988). En: [http://www.magna-charta.org/library/userfiles/file/mc\\_spanish.pdf](http://www.magna-charta.org/library/userfiles/file/mc_spanish.pdf)

Ministerio de Educación y Ciencia (1989). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*.  
MEC: Madrid.

Tratado de la Unión Europea (1992). En: <http://eur-lex.europa.eu/es/treaties/dat/11992M/htm/11992M.html>

Convenio de Lisboa sobre reconocimiento de cualificaciones relativas a la educación superior en la región Europea (11/4/1997). En:  
<http://conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/Html/165-SPA.htm>

Declaración de La Sorbona para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo (25/5/1998). En:  
[http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/docclave/Declaracixn\\_de\\_la\\_Sorbona.pdf](http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/docclave/Declaracixn_de_la_Sorbona.pdf)

**Declaración de Bolonia**, El Espacio Europeo de la Educación Superior (19/6/1999). En: [http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/docclave/Declaracixn\\_de\\_Bolonia.pdf](http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/docclave/Declaracixn_de_Bolonia.pdf)

**Comunicado de Praga**, Hacia el área de la Educación Superior Europea (19/5/1999). En: [http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/docclave/Comunicado\\_de\\_Praga.pdf](http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/docclave/Comunicado_de_Praga.pdf)

**Asociación de la Universidad Europea**: Convención de Salamanca (marzo, 2001). En: [http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/doceua/Mensaje\\_de\\_Salamanca.pdf](http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/doceua/Mensaje_de_Salamanca.pdf)

**Tuning educational structures in Europe** (2002). En: [http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General\\_Brochure\\_Spanish\\_version.pdf](http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Spanish_version.pdf) o <http://www.unideusto.org/tuning/>

EURIDYCE (2003). *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias e intereses. Informe I. Formación inicial y transición a la vida laboral. Educación secundaria inferior general*. Bruselas: Eurydice. Consultado el 29 de junio de 2013, en: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index\\_en.php/Documents/KeyTopics3/es/KT3R1ES.zip](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php/Documents/KeyTopics3/es/KT3R1ES.zip)

**Documento-marco: La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Educación Superior (febrero, 2003)**. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. En: [http://www.eees.es/pdf/Documento-Marco\\_10\\_Febrero.pdf](http://www.eees.es/pdf/Documento-Marco_10_Febrero.pdf)

**Comunicado de Berlín**, Realizar el Espacio Europeo de Educación Superior (19/9/2003). En: [http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/docclave/Comunicado\\_de\\_Berlin.pdf](http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/docclave/Comunicado_de_Berlin.pdf)

**Tratado** por el que se instituye una Constitución Europea. En: <http://european->

[convention.eu.int/docs/treaty/cv00850.es03.pdf](http://convention.eu.int/docs/treaty/cv00850.es03.pdf)

**Comunicado de Bergen**, El Espacio Europeo de Educación Superior-Alcanzando Metas (19-20/5/2005). En:

[http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/docclave/Comunicado\\_de\\_Bergen.pdf](http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/docclave/Comunicado_de_Bergen.pdf)

**Ministerio de Educación y Ciencia (2005)**. *Libro Blanco título de Grado de Magisterio, vol.1.*

MEC: Madrid. En:

[http://www.aneca.es/var/media/150404/libroblanco\\_jun05\\_magisterio1.pdf](http://www.aneca.es/var/media/150404/libroblanco_jun05_magisterio1.pdf)

**Ministerio de Educación y Ciencia (2005)**. *Libro Blanco título de Grado de Magisterio, vol.2.*

MEC: Madrid. En:

[http://www.aneca.es/var/media/150408/libroblanco\\_jun05\\_magisterio2.pdf](http://www.aneca.es/var/media/150408/libroblanco_jun05_magisterio2.pdf)

MEC: Propuesta La Organización de las enseñanzas universitarias en España (26/9/2006). En:

<http://www.aedean.org/ANECA/PropuestaMECSep06.pdf>

MEC: Propuesta Directrices para la elaboración de títulos universitarios de Grado y Máster

(21/12/2006). En: [http://www.aedean.org/ANECA/Directrices\\_elaboracion\\_titulos.pdf](http://www.aedean.org/ANECA/Directrices_elaboracion_titulos.pdf)

*La formación inicial y permanente de maestros y profesores*. Consejo Escolar del Estado.

Seminario 2007. Recuperado el 27 de julio de 2013, de:

<http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/publicaciones/seminarios/seminario-2007-formacion-profesorado.pdf?documentId=0901e72b80b2976b>

MEC: Propuesta para el debate por las subcomisiones del Consejo de Coordinación

Universitaria. Materias básicas por ramas (15/2/2007). En:

<http://www.aedean.org/ANECA/propuesta-mat-basic-ramas.pdf>

**Comunicado de Londres**, Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los

retos de un mundo globalizado (18/5/2007). En:



[http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/Comunicado\\_de\\_Londres\\_2007.pdf](http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/Comunicado_de_Londres_2007.pdf)

**Acuerdo 5.3/CG 30-9-08**, por el que se aprueba el Sistema de garantía de calidad de títulos oficiales. En: <http://bous.us.es/2008/numero-4/numero-4/archivo-2>

OCDE (2010). *PISA 2009. Informe para la evaluación internacional de los alumnos*. Madrid: MEC. Recuperado el 20 de junio de 2013, de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/pisa-2009-con-escudo.pdf?documentId=0901e72b808ee4fd>

**Acuerdo Único/CU 5-2-09**, por el que se aprueba el Reglamento General de Actividades Docentes de la Universidad de Sevilla. En: <http://bous.us.es/2009/numero-2/numero-2/archivo-1>

**Comunicado de Lovaina**, El proceso de Bolonia 2020- El Espacio Europeo de Enseñanza Superior en la nueva década. (28-29/4/2009). En: [http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/Comunicado\\_Lovaina\\_Ministerio\\_es.pdf](http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/Comunicado_Lovaina_Ministerio_es.pdf)

**Acuerdo 6.1/CG 29-9-09** por el que se aprueba la Normativa Reguladora de la Evaluación y Calificación de las Asignaturas. En: <http://bous.us.es/2009/numero-9/numero-9/archivo-1>

**Acuerdo 1.1/CG 25-1-10** por el que se conviene dejar sin efectos el artículo 20 de la Normativa reguladora de la evaluación y calificación de las asignaturas aprobada por Acuerdo 6.1/CG 29-09-09. En: <http://bous.us.es/2010/numero-2/numero-2/archivo-1>

**Declaración de Budapest-Viena**, El Espacio Europeo de Educación Superior (12/3/2010). En: [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/Bologna/2010\\_conference/documents/Budapest-Vienna\\_Declaration.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/Bologna/2010_conference/documents/Budapest-Vienna_Declaration.pdf)

Acuerdo 4.3/CG 22-11-11 por el que se aprueba la Normativa Reguladora del Reconocimiento y Transferencia de Créditos. En: <http://bous.us.es/2011/numero-7/pdf/archivo01.pdf>

Acuerdo 4.5/CG 22-11-11 por el que se aprueba la Normativa por la que se establece el procedimiento de tramitación de modificaciones de los Títulos verificados de Grado y Máster Universitario de la Universidad de Sevilla. En: <http://bous.us.es/2011/numero-7/numero-7/acuerdo-4.5-cg-22-11-11-por-el-que-se-aprueba-la-normativa-por-la-que-se-establece-el-procedimiento-de-tramitacion-de-modificaciones-de-los-titulos-verificados-de-grado-y-master-universitario-de-la-universidad-de-sevilla>

Comunicado de Bucarest, Explotando nuestro potencial: consolidando el EEES (27-28/4/2012). En: <http://www.ehea.info/Uploads/%281%29/Bucharest%20Communique%202012%281%29.pdf>

Memoria para la solicitud de verificación del título oficial de graduado o graduada en Educación Infantil por la Universidad de Sevilla. Versión 2 – Acuerdo 4.1.1/CG 12-2-13. En: [http://www.us.es/downloads/estudios/nuevosplanes/memorias/MEMORIA\\_G\\_Ed\\_Infantil.pdf](http://www.us.es/downloads/estudios/nuevosplanes/memorias/MEMORIA_G_Ed_Infantil.pdf)

UNESCO (2012). *Forgar la educación del mañana*. en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002191/219155s.pdf>

## LEGISLATIVAS

Ley 169/1965, de 21 de diciembre, sobre reforma de la Enseñanza Primaria. En: <http://www.boe.es/boe/dias/1965/12/23/pdfs/A17240-17246.pdf>

Orden de 1 de junio de 1967 por la que se fija el Plan de Estudios en las Escuelas Normales. En:  
<http://www.boe.es/boe/dias/1967/06/08/pdfs/A07955-07956.pdf>

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.  
En: [http://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-1970-852](http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1970-852)

Orden de 1 de febrero de 1971, por la que se regula la tramitación de dispensas de ejercicios para cursar los estudios de Magisterio y el reconocimiento de aptitud para ingreso en el cuerpo del Magisterio Nacional. En:  
<http://www.boe.es/boe/dias/1971/02/12/pdfs/A02303-02305.pdf>

Orden de 13 de junio de 1977 sobre directrices para la elaboración de planes de estudio de las Escuelas Universitarias del Profesorado de Educación General Básica. En:  
<https://www.boe.es/boe/dias/1977/06/25/pdfs/A14256-14257.pdf>

Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. En:  
<https://www.boe.es/boe/dias/1983/09/01/pdfs/A24034-24042.pdf>

Ley orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación. En:  
<http://www.boe.es/boe/dias/1985/07/04/pdfs/A21015-21022.pdf>

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo.  
En: <http://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>

Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título oficial de Maestro, en sus diversas especialidades, y las directrices generales propias de los Planes de Estudios conducentes a su obtención. En:  
<http://www.boe.es/boe/dias/1991/10/11/pdfs/A33003-33018.pdf>

Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. En: <https://www.boe.es/boe/dias/1995/11/21/pdfs/A33651-33665.pdf>

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. En: <http://www.boe.es/buscar/pdf/2001/BOE-A-2001-24515-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. En: <https://www.boe.es/boe/dias/2002/12/24/pdfs/A45188-45220.pdf>

Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título. En: <http://www.boe.es/boe/dias/2003/09/11/pdfs/A33848-33853.pdf>

Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. En: <http://www.boe.es/boe/dias/2003/09/18/pdfs/A34355-34356.pdf>

Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado. En: <http://www.boe.es/boe/dias/2005/01/25/pdfs/A02842-02846.pdf>

Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Posgrado. En: <http://www.boe.es/boe/dias/2005/01/25/pdfs/A02846-02851.pdf>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. En: <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. En: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/04/13/pdfs/A16241-16260.pdf>

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. En: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A->

ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. En: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53735-53738.pdf>

Real Decreto 1509/2008, de 12 de septiembre, por el que se regula el Registro de Universidades, Centros y Títulos. En: <http://www.boe.es/boe/dias/2008/09/25/pdfs/A38854-38857.pdf>

Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas. En: <http://www.boe.es/boe/dias/2008/11/24/pdfs/A46932-46946.pdf>

Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. En: <http://www.boe.es/boe/dias/2010/07/03/pdfs/BOE-A-2010-10542.pdf>

Resolución de 22 de noviembre de 2010, de la Secretaría General de Universidades, por la que se publica el Acuerdo de Consejo de Ministros de 12 de noviembre de 2010, por el que se establece el carácter oficial de determinados títulos de Grado y su inscripción en el Registro de Universidades, Centros y Títulos. En: <http://www.boe.es/boe/dias/2010/12/16/pdfs/BOE-A-2010-19333.pdf>

Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado. En: <https://www.boe.es/boe/dias/2011/02/10/pdfs/BOE-A-2011-2541.pdf>

Proyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, de 24 de mayo de 2013. En: [http://www.congreso.es/public\\_oficiales/L10/CONG/BOCG/A/BOCG-10-A-48-1.PDF](http://www.congreso.es/public_oficiales/L10/CONG/BOCG/A/BOCG-10-A-48-1.PDF)

**Real Decreto 534/2013, de 12 de julio**, por el que se modifican los Reales Decretos 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales; 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado; y 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas. En: <http://www.boe.es/boe/dias/2013/07/13/pdfs/BOE-A-2013-7710.pdf>

**Real Decreto 43/2015, de 2 de febrero**, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación . En: <http://www.boe.es/boe/dias/2013/07/13/pdfs/BOE-A-2013-7710.pdf>

# ANEXO I

## PROGRAMA-GUÍA DOCENTE DE LA ASIGNATURA CURSO 2012-2013





## ANEXO II

### GUÍA DIDÁCTICA BLOQUE TEMÁTICO II CURSO 2012-2013

## Bloque Temático II. LA PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA DE LA EDUCACIÓN

PROFESOR/A	CARMEN DURÁ GARCÉS ( COORD.)/ MARTA HERNÁNDEZ-PALOMO
CURSO	PRIMERO
ESPECIALIDAD	INFANTIL
NÚMERO DE CRÉDITOS	3 DE 6 ETS

### 1. Presentación

Este segundo bloque está diseñado para introducir al alumno en la disciplina sociológica. Concebido como tema introductorio, está estructurado en cuatro apartados diferenciados.

En el primero trataremos de entender las contribuciones ambientales o innatas en la formación de la personalidad.

El segundo apartado, planteado a modo de glosario, introduce al alumno en los conceptos fundamentales de la Sociología, algunos de ellos base de esta disciplina.

El tercer apartado está conformado por otro de los elementos indispensables cuando nos introducimos en una nueva disciplina: un repaso a los paradigmas sociológicos fundamentales y sus interpretaciones de la sociedad.

Ya, por último, veremos una escueta introducción a los métodos de investigación social. El objetivo consiste en tener una visión general de estos métodos y sus aplicaciones.

### 2. Competencias

Ver guía docente de Procesos sociales básicos en la educación.

[http://www.ceuandalucia.com/programas/programa\\_grado/GI105-procesos\\_sociales\\_bsicos\\_en\\_la\\_educacin.pdf](http://www.ceuandalucia.com/programas/programa_grado/GI105-procesos_sociales_bsicos_en_la_educacin.pdf)

1. Introducción: lo innato y lo cultural
2. Conceptos sociológicos básicos:
  - 2.1. Sociedad
  - 2.2. Socialización: fases y tipos
  - 2.3. Cultura
  - 2.4. Desviación, normas y control social
  - 2.5. Grupos sociales
  - 2.6. Cambio social
  - 2.7. Estructura y estratificación social
  - 2.8. Movilidad social
3. Paradigmas teóricos fundamentales
  - 3.1. Paradigma funcionalista
  - 3.2. Paradigma del conflicto
  - 3.3. Paradigma de la acción social
4. Métodos de investigación social
  - 4.1. Cuantitativos
  - 4.2. Cualitativos
  - 4.3. Sociometría

## 4. Actividades

### Actividad 1: Seminario

#### Descripción de la actividad

1. Lectura en profundidad del texto.
2. Extraer:
  - a. Tema del texto
  - b. Tres ideas fundamentales del mismo, localizándolas
  - c. Desarrollar una de las ideas seleccionadas y prepararla para su defensa en el grupo
  - d. Tres aspectos sobre los que se tenga dudas
  - e. Cuestiones con las que se esté en desacuerdo
  - f. Propuestas para debatir
3. Entregar este trabajo previo junto con unas conclusiones de la sesión grupal.

### Actividad 2: Comentario de texto

#### Descripción de la actividad

La realización del comentario de texto crítico es uno de los ejercicios intelectuales que realizaremos con frecuencia en esta asignatura. Permite ampliar, reflexionar, comparar, contrastar o refutar las ideas y conocimientos que iremos adquiriendo a lo largo del curso.

El siguiente guión marca las pautas de realización y de evaluación de los mismos.

#### **I. ANÁLISIS DEL TEXTO**

1. Las ideas del texto.
  - a. Enunciación del tema del texto

b. Organización y estructuración de las ideas de dicho texto

b.1. Ideas principales

b.2. Ideas secundarias

c. Resumen del texto

Características del resumen: Objetividad, claridad, sencillez, brevedad. Con tus propias palabras.

## II. VALORACIÓN DEL TEXTO

Es necesario no convertir este apartado en un espacio para volcar todos los contenidos que se posean de la signatura. Siempre hay que partir del texto.

Siempre hay que partir del tema que hayamos señalado en el apartado de análisis. Junto a este, hemos de comentar también las ideas que hayamos señalado como principales o alguna otra que no parezca especialmente significativa.

1. Exposición de las ideas del autor: sólo es necesario hacer un recordatorio, con vuestras propias palabras, ya que las explicitamos en el apartado anterior.

2. Desarrollo: Relacionar la posición mantenida por el autor con otras posiciones que la corroboren, repitan o refuten.

3. Valoración personal: En este momento el alumno debe expresar su posición ante lo expuesto por el autor. No debe olvidarse que este último paso del comentario consiste en una argumentación, por lo que será necesario que incluya:

a. Tesis: posición que el alumno adopta ante la idea expuesta por el autor del texto

b. Argumentos: razones que apoyan la posición del alumno

4. Conclusión: En pocas palabras, el alumno ha de concluir, finalizar el comentario de texto teniendo en cuenta todas las aportaciones realizadas al mismo.

*Los criterios de evaluación de los comentarios de texto serán:*

*-Claridad: en la exposición de las ideas*

*-Ideas personales: que el enfoque sea original, propio*

*-Argumentación: Pertinencia, objetividad, coherencia, serán criterios a tener en cuenta junto con la variedad de las aportaciones.*

*-Presentación: Ortografía, expresión y caligrafía: el texto ha de ser legible en todos estos sentidos.*

### Actividad 3: Visionado y análisis de películas

#### Descripción de la actividad

Esta actividad consiste en el visionado y análisis de películas. Se realizará en diferentes momentos del cuatrimestre y permitirán reconocer ejemplos de muchos de los conceptos trabajados.

Películas a trabajar:

- “La sonrisa de mona lisa”
- “La ola”

Esta selección podrá ser modificada.

### Actividad 4: Cuestiones previas

#### Descripción de la actividad

Lectura del texto de MERINO, R. y DE LA FUENTE, G.: Sociología para la intervención social y educativa. Madrid: Editorial complutense, 2007, pp 44-50

#### LO INNATO Y LO CULTURAL

1. ¿Las emociones pueden llegar a ser un producto de la influencia cultural? ¿Las emociones se aprenden? ¿Y la expresión y manifestación de las mismas?

2. ¿Está el carácter determinado por el lugar en el que vivimos?

3. ¿Estamos totalmente determinados por el ambiente o la genética? ¿Qué parte de nuestro comportamiento atribuimos a cada influencia?

4. El teorema de Thomas: “lo que los humanos percibimos como real, es real en sus consecuencias”. ¿Qué consecuencias puede tener esta idea en el trabajo de un maestro?  
¿Etiquetamos nosotros a las personas? ¿Tiene esta acción alguna repercusión?

5. ¿Puedo hacer algo por cambiar comportamientos o actitudes mías, o no existe posibilidad de modificar la conducta?

6. Sobre mis alumnos, ¿qué posición voy a adoptar? ¿Qué haría con un alumno rebelde, que no trabaja habitualmente y no se centra en clase?

7. ¿Qué relación existe entre responsabilidad y posibilidades de educación?

8. ¿Responsabilizamos nosotros a la sociedad de algunas de nuestras conductas? ¿O a la presión social? Ver algunos ejemplos: estudios, comportamiento con nuestros vecinos, con nuestras parejas, en el autobús, cuando hacemos botellón...

## Actividad 5: Preparación y defensa de temas

### Descripción de la actividad

Esta actividad incide en la necesidad de ir preparando al alumno para enfrentar una clase.

Al comenzar el curso, se crearán equipos de trabajo de 3 o 4 alumnos. Se distribuirá a cada uno de ellos un tema, o una parte, dependiendo de la extensión y complejidad, de los que conforman los contenidos de toda la asignatura.

Cada equipo tendrá que preparar dicho tema, con la base de la bibliografía facilitada por la profesora, y defenderlo en clase.

Dichos temas serán introducidos por la profesora, pero los responsables de su exposición serán los propios alumnos.

En su evaluación se tendrán en cuenta la claridad, profundidad y trabajo en equipo del mismo.

## Actividad 6: Elaboración de cuadro comparativo

### Descripción de la actividad

Los alumnos, en equipos de tres, tendrán que elaborar un cuadro comparativo sobre los tres paradigmas teóricos fundamentales.

	<b>FUNCIONALISTA</b>	<b>DEL CONFLICTO</b>	<b>DE LA ACCIÓN SOCIAL</b>
<b>Visión de la sociedad</b>			
<b>Conceptos clave</b>			
<b>Visión del orden social</b>			
<b>Visión del cambio social</b>			
<b>Ejemplos</b>			
<b>Precursores</b>			



2. Imagina que eres un sociólogo que usa la perspectiva del conflicto para estudiar varios aspectos de nuestra sociedad. ¿Cómo crees que interpretarías la práctica de la prostitución? Contrasta este punto de vista con la perspectiva funcionalista

3. Un punto clave para pensar sociológicamente es la idea básica de que la sociedad guía las acciones y decisiones en nuestras vidas. En esta imagen, el ser humano está situado en el centro de numerosas fuerzas sociales. Reflexiona acerca de las fuerzas que han determinado tu propia vida, y considera cómo podría haber sido tu vida si hubieras nacido en otro país, en otro periodo de tiempo, o del sexo opuesto al tuyo.

## Actividad 7: La mirada sociológica

### Descripción de la actividad

En esta ocasión, el ejercicio se centra en la diferenciación entre sentido común y conocimiento, es decir, en tratar de ir más allá de las apariencias. Por ejemplo, desvelando estereotipos, informaciones cotidianas, tópicos o lugares comunes, etc. Para ello, por grupos, se elegirá un tema de interés común para una discusión, siempre en relación con los contenidos teóricos.

Cada grupo tendrá cinco minutos para pensar y elaborar un listado de estereotipos, tópicos, etc. sobre ese tema. Se recogen en un folio.

Posteriormente se van cambiando los temas y añadiendo las nuevas aportaciones a cada folio.

Cada grupo expone las ideas aportadas a un tema.

## Actividad 8: Formas de comportamiento colectivo

### Descripción de la actividad

En esta actividad trabajaremos distintas formas de comportamiento colectivo, entendiendo este como “el comportamiento relativamente espontáneo y no estructurado de un grupo de personas que reaccionan a una influencia común en una situación ambigua”. (Schaefer, R. T., 2012).

En primer lugar realizaremos una búsqueda de cada uno de estos tipos de comportamiento: su definición y algunos ejemplos. La profesora repartirá a cada grupo uno de estos tipos.

En una segunda sesión, realizaremos una puesta en común, partiendo de la tipología que ha correspondido a cada uno, y basándonos en una imagen o dibujo realizado por cada grupo.

FORMA	DEFINICIÓN	AUTOR/ BIBLIOGRAFÍA	EJEMPLOS
<b>MULTITUD</b>			
<b>DESASTRE</b>			
<b>MODA PASAJERA</b>			
<b>MODA</b>			
<b>PÁNICO</b>			
<b>MANÍA</b>			
<b>RUMOR</b>			
<b>PÚBLICO</b>			
<b>OPINIÓN PÚBLICA</b>			
<b>MOVIMIENTO SOCIAL</b>			

## 6. Evaluación

Para la evaluación de la guía será condición indispensable la entrega de las fechas determinadas.

## 7. Recursos

### **INTRODUCCIÓN**

Texto 1: MERINO, R. y DE LA FUENTE, G. (coords.) : Sociología para la intervención social y educativa. Madrid: Editorial complutense, 2007. pp.44-50

### **CONCEPTOS SOCIOLÓGICOS FUNDAMENTALES**

Texto 2: MERINO, R. y DE LA FUENTE, G. (coords.) : Sociología para la intervención social y educativa. Madrid: Editorial complutense, 2007. pp.15-20

Texto 3: MERINO, R. y DE LA FUENTE, G. (coords.) : Sociología para la intervención social y educativa. Madrid: Editorial complutense, 2007. pp.51-64

Texto 4: MACIONIS, J. y PLUMMER, K.: Sociología. Madrid: Pearson-Prentice Hall, 2010. pp.107-122

Texto 5: MERINO, R. y DE LA FUENTE, G. (coords.) : Sociología para la intervención social y educativa. Madrid: Editorial complutense, 2007.pp.264-267

Texto 6: MACIONIS, J. y PLUMMER, K.: Sociología. Madrid: Pearson-Prentice Hall, 2010. pp.134-139

Texto 7: SCHAEFER, R: Sociología. México: McGrawHill, 2012.

Texto 8: MERINO, R. y DE LA FUENTE, G. (coords.) : Sociología para la intervención social y educativa. Madrid: Editorial complutense, 2007. pp.100-110

### **PARADIGMAS SOCIOLOGICOS FUNDAMENTALES**

Texto 9: MACIONIS, J. y PLUMMER, K.: Sociología. Madrid: Pearson-Prentice Hall, 2010. pp.22-29

### **MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN SOCIAL**

Texto 10: MACIONIS, J. y PLUMMER, K.: Sociología. Madrid: Pearson-Prentice Hall, 2010. pp. 54-60

## ANEXO III

### GUÍA DIDÁCTICA BLOQUE TEMÁTICO IV CURSO 2012-2013

## **Bloque Temático IV. EL CICLO VITAL, LA SOCIALIZACIÓN Y SUS AGENTES**

<b>PROFESOR/A</b>	CARMEN DURÁ GARCÉS (COORD.)/ MARTA HERNÁNDEZ-PALOMO
<b>CURSO</b>	PRIMERO
<b>ESPECIALIDAD</b>	INFANTIL
<b>NÚMERO DE CRÉDITOS</b>	1 DE 6 ETS

### **1. Presentación**

El cuarto bloque de la asignatura introduce al alumno en uno de los temas sociológicos fundamentales de la educación: la dimensión social de la educación.

Trabajaremos fundamentalmente dos aspectos: los principales agentes de socialización y las funciones sociales de la educación.

Entre los agentes de socialización, profundizaremos especialmente en la familia: los cambios sufridos tanto en sus funciones como en su estructura, y la repercusión de los mismos en el proceso socializador.

También estudiaremos la trascendencia de otros agentes, unos más tradicionales, como la escuela o el grupo de iguales, y otros actuales, como los medios de comunicación.

Por último analizaremos las funciones sociales de la educación, su actualidad e intencionalidad.

### **2. Competencias**

Ver guía docente de Procesos sociológicos básicos en la educación.

[http://www.ceuandalucia.com/programas/programa\\_grado/GP105-procesos\\_sociologicos\\_basicos\\_en\\_la\\_educacin.pdf](http://www.ceuandalucia.com/programas/programa_grado/GP105-procesos_sociologicos_basicos_en_la_educacin.pdf)

### 3. Contenidos

5. Principales agentes de socialización.
  - 1.1. Familia
  - 1.2. Escuela
  - 1.3. Medios de comunicación
  - 1.4. Instituciones educativas en el tiempo libre
  - 1.5. El grupo de iguales
  - 1.6. El trabajo
6. Funciones sociales de la educación

### 4. Actividades

#### Actividad : Comentario de texto

##### Descripción de la actividad

La realización del comentario de texto crítico es uno de los ejercicios intelectuales que realizaremos con frecuencia en esta asignatura.

#### **I. ANÁLISIS DEL TEXTO**

##### 1. Las ideas del texto.

- a. Enunciación del tema del texto
- b. Organización y estructuración de las ideas de dicho texto
  - b.1. Ideas principales
  - b.2. Ideas secundarias

##### c. Resumen del texto

Características del resumen: Objetividad, claridad, sencillez, brevedad. Con tus propias palabras.

#### **II. VALORACIÓN DEL TEXTO**

Es necesario no convertir este apartado en un espacio para volcar todos los contenidos que se posean de la signatura. Siempre hay que partir del texto.

1. Exposición de las ideas del autor.
2. Desarrollo: Relacionar la posición mantenida por el autor con otras posiciones que la corroboren, repitan o refuten.
3. Valoración personal
4. Conclusión: En pocas palabras.

## **LA FAMILIA**

Toda familia corre el riesgo de exclusión

*En las sociedades modernas, el individuo hereda menos la posición de los padres que en épocas históricas pasadas; podemos decir que es más independiente de la familia. Sin embargo, en materia de exclusión social, debemos investigar el valor relativo de esta verdad.*

*En buena parte del mundo, el nacer en una familia o en otra marca definitiva o casi definitivamente, la suerte que se correrá. La probabilidad de que una persona traída al mundo de la pobreza extrema en África o Asia no muera, no enferme, o no digamos ya, la posibilidad de que alcance un nivel de vida digno y próspero, es mínimo. La razón es el alto grado de vulnerabilidad que exhibe, su alta exposición a todo tipo de peligros-naturales y políticos. Quien trae en esas condiciones un hijo al mundo asume un riesgo excesivo, aunque cabría preguntarse si realmente es consciente de dicho riesgo, y por lo tanto si podemos utilizar ese término. (Utilizando la distinción de Luhmann entre peligro y riesgo, implicando este último, la opción consciente e individual de someterse a un peligro existente).*

*Según lo dicho, no parece exacto culpar a la familia de la exclusión social, sino al azar. Ahora bien, el nacer en una familia no pobre no implica haber nacido, por así decirlo, con suerte. El riesgo de caer en alguna de las múltiples dimensiones de la exclusión persiste y depende, en buena medida, de las condiciones sociales y culturales de la época en la que, también por azar, le ha tocado vivir a ese individuo. Dichas condiciones son estudiadas por el sociólogo*



permitiéndonos afinar los pronósticos en términos de probabilidades generales. Pues bien, el diagnóstico social y cultural de la actualidad nos dice que aumenta el riesgo de exclusión, disminuyendo las ventajas de nacer por suerte en una familia rica en vez de nacer en una pobre.

El factor clave que moldea las actuales condiciones sociales en este punto es el tiempo. Siempre se ha hablado de la función de integración de las familias, sugiriendo así que son como un seguro ante la exclusión social. Incluso podríamos hablar de una especie de seguro de vida si creemos a Durkheim. Para él, la familia preservaba contra el suicidio aunque, eso sí, si había hijos de por medio, y sobre todo si había varios. No parece que los jóvenes que se casan hoy o forman parejas de hecho, sigan, sin embargo, los consejos de Durkheim. Antes al contrario, la mayoría de los encuestados sólo desea tener un hijo o ninguno. Pero si Durkheim escribiera hoy, Probablemente moldearía su tesis alrededor del tiempo más que alrededor de la densidad, como criterio de inmunidad familiar. Sobre todo cuando supiera que existen hogares con varios hijos en los que los miembros se encierran en habitaciones individuales y realizan actividades no compartidas.

La Exclusión Social

Fernando Gil Villa

Ariel Social

Barcelona, 2002

## Actividad : Cuestionario

### Descripción de la actividad

#### LA FAMILIA

Respondemos, basándonos en nuestros conocimientos previos, experiencia y observación, a las siguientes cuestiones. Posteriormente, completamos el mismo buscando la información necesaria.

1. ¿Qué es el proceso de “desfraternización “?

2. ¿Cuál es el tamaño medio del hogar español?
3. ¿A qué edad se casan las mujeres hoy? ¿Y los hombres?
4. ¿Existe un tipo de emparejamiento predominante en nuestro país en la actualidad?
5. ¿Qué es una superwoman?
6. Describe el modelo de familia postpatriarcal
7. ¿Qué cambios destacarías en las relaciones entre mujeres y hombres?
8. ¿Y entre padres e hijos?
9. ¿Qué son los dinkis?
10. ¿Las parejas tienen en la actualidad los hijos que desearían tener? ¿Y en otras épocas? Justifica las respuestas.
11. ¿A qué edad se van los hijos e hijas de casa?
12. ¿A qué edad se tiene el primer hijo?
13. Describe el papel de los abuelos en la socialización primaria y sus consecuencias.
14. Hemos visto los distintos modelos parentales educativos ¿cuál de ellos piensas que predomina?
15. ¿Qué funciones desempeñan fundamentalmente la familia contemporánea?

## 6. Evaluación

Para la evaluación de la guía será condición indispensable la entrega de las actividades y la agenda sociológica en las fechas propuestas.

## 7. Recursos

### WEBGRAFÍA:

1. Blog sobre la familia en España:  
<http://www.informe-espana.es/participa/blogs/etiquetas/23/323>

2. Blog Sociólogos plebeyos: incluye una biblioteca sociológica:  
<http://sociologosplebeyos.com/tag/silvina-la-educacion-ayer/>
3. Informe España 2011:  
[http://www.fund-encuentro.org/informe\\_espana/indiceinforme.php?id=IE18](http://www.fund-encuentro.org/informe_espana/indiceinforme.php?id=IE18)

#### BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:

1. Texto 1: MERINO, R. y DE LA FUENTE, G. (coords.): Sociología para la intervención social y educativa. Madrid: Editorial complutense, 2007. pp. 68-99
2. Texto 2: FERNÁNDEZ PALOMARES, F. (coord.): Sociología de la educación. Madrid: Pearson-Prentice Hall, 2003. pp. 123-137

## ANEXO IV

### GUÍA DIDÁCTICA BLOQUE TEMÁTICO VI CURSO 2012-2013

## Bloque Temático VI. POBREZA, DESIGUALDAD Y EDUCACIÓN

PROFESOR/A	CARMEN DURÁ GARCÉS (COORD.)/ MARTA HERNÁNDEZ-PALOMO
CURSO	PRIMERO
ESPECIALIDAD	INFANTIL
NÚMERO DE CRÉDITOS	1 DE 6 ETS

### 1. Presentación

El cuarto bloque está centrado fundamentalmente en un tema: la exclusión social.

En un primer lugar trataremos el concepto de exclusión, entendiéndolo como parte de un continuum entre la propia exclusión y la integración.

Por último, analizaremos en algunos informes, datos sobre la exclusión en España y hábitos de comportamiento potenciadores de la misma o de la integración.

En este apartado trabajaremos también aquellos aspectos que intervienen en la igualdad de oportunidades educativa.

### 2. Competencias

Ver guía docente de Procesos sociológicos básicos en la educación.

[http://www.ceuandalucia.com/programas/programa\\_grado/GP105-procesos\\_sociologicos\\_basicos\\_en\\_la\\_educacin.pdf](http://www.ceuandalucia.com/programas/programa_grado/GP105-procesos_sociologicos_basicos_en_la_educacin.pdf)

### 3. Contenidos

1. Concepto sociológico de exclusión social.
2. Principales factores de exclusión social.
3. Educación, igualdad de oportunidades y desigualdad social.

#### 4. Actividades

##### Actividad : Comentario de texto

###### Descripción de la actividad

Los alumnos realizarán la lectura y comentario del texto correspondiente al texto 3: *“Trabajo precario”*.

##### Actividad : Visionado y análisis de películas

###### Descripción de la actividad

Realizaremos el visionado de algunas escenas de una selección de películas en las que se evidencian las diferencias sociales.

- *“Ciudad de Dios”*  
<http://sociologosplebeyo.com/2012/11/03/ciudad-de-dios-pelicula/>

##### Actividad : Cuestionario

###### Descripción de la actividad

###### **LA CLASE SOCIAL: cuestionario**

Respondemos a las siguientes cuestiones justificando, en todas ellas, las respuestas:

1. ¿Qué son las clases sociales?
2. ¿Qué clases sociales podemos distinguir en una sociedad como la nuestra?
3. ¿Cómo puedes saber la clase social de alguien?
4. ¿Qué indicadores pueden confundir?
5. ¿Puedes nombrar dos ocupaciones que

- indiquen pertenencia a una clase social alta?
6. ¿Puedes indicar dos ocupaciones que relacionemos con una clase social media?
  7. ¿Puedes relacionar dos ocupaciones con la clase social baja?

## Actividad : Cuestionario

### Descripción de la actividad

#### **LECTURA Y ANÁLISIS DE DATOS SOBRE ESCOLARIZACIÓN Y DESIGUALDAD SOCIAL**

El alumno, basándose en distintos informes sobre la realidad social española, deberá realizar un **análisis** de distintos indicadores sociales, que formará parte de la última entrega de la agenda sociológica.

Para ello trabajará la siguiente guía:

1. Datos sobre la escolarización en Andalucía.
2. Tasas de idoneidad.
3. Tasas netas de escolarización de 16-24 años.
4. Indicadores relativos al nivel de formación alcanzado por la población:
  - Abandono educativo temprano.
  - Nivel de formación de la población joven.
  - Titulación en Educación superior.
5. Tasas de actividad y paro según nivel de formación:
  - Distribución porcentual de los ocupados por ocupación, para cada nivel de formación.
  - Porcentajes de población ocupada según el grado de satisfacción en el trabajo, por nivel de formación.
  - Valoración media de la población ocupada según diferentes variables, por nivel de formación.
6. Educación y comportamientos sociales y culturales:
  - Estructura del gasto familiar.
  - Gastos que no pueden permitirse los hogares.
  - Los ingresos anuales en el hogar.
  - Realización de determinadas actividades por las personas, y el tiempo dedicado a ellas.
  - Lectura de libros.
  - Participación de los adultos en determinadas actividades culturales.
  - Uso del ordenador y de servicios de internet.

## 6. Evaluación

Para la evaluación de la guía será condición indispensable la entrega de las actividades y la agenda sociológica en las fechas propuestas.

## 7. Recursos

### BIBLIOGRAFÍA:

1. Texto 1: MERINO, R. y DE LA FUENTE, G. (coords.): Sociología para la intervención social y educativa. Madrid: Editorial complutense, 2007. Pp 248-253.
2. Texto 2. FUNDACIÓN FOESSA: VI Informe sobre exclusión y desarrollo social en España 2008 (resumen). Madrid, 2008. Pp 1; 5-15; 29-32;51-55.
3. Texto 3: SCHAEFER, R.T.: Sociología. México: McGraw Hill, 2012. Pp. 206.

### WEBGRAFÍA:

1. Blog Sociólogos plebeyos: incluye una biblioteca sociológica:  
<http://sociologosplebeyos.com/tag/silvina-la-educacion-ayer/>
2. Informe España 2012:  
[http://www.fund-encuentro.org/informe\\_espana/indiceinforme.php?id=IE19](http://www.fund-encuentro.org/informe_espana/indiceinforme.php?id=IE19)
4. Las cifras de la educación en España: Estadística 2012: Estadísticas e indicadores. Ministerio de educación, cultura y deporte:  
<https://www.educacion.gob.es/horizontales/estadisticas/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2012.html>
5. La infancia en España 2012-2013. El impacto de la crisis en los niños:  
[http://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/Infancia\\_2012\\_2013\\_final.pdf](http://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/Infancia_2012_2013_final.pdf)



# ANEXO V

## GUÍA DIDÁCTICA BLOQUE TEMÁTICO VIII CURSO 2012-2013

## **Bloque Temático VIII. GLOBALIZACIÓN Y CAMBIO SOCIAL.**

<b>PROFESOR/A</b>	CARMEN DURÁ GARCÉS ( COORD.)/ MARTA HERNÁNDEZ-PALOMO
<b>CURSO</b>	PRIMERO
<b>ESPECIALIDAD</b>	INFANTIL
<b>NÚMERO DE CRÉDITOS</b>	1 DE 6 ETS

### 1. Presentación

En este último bloque daremos un repaso a distintas formulaciones, interpretaciones o denominaciones referidas a la sociedad emergente, sociedad en la que vivimos y en la que el alumno va a desempeñar su profesión.

A partir de distintos autores, realizaremos una descripción, lo más completa posible, de la sociedad, enfatizando distintos aspectos que la caracterizan.

### 2. Competencias

Ver guía docente de Procesos sociológicos básicos en la educación.

[http://www.ceuandalucia.com/programas/programa\\_grado/GI105-procesos\\_sociales\\_bsicos\\_en\\_la\\_educacin.pdf](http://www.ceuandalucia.com/programas/programa_grado/GI105-procesos_sociales_bsicos_en_la_educacin.pdf)

### 3. Contenidos

La sociedad emergente

5.1. Sociedad líquida

5.2. Sociedad de consumo

5.3. Sociedad de la información o sociedad del conocimiento

5.4. Sociedad del riesgo

5.5. Sociedad del ocio

5.6. Sociedad del mosaico

5.7. Mcdonalización

### 4. Actividades

#### Actividad : Seminario

##### Descripción de la actividad

1. Lectura en profundidad del texto.
2. Extraer:
  - a. Tema del texto
  - b. Tres ideas fundamentales del mismo, localizándolas
  - c. Desarrollar una de las ideas seleccionadas y prepararla para su defensa en el grupo de trabajo. Tres aspectos sobre los que se tenga dudas
  - d. Cuestiones con las que se esté en desacuerdo
  - e. Propuestas para debatir
3. Entregar este trabajo previo junto con unas conclusiones de la sesión grupal.

## Actividad : Comentario de texto

### Descripción de la actividad

La realización del comentario de texto crítico es uno de los ejercicios intelectuales que realizaremos con frecuencia en esta asignatura. Permite ampliar, reflexionar, comparar, contrastar o refutar las ideas y conocimientos que iremos adquiriendo a lo largo del curso.

El siguiente guión marca las pautas de realización y de evaluación de los mismos.

### **I. ANÁLISIS DEL TEXTO**

#### 1. Las ideas del texto.

- a. Enunciación del tema del texto
- b. Organización y estructuración de las ideas de dicho texto
  - b.1. Ideas principales
  - b.2. Ideas secundarias
- c. Resumen del texto

Características del resumen: Objetividad, claridad, sencillez, brevedad. Con tus propias palabras.

### **II. VALORACIÓN DEL TEXTO**

Es necesario no convertir este apartado en un espacio para volcar todos los contenidos que se posean de la signatura. Siempre hay que partir del texto.

Siempre hay que partir del tema que hayamos señalado en el apartado de análisis. Junto a este, hemos de comentar también las ideas que hayamos señalado como principales o alguna otra que no parezca especialmente significativa.

1. Exposición de las ideas del autor: sólo es necesario

hacer un recordatorio, con vuestras propias palabras, ya que las explicitamos en el apartado anterior.

2. Desarrollo: Relacionar la posición mantenida por el autor con otras posiciones que la corroboren, repitan o refuten.

3. Valoración personal: En este momento el alumno debe expresar su posición ante lo expuesto por el autor. No debe olvidarse que este último paso del comentario consiste en una argumentación, por lo que será necesario que incluya:

a. Tesis: posición que el alumno adopta ante la idea expuesta por el autor del texto

b. Argumentos: razones que apoyan la posición del alumno

4. Conclusión: En pocas palabras, el alumno ha de concluir, finalizar el comentario de texto teniendo en cuenta todas las aportaciones realizadas al mismo.

*Los criterios de evaluación de los comentarios de texto serán:*

*-Claridad: en la exposición de las ideas*

*-Ideas personales: que el enfoque sea original, propio*

*-Argumentación: Pertinencia, objetividad, coherencia, serán criterios a tener en cuenta junto con la variedad de las aportaciones.*

*-Presentación: Ortografía, expresión y caligrafía: el texto ha de ser legible en todos estos sentidos.*

## 6. Evaluación

Para la evaluación de la guía será condición indispensable la entrega de las fechas determinadas.

**LA SOCIEDAD EMERGENTE**

Texto 11: BAUMAN, Z.: Vida líquida. Barcelona: Paidós, 2005. pp. 9-25

Texto 12: MACIONIS, J. y PLUMMER, K.: Sociología. Madrid: Pearson-Prentice Hall, 2010. pp. 387-391

Texto 13: MACIONIS, J. y PLUMMER, K.: Sociología. Madrid: Pearson-Prentice Hall, 2010. pp. 146-147

Texto 14: GARCÍA, L.; RUIZ, M. y GARCÍA, M.: Claves para la educación. Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual. Madrid: Narcea/UNED, 2009. pp. 261-275

## ANEXO VI

# ACTIVIDADES SELECCIONADAS CURSO 2010-2011

## PROCESOS SOCIOLÓGICOS BÁSICOS EN LA EDUCACIÓN

### La interpretación de la realidad social desde la perspectiva visual

#### 0. Introducción

Esta actividad se presenta como complemento formativo en la asignatura "Procesos sociológicos básicos en la educación".

Tiene tres características fundamentales. En primer lugar es una actividad individual, de reflexión y análisis personal. En segundo lugar, es un trabajo de investigación, que ha de partir de las inquietudes propias del alumno. Y por último, parte de un enfoque de análisis visual, en consonancia con las demandas actuales de nuestra sociedad.

#### 1. Objetivos y competencias

Los objetivos que se trabajarán en dicha actividad son los siguientes:

- Identificar los temas fundamentales que afectan al contexto educativo y que contribuyen al debate actual.
- Analizar críticamente la sociedad actual y su relación con la educación.
- Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación educativa.

Las competencias que se desarrollarán en este trabajo son las siguientes:

- Analizar y sintetizar la información.
- Buscar, seleccionar, utilizar y presentar la información usando medios tecnológicos avanzados.
- Investigar y seguir aprendiendo con autonomía.
- Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar.

#### 2. Temporalización



La actividad seguirá la siguiente secuencia:

- a. Selección del tema a trabajar: 2 de marzo
- b. Recopilación del material seleccionado y presentación a la profesora: 6 de abril
- c. Presentación del trabajo definitivo: 24 a 27 de mayo.

### 3. Desarrollo de la actividad

La actividad consistirá en el estudio de un tema, de interés sociológico, basándose fundamentalmente en el análisis de imágenes sobre el mismo.

Este análisis podrá fundamentarse en cualquier tipo de imagen: fotografía o pintura. Incluso se podrá realizar el estudio de un tema a través de imágenes publicitarias.

El trabajo consiste en definir, en primer lugar, un tema o cuestión sociológica de interés para el alumno. La concreción y explicitación del mismo se realizará en la primera entrevista con la profesora.

A partir de este tema, cada alumno ha de realizar un rastreo de imágenes sobre el mismo. Las opciones son variadas: se puede optar por cualquiera de las opciones mencionadas anteriormente o bien, en algunos casos, se podría realizar el trabajo en base a distintos tipos de imágenes.

Tras la recopilación de las imágenes el alumno ha de presentar un informe sobre el trabajo que conste de dicho material y de un índice aproximado de lo que será el trabajo final. Esto se realizará en la segunda entrevista.

Por último, el alumno habrá de presentar un trabajo final en el que desarrolle el tema elegido. No consiste en una mera descripción de las imágenes, sino también en un análisis sociológico de dicho tema a través de las mismas. Para ello será importante aplicar al mismo, los conocimientos obtenidos en la asignatura.

### 4. Presentación

El trabajo se entregará en papel y siguiendo todas las indicaciones de la guía de estilo del centro.

## 5. Evaluación

La evaluación de este trabajo supone un 25% de la nota final de la asignatura. Para la superación del mismo será necesario asistir a las entrevistas previas con la profesora.

El plagio parcial o total del trabajo supondrá el suspenso inmediato del mismo.

Se valorarán en la evaluación:

- La presentación (incluyendo toda la normativa ortográfica)
- La originalidad.
- La profundidad del análisis.
- La aplicación de los contenidos.

Nombre ..... Grupo .....

## GUÍA PARA LA SEMANA DE OBSERVACIÓN

### DATOS GENERALES:

- **Tipo** de Centro: Público  Concertado  Privado
- Si no es público, la **titularidad** se define como: Religiosa  No religiosa
- **Ubicación**: Sevilla  Pueblo + 25.000 habit.  Pueblo - 25.000 habit.
- **Etapas** educativas del Centro: E. Infantil  E. Primaria  E.S.O.
- **Ratio** aproximada del centro .....
- **Número de líneas** del Centro: .....
- **Eta**pa y **curso** donde se realiza la observación: .....
- **Número de alumnos** en el aula: ....

### OBSERVACIÓN DEL AULA

- Enumera, por orden de importancia para el aprendizaje, **el material que se utiliza**:
  - ✓ Libro de texto
  - ✓ Material audiovisual
  - ✓ Ordenadores con o sin pizarra digital
  - ✓ Fichas
  - ✓ Mapas
  - ✓ Otros (señalar)  .....
- ¿Cómo se atiende a las **necesidades específicas de apoyo educativo**?:
  - ✓ Aula específica

- ✓ Aula de apoyo
- ✓ Dentro del aula ordinaria

- **Distribución horaria** y/o de actividades en clase (rutinas): .....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- Analiza brevemente la **organización física del aula** y su **implicación** en el modo de trabajar en ella: .....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- Señala con una X **los espacios comunes del centro** que utilizan los alumnos de tu clase:
- ✓ Aula de ordenadores
  - ✓ Aula de idiomas
  - ✓ Laboratorios
  - ✓ Aula de psicomotricidad o gimnasio
  - ✓ Salón de actos

- ✓ Aula de audiovisuales
- ✓ Biblioteca
- ✓ Polideportivo
- ✓ Otros (señalar)  .....

- En cuanto a las **relaciones interpersonales**, señala con una X tu observación en cada caso:

a) En las relaciones entre iguales:

	Normalmente <b>SI</b>	<b>A veces</b>	Normalmente <b>NO</b>
Comparten sus cosas con los demás			
Son cuidadosos y respetuosos con el material de sus compañeros y/o de clase			
Se nota la influencia de los líderes en el grupo			
Asisten y ayudan a los otros en sus dificultades y/o necesidades			
Existe buena comunicación entre los niños			
Existen alumnos aislados o marginados en clase			

b) En las relaciones con el maestro/a:

	Normalmente <b>SI</b>	<b>A veces</b>	Normalmente <b>NO</b>
Les gustan los contactos sociales con el maestro			
La relación con el maestro es amable			
Se hacen "notar" delante del profesor			
Se sienten motivados por el profesor			
Se enfrentan al profesor			

## OBSERVACIÓN DEL CONTEXTO EDUCATIVO:

(Este apartado se rellenará con ayuda del profesor tutor. Si se desconocen alguno de los siguientes ítems se dejarán en blanco)

- **Situación social de las familias**, señala con una X la tendencia mayoritaria:

	ALTA	MEDIA ALTA	MEDIA	MEDIA BAJA	BAJA
Nivel económico de las familias					
Nivel cultural de las familias					
Implicación de las familias en el centro					
Preocupación de las familias por el aprendizaje de sus hijos					

Observaciones .....

.....

.....

.....

.....

- Número de niños de familias **inmigrantes** en clase: Nacionales  Extranjeros
- Tipo de **participación de las familias** en el centro (señala con una x las más frecuentes):  
 Entrevistas personales  Reuniones de curso/ciclo/etapa  Fiestas  Escuela de Padres  AMPA  Padres delegados de aula  Consejo Escolar  Talleres u otras actividades para familias  Ayudando dentro del aula al maestro  Excursiones o visitas fuera del centro  Otros  (escribir) .....
- Disponen de **TV en su habitación** (especificar número): SI  NO
- Disponen de **ordenador en su casa**  y en su **habitación** (especificar número): SI   
 NO

- Uso de **otras tecnologías** (especificar número): Teléfono móvil  Video-consola   
 Wii  MP3/MP4  PSP  Nintendo DS  Otros   
 (escribir) .....

- ¿El centro trabaja, colabora o tiene algún contacto con asociaciones o instituciones sociales?  
 Enumera cuales y si procede clasifícalas (Sanitarias, sociales, ONGs, ayuntamiento, educativas...) .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....

- Actividades del centro fuera del horario escolar. Enuméralas. ....  
 .....  
 .....  
 .....

- Reflexiona y escribe brevemente los 3 ó 4 aspectos que más te han llamado la atención de esta primera semana de observación. ....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....

## ANEXO VII

# ACTIVIDADES SELECCIONADAS CURSO 2011-2012



# PROCESOS SOCIOLOGICOS BÁSICOS EN LA EDUCACIÓN

## Diseño de investigación

### 6. Introducción

Esta actividad se presenta como complemento formativo en la asignatura "Procesos sociológicos básicos en la educación".

Tiene tres características fundamentales. En primer lugar es una actividad individual, que ha de partir de las inquietudes propias del alumno. En segundo lugar, es un trabajo de investigación, que ha de servir de introducción a esta dimensión que también forma parte de la profesión docente. Y por último, tiene un carácter práctico, pues pretende llevar la aplicación de los contenidos teóricos al plano de la práctica.

### 7. Objetivos y competencias

Los objetivos que se trabajarán en dicha actividad son los siguientes:

- Identificar los temas fundamentales que afectan al contexto educativo y que contribuyen al debate actual.
- Analizar críticamente la sociedad actual y su relación con la educación.
- Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación educativa.

Las competencias que se desarrollarán en este trabajo son las siguientes:

- Analizar y sintetizar la información.
- Organizar y planificar el trabajo.
- Buscar, seleccionar, utilizar y presentar la información usando medios tecnológicos avanzados.

- Identificar, formular e investigar problemas.
- Investigar y seguir aprendiendo con autonomía.
- Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar.

## 8. Temporalización

La actividad seguirá la siguiente secuencia:

- d. Selección del tema de investigación: semana del 19-23 de Marzo.
- e. Elaboración del diseño de investigación y del instrumento: semana del 16-20 de Abril.
- f. Presentación del informe de investigación: semana del 28 de Mayo-1 de Junio.

## 9. Desarrollo de la actividad

El esquema general de investigación (Arias Galicia, 1991) que habrá que desarrollar es el siguiente:

### 1. Primera etapa: planteamiento del problema.

¿Qué se necesita saber? ¿Qué es lo que quiero investigar?

Uno de los problemas frecuentes en la investigación es la falta de concreción. Lógicamente necesitamos partir de un problema, sin embargo en ocasiones, aunque éste sea interesante y esté bien definido, puede resultar poco operativo. Para ello, es necesario operacionalizarlo, es decir, desmenuzarlo y manipularlo de forma que puedas medir sus diferentes dimensiones en un cuestionario, una entrevista en profundidad, buscar en una base de datos, etc. Así, toda investigación surge de la formulación de un interrogante esencial, un problema o parcela de la realidad que se nos antoja diferente por una razón X que debemos justificar, y del cual se vislumbrará el objetivo principal.

### 2. Segunda etapa: planificación.

Por tanto, como hemos visto hasta ahora, uno de los aspectos fundamentales de cualquier investigación es la planificación de la misma. Para ello, se requiere un plan o guión, que sirvan para orientar nuestros pasos a la hora de llevar a cabo el trabajo. A la elaboración de este plan de trabajo, en

donde se incluyen las metas principales que hemos fijado para nuestra investigación, así como los medios escogidos para llegar a ellas, es a lo que llamamos el *diseño de la investigación*.

¿Cuáles son las técnicas que mejor se adecúan a los propósitos planteados?

Es muy importante que recuerdes que un instrumento de observación tan solo es una herramienta que debe adecuarse al resto del planteamiento, y no al revés.

El primer gran dilema que surge está en la elección del tipo de técnicas o herramientas a elegir; esto es, entre técnicas cualitativas o cuantitativas. No debes descartar ninguna sin motivo aparente; para ello, analiza cual es la más conveniente para tu propósito y decide consecuentemente.

Esta fase consiste en planificar y estructurar de forma detallada cada uno de los objetivos del tema, instrumentos de análisis, etc.

### 3. Tercera etapa: recopilación de la información:

¿Cómo se obtienen los datos? ¿Con qué?

Esta etapa consiste en la recogida sistemática de la información, utilizando para ello los instrumentos seleccionados anteriormente.

### 4. Cuarta etapa: procesamiento de datos

En esta etapa del trabajo realizaremos el recuento de los datos, o la transcripción de las entrevistas, etc. Dependerá, nuevamente, del instrumento utilizado en la etapa anterior.

#### 5. Quinta etapa: explicación e interpretación

Nos situamos en el momento del trabajo en el que tendremos que analizar, interpretar, explicar y encontrar relaciones entre los datos recogidos.

#### 6. Sexta etapa: comunicación de resultados y solución de un problema

Toda investigación, por pequeña que sea, tiene su fin en la presentación de un informe de investigación. En ocasiones, también es objeto de divulgación a través de su presentación como artículo en una revista, o como comunicación en un congreso.

### 10. Presentación

El trabajo se entregará en papel y siguiendo todas las indicaciones de la guía de estilo del centro.

La elección del tema de investigación se realizará en las dos primeras semanas y se entregará a la profesora en las sesiones de seminario indicadas por ella.

Así mismo, también se presentará el instrumento a utilizar para su validación.

En el informe final han de aparecer:

- Portada e índice
- La justificación de la elección del tema de investigación.
- Introducción
- Los datos obtenidos

- La interpretación y análisis de los mismos
- Conclusiones
- Un anexo con el modelo del instrumento de investigación

La extensión del trabajo, pese a no ser un aspecto fundamental, habrá de situarse entre las 20 y las 30 páginas. En caso de variación se notificará previamente a la profesora.

## **11. Evaluación**

La evaluación de este trabajo supone un 25% de la nota final de la asignatura. Para la superación del mismo será necesario asistir a las entrevistas previas con la profesora.

El plagio parcial o total del trabajo supondrá el suspenso inmediato del mismo.

Se valorarán en la evaluación:

- La presentación (incluyendo toda la normativa ortográfica)
- La originalidad.
- La profundidad del análisis.
- La aplicación de los contenidos

## **LAS CARACTERÍSTICAS DE NUESTRA SOCIEDAD OCCIDENTAL**

La actividad consiste en la ilustración a partir de noticias, o de viñetas periodísticas, de los rasgos que dan forma a la sociedad actual.

En el cuadro que tenemos en la página 262, del texto 4, de este bloque, encontraréis estos rasgos distribuidos en cuatro ámbitos diferenciados: estructura demográfica, político, social

y cultural, y económico.

Tenéis que seleccionar 5 rasgos de cada ámbito. De cada uno de ellos tenéis que buscar alguna noticia, o datos estadístico, o una viñeta que representen esa realidad.

De esta manera cada grupo tendrá que realizar 4 aportaciones al foro, cada una de ellas con un archivo que contendrá:

- El ámbito trabajado

- Cada uno de los rasgos seleccionados con la noticia, datos... que haya encontrado para el mismo, con un pequeño comentario.

# ANEXO VIII

## ACTIVIDADES SELECCIONADAS

CURSO 2012-2013



## LA AGENDA SOCIOLÓGICA

La preparación y desarrollo de una agenda sociológica constituye el trabajo individual de la asignatura de *Procesos sociales básicos de la educación*.

Esta actividad está concebida como un instrumento complementario de aprendizaje, activo y permanente por parte del alumno. Se presenta como agenda, por su carácter semanal, pero también como archivo, por su dimensión acumulativa y de recopilación.

### 1. Objetivos

- Realizar un análisis, reflexivo y en profundidad, sobre cada uno de los temas trabajados semanalmente en clase.
- Relacionar los contenidos teóricos con la dimensión más práctica y de actualidad de la asignatura.
- Fomentar el trabajo diario, la observación y la práctica de la "imaginación sociológica".

### 2. Desarrollo

1. Semanalmente, el alumno presentará un breve informe, de entre 2 y 6 folios, en el que recogerá informaciones, ejemplos, comentarios y valoraciones de la realidad social, en correspondencia con la parte teórica de la asignatura trabajada durante la semana anterior.

2. El estudiante podrá acudir a varias fuentes de información: medios de comunicación, trabajos de observación, consulta de bibliografía adicional, búsqueda en internet, conversaciones o entrevistas, experiencias personales o compartidas, etc.

3. Esta agenda podrá ir acompañada de recortes de prensa, grabaciones, fotografías, ilustraciones...

4. Los informes semanales se recogerán en la primera sesión de clase de la siguiente semana. En dichas sesiones, los estudiantes entregarán las páginas correspondientes y se podrá realizar una puesta en común de las mismas.

### 3. Evaluación

En la evaluación de esta actividad, que tiene un peso del 25% de la calificación final en esta asignatura, se tendrán en cuenta los siguiente criterios:

- La claridad, profundidad y capacidad de síntesis del análisis realizado en cada informe.
- La coherencia observada entre los elementos teóricos y prácticos de los mismos.
- La diversidad y actualidad y pertinencia de la información recopilada y presentada en cada entrega.
- Todos los criterios publicados en la guía docente y que hacen referencia a corrección ortográfica y expresiva (ver guía).
- El compromiso ético (ver guía didáctica).
- Los requisitos publicados en *la guía de estilo* del centro.

#### 4. Observaciones

Para la adecuada recogida de las agendas los alumnos realizarán la primera de las entregas en algún tipo de carpeta o portafolios, donde la profesora irá adjuntando el resto de las mismas.

Si la profesora lo considera necesario, se realizará una entrevista personal con el alumno en la que poder aclarar algunas ideas expuestas en la agenda.

Para superar el trabajo, es decir, para su aprobado, **será necesaria la presentación semanal**, sin ningún tipo de excepción, de todos los informes.

En el caso de no presentar alguno, el alumno suspenderá el mismo y habrá de entregar el trabajo completo en la siguiente convocatoria.

## SOBRE LOS PARADIGMAS SOCIOLÓGICOS

1. En grupos de tres personas, completamos el siguiente cuadro.

	FUNCIONALISTA	DEL CONFLICTO	DE LA ACCIÓN SOCIAL
Visión de la sociedad			
Conceptos clave			
Visión del orden social			
Visión del cambio social			
Ejemplos			
Precusores			

2. Imagina que eres un sociólogo que usa la perspectiva del conflicto para estudiar varios aspectos de nuestra sociedad. ¿Cómo crees que interpretarías la práctica de la prostitución? Contrasta este punto de vista con la perspectiva funcionalista.

3. Un punto clave para pensar sociológicamente es la idea básica de que la sociedad guía las acciones y decisiones en nuestras vidas. En esta imagen, el ser humano está situado en el centro de numerosas fuerzas sociales. Reflexiona acerca de las fuerzas que han determinado tu propia vida, y considera cómo podría haber sido tu vida si hubieras nacido en otro país, en otro periodo de tiempo, o del sexo opuesto al tuyo.

### ESPAÑA: UNA NACIÓN CAMBIANTE

POBLACIÓN	1850	1940	1960	2010
Total en millones				
Porcentaje de menores de 15 años				
EDUCACIÓN	1850	1940	1960	2007
Número de población estudiante				
Porcentaje de estudiantes que concluyeron la educación superior				
PARTICIPACIÓN EN LA FUERZA LABORAL	1850	1940	1960	2007
Porcentaje de hombres trabajando con 25 años				
Porcentaje de mujeres trabajando con 20 años				
SALUD	1850	1940	1960	2010

Médicos por cada 100.000 habitantes				
Esperanza de vida al nacer				
TECNOLOGÍA	1870	1940	1960	2007
Emisión de derechos de autor				
Emisión de patentes				
FAMILIA	1870	1900	1960	2007
Edad promedio al matrimonio				
Hombres				
Mujeres				
Número de niños nacidos por familia				
DERECHOS SOCIALES	1890	1940	1960	2006
Tipo de sistema político				
Porcentaje de participación electoral				

¿Cuál de los cambios sociales de esta tabla te sorprende más? ¿Qué categoría crees que cambiará más en los próximos años?

## ANEXO IX

# REUNIÓN DE COORDINACIÓN

En la reunión celebrada el 15 de junio de 2013, entre los profesores que imparten la asignatura "Procesos Sociales Básicos de la Educación" en 1º del Grado de Magisterio de Educación Infantil durante el segundo cuatrimestre, se concluye:

- Reelaborar los contenidos de los bloques II, IV, VI y VIII de la asignatura, es decir, los correspondientes a la disciplina de Sociología de la Educación, con el propósito de establecer más coherencia en los mismos.
- El concepto de socialización pasa a formar parte de del Bloque VI, en el que también se estudian sus agentes.
- También se decide disminuir el material de estudio exigido en el Bloque II (el primero que se imparte), como consecuencia de que requieren una dedicación que no permite habitualmente llegar a trabajar el último Bloque.
- Respecto a las actividades, la actividad individual "Agenda Sociológica" parece haber obtenido mejores resultados que las propuestas de los cursos anteriores. En consecuencia, se volverá a proponer.
- También comentamos el volumen de trabajo generado por esta actividad.
- Se revisará este aspecto en septiembre, contemplando la posibilidad de ofertar a los alumnos distintas opciones de trabajo.
- Sobre el trabajo con los alumnos: destacamos las diferencias entre los dos grupos, en los que cada profesora imparte clase en uno de ellos. Insistimos en la necesidad de involucrarlos en su trabajo.

Se convocará nueva reunión en septiembre para concretar los aspectos que han quedado pendientes y revisar y preparar los materiales y las guías didácticas.

Asisten a la misma: Marta Hernández-Palomo y Carmen Durá Garcés



ANEXO X

DIARIO DE CLASE

## DIARIO DE CLASE: semana 8-12 de abril de 2013

### 1. Sesión martes 9 de abril:

La sesión es la primera que tenemos tras la semana de observación. Para compartir la experiencia planteo una actividad por grupos de 5 o 6 alumnos. Insisto en que todos tienen que hablar. Lo importante no es que la experiencia sea la buena, sino que veamos las distintas realidades. Comenzamos hablando de las emociones que han sentido estos días. Se detecta que en la inmensa mayoría de los casos es muy positiva, y que han podido ver la realidad del aula desde otra perspectiva, la del maestro o maestra que pueden llegar a ser.

### 2. Sesión miércoles 10 de abril:

Continuamos la dinámica del día anterior pero en las sesiones de seminario, y con el grupo completo, unos 23 en cada sesión. Intento que vayan conectando algunas de estas experiencias y observaciones con la asignatura.

En este momento puedo ver la capacidad de observación de algunos alumnos: Hay algunos que llegan llenos de interrogantes, sorprendidos con lo que han visto, con el afecto que les han manifestado los alumnos, con "lo duro que es trabajar durante 5 horas".

### 3. Sesión jueves 11 de abril:

Continuamos con la rutina habitual de clase: análisis de prensa, y continuamos con la exposición de un grupo. Entre las vacaciones y la semana de observación les cuesta centrarse. La exposición es flojita: poco preparada, leen mucho, no son capaces de explicar de otra forma lo que se les pregunta. No mantienen la atención.

Al final tengo yo misma que volver a explicar el tema. Tampoco ilustran de ninguna manera la exposición, ni la amplían. Descoordinación entre ellas.