

Educación XX1

Revista de la Facultad de Educación

11
2008



**FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA
MADRID (ESPAÑA)**

EDUCACIÓN XX1 se configura como órgano de la Facultad de Educación de la UNED para la difusión de ensayos, trabajos de carácter científico y experiencias innovadoras relacionados con la educación en cualquiera de sus campos de acción. Así como bibliografía y recursos documentales significativos y actuales en esta área.

Esta publicación tiene una periodicidad anual.

La Revista Educación XX1 no se hará responsable de las ideas y opiniones expresadas en los trabajos publicados. La responsabilidad plena será de los autores de los mismos.

Valoración del Comité Científico. Los artículos enviados para la sección de Monografías y la de Estudios serán remitidos por la Dirección de la Revista al Comité Científico. Este Comité lo evalúa por el sistema de doble ciego y elabora el correspondiente informe, en un plazo máximo de 1 mes, para la aceptación o rechazo del artículo, basado en los criterios de calidad tanto formales como de contenido propios de esta Revista.

INTERCAMBIOS:

Revista Educación XX1 - Decanato de la Facultad de Educación. UNED.
Pº Senda del Rey, 7 - 28040 MADRID (España)
Tels. +34 91.398.69.11/87.69
<http://www.uned.es/educacionXX1/>
E_mail: educacionxx1@edu.uned.es

VENTA:

Librería UNED: Bravo Murillo, 38 - 28015 Madrid
Tels. 91.398.75.60/73
Precio/ejemplar 12.02 €
E_mail: libreria@adm.uned.es
<https://serviweb.uned.es/publicaciones/catalogo/revistas.asp?issn=1139-613X>

EDUCACIÓN XX1 ESTÁ INDIZADA EN:

BASES DE DATOS:

- A 360º
- DIALNET
- IRESIE
- ISOC
- LATINDEX
- PSICODOC
- REDALYC
- REDINED
- SOCIAL SCIENCES CITACION INDEX (WEB OF KNOWLEDGE)

CATÁLOGOS:

- CCPP
- CCUC
- CENDOC
- CIRBIC
- CISNE
- COMPLUDOC
- CREDI/OEI
- REBIUN
- WORLDCAT

© **UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA**

Madrid, 2008

Reservados todos los derechos y prohibida su reproducción total o parcial.

ISSN: 1139-613X

Depósito legal: M. 31468- 1998

Impreso en España - Printed in Spain

DIRECCIÓN

Lorenzo García Aretio, Decano de la Facultad de Educación (UNED).

SUBDIRECTORA

Marta Ruiz Corbella, Vicedecana de la Facultad de Educación (UNED).

SECRETARIA

M^a José García Ruiz, Secretaria Adjunta de la Facultad de Educación (UNED).

CONSEJO DE REDACCIÓN

Nieves Almenar Ibarra, Dpto. T^a. Educación y Pedagogía Social. (UNED).

M^a de Codés Martínez González, Dpto. MIDE II (O.E.D.I.P.). (UNED).

M^a Ángeles González Galán, Dpto. MIDE I. (UNED).

Francisco Javier Vergara Ciordia, Dpto. H^a. Educación y Educación Comparada. (UNED).

M^a Luisa Sevillano García, Dpto. Didáctica, Org. Escolar y DD.EE. (UNED).

CONSEJO CIENTÍFICO

Eduardo Abalde Paz

- *Universidad de La Coruña*

Ignacio Javier Alfaro Rocher

- *Universidad de Valencia*

Francisco Altarejos Masota

- *Universidad de Navarra*

Víctor Álvarez Rojo

- *Universidad de Sevilla*

Margarita Bartolomé Pina

- *Universidad de Barcelona*

Rafael Bisquerra Alzina

- *Universidad de Barcelona*

Leonor Buendía Eisman

- *Universidad de Granada*

José Antonio Caride Gómez

- *Universidad de Santiago de Compostela*

Fátima Cunha Ferreira

- *Fundación CESGRANRIO, Brasil*

Saturnino de la Torre de la Torre

- *Universidad de Barcelona*

Iñaki Dendaluze Segurola

- *Universidad del País Vasco*

Hermano Duarte de Almeida

- *Universidade Aberta, Portugal*

Joaquín Gairín Sallán

- *Universidad Autónoma de Barcelona*

Ángeles Galino Carrillo

- *Catedrática Emérita*

Narciso García Nieto

- *Universidad Complutense de Madrid*

M^a Ángeles Gervilla Castillo

- *Universidad de Málaga*

Fuensanta Hernández Pina

- *Universidad de Murcia*

José A. Ibáñez-Martín Mellado

- *Universidad Complutense de Madrid*

Carmen Jiménez Fernández

- *Universidad Nacional de Educación a Distancia*

Ángel Lázaro Martínez

- *Universidad de Alcalá de Henares*

Manuel Lorenzo Delgado

- *Universidad de Granada*

Miguel Martínez Martín

- *Universidad de Barcelona*

Rogelio Medina Rubio

- *Universidad Nacional de Educación a Distancia*

Roberto Óscar Paez

- *Universidad Nacional de Córdoba, Argentina*

Petra M^a Pérez Alonso-Geta

- *Universidad de Valencia*

Miguel Pérez Ferra

- *Universidad de Jaén*

Richard Pring

- *University of Oxford*

Claudio Rama

- *IESALC/UNESCO, Venezuela*

Julio Ruiz Berrio

- *Universidad Complutense de Madrid*

Jaume Sarramona i López

- *Universidad Autónoma de Barcelona*

Bernd Schorb

- *Universidad de Leipzig, Alemania*

Luis Sobrado Fernández

- *Universidad de Santiago de Compostela*

Dieter Spanhel

- *Universidad de Nürnberg, Alemania*

Marc Spoelders

- *Universidad de Gent, Bélgica*

Juan Carlos Tedesco

- *IIFE, Buenos Aires, Argentina*

Gerhard Tulodziecki

- *Universidad de Paderborn, Alemania*

Amando Vega Fuentes

- *Universidad del País Vasco*

Luis Miguel Villar Angulo

- *Universidad de Sevilla*

Miguel Ángel Zabalza Beraza

- *Universidad de Santiago de Compostela*

COORDINADORA DEL MONOGRÁFICO

Marta Ruiz Corbella, Vicedecana de Educación Social y Prácticum.

ÍNDICE

Editorial:	9-10
-------------------------	------

Monográfico: LAS TITULACIONES DE EDUCACIÓN EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR	13-17
---	-------

EL RETO DE LAS TITULACIONES DE EDUCACIÓN. OTRA CRÓNICA A 7 DE MARZO DE 2008 <i>Felipe Trillo. Universidad de Santiago de Compostela</i>	19-41
1.- LAS TITULACIONES DE EDUCACIÓN: UNA PERSPECTIVA HISTÓRICO-COMPARADA EN ESPAÑA Y EUROPA <i>Joan María Senent. Universidad de Valencia</i>	43-71
2.- LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN ESPAÑA (1838-2008): NECESIDADES SOCIALES, COMPETENCIAS Y PLANES DE ESTUDIO <i>José M^a Román y Rufino Cano. Universidad de Valladolid</i>	73-101
3.- EL GRADO EN EDUCACIÓN SOCIAL EN LA CONSTRUCCIÓN DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR <i>José Antonio Caride. Universidad de Santiago de Compostela</i>	103-131
4.- LA PEDAGOGÍA PROFESIONAL DEL SIGLO XXI <i>Jordi Riera i Romantí y Mireia Cívís i Zaragoza. Universidad Ramón Llull</i>	133-154
5.- FORMACIÓN Y PROFESIONALIZACIÓN DE LOS ORIENTADORES DESDE EL ENFOQUE DE COMPETENCIAS <i>Consuelo Vélaz de Medrano. UNED</i>	155-181
6.- EL NUEVO PERFIL PROFESIONAL DE LOS PROFESORES DE SECUNDARIA <i>Gemma Tribó Travería. Universidad de Barcelona</i>	183-209

Estudios

1.- LA FORMACIÓN TELEMÁTICA EN LA EDUCACIÓN DE ADULTOS: EL PROYECTO MENTOR <i>José Luis Barrio de la Puente. UCM</i>	213-235
2.- LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA ANTE EL RETO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (EEES) <i>Carmen Calderón Patier. Universidad CEU-San Pablo Gregorio Escalera Izquierdo. UNED</i>	237-256

Recensiones

Editorial

Cuando en nuestro editorial correspondiente al n° 6 de 2003, fecha en que este equipo se hizo cargo de la dirección de la revista Educación XX1, prometíamos que intentaríamos conseguir para esta revista el prestigio requerido por las buenas publicaciones científicas de carácter periódico, pocos pensaban que podríamos lograrlo.

El trabajo realizado con seriedad, rigor y constancia, suele tener compensación y hoy nos sentimos orgullosos de poder informar a todos los lectores y a los autores que han publicado o pretenden publicar en Educación XX1, que desde nuestro número anterior (n° 10) correspondiente a 2007, la revista ha sido seleccionada para ser evaluada por Thomson Reuters, por lo que será indexada en el Social Sciences Citation Index. El reto que se inicia es sumamente importante, ya que, como bien saben todos, se trata de uno de los más relevantes índices en los que muy pocas revistas españolas se encuentran al día de hoy.

El campo de las revistas científicas está cambiando radicalmente en estos últimos años. El trabajo que está desarrollando la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT) y el Instituto de Estudios Documentales de Ciencia y Tecnología (IEDCYT) está siendo clave en este proceso. De ahí la importancia de las orientaciones que puntualmente nos hacen llegar, que nos ayuda a ir mejorando la calidad de nuestras publicaciones. El esfuerzo conjunto de todos es el que está demostrando la capacidad de las publicaciones científicas periódicas para responder a esta demanda de calidad de la comunidad científica internacional.

Como Director de Educación XX1 estoy convencido que este reconocimiento no hubiese sido posible sin el esfuerzo de los autores cuyos artículos fueron seleccionados, aunque también reconocemos la deferencia hacia nosotros de aquellos otros cuyos trabajos fueron rechazados por razones diversas. Mi agradecimiento a quienes forman el Consejo de Redacción y a los miembros de nuestro amplio y cualificado Consejo Científico que han dedicado parte de su preciado tiempo a la ardua labor de evaluar con acierto los originales llegados a nuestra sede. Otro elemento importante ha sido el buen trabajo de nuestra secretaria administrativa, María José Bermejo que hace posible la maquetación así como los procesos de distribución e intercambio. Finalmente, deseo destacar especialmente a la subdirectora de Educación XX1 Marta Ruíz Corbella que es la artífice fundamental de la situación actual de la revista.

Deseamos recordar que actualmente, Educación XXI se encuentra en las siguientes Bases de Datos:

A 360°, DIALNET, IRESIE, ISOC, LATINDEX, PSICODOC, REDALYC, REDINED, SOCIAL SCIENCES CITACION INDEX.

Y en los Catálogos: CCPP, CCUC, CENDOC, CIRBIC, CISNE, COMPLUDOC, CREDI/OEI, REBIUN y WORLDCAT.

En fin, hasta tanto sigamos al frente de esta revista, intentaremos mantener los índices de calidad que fueron nuestro inicial propósito hace cinco años.

*Lorenzo García Aretio
Director de Educación XXI*

Monográfico:
Las titulaciones de Educación
en el EEES

Presentación

Sin duda, toda profesión, como toda actividad humana, está íntimamente ligada a la evolución lógica de la sociedad. Nada en nuestro entorno permanece inalterable y el mundo del trabajo no iba a ser una excepción a esta regla. De ahí que, en el marco de la globalización, las profesiones se hayan visto fuertemente influidas por los nuevos condicionantes sociales, tecnológicos, políticos y económicos, lo que ha conllevado la ruptura de muchos de los parámetros clásicos para la definición y formación de todo profesional. Transformaciones que en este momento se destacan no por la lógica de sus propuestas, sino por la celeridad en la que se vive, lo que ha llevado a la desaparición de unas profesiones, la redefinición de otras y el surgimiento de nuevas ocupaciones. A la vez, se potencia la alta especialización dentro de cada profesión, de acuerdo a los diferentes contextos en los que se trabaja, al mismo tiempo que se difuminan las fronteras entre unas y otras, lo que reclama el necesario trabajo interdisciplinar.

Este contexto profesional es el que, con sus nuevas realidades y exigencias sociales, está exigiendo nuevos roles y funciones, de forma explícita e implícita, a los diferentes profesionales. Esta realidad es la que ha originado, lógicamente, el choque entre el mundo del trabajo y el mundo universitario al contraponerse la lógica de los profesionales con la de los académicos. Más aún, cuando se entiende que únicamente “posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para ejercer una profesión, puede resolver problemas profesionales de forma autónoma y flexible y está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo” (Bunk, 1994, 9). De ahí que se solicite a la universidad a que ajuste la formación inicial que imparte a estas demandas, a la vez que debe aprender a atender las nuevas exigencias de la formación permanente que todo puesto profesional exige. Se le está solicitando la modernización en todas sus áreas de actividad -educación, investigación e innovación- con el fin de ser más coherente y flexible, respondiendo, así, a las necesidades de la sociedad en la actualidad (COM, 2007).

Esta nueva lógica es la que está transformando el sentido del conocimiento y su forma de acceder a él. Cambia la función de saber, por saber utilizar y aplicar esos conocimientos, lo que requiere que la institución universitaria defina con claridad los contenidos básicos de cada titulación, proyectándose en un aprendizaje a lo largo de la vida.

Ahora, si nos acercamos al sector profesional de la educación comprobamos que estamos ante una realidad que, de hecho, siempre ha estado presente de una forma u otra, ya que “(...) la única manera que tiene el ser humano de desarrollarse plenamente en cuanto humano es en el seno de una cultura, y sólo se accede al mundo de la cultura por medio de la educación” (McEvan, 2003, 314). Ahora, la

profesionalización de estos educadores se ha caracterizado por su avance tímido y paulatino, en el que se ha debido esperar a la segunda mitad del siglo XX a que este cobre, poco a poco, fuerza y autonomía. De esta forma va arraigando la necesidad de afianzar su formación inicial, clarificando los conocimientos básicos que todo educador debe poseer de acuerdo al contexto en el que interacciona, junto con la necesaria formación permanente. Gracias a ello, se otorga consistencia a los educadores como profesionales, lo que conlleva la reclamación de un espacio profesional específico con unos roles, unos derechos y unos deberes que comienzan a defenderse ante la sociedad y a reclamar sus profesionales.

Esto es lo que ha favorecido, en primer lugar, una delimitación clara del ámbito propio de actuación, lo que solicita, a su vez, una formación específica impartida en entornos formales. En un segundo lugar, la constitución de las asociaciones y/o colegios profesionales que las definen y defienden del intrusismo, a la vez que reglamenta la conducta profesional y ética, con lo que se asegura un saber y una práctica profesional reconocidos y aceptados por la comunidad (Fernández Pérez, 2001). Todo ello aportará también el garante de autonomía de sus acciones profesionales, lo que conduce al logro de la identidad profesional, punto esencial para la configuración y reconocimiento de toda profesión y de sus profesionales.

En suma, en este marco van reconociéndose y asentándose diferentes ámbitos profesionales de actuación distintos de los estrictamente docentes: los pedagogos, los educadores sociales, los orientadores y un largo etcétera, dan respuesta a determinadas necesidades sociales, todas ellas englobadas en la tarea de "guiar" al otro en el desarrollo de todas sus potencialidades y en la integración -o reinserción- más adecuada en su comunidad. A partir de este momento, la educación ya no se centra en lo estrictamente docente, sino que se abre a otras realidades también acordes con la función individualizadora y socializadora que conlleva toda tarea educadora.

De ahí que se entienda que el propio dinamismo de la sociedad, dada su complejidad y su acelerado proceso de cambio en el que está inserto, vaya generando los diferentes roles profesionales dentro de este sector. Esto conlleva a que, hoy en día, se diferencie de forma clara la actuación del docente de la del educador social, del pedagogo, del orientador o del psicopedagogo, sin entrar en los matices de los diferentes escenarios y actores en los que laboran. Cada uno de ellos exige, lógicamente, una formación específica que les capacite para dar respuesta a las funciones que deberán desarrollar, lo que les otorga, también, las claves de su identidad.

Intentar concretar el perfil de los profesionales de la educación resulta una difícil tarea para delimitar contextos, ámbitos y funciones propios de cada uno de ellos, ya que se trata de un ámbito de intervención complejo, que se ha diversificado enormemente en los últimos años. Maestro, profesor de secundaria, educador social, pedagogo, psicopedagogo son los profesionales que responden a la formación en el sector educativo que actualmente se imparte en las instituciones universitarias y que se abordan de forma diferenciada a lo largo de estas páginas. Cada autor desgana la situación en la que se encuentra en la actualidad, las pro-

puestas de formación, sin olvidar la problemática de cada una de ellas y las perspectivas de futuro que, a día de hoy, se vislumbra. Como marco inicial a este análisis, un breve ensayo en el que se recorre, de forma experiencial y vitalista, los últimos años en el que las decisiones políticas han marcado las propuestas de la formación inicial de este sector. En el análisis de este sector, Felipe Trillo, profesor de la Universidad de Santiago de Compostela y ex presidente de la Conferencia de Decanos y Directores de Magisterio y Educación, realiza una brillante exposición que nos fuerza, sin duda, a reflexionar sobre la tarea que estamos desarrollando, las decisiones que podamos tomar y las perspectivas de futuro que se adelantan en nuestro entorno. Este es, sin duda, el mayor logro de este primer artículo que enmarca todo este monográfico.

Expuesta la situación actual de la formación de los profesionales de la educación, Joan María Senent, profesor del Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la Universidad de Valencia y miembro de la comisión de expertos para la elaboración del Libro Blanco de los grados de Pedagogía y Educación Social, aporta un artículo en el que plantea la historia de las titulaciones educativas en España desde sus inicios, hace ya más de cien años, hasta nuestra realidad universitaria en el inicio de esta nueva reforma. Con esta premisa, pasa a realizar un interesante análisis comparativo de las titulaciones educativas en el ámbito de la enseñanza superior europea.

Tras estos puntos de referencia, los siguientes artículos se centran ya en las titulaciones del sector educativo presentes en nuestras universidades. Con este objetivo, José María Román Sánchez, miembro de la comisión de expertos para la elaboración del Libro Blanco de los grados de magisterio y ex decano de la Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid y Rufino Cano González, profesor titular de universidad del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Valladolid, desarrollan un interesante análisis longitudinal de los planes de estudio de magisterio que, en función de las necesidades de la sociedad de cada momento histórico, se diseñaron entre 1838 y 2008. Este estudio aporta ideas muy útiles para el diseño de los nuevos títulos oficiales que supondrá el pago de la deuda histórica que se tiene con el magisterio.

José Antonio Caride, Catedrático de Pedagogía Social en el Departamento de Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela, y miembro fundador y presidente de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social, reflexiona sobre los retos que traerá consigo el EEES, el cambio en la estructura y organización de la enseñanza y analiza la situación de las universidades españolas en la Educación Social, desde un punto de vista formativo y profesional, considerando las necesidades, competencias y contenidos que han de tenerse en cuenta a la hora de diseñar el currículo del nuevo Grado en Educación Social.

Jordi Riera i Romaní, Vicerrector de docencia y convergencia europea, de la Universitat Ramon Llull y ex decano del Colegio de Pedagogos de Cataluña y Mireia Civís i Zaragoza, profesora de la Facultad de Psicología, Ciencias de la

Educación y del Deporte Blanquerna, realizan un breve repaso en torno a dos aspectos fundamentales de la pedagogía y la función profesional del pedagogo/a del siglo XXI: algunos de los ejes de transición pedagógica en los que estamos inmersos en este cambio de siglo, la evolución de la identidad profesional pedagógica y de su formación universitaria.

Gema Tribó, ex decana de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona y miembro de la comisión de expertos para la elaboración del Libro Blanco de los grados de magisterio, aporta un acercamiento al nuevo perfil profesional de los profesores de Secundaria, destacando la debilidad del sistema educativo español, que ha cambiado el marco legal en varias ocasiones, pero no ha sabido aplicar un nuevo modelo de formación inicial de los docentes de Secundaria. Docente al que se le reclama ser educador y facilitador de aprendizajes, pero que no se le está formando para ello. Sin duda, el debate sobre la formación del profesor del futuro continúa aún sobre la mesa.

Consuelo Vélaz de Medrano Ureta, profesora titular de Orientación e Intervención Psicopedagógica de la UNED y presidenta de la Asociación Madrileña de Orientación y Psicopedagogía (AMOP), argumenta en su artículo la necesidad de alinear la formación y la especialización con el contexto de trabajo de los orientadores, para dar respuesta a las demandas de una profesión tan antigua y necesaria, como insatisfactoriamente configurada en la normativa que ha venido regulando su formación y funciones.

Ahora bien, no debemos cerrarnos a otras opciones futuras, ya que, como cualquier otro sector profesional, debemos estar abiertos y preparados para atender contextos, situaciones y personas que las demanden. Respalda las nuevas figuras profesionales es, sin duda, una de las tareas esenciales que como formadores de los educadores debemos saber llevar a cabo. Pero, en primer lugar debemos reconocer y clarificar las tareas y las funciones que les unen, las que les identifican como profesionales de la educación. Y es precisamente estas las que no podemos perder de vista y las que llena de sentido el continuar trabajando en la consolidación y el reconocimiento de este sector.

No hay duda de que debemos responder, de la forma más rápida y adecuada posible, a las demandas sociales. Lógicamente se debe formar, una vez consolidada la formación inicial, para la especialización, pero esto no debe confundirse con una continua creación de nuevos perfiles profesionales. La universidad tiene que decir mucho en este punto. En ella estará la responsabilidad de no perder el sentido fundamental de la formación básica e inicial de sus titulados, desarrollando a los perfiles profesionales claves de este sector, a la vez que es capaz de atender las diferentes demandas sociales que, de forma continua, está exigiendo a sus profesionales.

Aprovechamos, por último, esta presentación para congratularnos que nuestra revista cumple ya 10 años. Esto ha sido posible gracias a la colaboración, al trabajo y al esfuerzo de muchos. Sin duda, sin este apoyo continuado, esto no habría sido posible. A lo largo de esta década hemos trabajado para que, poco a

poco, Educación XXI estuviera presente en las bases de datos y catálogos científicos más reconocidos. Los resultados y los logros están ahí. Y son precisamente estos los que nos empujan a continuar con nuestra empresa, con la ilusión de lograr que esta publicación continúe presente en los círculos académicos y científicos con los indicadores de mayor calidad.

*Marta Ruiz Corbella
Vicedecana de Educación Social y Prácticum
Facultad de Educación. UNED*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Bunk, G. P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y el perfeccionamiento profesionales en la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.

Comisión de las Comunidades Europeas (2007). *Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world*. Conference of European Higher Education Ministers. London. (En línea). Disponible en: <http://www.mec.es/universidades/eees/files/2007-comunicado-londres.pdf> [Consulta 2008, 22 de junio]

Fernández Pérez, J. (2001). Elementos que consolidan al concepto profesión. Notas para su reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 3: 2 (En línea). Disponible en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol3no2/contenido-fernandez.html> [Consulta 2008, 22 de junio]

McEvan, H. (2003). The origin of teaching. En: García Amilburu, M. (ed) (2003). *Claves de la Filosofía de la Educación*. Madrid: Dykinson.

Monereo, C.; Pozo, J. I. (2007). Competencias para (con)vivir con el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, 370, 12 - 18.

**EL RETO DE LAS TITULACIONES DE EDUCACIÓN.
OTRA CRÓNICA A 7 DE MARZO DEL 2008**

Felipe Trillo Alonso
Universidad de Santiago de Compostela

INTRODUCCIÓN

Suponiendo que alguien llegue a leer esto, y por si acaso fuera de mi gremio (profesor de universidad, especialmente del campo de las ciencias sociales y más específicamente de educación), no está mal que sepa que lo que sigue es un artículo de opinión, de modo que no vale nada.

Sépase que el género del ensayo simplemente no cuenta. Y es que, si no se trata de un artículo de base empírica (a veces empiricista) publicado en una revista de tipo A con no se cuál índice de impacto que se debe rastrear (como los perros la caza), lo que sea que se escriba es tan irrelevante para los evaluadores oficiales de la calidad que se diría que ni tan siquiera existe.

Siendo así, la opinión cada vez más extendida es que quienes escriben estas cosas pierden el tiempo. Téngase en cuenta que un trabajo así, groseramente se desprecia (sic) por esa especie de inquisición académica que representa la política de los sexenios de investigación; política que muchos (observo) critican por las sacristías pero contra la que pocos se rebelan públicamente. Quizás porque algunos de los más críticos y a los que más respeto y aprecio entre mis colegas han formado parte de esas comisiones y asumido sus criterios, dejándome perplejo.

De tal modo, en fin, que escribir algo como lo que sigue es casi una frivolidad, se diría que un mero divertimento sino incluso una iniciativa suicida.

Sin embargo, no se qué es lo que tiene de vértigo profesional, de desafío intelectual, de experiencia solidaria desinteresadamente compartida que, pese a todo, algunos todavía escribimos estas cosas.

¿Qué cosas?

Pues algo sobre “el reto de las titulaciones de educación en el siglo XXI”; ese fue el título del trabajo que me encomendaron y al que, no se si con acierto, he intentado ceñirme: Primero porque uno es (a veces) disciplinado, pero sobre todo porque este monográfico aborda con tal amplitud y minuciosidad cuanto tiene que ver con el actual (yo no diría “nuevo”) escenario académico y profesional que estamos viviendo aquí y ahora (otra cosa es el que podamos vivir), que debo evitar invadir los otros ámbitos de análisis y reflexión encargados a los demás compañeros, de los que me honra ser telonero en esta revista.

Ahora bien, ¿cuáles son las titulaciones de educación en el siglo XXI? Lo razonable sería responder a esta pregunta una vez que terminara el siglo pero, como me temo que no voy a estar por aquí para entonces, sólo puedo responder lo que a día de hoy (uno cualquiera de marzo de 2008) soy capaz de ver y como mucho vislumbrar.

En esa dirección, dos competencias (ahora tan de moda) se hacen precisas: analizar lo que ocurre y anticiparse a lo que viene (o nos sobreviene). No me inquieta mucho hablar de lo que veo, si bien la mía es siempre una visión personal e inevitablemente limitada con la que muchos no estarán de acuerdo, pero eso de aventurar hacia donde vamos se me antoja mucho más arriesgado por más que resulte tan conveniente. Si tomamos en cuenta (por si sirve de espejo) que yo redacté mi Tesina en 1980 en una vieja Olivetti de carro manual, a la que sustituí por una eléctrica en 1986 para la Tesis, y por un Macintosh Plus de 800 K de disco duro y otros tantos en la disquetera externa para la Titularidad en 1989, y que bajo ningún concepto imaginaba por entonces a donde podríamos llegar con todo esto de las Nuevas Tecnologías: mi capacidad de anticipación a los tiempos se revela muy corta. Pero, si junto a esa revolución tecnológica que no fui capaz de avistar, le añadimos el hecho de que me formé en una universidad provinciana, cerrada en si misma (como lo eran todas las de España en las décadas de los setenta y la mayor parte de los ochenta), con un mayoritario cuadro de profesores castrantemente jerarquizado y con planes de estudios saturados de contenidos centrados en la lógica de las disciplinas, de modo que todo esto (tan actual) de una Universidad europea e internacional, democratizada y centrada en el aprendizaje autónomo de los estudiantes resultaba simplemente una quimera: no me queda más remedio que reconocer que en esto de adelantarse a los tiempos “necesito mejorar”.

Aún así me arriesgo y tiro para adelante. Consciente de que mi primer problema es encontrar una estructura para el análisis y la reflexión, procedo como suelo hacer siempre en estos casos, y después de mirar alrededor en

busca de ayuda y de marearme con tantos y tan sugestivos estímulos, me detengo, resuelvo mirarme a mi mismo y me pregunto: ¿quién eres tú para escribir sobre esto?

Está claro que al margen de mi condición existencial más íntima (que no viene a cuento), la única razón que intuyo justifica que me hayan invitado es el hecho de haber participado muy activamente, desde la Conferencia de Decanos y Directores de Magisterio y Educación y durante los primeros tiempos (ahora estamos en los segundos), en todo este asunto de la adecuación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Si así fuera, lo más peculiar de mi aportación perteneció entonces como ya tengo explicado (Trillo, 2006) al ámbito de la política académica, entendida como reflexión que trata de promover la toma de decisiones colegiada y la puesta en marcha de acciones colaborativas de mejora. Consecuentemente, esa será también la perspectiva de mi aproximación a este tema en este momento, que de nuevo adopta la forma de una crónica de lo que nos está sucediendo.

La perspectiva de política académica me lleva a hacer especial hincapié en las decisiones que afectan a la Universidad y sus efectos (o tal vez debería decir estragos) sobre el conjunto (o buena parte) de la comunidad universitaria en la que se desarrollan las titulaciones sobre las que debo reflexionar. Siendo así, esa interpretación política lleva implícita cierta aproximación sociológica (por más que no profundizo en los procesos seguidos para tomar tales decisiones), de modo que si acierto en el empeño lo que digo merecería un comentario de este tipo: “eso es lo que yo pienso” o bien, “no estoy de acuerdo pero es verdad que mucha gente dice esas cosas”. Naturalmente, si errara, el comentario sería este otro: “este escribe lo que se le ocurre; ni caso”.

Insisto: lo que sigue es mi visión del asunto. Y como cada día que pasa estoy menos seguro de saber donde me encuentro, no es improbable que lo que digo se deba desechar sin más. Ahora bien, en ese caso sépase que no habrían sido sinceros la inmensa mayoría de colegas con los que hablo y que me transmiten una percepción de la realidad que absorbo cual esponja y que, de alguna manera, he intentado reflejar en estas páginas. Especialmente eso, sí: reflejar el cómo lo estamos viviendo; pero con la peculiaridad añadida de que en esta ocasión no atiendo tanto a las razones como a las emociones.

En estos tiempos en los que se habla tanto de educación emocional (equivalente al “sentidiño” gallego), quizás no resulte tan disparatado ocuparse de las emociones (léase: “Estado de ánimo caracterizado por una conmoción orgánica, consiguiente a impresiones de los sentidos, ideas o recuerdos, la cual produce fenómenos viscerales que percibe el sujeto emocionado, y con frecuencia se traduce en gestos, actitudes u otras formas de expresión”) y hasta de las sensaciones (léase: “impresión que las cosas producen en el alma”, o si se prefiere en la conciencia). Además, alguien tendría que hacerlo y ¿por qué no yo? -me dije-, que al cabo investigué sobre el desamparo aprendido en los centros esco-

lares. Así que asumí el riesgo de que esta crónica me saliera sentimental (léase: “que afecta sensibilidad de un modo ridículo o exagerado”). De verdad: ¡Adoro el Diccionario!

1. MI UNIVERSIDAD NO ES DE ESTE MUNDO: LOS ESTRAGOS DE UN PERVERSO SISTEMA DE INCENTIVOS

Bueno, también cabe la posibilidad de que sea yo el que no es de esta Universidad. La duda se me plantea porque, francamente, al nivel de las disposiciones legales y normativas que rigen la vida universitaria (otra cosa son los hábitos, que persisten), a aquella Universidad del “alma mater” en la que yo me formé -que incluye la LRU de 1983-, y en la que hasta hace bien poco creía que aún me encontraba, lo cierto es que no la conoce ni su madre.

No voy a caer en la tentación de sugerir que cualquier tiempo pasado fue mejor; que cada cual elabore sus propias conclusiones. Pero tengo para mí que desde que comenzamos con lo de la evaluación de la calidad (allá por 1995) como gran reclamo para la mejora (que tanta falta hacía), pero sobre todo desde que se exacerbaron sus aspiraciones, se confundieron sus objetivos y su metodología y las consecuencias se hicieron más agresivas, en especial a través de la ANECA (por el 2002, como quien dice antesdeayer), todo se ha ido precipitando hasta hacer que algunos (en el plano reglamentario) no nos reconozcamos.

Espero se disculpe que no haga un análisis pormenorizado de las diferentes disposiciones legales y normativas, identificando sus pros y sus contras; seguramente no sabría. Conste que espero hacerlo algún día cuando encuentre un doctorando animoso dispuesto a evaluar a los Ministros del ramo. Pero mi intención ahora es mucho más modesta: se trata tan sólo de expresar el cambio de cultura que hemos experimentado en los últimos veinticinco años (lo que coincide, por cierto, con toda mi vida como profesor), y que de una manera casi desquiciante se ha precipitado durante estos últimos cinco o siete. El relato, pues, que sigue, es el de la memoria (siempre selectiva y con probables lapsos) que puede guardar cualquier profesor que haya vivido esa época.

Como dije, primero fue la LRU (1983), que nos organizó por áreas de conocimiento y departamentos, que democratizó sin duda a la Universidad (no sin algún exceso) y que defendió claramente su autonomía (a mi juicio). Siendo así, vivimos tiempos de cambio en la segunda mitad de los ochenta y a lo largo de todos los noventa, que dieron no pocos frutos, por más que, como es lógico, muchos problemas tanto antiguos como emergentes nos inquietaran y reclamaran nuestra atención. Entre otros: los procedimientos de selección del profesorado que sumaron a las ya antiguas, nuevas formas de perversión (tanto para numerarios como para contratados); y especialmente los planes de estudio (la reforma de 1987 que cambió los de 1979, y supuso la incorporación del sistema de créditos), incluso con nuevas titulaciones como educación social (1991) y

psicopedagogía (1992), y cuya elaboración supuso una experiencia inédita para la mayoría de los profesores, entre los cuales hubo quienes tanto en las comisiones ministeriales como en las facultades destacaron por su clarividencia y altura de miras y quienes lo hicieron por su codicia y miopía.

Pero lo cierto es que, tras un cierto tiempo naturalmente convulso las aguas volvieron a su cauce y pocas épocas fueron más fructíferas, como dije, al menos para las titulaciones de Educación. Los títulos de Magisterio (con esa denominación desde 1991 y como consecuencia de la LOGSE de 1990, mucho mejor que la de Profesores de E.G.B., de 1971 después de la Ley General de Educación de 1970), que también actualizaron sus planes en el 2000, se consagraron como plenamente universitarios (recuérdese que fue en 1971 cuando se habían incorporado a la Universidad), y en ese marco de reconocimiento, sobre todo desde finales de los ochenta, las áreas de las didácticas específicas se desarrollaron de forma vertiginosa y junto a éstas todas las demás de Educación dieron lugar a numerosos doctores, titulares y catedráticos de universidad, a líneas de investigación, proyectos subvencionados, colaboración internacional, actividades de extensión, numerosas publicaciones y una entusiasta proliferación de revistas propias del campo más o menos especializadas. A lo que cabe añadir la creación de la mayoría de las Facultades de Educación actualmente existentes (se denominen como se denominen), bien mediante procesos generales de integración (que siempre apoyé y aplaudo) de las antiguas Escuelas de Magisterio y las Secciones de Pedagogía (por más que persisten excepciones), bien mediante el desarrollo de las primeras a través de la incorporación a su oferta educativa de titulaciones como las de psicopedagogía y educación social (razonable u oportunista según los casos).

En ese contexto, ilusionante, hicieron su carrera (yo también) la mayoría de los profesores que ejercen hoy como tales en las titulaciones de educación (y en las otras, pero éstas son las que nos ocupan). Es un plazo amplio de tiempo y los hay más o menos jóvenes (diez o doce años arriba o abajo) de entre los de esa cohorte; después vinieron otras colegas, así, en femenino, por su abrumadora mayor presencia en contraste con lo que ocurría antes. De aquellos, algunos fueron de hecho los artífices del cambio (perteneían a los movimientos de PNNs de inicios de los setenta), otros nos sumamos desde el inicio (quizás sólo porque nos vimos envueltos) y otros llegaron cuando ya se había recorrido un largo trecho. En cualquier caso, lo que deseo destacar (sin idealizar) es que fue tiempo de crecer, de germinar, de dar frutos, y que la Universidad española hoy es lo que es (al menos por el momento) gracias al modo de actuar de entonces (mucho más desprendido, mucho menos interesado), y en especial -quiero destacarlo- a la forma de valorar y de reconocer aquél trabajo, que es lo que, a mi juicio, más ha cambiado y para mal. Claro que, quién sabe, es que ya me hice viejo para adaptarme (y digo en singular lo que podría ser en plural), pero lo cierto es que eso de los incentivos con lo que el subtítulo de este apartado ha cambiado. Y que nadie confunda prosaicamente incentivos con prebendas, no; incentivo es, según la Real Academia, lo "que mueve a desear o hacer una cosa; estímulo".

Retomando las iniciativas, debe constar en cambio (para sonrojo de muchos) que el modelo de formación de profesores de enseñanza secundaria, el denominado CAP (Curso de Aptitud Pedagógica), ya por entonces absolutamente periclitado y desarticulado (nació con la Ley General de Educación de 1970), fue lo único que permaneció inalterable.

Por supuesto, durante ese tiempo de 14-17 años también hubo ocasión para generar o reproducir: grupos de poder, familias enfrentadas, departamentos recelosos, áreas anquilosadas, crecimientos desparejos y agravios comparativos, centros precarios de recursos tanto materiales como humanos (escasa masa crítica), planes de estudios hinchados con algunas optativas ridículas y contenidos obsoletos, profesores parásitos y oportunistas, investigaciones vacuas, doctores y otros grados de rebajas, etc.

Siendo muchas de estas cosas las que, más tarde, pero todavía en el seno de la LRU, aconsejaron promover la evaluación de la calidad como un buen recurso para su desarrollo institucional: fue allá por 1995 con el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad, por entonces dependiente del Consejo de Universidades como garante, en mi opinión, del respeto debido a la autonomía universitaria.

También a esa época, por cierto, corresponden los engendros de los quinquenios y los sexenios, como el Real Decreto de 1989 que regulaba, conviene recordarlo, el sistema de retribuciones del profesorado universitario, por entonces ya muy mermado en su poder adquisitivo, y como alternativa a una subida lineal de los sueldos que los sindicatos -ya ni me acuerdo-, no supieron o no quisieron batallar. De modo que aquello, visto lo visto, reúne todas las acepciones de engendro: "plan mal concebido, sin la proporción debida, de índole perversa".

Ahora bien, como anticipaba, es como si todo eso sufriera una mutación y se desbocase con la llegada de este milenio. Primero la LOU del 2001, tan estéril (por diversos motivos), y que provocó un rechazo alentado por los rectores que, sin embargo, después asumieron encantados cuanto ésta proponía sobre su sistema de elección y otras prerrogativas. Muy pronto, en el marco de la anterior, la creación de la ANECA en el 2002, con lo que supuso de conferir a una agencia externa la acreditación obligatoria de muchos de los servicios y de la oferta de las universidades (las bibliotecas y la mención de calidad para los programas de doctorado, de lo que se desprende que hay otros que no la merecen), y la evaluación supuestamente voluntaria para las universidades de sus titulaciones y de su actividad docente, investigadora y de gestión: todo lo cual yo lo considero como un grave atentado a su (nuestra) autonomía; sólo reparado en parte por su actual dependencia orgánica del MEC. Por fin la Ley sin nombre del 2007, pues se la conoce por aquella que viene a modificar ("Ley Orgánica por la que se modifica la LOU"), que ya hace falta ser poco creativos o tener escaso interés.

Y entre esas coordinadas temporales, que implican dos gobiernos de distinto signo (PP y PSOE) y tres ministras (las profesoras Castillo, San Segundo y Cabrera), sobrevino un aluvión de acontecimientos y disposiciones, de órdenes y contraórdenes, de rumores lacerantes alentados por el secretismo oficial (que es lo contrario de la transparencia, no se olvide) tanto del Ministerio como de las consejerías autónomas, agencias varias y también los rectores (pues al respecto no se salva nadie), así como de leyes y decretos aprobados *in extremis* al final de las dos últimas legislaturas (de la segunda del Sr. Aznar y de la primera del Sr. Zapatero). Así encontramos:

- a) La eclosión (o erupción) del llamado espíritu de Bolonia y la convergencia (luego “adecuación”) al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Numerosos planteamientos e iniciativas tienen que ver con esto, asunto que no deja de sorprender que pueda provocar percepciones tan enfrentadas: pues si unos lo consideran una fuente de inspiración para la innovación de las universidades y la mejora de la oferta pública abriendo la institución a las necesidades sociales, otros simplemente ven ahí una coartada para sojuzgarlas y para reducir drásticamente el gasto de esa oferta desmantelando buena parte de la misma en función de los intereses del mercado. De tal manera que, la inicialmente razonable propuesta de homologar las universidades para que se reconocieran mejor y se apoyaran mutuamente en el seno de la Unión Europea, para algunos se ha convertido de hecho en todo lo contrario, es decir, en un alevoso proceso de desregulación del sistema universitario público, en un insultante proceso de desconsideración de lo propio en función de supuestos mejores modelos foráneos, y en un agresivo proceso de exacerbada competitividad según el clásico modelo del “todos contra todos”.

¿Quién tiene razón? Mentiría si dijera que lo se, si bien, lo confieso, desde siempre me inclino más hacia la segunda versión. Que, de ratificarse, me confirmaría algo que ya presuponíamos cuando todo esto empezó: que afrontábamos un proceso de “reconversión” (no innovación) de la universidad, sólo que a coste cero, sin indemnizaciones ni prejubilaciones (con las que muchos, por cierto, bromeaban al principio).

Pero no acaban aquí los dilemas ni las tensiones generadas a partir de lo del EEES. No hay que hacer un gran esfuerzo de memoria para recordarlas pues todo eso ha ocurrido como quien dice hace unos días y nos sigue pasando:

- b) Recuérdese pues que el discurso sobre una formación basada en las competencias (discutible) y el aprendizaje autónomo (con lo que estoy de acuerdo), y su propuesta de un sistema de transferencia de créditos con un nuevo computo de su duración en horas que contempla el trabajo de los estudiantes (lo que es aceptable), están en el origen del esfuerzo ímprobo y no carente de conflictos que supuso elaborar los

Libros Blancos de las diversas titulaciones; algo que hubo que hacer además contra reloj (¿para qué aquellas prisas?). Recuérdese, a propósito de esto, que la titulación de Psicopedagogía no pudo ser desarrollada porque las de segundo ciclo se posponían (*sine die*, como se vio) y que, a diferencia de otros, asumimos reducir la oferta en las titulaciones de Magisterio (con buen criterio en mi opinión).

- c) Recuérdese que al mismo tiempo, diversas iniciativas sobre la reforma de las metodologías docentes en la Universidad se extendieron por doquier. Vaya por delante mi reconocimiento acerca de su necesidad. También mi aprecio por la mayoría (hay de todo), ya adopten el formato de congresos o el de cursos de formación en cada campus. Ahora bien, hay un punto de partida en todo esto, que a pesar de que soy muy crítico con la práctica docente actual, a mi se me antoja obsceno. Y es esa idea, como si de un pecado original se tratase, de que todos los profesores (salvo raras excepciones) habrían abandonado por completo su responsabilidad en este asunto. Y aún habiendo mucho de eso, es verdad, ese no puede ser el punto de partida porque denigra injustificadamente a todo el colectivo de profesores que, según parece, seríamos pésimos, es decir, culpables hasta demostrar lo contrario.
- d) Recuérdese también una como sensación de frustración en el ambiente cuando veíamos que se ponían en marcha algunas iniciativas para la mejora de la docencia, extraordinariamente costosas pero ilusionantes (al menos a mi me sedujeron), y que sin embargo no cuajaron en propuestas o recomendaciones concretas. Recuerdo una en particular, probablemente paradigmática y por eso la menciono, auspiciada por el Consejo de Universidades y la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria, que parecía que iba a convertirse en un referente de innovación a la vista del despliegue de medios y de apoyo institucional pero que, aún resultando muy estimulante para muchos y sin duda bien intencionada para todos, dio a luz, como la montaña, a un ratón, evidenciando que los descubrimientos pedagógicos de los recién llegados al foro, en su mayoría ingenieros y afines, eran equivalentes a los de nuestros alumnos de primer curso en cualquiera de las titulaciones de educación de nuestras facultades.
- e) Recuérdese asimismo el discurso engolado de los rectores y su proceder al respecto, muy al estilo del “a Dios rogando” por la mejora de la docencia, “y con el mazo dando”, pues lo que se haga ha de ser a coste cero.
- f) Recuérdese que junto a todo lo anterior, se desarrollaron los planes nacionales de evaluación de las titulaciones, en los que muchos profesores se vieron implicados, ya en sus respectivos centros ya como evaluadores externos, y todo lo que eso supuso de enfrentarse individual y

colectivamente a los propios fantasmas y encajar el resultado; desde luego con más o menos rigor y sentido autocrítico según los centros.

- g) Recuérdese, en fin, que los quinquenios por la actividad docente se siguieron concediendo a todo el mundo mientras que los sexenios fueron cada vez más restrictivos, y que ambas cosas provocaron y provocan un profundo desánimo. Que los sexenios adoptaron criterios más propios de las áreas experimentales y técnicas, las cuales por cierto contaban de antemano con revistas y foros para la divulgación de sus trabajos que ya se ajustaban desde antes a las nuevas exigencias requeridas. Lo que supuso, en definitiva, poner en valor sus modos habituales de proceder, y eso está bien. Pero que al generalizarlos, ese principio de poner en valor lo propio se conculcó por completo en el caso de las ciencias sociales y humanas, las cuales ni trabajaban así (ni tienen porque hacerlo) ni contaban ni cuentan con suficientes revistas equivalentes, lo que condenaba y condena al ostracismo (léase destierro o exclusión forzosa) a cuantos hasta ahí habían servido y sobre los que la universidad se había apoyado; y conste que aún se apoya, por más que el problema de sus profesores parece ser el problema exclusivo de sus profesores y no el de sus Universidades. Y recuérdese relacionado con esto, cuántas revistas, que fueron muy dignos instrumentos de difusión de nuestros trabajos, están en vías de extinción o ya han desaparecido, sin que nadie reconozca y agradezca el generoso esfuerzo de sus promotores. Y está bien, lo entiendo, quizás no todas contaban con ese mínimo nivel (y digo mínimo) que desde muy antiguo es exigible a publicaciones en nuestro campo, pero otras sí y, sin embargo, aún indexadas son indeseadas.
- h) Recuérdese lo que ocurrió con tantos grupos de investigación que por imperativos económicos o desaparecieron o debieron integrarse, a veces forzadamente y perdiendo su identidad, en otros mejor organizados para la investigación, eso es posible, pero sobre todo mejor puntuados para lograr financiamiento externo. Y que entre estos, de nuevo, los hay de primera y de segunda, de excelencia o no (cualquier cosa que represente eso y sin quitarle mérito alguno a los así reconocidos). Pero que habiendo cada vez más categorías, a los de reciente creación todo les resulta cada vez más crudo.
- i) Recuérdese que también a los profesores, y dependiendo de las respectivas comunidades en las que habitamos (lo que genera no pocos agravios comparativos), también se nos clasifica; en el Sistema Universitario Gallego, por ejemplo, como de "excelencia curricular" o no (ahí queda eso), en evidente *remake* de los sexenios y sólo para subir el sueldo a unos pocos y por un corto periodo de tiempo. Y que en ese marco, se han adoptado procedimientos de evaluación de la docencia de los profesores por los estudiantes que resultan lamentables tanto metodoló-

gica como conceptualmente, pues consagran al tiempo que confunden la mera satisfacción de éstos como categoría que define la calidad docente (y no importa lo bien parados que salgamos).

- j) Recuérdese que las iniciativas para la mejora de la condiciones docentes en las respectivas universidades son, en muchas de ellas (al menos así es en la mía), como una hiriente mentira, un ofensivo sarcasmo. Está bien, *zemos* europeos, tenemos nivel, así que si investigas, si publicas (de momento sirve en cualquier sitio, pero en la última aplicación que recibí antes de ayer para el “plan estratégico” de mi departamento ya no había espacio para los libros: tal cual), si diriges Tesis, si tienes proyección internacional en cursos y congresos, si los organizas por aquí, si colaboras con tu universidad en actividades de formación para tus colegas, si haces todas esas y más cosas (no cuentan las actividades de extensión), entonces se aminora tu carga docente en atención a que puedas atender mejor todo eso e incluso cabe la posibilidad de que se concedan años sabáticos. Pero, siempre hay un pero, si tu departamento no tiene profesorado bastante, y como sea que no se puede contratar a nadie pues no hay dinero, todo lo anterior se queda en agua de borrajas. Siendo así, esas medidas adoptadas a bombo y platillo a favor de la calidad son, de hecho, sólo para los departamentos sobrados de personal que desde siempre disfrutaron, esos sí, de todas las prebendas. Y mientras, otros, hacen todo lo que dije, y además imparten los 24 créditos a través de cuatro materias no optativas sino de las obligatorias o troncales, a lo largo de los dos cuatrimestres y con trescientos alumnos (sin contar repetidores).
- k) Recuérdese que últimamente y cada vez más nos pasamos el día informando sobre nuestras respectivas actividades y cubriendo para ello numerosos impresos de control para múltiples servicios y agencias, pues ahora todo el mundo vigila a todo el mundo. Que ya no es suficiente por tanto con que hagamos cosas, sino que además debemos anotarlas, a menudo en aplicaciones informáticas que frecuentemente se me antojan que han sido concebidas por alguien que ha disfrutado pensando en cómo iba a volverme loco. Que trabajamos horas y horas para una burocracia de administrativos anónimos pero que, a la postre, son los que van a permitir que lo que sea que presentamos o pedimos (proyectos, sexenios, etc.) llegue a manos de nuestros pares a los que en principio sí les reconoceríamos capacidad bastante para valorar la relevancia del contenido (no sólo el formato) de nuestras aportaciones.
- l) Sépase, porque es de hace un mes más o menos, que el nuevo sistema de acreditación que viene a reemplazar a las habilitaciones (que pronto se evidenciaron más caras, más complejas organizativamente y no menos sesgadas que los sistemas de oposición anteriores), se ha revelado en dos días como el paradigma de ese burocraticismo abusivo que

ha dado lugar al término eurócrata. Insistiendo en esto, yo me imagino -incluso prevengo- que si hay en algún lugar algún colega que se encuentre en ese trance y, además, colabora generosa y activamente en el esfuerzo de su facultad por cubrir formalmente y satisfacer en el fondo todos los criterios para el reconocimiento de sus titulaciones conforme al modelo oficial para la verificación de los títulos universitarios, ese colega habrá alcanzado el paroxismo; con grave riesgo de apoplejía. Y todo, sin que ninguna autoridad académica reconozca y valore su esfuerzo de manera independiente al éxito que logre en esas dos empresas. Si le sale bien -se dirán-, lo rentabilizamos y si no, seguro que no era el indicado, habrá que cambiarlo. A mucha gente que conozco este proceder de “sus” autoridades le resulta muy crudo. Es natural.

- ll) Contémplese, pues es también de ahora mismo, cómo hemos vuelto a la precipitación pura y dura. Según parece, haber sido capaz de presentar una titulación para su acreditación antes de este mes de febrero de 2008 de manera que se implante en el curso 2008/09 es sinónimo de éxito, ejemplo de solidez y de rigor. Consecuentemente, sobre todas las demás que no lo hicieron (no lo lograron, se dice y se connota) se extiende una duda sobre su capacidad, que se hará mayor cuanto más se tarde en presentar la titulación, así que conviene correr (“¡corred, corred, malditos!”). Y en eso andamos sin que nadie tenga en cuenta, salvo para valorarlo como una disculpa de mal pagador; que para un centro aprobar una única titulación como por ejemplo la de matemáticas no tiene nada que ver con lo que representa para los nuestros aprobar seis (que, además, se interrelacionan). O, como hemos visto recientemente, que aprobar tal cosa en un centro o una red de centros privados es más rápido que en los públicos (y no digo nada más).
- m) Recuérdese que los sexenios para subirnos el sueldo continúan siendo por arte de birlibirloque el criterio para todo. De modo que una evaluación opaca e injusta donde las haya prejuzga y condiciona cualquier otra aspiración.
- n) Recuérdese, que en esta cultura, a muchos y muy jóvenes investigadores, que aún siendo ayudantes asumieron solidariamente una buena parte de la carga docente de sus departamentos, que tras años de denodado empeño y con notable rigor defendieron sus Tesis obteniendo la máxima calificación, que han salido al extranjero, que son el apoyo fundamental de los grupos de investigación a los que pertenecen (sin ellos nada funciona), que han publicado en sus seis años de vida entre nosotros media docena de artículos como mínimo correctos (claro que en revistas indexadas pero de las indeseadas), pues bien, repárese en que a esos jóvenes colegas se les niega la acreditación para ser ayudantes doctores (sólo eso) y se les pone a las puertas de la calle. Y que uno,

su director de toda la vida, se ve en la obligación de decirles, disimulando la náusea, que hay que ser más estratégico, que hay que unirse a una familia que controle una revista, que hay que rentabilizar mejor el esfuerzo, que tal vez debería dejar ese grupo o aquel proyecto (quizás a uno mismo) porque aunque son buena gente no están bien situados en la salida.

- ñ) Sépase, en fin, que algunos sabemos, como dijo un colega, no consigo recordar quien (que me disculpe): que “hay vida detrás de la evaluación”. Y que una evaluación ética exige estar atento a las consecuencias que la misma tiene sobre terceras personas.

Y, ya está bien.

Como espero haber sugerido, la hipótesis que manejo es que todo esto se hizo de espaldas a la comunidad educativa, o por lo menos de la mayoría de los profesores de nuestras áreas y de forma absolutamente vertical. Dicho esto, no se si respondió a un plan preconcebido o si a alguien se le fue de las manos. Tampoco sabría decir qué es peor si lo uno o lo otro. Si se que a algunos, pero a muy pocos, les ha ido bien: quizás por aquello de que a río revuelto ganancia de pescadores. Y que a muchos de los profesores más y mejor consolidados, con reconocido criterio y fuerza suficiente para oponerse, parece que tampoco les parece tan mal todo esto. Así que, como dije, tengo muchas dudas acerca de si no seré yo el que está completamente equivocado en este análisis.

Pese a ello, como ya voy en la página nueve no puedo dar marcha atrás (sólo faltaría) y, así, mi conclusión provisional, a la espera de mejores juicios que el mío, es que si con todo esto se pretendía generar ilusión e implicar al profesorado en un ejercicio de trabajo colaborativo como el que, con sus más y sus menos afrontamos el desarrollo de la LRU, me temo que se ha fracasado. Bien al contrario, lo que yo percibo es que ahora se ha fortalecido el “sálvese el que pueda” entre los meritorios y, entre los ya situados (titulares o catedráticos) un desaliento enorme. Téngase en cuenta que desde que escribí y difundí en la lista de correos de mi área una diatriba sobre los sexenios, son muchísimos los que me comentan (a ver, más de un par de docenas tanto de titulares como catedráticos, y esos son muchos), que o tienen serias dudas de conseguirlo, o que no se presentan (bastantes por una cuestión de principios), o que no se lo han dado y que de entre estos algunos se han enredado en odiosos líos de reclamación.

Así las cosas, tengo para mí que se comenzó ofendiéndonos a todos por lo de la endogamia, por cierto sin que apenas nadie reaccionara (¿merecíamos tener tan mala conciencia?), y ahora a muchos se nos hace sentir que somos una especie de menesterosos abocados a la sopa boba. Y es triste, aunque este criterio que se refiere al estado de ánimo, tan fundamental para acometer cualquier actividad, se haya desterrado de nuestro vocabulario. Pienso que algo así ha ocurrido porque nadie ha tenido el coraje de poner en valor lo que hasta aquí

veníamos haciendo. Porque papanata e irresponsablemente se incorporaron criterios de evaluación ajenos que nos han desarbolado y muchos quedamos al paio. En cierta medida esto me recuerda a cuando importamos el paradigma experimental y después nos pasamos años errando por el desierto hasta recuperar el interpretativo. Y claro, tratando así a la gente es difícil que se les implique en la mejora de todo cuanto queda por hacer: ¿se darán cuenta de esto los que nos gobiernan desde el MEC, las consejerías y los rectorados? No lo creo, pese a lo cual, que conste, algunos sin embargo persistimos y resistimos y, fatalmente, más mal que bien, entramos por el aro.

2. “ESTACIÓN TÉRMINO: ESTAMOS LLEGANDO”. SOBRE EL SER Y EL DEBER SER ANTE EL RETO DE LAS TITULACIONES EN EDUCACIÓN

Creo recordar que lo que entrecomillo en el título de este apartado estaba en un disco de Gato Barbieri. Es sugerente.

Ahora bien, ¿dónde está esa estación a la que estamos llegando? Señalo ahora sus coordenadas: Limita al norte con el diseño curricular o los planes de estudio, al sur con las infraestructuras y recursos de las facultades, al este con el compromiso de los estudiantes y al oeste (por donde se pone el Sol) con el compromiso de los profesores.

2.1. El Norte: Los planes de estudio

En efecto, en el Norte (que polariza el compás) lo que nos encontramos es con una nueva reforma de los planes de estudio de nuestras titulaciones. Estamos pues en el nivel del diseño del currículo. Muchos ya vivimos dos (las de 1992 y 2000) y algunos hasta tres (la de 1971 para Magisterio o 1979 para Pedagogía), así que sabemos de qué va. El problema es la memoria colectiva que nos ha quedado de todo aquello. La convicción de que al final este asunto se resuelve mediante acuerdos a cara de perro entre grupos de presión que se identifican con las áreas o los departamentos (cuya esclerosis es la peor herencia de la LRU). La posibilidad de que una amplia mayoría consiga imponer una cultura que logre subordinar cualquier interés inmediato y espurio al objetivo común de diseñar el mejor plan de formación para los estudiantes teniendo en cuenta las necesidades de la sociedad en la que han de ejercer, suele ser valorado con escepticismo como una propuesta ingenua. Y, nos guste o no, ese es el caldo de cultivo del que partimos, como consecuencia de la memoria que guardamos de viejos vicios cometidos. Este es el ser. El deber ser es eso tan ingenuo que he mencionado y que requeriría algo así como una puesta a disposición de los respectivos centros de cualesquiera supuestos derechos adquiridos sobre la docencia por los profesores, además de una firme voluntad compartida por fortalecer el centro como garante último de las titulaciones que imparte, y al que se subordinan de buen grado los departamentos. No es la titulación para uno,

sino que es uno (todos) para la titulación. ¿Algo más? Seguro, pero para empezar habría que compartir algo así, y lo que me pregunto es ¿qué se ha hecho de manera decidida y efectiva en esa dirección? La respuesta está en el viento (Dylan *dixit*). Tal cual.

Pese a ello, ¿sabemos por lo menos de qué titulaciones estamos hablando? Concretando que nos referimos a aquellas cuya planificación y organización nos corresponde parece ser que sí: hablamos de los grados de Maestro de Infantil, Maestro de Primaria, Educación Social y Pedagogía, del grado o del Máster de Psicopedagogía pues aunque parezca mentira todavía no está definitivamente resuelto si será grado o postgrado, y del Máster de Formación de Profesorado de Secundaria. Ahora bien, ¿estamos seguros de que son esas? Si apelamos a todo lo que venimos diciendo, argumentadamente por cierto y desde hace años, tanto en los Libros Blancos como en las declaraciones varias de las Conferencia de Decanos y Directores de Magisterio y Educación, así como en las múltiples efectuadas a partir de las diversas reuniones de las áreas, no habría dudas. Pero, lo cierto es que sí las hay respecto a Psicopedagogía y al Máster de Formación de Profesorado de Secundaria.

No proceden de nuestros centros sino de los envites que deben soportar desde otras instancias. Estas dos titulaciones son: la primera, permanentemente cuestionada por una buena parte de los psicólogos de la educación extremadamente celosos de su imagen de marca "psico"; y la segunda, codiciada por diferentes motivos (algunos no confesables) por numerosas facultades e institutos, si bien esto acontece con más o menos intensidad según las universidades.

- a) Respecto a Psicopedagogía, y por si fuera poco no saber si va a ser un grado o un Máster y que incluso puede ser una cosa en una universidad y otra en otra (!), se ha ido extendiendo, ahora ya en el seno de nuestros propios centros, el bulo de su irremediable pérdida de matrícula. El argumento, falaz en mi opinión, es que nutriéndose fundamentalmente de diplomados en Magisterio, cuando estos logren el grado que los equipara a cualquier otra titulación ya no desearán cursar Psicopedagogía. En fin, quizás no debiéramos otorgar carta de naturaleza a lo que no es más que un rumor, pero yo creo que es preferible parar la bola de nieve antes de que crezca demasiado. Así, y si uno repara en el frágil argumento expuesto apreciará enseguida que, tal vez, la motivación para el estudio de la Psicopedagogía no es sólo la de obtener un grado supuestamente de mayor nivel, sino la de formarse en un ámbito de investigación y de intervención profesional claramente distinto del de la enseñanza que es el propio de los maestros. Ambos están relacionados, por supuesto, pero son distintos.

Volviendo al contencioso con los psicólogos, francamente esto se parece ya a lo del pobre Sísifo: tanto que a veces apetece arrojar la piedra en otra dirección (imagínenla). Pero el enfrentamiento, aunque a veces resulta inevitable, no

es por principio una buena alternativa. Todos sabemos que llueve sobre mojado en este asunto y que, si bien esta titulación fue concebida por ciertos psicólogos de la educación con responsabilidades en el gobierno de D. Felipe González, a los que cabe suponer que apoyaron algunos de sus colegas (no me atreví a poner “bastantes”), lo cierto es que en la actualidad y salvo algunos que todavía secundan la iniciativa (ya no defendida con tanto énfasis por sus creadores), la mayor parte de los psicólogos de la educación persisten en su rechazo. Un rechazo que hacen efectivo a través de múltiples formas de oposición; entre otras: bien reivindicando un mayor peso docente en la titulación para después desinteresarse en la práctica de la misma a la que, salvo muy honrosas excepciones, envían a sus más jóvenes e inexpertos profesores; bien propiciando en su propia titulación general de Psicología una vía de especialización redundante en parte con esta, de modo que ya desde siempre pero ahora todavía más desaniman implícita o explícitamente a sus alumnos del primer ciclo a que prosigan sus estudios por esta titulación.

¿Qué hacer? Pues aún siendo las cosas como he descrito (y por supuesto no es así en todos los lugares), no resulta razonable continuar intercambiando agravios sino que se impone un acuerdo definitivo, honesto y leal de mutua colaboración, por cuyo logro y sobre todo cumplimiento deberían velar esta vez los rectorados (generalmente tan huidizos en este tipo de cosas). Ese acuerdo establecería que la mejor aportación de las dos facultades al ámbito de la orientación educativa esencialmente, pero quizás también ampliada al ámbito de lo laboral, se localizaría en la titulación de psicopedagogía, evitando redundancias en las otras dos de partida (psicología y pedagogía).

Sin embargo, ¿qué es lo que va a ocurrir? Pues es muy probable que mantengamos el actual estado de cosas. Toda vez que hay un ámbito de investigación y de intervención profesional, el de la orientación, al que se accede desde la psicopedagogía, la psicología y la pedagogía, continuaremos con la que ya tenemos según el célebre dicho de “cada uno en su casa y Dios en la de todos”. ¿Es esto lo mejor? Quizás es lo menos malo, pues podría haber decisiones (que no soluciones) peores. No obstante a mi personalmente me gustaría más aunar esfuerzos en vez de dividirlos, sin ignorar que, curiosamente, esa división en realidad multiplica puestos docentes que, a la postre, quizás es lo que se sustancia.

- b) En relación al Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria, poco puedo añadir a lo que ya dije hace tiempo (Trillo, 2006), si bien destaco lo que sigue:

Primero, mi adhesión a lo señalado por la Conferencia de Decanos y Directores de Magisterio y Educación: “Que este nuevo título oficial debe servir para crear las bases de una cultura profesional docente del profesor de Educación Secundaria. Los futuros profesores de secundaria gracias a este nuevo máster, y después de adquirir una sólida cultura científica en la disciplina referente con un título de grado, podrán

aprender y desarrollar las competencias profesionales que son propias de la función docente y educativa que la sociedad les encomienda” (p.45).

Segundo, y esto es algo que añadí para explicar esas competencias: “Considérese que de lo que se trata es de formar a los profesores que se responsabilizarán (quieran o no, tanto para bien como para mal) de educar y no sólo transmitir información al cien por cien de la población entre 12 y 16 años, con el cien por cien de los problemas que les caracterizan, así como a una buena parte de entre 16 y 18 con todos los cambios que ahora les singularizan. Por consiguiente, lo que se necesita es una sólida formación didáctica y pedagógica. Porque la Enseñanza Media no necesita especialistas en sus respectivos campos sino profesores capaces de introducir progresivamente a sus alumnos en el rigor científico a partir de la vivencia de lo que supone como aventura, y capaces de resolver problemas de motivación, de disciplina, de inclusión y de equidad, de desarrollo de un currículo coherente y un proyecto educativo contextualizado, de participación corresponsable de las familias, etc”. (p. 49)

Y tercero: Que si hay alguien en este país que se ha ocupado -porque ese es precisamente el objeto de estudio de su campo de conocimiento científico-, de la redefinición de los contenidos culturales y científicos de acuerdo con claves psicopedagógicas, de la contextualización del currículo para hacer posible la motivación y la comprensión en el aprendizaje, de la creación de medios y recursos varios que faciliten el acceso y el manejo autónomo de los contenidos disciplinares, de los modelos organizativos para garantizar el desarrollo de un currículo coherente y de un proyecto formativo común, ese alguien lleva trabajando muchos años en nuestros centros. De hecho somos nosotros: los profesores de las titulaciones de educación.

No obstante, el empecinamiento de algunos persiste, y se repiten las descalificaciones gratuitas respecto a que el nuevo proyecto no es en realidad más que un CAP ampliado. El problema es que tales desatinos se amplifican porque en numerosas autonomías cuentan con colegas afines en posiciones de gobierno y aún más fácilmente en los rectorados, y porque sin duda la debilidad de éstos les impide resolver con rigor este asunto a favor de que son nuestras facultades las llamadas a liderar y coordinar (no a monopolizar) el Máster. Pero así es como están las cosas y, francamente, ya duele.

Por eso mismo, y aunque normalmente me embrido e inclino a favor de la medida (véase lo que dije para el caso anterior), en este asunto sin embargo yo animaría a radicalizarse. Porque hay además diferencias sustanciales: no estamos hablando de un campo de formación compartido. Institucionalmente nadie más que nosotros se ha dedicado en este país (¡desde hace siglos!) a la for-

mación de profesores de manera que, si algún rectorado no reconociera nuestro preferente deber (más que derecho), lo que estaría diciendo sin paliativos es que no confía en nosotros, en definitiva nos estaría desacreditando literalmente y eso no es una diferencia de opinión sobre un asunto discutible, eso es una agresión en toda regla. Sólo entendible, pero no justificable, por intereses ajenos a lo que de verdad importa, que es la formación de los profesores de secundaria; intereses del tipo de: evitemos un conflicto que nos puede restar apoyos, o bien resolvamos de manera que si eso nos pasa factura sea la menor posible. Lamentable.

Pese a todo confío en que se imponga la cordura.

También imprescindible entre nosotros, la gente de nuestras facultades y escuelas, porque, francamente, no todos los centros están en iguales condiciones; no todos disponen del necesario número de profesores con cualificación y experiencia probada suficiente en este ámbito. Siendo así, para poder reivindicar con solvencia y credibilidad la organización de este Máster, uno debe ser consciente de sus recursos, de su masa crítica y, sin duda, contar y apoyarse sobre aquellos otros (por ejemplo algunos ICE y profesores dispersos por varios departamentos universitarios e institutos de secundaria), que sí se han preocupado y trabajado en este ámbito de la formación de profesores de enseñanza media. No hacerlo, supondría una grave irresponsabilidad social e incluso a corto plazo resultaría suicida para nuestros centros.

Más allá de esto, naturalmente, también es preciso reflexionar sobre el acierto en la definición de las directrices específicas, que es asunto sobre el que también cabe debatir. No obstante lo evito seguro de que será tratando con más profundidad y rigor en el artículo *ad hoc*.

Y salvo esto, ¿no hay más problemas? Claro que sí.

Conste que tengo para mí que las titulaciones que en principio es posible afrontar con mayor sosiego son las de Magisterio y Educación Social. Seguramente porque ambas se identifican con ámbitos de profesionalización muy definidos: para el maestro el de la función docente en los centros escolares y para el educador social el de la acción comunitaria, el trabajo social y los servicios socioculturales en sentido amplio.

- c) Con todo, en Magisterio, falta saber hasta qué punto nos mantenemos de acuerdo con las directrices base. No son muy diferentes de las fichas técnicas que, por cierto, si bien con algunas propuestas de modificaciones habían sido ya aprobadas por los diversos centros (al menos por aquellos donde no se les hurtó el debate) y ratificadas por la Conferencia de Decanos y Directores de Magisterio y Educación. Cabe añadir que en esto no hay involuciones posibles (no debería haber). Menos aún si, como se rumorea, se aprueba pronto un sistema de oposiciones adaptado al nuevo mapa de titulaciones de maestro.

Pero sí caben desviaciones, de esas que en la práctica confirman que todo cambia para que todo siga igual. ¿En qué pienso? Pues que considerando la intrahistoria reciente, el momento presente exige mucha mano izquierda para saber resolver de manera razonable la oferta de las modalidades en las titulaciones de Maestro, ya que ahí sí es posible que las diferencias se exacerbén. Más aún si en algún centro alguien se pone histérico con la dichosa historia del temor a perder carga docente, bien por sus limitados recursos bien porque debe compartir responsabilidades con otros iguales del sistema universitario de su comunidad autónoma o incluso de su misma universidad pero en otros campus.

Siendo así, conviene anticiparse, vacunarse preventivamente como si de una gripe se tratara, inoculándose sobre todo grandes dosis de generosidad y de apertura de miras. Pero no profundizo más en esto y al artículo *ad hoc* me remito.

- d) Respecto a Educación Social poco puedo decir. Tengo muy poca información al respecto. Después de la reunión promovida por la Conferencia de Decanos en Mallorca el 21 y 22 de Junio de 2006, no es que todo quedase resuelto pero mi impresión es que sí estaba bien encarrilado. En mi anterior crónica yo alababa el alto nivel de cohesión y entusiasmo de los participantes. Sin embargo, en una reciente reunión celebrada en la UNED el 1 de febrero 2008 parece que se han complicado un poco las cosas. Hablo de oídas (y no me animé a consultar directamente a los más directamente implicados por temor a meterme donde no me llamaban), pero creo que se generó un notable desconcierto como consecuencia de: primero, intervenciones de colegas con escaso conocimiento de lo que se había avanzado en Palma; segundo, ausencia de demasiados colegas que son referentes en el área lo que habría ayudado a consolidar las propuestas; y tercero, una suerte de enfrentamiento con los colegas de Pedagogía que, según opiniones, invadían espacios de la educación social mediante la presentación de un perfil muy generalista del pedagogo en el que cabría todo pero, eso sí, bien argumentada y defendida con gran elocuencia. De manera que se ha extendido cierta frustración, siempre superable, pero también un factor novedoso de soterrada competitividad entre titulaciones que -espero- no prospere, pues sería un tremendo error. Siendo así, no me queda más que confiar en la pronta y hábil mediación de la Conferencia de Decanos.
- e) Por fin, termino con Pedagogía. No se nada sobre la reunión de la UNED del 1 de febrero de 2008, más allá de lo que ya dije acerca de que hubo un clima de acuerdo y de apoyo mutuo notable y por tanto más fuerza para la titulación. Pero como hoy ya es 7 de marzo, cabe añadir que lamento que no se hayan difundido todavía las conclusiones a través de la página web de la Conferencia de Decanos (cuya existencia nunca agradeceremos bastante al Decano en la UNED, D. Lorenzo García Aretio). Siendo así, debo recordar que el principio de transparencia recomienda que siempre es preferible en estos casos divulgar

cualquier controversia a las murmuraciones que se generan a partir de la falta de información.

Ahora bien, más allá de lo que esté ocurriendo en este preciso instante (o casi), a estas alturas creo que no darle más vueltas al título de Pedagogía es lo sensato (aunque tal vez no lo más razonable). La titulación ha sido aprobada como Grado y va a salir adelante. Resiste el envite de los tiempos pese a que, en mi opinión, no hay una oferta profesional suficiente que la demande. De hecho, me consta, en algunas de las evaluaciones de las titulaciones que se han llevado a cabo en los respectivos centros y que tuve oportunidad de conocer se hace referencia a que existe un grave déficit identitario desde una perspectiva estrictamente profesional. Por supuesto, ya se que en el Libro Blanco de Pedagogía se habla de numerosos “yacimientos de empleo” pero, aprovechando la metáfora minera, a mi lo que de verdad me sugiere es aquello de “la quimera del oro”: que era una quimera.

No obstante, me guste o no (que a la postre es una postura personal que a nadie importa), me temo que ya no estamos, como dije, para darle más vueltas.

Ahora bien, permítaseme confesar que pese al esfuerzo que he realizado por sumarme al entusiasmo que parece reinar al respecto, no he conseguido cambiar de parecer y a lo que escribí en mi anterior crónica me remito, si bien revisada:

Desde la tranquilidad que me da el saber que nadie me hará ningún caso no me resisto a desaprovechar este espacio para decir, siquiera sea de manera meramente testimonial, que desde el desconcierto confeso en que me encuentro para mí la Pedagogía tiene por objeto el estudio (la investigación) del hecho educativo en sus múltiples manifestaciones de manera fundamental la toma de decisiones en materia de formación del profesorado, de educadores sociales y de orientadores, así como de asesoramiento, gestión, dirección y evaluación de proyectos y centros educativos. Por lo que su ubicación en el nuevo panorama de las titulaciones debería ser el de un Postgrado. Tendría así una orientación a la investigación en el marco de un doctorado con el que se inicia la carrera como profesor universitario de aquellos que enseñen en los grados de Maestro y de Educación Social, en el Máster de FPES y de Psicopedagogía, y en el propio Postgrado. Y tendría también otra orientación netamente profesionalizadora, que debería convertirse en requisito ineludible (vía reivindicación laboral) para ejercer las funciones de asesor en los centros de profesores y similares, gestor en alguno de los servicios de la administración que tengan que ver con la innovación educativa (escolares o no) y, por supuesto, de inspector.

Y hasta aquí lo que buenamente he sabido decir en el plano curricular, que delimitaba por el Norte a la Estación Término a la que estamos llegando.

2.2. El Sur: las infraestructuras y recursos de las facultades

El Sur es mucho menos prolijo. Se refiere a los recursos y a las infraestructuras de las facultades. Brevemente: ¿Alguien sabe de algún lugar en el que se iniciaran las obras de acondicionamiento de nuestros obsoletos edificios para facilitar (y no impedir) la nueva metodología de trabajo que exige el aprendizaje autónomo de los estudiantes? ¿Cuántos saben lo que ese modelo de aprendizaje reclama a ese nivel? ¿En algún lugar algún Decano ha recibido un comunicado de su rectorado instándole a que le informe sobre las necesidades docentes (de plantilla, formación, recursos) para afrontar bien preparados y con optimismo (lo que es importante) las tareas de los nuevos planes de estudio el próximo 2009/10? ¿Sabe alguien que en mi Departamento, vía financiación ordinaria, dispongo de unos trescientos euros para atender durante todo el curso a los gastos que genera mi actividad docente de grado con cuatro grupos y 300 alumnos y dos seminarios de doctorado?

No sigo porque la ironía se ha hecho sarcasmo y duele.

Todo el cambio “a coste cero”, se dice, mientras por ahí afuera continúan los bombos y platillos del I+D+I, que no es para la docencia, junto a las recriminaciones sobre el descontrol en el excesivo gasto de las universidades.

2.3. El Este: el compromiso de los estudiantes

Sobre los estudiantes y el aprendizaje autónomo, el diagnóstico para mí está claro. Lo ignoran casi todo y están desconcertados, por tanto también recelosos. No conozco estudiantes entusiasmados con la propuesta, aunque quizás existan. Sí hay un grupo muy reducido, casi marginal, que rechaza frontalmente todo esto por razones que no llego a comprender (quizás porque su argumentación no va mucho más allá de las pintadas que realizan en las paredes tipo: “¡Bolonia fascista!”). Así que lo que más abunda son estudiantes que se manifiestan llenos de prevención al respecto. Y siendo de ese modo concluyo que no ese es el mejor ambiente para implicarles en una reforma que teóricamente se hace pensando en ellos para convertirlos en los principales protagonistas de su aprendizaje.

Algo, por cierto, para lo que tampoco están muy preparados. Más aún si consideramos que los hábitos de estudio más generalizados se orientan a la reproducción memorística de fragmentos sueltos de información, y sólo para rendir en exámenes individuales caracterizados por la naturaleza arbitraria de unas preguntas, cuya relevancia además es muy discutible.

Por supuesto hay muchas excepciones, sin duda, pero tal vez no las suficientes. Y en este momento del discurso, pese a que por mi línea de investigación llevo años defendiendo el enorme potencial de aprendizaje de nuestros alumnos, no puedo evitar reconocer que su enfoque de aprendizaje es básica-

mente estratégico, orientado al rendimiento y que en esa dirección están cautos de las tareas que les imponen sus profesores, pues pese a lo duro que suene, lo que funciona al fin es el instinto de supervivencia que les conmina a cambiar conductas por calificaciones.

La tarea pues que se nos plantea es ingente y tiene que ver con una evaluación educativa formativa y formadora, que haga efectiva una enseñanza centrada en los estudiantes y que promueva la capacidad de autorregulación de éstos orientándolos a la comprensión de lo que estudian. Y ya se que esto es muy denso, pero cabe esperar que los de mi gremio sepan de qué hablo (aunque no lo practiquen) y los demás, en fin, deberían leer algo de Didáctica. A unos y otros, en cualquier caso, nos resta mucho por hacer en este sentido.

2.4. El Oeste: el compromiso de los profesores

Quizás me equivoco, pero en el plano de la innovación educativa los nuestros no son, en general, los mejores centros de las universidades respectivas. Los hay peores desde luego, y eso genera la impresión, por comparación, de que somos más innovadores. Algo que se sustenta un poco mejor gracias al hecho de que, en efecto, en nuestra facultades es donde más profesores innovadores hay por metro cuadrado (una cuestión de densidad). Pero eso sí, sin menoscabo de que en otros centros hay colegas (muy pocos) que a muchos de nuestros compañeros pueden darles mil vueltas, sin más orientación que su vocación de enseñar.

Por tanto, del mismo modo que un árbol no hace un bosque la innovación que descansa sobre profesores individuales no caracteriza todavía al centro como tal. Menos aún si en el mismo persisten formas de enseñar y de tratar a los estudiantes simplemente infumables. Me refiero: al abuso de una metodología expositiva (no magistral, que es otra cosa); al abuso de un acceso al conocimiento mediante apuntes fotocopiados que deben ser memorizados sin apenas comprender para después reproducir literalmente en exámenes tipo prueba objetiva (mal hecha) o de respuesta corta; al abuso de unas tutorías (cuyo horario se incumple las más de las veces) y que en un clima hostil sirven sólo para revisar exámenes en un regateo sobre la calificación; o lo que es tan malo, al abuso de una suerte de compadreo que sacraliza la opinión y premia al ideológicamente afín. Hay tantas perversiones posibles. Y, ¿quién puede decir que en su centro no ocurren o, por lo menos, que cuando se detectan se denuncian y corrigen de inmediato?

Sin duda resta mucho por hacer: una enseñanza centrada en el estudiante, que parta de un contrato de aprendizaje, que propicie mediante el diálogo la reconstrucción crítica del conocimiento en el aula, que afronte la resolución de problemas y la toma de decisiones como las competencias clave de cualquier formación, que adopte el trabajo cooperativo como la manera natural de hacer

las cosas, que evalúe exigentemente la comprensión de lo que se estudia, que apoye a los estudiantes aprovechando el error como oportunidad para aprender y, en fin, un muy largo etcétera.

Por supuesto mentiría si dijera que no se han hecho cosas, incluso que contamos en nuestras escuelas de referencia con muchos y brillantes ejemplos dignos de ser emulados, pero en términos globales el porcentaje es bajo. Hay pues que apoyar más la formación, pero debo enfatizar que poniendo en valor nuestros propios recursos y tradiciones, pues los hay y muy encomiables. Considérese que eso reforzaría y mucho la motivación porque pone de manifiesto que alguien próximo y por tanto en circunstancias similares puede hacerlo, pero sobre todo porque a ese alguien se le aprecia por su buen hacer.

EPÍLOGO

Ya está, en cierto modo es como si me hubiera desahogado. En cualquier caso, si alguien lee estas páginas me gustaría que considerase, como advertía al inicio, si esto es sólo mi parecer, una opinión sin fundamento alguno y tendenciosa (de paso estaría bien que me informase sobre la tendencia porque no la adivino), o si lo que se refleja en estas páginas es un estado de opinión más extendido. Si fuera sólo lo primero, su destino es el cesto de los papeles, pero si es lo segundo, y pese a que adoptó la forma de un relato personal y limitado en el que es seguro que faltan cosas, quizás sirva como análisis político de la realidad, concretamente sobre cómo lo estamos viviendo, que es lo que dije que iba a hacer en este artículo.

Seguramente no dije nada que no se supiera, pero quizás tiene algún mérito presentar juntos y por escrito muchos de los comentarios que en corros varios intercambian mis colegas, y que expresan una manera de estar, un sentimiento ante los cambios que estamos experimentando y con los que se pretende adecuar a la universidad española al EEES.

Debo añadir que a mi modo de ver hice pública una visión crítica pero nunca derrotista; que conste.

Al fin y al cabo me inspira este pensamiento de D. José Ortega y Gasset en su Misión de la Universidad de 1930: "Podemos pretender ser cuanto queramos, pero no es lícito fingir que somos lo que no somos... Una institución en que se finja dar y exigir lo que no se puede exigir ni dar, es una institución falsa y desmoralizada".

Ojalá sepamos hacer bien las cosas para que no sea ese el epitafio de todo lo que nos está pasando.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Trillo Alonso, F. (2006). El proceso de renovación de los Títulos de Educación en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. Una crónica a 16 de Julio de 2006. En Sociedad Española de Historia de la Educación: *Cuadernos de Historia de la Educación n° 3*. Murcia: Sociedad Española de Historia de la Educación, 11-62.
-

PERFIL ACADÉMICO DEL AUTOR

Felipe Trillo Alonso, profesor de la Universidad de Santiago de Compostela y ex presidente de la Conferencia de Decanos y Directores de Magisterio y Educación; Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, Profesor Titular de Didáctica y Organización Escolar en el Departamento DOE de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela.

Dirección del autor: Facultad de Ciencias de la Educación
Campus Universitario Sur
15782 Santiago de Compostela
E-mail: josefelipe.trillo@usc.es

1

LAS TITULACIONES DE EDUCACIÓN: UNA PERSPECTIVA HISTÓRICO-COMPARADA EN ESPAÑA Y EUROPA

**(THE DEGREES IN EDUCATION: A HISTORICAL-COMPARATIVE PERSPECTIVE
IN SPAIN AND EUROPE)**

Joan María Senent
Universidad de Valencia

RESUMEN

El artículo plantea de entrada la historia de las titulaciones educativas en España desde sus inicios hace más de cien años hasta nuestra realidad universitaria en el inicio de una nueva reforma.

Posteriormente se entra en un análisis de las titulaciones educativas, excepto las concernientes con la formación del profesorado. En este estudio se analizan las titulaciones que tanto dentro de la universidad como desde los estudios superiores no universitarios se desarrollan en España, Francia, Italia, Bélgica, Alemania y Gran Bretaña.

Desde una óptica comparativa se obtienen conclusiones de este análisis, referidas especialmente a las estructuras universitarias, tipos de módulos, presencia de profesionales entre el profesorado, prácticas y característica de los diseños curriculares, así como se plantea posibles repercusiones.

ABSTRACT

The article deals with the history of the degrees in education in the Spanish university from its inception more than one hundred years ago, until our present university context in the beginning of a new reform.

The text analyses the university degrees, except those related to teacher training. The study tackles the degrees developed, both in the university and in other forms of tertiary education, in Spain, France, Italy, Belgium, Germany and the United Kingdom.

Several conclusions are reached from a comparative approach. They are mainly referred to the structures of the universities, the different types of modules, the presence of professionals among teachers, the teaching practices, and the special features of curricular design. The article assesses the likely future impact of these elements in the degrees in education.

1. DEFINIENDO EL TRABAJO

En estos tiempos en que nos adentramos en una nueva reforma de los planes de estudio, parece el momento adecuado para hacer una reflexión sobre las titulaciones de educación en la universidad española y europea. Como nos ocurrió hace unos años cuando iniciamos los trabajos de los libros blancos impulsados por la ANECA, abordar en general las titulaciones de educación en la enseñanza superior europea es abrir un panorama de más de un centenar de titulaciones con perfiles bastante diversos que desembocan en áreas de trabajo diferentes.

Por eso parece conveniente realizar una primera opción en este análisis, -como a su vez se hizo hace algunos años con las Redes de Educación que surgieron de la convocatoria de la Aneca-, y establecer un objetivo más modesto, pero a su vez más realista, como es el abordar las titulaciones de educación que no tienen como objetivo directo la formación del profesorado, tanto el referido a la educación primaria como el de la educación secundaria.

En el contexto español, la opción anterior nos conduce a las titulaciones de Pedagogía, Psicopedagogía y Educación Social, dejando fuera del bloque los títulos de Magisterio en todas sus especialidades, así como la formación de los profesores de secundaria bien se a través del CAP, del TED o de los futuros Másteres de Formación del profesorado de educación secundaria.

2. BREVE HISTORIA DE LAS TITULACIONES DE EDUCACIÓN EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA

La historia de la titulación actual de Pedagogía se remonta a más de un centenar de años y ha sido descrita en diversas obras, especialmente por el prof. León Esteban (2007). Advertimos en su trabajo como los estudios de Pedagogía aparecen con la creación de la Sección Universitaria de Pedagogía en el seno de la Facultad de Filosofía y Letras, realizada por el Decreto de 27 de enero de 1932 (Gaceta 29/1/1932). Esta creación de la pedagogía como sección universitaria no fue repentina sino que culmina una serie de estudios pedagógicos que ya existían en la universidad española¹ y que habían culminado con la creación de la Escuela Superior del Magisterio en 1909 (Real Decreto del 3 de junio de 1909).

La Sección de Pedagogía nace con cuatro objetivos bien planteados en su decreto de creación:

- a) Cultivo de las Ciencias de la Educación y desarrollo de los estudios de Pedagogía Superior.
- b) Formación del profesorado de segunda enseñanza (hoy diríamos educación secundaria).
- c) Formación de los Directores de Escuelas Graduadas.

Con la guerra civil de 1936, la mayoría del profesorado se exilia y en 1940, ya con el franquismo-, se reorganiza la Sección de Pedagogía de la Universidad de Madrid, aunque no tendrá un reconocimiento oficial hasta 1944. El título común es el de "Filosofía y Letras" que habilita para las oposiciones a cátedra y otros profesores de enseñanzas medias y Escuelas Normales, y es considerado un mérito, en su especialidad de Pedagogía para las cátedras de Escuelas normales y el cuerpo de dirección y de inspectores.

Posteriormente, la orden de 18/7/1955, establece el Plan de Estudios de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación con dos cursos comunes y tres de especialización, una de las cuales será la de Pedagogía. Este plan, con diferentes modificaciones parciales se mantendrán hasta 1973 y ofrecerá dentro de la sección de Pedagogía, tres modalidades: Organización y Administración Pedagógica, Educación Especial y Orientación Profesional y Escolar.

El Decreto 1974/73 de 12 de Julio (BOE 22/8/1973) autoriza la reestructuración de la Facultad de Filosofía y Letras, de la que van a surgir tres facultades: Geografía e Historia, Filología y Filosofía y Ciencias de la Educación en la que quedan los estudios pedagógicos.

Finalmente el Real Decreto 915/1992 de 17 de julio reorganiza los estudios estableciendo la Licenciatura en Pedagogía (primero más segundo ciclo, es decir 5 años) y la Licenciatura en Psicopedagogía (sólo 2º ciclo, dos años) exigiendo haber cursado un primer ciclo en alguna de las anteriores carreras o en la de Magisterio. Asimismo, el R. D. 1420/1991 de 30 de Agosto, establece las directrices propias de la Diplomatura en Educación Social (primer ciclo, tres años) como una nueva titulación en el ámbito educativo. Más recientemente, en el año 2000 se modifican de nuevo los planes de estudios de estas titulaciones, realizándose cambios en el diseño curricular y especialmente en el creditaje de las materias, aunque no se modifica la estructura de las mismas.

Como se ha indicado la titulación de Educación Social nace hace solamente quince años como transformación en muchos casos de otras titulaciones en el ámbito de la formación profesional y de los estudios no formales, con el objetivo de preparar profesionales que intervengan en el ámbito de la educación no formal, especialmente en la educación especializada, la animación sociocultural y la educación de adultos, así como otros nuevos ámbitos que en estos años se han ido desarrollando.

3. LAS TITULACIONES DE LA EDUCACIÓN EN EL ÁMBITO EUROPEO

Establecida una breve visión histórica de las titulaciones del ámbito educativo en el panorama español, el proceso iniciado en las universidades del continente siguiendo las pautas de Bolonia, nos fuerza a lanzar una mirada comparativa a la situación de esas mismas titulaciones educativas, cuya reforma se plantea actualmente en nuestro país. En la misma línea de la opción realizada al presentar la visión histórica, dejaremos de lado las titulaciones correspondientes a la formación del profesorado tanto en lo que respecta a la educación primaria como a la secundaria.

Una primera e interesante constatación a realizar es la diversidad de ubicación de esos estudios en Europa. Si en el caso español hemos hablado en todas las ocasiones de formaciones en la “universidad” como la cuna donde se han desarrollado los estudios pedagógicos e incluso los de formación del profesorado desde el inicio de los años 70, en muchos países europeos nos vamos a encontrar con una enseñanza superior no universitaria de bastante prestigio en la medida en que se trata de enseñanzas profesionalizadoras. En el ámbito pedagógico estas enseñanzas afectan a los estudios de formación del profesorado y los correspondientes a nuestra Educación Social, aún cuando con una gran heterogeneidad de denominaciones.

Voy a incluir en el análisis tanto estos últimos estudios como los realizados en la universidad, correspondientes a nuestra Pedagogía o Psicopedagogía, aún cuando también con un gran abanico de denominaciones.

Una segunda cuestión que deberemos sopesar es la situación de cambio, o de salir de un cambio, de muchas de las titulaciones presentadas. En efecto, la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior ha motivado en algunos países, haber realizado ya un cambio de sus estructuras siguiendo el esquema de Bolonia:

- a) Grado - Bachelor - Licence - Laurea (180 (casi todos) ó 210/240 créditos (algunos)).
- b) Maestría - Máster - Maitrise (Profesional o de Investigación).
- c) Doctorado.

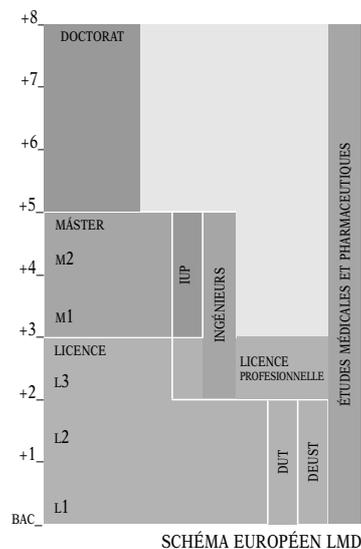
Mientras en otros países europeos este cambio se está produciendo (o iniciando) en estos meses. Este cambio de estructuras ha supuesto en la mayor parte de los casos un proceso de modificación del diseño curricular de los planes de estudio, generalmente basado en un modelo de competencias, así como también en muchos países está implicando una profunda revisión metodológica que podría constituirse realmente en el verdadero cambio de la enseñanza superior europea (universitaria o no).

Estas dos situaciones unidas a los propios cambios derivados del desarrollo tecnológico que sin duda afectan también a las titulaciones educativas, nos pintan un cuadro donde pocas cosas son lo que eran hace escasamente cinco o diez años y donde tenemos la impresión de que otras muchas van también a cambiar.

Con esa perspectiva comparativa que antes anunciaba, me ha parecido interesante presentar escuetamente la situación de las titulaciones educativas en la enseñanza superior de diversos países europeos para intentar establecer cuáles son las tendencias que se aprecian, a qué parecen responder, e incluso qué pistas de futuro nos aparecen anunciadas.

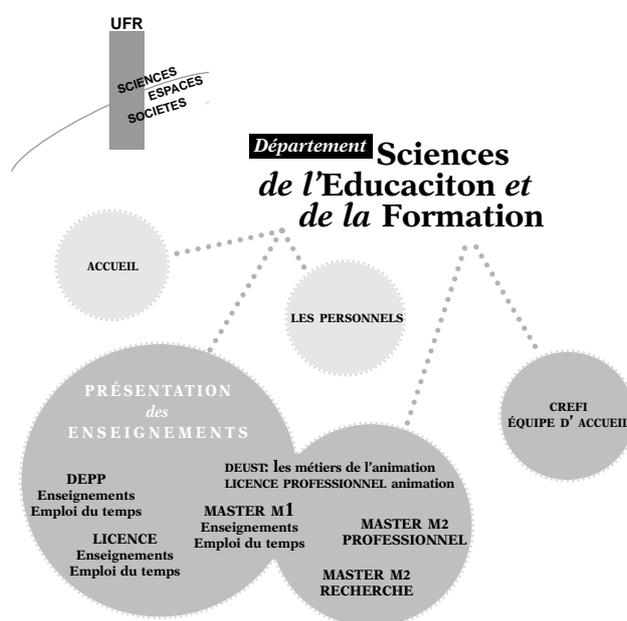
3.1. Las titulaciones educativas en Francia

Francia ha establecido claramente el sistema L-M-D (Licence-Master-Doctorat) en todas las universidades con lo que la estructura queda como en el siguiente cuadro en el que en la izquierda aparece claramente la nueva estructura mientras en la derecha observamos denominaciones aún existentes y correspondientes a la estructura anterior:



Como se observa los tres años de la Licence (Grado) dejan paso a los dos del Máster, que en la mayor parte de las universidades se diseñan de forma independiente (M1 y M2) y en algunas de ellas se plantean desde dos itinerarios, máster profesional y máster de investigación, que a su vez dará acceso al doctorado, realizado en algunos casos en las mismas Facultades y en otras en las Escuelas Doctorales que han sido creadas en varias universidades.

Si en la estructura hay una gran homogeneidad, no es así en cuanto a las denominaciones y al diseño curricular de las titulaciones donde las universidades tienen bastante libertad para definirlo, en el caso de los estudios pedagógicos son frecuentes en el nivel del grado, las denominaciones: “Licence en Sciences de l'Education” o “Licence en Sciences de l'éducation et de la Formation” o “Licence en Sciences Humaines” (en la que una de las modalidades será Ciencias de la Educación), aunque también existen otras denominaciones mucho más concretas como “Métiers de la médiation sociale”, “Consultant rurale”, etc. A título de ejemplo se ofrece el diseño curricular correspondiente a la Universidad de Limoges, Dept. Sciences de l'Education:



Podemos apreciar la presencia de la estructura L-M-D con la Licence y el Master en sus niveles 1 y 2, al tiempo que se mantienen estructuras antiguas, hoy reconvertidas, como un DEPP (Diploma de Enseñanzas Profesionales) o un DEUST (Diploma de Estudios Universitarios Científicos y Técnicos) en este caso en Animación Sociocultural, o una Licence Profesional. Estos diplomas se han mantenido en el sistema actual, aun cuando su reconversión al sistema L-M-D no esté, en algunos casos, totalmente terminada.

Si las titulaciones correspondientes a nuestra Pedagogía o Psicopedagogía quedan, en las universidades francesas en una estructura muy definida, las correspondientes a nuestra Educación Social, se sitúan en su mayoría fuera de esta estructura, pues sus características fundamentales serían:

- a) Situar a nivel de educación superior pero fuera de la enseñanza universitaria, aun cuando con algunas excepciones².

- b) Desarrollarse preferentemente en centros privados dependientes del sector asociativo, con financiación pública parcial, aunque bastante importante.
- c) Estar iniciando la transición hacia el sistema L-M-D, que algunos centros ya han acabado, y en consecuencia estar transformando sus antiguos Diplomas BAC+3 en “Licences professionnelles”.
- d) Mantener una importante diversidad de oferta de titulaciones, en la dualidad habitual en los modelos francófonos en los que el área de la Educación Especializada y el de la Animación Sociocultural quedan muy separados.
- e) Establecer puentes con universidades francesas para asegurarse algún tipo de “paraguas” universitario para sus titulaciones y especialmente que sus estudiantes puedan seguir estudios accediendo directamente al nivel de Máster.
- f) Plantear sus estudios tanto en la modalidad de “dedicación a tiempo completo” como en la de “promoción social” que implica unos horarios menos intensos, un diseño curricular un poco más largo y la equivalencia de ciertas partes del currículo por la experiencia profesional.
- g) Mantener una fuerte vinculación con la práctica profesional, de manera que la mayor parte del tiempo de estudios se pasa en la práctica profesional, a partir de la cual se desarrollan los módulos teóricos.

Dentro de este panorama, el Diploma de Educación Especializada, es posiblemente el que más se acerca a la titulación española de Educación Social, aun cuando se especializa fundamentalmente en los ámbitos de la marginación, justicia juvenil, exclusión social y menores.

En ese panorama, la mayor parte de las titulaciones correspondientes a la Animación Sociocultural, algunas de ellas de bastante prestigio como el DEFA³ o el BEATEP⁴ se mantienen con solo fuera de la enseñanza universitaria, sino que en la mayoría de los casos exigen una determinada experiencia profesional para poder acceder a las mismas.

3.2. Las titulaciones de educación en Gran Bretaña

La situación de la universidad británica es sin duda una de las que presentan mayor diversidad, tanto en lo que respecta a la denominación y contenidos de las titulaciones como en lo referente a su estructura. Tomemos algunos ejemplos:

- a) Kingston University, en el entorno de Londres nos presenta la clásica división de la Universidad británica entre “Undergraduates studies” y “Postgraduate Studies” que nos llevan al planteamiento británico del Grado y Máster. En su área de educación, encontramos a nivel de “Undergraduate” los siguientes títulos:
- Early Years: Education and Childcare BA(Hons) top-up
 - Early Years: Senior Practitioner Foundation Degree
 - Early Years: Teaching BA(Hons) top-up
 - Primary Teaching leading to Qualified Teacher Status BA(Hons)
 - Primary Teaching leading to Qualified Teacher Status PGCE
 - Secondary Teaching leading to Qualified Teacher Status PGCE
- b) La Oxford University ofrece por su parte los siguientes Másteres:
- Postgraduate Certificate in Education (PGCE)
 - Master of Science Degree (MSc) in Educational Research Methodology
 - Master of Science Degree (MSc) in Educational Studies (Comparative and International Education)
 - Master of Science Degree (MSc) in Educational Studies (Higher Education)
 - Master of Science Degree (MSc) in Educational Studies (E-Learning)
 - Master of Science Degree (MSc) in Applied Linguistics and Second Language Acquisition
 - Research degrees in Educational Studies
- c) La University of Dundee (Escocia), nos ofrece por su parte las siguientes titulaciones en la “School of Education, Social Work and Community Education” cuyo título ya nos da una idea del planteamiento integrador de titulaciones que en nuestro caso distinguiríamos claramente como pertenecientes a los sectores de formación del profesorado, psicología, trabajo social y educación social, mientras que allí se plantean con bastantes aspectos comunes entre ellas:
- En la línea de “Education” aparecen:
- BEd (Hons) Primary
 - PGDE Primary
 - PGDE Secondary
 - Teaching Qualification (Further Education) TQFE (Postgraduate)
 - Teaching Qualification (Further Education) TQFE (Undergraduate)
 - Certificate in Teaching in Higher Education (CertTHE)
 - M.Sc. in Educational Psychology
- En la línea de “Community Education”, encontramos:
- BA/BA (Hons) Community Education (Learning & Development)
 - Postgraduate Diploma in Community Education

Completando esta muestra con el Institute of Education de la University of London, que una muestra más diversa que las anteriores universidades, presenta los siguientes grados:

- Diploma in Psychology
- Diploma in Special and Inclusive Education (Disabilities of Sighth)
- Diploma in Minority Ethnic Achievement
- Diploma in Professional Studies
- Diploma in Special and Inclusive Education

Así como los siguientes Másteres:

- Early Years Education
- Primary Education (policy and practice)
- Sociology of Childhood Education and Children's Rights
- Special Education (Inclusion and Disability Studies)
- Comparative Education
- Higher and Professional Education
- Teaching and Learning in Higher and Professional Education
- Higher Education Management
- Teaching
- A Teaching in the Post-Compulsory Sector
- Curriculum, Pedagogy and Assessment
- Inclusive Education
- Education(Citizenship/History/Religious Education), entre otros.

La estructura temporal de los “undergraduates” suele ser de tres o cuatro años y la de los másteres de uno o dos años. En ocasiones existe en las universidades un primer curso de estudios generales con lo cual la diversidad de estructuras temporales juntando grados y másteres es bastante grande, encontrando pues estructuras de: 3+1, 3+2, 4+1, 1+3+1, 1+2+1+1, ...

Respecto a la orientación curricular, podemos observar claramente que los grados están enfocados hacia la docencia en educación infantil, primaria o secundaria y educación especial, apareciendo también la orientación de educación comunitaria, mientras que encontramos una diversidad de másteres muy grande, especialmente en las universidades grandes. Estos másteres se presentan en ocasiones como continuación y especialización de los grados, mientras que en otras sirven de inicio a la especialización a áreas pedagógicas determinadas.

Los currícula de los grados suelen estar formados de módulos bastante genéricos y poco especializados, como puede observarse en el ejemplo que se muestra correspondiente a la Universidad de Dundee, en el Degree of “Community Education”:

Programme Content

4 Year honours degree with Professional Endorsement			
3 Year Honours Degree with Professional Endorsement			
Level 1	Level 2	Level 3	Level 4
<ul style="list-style-type: none"> • Personal and Professional Development (1) (Faculty Module) • Professions in Context (Faculty Module) • Learning and Development: Policies and Practice • Working with People and organisations (1) • Practice (double module) <p><i>Total: 6 Modules</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Personal and Professional Development (2) • Working with People and organisations (2) • Elective Modules choose 2 from: <ul style="list-style-type: none"> - Adult Education Studies (1) - Communication and Information Technology and Community Learning - Community Arts - Community Studies (1) - Youth Education Studies (1) • Practice (double module) <p><i>Total: 6 Modules</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Practice (double module) • An Inquiry Focus on Contemporary Issues in Learning and Development • Elective Module choose 1 from: <ul style="list-style-type: none"> - Adult Education Studies (2) - Community Studies (2) - Equality Studies (1) - Volunteering and the Voluntary Sector - Youth Education Studies (2) <p>= BA Community Education with Professional Endorsement</p> <p><i>Total: 4 Modules</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • An Inquiry Focus on Sociology of Community Linked with Innovation Practices in Learning and Development (double module) • Elective Module choose 2 from: <ul style="list-style-type: none"> - Adult Education Studies (3) - Community Studies (3) - Equality Studies (2) - Youth Education Studies (3) <p>= BA Community Education with Professional Endorsement</p> <p><i>Total: 4 Modules</i></p>

con asignaturas bastante genéricas y que continúan a lo largo de varios cursos. Por el contrario en los Másteres nos encontramos con niveles de especialización bastante elevados.

Por lo que respecta a las denominaciones de los títulos, la universidad británica se distingue por una cierta diversidad, menor que la encontrada en la universidad francesa, pero en cualquier caso predominan los títulos como “Bachelor of Arts” y “Bachelor of Education”, con una mayor diversidad en las denominaciones de los grados.

3.3. Las titulaciones de educación en Italia

La reforma de las titulaciones universitarias italianas ha sido realizada, al menos desde el punto de vista estructural a partir del curso 2001-2002. Como ocurre en la mayoría de países europeos se ha optado por una estructura 3+2, transformando las antiguas “laureas” cuatrienales en una “laurea” trienal y una “laurea specialistica” de dos años de duración. Junto a esto, algunas universidades han implementado también “másteres” que pueden durar uno o dos años siendo de primer o segundo nivel. Ambas vías dan acceso a un doctorado de investigación, quedando así el esquema:



Por el contrario la reforma metodológica apenas está empezando. En este mismo curso 2007-2008, se está procediendo al cambio de la medida en horas por la medida en créditos ECTS, mientras que las reformas estrictamente metodológicas concerniendo al desarrollo de las clases y de la evaluación apenas se han iniciado en algunos centros.

En la mayoría de las universidades aún conviven planes antiguos y nuevos de las titulaciones educativas, que de manera similar a la situación francesa, mantienen una gran diversidad aun cuando hay varias denominaciones que existen de forma mayoritaria en casi todas las universidades, especialmente la que se refiere a la formación del maestro de primaria. Lo que si es generalizado es que el conjunto de las titulaciones educativas se realizan en el seno de la universidad, tanto las referidas al campo de las ciencias de la educación, -con mayor semejanza a la pedagogía española-, como las referentes a la formación de maestros y a la educación social, cuyo titulado es denominado de manera preferente en el conjunto de Italia, “educador profesional”.

Por lo que se refiere a las titulaciones existentes, veamos algunos ejemplos:

- a) En la Università di Salento, con sede en la ciudad de Lecce, encontramos en la Facultad de “Scienze della Formazione” cuatro laureas trienales
 - Pedagogia dell'Infanzia
 - Esperti della Formazione
 - Educatori Professionali
 - Scienze Umane e Morali

Una “laurea specialistica” de dos años: “*Scienze Pedagogiche*” y dos másteres de un año de duración:

- Máster I (primer nivel) “*Animazione musicale e musicoterapia*”;
- MásterII (segundo nivel) “*Professionisti nella relazione d'aiuto per il disagio, la tossicodipendenza e la disabilità*”;

así como un Máster de nivel I y II al mismo tiempo de dos años de duración y centrado en: “*Pedagogia interculturale e dimensione europea dell'educazione*”.

- b) Por su parte la Universidad de Bolonia ofrece cuatro laureas trienales: “*Educatore di nido e di comunita' infantile, Educatore sociale. Formatore (promozione e sviluppo risorse umane) y Operatore culturale/esperto in scienze dell'educazione*”, mientras que sigue manteniendo una laurea con el viejo esquema cuatrienal “*Scienze della formazione primaria*”. En cuanto a los Másteres, ofrece una gran variedad en la rama humanística siendo los más cercanos al mundo de las ciencias de la educación, los siguientes: *La dimensione educativa della cooperazione internazionale, Comunicare con gli adolescenti: la pre-*

venzione del disagio giovanile, Pluralismo religioso: identità, conflitti, dialogo tra fedi.

- c) La universidad “Roma-3” nos ofrece en su Facultad de Scienze della Formazione” las siguientes lauras trienales:
- Discipline del Servizio Sociale ad Indirizzo Formativo Europeo
 - Educatore Professionale di Comunità
 - Formazione e Sviluppo delle Risorse Umane
 - Scienze dell'Educazione
 - Scienze Sociali della Conoscenza e della Formazione

Y las siguientes lauras “magistrale” (specialistica): *Discipline del Servizio Sociale ad Indirizzo Formativo Europeo, Educatore Professionale di Comunità, Formazione e Sviluppo delle Risorse Umane, Scienze dell'Educazione, Scienze Sociali della Conoscenza e della Formazione*, algunas de las cuales dividiéndose a su vez en diversas especialidades, como por ejemplo la laura en “Scienze dell'Educazione” que contempla las siguientes modalidades:

- Esperti di Processi Psico-educativi e Relazionali
- Formazione Interculturale e Socio - Educativa
- Operatori Pedagogici ed Esperti di Processi di Comunicazione Didattica

Si nos fijamos en el diseño curricular de las titulaciones más cercanas a las nuestras (“Scienze dell'educazione” y “educatore professionale/sociale”), que en general son bastante semejantes en la mayoría de las universidades, nos encontramos con el siguiente planteamiento:

Laurea in “*EDUCATORE SOCIALE*”. UNIVERSITÀ DI BOLOGNA.

Listado de materias (todas ellas de 5 créditos)

- 00045 - Antropologia Culturale
- 06992 - Antropologia Filosofica
- 43312 - Didattica dell'Integrazione
- 08824 - Didattica Generale
- 42972 - Diritto dei Servizi Sociali
- 56241 - Filosofia Teoretica
- 57663 - Il Prodotto Culturale
- 00639 - Lingua Francese
- 00639 - Lingua Francese (G.A)
- 00644 - Lingua Inglese
- 00651 - Lingua Spagonla
- 00955 - Metodologia del Lavoro di Gruppo
- 54510 - Metologie Qualitative e Quantitative della Ricerca Sociale
- 54771 - Modelli e Strumenti del Gioco e del Videogioco
- 54767- Modelli e Strumenti di Ricerca Educativa e Riabilitativa
- 41092 - Pedagogia della Comunicazione

- 01351 - Pedagogía della Marginalita' e della Devianza
- 54769 - Pedagogia della Narrazione
- 56240 - Pedagogia Generale
- 15579 - Pedagogia Interculturale
- 04517 - Pedagogia Sociale
- 00797 - Pedagogia Speciale
- 04538 - Poetica e Retorica
- 04875 - Psicologia dei Gruppi
- 54768 - Psicologia del Ciclo di Vita
- 07253 - Psicologia dell'Educazione
- 03079 - Psicologia dello Sviluppo
- 56238 - Psicologia Generale (7CFU)
- 00870 - Psicologia Sociale
- 12612 - Psicopatologia dello Sviluppo
- 04491 - Sociologia dei Processi Culturali
- 12078 - Sociologia della Devianza
- 02515 - Sociologia della Famiglia
- 54770 - Sociologia della Prevenzione
- 56239 - Sociologia Generale (7CFU)
- 00932 - Storia Contemporanea
- 61895 - Storia dei Genocidi Internazionali
- 56242 - Storia della Filosofia
- 48583 - Storia delle Culture
- 16764 - Storia dell'Educazione
- 11379 - Storia Medievale
- 00929 - Storia Moderna
- 61631 - Tecniche di Preparazione dei Materiali
- 11348 - Tecnologie dell'Educazione
- 48584 - Teorie della Differenza Sessuale
- 48587 - Teorie e Strumenti dell' Intelligenza Artificiale
- 01369 - Teorie e Tecniche della Dinamica di Gruppo Tirocinio (Práticas)

Por lo que respecta a la titulación más cerca de “Pedagogía”, un ejemplo sería:

- Laurea in “*SCIENZE DELL'EDUCAZIONE*” - UNIVERSITÀ DI ROMA III
Modalidad: Operatori Pedagogici ed Esperti di Processi di Comunicazione Didattica.

LISTADO DE MATERIAS	CRED
Primo anno	
Linguistica Generale	4
1 disciplina a scelta tra: <i>(a elegir entre)</i>	
▪ Didattica Generale (SSD M-PED/03) (CFU 4)	-
▪ Tecnologie dell'Istruzione e dell'Apprendimento (SSD M-PED/03) (CFU 4)	-
1 disciplina a scelta tra:	
▪ Docimologia (SSD M-PED/04) (CFU 4)	-
▪ Pedagogia Sperimentale (SSD M-PED/04) (CFU 4)	-
1 disciplina a scelta tra:	
▪ Metodologia della Ricerca Pedagogica (SSD M-PED/01) (CFU 4)	-
▪ Pedagogia Generale (SSD M-PED/01) (CFU 4)	-
1 disciplina a scelta tra:	
▪ Storia della Pedagogia (SSD M-PED/02) (CFU 4)	-
▪ Storia della Scuola e delle Istituzioni Educative (SSD M-PED/02) (CFU 4)	-
Psicologia Generale	4
Storia Contemporanea I	4
Storia Moderna I	4
Storia de la Filosofia	4
1 disciplina a scelta tra:	
▪ Pedagogia Interculturale (SSD M-PED/01) (CFU 4)	-
▪ Storia dell'Educazione (SSD M-PED/02) (CFU 4)	-
6 CFU a scelta tra:	
▪ Laboratorio di Lingua e Traduzione Spagnola (SSD L-LIN/07) (CFU 2)	6
▪ Lingua e Traduzione Spagnola (i anno) (SSD L-LIN/07) (CFU 4)	-
▪ Lingua Francese I (SSD L-LIN/04) (CFU 6)	-
▪ Lingua Inglese (SSD L-LIN/12) (CFU 6)	-
Abilità Informatiche	4
1 disciplina a scelta tra:	
▪ Laboratorio di Educazione Estetica (SSD M-PED/01) (CFU 2)	-
▪ Laboratorio di Pedagogia Interculturale (SSD M-PED/01) (CFU 2)	-
▪ Seminario - Lettura e Analisi dei Classici della Filosofia (SSD M-FIL/06) (CFU 2)	-
▪ Seminario - Lettura e Analisi dei Classici della Pedagogia (SSD M-PED/02) (CFU 2)	-
▪ Seminario - Oralità e Scrittura nell'Educazione Occidentale (SSD M-FIL/06) (CFU 2)	-
1 disciplina a scelta tra:	
▪ Sociologia (SSD SPS/07) (CFU 4)	-
▪ Sociologia Generale (SSD SPS/07) (CFU 4)	-
▪ Sociologia I (SSD SPS/07) (CFU 4)	-

LISTADO DE MATERIAS	CRED
Secondo anno	
4 CFU a scelta tra:	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lingua Francese II (SSD ND) (CFU 4) ▪ Lingua Inglese (SSD L-LIN/12) (CFU 4) ▪ Lingua Spagnola 2 Sem. (SSD L-LIN/07) (CFU 4) 	4
1 disciplina a scelta tra:	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Filosofia dell'Educazione (SSD M-PED/01) (CFU 4) ▪ Pedagogia della Comunicazione (SSD M-PED/01) (CFU 4) 	-
Psicologia dello Sviluppo	4
1 disciplina a scelta tra:	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sociologia dell'Educazione (SSD SPS/08) (CFU 4) ▪ Sociologia delle Comunicazioni di Massa (SSD SPS/08) (CFU 4) 	-
Storia della Filosofia Antica	4
1 disciplina a scelta tra:	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Igiene Scolastica (SSD MED/42) (CFU 4) ▪ Psichiatria (SSD MED/39) (CFU 4) 	-
1 disciplina a scelta tra:	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Psicologia della Salute (SSD M-PSI/08) (CFU 4) ▪ Psicopatologia Generale (SSD MED/25) (CFU 4) 	-
1 disciplina a scelta tra:	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Educazione Comparada (SSD M-PED/02) (CFU 4) ▪ Storia della Letteratura per l'Infanzia (SSD M-PED/02) (CFU 4) 	-
1 disciplina a scelta tra:	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pedagogia della Marginalità e della Devianza Minorile (SSD M-PED/03) (CFU 4) ▪ Pedagogia Speciale (SSD M-PED/03) (CFU 4) 	-
1 disciplina a scelta tra:	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didattica Speciale (SSD M-PED/03) (CFU 4) ▪ Docimologia (SSD M-PED/04) (CFU 4) ▪ Metodologia e Tecnica del Gioco e dell'Animazione (SSD M-PED/03) (CFU 4) 	-
1 disciplina a scelta tra:	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Istituzione di Diritto Pubblico e Legislazione Scolastica (SSD IUS/09) (CFU 4) ▪ Legislazione Minorile (SSD IUS/09) (CFU 4) 	-
2 disciplina a scelta tra:	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Laboratorio Modelli Comparati di Educazione degli Adulti (SSD M-PED/01) (CFU 2) ▪ Laboratorio di Pedagogia Speciale "Disabilità e Counselling Educativo" (SSD M-PED/03) (CFU 2) ▪ Laboratorio di Pedagogia Teatrale ed Economia dell'Apprendimento (SSD M-PED/01) (CFU 2) ▪ Laboratorio di Scrittura Digitale (SSD M-PED/03) (CFU 2) 	-
Storia delle Religioni	4

LISTADO DE MATERIAS

Terzo anno	CFU
1 disciplina a scelta tra:	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Psicologia dell'Attaccamento nel Ciclo di Vita (SSD M-PSI/04) (CFU 4) ▪ Psicologia Sociale (SSD M-PSI/05) (CFU 4) 	-
1 disciplina a scelta tra:	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Storia Contemporanea II (SSD M-STO/04) (CFU 4) ▪ Storia Moderna II (SSD M-STO/02) (CFU 4) 	-
1 disciplina a scelta tra:	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Antropologia Culturale (SSD M-DEA/01) (CFU 4) ▪ Antropologia Sociale (SSD M-DEA/01) (CFU 4) 	-
1 disciplina a scelta tra:	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sociologia dei Processi Culturali (SSD SPS/08) (CFU 4) ▪ Sociologia della Famiglia (SSD SPS/08) (CFU 4) 	-
Psicologia Clinica	4
1 disciplina a scelta tra:	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Educazione degli Adulti (SSD M-PED/01) (CFU 4) ▪ Educazione Psicomotoria (SSD M-PED/01) (CFU 4) ▪ Metodologia dell'Educazione Interculturale (SSD M-PED/01) (CFU 4) 	-
1 disciplina a scelta tra:	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Economia dell'Istruzione e dell'Apprendimento (SSD SECS-P/06) (CFU 4) ▪ Statistica (SSD SECS-S/01) (CFU 4) 	-
1 disciplina a scelta tra:	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Laboratorio di Cinematografia (SSD L-ART/06) (CFU 2) ▪ Laboratorio di Metodologia dell'Educazione Musicale (SSD L-ART/06) (CFU 2) 	-
Bibliografia e Biblioteconomia	4
1 disciplina a scelta tra:	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Musicologia e Storia della Musica (SSD L-ART/07) (CFU 4) ▪ Semmiologia del Cinema e degli Audiovisivi (SSD L-ART/06) (CFU 4) 	-
Estetica	4
Filosofia Morale	

Analizando ambos ejemplos observamos varias características comunes a los grados italianos en el ámbito de la educación:

- Los currícula son bastante genéricos con materias comunes a otros ámbitos como humanidades, lingüística, ciencias sociales o psicología.
- En general no tienen especialidades, (Roma III sería una excepción) dentro de las “laurea” (grados) aun cuando aparecen en los Masters y las “lauree specialistiche”.

- El diseño curricular cuenta con un elevado número de asignaturas (12-15 por curso), habitualmente semestrales y con un creditaje reducido (4-5 créditos).
- No siempre aparecen períodos de prácticas integradas en el plan de estudios.
- Es habitual la presencia de una o dos lenguas extranjeras en el currículo, pero su desarrollo no suele pasar de un cuatrimestre.
- El diseño de los grados en la universidad italiana está más cercano a un planteamiento universitario que profesional, no soliendo disponer de materias referidas a instrumentos de intervención profesional.

3.4. Las titulaciones de educación en Bélgica

Los estudios pedagógicos en las universidades belgas tienen una larga tradición pues son creados a partir de una ley de 1890 y casi siempre han mantenido una cercanía hacia la psicología. Lo que hace que en muchas facultades ambas titulaciones (Psicología y Ciencias de la Educación) aparezcan en la misma facultad.

Como en el caso de los estudios franceses, la enseñanza superior belga cuenta con casi la mitad de sus formaciones realizándose fuera de las universidades. En los últimos diez años se procedió a una concentración de estas titulaciones con la creación de las "Hautes Écoles". En ellas se integraron titulaciones referidas a la Educación Social y a la formación del profesorado de Primaria y Secundaria. Con esto se reproduce el modelo que antes presentábamos referido a Francia, con unas titulaciones con una carga conceptual más elevada desarrollándose en el seno de la universidad y por otra parte, otro grupo de titulaciones mucho más profesionalizadoras, pero con menor nivel conceptual, que se desarrollan en las Escuelas Superiores.

Hay que indicar también que la reforma de la estructura universitaria se terminó hace dos años y estableció el sistema 3+2 (Bachelier + Master) que dará posteriormente acceso a los estudios de doctorado. Los estudios de grado en ciencias de la Educación y Psicología se desarrollan a lo largo de tres años y comportan 180 créditos de los cuales 150 son comunes a las diversas especialidades que puedan existir. Estas especialidades se desarrollan durante el tercer curso. En la Universidad de Lovaina (Valonia), por ejemplo, se plantean tres: Ciencias Psicológicas, Ciencias de la Educación y Logopedia. A título de ejemplo, presento el diseño curricular de Ciencias de la Educación:

Première année

- Tronc commun
 - Question de sciences religieuses (a elegir entre)
 - Questions de sciences religieuses: lectures bibliques [15h] (2 crédits)
 - Questions de sciences religieuses: Christianisme et questions de sens [15h] (2 cr)
 - Questions de sciences religieuses: questions d'éthique [15h] (2 crédits)
 - Fondements socioculturels du comportement
 - Notions de philosophie [30h] (3 crédits)
 - Introduction à l'épistémologie [30h] (3 crédits)
 - Sociologie [30h] (3 crédits)
 - Introduction aux sciences du langage [30h] (3 crédits)
 - Fondements biologiques du comportement
 - Biologie générale et génétique [37.5h] (3 crédits)
 - Physiologie humaine [22.5h] (3 crédits)
 - Neurophysiologie [37.5h + 4h] (3 crédits)
 - Ethologie et psychologie comparée [30h] (3 crédits)
 - Psychologie, éducation, développement
 - Psychologie générale I [90h] (8 crédits)
 - Psychologie générale II [45h] (4 crédits)
 - Sciences de l'éducation I [30h + 15h] (5 crédits)
 - Psychologie du développement [75h] (8 crédits)
 - Pratiques et méthodes
 - Monitorat de psychologie [0h + 37.5h] (3 crédits)
 - Méthodes de l'observation [0h + 30h] (4 crédits)
 - Langues: Anglais - 2 cr.

Deuxième année

- Tronc commun
 - Fondements biologiques du comportement
 - Psychophysiologie et neuropsychologie [60h] (5 crédits)
 - Psychologie, éducation, développement
 - Sciences de l'éducation II [60h + 15h] (5 crédits)
 - Bien-être et santé
 - Psychologie de la personnalité et de l'individu [30h + 5h] (3 crédits)
 - Psychologie et Santé [60h + 10h] (6 crédits)
 - Travail, organisation et société
 - Psychologie sociale, du travail et des organisations [90h + 15h] (9 crédits)
 - Pratiques et méthodes
 - Travaux pratiques [0h + 30h] (2 crédits)

- Méthodologie de l'expérimentation [30h] (3 crédits)
- Statistique appliquée à la psychologie I [30h + 20h] (5 crédits)
- Psychométrie (y compris éduométrique) [30h + 10h] (4 crédits)
- Langues: Anglais-Compréhension de textes de psychologie [30h] (3 crédits)

Une mineure à choisir: *el estudiante debe elegir 15 cr., De una especialidad de otras titulaciones de la UCL o bien de materias de profundización de su titulación.*

Troisième année

Une majeure à choisir (*una modalidad que condicionará su acceso al Máster*). Se ofrecen tres modalidades: ciencias psicológicas, ciencias de la educación y logopedia. He aquí el currículo de la correspondiente a la segunda de ellas.

- Majeure (modalidad) en sciences de l'éducation
 - Sciences psychologiques - [30h] (4 crédits)
 - Psychologie des ressources humaines [30h] (4 crédits)
 - Neuropsychologie de l'enfant [30h] (4 crédits)
 - Psychologie des situations de handicap et psychoéducation [30h] (4 crédits)
 - Développement, milieu et culture [30h] (4 crédits)
 - Entretien psychologique [15h + 30h] (3 crédits)
 - Approches disciplinaires en éducation et en formation
 - Philosophie de l'éducation et de la formation [60h] (5 crédits)
 - Sociologie de l'éducation et de la formation [45h + 15h] (5 crédits)
 - Economie de l'éducation et de la formation [45h] (5 crédits)
 - Approche historique de l'éducation et de la formation [30h] (5 crédits)
 - Observation participante de pratiques professionnelles
 - Projet, avec séminaire d'accompagnement [15h + 40h] (11 crédits)

Cada uno de los “bacheliers” dan acceso directo a un Máster. En este caso, la modalidad de Ciencias de la Educación de este grado da acceso directo al “Máster en Ciencias de la Familia y de la Sexualidad”, pudiendo también acceder a otros Másteres con algunos complementos de formación.

Por su parte, la Universidad de Gante (Flandes), con la misma estructura de “bachelier-master” ofrece el “Bachelier en Sciences Psychologiques et de l'Education” que presenta las siguientes modalidades:

- Bachelor of Psychology
- Bachelor of Psychology - Espec.: Clinical Psychology
- Bachelor of Psychology - Espec.: Personnel Management and Industrial Psychology
- Bachelor of Psychology-Espec.: Theoretical and Experimental Psychology

- Bachelor of Educational Sciences
- Bachelor of Educational Sciences - Espec.: Foundations and Practice of Education
- Bachelor of Educational Sciences - Espec.: Special Education, Disability Studies and Behavioral Disorders
- Bachelor of Educational Sciences - Espec.: Social Work and Social Welfare Studies

Y los siguientes programas de Másteres, a los que se accede en algunos casos con estudios complementarios:

- Master of Psychology - Main Subject: Clinical Psychology
- Master of Psychology - Main Subject: Theoretical and Experimental Psychology
- Master of Psychology - Main Subject: Personnel Management and Industrial Psychology
- Master of Psychology - Main Subject: Teacher Education and Training
- Master of Educational Sciences - Main Subject: Foundations, Theory and Study of Education
- Master of Educational Sciences - Main Subject: Special Education, Disability Studies and Behavioral Disorders
- Master of Social Work and Social Welfare Studies

Por contra los estudios profesionales como la Educación Social o la formación del profesorado se realizan como antes se indicaba en las “Hautes Ecoles” y durante bastante tiempo han estado muy alejados de la universidad. Con el establecimiento de la nueva estructura, se están empezando a desarrollar ciertas pasarelas que les permiten el acceso a los Másteres universitarios. Tomando un ejemplo, se presenta el plan de estudios del “Centre de Formation d'Éducateurs liegeois” de la Haute Ecole ISELL:

Número de horas por curso	1 ^{ère}	2 ^{ème}	3 ^{ème}
1. Formation générale			
Audiovisuel et multimédias	50	/	/
Expression orale et écrite	25	25	/
Philosophie	25	25	25
Questions religieuses	35	/	/
Formation à la neutralité	/	/	20
2. Formation sociologique, économique et juridique			
Déontologie	/	/	25
Droit	25	/	/
Économie politique	/	25	/
Législation enfance et handicap	/	25	/

Organisation des institutions socio-éducatives et culturelles	/	30	45
Sociologie	50	25	/
Politiques sociales	/	25	/
Aspects sociaux de l'éducation	25	/	/
3. Éducation à la santé			
Anatomie, pshysiologie, biologie	50	/	/
Éducation à la santé	/	25	/
Neuropsychopathologie	/	45	/
4. Techniques et méthodologies de la profession			
Activités physiques et sportives:			
éducation physique et psychomotrice	70	50	/
Initiation à la sécurité et à l'entretien de matériel:			
espace, environnement, éducation	30	/	/
Techniques artistiques (plastiques, musicales):			
animation et techniques créatives	/	50	/
didactique de l'expression (plastique, musicale, corporelle)	25	/	25
techniques créatives	45	/	/
Techniques d'animation:			
méthodologie espéciale: travail de groupe	40	35	/
séminaire de pratique professionnelle	/	25	50
Technique d'expression orale et écrite:			
didactique de l'expression	/	25	/
langage et communication	25	/	/
pratiques théâtrales	25	25	25
techniques de l'entretien individuel	/	/	37
5. Formation psychologique et pédagogique			
Ateliers de recherche pédagogique	/	/	50
Pédagogie du projet	/	25	/
Pédagogie générale	50	/	/
Pédagogie spéciale: problème de l'handicap	/	/	25
Pédagogie spéciale: apprentissages cognitifs	/	25	/
Problèmes psychopédagogiques et sociaux	/	/	50
Psychologie clinique	/	50	/
Psychologie du développement	75	/	/
Psychologie sociale	/	25	/
Assuétudes	/	25	/

Histoire de l'éducation spécialisé	25	/	/
Modèles d'intervention en éducation spécialisée	/	25	/
Psychologie générale	30	/	/
6. Activités d'intégration professionnelle			
Compléments de formation	10	10	10
Travail de fin d'études (TFE)	/	/	30
Stages et accompagnement de la pratique professionnelle	175	215	510

La formación se desarrolla durante tres años y en líneas generales es semejante a la de otras escuelas de educadores especializados belgas, aun cuando hay bastantes singularidades, especialmente en cuanto al método de trabajo, ya que algunas escuelas trabajan prácticamente en alternancia con las prácticas que se llevan la mayor parte del currículo.

En resumen, en las titulaciones educativas de la enseñanza superior belga, asistimos al sistema dual de Universidades y Escuelas Superiores que es común a bastantes países del centro de Europa (Francia, Bélgica, Holanda, Dinamarca, Luxemburgo, Suiza, Alemania...). Las enseñanzas se han adaptado a la estructura 3+2 de Bolonia y presentan en las universidades grados de carácter generalista con un fuerte tronco común, aun cuando se plantean especialidades o modalidades que condicionan los accesos a los Másteres. Estos, bastante más especializados, se desarrollan por 120 cr. y al igual que los grados suelen contemplar diversas modalidades de prácticas.

Las enseñanzas que se imparten en las Escuelas Superiores, en nuestro caso, las correspondientes a la Educación Social y a la formación del profesorado tienen un currículo bastante generalista que se especializa a partir de la explotación de los períodos de prácticas que suelen triplicar y cuadruplicar el número de horas de las prácticas integradas en las titulaciones españolas. Como ocurría en el sistema francés, los "bacheliers" realizados en las Universidades y en las Escuelas Superiores, están alejados, presentan claras diferencias curriculares y metodológicas y no suelen mantener contactos, aun cuando coinciden en un diseño de módulos breves (casi ninguno pasa de los 4-5 cr.) y un número importante de materias a lo largo de la titulación.

3.4. Las titulaciones de educación en Alemania

El sistema universitario alemán se ha caracterizado de lo largo de su historia por presentar unas titulaciones con una fuerte carga cognitiva y desarrolladas en un importante número de años. En la universidad alemana se está aplicando también la reforma del espacio europeo de educación superior y en consecuencia la transformación a una estructura 3+2. No obstante el proceso transcurre con bastante lentitud y algunas universidades lo acaban de iniciar.

La estructura de las universidades alemanas en cuanto a la composición de sus facultades difiere bastante entre sí, pero es habitual que la educación se trabaje junto a la psicología, la filosofía o las ciencias del comportamiento. Así por ejemplo, la Universidad de Hamburgo tiene una Facultad de Ciencias de la Educación, Psicología y Ciencias del Movimiento, cuya sección de educación se divide a su vez en cinco especialidades

- Educación Comparada, Internacional e Intercultural
- Pedagogía Escolar, Social, Compensatoria y Psicología Educativa
- Formación Profesional y Aprendizaje Permanente
- Didáctica de la Educación lingüística y estética
- Didáctica de la educación científico-matemática

La mayoría de los grados establecidos en la estructura de Bolonia se mueven entre 180-210 créditos y plantean asignaturas globales con una fuerte carga filosófica, sociológica y cultural, para desarrollar después másteres que en la mayoría de los casos aún no se han iniciado o mantienen las antiguas formaciones con duración entre cinco años y medio a seis años.

En los últimos diez-quince años se han creado unas cuantas universidades técnicas o de ciencias aplicadas como transformación de las antiguas Fachhochschule. Las formaciones sobre Educación Social/Trabajo Social (Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit/Sozial Pedagogen), así como la Pedagogía Infantil (Bachelor-Studiengang Pädagogik der Kindheit) se están desarrollando en este tipo de centros. Con estructura reformada (habitualmente 3+2), plantean un diseño curricular con materias bastante globales y unas prácticas de importancia mayor al diseño desarrollado en las universidades.

La integración de las Fachhochschule en la estructura universitaria ha facilitado el paso entre sus titulaciones y los Másteres Universitarios, aun cuando el sistema como se indicaba anteriormente se inicia en estos años y aún faltan unos cuantos para la correcta integración de ambas estructuras que en realidad actualmente ya forman una sola, pero con tradiciones y metodologías bien diferenciadas.

4. CONCLUSIONES

La descripción que se ha realizado de los estudios de educación en la enseñanza superior europea (universidades y enseñanza superior no universitaria) se ha limitado a la estructura, el diseño curricular, las características de los módulos y las relaciones entre las diversas etapas del sistema universitario, con algún apunte sobre los períodos de prácticas. No se ha entrado, y sería bien interesante, en el análisis de la metodología dominante en las titulaciones educativas y esto sería posiblemente el elemento más interesante para percibir hasta que punto se está produciendo un verdadero cambio en la enseñanza uni-

versitaria. La dificultad es que es esto requeriría una investigación cualitativa basada fundamentalmente en fuentes primarias (observación de la realidad, entrevistas al profesorado y encuestas y foros con los estudiantes).

Con todo, el análisis realizado permite llegar a algunas conclusiones que en ciertos casos se plantean como una información interesante de cara a elaborar nuestros próximos planes de estudio. Destacaría las siguientes:

- a) De los seis países analizados, cuatro de ellos (Alemania, Bélgica, Francia e Italia) han establecido claramente la estructura 3+2 (grado-máster) en sus enseñanzas universitarias, Gran Bretaña presenta una diversidad de estructuras, entre las que también existe la de 3+2, junto con otras (4+1, 1+3+1) y España será el único país entre los estudiados donde se establecerá de manera generalizada la estructura 4+1. En el conjunto europeo, la estructura 3+2 es claramente mayoritaria en este momento en el que la reforma de Bolonia, en su faceta estructural, está casi completamente desarrollada. Esto generará algunas dificultades a la movilidad de estudiantes españoles y planteará algunos inconvenientes con las equivalencias de los estudios para los que vengan del resto de Europa.
- b) En tres de los países analizados, -Francia, Bélgica, Alemania-, existe una diferencia importante entre los estudios pedagógicos, realizados en la universidad y los correspondientes a la Educación Social que se sitúan en la enseñanza superior no universitaria. Esta no es la única diferencia, puesto que los estudios no universitarios explotan mucho más la relación práctica-teoría que en algunos casos se convierte en estudios en alternancia. Al mismo tiempo, sus módulos teóricos son breves y profesionalizadores, dejando bastante de lado la faceta investigadora.
- c) España es el único caso donde la denominación de las titulaciones es, hasta ahora, muy homogénea, con tres o cuatro apelaciones que se distribuyen por todo el estado y están centralizadas en un catálogo de títulos. Bélgica lo plantea de manera semejante aunque existe un poco más de diversidad, especialmente si comparamos las universidades flamencas y valonas. En los demás países la diversidad de denominaciones de los títulos educativos es en general grande, en un abanico que nos llevaría desde Italia o Francia con títulos relativamente homogéneos aunque encontramos una quincena de apelaciones diversas, a Gran Bretaña donde cada universidad plantea sus títulos partiendo de una etiqueta común (Bachelor of Arts) que se concreta de formas muy diferentes.
- d) Si la diversidad entre los grados de los diferentes países es grande, lo es mucho más entre los másteres que presentan una gran heterogeneidad de enfoques. En este caso es en Italia donde aparecen denomina-

ciones más genéricas, mientras que en el resto de países las diferentes universidades establecen sus líneas de especialización. Desde ese punto de vista parece claro que la homologación de los niveles de estudio deberá hacerse en función de estructuras semejantes pero en función de contenidos. Es decir que un estudiante podrá haber cursado el mismo número de créditos ECTS, pero sin duda habrá trabajado aspectos bastante diversos. A la luz del análisis, el intento del Tuning de educación para elaborar un esquema de título común parece muy lejano en el área educativa.

- e) En los grados, el contenido de los planes de estudio ofrece un gran atractivo por su gran diversidad. En general nos encontramos con diseños poco especializados en los que suelen aparecer materias referidas a las ciencias sociales, a las humanidades o a las lenguas extranjeras. Esto es especialmente remarcable en la universidad italiana, francesa, alemana y belga. Además en estas universidades los módulos son más bien cortos no soliendo pasar de 4-5 ECTS. Desde el punto de vista de las materias que forman el currículo, es sin duda la universidad italiana la que ofrece el modelo más "clásico" con bastantes materias comunes a otras titulaciones no estrictamente educativas. El tamaño menor de los módulos aparece en la universidad francesa o belga, con materias de dos créditos en muchos casos y un nivel más elevado de especialización.
- f) Por el contrario la universidad británica presenta en los grados, módulos de larga duración (entre 10-30 créditos) que además se suceden en los diferentes cursos. Estos enfoques bastante globales permiten hacer planteamientos de continuidad y al mismo tiempo singularizar su contenido en función del sello de una facultad o un departamento.
- g) Cuando las titulaciones pedagógicas y socioeducativas están insertas en la universidad (Italia, Gran Bretaña y parcialmente Alemania) sus diseños tienen un porcentaje importante de similitud y sus módulos se repiten en ambas titulaciones. Por el contrario cuando se trata de enseñanzas universitarias (los estudios pedagógicos) y no universitarias (los socioeducativos), sus currícula difieren bastante, tanto en contenidos como en planteamiento metodológico.
- h) Es muy complicado analizar los diseños de los másteres dada su gran diversidad. La división entre postgrados de carácter profesional e investigador solamente aparece de manera explícita en Francia y de manera implícita en algunos diseños belgas, alemanes y británicos.
- i) La presencia de profesionales entre el profesorado de las titulaciones educativas es en general bastante escaso entre las titulaciones universitarias y bastante abundante en las que se desarrollan en la enseñanza superior no universitaria. En algunas titulaciones belgas concerniendo

a la formación del profesorado, el gobierno lo ha establecido como medida obligatoria.

- j) Salvo en Italia y España, en los demás países los criterios de acceso a las titulaciones para los estudiantes no son estrictamente académicos sino que se desprenden de un dossier presentado por el estudiante en el que se incluyen aspectos sociales y preprofesionales (o de voluntariado) de su vida. Esto es mucho más estricto en las titulaciones no universitarias.
- k) Los períodos de prácticas existen en casi todas las titulaciones (salvo las francesas y parte de las italianas) aunque su duración y explotación en la titulación es muy diversa, siendo mucho más importantes, como ya se señaló, en las titulaciones socioeducativas que se realizan fuera de la universidad.

La foto final del análisis de las titulaciones educativas en estos seis países europeos sería la heterogeneidad desde una estructura cada vez más homogénea. Esto genera necesariamente algunos cambios especialmente en la mentalidad española, por cuanto alejan la correspondencia entre titulación y mercado laboral. En la mayor parte de los países estudiados, un determinado título no implica un ámbito laboral determinado sino que en la mayoría de las ocasiones genera un abanico de posibilidades de ámbitos de intervención, sin que casi nunca se establezca una relación de exclusividad entre la titulación y los ámbitos. Esta afirmación se matiza más para las profesiones socioeducativas donde la relación estudios-intervención profesional es más estrecha, pero aún en esos mismos no suelen plantearse con exclusividad. Evidentemente lo anteriormente expuesto no se aplica a la formación del profesorado donde los gobiernos establecen las directrices propias a partir de las directrices europeas.

Lo anteriormente expuesto generará algunas dificultades a los colegios profesionales, demasiado habituados a establecer una relación de exclusividad entre una determinada titulación y un ámbito de intervención. Sin duda la llegada de titulados europeos con estudios cuya denominación no se corresponde con la de los estudios españoles les planteará problemas al juzgar la admisión o no de estos titulados, a quienes, en virtud de la propia directiva europea, no podrán impedirles su entrada en el mercado laboral.

Es evidente que la construcción de este espacio europeo de educación superior planteará muchos flecos, aparentemente no muy importantes, pero que crearán no pocas complicaciones en la vida laboral de los nuevos titulados destinados a hacer real esa movilidad personal y profesional por nuestra vieja Europa.

NOTAS

- 1.- Cátedra de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de Madrid (creada en 1901) y Cátedra de Pedagogía Superior en el doctorado de este centro (1904) que fue regida Manuel Bartolomé Cossío hasta 1929 en que desapareció.
- 2.- En diversas universidades francesas encontraremos DUT (Diplomas universitarios de Tecnología) reconvertidos en DEUST (Diplomas de Estudios Universitarios Científicos y Técnicos) a nivel de BAC+2, o "Licences Professionnelles" a nivel de BAC+3, en temáticas como animación, educación especializada o educación de adultos.
- 3.- DEFA: Diploma de Estado relativo a las funciones de la Animación.
- 4.- BEATEP: Certificado de Estado de Animador y Técnico de la Educación Popular.

DOCUMENTACIÓN ELECTRÓNICA

- Esteban, L. (2007). Antecedentes históricos de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Disponible en:
<http://centros.uv.es/web/centros/C11/data/informacion/presentacion/PDF14.pdf>
[consulta 2007, 11 de noviembre]
- UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES FRANCESAS:
- Université Paris V La Sorbonne:
www.univ-paris5.fr/
[consulta 2007, 28 de noviembre]
- Université de Limoges: www.unilim.fr
[consulta 2007, 29 de noviembre]
- Université de Bordeaux:
www.u-bordeaux2.fr
[consulta 2007, 2 de diciembre]
- Université de Lille:
www2.univ-lille2.fr
[consulta 2007, 2 de diciembre]
- Ecole d'Éducateurs Spécialisés de Lille:
www.capcampus.com/formation/filieres/ecole-d-educateurs-specialises
[consulta 2007, 2 de diciembre]
- Institut Régional de Travail social de París:
<http://www.irtsparis.asso.fr>
[consulta 2007, 12 de diciembre]
- Le site web de l'éducateur spécialisés:
<http://www.educateur-specialise.net/>
[consulta 2007, 15 de diciembre]
- UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR BRITÁNICAS:
- University of Dundee: www.dundee.ac.uk/
[consulta 2007, 19 de diciembre]
- University of Oxford: www.ox.ac.uk
[consulta 2007, 19 de diciembre]
- University of Kingston:
www.kingston.ac.uk
[consulta 2007, 19 de diciembre]
- University of Southampton:
www.soton.ac.uk
[consulta 2007, 20 de diciembre]
- Institute of Education University of London:
www.ioe.ac.uk
[consulta 2007, 20 de diciembre]
- UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR BELGAS:
- Université de Louvain: www.uclouvain.be
[consulta 2007, 27 de octubre]
- Université libre de Bruxelles:
www.ulb.ac.be
[consulta 2007, 27 de octubre]
- Universiteit Gent: www.ugent.be
[consulta 2007, 28 de octubre]
- Haute Ecole Léonar de Vinci:
www.vinci.be [consulta 2007, 28 de octubre]
- Ecole d'Éducateurs de la Province de Liège:
www2.prov-liege.be
[consulta 2007, 28 de octubre]
- Haute Ecole ISELL: www.isell.be
[consulta 2007, 29 de octubre]
- UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR ITALIANAS:
- Università di Salento: www.unile.it
[consulta 2008, 7 de enero]
- Università di Bologna: www.unibo.it
[consulta 2008, 7 de enero]
- Università di Roma III: www.uniroma3.it
[consulta 2008, 8 de enero]
- Università di Padova: www.unipd.it
[consulta 2008, 8 de enero]
- Università di Genova: www.unige.it
[consulta 2008, 14 de enero]
- UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR ALEMANAS:
- Johannes Gutenberg Universität Mainz:
www.uni-mainz.de
[consulta 2008, 22 de enero]
- Freie Universität Berlin: www.fu-berlin.de
[consulta 2008, 26 de enero]
- Universität Tübingen: www.uni-tuebingen.de
[consulta 2008, 26 de enero]
- Universität Hamburg:
www.uni-hamburg.de
[consulta 2008, 27 de enero]
- Fachhochschule Kiel
www.fh-kiel.de
[consulta 2008, 27 de enero]
- Fachhochschule Frankfurt:
www.fh-frankfurt.de
[consulta 2008, 27 de enero]
- OTRAS INSTITUCIONES:
- Centro de Documentación Educativa Europea: www.eurydice.org
- Ministerio de Educación: www.mec.es
- Eduso, el Portal de la educación social:
www.eduso.net
- Asociación europea de educadores sociales:
www.aieji.net

PALABRAS CLAVE

Pedagogía, Educación Social, metodología comparativista.

KEY WORDS

Pedagogy, Social Education, Comparative Methodology.

PERFIL ACADÉMICO DEL AUTOR

Joan María Senent es profesor Titular del Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la Universidad de Valencia y miembro de la comisión de expertos para la elaboración del Libro Blanco de los grados de Pedagogía y Educación Social.

Dirección del autor: Departament d'Educació Comparada i Història de l'Educació.
Universidad de Valencia
Avda. Blasco Ibáñez, 30
46010 Valencia
E-mail: joan.m.senent@uv.es

Fecha recepción del artículo: 11. marzo. 2008

Fecha aceptación del artículo: 08. mayo. 2008

2

LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN ESPAÑA (1838-2008): NECESIDADES SOCIALES, COMPETENCIAS Y PLANES DE ESTUDIO

**(TEACHER TRAINING IN SPAIN (1838-2008):
SOCIAL NEEDS, COMPETENCES AND SUBJECT STUDIES FRAMEWORK)**

José María Román Sánchez y Rufino Cano González
Universidad de Valladolid

RESUMEN

Se hace un análisis longitudinal de los “*Planes de Estudio*” que, en función de las “*necesidades de la sociedad*” de cada momento histórico, se diseñaron -entre 1838 y 2008- para formar maestros, así como de las “*competencias*” con que se les capacitaba, según pueden verse o inferirse de esos planes

Dicho análisis quiere aportar ideas útiles para el diseño de los Planes de Estudio de 2008 de los nuevos Títulos Oficiales (grado de Maestro de Educación Infantil y Grado de Maestro de Educación Primaria) que supondrá -por fin- el pago de la “deuda histórica” que tenemos con el magisterio.

ABSTRACT

The study presents a longitudinal analysis of the subject studies programmes which, according to the precise needs of society at specific historical moments -between 1838 and 2008- were designed in order to train teachers. The analysis presents the competences with which teachers were provided, as can be contrasted in these subject studies programmes.

The aim of the analysis is to provide useful ideas helpful to the design of the present subject studies programmes for the new official degrees (Degree of Teacher in Infant Education and Degree of Teacher in Primary Education) in 2008, which will finally lead to the settlement of the historical debt we have with the teaching profession of the infant and primary levels of education.

COMPETENCIA: ¿A QUÉ NOS REFERIMOS?

1. LA FORMACION DE MAESTROS ANTES DE 1838: LAS ASOCIACIONES GREMIALES

El siglo XIX fue testigo de la gestación, nacimiento e institucionalización en Europa -y en España- de las Escuelas Normales como centros encargados de la formación de Maestros de instrucción elemental, responsables de la difusión de la generalización de la educación entre las clases populares.

La institucionalización de la formación de Maestros en España puso fin a la capacitación, que hasta entonces venían ofreciendo ciertas asociaciones de carácter gremial. Adquirían, mediante desempeño del oficio de pasante o ayudante (hasta cuatro años) en una escuela abierta, al lado de otro Maestro con título, un pobre grupo de conocimientos (conceptos y habilidades).

Antes de 1838, la formación teórico-conceptual que deberían adquirir los Maestros era prácticamente inexistente. Su escaso bagaje cultural, tenía como objeto satisfacer, con muy poca fortuna, las demandas formativas más elementales de unos niños necesitados que, en el mejor de los supuestos, iban a seguir los pasos de sus progenitores (nada motivados hacia la educación que debían recibir sus hijos en la escuela). Pueden distinguirse dos periodos o etapas previas a la institucionalización de la formación: 1ª Etapa: 1370-1780; 2ª Etapa: 1780-1838.

Primera Etapa (1370-1780). Para ejercer el “oficio” de Maestro (tenía un carácter gremial, como el resto de los oficios que se desarrollaban en la época) era necesario que los candidatos demostrasen la adquisición de una serie de “competencias” muy rudimentarias para “instruir” a unos niños poco motivados, en lectura, escritura, cálculo y caligrafía (Lorenzo Vicente, 1995: 219-228) ¿Competencias relacionadas, tal vez, con el “saber hacer”, sin ningún tipo de soporte teórico relacionado con la adquisición de conocimientos facilitadores del “saber”? ¿Cómo se les preparaba?

La *formación* la adquirían, como pasantes, al lado de otros Maestros. Adquirían sus habilidades docentes por “interiorización progresiva” siendo, primero aprendices, luego oficiales y, finalmente, maestros. Existían distintas categorías y títulos de Maestro: Maestros Reales, Leccionistas y Maestros de sólo leer.

A partir de 1642, la *evaluación* de la *formación* que adquirían los futuros Maestros se realizaba mediante unos exámenes diseñados por la Hermandad de San Casiano. Antes había sido competencia del Consejo de Castilla. Fue el Rey Enrique II, quien por Real Cédula de 1370, estableció esta medida, -exámenes-, para valorar las “competencias” que deberían poseer quienes se dedicasen al oficio de Maestro de instrucción elemental. Posteriormente, esta Real Cédula

fue sucesivamente reafirmada por los Reyes Católicos (1500), Carlos I (1540), Felipe II (1573), Felipe III (1610), Felipe IV (1642), Felipe V (1719) y Fernando VI (1758). En general, los exámenes consistían en una serie de ejercicios sobre: Teoría y Práctica de la Lectura y Escritura; Reglas de Aritmética y Ortografía; Arte de Gobernar a los Niños; Doctrina Cristiana; Historia Sagrada; Nociones de Historia de España. A esto, como bien es sabido, se le añadía el poseer una serie de requisitos: limpieza de sangre, Fe de Bautismo e informe positivo del Sacerdote del lugar.

Segunda etapa (1780 y 1838). Se produce una cierta ruptura con lo anterior. Se piensa en proporcionar a los Maestros una “formación inicial” básica a través de la institucionalización del Magisterio, no como práctica de un oficio, sino como ejercicio reglado de una profesión. El objetivo que se persigue es disponer de un sistema de formación nacional para Maestros, mediante la creación y habilitación de Centros específicos (las futuras Escuelas Normales).

Durante este periodo se producen, con escaso éxito, una serie de intentos encaminados a crear un sistema nacional de educación, en manos del Estado, aptos para proporcionar a los Maestros una formación reglada mediante la creación de diversos establecimientos académicos con carácter de “escuela normal” (modelo), a saber: el Real Instituto Militar Pestalozziano (Madrid, 1806) y la Escuela del Sistema de Bell y Lancaster, concebida como Escuela Central (1819). Será, por fin, en 1839, cuando se ponga en marcha la primera Escuela Normal fundada por Pablo Montesino, con el apoyo político de Gil de Zárate, para formar a los Maestros que deberían regentar los modelos de escuelas contempladas en la Ley Someruelos (1838) de enseñanza primaria.

Tal vez, se puedan destacar, como “competencias” que debían de adquirir los maestros en formación, las relacionadas con el “saber hacer”, a parte del dominio teórico (“saber”) de una serie de conocimientos que les permitiesen conocer y dominar los contenidos del currículum de la Enseñanza Primaria Elemental: desarrollar estrategias metodológicas para facilitar el aprendizaje de los niños relacionadas con la lectura, escritura y cálculo; construir materiales didácticos para su utilización en las distintas “clases” según los métodos empleados; usar recursos verbales adecuados para facilitar el aprendizaje de los niños; poner en práctica el método o métodos (simultáneo, mutuo, mixto) en función de la organización de las secciones establecidas en la escuela, etc.

2. LA FORMACIÓN DE MAESTROS A PARTIR DE 1838: LAS ESCUELAS NORMALES

Dada la gran variedad de cambios sociales habidos que condicionaban -en parte- las competencias a exigir a los maestros podemos identificar, a partir de 1838, varias etapas. Concretamente desde 1839 hasta 1874 se producen dos importantes innovaciones en el mapa educativo de la formación de Maestros.

2.1. Nacimiento, impulso y desarrollo de las Escuelas Normales (1839-1874)

Se produce el *nacimiento de la primera Escuela Normal* denominada Seminario Central de Maestros del Reino, abierta en Madrid. A ella acudían, entre otros, (con cargo a las respectivas Diputaciones Provinciales), dos alumnos por provincia para ser formados y, de esta manera, pudieran abrir Escuelas Normales en sus respectivas circunscripciones. El currículo, con una duración de dos cursos para su desarrollo completo, favorecía la adquisición y, a veces, la activación de un conjunto de “competencias” profesionales relacionadas, formalmente, con el “saber” (componentes culturales: Lectura, Escritura, Lengua, Matemáticas, Historia Natural, Física, Geografía e Historia, Religión y Moral); con el “saber” y “saber hacer” (conocimientos, destrezas y habilidades pedagógicas: Principios Generales de Educación Moral, Intelectual y Física; Métodos de Enseñanza y Pedagogía) y componentes prácticos: prácticas desarrolladas en las Escuelas Anejas.

La aparición de la *Ley de Instrucción Pública de 1857*, conocida como “Ley Moyano”, por la que se articuló, definitivamente, todo el *mare magnum* legislativo que hasta el momento se había producido, y se ordenó la educación a nivel nacional, con pequeños retoques (durante la I y II Repúblicas), hasta finales de la década de los sesenta del siglo XX. Se crea una Escuela Normal Central en Madrid, donde se forman los profesores de las Escuelas Normales provinciales e Inspectores de Primera Enseñanza a través de un Plan de Estudios de 4 años de duración. Al mismo tiempo, y a efectos de responder a una Enseñanza Primaria organizada en dos niveles, -Elemental y Superior-, se crean dos categorías de Escuelas Normales, Elemental (2 años de formación) y Superior (3 años de formación) con una escuela práctica y aneja a cada una de ellas. La Ley Moyano reguló la formación de las Maestras con menores exigencias que los Maestros.

Unos años antes de la aparición de la Ley Moyano (años de continua inestabilidad política propiciada por los dos partidos mayoritarios, progresista y moderado), concretamente el 15 de octubre de 1843, se promulgó el Reglamento Orgánico para las Escuelas Normales de Instrucción Primaria del Reino, en el que se recoge, entre otros aspectos, el currículo con el que se formarían los futuros Maestros.

Se trata de un currículo formativo fundamentalmente cultural, en el que prima, en primer lugar, la adquisición y desarrollo de lo que hemos convenido en llamar “competencias cognitivas” relacionadas, evidentemente, con “el saber”, dejando en un alejado segundo lugar aquellas otras, conocidas como “metodológicas”, unidas al “saber hacer” específico y propio del enseñar de los Maestros (Escuelas Normales Elementales (tabla I) y Escuelas Normales Superiores (tabla II)).

Tabla I. Programas culturales de las Escuelas Normales Elementales (Planes 1843 y 1858)

<i>Asignaturas</i>	<i>Plan 1843</i>	<i>Plan 1858</i>
Religión y Moral	x	-
Doctrina Cristiana e Historia Sagrada	-	x
Lectura y Escritura	x	-
Teoría y Práctica de la Lectura	-	x
Gramática de la Lengua Castellana	x	-
Lengua Castellana	-	x
Nociones de Retórica, Poética y Literatura Española	x	-
Aritmética y sus aplicaciones. Principales pesos y medidas de las diferentes provincias de España	x	-
Aritmética	-	x
Principios de Geometría con sus aplicaciones a los usos comunes de la vida y a las artes industriales	x	-
Nociones de Geometría, Dibujo lineal y Agrimensura	-	x
Dibujo Lineal	x	-
Elementos de Geografía e Historia de España	x	x
Nociones de Física y Química e Historia Natural aplicables a los usos comunes de la vida	x	-
Agricultura	-	x
Principios de Educación y Métodos de Enseñanza	x	x
Práctica de la Enseñanza	x	x

Fuente: Tomado de Melcón Beltrán (1992:167).

Tabla II. Programas Curriculares de las Escuelas Normales Superiores (Planes 1849 y 1858)

<i>Asignaturas</i>	<i>Plan 1849</i>	<i>Plan 1858</i>
Religión y Moral	x	-
Doctrina Cristiana e Historia Sagrada	-	x
Lectura y Escritura	x	-
Teoría y Práctica de la Lectura	-	x
Teoría y Práctica de la Escritura	-	x
Gramática de la Lengua Castellana	x	-
Lengua Castellana	-	x
Retórica, Poética y Literatura Española	x	-
Aritmética en toda su extensión con el sistema legal de pesos y medidas	x	-
Aritmética	-	x
Álgebra	x	-
Principios de Geometría con sus aplicaciones a los usos comunes de la vida y a las artes industriales y agrimensura	x	-
Nociones de Geometría, Dibujo lineal y Agrimensura	-	x
Nociones Teóricas de Dibujo Lineal	x	-
Elementos de Geografía e Historia de España	x	x
Nociones de Industria y Comercio	-	x
Nociones de Física aplicables a los usos de la vida	x	-
Nociones de Química aplicables a los usos de la vida	x	-
Conocimientos comunes de Ciencias Físicas y Naturales	-	x
Nociones de Agricultura	x	x
Sistemas y Métodos de Enseñanza	x	-
Organización de las Escuelas	x	-
Principios Generales de Educación	x	-
Principios de Educación y Métodos de Enseñanza	-	x
Pedagogía	-	x
Práctica de Enseñanza	x	x
Caligrafía	x	-

Fuente: Tomado de Melcón Beltrán (1992:168-169).

Con la aplicación de la Ley Moyano y su proyección en el tiempo (hasta 1898 permanece prácticamente inalterable), el peso de la enseñanza de las letras, en la formación de los Maestros Elementales, se iguala al de las ciencias en cuanto a las horas de dedicación, tal y como se contempla en los Planes de Estudios para la formación de Maestros Elementales, aunque, posteriormente, se volviese a diferenciar ambos saberes a favor de las letras, a la vez que se experimentaba una cierta consideración por las materias o estudios de carácter pedagógico (tabla III).

Tabla III. Carga Curricular de los diferentes estudios en la formación de los *Maestros Elementales* (Periodo 1849-1914)

<i>Año</i>	<i>Estudios de Letras Nº de horas semanales</i>	<i>Estudios de Ciencias Nº de horas semanales</i>	<i>Estudios Pedagógicos Nº de horas semanales</i>	<i>Total horas</i>
1849	9 h. (30%)	7 1/2 h. (25%)	2 h. (6,66%) (1)	30 h. (2)
1853	15 h. (31,25%)	12 h. (25%)	9 h. (18,75%)	48 h.
1858	13 1/2 h. (18,75%)	13 1/2 h. (18,75%)	3 h. (4,16%)	72 h.
1898	15 h. (29,41%)	18 h. (35,29%)	4 1/2 h. (8,82%)	51 h.
1900	13 1/2 h. (27,83%)	15 h. (30,92%)	9 h. (18,55%)	48 1/2 h.
1901	36 h. (27,83%)	45 h. (33,33%)	18 h. (13,33%)	135 h.
1903	22 1/2 h. (32,60%)	9 h. (13,04%)	13 1/2 h. (19,56%)	69 h.
1914 (3)	54 h. (34,90%)	31 1/2 h. (20,38%)	18 h. (11,65%)	154 1/2 h.

FUENTE:

Tomado y adaptado de Melcón Beltrán (1992:174). (1) Se refiere, solamente, al tiempo dedicado a la formación teórica. (2) Aunque en el programa de Estudios de 1849 se señalaban tres horas semanales a los Sistemas y Métodos de Enseñanza y otras tres a la Organización de las Escuelas, como solamente se impartían durante tres meses a lo largo del curso, les hemos asignado la tercera parte del tiempo atribuido; es decir, 2 horas. (3) Se estableció el título único de Maestro.

Anteriormente, durante la primera mitad del siglo XIX, las letras habían alcanzado un protagonismo definitivo sobre las ciencias en los Planes de Estudios que se diseñaron. Con la Ley de Instrucción Pública de 1857, se logra un equilibrio entre ambos campos del conocimiento. Posteriormente, con la llegada al poder de los liberales, las ciencias vuelven a ocupar el primer lugar hasta 1903. Por último, serán las letras quienes vuelvan a ocupar el primer puesto.

No ocurría lo mismo con la formación que recibían los estudiantes que realizaban sus estudios en las Escuelas Normales Superiores. Estos Centros, contrariamente a lo que venía sucediendo en las Escuelas Normales Elementales, potenciaron el currículo de ciencias por encima del de letras hasta los años finales de la segunda mitad del siglo XIX, ya que en las reformas curriculares introducidas en los programas de 1898 y 1900, se busca un reparto más equilibrado en la presencia de ambas categorías científicas (letras-ciencias). No obstante, con los programas de 1901 y 1903 nuevamente se vuelve a primar, como ya sucediera en un principio, la presencia ventajosa de las letras frente a las ciencias y, no digamos, de la pedagogía, que permanece muy en la cola de los saberes (tabla IV).

Tabla IV. Carga curricular de los diferentes estudios en la formación de los *Maestros Superiores* (Periodo 1849-1903)

<i>Año</i>	<i>Estudios de Letras Nº de horas semanales</i>	<i>Estudios de Ciencias Nº de horas semanales</i>	<i>Estudios Pedagógicos Nº de horas semanales</i>	<i>Total horas</i>
1849	18 h. (26,66%)	25 1/2 h. (37,77%)	3 h. (4,44%) (1)	67 1/2 h. (1)
1853	16 1/2 h. (29,72%)	18 h. (32,43%)	9 h. (16,21%)	55 1/2 h. (2)
1858	22 1/2 h. (22,05%)	24 h. (23,52%)	4 1/2 h. (4,16%)	102 h. (3)
1898	16 1/2 h. (25,58%)	16 1/2 h. (25,58%)	13 1/2 h. (8,82%)	64 1/2 h.
1900	18 h. (31,03%)	18 h. (31,03%)	9 h. (15,51%)	58 h.
1901	19 1/2 h. (25,49%)	9 h. (11,76%)	22 1/2 h. (29,41%)	76 1/2 h.
1903	19 1/2 h. (32,50%)	18 h. (30%)	9 h. (15%)	60 h.

FUENTE:

Tomado y adaptado de Melcón Beltrán (1992:176). (1) Estudios teóricos exclusivamente. (2) Los valores de las distintas secciones están calculados sobre el total de los estudios de Maestro Elemental y Superior. (3) Los valores de las distintas secciones están calculados sobre el total de los estudios de Maestro Elemental y Superior.

Lo sustancial en la evolución de los estudios y formación de los Maestros Elementales y Superiores giraba, con sus diferencias a veces significativas, en torno a estos cinco tipos de disciplinas académicas aunque con denominaciones variadas:

- *Ciencias:* Aritmética, Geometría, Física, Química, Historia Natural, Álgebra, Trigonometría, Fisiología e Higiene.
- *Letras:* Gramática Castellana, Lectura y Escritura, Geografía Regional, Geografía de España y de Europa, Historia de España y Universal, Francés.
- *Pedagogía:* Métodos de Enseñanza, Principios Generales de Educación, Pedagogía, Pedagogía y Práctica de la Enseñanza, Nociones de Legislación Escolar, Antropología, Psicología, Teoría completa de la Educación, Derecho y Legislación Escolar, Didáctica Pedagógica y Práctica de la Enseñanza, Historia de la Pedagogía.
- *Prácticas:* Práctica de la Enseñanza, Prácticas de Escuela, Prácticas de Enseñanza en las Escuelas.
- *Otras disciplinas:* Nociones de Agricultura, Práctica de la Agricultura, Agricultura y técnica Agrícola, Religión y Moral, Catecismo, Doctrina Cristiana, Historia Sagrada, Dibujo Lineal, Dibujo Artístico, Dibujo de

Adorno y de Aplicación a las Labores (Maestras), Trabajo Manual por el Sistema Naäs (objetos y trabajos en madera, alambre y hierro forjado), Trabajos Manuales, Nociones de Industria y Comercio, Labores y Corte de prendas usuales (Maestras), Corte y Labores (Maestras), Labores (Maestras), Costura (Maestras), Bordado en blanco y Corte de ropa blanca (Maestras), Corte de vestidos y Labores artísticas (Maestras), Música, Música y Canto, Ejercicios Corporales, Educación Física.

La formación pedagógica que recibieron los Maestros de Instrucción Primaria, tanto los que se educaron en las Escuelas Normales Elementales como los que lo hicieron en las Superiores (durante los años 1849-1914), aun cuando debería haber constituido el distintivo del ser docente, en términos didácticos, organizativos y de cualificación profesional, se quedó muy por debajo del nivel deseado (en materias, contenido y tiempo horario) fundamentalmente, como señala Melcón Beltrán (1992:191) por “la carencia de unos conocimientos sólidos sobre las diferentes materias que debían enseñarse en las escuelas primarias”, lo que, evidentemente, “obligó a dedicar la mayor parte del horario en las Escuelas Normales a impartir estas enseñanzas en perjuicio de los estudios pedagógicos”.

En el Congreso Pedagógico de 1882, se puso de manifiesto la poca preparación pedagógica que recibían los Maestros en su periodo de formación en las Escuelas Normales, reclamando una mayor presencia en los Planes de Estudios de asignaturas pedagógicas y de horas de formación.

En la formación de los Maestros, como ya hemos tenido ocasión de manifestar, se busca, prioritariamente, el aprendizaje de una serie de conocimientos teóricos (competencias) más o menos enfocados hacia el dominio de ciertas materias (relacionadas con las letras y las ciencias) cuya expresión prioritaria se basa en un simple “saber” elemental que, posteriormente debían de ejercitar en la escuela. Se transmiten aprendizajes, pero no se reflexiona sobre cómo se han de transmitir y ayudar a construir en la escuela para que se apropien de ellos los alumnos. En definitiva, se conoce “el qué” (hasta cierto punto), pero se ignora lo fundamental: “el cómo, el con qué y el para qué” de dichos aprendizajes.

2.2. La Restauración (1874-1931)

Entre 1874 y 1931 sucedieron algunos acontecimientos de interés y naturaleza pedagógica en relación con el tema que estamos abordando:

1. Creación del Museo Pedagógico, la Cátedra Superior de Pedagogía, la Junta de Ampliación de Estudios y el Instituto-Escuela como expresión plástica de la preocupación que por la educación mostraron regeneracionistas e institucionistas.

2. Celebración, a partir de 1882, de Congresos Pedagógicos, en los que se abordaron temáticas sobre la formación de los Maestros.
3. Introducción de las ideas de la Escuela Nueva en España.
4. Supresión de los “Maestros Normales” (1901) pasando la competencia en la formación de Maestros a los Institutos, al integrarse en ellos las Escuelas Normales. Como requisitos para el acceso a estos estudios, a los solicitantes se les exigía tener 16 años cumplidos, superar con éxito la prueba de ingreso en el Instituto, aprobar las asignaturas del Plan y, finalmente, superar un examen de reválida.
5. Formación de Profesores de las Escuelas Normales e Inspectores en la Escuela Superior del Magisterio (1909), paradigma de la formación de estos profesionales y antecedente de la categoría universitaria de estos profesores. En ella se formó un sector importante del profesorado que tanto trabajó por la educación durante la II República. (Lorenzo Vicente, 1995:203).

Estas instituciones y sus concepciones de la enseñanza y el aprendizaje van a dar lugar a una forma de entender la preparación de los Maestros, dentro de la cual destacan estos principios:

- El niño es el centro del proceso educativo. Prioridad al estudio científico de la infancia.
- Necesidad de las didácticas y metodologías especiales. Es tan importante adquirir los contenidos de cada materia como los procesos de enseñanza mediante los cuales se ayuda a aprender.
- La enseñanza teórica, de rango universitario, debe estar relacionada con la práctica escolar y con el entorno sociocultural.
- Los contenidos de las materias son tan importantes como los procedimientos y procesos para alcanzar y desarrollar sus correspondientes aprendizajes.
- La teoría que se adquiere a lo largo del periodo de formación académica, debe estar profundamente relacionada e integrada en la práctica escolar y con el entorno sociocultural.

Estos principios no disfrutaron del tiempo necesario de aplicación para generalizarse en la formación del Magisterio y hacerse presentes en la realidad de las aulas. Una sublevación militar, que derivó en guerra civil, nos condenó al retroceso y al alejamiento de Europa; rompió, echó por tierra y persiguió cualquier atisbo de renovación e innovación educativa. Hizo retroceder la formación de maestros -en la mayoría de los aspectos- a antes de 1838 (Tabla V).

Tabla V. Periodos fundamentales en la formación de los Maestros en España

<i>Periodo</i>	<i>Denominación</i>	<i>Legislación/curriculum formativo</i>
1839-1874	Nacimiento, impulso y desarrollo de las Escuelas Normales	<ul style="list-style-type: none"> - Reglamento Orgánico de las Escuelas Normales (1843) Moral y Religión; Lectura y escritura; Gramática Castellana; Breves Nociones de Retórica, Poética y Literatura Española; Aritmética y sus Aplicaciones con conocimiento general de las principales monedas, pesos y medidas; Principios de Geometría; Dibujo Lineal; Nociones de Física, Química e Historia Natural; Elementos de Geografía e Historia de España; Principios Generales de Educación y Métodos de Enseñanza con su práctica en la Escuela. - Ley de Instrucción Pública (1857) Catecismo explicado de la Doctrina Cristiana; Elementos de Historia Sagrada; Lectura; Caligrafía; Gramática Castellana con ejercicios prácticos de composición; Aritmética; Nociones de Geometría, Dibujo Lineal y Agrimensura; Elementos de Geografía; Compendio de Historia de España; Nociones de Agricultura; Principios de Educación y Métodos de Enseñanza; Prácticas de Enseñanza. - Plan de Estudios de 1871 Ninguna modificación especial respecto de la Ley anterior.
1874-1931	La Restauración	<ul style="list-style-type: none"> - Plan de 1914 Se unifican los Títulos de Maestro (Elementales y Superiores) en una única titulación, -Maestro-, con un período único de formación de cuatro cursos. Los contenidos culturales siguen primando sobre los profesionales. En este Plan no figura ninguna asignatura de metodología o Didáctica. Se establecen Escuelas Anexas a las Normales para potenciar la experimentación pedagógica a través de las Prácticas de Enseñanza.

3. LA FORMACIÓN DE MAESTROS DURANTE LA II REPÚBLICA: EL MAYOR NIVEL NUNCA SUPERADO

Puede que los próximos Planes de Estudios, que en breve comenzaremos a diseñar, sitúen, de nuevo, la formación de los Maestros a una altura análoga a la que alcanzaron entre 1931 y 1936. Si todo sale bien, en curso 2009-10 implementaremos unos Planes de Estudios cuyos objetivos (competencias) y recursos puestos a su disposición serán comparables a los del Plan de 1931. Pasados más de setenta y cinco años, el Magisterio español terminará de hacer efectivo el último pago de la cara hipoteca de la dictadura franquista (Román, 2006).

Entre 1930 y 1932 se realizó en España una de tantas reformas universitarias que, por lo menos, para el Magisterio fue enormemente trascendente. Recomendamos, a este fin, leer uno de los documentos más discutidos por los universitarios de entonces, escrito al efecto por Ortega y Gasset en 1930, titulado, *“Misión de la Universidad”*.

Marcelino Domingo, maestro y periodista tortosino y, en su momento, Ministro de Instrucción Pública (de Izquierda Republicana), conjuntamente con

Rodolfo Llopis, pedagogo alicantino, Director General de Enseñanza Primaria (1931-1933), Secretario General del PSOE (desplazado por Felipe González en el Congreso de Suresnes, celebrado en 1974), diseñaron e implementaron un Plan de Estudios para los Maestros que exigía, además de estar en posesión del título de Bachillerato Superior, cuatro años de formación en Universidad.

El Plan Profesional de 1931, como ya sucediese con el Plan Bergamín de 1914 y al que sustituye, supuso avances considerables en la formación de los Maestros y Maestras. Supuso, como muy acertadamente concreta Lorenzo Vicente (1995, p. 225), “un acierto pleno al perfilar claramente los ámbitos de la formación del maestro”:

- De cultura general.
- De formación profesional.
- De práctica docente.

La preparación en *cultura general* era responsabilidad de los Institutos de Segunda Enseñanza, la *formación profesional* de las Escuelas Normales y la *práctica docente* de las Escuelas Primarias Nacionales.

Este Plan integró a las Escuelas Normales en la enseñanza superior, dado que como prueba de acceso se pedía tener el *bachillerato universitario* y, además, porque los estudios tenían una duración de 4 años (3 años de estudios más uno de prácticas y un examen final, a modo de reválida, ante un Tribunal presidido por un Catedrático de Universidad), situando a nuestro país, en este campo, en uno de los puestos más avanzados de Europa y América.

El conocido Plan Profesional del Magisterio de 1931 (Decreto de 29 de septiembre de 1931), produjo, como ya hemos insinuado, los Maestros mejor formados, académicamente, de Europa y América. Tanto es así, que, por ejemplo, Francia e Italia no ofertaron esta formación a sus Maestros hasta la década de los cincuenta. ¿Cabe, pues, preguntarnos si ésta podría ser una de las variables más importantes para explicar que el nivel cultural básico de franceses y/o alemanes ha estado, ¿y está?, por encima del de los españoles?

Además, en el currículo de este Plan de Estudios figuraban un conjunto de materias pedagógicas que le otorgaban un perfil eminentemente profesional y no solamente cultural como venía ocurriendo hasta el momento. En él se contemplaban asignaturas relacionadas con la pedagogía, las metodologías específicas y las prácticas, con la enseñanza de los párvulos, de los retrasados mentales y superdotados.

Lorenzo Vicente (1995, p. 225) afirma que “al exigirse el Bachillerato, los estudios de Magisterio adquieren “rango universitario”. Se presupone que los aspirantes ya poseen la cultura general necesaria y las Normales se convierten, de hecho, en Centros de Formación Profesional”. Los alumnos, con el nombre

de “Alumnos-Maestros” eran destinados a una escuela nacional para realizar un periodo de Prácticas remuneradas (perciben el sueldo de entrada en el Magisterio Oficial), regentando una Sección Graduada con plena responsabilidad (Guzmán, 1973, p. 43).

Se crea la modalidad de acceso directo, por expediente académico, para todos aquellos que aprobaran el año de Prácticas y el examen final, percibiendo una asignación económica de 4.000 pesetas anuales, es decir un 25% más sobre el sueldo fijado, hasta el momento, para los Maestros recién ingresados en el Magisterio Nacional.

Se establecen especialidades en la formación del Magisterio. “Y fue en este contexto en el que la Escuela Superior de Magisterio se transformó en Sección Universitaria de Pedagogía, junto a la Facultad de Filosofía” (Mora García, 1998, p.125). Sin duda alguna, de la mano de la II República, la formación de los Maestros y, por ende, la Enseñanza Primaria fueron dos temas prioritarios en la agenda de sus dirigentes políticos, muy interesados en la educación de la ciudadanía. De ahí, todos sus esfuerzos por universalizar la enseñanza acercándosela a todos los ciudadanos sin distinción de categorías, modernizar sus programas, actualizar sus métodos, contenidos y recursos, corregir el grave déficit de escuelas a través de un programa de construcción de nuevos edificios, formar muchos, buenos y competentes Maestros para dotar de profesores a todos los pueblos y ciudades, crear bibliotecas y aulas de cultura, dignificar la profesión del Maestro, apostar por una educación popular para evitar las diferencias entre los habitantes de las ciudades y de los ámbitos rurales (tabla VI).

Tabla VI. Quinta etapa de la progresiva mejora de la formación de Maestros.

<i>Periodo</i>	<i>Denominación</i>	<i>Legislación/curriculum formativo</i>
1931-1936	Regeneración del Magisterio e inclusión de la Enseñanza Primaria en el Sistema Educativo	<ul style="list-style-type: none"> - Educación para todos los ciudadanos. - Mejora de la formación de los Maestros. - Elaboración de un nuevo Plan de Estudios para acceder al Magisterio: ingreso con Bachillerato Universitario; tres años de estudios más uno de prácticas remuneradas y un examen final de conjunto presidido por un catedrático de Universidad. - Dotación y modernización de centros, profesores, programas, contenidos, métodos y recursos. - Las Escuelas Normales se convierten en Centros de Enseñanza Profesional -inicial y permanente-, con especializaciones en la carrera de Magisterio y rango universitario. El acceso al ejercicio de la profesión es directo para los que aprueban el año de prácticas y el examen final, percibiendo un sueldo de 4.000 pesetas anuales (1.000 pesetas más de lo que era habitual en el Magisterio Nacional). - El Plan de Estudios potencia, sobremanera, tres áreas fundamentales en la formación de los Maestros: <ul style="list-style-type: none"> ▪ La cultura general (en los Institutos de Segunda Enseñanza). ▪ La formación profesional (en las Escuelas Normales). ▪ Las prácticas docentes (en las Escuelas Primarias Nacionales).

Según Carbonell (1987, p. 42), durante esta etapa “hay que destacar tres aspectos pedagógicamente revolucionarios:

- a) La concepción de la Escuela Normal como puente entre la producción teórica (Universidad) y la práctica cotidiana (Escuela).
- b) La incidencia de un contexto institucional más rico, abierto y estimulante para formar Maestros con una actitud y sensibilidad distinta ante la escuela.
- c) La consideración de la Escuela Normal como Centro de formación inicial y permanente del profesorado”.

En 1939, con el comienzo de la dictadura franquista, se truncó el plan más formidable, nunca emprendido por ningún Gobierno español, de educar a todos los españoles, cualquiera que fuera su condición: ricos o pobres, del pueblo o de la ciudad, religiosos o laicos... Pero no debe hacernos perder la ilusión por recuperar el tiempo perdido, en la medida que se pueda e inmediatamente ponernos manos a la obra para elaborar unos Planes de Estudio (Grado de Maestro de Educación Infantil y de Maestro de Educación Primaria), que puedan emular e incluso mejorar al elaborado en 1931, salvando, por supuesto, la distancia de tiempo, forma y recursos, que nos separa de aquel escenario republicano.

4. “VUELTA ATRÁS” EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS

En 1939 las Escuelas Normales perdieron su estatus de Centros superiores de formación de Maestros. Son los comienzos de una “vuelta atrás” en la formación de este colectivo de profesionales.

Con la llegada de la dictadura franquista (tabla VII) se vuelve, ideológicamente, a la época de las cavernas; retrocede al Plan, ya arcaico, de 1914. Se produce la depuración de Maestros con la consiguiente pérdida de grandes profesionales, los mejor preparados para la responsable y compleja misión de educar y formar ciudadanos democráticos. Intencionadamente, la Educación Primaria y, con ella, la formación del profesorado en las Escuelas Normales, son secuestradas y hechas rehenes de una orientación ideológica y política exacerbadamente adoctrinadora al servicio del ideario político “cuasi-medieval” del auto-denominado Movimiento Nacional.

Tabla VII. Vuelta atrás

<i>Periodo</i>	<i>Denominación</i>	<i>Legislación/curriculum formativo</i>
1939-1967	Un enfoque trasnochado en la formación de los Maestros	<ul style="list-style-type: none"> - Ruptura total con los planteamientos y reelaboraciones llevadas a cabo durante la II República. - Depuración de maestros. - Cambio radical en la orientación ideológica y política en relación, fundamentalmente, con tratamiento de la Enseñanza Primaria y con la formación de los Maestros. - Se intenta convertir a los Maestros en propagadores del ideario político del Movimiento Nacional. - Se reducen los contenidos científicos en la formación de los Maestros. - Descapitalización de personal preparado para ejercer el Magisterio. - Plan Bachiller (1940) Se intenta convertir a los Bachilleres en Maestros ante la escasez de estos por causa de la guerra. Se separan los alumnos de las alumnas restableciéndose normas contenidas en el ya caduco Plan de 1914. - Plan Profesional (1942) Para acceder a los estudios de Magisterio se exige, simplemente, la cultura primaria. Se puede ingresar a los 12 años, se realizan tres años de formación cultural y uno de Formación Profesional. - Plan de Formación de 1945 Se exige el Bachiller Elemental y un examen de ingreso. Los estudios se desarrollan durante tres cursos y finalizan con un examen de reválida. - Plan de 1950 No aporta nada nuevo respecto del anterior. La Formación, como en todos los anteriores, es fundamentalmente político-doctrinal, culturalmente pobre y profesionalmente muy débil o inexistente.

Con el Decreto de 10 de febrero de 1940 se pone en funcionamiento el llamado Plan Bachiller en un intento de solucionar la falta de Maestros como consecuencia de la guerra civil. Para ello, se echa mano de los Bachilleres y se les convierte en Maestros. Se restablece la separación entre hombres y mujeres. Se potencia la presencia de la Doctrina Cristiana. La edad para ser admitido al examen de ingreso de las Escuelas de Magisterio se rebaja a los 14 años.

Dos reflexiones a modo de preguntas: ¿La actitud negativa que sembraron los sublevados hacia los Maestros, y continuó durante la guerra civil y el franquismo, afectó a la sociedad, en general, y, sobre todo, a los controladores de ciertos puestos de poder en la Administración educativa? ¿La minusvaloración académica de los Maestros y, a veces, su rechazo por parte de un cierto sector del profesorado de Enseñanza Secundaria y de Catedráticos de Universidad, podría tener su origen en aquel colectivo (de Maestros), unos 20.000, que entraron en la enseñanza -inmediatamente después de la guerra civil- sin que nadie comprobase su competencia profesional?

Aproximadamente un tercio de los sesenta mil Maestros y Maestras, en activo, fue depurado. Pero si grave fue este hecho por el desbordante número de afectados, más grave lo fue si nos fijamos en quiénes fueron los “elegidos”. Los depurados fueron los Maestros y Maestras más dinámicos, los grandes artífices de la innovación educativa, los progresistas y entregados responsablemen-

te al ejercicio del Magisterio en el pleno sentido de la palabra, los defensores de la educación permanente del profesorado, los que siempre se sintieron al lado de los niños y de su formación. Sus puestos, arrebatados indignamente, fueron entregados a arribistas excombatientes, mutilados de guerra, excautivos, familiares de caídos, etc. de reconocida adhesión al régimen franquista y cuya competencia profesional nadie comprobó (Morente Valero, 2001, pp. 187-201).

El Plan Profesional de 1942 vuelve más atrás si cabe, ya que para acceder a la formación de Maestros solamente se exigía tener cumplidos 12 años y poseer una cultura básica. Una vez admitidos, los alumnos recibían tres años de formación cultural y uno de formación profesional.

Hacia 1945 se da por terminado el proceso de depuración del Magisterio (*a la caza del Maestro*) cuyo comienzo arranca en julio de 1936 y se consolida como una auténtica cruzada inquisidora unos meses más tarde, en noviembre del mismo año, con la creación de las Comisiones Provinciales de Depuración (*el terror legal*). Se estima que un 10% de los asesinados durante el periodo del “terror caliente” fueron Maestros. Los Maestros se convirtieron en los “chivos expiatorios” de los nuevos “torquemadas”. Se castigaba al sindicalista, al político o al antirreligioso, no al mal profesional. La quema de libros de las bibliotecas escolares fue, también, una acción sistemáticamente calculada. Las ideas de la “guerra escolar” de 1931-32, se han retomado en 2007-08 con análogo fanatismo y fundamentalismo.

Al mismo tiempo y como consecuencia de la Ley de Enseñanza Primaria, surge el Plan de 1945. En él se prevé que para acceder a los estudios de Magisterio se ha de disponer del título de Bachiller Elemental y, además, superar un examen de ingreso. La formación que recibían los estudiantes hasta convertirse en Maestros, que duraba tres años, finalizaba tras superar una prueba de reválida. La separación de sexos sigue siendo un principio indiscutible.

Hasta 1950 no se elaboró un nuevo Plan de Estudios dedicado a la formación de Maestros que, en líneas generales, seguía las normas contenidas en el Capítulo II de la Ley de Educación Primaria. Para su ingreso, el candidato debía haber finalizado con éxito el Bachiller Elemental. Sus estudios en las “Escuelas Normales”, como Centros de Formación Profesional, culminaban después de 3 años de vida académica y una reválida ciertamente dura. El Plan de 1950 establecía, además, la asistencia obligatoria a un Campamento o albergue, durante el verano, dirigido por el Frente de Juventudes (para Maestros) y la Sección Femenina (para Maestras). Una vez finalizado este Campamento con calificación positiva, se expedía un certificado acreditativo de haber superado esta fase con éxito, sin el cual no se podía obtener el Título de Maestro.

Este Plan de Estudios estuvo vigente a lo largo de 17 años sin aportar, prácticamente, ninguna novedad significativa de carácter profesionalizador a señalar respecto del anterior. Como resumen de estos Planes, simplemente seña-

lar que la formación que recibieron los Maestros tuvo una fuerte orientación política nacional-católica, y un no menos acusado exponente doctrinal, a lo que hay que añadir unas gravísimas ausencias en su bagaje cultural y un olvido absoluto de los indicadores profesionales, por mínimos que éstos pudieran ser.

4. “VOLVER A EMPEZAR”: LA LENTA RECUPERACIÓN DEL NIVEL UNIVERSITARIO PERDIDO. EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1967

Si procediésemos a realizar un análisis en profundidad de los diferentes Reglamentos y Planes de Estudios habidos en España desde 1843 hasta 1971, referidos a la formación profesional de los Maestros (en general), salvo puntuales excepciones habidas en determinados momentos de nuestra historia, como son las que corresponden a los tiempos vividos durante la II República, convendríamos en señalar una serie de notas comunes que inmediatamente saltarían a la vista. Nos hablan de la oferta de los cuatro tipos de conocimientos en la formación del Magisterio, con su correspondiente carga horaria (tiempo lectivo) o peso curricular:

- Conocimientos en Ciencias: en torno al 25% del tiempo lectivo.
- Conocimientos en Letras: en torno al 30% del tiempo lectivo.
- Conocimientos Pedagógicos: en torno al 13% del tiempo lectivo.
- Otros conocimientos y acciones prácticas: en torno al 32% del tiempo lectivo.

La capacitación pedagógica, como una parte importante de la formación inicial de los Maestros en España durante sus 150 años de andadura por la académica, ha evidenciado, en general, serias deficiencias tanto en relación con el conjunto de las materias dispuestas en el currículo (Principios Generales de Educación y Métodos de Enseñanza) como por el tiempo señalado a su dedicación y estudio. Otro tanto podemos decir tomando como referencia las prácticas escolares (el Prácticum), aunque, ciertamente, ha habido Planes de Estudios (II República, Plan 1967) que las ensalzaron de manera meritoria.

La primacía curricular la ejercieron las materias de Ciencias y Letras como consecuencia de la carencia que mostraban la mayoría de los aspirantes a Maestros en conocimientos sólidos sobre dichas disciplinas que, posteriormente, deberían enseñar en las Escuelas Primarias. Ello ha contribuido, sobremanera, a configurar un perfil estándar de Maestro con serias limitaciones didácticas y metodológicas, especialmente en su preparación teórico-conceptual.

La Ley de 21 de diciembre de 1965, de Reforma de la Educación Primaria, establece como requisito para cursar estudios de Magisterio (se suprime el examen de ingreso) estar en posesión del Título de Bachillerato Superior (Universitario). Es decir, amplía en dos años la formación mínima y necesaria con la que se puede acceder a los estudios de Magisterio. Al amparo de esta Ley surge

el Plan de 1967 y con él las denominadas “Didáctica de la Física y la Química, Didáctica de la Lengua Española, Didáctica de las Matemáticas”, por ejemplo, con la idea clara de integrar dos tendencias, -culturalista y profesionalizadora-, con mucho peso curricular y transfondo político. Fue el último Plan no universitario, para la formación profesional de los Maestros. Su estancia en la “Escuela Normal” se prolongaba durante 2 años académicos seguidos de una prueba de Reválida. El tercer y último año de formación estaba dedicado a la asignatura de Prácticas, en horario completo de mañana y tarde. Los alumnos eran recompensados por esta actividad con 4.500 pesetas al trimestre. El título que se otorgaba tenía un carácter generalista: Maestro de Enseñanza Primaria.

El Plan de 1967, en su planteamiento inicial, tenía como uno de sus objetivos la voluntad de responder a los cambios socioeconómicos, a las transformaciones tecnológicas y a la evolución y desarrollo industrial, sectores que demandaban, para su acceso, una preparación mucho más acorde con estas exigencias y, en consecuencia, más actualizada en términos de “mano de obra cualificada”.

Los estudios, con un aumento considerable en contenido y calidad en cada una de sus materias, aunque sin grandes variaciones esenciales en sus líneas nucleares, comprendían tres cursos, como ya hemos adelantado. Los dos primeros (divididos en cuatrimestres), de carácter teórico, contenían la propuesta formativa mediante un conjunto amplio de asignaturas entre las que nos gustaría destacar, en este momento, las pedagógicas (Pedagogía, Historia de la Educación, Didáctica y Organización Escolar), psicológicas (Psicología General), sociológicas (Sociología de la Educación), filosóficas (Filosofía de la Educación), por el peso y la importancia que tuvieron en la preparación de los futuros Maestros y Maestras. Así lo entendió el profesorado, y así lo transmitió en sus clases.

Asimismo, la norma contemplaba la posibilidad del acceso directo al ejercicio de la profesión en la enseñanza pública, sin necesidad de pasar por una Oposición, de los alumnos con mejor expediente académico. Para ello se reservaba un porcentaje importante de plazas que, en alguna ocasión, se aproximó al 30% de la oferta nacional.

5. UNIVERSITARIOS DE NUEVO: EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1971

Con la Ley General de Educación de 1970, la Enseñanza Primaria se transformó en Enseñanza General Básica, se reestructuró en tres ciclos (2, 2 y 3 cursos cada uno) y se fundamentó en el principio de *personalización*, con todas las consecuencias pedagógicas y organizativas que ello suponía. La mencionada Ley de Villar Palasí contemplaba la necesidad de introducir una reforma en la formación del Magisterio elevando los estudios de esta profesión a la categoría de universitarios.

En 1971 se elaboró un nuevo Plan de Estudios. Los estudios de Magisterio alcanzaban de nuevo la categoría de “carrera universitaria” (perdida en 1939), aunque de ciclo corto (tres años de duración), para la que como requisito de acceso, los estudiantes deberían haber finalizado el Bachiller Superior y completado con éxito el Curso de Orientación Universitaria (COU). No obstante, no se necesitaba haber pasado por la prueba de Selectividad. Sin duda alguna, supuso un salto significativo en muchos aspectos del sistema educativo y escolar con una cierta aunque incompleta proyección en el planteamiento de las nuevas concepciones educativas, didácticas y pedagógicas que se esperaban.

Con el Plan Experimental de 1971 aparecen, por vez primera, distintas especialidades (Ciencias, Ciencias Humanas, Filología, Educación Especial y Educación Preescolar) con una carencia significativa en materias psicopedagógicas y, no digamos, en las llamadas, tradicionalmente, Prácticas Escolares. Por otra parte, desaparecen las denominaciones, ya clásicas, de “Maestro de Educación Primaria” y “Enseñanza Primaria”, y aparecen otras, como, “Profesor de Enseñanza General Básica” y “Enseñanza General Básica”. Todo el profesorado de las nuevas Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado, así llamadas ahora, debería poseer, obligatoriamente, para impartir docencia, el título de Licenciado, y para ser Catedrático, el título de Doctor.

La transformación de las Escuelas Normales en Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado se produce en 1972, aunque no sea hasta 1983, con la Ley de Reforma Universitaria, cuando realmente se lleve a cabo su integración en la Universidad y, definitivamente, se complete con la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (1990).

6. “EL FILTRO DE LA SELECTIVIDAD”. EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1990

En 1990 se elabora el último y todavía, aunque por poco tiempo, vigente Plan de Estudios. Dicho Plan incluye el Bachillerato Superior, como titulación para el ingreso en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado, acompañado de la correspondiente Prueba de Selectividad. Superada dicha prueba, la formación se prolonga durante tres años. El Título que se otorga es el de Maestro Diplomado en: Educación Infantil, Educación Primaria, Audición y Lenguaje, Educación Especial, Educación Musical, Educación Física, y Lenguas Extranjeras. A partir de este Plan de Estudios, se produce la plena integración del profesorado de las Escuelas Universitarias en los 4 cuerpos universitarios que la LOU de 2005 reduce, con buen criterio, a dos.

A partir de 1992, muchas de las llamadas Escuelas Normales, y luego Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de Enseñanza General Básica, se transforman en Facultades de Educación, dando así origen a un nuevo tipo de centros de formación del profesorado, con estudios de primero, segundo y tercer ciclos (Diplomatura, Licenciatura, Doctorado).

La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (1990) contemplaba la posibilidad de crear Centros Superiores de Formación del Profesorado. Algunas Escuelas Universitarias fueron absorbidas por las Facultades de Educación existentes. No obstante, a fecha de hoy, la realidad es que aún existen, dentro de la misma Universidad o en diferentes Universidades, distintos centros: “Facultades de Educación con y sin pedagogía, Facultades de Ciencias Sociales y de la Educación, Escuelas de Educación sin Facultad en las que el estatus universitario de la formación de Maestros sigue siendo periférico y marginal, y lo seguirá siendo mientras dichos estudios no alcancen el rango de licenciatura universitaria” (Ponencia justificativa de la Licenciatura para Magisterio, p. 5).

Tabla VIII. Volver a empezar: 1967-2008, en la formación de Maestros.

<i>Periodo</i>	<i>Denominación</i>	<i>Legislación/curriculum formativo</i>
1967-1992	Volver a empezar la formación de calidad de los maestros	<ul style="list-style-type: none"> - Plan de 1967 Se eleva el nivel de formación cultural de los Maestros. Se constituye en la antesala de la formación universitaria ya que se exige para el ingreso el Bachiller Universitario sin examen de ingreso. Los estudios tienen una duración de tres años (dos años, más un examen de reválida y un año más de prácticas remuneradas). Los alumnos con mejor expediente pueden acceder al ejercicio de la profesión de carácter oficial sin oposición previa. - Ley de Educación de 1970 Se otorga formalmente a los estudios de Maestro la categoría de Carrera Universitaria. - Plan Experimental de 1971 En 1972, las Escuelas Normales se transforman en Escuelas Universitarias, aunque la integración de su profesorado en esta nueva estructura no se produce hasta 1979. Se accede a las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado con el curso de Orientación Universitaria (COU) sin examen de selectividad. Los estudios tienen una duración de tres años con escaso tratamiento de las materias pedagógicas y de las prácticas de enseñanza. Se imparten nuevas especialidades (Ciencias, Ciencias Humanas, Filología y Preescolar) con predominio de su componente cultural sobre el resto de los aspectos formativos. - Ley de Reforma Universitaria (1983) Es quien realmente pone las bases para una integración real de las Escuelas Normales en la Universidad. - Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1990) Con ella se integran plena y definitivamente los estudios de Magisterio en la Universidad. Se establece una duración de tres años, tiempo, a todas luces insuficiente para una adecuada formación en los tiempos que corren.
1992-2008	Hacia la conquista de un Espacio común y Europeo de Educación Superior	<p>Se abre un periodo de transformación gradual de las Escuelas Normales en centros de formación del profesorado llamados Facultades de Educación (aún sin cerrar), con la impartición de nuevos títulos de Maestro (Diplomado en Educación Infantil, en Educación Primaria, en Educación Física, en Educación Musical, en Lenguas Extranjeras, en Educación Especial, en Audición y Lenguaje y en Educación Social, así como de Licenciado en Psicopedagoga y/o Pedagogía.</p>

7. “LA LUCHA POR LA LICENCIATURA”

A finales de la década de los ochenta, el profesorado de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB comienza a movilizarse para conseguir una formación análoga, -salvando las diferencias que nos separan hoy de aquella época-, a la del Plan Profesional de 1931, bajo el lema *Licenciatura para Magisterio* (MAESLIC en clave de Internet).

Movilizar al Profesorado de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB no fue una tarea fácil. Prueba de ello es la reducida asistencia de Directores de Escuelas a las dos primeras reuniones interuniversitarias que se celebraron en 1996 (Ronda) y 1997 (Ciudad Real). ¡Con lo rápido que se movilizaban nuestros compañeros de las Escuelas Normales de la II República!

Son estos años finales de la década de los noventa, años de “alzada” y de preparación del campo para el resto de las labores. En 1998 tiene lugar un tercer encuentro, esta vez en Barcelona, al que siguen los celebrados en Ciudad Real (1999) y Oviedo (2000).

Todos ellos sirven para ir formando una red compacta de Directores de Escuelas Universitarias dispuestos a no cesar en la consecución del objetivo que inicialmente les reunió, que no fue otro que acordar acciones y estrategias conjuntas de cara a impulsar la Licenciatura de Magisterio con el apoyo de diferentes sindicatos y asociaciones profesionales y con el empuje del movimiento de estudiantes de Facultades y Escuelas de Educación especialmente por aquellos que estaban integrados en la “Sectorial Estatal de Estudiantes para Magisterio” (SEREM), asociación creada en 1998, que se organizaba y presionaba en la misma dirección que el profesorado. Es importante destacar la reunión-concentración que tuvo lugar en Madrid, el día 13 de diciembre de 2000, en la que mediante un escrito dirigido a la Ministra de Educación y Cultura, se le pide la Licenciatura de Magisterio.

Todo ello confluía en una última reunión interuniversitaria celebrada en la Universidad Complutense de Madrid, en 2001, con motivo del I Congreso Internacional de Formación del Profesorado, en la que se acordó la elaboración de una *Memoria justificativa de la Licenciatura para Magisterio*, su entrega en el MEC y en el Parlamento, acompañada de una petición formal avalada por un millar de firmas de profesores de Escuelas Universitarias y Facultades de Educación con el respaldo de los Sindicatos de Maestros.

El propio PSOE llevaba en su programa electoral de 1992 la “Licenciatura para Magisterio”, pero, finalmente, no cumplió el compromiso adquirido. Fue personalmente su Secretario General y Presidente del Gobierno, Felipe González, quien lo vetó porque implicaba, además de cambios profundos en la Administración pública, la fijación de una considerable partida económica que

no estaba dispuesto a poner sobre la mesa como, en su día lo hiciera, en sentido contrario, su compañero de partido Rodolfo Llopis.

Paradójicamente, tuvo que ser un Gobierno del PP (1996-2004) el que tomase en consideración las demandas solicitadas por el colectivo de profesores de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado y de los sindicatos de Maestros. Primero fue Esperanza Aguirre y, después, Pilar del Castillo, ambas Ministras de Educación de sendos Gobiernos del PP, quienes favorecieron la elaboración, a través de la ANECA, de los “Libros Blancos” que abrían una ventana a un futuro mejor.

En cuanto se publicó la convocatoria para la elaboración de los Libros Blancos, la organización MAESLIC se puso en marcha. Corría el año 2002 y en la UCM se eligió una Comisión presidida por Antonio Maldonado, Catedrático de Psicología y Decano de la Facultad de Educación de la UAM, con el fin de elaborarlos, que dio como resultado la propuesta de dos títulos: Maestro de Educación Infantil y Maestro de Educación Primaria con cuatro años de formación universitaria.

Lo más llamativo de la propuesta se concretó en un considerable incremento del tiempo reservado al desarrollo del Prácticum (El Plan Profesional de Formación de Maestros de la II República contemplaba un año de Prácticas) a la vez que se otorgaba una atención preferente al estudio, en profundidad, por parte de los futuros Maestros, de aquellas materias, en las que deberían estar bien formados, relacionadas con los llamados “Aprendizajes Básicos” (lectura, escritura y matemáticas). Curiosamente, el Plan Profesional de 1931 mimaba, entre otros, estas disciplinas.

8. “LA UNIÓN HACE LA FUERZA”. LA CONFERENCIA DE DECANOS DE EDUCACIÓN (2003)

En 2003 tuvo lugar, en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Ciudad Real (asamblea magníficamente organizada en lo académico y en lo lúdico, por Emilio Nieto y su Equipo de Dirección del Centro), la I Asamblea de Decanos de Facultades y Directores de Centros (activistas del MAESLIC) en los que se impartían las diferentes Diplomaturas de Maestro, con invitación cursada, también, a las Facultades de Educación que, impartiendo estudios de Educación, no ofertaban enseñanzas de Diplomaturas de Maestro (Román, 2006).

Como consecuencia del crecimiento experimentado por estos Centros, y dado que ya no tenían, única y exclusivamente, la tarea y la responsabilidad de la formación de Maestros, aparecieron ciertas dudas e interrogantes como, por ejemplo, ¿qué hacer con los estudios de Educación Social, Pedagogía y/o Psicopedagogía que se cursaban, también, en estos mismos Centros? Si todos los Centros hubieran impartido formación no solamente en las titulaciones de

Magisterio sino, además, en las de Educación, casi seguro no hubiera habido, apenas, tensiones en esa primera Asamblea. Pero resulta que había Facultades (Barcelona, Oviedo, San Sebastián, Valencia, UNED) que no ofertaban estudios de Magisterio y, en consecuencia, actuaban olvidando los esfuerzos que, durante quince años, venían realizando los “activistas” de MAESLIC. Asimismo, existían Centros que solamente impartían estudios de Magisterio y, la mayoría de ellos, habían tenido fuertes enfrentamientos con esas Facultades porque no habían apoyado y, en ocasiones, se habían opuesto a la Licenciatura de Magisterio. Conflicto que no existía, o era mínimo, en los Centros que impartían ambos tipos de estudios, tanto de Magisterio como de Educación. Puesto que había que elaborar, tanto los Libros Blancos de Magisterio como los de Educación, se optó por dar prioridad a los primeros.

Casi con *forceps* se consiguió dar a luz una Conferencia de Decanos de Educación y Directores de Magisterio que a todos convenía; especialmente a los Centros que impartían estudios de Educación, sencillamente por que el grupo mayoritario era, precisamente, el que impartía docencia, únicamente, en las distintas Diplomaturas de Maestro. Unos y otros tuvieron que ceder para llegar a acuerdos comunes y conseguir la unidad ante el MEC.

Antonio Maldonado fue elegido presidente de la Conferencia y, durante más de un año, dirigió los contactos con los responsables del MEC. La Red de Magisterio entregó su propuesta, -Maestro de Educación Infantil y Maestro de Educación Primaria-, el 17 de marzo de 2004, justamente 6 días después del atentado terrorista de Atocha. Por su parte, la Red de Educación, -Educación Social y Pedagogía-, lo hacía unos meses después, concretamente el 13 de diciembre.

En el otoño de ese mismo año, se celebró, en Santiago de Compostela, la II Asamblea General de Decanos y Directores de Educación y Magisterio, organizada por Felipe Trillo (Profesor Titular de Didáctica, segundo Presidente de la Conferencia de Decanos y Directores de Educación y Magisterio) y su Equipo Decanal de la Facultad de Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. Hubo tensiones entre “Magisterios puros” y “Educación puros”, pero, ciertamente, muchas menos que en Ciudad Real. Todos nos dábamos cuenta de los beneficios que aportaba la unión: El MEC nos consideraba interlocutores de peso en ambos campos.

Un año después, en 2005, se celebró la III Asamblea General de Decanos y Directores de Educación y Magisterio en el conocido municipio tinerfeño de Adeje, no sólo por la llegada masiva de “cayucos”, sino fundamental y tradicionalmente por sus famosas playas de “Las Américas” y “Los Cristianos” y por albergar, en su término municipal, la mayor concentración de hoteles de 4 y 5 estrellas del mundo. El organizador de este evento fue Amador Guarro, Profesor Titular de Didáctica, con su Equipo Decanal de la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna.

Los conflictos de las dos anteriores Asambleas habían desaparecido. Ahora, la energía se concentraba en conseguir la Licenciatura para el Magisterio y los demás titulaciones de Educación, así como los Másteres en Psicopedagogía y Profesor de Educación Secundaria.

Si Antonio Maldonado dirigió con mano certera la elaboración de los Libros Blancos de Magisterio, Felipe Trillo hizo lo propio en el trabajo de elaboración de las Fichas Técnicas, -propuesta realizada por María José San Segundo, a la sazón Ministra de Educación del Gobierno del PSOE- y en los contactos políticos que mantuvo con el MEC (Román, 2006).

9. NI DIPLOMADOS, NI LICENCIADOS... GRADUADOS: LOS PLANES DE ESTUDIOS DE 2008

En octubre de 2006, se celebró, en Palma de Mallorca, la IV Asamblea General de Decanos y Directores de Educación y Magisterio, organizada, en lo académico y en lo lúdico, por Dolors Forteza, Profesora Titular de Didáctica, y su Equipo Decanal de la Facultad de Educación de la Universidad de las Islas Baleares. El testigo de las negociaciones, como tercer Presidente de la Conferencia, recayó en Luis Arranz, Catedrático de Didáctica de las CCSS y Decano de la Facultad de Educación de UCM.

El encargo que le encomendó, en sus momento, la Asamblea se concretó, por un lado, en llevar a buen puerto los dos Grados de Magisterio y de Educación así como lograr la organización y gestión del Máster en “Profesor de Educación Secundaria” en las Facultades de Educación; por otro, ver qué hacer con la actual licenciatura de Psicopedagogía: ¿Una mención o especialidad más del Máster en “Profesor de Educación Secundaria”? ¿Un Máster independiente, en conflicto con el Máster en Psicología de la Educación? ¿Un Máster en Orientación -simplemente un cambio de nombre-? ¿Y con otros Postgrados específicos de nuestro ámbito, como por ejemplo, “Educación Especial”? (AEDES: Asociación Española de Educación Especial ya ha elaborado un plan de Máster que puede ser considerado por aquellos Centros que deseen implantarlo).

Este fue un trabajo con previsión de ser llevado a cabo a lo largo del curso 2006-07. Si todo iba como tenía previsto la Ministra Mercedes Cabrera (PSOE), aunque se produjeran pequeños retrasos, cosa normal en política, en el curso escolar 2008-09 deberíamos encontrarnos en pleno proceso de implantación de los nuevos títulos de Magisterio. Pero en realidad se ha retrasado todo hasta 2009-10. Es decir, ese curso pagaremos definitivamente la “deuda histórica” que aún tenemos con el Magisterio y, en general, con la sociedad (Román, 2006).

Los Planes de Estudios que las universidades están empezando a elaborar en 2008, se orientan y guían por las siguientes directrices que el MEC ha “entresacado” (y “pactado”) de los trabajos realizados por la Conferencia de Decanos de Educación (Libros Blancos y Fichas Técnicas. Tablas IX y X):

- 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 de Educación Infantil (BOE, 29 de diciembre). Tabla IX.
- Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro de Educación Primaria (BOE, 29 de diciembre). Tabla X.

Las directrices contenidas en estas dos órdenes, se encuadran, a su vez, dentro de los límites establecido por el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE, de 30 de octubre).

Tabla IX. Grado de Maestro de Educación Infantil.

<i>Fichas técnicas</i>	<i>Créditos</i>	<i>Directrices MEC</i>	<i>Créditos/Módulos</i>
Procesos educativos, aprendizaje y construcción de la personalidad (0-6 años)	20	Procesos educativos, aprendizaje y construcción de la personalidad (0-6 años)	100
Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo	10	Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo	
Familia y escuela	8	Familia y escuela	
Infancia, salud y alimentación	6	Infancia, salud y alimentación	
Organización del espacio escolar, materiales de aprendizaje y habilidades docentes	10	Organización del espacio escolar, materiales de aprendizaje y habilidades docentes	
Observación sistemática y análisis de contextos	8	Observación sistemática y análisis de contextos	
La escuela de Educación Infantil	10	La escuela de Educación Infantil	
Aprendizaje de las ciencias y de las matemáticas	10	Aprendizaje de las ciencias de la naturaleza, de las ciencias sociales y de las matemáticas	60
Aprendizaje de lenguas, lectura y escritura	20	Aprendizaje de lenguas, lectoescritura	
Música, expresión plástica y corporal	10	Música, expresión plástica y corporal	
Prácticum	40	Prácticas escolares, incluyendo Trabajo Fin de Grado	50
Trabajo fin de grado: elaboración y defensa pública	8		
Fundamentos de la cultura contemporánea	8		
TOTAL PARCIAL	158		210
MENCIONES Y OPTATIVAS	82		30
TOTAL FINAL	240		240

Al finalizar el Grado tanto de Maestro de Educación Infantil como el de Maestro de Educación Primaria *-y esto es nuevo-* los estudiantes deberán haber adquirido el nivel C1 en Lengua castellana, y cuando proceda, en la otra lengua oficial de la comunidad. Además deberán saber expresarse en alguna lengua extranjera en el nivel B1, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

Tabla X. Grado de Maestro de Educación Primaria

<i>Fichas técnicas</i>	<i>Créditos</i>	<i>Directrices MEC</i>	<i>Créditos/Módulos</i>
Aprendizaje y desarrollo de la personalidad (6-12 años)	10	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	60
Procesos y contextos educativos (6-12 años)	14	Procesos y contextos educativos	
Familia y Escuela	8	Sociedad, Familia y Escuela	
Enseñanza y aprendizaje de las ciencias experimentales	14	Enseñanza y aprendizaje de las ciencias experimentales	100
Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales	14	Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales	
Enseñanza y aprendizaje de las matemáticas	20	Enseñanza y aprendizaje de las matemáticas	
Enseñanza y aprendizaje de las lenguas	22	Enseñanza y aprendizaje de las lenguas	
Enseñanza y aprendizaje de la música, plástica y visual	10	Educación musical, plástica y visual	
Enseñanza y aprendizaje de la educación física	8	Enseñanza y aprendizaje de la educación física	
Prácticum	40	Prácticas escolares, incluyendo Trabajo Fin de Grado	50
Trabajo fin de grado: elaboración y defensa pública	8		
TOTAL PARCIAL	168		210
MENCIONES Y OPTATIVAS	72		30
TOTAL FINAL	240		240

Por primera vez se habla, explícitamente, de “competencias”, -genéricas y específicas-, como un conjunto integrado de conocimientos -procedimentales, conceptuales y valorativos- útiles para resolver los problemas profesionales de cada ámbito específico, que han de adquirir los futuros maestros.

Algunas de estas competencias las recogemos, a modo de ejemplo, en la tabla XI. Se trata, simplemente, de su enunciación, por lo que, al referirnos a las competencias específicas de titulación y especialidad, solamente registraremos aquellos verbos que las introducen.

Tabla XI. Competencias generales y específicas.

GENERALES	ESPECÍFICAS
<ul style="list-style-type: none"> ■ Capacidad de análisis y síntesis. ■ Capacidad de organizar y planificar. ■ Comunicación oral y escrita en la lengua nativa. ■ Habilidades para recuperar y analizar información desde diferentes fuentes. ■ Resolución de problemas. ■ Toma de decisiones. ■ Capacidad crítica y autocrítica. ■ Trabajo en equipo. ■ Habilidades para trabajar en un equipo interdisciplinario. ■ Reconocimiento a la diversidad y multiculturalidad. ■ Capacidad para aplicar la teoría a la práctica. ■ Capacidad de generar nuevas ideas (creatividad) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Cognitivas (SABER): ■ Procedimentales/Instrumentales (SABER HACER): ■ Actitudinales (SABER SER/SABER ESTAR):

CONCLUSIÓN

Terminaremos resumiendo lo que consideramos la estructura subyacente del artículo: describir cómo han ido evolucionando los planes de estudios de formación de Maestros desde que aparece la primera Escuela Normal en 1838, hasta que se elaboran los últimos Planes de Estudios, los de 2008.

La evolución de la formación ha ido a mejor -cuantitativamente unas veces y cualitativa otras- hasta 1939. Tras el triunfo de los sublevados en la guerra civil -por ellos provocada-, se produce una *gran regresión*, impensable si no fuera porque los vencedores consideraron a los Maestros los culpables principales de todo lo que había ocurrido en España.

A partir del Plan de 1967 empezamos a “salir del pozo” y puede que en 2008 volvamos de nuevo al nivel formativo que los maestros habían logrado en 1931 (Plan Profesional de la II República) y hasta 1936, salvando las diferencias de contexto histórico, escenario y microsistemas que ello implica.

Por ello, los nuevos Grados podrían ser interpretados como el pago de una “deuda histórica” contraída, fundamentalmente, con el Magisterio y, también, con todos los ciudadanos, más de setenta años después de aquella sublevación militar que derivó en guerra civil y ésta en dictadura, donde los peores parados fueron, en general, aquellos cuya profesión era ayudar a las nuevas generaciones a transformar la información en conocimiento.

Se han enumerado, muy sucintamente, los objetivos de cada Plan (competencias) con alguna pequeña referencia a sus contenidos, al momento histórico (necesidades de la sociedad) y a las asignaturas que configuraban los estudios. Esperamos que todo ello sea de alguna utilidad en la fase en que nos encontramos: *elaboración de los Planes de Estudio de 2008*.

No hace muchos años, cuando se empezaron a oír las primeras voces demandando la Licenciatura para nuestros Maestros, la gran mayoría del profesorado de las Escuelas Universitarias pensaba que eso era imposible y, los más optimistas, utópico. Ahora tenemos en nuestras manos una parte muy importante de esa utopía. Hagámosla realidad pero, hagámosla bien y con entusiasmo, abriendo nuestros ojos a los aciertos y a los errores de nuestro pasado inmediato.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Calleja, R. (2007). "Nueva formación inicial del profesorado". *Revista Comunidad Escolar* (Información), Año XXV, Nº 822, 19 de diciembre. Madrid: MEC. Disponible en: <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/822/infol.html>.
- Carbonell, J. (1987). "La formación inicial del profesorado en España: Algunas reflexiones históricas y actuales para una alternativa". *Revista de Educación*, Nº 284, 41. Madrid: MEC.
- Consejo Escolar del Estado. (2007). Seminario "La formación inicial y permanente de maestros y profesores". Conclusiones. Madrid, 31 de mayo, 1 de junio de 2007.
- Documento Redactado por Universidad de Santiago de Compostela y Universidad de Girona. (2001). "Ponencia justificativa de la Licenciatura para Magisterio". Elaborada por encargo del Consejo de Universidades con el fin de ser presentada al MEC y al Congreso de Diputados del Estado. Disponible en: <http://www.intersindical.org/step/enseñilla/documents/licenciaturamagis.htm>
- Gaceta de Madrid. (1931). *Plan Profesional del Magisterio*. Decreto de 29 de septiembre de 1931 (publicado al día siguiente).
- Guzmán, M. de (1973). *Cómo se han formado los maestros. De 1871 a 1971. Cien años de disposiciones oficiales*. Barcelona: Prima Luce.
- Libro Blanco (2004). *Título de Grado en Magisterio*, vols. 1 y 2. Madrid: ANECA.
- Lorenzo Vicente, J. A. (1995). "Perspectiva histórica de la formación de los maestros en España (1370-1990)". *Revista Complutense de Educación*, Vol. 6, Nº 2. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense, 203-234. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=150170> [Consulta 2007, 20 de diciembre]
- Martínez, A. (2007). "Nuevos títulos". *Revista Comunidad Escolar* (Tribuna Libre), Año XXV, Nº 822, 19 de diciembre. Madrid: MEC. Disponible en: <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/822/tribucar.html>. [Consulta 2007, 20 de diciembre]
- Melcón Beltrán, J. (1992). *La Formación del Profesorado en España (1837-1914)*. Madrid: MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1985). *Historia de la Educación en España, Vol. II. De las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868*. Madrid: MEC.
- Molero, A. (1977). *La reforma educativa de la Segunda República Española: primer bienio*. Madrid: Santillana.
- Morente Valero, F. (2001). La muerte de una ilusión: el magisterio español en la guerra civil y el primer franquismo. *Historia y Comunicación Social*. 6. 187-201.
- Ortega y Gasset, J. (1930). Misión de la Universidad. Ortega y Gasset, J. (ed): *Obras completas: tomo IV*. Madrid: Revista de Occidente, 311-353.
- Román, J. M. (2006). *Los nuevos grados de magisterio: El pago de una deuda histórica* (en línea). Disponible en: <http://www.uned.es/decanoseduacion/documentos/pdf/Elpagodeunadeudahistorica.pdf>. [Consulta 2007, 18 de septiembre]
- Trillo Alonso, F. (2006). Declaración de la Conferencia de Decanos y Directores de Magisterio y Educación. Documento, Santiago de Compostela. Web de la Conferencia de Decanos y Directores de Magisterio y Educación: <http://www.uned.es/decanoseduacion> [Consulta 2007, 6 de octubre]

PALABRAS CLAVE

Necesidades de la sociedad. Competencias. Planes de Estudio. Formación de maestros.

KEY WORDS

Social Needs. Competences. Subject Studies Framework. Teachers Training.

PERFIL ACADÉMICO DE LOS AUTORES

José María Román Sánchez, Catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación. Director del Grupo de Investigación de Excelencia en “Psicología de la Educación”. Presidente de la Comisión de Doctorado de la Universidad de Valladolid. Decano de la Facultad de Educación (desde junio de 2001). Miembro de Comisiones de Evaluación de Proyectos I+D (MEC y ANEP); Comisión de Expertos para la elaboración del Libro Blanco de los Grados de Magisterio. Ha realizado y realiza tareas de Consejero ECTS en varias universidades.

Rufino Cano González, Profesor Titular de Universidad. Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (Departamento de Pedagogía). Desempeña distintos cargos de responsabilidad académica (Secretario del Departamento de Pedagogía; Miembro de la Mesa del Claustro de la Universidad de Valladolid y del Claustro; Miembro del Grupo de Trabajo “Formación del Profesorado” para la elaboración del Plan Estratégico de la Universidad de Valladolid). Coordinador del Comité de Definición de Títulos de Educación de la Universidad de Valladolid. Cofundador del CEINCE (Centro Internacional de la Cultura Escolar) y miembro de la Junta Directiva. Cofundador y miembro de la Sociedad Castellano-Leonesa de Historiadores de la Educación. Participó en la organización y elaboración inicial del Prácticum de Psicopedagogía (curso 1993-94).

Dirección de los autores: José M^a Román Sánchez. Dpto. de Psicología
Facultad de Educación y Trabajo Social
Paseo de Belén, 1 - 47011 Valladolid
Email: jmroman@psi.uva.es

Rufino Cano González. Dpto. de Pedagogía
Facultad de Educación y Trabajo Social
Paseo de Belén, 1 - 47011 Valladolid
Email: rcano@pdg.uva.es

Fecha recepción del artículo: 06. febrero. 2008

Fecha aceptación del artículo: 08. abril. 2008

3

EL GRADO EN EDUCACIÓN SOCIAL EN LA CONSTRUCCIÓN DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

**(THE DEGREE IN SOCIAL EDUCATION IN THE CREATION OF THE EUROPEAN
HIGHER EDUCATION AREA, EHEA)**

José Antonio Caride Gómez
Universidad de Santiago de Compostela

RESUMEN

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) supone para las Universidades europeas un profundo cambio en la estructura de las enseñanzas y en su organización, pero también en la concepción del currículum y del aprendizaje de los estudiantes.

El artículo se inicia con unas reflexiones sobre los retos que traerá consigo dicho proceso, que comenzó a finales de los años noventa con las Declaraciones de La Soborna (1998) y Bolonia (1999). Prosigue con un análisis de la situación de las Universidades españolas en la Convergencia, que tiene en el año 2010 uno de sus principales horizontes.

En este contexto, el artículo analiza el estado de cuestión actual de la Educación Social en España, desde el punto de vista formativo y profesional, considerando las necesidades, competencias y contenidos que han tenerse en cuenta a la hora de diseñar el currículum del nuevo Grado en Educación Social.

ABSTRACT

The creation of the European Higher Education Area implies a deep change in, both, the studies structure and organisation of the European Universities, and also a modification in the conception of the curriculum and learning process of the students.

The article provides some reflections on the challenges posed by the process of the creation of the European Higher Education Area, that was started in the nineties with the Sorbonne Joint Declaration (1998) and the Bologna Joint Declaration (1999). An analysis

is provided on the current situation of the Spanish Universities in the process of creation of the EHEA, which has one of its main milestones in the year 2010.

In this context, the articles analyses the current condition of the discipline of Social Education in Spain. It does so both from the formative and professional perspective, and assessing, respectively, the needs, competences and contents which must be taken on account in the process of curriculum design of the new degree in Social Education.

INTRODUCCIÓN

La necesidad de mejorar cuantitativa y cualitativamente la ordenación general del sistema educativo y, en su interior, de cada uno de los niveles que lo conforman, hace años que parecen responder a un principio básico: fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida, proporcionando a los jóvenes una educación completa, que abarque los conocimientos, los valores y las competencias fundamentales que se precisan para afrontar la exigencias de una Europa más armónica e integrada. Y, consecuentemente, más comprometida con las prácticas de una ciudadanía democrática, de la vida en común y de la cohesión social, garante de oportunidades en el estudio y en el trabajo, así como en la transición -cada vez menos unidireccional- que ha de producirse entre ambos.

Así se reconoce y declara explícitamente en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE del 4 de mayo de 2006), en cuyo texto, conforme a los principios rectores que la inspiran, se concibe la educación “como un aprendizaje permanente”, en el que “todos los ciudadanos deben tener la posibilidad de formarse dentro y fuera del sistema educativo, con el fin de adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias para su desarrollo personal y profesional”. Una meta a la que debe contribuir la propia estructura del sistema educativo, desde la Educación Infantil hasta la Universidad, pasando por la Educación Primaria, Secundaria Obligatoria, el Bachillerato, la Formación Profesional, las enseñanzas especializadas (de idiomas, artísticas, deportivas) y la Educación de Personas Adultas.

Específicamente, el capítulo II de la *Ley*, en su artículo 3 (las enseñanzas), se señala que el sistema educativo se organiza en etapas, ciclos, grados, cursos y niveles enseñanza de forma que asegure la transición entre los mismos y, en su caso, dentro de cada uno de ellos. En las breves indicaciones que resumen sus respectivos significados y el alcance de la formación que dispensan, se recuerda que “la enseñanza universitaria se regula por sus normas específicas”. De este modo se pone énfasis en las características diferenciales de sus instituciones y de las misiones que les corresponde asumir en una sociedad que ha incrementado notablemente la circularidad de la información y del conocimiento.

Será la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley

Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (BOE 13 de abril de 2007), la que con el más alto rango normativo-legislativo regule la estructura y organización de las enseñanzas universitarias, declarando su apuesta decidida por “la armonización de los sistemas educativos superiores en el marco del espacio europeo de educación superior”, asumiendo a tal fin la necesidad de una profunda reforma, basada en tres ciclos: Grado, Máster y Doctorado.

El Título XIII de la Ley se refiere expresamente al Espacio Europeo de la Enseñanza Superior, señalando al respecto que “en el ámbito de sus respectivas competencias el Gobierno, las Comunidades Autónomas y las Universidades adoptarán las medidas necesarias para completar la plena integración del sistema educativo español en el espacio europeo de enseñanza superior”, anticipando en sus artículos 88, 89 y 89 bis que se deberán adoptar medidas orientadas a la movilidad de estudiantes, profesores y personal de administración y servicios. Así como al impulso de la realización de programas dirigidos a la renovación metodológica de la enseñanza universitaria para el cumplimiento de los objetivos de calidad del EEES. Un propósito con el que se trata de hacer “convergente” el quehacer de nuestras Universidades con los retos que afrontan el conjunto de las Universidades europeas, con un potencial académico y humano soportado por cerca de 4.000 instituciones, en las que conviven más de 17 millones de estudiantes y en torno a un millón y medio de profesores e investigadores, que a pesar de compartir valores y tareas comunes revelan la gran heterogeneidad existente en sus estructuras y en las actuaciones que promueven.

La Educación Social, tanto en sus perfiles académicos como en las prácticas profesionales que promueve, es una muestra visible de esta pluralidad, así como de las posibilidades y limitaciones que el Espacio Europeo de Educación Superior ofrece a la hora de establecer un perfil formativo “convergente” en sus concepciones y realizaciones, a las que no es ajena la búsqueda de una mayor homologación de sus competencias profesionales en la Europa del siglo XXI.

LA CONVERGENCIA EN EL ESPACIO EUROPEO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y DEL APRENDIZAJE PERMANENTE

Las circunstancias que hemos descrito, más allá de la puesta en valor de una diversidad estimable, obligan a conciliar las bondades de la autonomía universitaria con los desafíos que supone trabajar a favor de una auténtica dimensión europea de la educación superior, garantizando que disponga de recursos suficientes y duraderos al objeto de favorecer dinámicas formativas e investigadoras congruentes con las necesidades y demandas de una sociedad en continua transformación, máxime cuando muchas de ellas apelan directamente a una mayor y mejor correspondencia entre los aprendizajes que se promueven, el desempeño profesional y la inserción en el mundo laboral. Como sabe, de un modo u otro, son procesos que han situado a la educación, en general, y a la Educación Social en particular, en un banco de pruebas especialmente sensible

a los avatares de los acontecimientos políticos, culturales, demográficos, etc. que agitan nuestras sociedades, incidiendo decisivamente en la institucionalización académica sus saberes y en la profesionalización de sus respectivas prácticas “educativas” y/o “sociales” (Sáez Carreras y García Molina, 2006).

Es en este contexto en el que, a partir de los últimos años de la década de los noventa, Europa abriría un amplio debate acerca de la educación y la formación, del que acabará siendo un referente principal la elaboración del Libro Blanco sobre la Educación y la Formación “*Enseñar a Aprender: hacia la sociedad del conocimiento*”, que la Comisión Europea dará a conocer en el año 1996. Un documento que tiene su proyección en numerosos debates e informes nacionales, entre los que sobresale el *Informe Dearing* en el Reino Unido (1997), el *Informe Atali* en Francia (1998), o el *Informe Bricall* (2000) en España. En síntesis, tal y como ha llegado a expresarse en distintos documentos oficiales de la Comisión y del Consejo Europeo -fundamentalmente a modo de recomendaciones, comunicaciones o directrices- siendo textos que insisten en la importancia de reforzar el papel de las Universidades en tres de los vértices más relevantes del conocimiento: la educación, la investigación y la innovación. Para lo cual, llega a afirmarse, es preciso invertir más y mejor en la modernización de las Universidades, asumiendo que con ello se invierte directamente en el futuro de Europa y de sus ciudadanos.

En el plano político, es así como esa pretendida Europa del conocimiento -que es o debe ser una Europa comprometida con los derechos cívicos y los valores que los amparan- imaginó el deber ser de sus Universidades, implicando a los países de la Unión en un proceso de cambio, cuya naturaleza y previsibles consecuencias están todavía lejos de poder ser apreciados en todas y cada una de sus dimensiones, por mucho que la escenografía puesta en juego ayude a visualizar algunas de sus principales identidades, comenzando por la que nombra y supuestamente define lo que hemos dado en llamar “Espacio Europeo de Educación Superior” (EEES). Para muchos, un punto de llegada con fechas más o menos precisas en sus logros u objetivos, para otros -entre los que me encuentro- un punto de partida cargado de imprecisiones y no pocas imprevisiones, resistencias y/o escepticismos.

Sea cual sea su estado actual, no debe obviarse que la construcción del EEES recibiría un impulso decisivo con la conocida como *Declaración de Bolonia*, firmada el 19 de junio de 1999 por los Ministros con competencias en Educación o Enseñanzas Superiores de 29 países europeos, que desde entonces será habitualmente denominado *Proceso de Bolonia*, aunque deba ser reconocida en su trayectoria la importancia que en sus inicios tuvo al *Declaración de la Sorbona* de 1998, orientada a la armonización de la arquitectura del sistema de Enseñanza Superior Europea, con la presencia de representantes de Francia, Reino Unido, Alemania e Italia.

Desde 1999, cada dos años, se celebra una Cumbre Ministerial que reali-

za un balance de los progresos realizados y establece los objetivos para la Cumbre siguiente. Tras la Cumbre Ministerial de Bolonia (1999) se celebraron las de Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005) y Londres (2007), estando previsto celebrar la próxima en Lovaina en 2009. Los trabajos de seguimiento y la preparación de los encuentros los lleva a cabo el Grupo de Seguimiento de Bolonia (BFUG) constituido en la actualidad por 46 países miembros del Proceso de Bolonia, la Comisión Europea y otras organizaciones. La "línea del tiempo" del Proceso de Bolonia, que figura en el Documento elaborado por el Directorate-General for Education and Culture de la Comisión Europea *Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2006/07. National Trends in the Bologna Process* (EURYDICE, 2007), refleja con claridad estos acontecimientos, así como los principios o elementos clave en los que ha puesto el acento cada uno de ellos.

La *Declaración de Bolonia*, a la que muchos consideran esencialmente como una iniciativa política, mediante la que se enuncian una serie de objetivos y unos instrumentos para lograrlos, aunque sin fijar unos requisitos jurídicamente exigibles, para otros se resume en el inicio de un proceso de carácter intergubernamental con participación de Universidades, estudiantes, la Comisión Europea y otras entidades. Un proceso en el que se insiste en que no se trata de homogeneizar los sistemas de Educación Superior sino de aumentar su compatibilidad y comparabilidad, respetando su diversidad. De ahí el interés en presentarlo como un espacio abierto, en el que se eliminen los obstáculos a la movilidad de estudiantes, titulados, profesores y personal de administración, que se articula en torno al reconocimiento de titulaciones y otras cualificaciones de Educación Superior, y que se apoya en la transparencia, gracias a un sistema de titulaciones organizado en tres ciclos y a la cooperación europea en la garantía de la calidad. No resulta extraño que muchas voces y textos aludan a Bolonia como un "espíritu" que alienta la renovación de los saberes y de la formación de los estudiantes, acomodando su cualificación -en el vocabulario al uso su "competencia"- a las dinámicas del mercado laboral, de manera que aumente la tasa de empleo de los titulados y se ofrezca un amplio apoyo a la transferencia y aplicabilidad de los conocimientos; o lo que viene a ser lo mismo, que estimule el crecimiento económico, la cohesión social y la mejora de la cantidad y la calidad del empleo. Con todas sus virtudes, pero también con todos sus riesgos.

La "convergencia" entre los sistemas nacionales de Educación Superior, procurando que como muy tarde en el año 2010 se alcance un desarrollo armonizado de las ofertas formativas de los distintos países que integran la Unión Europea, constituye el eje vertebrador de su puesta en práctica, asumiendo -entre otras- la necesidad de emprender acciones conjuntas, destinadas a alcanzar seis objetivos principales, en los que la Educación Social, hemos de decirlo, tiene importantes pretextos para activar su protagonismo, tanto desde el punto de vista académico como profesional; y que, básicamente se resumen en:

- Garantizar el acceso universal y continuo de las personas al aprendizaje, con el propósito de obtener y renovar las cualificaciones requeridas para participar de forma sostenida en la sociedad del conocimiento;
- Aumentar visiblemente la inversión en recursos humanos, para dar prioridad a los ciudadanos, a los que se considera el capital más importante de Europa;
- Desarrollar métodos innovadores y contextos eficaces de enseñanza y aprendizaje para alcanzar una formación continua a lo largo y ancho de la vida;
- Mejorar significativamente las formas en que se entienden y se valoran la participación en el aprendizaje y sus resultados, sobre todo en lo que atañe al aprendizaje no formal e informal;
- Lograr que todos los ciudadanos de Europa, a lo largo de toda su vida, puedan acceder fácilmente a una información y un asesoramiento de calidad acerca de las oportunidades del aprendizaje;
- Ofrecer oportunidades de aprendizaje permanente tan cerca de los interesados como sea posible, en sus propias comunidades y, cuando proceda, con el apoyo de las tecnologías de la comunicación.

Estos objetivos se han proyectado en una serie de actuaciones prioritarias, con las que se pretende crear un sistema de grados académicos fácilmente comprensibles y comparables, fomentar la movilidad de los estudiantes, docentes e investigadores, garantizar la calidad educativa y tener en cuenta la dimensión europea de la enseñanza superior. Pero también, desbordando este logro, la articulación de un *espacio europeo del aprendizaje permanente*, en el que la Educación Social no sólo está llamada a ser un ámbito de estudio o de profesionalización, sino también -y muy especialmente- un agente, actor o actriz clave en sus concepciones y desarrollos, en sus planteamientos y en las iniciativas que permitan construir sus realidades. Claro está, con la concurrencia de otros agentes formativos y profesionales, con los que comparte o debería compartir un mismo afán socializador y mediador. Entender los estudios en Educación y la formación de sus profesionales (como maestros, profesores, educadores, pedagogos, psicopedagogos, etc.) como arte y parte de un proceso que aspira a una nueva concepción pedagógica de las enseñanzas y de los aprendizajes se convierte, de este modo, en un acto de congruencia... al que ninguna práctica educativa puede mostrarse indiferente, ya sea en el sistema educativo-escolar o en cualquiera de los escenarios que habilita la sociedad para las mal llamadas educación *no formal e informal*; y que para nosotros -con todos los matices que la expresión requiera- insistimos en nombrar como *Educación Social*.

En este sentido, debe advertirse que pocos títulos académicos tienen la necesidad de dar una respuesta tan coherente y, al tiempo, socialmente valiosa,

como aquellas que tienen como objeto y sujeto de sus contenidos formativos a la propia sociedad. O, si se desea expresar con mayor concreción, a aquellos estudiantes universitarios que optan por vincular su preparación académica y su desempeño profesional a tareas, compromisos y responsabilidades en la sociedad, para la sociedad y -muy a menudo- con la sociedad, allí donde los problemas y dificultades que aquella presenta obligan a hacer conciliable la competencia técnica con las obligaciones éticas, el saber hacer con el saber ser.

DEL ESPÍRITU DE BOLONIA A LA REFORMA DE LAS UNIVERSIDADES EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO ESPAÑOL

El sentimiento de pertenecer a una gran colectividad, de compartir un trayecto común y al tiempo diferente, no puede en ningún caso crearse o construirse artificialmente. Así lo expresaba Pascal Fontaine (2003), antiguo colaborador de Jean Monnet y profesor del Instituto de Estudios Políticos de París, al reivindicar nuevas perspectivas de desarrollo para el conocimiento, la formación y la investigación en la vida cotidiana de los ciudadanos; y, por tanto, de todas aquellas entidades, colectivos e instituciones que estén en condiciones de contribuir a esta tarea en cada país asumiendo los compromisos y responsabilidades que ello comporta.

En la Educación Superior y en las Universidades este argumento se ha trasladado, no sin resistencias, a decisiones y propuestas animadas un afán transformador en el que se reconocen unas líneas básicas de actuación a observar en cada país y en el contexto europeo, de las que se esperan repercusiones positivas en aspectos que buscan dar prioridad al aprendizaje, al aprender a aprender, a la promoción de planes centrados en el alumno, a la formación integral, la realización de actividades diversas y complementarias, al trabajo en equipo, etc. En todo caso, de poder hacerlo sin demoras, acompañando la participación activa de los diferentes interlocutores que se dan cita en el proyecto con una agenda cuyos itinerarios deberían permitir que el 2010 llegara a todos los países a la vez. En el caso español, cabe recordar que en marzo de 2007, un documento elaborado por el Ministerio de Educación y Ciencia con el título *Implantación del nuevo Sistema Educativo*, preveía que el calendario de aplicación de las titulaciones adaptadas al EEES permitirá que en el curso 2008-09 comiencen la impartición de los nuevos Grados y que en julio de 2012 concluyan su formación los primeros graduados y graduadas.

En opinión de Michavila y Zamorano la creación de un nuevo Espacio Europeo de la Educación Superior supone para las Universidades europeas un profundo cambio en la estructura de las enseñanzas y en su organización, pero también en el paradigma educativo, lo que en el caso español ha de traducirse en una clara "voluntad de avanzar hacia el horizonte descrito por las declaraciones que definen los principios del futuro EEES, a la par que asienten la necesidad de llevar a cabo reformas profundas en los planes de estudio y en los programas de las asignaturas para su cometido" (2007, 34).

Considerando el Ministerio de Educación y Ciencia español que la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por lo que se modificó la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, “sienta las bases precisas para realizar una profunda modernización de la Universidad española, en el BOE del 30 de octubre de 2007, fue promulgado el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, al objeto de subrayar cuáles serán los principios y directrices básicas que articularán las enseñanzas y los títulos que se hayan de impartir y expedir, profundizando a tal fin “en la concepción y expresión de la autonomía universitaria de modo que en lo sucesivo serán las propias universidades las que crearán y pondrán, de acuerdo con las reglas establecidas” tales enseñanzas y titulaciones.

El Real Decreto dispone medidas que además de buscar la compatibilidad con el EEES, “flexibilizan la organización de las enseñanzas universitarias, promoviendo la diversificación curricular y permitiendo que las universidades aprovechen su capacidad de innovación, sus fortalezas y oportunidades”. Al respecto y con vistas a los objetivos que deben ser alcanzados, estima que “en el diseño de un título deben reflejarse más elementos que la mera descripción de los contenidos formativos, ya que al concebir el plan de estudios como un proyecto de implantación de una enseñanza universitaria, deben figurar otros elementos, como son: justificación, objetivos, admisión de estudiantes, contenidos, planificación, recursos, resultados previstos y sistema de garantía de calidad”.

Más aún, “los planes de estudios conducentes a la obtención de un título deberán, por tanto, tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, ampliando, sin excluir, el tradicional enfoque basado en contenidos y horas lectivas. Se debe hacer énfasis en los métodos de aprendizaje de dichas competencias así como en los procedimientos para evaluar su adquisición. Se proponen los créditos europeos, ECTS, tal y como se definen en el Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, como unidad de medida que refleja los resultados del aprendizaje para alcanzar los objetivos establecidos en el plan de estudios, poniendo en valor la motivación y el esfuerzo del estudiante para aprender”. La empleabilidad de los titulados, la posesión de competencias y conocimientos adecuados para el ejercicio profesional, la movilidad de los estudiantes, o la formación en los valores democráticos y en los Derechos Humanos... añaden a aquél propósito el deseo de no olvidar “que el actor principal en viaje es el estudiante” (Michavila y Zamorano, 2007, 58).

Los planes de estudio elaborados habrán de ser verificados por el Consejo de Universidades y autorizados en su implantación por la correspondiente Comunidad Autónoma, de acuerdo con lo establecido en la Ley de Universidades. Se entiende, en esta perspectiva, que el proceso deberá propiciar la articulación de una combinación adecuada de capacidades y competencias, a partir de programas universitarios diseñados y planteados de forma que los futuros titulados y tituladas alcancen una formación sólida y completa. Por lo que la oferta de titulaciones y de programas formativos ha de ser decididamente innovado-

ra, de modo tal que a las capacidades disciplinares se sumen otras de carácter más amplio relacionadas con las demandas del mercado laboral. El Capítulo II del Real Decreto, que define y precisa cuál será la “estructura de las enseñanzas universitarias oficiales” conducentes a la obtención de títulos de carácter oficial y con validez en todo el territorio del Estado, articula las opciones formativas en tres ciclos, denominados respectivamente Grado, Máster y Doctorado.

Del Grado y de sus enseñanzas se espera la obtención, por parte de los estudiantes de una formación general, en una o varias disciplinas, orientada a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional. Las Enseñanzas de Máster pretenden la adquisición por parte del estudiante de una formación avanzada, de carácter especializado o multidisciplinar, orientada a la especialización académica o profesional, o bien a promover la iniciación en tareas investigadoras. Las Enseñanzas de Doctorado tienen como finalidad la formación avanzada del estudiante en las técnicas de investigación; y podrán incorporar cursos, seminarios u otras actividades orientadas a la formación investigadora e incluirá la elaboración y presentación de la correspondiente tesis doctoral, consistente en un trabajo original de investigación.

En las enseñanzas oficiales de Grado, los planes de estudio tendrán 240 créditos, que contendrán toda la formación teórica y práctica que el estudiante debe adquirir: aspectos básicos de la rama de conocimiento, materias obligatorias u optativas, seminarios, prácticas externas, trabajos dirigidos, trabajo de fin de Grado u otras actividades formativas. Cada Universidad propondrá la adscripción del correspondiente título de Graduado o Graduada a alguna de las siguientes ramas de conocimiento: a) Artes y Humanidades; b) Ciencias; c) Ciencias de la Salud; d) Ciencias Sociales y Jurídicas; e) Ingeniería y Arquitectura.

El Plan de Estudios de cada Grado deberá contener un mínimo de 60 créditos de formación básica, de los que al menos 36 estarán vinculados a algunas de las materias básicas por rama de conocimiento a las que se adscriba el título, que en el caso de las titulaciones de Educación será la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, a la que están vinculadas un total de 12 materias, que son: Antropología, Ciencia Política, Comunicación, Derecho, Educación, Empresa, Estadística, Geografía, Historia, Psicología y Sociología. Estas materias deberán concretarse en asignaturas con un mínimo de 6 créditos cada una y serán ofertadas en la primera mitad del plan de estudios. Los créditos restantes hasta 60, en su caso, deberán estar configurados por materias básicas de la misma u otras ramas del conocimiento, o por otras materias siempre que se justifique su carácter básico para la formación inicial del estudiante o su carácter transversal. Las prácticas externas tendrán una extensión máxima de 60 créditos y deberán ofrecerse preferentemente en la segunda mitad del plan de estudios. El trabajo de fin de Grado tendrá entre 6 y 30 créditos, deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título. Complementariamente, los estudiantes podrán obtener recono-

cimiento académico en créditos por la participación en actividades universitarias culturales, deportivas, de representación estudiantil, solidarias y de cooperación hasta un máximo de 6 créditos del total del plan de estudios cursado.

Los planes de estudio conducentes a la obtención del título de Máster Universitario, serán elaborados por las Universidades y verificados de acuerdo con lo establecido en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE del 30 de octubre de 2007). Tendrán una duración que oscilará entre un mínimo de 60 y un máximo de 120 créditos, que permitirán impartir toda la formación teórica y práctica que el estudiante deba adquirir: materias obligatorias, materias optativas, seminarios, prácticas externas, trabajos dirigidos, trabajo de fin de Máster, actividades de evaluación, y otras que resulten necesarias según las características propias de cada título. Estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa pública de un trabajo de fin de Máster, que tendrá entre 6 y 30 créditos. Las enseñanzas de Doctorado y sus correspondientes Programas, que permitirán la obtención del título de Doctor o Doctora, contienen un período de formación y un período de investigación organizado, con unos requisitos de acceso que suponen el cumplimiento de unas determinadas condiciones académicas, que deberá culminar con la elaboración de la Tesis Doctoral, que consistirá en un trabajo original de investigación elaborado por el candidato en cualquiera de las disciplinas.

El Real Decreto incluye un primer Anexo con el modelo de memoria para la solicitud y verificación de los Títulos Oficiales. La memoria configura el proyecto de título oficial que deben presentar las Universidades para su correspondiente verificación, constituyendo el compromiso de la institución sobre las características del título y las condiciones en las que se van a desarrollar las enseñanzas.

Concluiremos indicando que el nuevo escenario que se perfila en el Real Decreto, sugiere el diseño de la nueva formación de titulaciones y especialidades en el sistema universitario español y en el de sus Comunidades Autónomas -algunas de ellas con una regulación específica de las líneas generales de implantación de los Estudios de Grado y Postrado en sus respectivos territorios-, además de perseguir el objetivo irrenunciable de la transmisión del conocimiento, aspira a dotarse de una estructura más abierta, diversa y versátil, que permita y favorezca una mejor adaptabilidad a una realidad laboral cambiante en exigencias y capacidades, que facilite y promueva la formación a lo largo de la vida que demanda la sociedad actual.

Este doble objetivo, encaminado a favorecer la movilidad y las oportunidades laborales de los titulados en el mercado laboral europeo, constituye un reto para las Universidades, que deberán ser capaces de aprovechar el proceso de armonización europea para articular una oferta congruente y en línea con las demandas sociales, subrayando cada una su perfil diferenciado y optimizan-

do sus potencialidades. Sin duda, una opción que también requerirá que la implantación de los estudios de Grado y Postgrado partan de un análisis de las necesidades tanto materiales como de los recursos humanos que se precisan para avanzar en el proceso.

En Educación Social, al igual que en los demás Grados que se proponen para su implantación en Educación (Maestro de Educación Infantil, Maestro de Educación Primaria, Pedagogía), se ha llevado a cabo con desiguales resultados, lo que también -de partida- tendrá efectos dispares en los modos de diseñar curricularmente las propuestas, aún cuando deba reconocerse el esfuerzo realizado por la *Conferencia de Decanos y Directores de Magisterio y Educación* para establecer unas “orientaciones” básicas para su definición. En este sentido, fruto de algunos consensos básicos, deben valorarse los acuerdos adoptados por la Comisión Permanente de la Conferencia en una sesión celebrada en la Universidad Complutense de Madrid el pasado 6 de marzo de 2008. Aunque, inevitablemente, sus deliberaciones y los resultados de las mismas forman parte de un recorrido de más amplios horizontes temporales, institucionales y sociales.

EL GRADO DE EDUCACIÓN SOCIAL COMO RENOVACIÓN Y CONSOLIDACIÓN DE UNA FORMACIÓN UNIVERSITARIA EMERGENTE

Buena parte de los avances señalados trascienden el quehacer de cada Universidad o, cuando menos, obligan a considerarlas en su conjunto, asumiendo la necesidad e importancia de los procesos que han posibilitado o están posibilitando una actuación concertada por parte de distintas instancias universitarias (Consejo de Coordinación Universitaria, Conferencia de Rectores, etc.). Y que, en el caso de las titulaciones de Educación, conlleva reconocer el especial protagonismo que ha tenido la *Conferencia de Decanos y Directores de Magisterio y Educación* en la dinamización, coordinación y toma de decisiones relativa a los títulos de Maestro, Pedagogía, Psicopedagogía y Educación Social. Como también lo ha tenido, en gran medida a través del apoyo prestado por la Conferencia al proceso que posibilitó la elaboración y posterior publicación, por la ANECA, de los *Libros Blancos* de los títulos de *Maestro* y de *Pedagogía y Educación Social*.

Del proceso seguido en la elaboración del *Libro Blanco de los Grados de Pedagogía y Educación Social* ha hecho un excelente resumen el profesor Luís Lizosain (2005), recordando como en el marco de las convocatorias realizadas por la ANECA para el estudio y diseño de los planes de estudio y futuros títulos de Grado se constituiría la “Red de Educación”, coordinada por el profesor Aurelio Villa, de la Universidad de Deusto. Una red a la que en un principio se sumaron 23 Universidades y 2 asociaciones profesionales, pero que a lo largo de los meses llegarían a aglutinar a un total de 39 Universidades en las que se imparten Pedagogía y/o Educación Social, que según datos de la propia Agencia representa el 95 por ciento de los centros que imparten enseñanzas en estos

campos. Además participaron cinco Asociaciones y dos Colegios Profesionales: el *Colegio Estatal de Educadores Sociales*, el *Colegio de Pedagogos de Cataluña*, la *Asociación de Educadores Sociales (ASEDES)*, la *Asociación Española de Orientación Psicopedagógica (AEOP)*, la *Sociedad Española de Pedagogía (SEP)* y la *Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS)*.

El trabajo realizado posibilitaría, en un primer momento, el estudio comparado de la situación en Europa de las titulaciones en educación, sin considerar las orientadas a la formación de docentes (objeto del Informe de la Red de Magisterio), conformando un total de 20 países. Con la intención de sistematizar el trabajo comparativo se diseñó una ficha para cada país y titulación con 11 campos: denominación oficial de los estudios, centros en los que se imparten, requisitos de admisión o acceso, duración de la titulación, perfil profesional, contenidos académicos, perfil profesional de la titulación, etc. La información fue sistematizada, definiéndose un total de once agrupaciones temáticas, a las que cabe considerar como áreas o ámbitos de formación, trabajo o intervención que desarrolla una titulación determinada o para las que prepara la misma.

Tras la puesta en común en el plenario de la Red de las conclusiones a las que se llegó en los grupos de trabajo (análisis de la perspectiva europea y española), se abordó la fase del Informe orientada a estudiar los perfiles y competencias profesionales de los pedagogos y los educadores sociales. Se tomaron en consideración las competencias transversales definidas en el proyecto para los diferentes ámbitos, procediendo a realizar una descripción de los conocimientos y competencias académico-profesionales específicas en relación con cada perfil. El resultado intermedio de este proceso -señala Lizasoain (2005: 722)- fue “una tabla basada en el modelo ANECA que sirvió para clasificar y valorar los conocimientos y las competencias definidas”.

ÁMBITOS	GRADO EN PEDAGOGÍA	GRADO EN EDUCACIÓN SOCIAL
1. Administración y Gestión Educativa	X	
2. Orientación e intervención psicopedagógica	X	
3. Diseño, desarrollo y evaluación de procesos y medios educativos	X	
4. Formación y desarrollo en organizaciones	X	
5. Educación familiar y desarrollo comunitario		X
6. Educación y mediación para la integración social		X
7. Educación del ocio, animación y gestión sociocultural		X
8. Intervención socioeducativa en la infancia y juventud		X
9. Educación de personal adultas y mayores	X	X
10. Atención socioeducativa a la diversidad	X	X

Cuadro nº 1;

Ámbitos contemplados en la definición de los títulos de Pedagogía y Educación Social

Fuente: Villa (2005).

La conclusión, prosigue Lizasoain, sería que se definieron 10 ámbitos (véase cuadros nº 1 y 2), que reflejan la adscripción diferencial de los mismos a

las dos titulaciones, “excepto en el caso de los dos últimos, los ámbitos son específicos de una u otra titulación”. Ambas, en todo caso, están extraídas del Informe final remitido a la ANECA. En su presentación, el profesor Aurelio Villa (2005, 17) pondría de manifiesto que “la agrupación de las Facultades de Educación en una Red común de trabajo supuso un hito importante en el intercambio y relaciones entre las distintas Facultades, ya que ha sido la primera vez que se reunían como grupo desde su fundación. Hemos de destacar aquí el valor de consenso que se ha sabido lograr y mantener a lo largo de todo este trabajo”. Su mejor exponente, como también expresa, el profesor Villa sería la aprobación por unanimidad del *Informe* entonces presentado.

A mediados del año 2006, la *Conferencia de Decanos y Directores de Magisterio y Educación* convocaría, primero en la Universitat de Barcelona (el 1 y 2 de junio) y posteriormente en la Universitat des Illes Balears (el 22 y 23 de junio, en este caso con la colaboración de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social-SIPS), dos Jornadas de debate conducentes a la elaboración de las Fichas Técnicas de propuesta de los títulos universitarios de Grado en Pedagogía (Barcelona) y Educación Social (Palma de Mallorca) según el *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.

GRADO	ÁMBITOS	PERFILES
PEDAGOGÍA	1. Administración y Gestión Educativa	1.1. Gestor de centros educativos 1.2. Inspector y supervisor de la administración educativa 1.3. Evaluador de sistemas e instituciones educativas
	2. Orientación e intervención psicopedagógica	2.1. Orientador personal, académico y profesional 2.2. Orientador familiar
	3. Diseño, desarrollo y evaluación de procesos y medios educativos	3.1. Diseñador y evaluador de recursos curriculares, didácticos y tecnológicos 3.2. Diseñador y evaluador de procesos de enseñanza- aprendizaje 3.3. Formador pedagógico de la función docente
	4. Formación y desarrollo en organizaciones	4.1. Consultor y gestor de formación en las organizaciones 4.2. Formador de formadores
EDUCACIÓN SOCIAL	5. Educación familiar y desarrollo comunitario	5.1. Educador de familia 5.2. Agente socioeducativo de desarrollo comunitario
	6. Educación y mediación para la integración social	6.1. Educador de familia 6.2. Diseñador y evaluador de procesos de integración social
	7. Educación del ocio, animación y gestión sociocultural	7.1. Educador en tiempo libre y ocio 7.2. Animador sociocultural 7.3. Gestor de programas y recursos socioculturales
	8. Intervención socioeducativa en la infancia y juventud	8.1. Educador en instituciones de atención e inserción social 8.2. Mediador en procesos de acogida y adopción
PEDAGOGÍA EDUCACIÓN SOCIAL	9. Educación de personas adultas y mayores	9.1. Orientador socio-laboral 9.2. Educador de personas adultas y mayores
	10. Atención socioeducativa a la diversidad	10.1. Pedagogo especialista en atención a la diversidad educativa 10.2. Dinamizador para la inserción sociolaboral

Cuadro nº 2;

Ámbitos y perfiles profesionales asociados a los títulos de Pedagogía y Educación Social

Fuente: Villa (2005).

Más recientemente, el Grupo de Trabajo de Pedagogía y Educación Social constituido en el seno de la *Conferencia de Decanos y Directores de Magisterio y Educación*, aportaría las conclusiones de su trabajo a la Asamblea de la Conferencia, celebrada en Córdoba el 7 y 8 de noviembre de 2007, declarando expresamente que son “conclusiones que se realizan en torno a sendos documentos de Pedagogía y Educación Social, presentados para el debate en la Asamblea de Córdoba”. Y que se resumen en:

- a) *Adoptar una estructura en los planes de estudio de 60 créditos comunes y su distribución en 36/24 dentro de los Grados de Educación*: promocionar la diferenciación de los Títulos de Pedagogía y Educación Social y hacerlo compatible con la optimización de recursos. Para ello es recomendable buscar estructuras comunes y favorecer el reconocimiento de créditos si hay algún estudiante que quiere cambiar la titulación. Al menos el 50% comunes en todo el área de educación. Paralelamente se recomienda asesorar a los estudiantes a que escojan como materias comunes un porcentaje amplio del ámbito de la educación. Se resalta la importancia, como horizonte ideal, que los estudiantes tengan una formación amplia e interdisciplinar como formación de base.
- b) *Concepción, tamaño y ubicación del Prácticum así como del Trabajo de fin de carrera-Memoria*: aunque el Decreto indica que el prácticum deberá ubicarse en el tercer y cuarto año, algunas Universidades explican que buscarán fórmulas para ir incorporando el contacto con el ámbito profesional desde primer curso. Probablemente bajo un epígrafe del tipo “Análisis de problemas educativos actuales-casos prácticos”, de modo que se pueda encauzar dicha cuestión más allá de los dos últimos cursos. Respecto al tamaño del prácticum se recomienda intentar incrementarlo. Combinando prácticum y trabajo de fin de carrera, puede llegar a 60 créditos. El bloque que se denomine prácticum debería ser como mínimo de 30 créditos, ajustando convenientemente los demás ámbitos. Se comenta también la importancia de no identificar reflexión y teoría como antónimo de profesionalización. El trabajo de fin de carrera debería tener una presentación pública.
- c) *Decisiones acerca del porcentaje de la optatividad*: que no debería superar un 10 ó un 15%. La oferta debería estar asociada a itinerarios o ámbitos concretos. Son cuestiones que ayudarán también a diferenciar las dos titulaciones.
- d) *Decisiones acerca de los itinerarios posibles*: se considera que no pueden fijarse *a priori* sino en función de contextos. Se liga con la cuestión de la diferenciación entre los dos Grados, que tendrá repercusiones en los itinerarios y que ayudarán a diferenciar entre grados. El *benchmarking* puede ayudar a compartir visiones y a generalizar propuestas entre universidades. El contexto territorial puede favorecer el buscar ámbi-

tos distintivos. Se valora como interesante revisar la relación de campos profesionales que han establecido los colegios profesionales (Balears, Cataluña, Valencia, Andalucía, etc.).

Otras aportaciones aluden a la diferenciación entre los dos Grados, contextos y ámbitos; a la internacionalización de las enseñanzas en el marco europeo y a las políticas de movilidad; a la participación de los Colegios Profesionales, y al futuro de las enseñanzas de Psicopedagogía. En relación con el Grado de Educación Social pueden resumirse en tres epígrafes principales:

- a) Tomar en consideración la *diferencia entre los Grados de Pedagogía y Educación Social, de sus respectivos contextos y ámbitos*: se resalta la importancia de recuperar los trabajos de los libros blancos y de las jornadas de Barcelona y Palma en los que se establecen ámbitos comunes y específicos. Se trata de un patrimonio común, fruto de un amplio debate, esfuerzo y consenso entre centros y que además contó con los colegios, asociaciones y sociedades vinculadas con los dos títulos.
- b) Promover la *internacionalización de los estudios*: en este sentido, se recomienda favorecer estrategias de carácter didáctico y docente o formativo en relación a Europa. Las Universidades, se apunta, deberán hacer también apuestas estratégicas en temas de internacionalización sin descuidar ni Europa ni Latinoamérica, así como otras zonas geográficas próximas. En relación con la movilidad se recomienda favorecer políticas comunes entre las Facultades para promoverla. Por ejemplo, armonizando períodos lectivos, de prácticum y otros elementos estructurales que posibiliten sintonizar mejor los períodos en los que se haga efectiva la movilidad. Además se insiste en la importancia de incorporar otras lenguas, distintas de la propia en el currículum, tanto estatales como europeas.
- c) Reconocer y activar la *participación de colegios profesionales*: en algunas Universidades se han configurado consejos asesores y convenios de colaboración en los que participan los colegios profesionales. La función de dichos Colegios y otras instituciones tendrá que ver, entre otras, con las aportaciones para la elaboración de títulos, especialmente tras elaborar la estructura académica y conjugarla con la profesionalización y también con los procesos de aseguramiento de la calidad y acreditación. Se recomienda que estas prácticas se extiendan a todas las Universidades.

El 1 de febrero de 2008 tuvo lugar en la Facultad de Educación de la Sede Central de la UNED una reunión a la que acudieron representantes de los Centros que están impartiendo actualmente las titulaciones de Pedagogía y/o Educación Social, o que tienen la intención de implantarlas en el futuro, con el propósito de avanzar en la concreción de los perfiles profesionales del pedago-

go y del educador social, de las competencias asociadas a ambos Grados, de la estructura curricular básica de cada Título, de las materias formativas básicas y de las optativas, etc. tomando como soporte de los documentos generados por la Conferencia de Decanos y Directores de Centros de Magisterio y Educación. A pesar de que no se llegaron a concretar satisfactoriamente las propuestas que deberían permitir iniciar de forma coordinada el diseño de los nuevos Grados, pero aceptando la urgencia de generar orientaciones que concreten las señas de identidad de los ámbitos específicos para cada Título, la reunión avanzó cuatro criterios que deberían ser respetados como punto de partida, y que, en lo fundamental, se resumen en:

- Ningún título supere la redacción de veinte competencias.
- Introducir más competencias que las que se mencionan al principio, “relacionadas con el ámbito de los conocimientos, comprensión, etc. al entender que posteriormente en los objetivos formativos de las diferentes materias/asignaturas se abordarán estos ámbitos”, para lo que se supone “que si alguien dispone de una determinada competencia (destreza o habilidad), es que ya cuenta con los conocimientos que la sustentan”.
- Examinar detalladamente “las posibles nuevas propuestas de aumento de las competencias, por si pudiera descubrirse que ya están subsumidas por otra de orden superior”.
- Finalmente, “procurar que cada Título mantenga su identidad sin interferencias notables con el otro”.

Cabe señalar que las propuestas realizadas coincidieron en agrupar las competencias en siete grandes bloques, con las siguientes denominaciones:

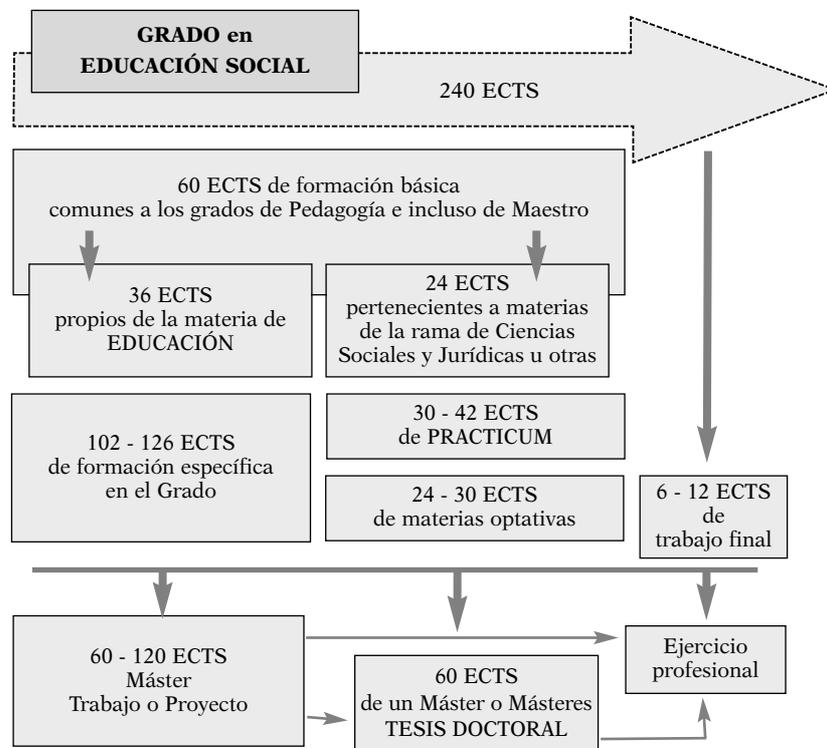
1. Conocimiento, comprensión y análisis crítico.
2. Programación, planificación, anticipación de la acción.
3. Acción educativa o socioeducativa, trabajo directo con las personas.
4. Evaluación.
5. Coordinación, gestión y organización.
6. Asesoramiento, orientación y acompañamiento.
7. Mejora permanente de la profesión, investigación sobre la propia práctica, intercambio profesional.

Con ambas referencias, en los primeros días del mes de marzo de 2008, la Comisión Permanente de la *Conferencia de Decanos y Directores de Magisterio y Educación* debatiría las propuestas que les fueron trasladadas, adoptando y

difundiendo distintos acuerdos acerca de los perfiles profesionales de los dos Grados, de las competencias específicas de cada uno de ellos, de la estructura de los Grados y de las propuestas de materias formativas comunes para ambos Títulos. Centrándonos en los últimos apartados, lo más destacable incidirá en:

- a) Considerar que los 60 ECTS (*European Credit Transfer System*) de Formación Básica sean comunes a las dos titulaciones, e incluso comunes, al menos parcialmente, también con Magisterio. De ahí que se propongan las mismas materias para los dos Grados, con el siguiente reparto: 36 ECTS (6 asignaturas) propias de la materia de "Educación; 24 ECTS (4 asignaturas) bien de materias de la Rama de Sociales y Jurídicas o de otras ramas (Psicología, Sociología, Filosofía, Derecho, Economía, Estadística, Política, Idiomas, etc.).
- b) Organizar las materias o asignaturas en unidades de 6 ECTS, semestrales.
- c) Sugerir una arquitectura de los Grados que contemple una estructuración de la formación y del conjunto de los procesos de enseñanza-aprendizaje que adopte el siguiente esquema: 60 ECTS de formación básica, ya aludida; un mínimo de 102 y un máximo de 126 ECTS de formación específica del Grado; entre 24 y 30 ECTS de materias optativas; un mínimo de 30 y un máximo de 42 ECTS de prácticum (prácticas reales, preparación de las mismas, orientaciones, seminarios, memoria, etc.); y, por último, un mínimo de 6 y un máximo de 12 ECTS asignados a un Trabajo Final.

A diferencia de lo sugerido en la Ficha Técnica de Propuesta de título de Grado, según el Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, para las enseñanzas universitarias en Educación Social, redactada a partir de las *Jornadas de Estudio y Debate sobre el Título de Grado en Educación Social*, celebradas en Palma de Mallorca en junio de 2006, por iniciativa de la *Conferencia de Decanos y Directores de Magisterio y Educación*, con la colaboración de la *Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS)*, el nuevo esquema que anticipan estos acuerdos adoptaría la estructura que se presenta a continuación (gráfica nº 1):



Gráfica nº 1; Estructura de la propuesta académica de Grado en Educación Social
Elaboración propia.

Aunque las urgencias del presente pasen por alto muchas de las circunstancias que han posibilitado la implantación y desarrollo de una formación académica universitaria en Educación Social en nuestro país, con Planes de Estudios vigentes en un total de 36 instituciones universitarias y con más de 20.000 estudiantes cursando sus enseñanzas (curso académico 2006-07), necesariamente cualquier lectura prospectiva acerca de su perfil formativo y profesional debe remitirse a un pasado en el que, hace poco más de dos décadas, en uno de los Informes Técnicos del Grupo 15 -constituido a instancias del Pleno del Consejo de Universidades para elaborar las directrices propias de los Títulos en Educación- propusiera la creación de una Diplomatura en Educación Social, justificando tal propuesta en “necesidades sociales de diverso tipo, el que la educación y la formación actúen a través de nuevos canales y medios, las necesidades de la educación relacionadas con el mundo del ocio, así como el reconocimiento de que la formación es una necesidad durante toda la vida activa de los sujetos, e incluso fuera de ella, han planteado la necesidad de considerar el ámbito de la educación no formal y fuera de las instituciones escolares como un campo en el que existe una demanda social de personal específicamente formado para ellas que en la actualidad no atiende la oferta actual de títulos universitarios”.

Al margen de otras consideraciones, entre las que cabría mencionar el hecho de que también se sugirió la creación de una *Licenciatura en Educación Social*, el debate suscitado acabaría determinando la formalización de las enseñanzas conducentes al título oficial de *Diplomado en Educación Social* (Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto; BOE del 10 de octubre de 1991). Una titulación que diversos colectivos de educadores sociales, así como profesores e investigadores de distintos campos de conocimiento, muy significativamente desde la Pedagogía Social, en la mayoría de las Universidades venían reclamando, poniendo de relieve su perfil diferencial en relación con los estudios de Pedagogía y de Trabajo Social.

Queda constancia de estos testimonios en las palabras de Antoni Juliá (1998, 31), al reconocer que con la regulación de los estudios de la Diplomatura en Educación Social se produce un “hecho deseado, trabajado y hasta batallado por algunos de los colectivos profesionales”, al que asocia una serie de acontecimientos de suma importancia para el devenir de los educadores sociales en nuestro país:

- a) Por un lado, la regulación de la formación, con la posibilidad de creación de un Colegio Profesional que sustituya a las asociaciones profesionales y sea referencia de los derechos y deberes de los educadores en el ejercicio de su profesión, diferenciándose de los estrictamente laborales;
- b) por otro, la vinculación de los estudios universitarios con la práctica profesional del educador realizada hasta la aparición de la Diplomatura;
- c) finalmente, la confluencia de dos colectivos: el de los educadores diplomados y el de los educadores que desde hace tiempo venían asumiendo una práctica educativa en los diferentes servicios e instituciones, que han necesitado y creado el espacio profesional del educador social.

Con otra perspectiva, más académica, el profesor José Ortega (1999, 38) enjuiciaría la creación de esta titulación en términos de una oportunidad histórica, mediante la que “se establecen las condiciones que posibilitan en principio una formación más sistemática, reglada y rigurosa del educador social. Se salía al paso de una cierta confusión, se introducía una mayor clarificación conceptual y científica, se abrían caminos a la investigación, a la reglamentación y dignificación de la profesión. En cualquier caso, tanto profesionales de la educación en la práctica como estudiosos de los diferentes aspectos de la educación social, creían, y entiendo que siguen creyendo, que era y es un paso necesario y conveniente esa creación de la Diplomatura en Educación Social en el marco de la Universidad”.

En esta misma dirección, el profesor Amando Vega (1988, 92), coincidiendo temporalmente con el debate sobre la creación y reforma de los títulos uni-

versitarios, observaba la situación señalando como con la reforma universitaria, la Educación Social tomaba “gran fuerza en el nuevo plan de estudios”, considerando que se daba un paso importante con “el reconocimiento universitario de un trabajo profesional educativo de gran trascendencia social, sobre todo si miramos hacia atrás y vemos que la intervención educativa no escolar ha estado hasta ahora marginada a todos los niveles”. Martí March (1998, 56) señala, también en esta dirección, como “la creación de la diplomatura, a pesar de sus insuficiencias y deficiencias, no sólo supone el reconocimiento de una historia, de una realidad y de una profesión, sino también la posibilidad de construir esta profesión de una forma más viva, dinámica y permanente”. A lo que añade: “si hasta la aprobación de la Diplomatura en Educación Social, este profesional ha tenido una formación plural, contradictoria y ajena a la Universidad, resulta evidente que a partir de la misma aprobación dicha formación se plantea desde un enfoque homogéneo a base de criterios de contenido, de espacios de formación, de articulación interna del mismo, de ámbitos de prácticas, de reconocimiento social y profesional con la posibilidad de la existencia de un Colegio Profesional, etc.”. Uno de los últimos alegatos a la trayectoria seguida por estos estudios se plasmaba en el *Libro Blanco de Grado en Pedagogía y Educación Social* (Villa, 2005, 71) cuando se concluía que la demanda de sus estudios supera la oferta que realizan las instituciones universitarias, siendo “una titulación que goza de gran aceptación, que refleja perfectamente un nuevo yacimiento de empleo, expresión clara de las necesidades específicas de la sociedad actual”. A lo que se añade que “la mayoría de estas Universidades ofertan a sus alumnos el acceso a un segundo ciclo en el mismo centro universitario”, en una clara alusión a las titulaciones de Pedagogía y Psicopedagogía.

Sin duda, uno de los activos más importantes en el logro del reconocimiento académico de la Educación Social por parte de la comunidad universitaria, así como de aquellos que han decidido inscribir su desempeño profesional en el quehacer socio-educativo, alude directamente a su capacidad para dar respuesta a nuevas necesidades y demandas educativas, muchas de ellas emergentes en una sociedad cargada de adjetivos (postmoderna, postindustrial, de la información, del conocimiento, red, del ocio, etc.) que obligan a repensar la naturaleza y el alcance de la educación como una práctica extensible a cualquier tiempo y espacio de la vida de las personas.

Más aún, de poder hacerlo recuperando el sentido integral e integrador inherente al acto de educar, como una tarea cotidiana de amplias miras pedagógicas y sociales, en cuyo horizonte -como ya hemos argumentado en otras ocasiones (Caride, 2005)- siempre esté presente la firme voluntad de incidir en la construcción de una ciudadanía activa, plural, consciente, solidaria, inclusiva y sensible, comprometida con el logro de un mundo mucho más habitable, que agrande los derechos de los sujetos, de la convivencia y de la cohesión social. Una tarea compleja y difícil, en la que pensarse como educador o educadora social requiere de un *saber* (conocimientos), de un *saber ser* (actitudes) y de un *saber hacer* (destrezas) cargados de exigencias científicas, pedagógicas,

metodológicas y éticas. Al fin y al cabo, nos referimos a un profesional que ha de acostumbrarse a los sabores agridulces que depara transitar entre la satisfacción que produce dedicarse a un quehacer profundamente socializador y humano, y la frustraciones que supone observarse limitado ante los excesos con los que se nos muestran las problemáticas sociales: en la desigualdad, en las dependencias, en la marginalidad, en el maltrato, en la discriminación, en el consumismo... Excesos para los que la educación y los/as educadores/as precisan de respuestas en los que se combinen los esfuerzos de diferentes agentes y proyectos sociales, singularmente aquellos que tienen como soporte la política y la economía. Excesos ante los que cuentan especialmente los modos de *estar* o de *ser* educador o educadora, como expresión de una postura ética y moral, ideológica, cívica... no sólo técnica o *profesional*. En la que importa preguntarse sobre la naturaleza de las propias acciones, sobre sus *por qué* y *para qué* en cada territorio concreto de las Administraciones o de lo que suele identificarse, no siempre con suficiente criterio, como *sociedad civil*.

Somos conscientes de que aludimos a exigencias y competencias que han de ser compartidas por diversos campos disciplinares, tanto en el diseño como en el desarrollo de unos Planes de Estudio (en general, todos los que conducen a la obtención de títulos en cualesquiera de las ramas de la Educación y de las Ciencias Sociales) cuya naturaleza interdisciplinar es incuestionable. De igual modo que también lo es la vocación multiprofesional y de trabajo en equipo que debe caracterizarlos. Máxime cuando su quehacer laboral converge con el de otros titulados del sistema educativo, en la Universidad y en aquellos Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior que conducen a la obtención de títulos en familias profesionales cuyos perfiles técnicos están vinculados a los servicios sociosanitarios, socioculturales y comunitarios.

DE LA FORMACIÓN A LA PROFESIÓN SIENDO “CONVERGENTES” Y “COMPETENTES”

El Grado en Educación Social, si se toman en consideración los aspectos básicos que regulan legislativamente la creación e implantación de los títulos que participen del proceso de Bolonia, deberá compartir con todas las demás enseñanzas oficiales que conformen el catálogo de títulos existente en nuestro país, un objetivo formativo claro: propiciar la consecución por los estudiantes de una formación universitaria que aúne conocimientos generales básicos y conocimientos transversales relacionados con su formación integral, junto con los conocimientos y capacidades específicos orientados a su incorporación al ámbito laboral. Así consta en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, al considerar que “las enseñanzas de Grado tienen como finalidad la obtención por parte del estudiante de una formación general, de una o varias disciplinas, orientada a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional” (art. 9.1).

Para hacer compatibles estos propósitos con la Convergencia Europea de la Educación Superior se insiste en que los estudios de Grado que se propongan han de ser relevantes socialmente, tratando de conciliar una sólida formación académica con una precisa y bien definida orientación profesional, que debe reflejarse en los planes de estudio que se propongan, elaborados por las Universidades y verificados por el Consejo de Universidades de acuerdo con un procedimiento en el que la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) tendrá un especial protagonismo, conforme a los protocolos de verificación y acreditación previstos en el mencionado Decreto.

El proyecto de título oficial que han de presentar las Universidades para su correspondiente verificación, más allá de la descripción del título, de su justificación (argumentando el interés académico, científico o profesional del mismo), los procesos de acceso y admisión de los estudiantes, la planificación de las enseñanzas, el personal académico, los recursos materiales y servicios, los resultados previstos, el sistema de garantía de la calidad, o el calendario de implantación..., contempla en su apartado de *objetivos* las competencias generales y específicas que los estudiantes han de adquirir durante sus estudios. Y que, en el caso del educador o de la educadora social deben posibilitar la formación de un profesional capacitado para desarrollar profesionalmente los conocimientos científicos y los principios de acción necesarios para la comprensión, interpretación, análisis y explicación de los fundamentos teórico-prácticos de la educación en distintos espacios y tiempos sociales, en los términos en que su perfil fue definido en la ficha técnica del Grado, redactada a partir de las Jornadas celebradas en Palma de Mallorca del 22 al 23 de junio de 2006.

La Comisión Permanente de la Conferencia de Decanos y Directores de Magisterio y Educación, en sesión celebrada el pasado 6 de marzo de 2008, modificaría parcialmente este perfil identificando al educador o educadora social como un/a profesional “que realiza una intervención socioeducativa con personas y en sus contextos, con el fin de que logren su desarrollo personal y social, su integración y participación en la comunidad en diferentes ámbitos sociales”, para lo que entiende que “desempeña con otros profesionales una función de intervención social y educativa en contextos sociocomunitarios”. Una caracterización descriptiva insuficiente e imprecisa, que obvia dos dimensiones principales en su formulación, que si se contemplan en el perfil profesional del Grado de Pedagogía, y que deben ser corregidos: de un lado, obviar su competencia “tanto en el diseño, gestión, desarrollo y evaluación de planes, programas, proyectos y acciones educativas adaptadas y contextualizadas como en su análisis, seguimiento, asesoramiento y evaluación”; de otro, no hacer explícita las dimensiones culturales e institucionales en las que se inscribe su formación y profesionalización, tanto por motivos históricos (de los que la Animación Sociocultural o el trabajo realizado en las Administraciones Públicas, en centros y recursos institucionalmente formalizados -casas de cultura, centros cívicos, departamentos municipales de educación, servicios sociales, escuelas, etc.- son un claro ejemplo) y prospectivos, como los que se ponen de relieve en la

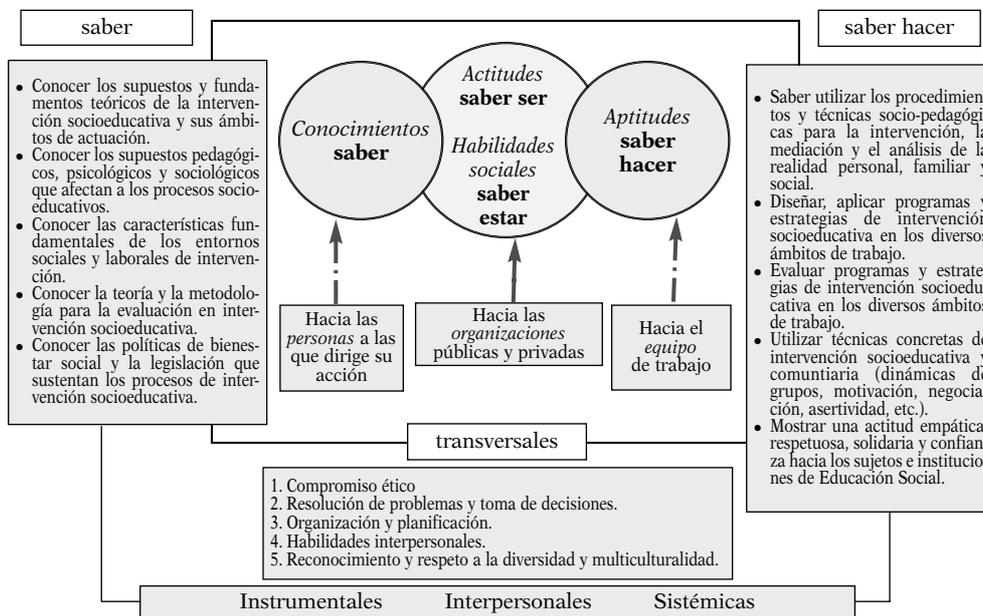
Resolución de 5 de junio de 2007, de la Dirección General de Trabajo, por la que se registra y publica el I Convenio colectivo marco estatal de acción e intervención social (BOE del martes 19 de junio de 2007), que entiende por acción e intervención social todas aquellas actividades o acciones “que se realizan de manera formal u organizada, que responden a necesidades sociales, que su propósito puede ser tanto prevenir, paliar o corregir procesos de exclusión social, como promover procesos de inclusión o participación social” (artículo 2.2). Dando respuesta a esta concepción, despliega un catálogo de actividades que comprende un total de 5 grandes áreas, en las que se reconoce explícitamente un quehacer educativo-social; y que, en sus enunciados principales se resumen en:

- 1) *Área de intervención psicosocial y socioeducativa*: conjunto de servicios, centros, equipos y programas dirigidos al desarrollo integral y continuo de personas, grupos y comunidades en su entorno, así como a la prevención, atención, actuación y compensación ante situaciones de desventaja y riesgo social, educativo y/o económico, desde un enfoque psicosocio-educativo.
- 2) *Área de intervención socio-laboral*: conjunto de servicios, centros, equipos y programas dirigidos a fomentar la integración social y a mejorar la calidad de vida a través de la búsqueda de espacios de empleo y ocupación que posibiliten el logro de la autonomía personal y económica, promoviendo el desarrollo armonizado de riqueza material y cultural en el ámbito local mediante actividades específicas de integración laboral, promoción de la igualdad y desarrollo local.
- 3) *Área de intervención socio-sanitaria y asistencial*: conjunto de servicios, centros, equipos y programas dirigidos a la atención tanto preventiva como asistencial hacia individuos, grupos o comunidades cuyas condiciones de salud física y o psíquica, relacionadas a su vez con determinadas necesidades sociales requieran de una intervención multidisciplinar de orden biopsicosocial con el objeto de mejorar su calidad de vida.
- 4) *Área de intervención socio-comunitaria y sociocultural*: conjunto de servicios, centros, equipos y programas dirigidos a mejorar la calidad de vida de un grupo o una comunidad con el fin de mejorar la situación social de sus componentes mediante, por un lado, procesos de estructuración y cohesión, de sensibilización ante la desigualdad y de mejora de la convivencia y por otro, a través de la articulación de procesos de participación del colectivo en su propia transformación y desarrollo humano, social y cultural fomentando la educación en valores a través de actividades culturales, lúdicas, sociales y medioambientales.
- 5) *Área de gestión, diseño y evaluación de programas sociales*: conjunto de servicios, centros, equipos y programas dirigidos a la planificación y administración de los recursos materiales tecnológicos y humanos, con

vistas a sistematizar desde bases técnicas el desarrollo y supervisión de las labores, y la eficacia y eficiencia de las actuaciones de intervención social.

En su conjunto representa un importante hito en la concepción y, sobre todo, en el reconocimiento del quehacer profesional de quienes por formación y desempeño laboral vinculan sus tareas a procesos o prácticas de acción e intervención social, entre ellas todos aquellos profesionales de la educación que ejercen su labor en el exterior del sistema educativo. También, inevitablemente, un refrendo de la formación académica en la Formación Profesional y/o en las Universidades, que deben recibir, mediante la cual adquieren una titulación y, consecuentemente, la posibilidad de su inserción en un mercado laboral emergente y escasamente definido en sus deberes y derechos.

En la ficha técnica de propuesta de título universitario de Grado en Educación Social, emanada de las Jornadas de Debate celebradas en Palma de Mallorca, las competencias se articulaban en tres grandes bloques, diferenciando las de carácter *instrumental* de las *interpersonales* y *sistémicas*, pensadas no sólo desde una lógica disciplinar sino, fundamentalmente, profesional. De ahí la insistencia en que las 16 competencias reseñadas eran el resultado de analizar, comparar, sintetizar e integrar las competencias propuestas por los educadores sociales y la Universidad, y que en gran medida eran un exponente visible de las valoraciones efectuadas por distintos colectivos (profesores, alumnos, titulados, profesionales, etc.) en el Libro Blanco elaborado por la Red de Educación y editado por la ANECA (Villa, 2005). La representación gráfica (nº 2) que adjuntamos, pone de relieve la interacción existente entre ellas, así como las cinco que fueron mejor consideradas por las comunidades académicas y profesionales que fueron encuestadas.



Gráfica nº 2; Competencias relacionales (transversales y específicas) de los profesionales de la Educación Social

Fuente:

Romans, M. (2000): Formación continua de los profesionales en Educación Social. En Romans, M.; Petrus, A. y Trilla, J.: *De profesión educador(a) social*. Paidós, Barcelona, 172.

ANECA (2005): *Libro Blanco Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*, vol. 1. ANECA, Madrid, 299-302.

Adaptación propia.

Para la *Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES)*, las competencias deberían tener una orientación claramente profesionalizadora, en función del ámbito y responsabilidad profesional y laboral que le corresponde desempeñar al educador o a la educadora social, concretando su propuesta en seis áreas principales:

- Transmisión, desarrollo y promoción de la cultura.
- Generación de redes sociales, contextos, procesos y recursos educativos y sociales.
- Mediación social, cultural y educativa (compartida con otros profesionales).
- Conocimiento, análisis e investigación de los contextos sociales y educativos.
- Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos educativos.
- Gestión, dirección, coordinación y organización de instituciones y recursos educativos.

Como ya hemos indicado, la Comisión Permanente de la *Conferencia de Decanos y Directores de Magisterio y Educación*, ha reformulado la estructura inicial de competencias específicas propuestas, tanto para el Grado de Pedagogía como para el de Educación Social, agrupándolas en siete grandes bloques, que van desde el conocimiento, comprensión y análisis crítico hasta la mejora permanente de la profesión, investigación sobre la propia práctica e intercambio profesional.

Por lo que se refiere a la estructura curricular el *Libro Blanco* editado por la ANECA concretaba una propuesta en la que figuran 144 créditos ECTS, con los descriptores y las competencias específicas, así como la carga horaria que - en su momento- se valoraron como esenciales o complementarias para cada uno de los bloques de contenido troncal, a partir del estudio realizado por la *Red de Educación*. Y que, a la espera del debate que se produzca en las Universidades y en los ámbitos de decisión que han participado activamente en las propuestas conocidas, se resumen en los siguientes epígrafes:

- Bases conceptuales y contextuales de la educación.
- Intervención socioeducativa en contextos no formales e informales.
- Metodologías de la investigación en intervención socioeducativa y tecnologías educativas.
- Diseño, gestión y evaluación de programas de intervención socioeducativa.
- Técnicas, medios y recursos en la intervención socioeducativa.
- Prácticum.

En los términos en los que está actualmente planteado el diseño de los títulos, son contenidos que deberán añadirse a la formación proporcionada por las materias básicas, posibilitando la cualificación teórico-práctica de un educador o educadora social cuya identidad académica y profesional esté vertebrada por tres líneas de acción que subrayen aprendizajes que posibiliten:

- Capacidades, competencias, habilidades y conocimientos polivalentes diversos;
- interpretar y proyectar en toda su complejidad y diversidad la acción-intervención socioeducativa;
- con una mentalidad abierta a la pluralidad de los saberes y metodologías, de clara vocación praxiológica.

Que esto sea así nos hace pensar en un profesional de la Educación Social crítico y reflexivo, comprometido con las realidades territoriales y humanas en las que desarrolla sus prácticas pedagógicas y sociales, como agente inductor y/o mediador de procesos de cambio y transformación social, en los que los Derechos Humanos, el bienestar de las personas y su calidad de vida han de ser referentes principales para el logro de una sociedad más inclusiva, equitativa y justa. De ahí que no se trate tan sólo de hacer *converger* a los educadores y a la

Educación Social con los parámetros académicos-profesionales que prevé el EEES, sino también de aquellos que ponen de relieve la necesidad de la figura profesional del educador en las políticas sociales y educativas europeas, tal y como analizan Scarpa y Corrente (2007, 66) al recordar que “el interés europeo por esta figura emerge en el instante en que la UE se interesa por el ser humano en su complejidad y se plantea el problema de la calidad de vida de las sociedades”. De modo que, siendo inevitable admitir que es una profesión cercada por ambigüedades y dificultades a la hora de establecer un perfil común y una homologación compartida de competencias, también lo sea que Europa “tiene la necesidad de profesionales formados, competentes, reconocidos que puedan hacer frente a los retos y las prioridades sociales, de manera que puedan distinguirse de los no cualificados y de los voluntarios. Profesionales formados y competentes en los campos del conocimiento, saber-ser y saber hacer, y saber dónde y cómo intervenir”, concluyen Scarpa y Corrente (2007, 73), asumiendo que tales competencias si bien deben adquirirse en la formación inicial, han de continuar construyéndose en la formación permanente durante toda la trayectoria de la carrera profesional.

Ni antes ni después ha sido o será un trayecto fácil. Ni en los momentos iniciales que, hace poco más de veinte años, depararon la creación de la Diplomatura en Educación Social en las Universidades españolas. Ni ahora, cuando ilusionadamente se aspira a acomodar plenamente sus realidades formativas y profesionales en el marco de la convergencia europea. Al respecto no podemos dejar de coincidir con el profesor Martí March (2007, 41-42) cuando valora que hay dos hechos importantes que condicionan el proceso de convergencia europea: de un lado, “la diversidad de titulaciones europeas en relación a la Educación Social, tanto en el ámbito de la Universidad como de la educación superior”, poniendo de manifiesto no sólo la pluralidad de concepciones existentes en relación a las funciones o ámbitos en los que interviene la Educación Social, sino también “la falta de un criterio unificador de cuál debe ser la respuesta universitaria, a nivel de titulación a la misma”. De otro, “la falta de una política social común en la Unión Europea en dos ámbitos clave para el establecimiento de una titulación europea de Educación Social: la educación y los servicios sociales”.

No obstante, y aún admitiendo las complicaciones que estas circunstancias podrán generar, tenemos la firme convicción de que la Educación Social nunca ha estado en mejores condiciones para afrontarlas, con soluciones tangibles académica y profesionalmente. Porque más allá de las dificultades que comporta resolver acertadamente las problemáticas a las que ha de darse respuesta, también constituyen un desafío especialmente sugerente, en lo pedagógico y en lo social, a favor de una sociedad educadora y de la condición ciudadana, como no hace mucho tuvimos la oportunidad de argumentar (Caride, 2007) haciéndonos eco del sentir unánime de quienes, desde hace años, hemos vinculado nuestro quehacer colectivo a la *Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benítez, J. L. y otros (2006). *La Universidad ante el reto del Espacio Europeo de Educación Superior: Investigaciones recientes*. Madrid: Editorial Eos.
- Caride, J. A. (2005). *Las fronteras de la Pedagogía Social: perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Gedisa.
- Caride, J. A. (2007). La Pedagogía Social ante el proceso de convergencia europea de la Educación Superior. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 14 (3ª época), 11-31.
- EURYDICE (2007). *Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2006/07. National Trends in the Bologna Process*. Bruselas: EURYDICE-Comisión Europea.
- Fontaine, P. (2003). *Doce lecciones sobre Europa*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Gallifa, J. (2005). El Espacio Europeo de Educación Superior y la Educación Social. *Educación Social: Revista de Intervención socioeducativa*, 29, 10-14.
- Juliá, A. (1998). El educador social: una figura profesional surgida de diversas prácticas e identidades profesionales. FEAPES: *Actas del I Congreso Estatal del Educador Social: presente y futuro en la Educación Social*. Barcelona: FEAPES-Bibllària, 31-45.
- Lizasoáin, L. (2005): La reforma de las titulaciones y la Convergencia con el Espacio Europeo de Educación Superior. En Ruiz Berrio, J. (ed.). *Pedagogía y Educación ante el siglo XXI*. Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad Complutense, Madrid, 715-730.
- Maiztegui, C. y Santibáñez, R. (coord.) (2002). *El futuro del educador: perfiles profesionales y adaptación de los pedagogos y educadores sociales a una sociedad en cambio*. Bilbao, Universidad de Deusto.
- March, M. (1998). El educador social: una figura profesional surgida de diversas prácticas e identidades profesionales. FEAPES: *Actas del I Congreso Estatal del Educador Social: presente y futuro en la Educación Social*. Barcelona: FEAPES-Bibllària, 49-67.
- March, M. (2007). La Educación Social en el marco de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 14 (3ª época), 33-52.
- MEC (2007). Implantación del nuevo Sistema Educativo. MEC (documento interno).
En: <http://www.mec.es/educa/sistema-educativo/loe/files/aplicacion-loe.pdf>
- Michavila, F. y Zamorano, S. (2007). Reflexiones sobre los cambios metodológicos anunciados en la Educación Superior en España. *Educación y Futuro*, 16, 31-46.
- Muñoz Sedano, A. (ed.) (1994). *El educador social: profesión y formación universitaria*. Madrid: Popular.
- Ortega, J. (1999). Educación Social Especializada, concepto y profesión, en Ortega, J. (coord.). *Educación Social Especializada*. Barcelona: Ariel, 13-41.
- Pérez Serrano, G. (2003). *Pedagogía Social-Educación Social: construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.
- Romans, M. (2000). Formación continua de los profesionales en Educación Social, en Romans, M., Petrus, A. y Trilla, J. *De profesión educador(a) social*. Barcelona: Paidós, 149-277.
- Ruiz, C. (coord.) (2003). *Educación Social: viejos usos y nuevos retos*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Sáez, J. (2005). La profesionalización de los educadores sociales: construcción de un modelo teórico para su estudio. *Revista de Educación*, 336, 129-139.
- Sáez, J. y García Molina, J. (2006). *Pedagogía Social: pensar la Educación Social como profesión*. Madrid: Alianza.
- Scarpa, P. y Corrente, M. (2007). La dimensión europea del Educador/a Social. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 14 (3ª época), 63-74.
- Vega, A. (1988). La formación de profesionales relacionados con la Educación Social. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 3, 83-93.
- Villa, A. (coord.) (2005). *Libro Blanco Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*. Madrid: ANECA (2 vols.).

PALABRAS CLAVE

Educación Social, Espacio Europeo de Educación Superior, Universidad, competencias, perfil profesional, educadores sociales.

KEY WORDS

Social Education, European Higher Education Area, University, Competences, Professional Profile, Social Educators.

PERFIL ACADÉMICO DEL AUTOR

José Antonio Caride Gómez es Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación (Pedagogía). Catedrático de Pedagogía Social en el Departamento de Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela, en la que dirige el Grupo de Investigación "Pedagogía Social y Educación Ambiental" (SEPA-interea). Desde el año 2002 preside la *Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social*, de la que fue miembro fundador.

Dirección del autor: Dpto. de Teoría de la Educación,
H^a. de la Educación y Pedagogía Social
F^a. de Ciencias de la Educación, campus sur
Universidad de Santiago de Compostela
15782 - Santiago de Compostela (España)
E-mail: hecaride@usc.es

Fecha recepción del artículo: 31. marzo. 2008
Fecha aceptación del artículo: 15. abril. 2008

4

LA PEDAGOGÍA PROFESIONAL DEL SIGLO XXI

(PROFESSIONAL PEDAGOGY IN THE 21ST CENTURY)

Jordi Riera i Romaní
Mireia Civís i Zaragoza
Universitat Ramon Llull

RESUMEN

El artículo hace un breve repaso en torno a tres aspectos fundamentales respecto la pedagogía y la función profesional del pedagogo/a del siglo XXI. En primer lugar reseñar algunos de los ejes de transición pedagógica en los que estamos inmersos en este cambio de siglo. En segundo lugar, y derivado de este primer análisis, se apuntan algunos aspectos de la evolución de la identidad profesional pedagógica y de su formación universitaria. Finalmente, se apunta la importancia que en este proceso tendrá la capacidad de organización profesional del colectivo para poder desarrollar óptimamente su función social.

ABSTRACT

The article undertakes a brief revision of three main aspects of Pedagogy and the professional role of the pedagogue in the 21st century. Firstly, the text revises some of the main lines of the pedagogical transition currently taking place in the new century. Secondly, the study points out some main traces of the evolution of the professional identity of the pedagogue and its related university training process. Finally, the argument of the article underlines the relevance of the professional organisation of the pedagogue in order to fully cope with its social function.

1. DE LA PEDAGOGÍA DEL SIGLO XX A LA PEDAGOGÍA DEL SIGLO XXI

Adentrados ya en pleno siglo XXI, una primera reflexión global en torno al mundo pedagógico que nos rodea y a los tránsitos del momento actual en los que estamos todos inmersos y comprometidos, pasa ineludiblemente por intentar dejar a un lado las ya obsoletas e improductivas “dicotomías” pedagógicas del pasado para afrontar adecuadamente los retos de la pedagogía del siglo XXI. Casi nada ya hoy por hoy, en el amplio mundo del conocimiento científico, ni en el debate sobre las disciplinas asociadas, se afronta al margen de un claro esfuerzo por la integración de polaridades o dicotomías conceptuales o paradigmáticas que en el pasado dejaron muchas tierras inermes para la siembra intelectual o para el desarrollo de nuevos conocimientos, teorías o prácticas. Creemos convencidamente que también debería ser así en el contexto de las ciencias de la educación¹.

Vivimos en una época de grandes y acelerados cambios a distintos niveles. Cambios sociales, tecnológicos, demográficos, culturales, científicos, etc. Más que en una época de cambios parece ser que estamos ya en un cambio de época, como se señala en distintos foros desde hace ya algún tiempo.

Así pues, en este contexto complejo sin lugar a dudas deberíamos ir superando los tiempos de las preguntas críticas en torno al sentido de “lo pedagógico” que generaron determinadas posiciones discursivas de finales de siglo XX², hasta los hoy más populistas o recurrentes *panfletos antipedagógicos*³ y otras declaraciones *anti*-algo entorno a aquello que algunos deben entender que es la *pedagogía*, o incluso negando el interés o la potencialidad de sus aportaciones. En un contexto complejo como el actual la verdadera preocupación de la pedagogía debería ser la de dar respuestas adecuadas desde modelos también complejos e integradores. Modelos de clara comprensión sistémica de la realidad y de la pedagogía.

Si realmente creemos, como Shön, (1992), que los profesionales reflexivos, a partir de su práctica, son y deben ser los auténticos artífices de los procesos de innovación y mejora de la calidad de la educación formal y no formal, todos los discursos bien contruidos y basados en procesos de acción-reflexión serios y sostenibles no sólo son de un gran valor pedagógico, sino que son necesarios para avanzar en la ciencia pedagógica y en la mejora de la calidad de la educación de las nuevas generaciones.

Inmersos pues en otro tipo de debates del *hoy*, que tienen su fortaleza en su respeto sustancial a la visión crítica y reflexiva para avanzar conjuntamente y en el diálogo constructivo en torno a la educación que huye de los fundamentalismos y los prejuicios tanto como de la nostalgia que derrama conscientemente o inconscientemente aquello de lo de *...tiempos pasados fueron mejores...*, nuestra reflexión aquí y en este momento es de ámbito más pedagógico

fundamentador, así como de breves análisis de algunos de los ejes de transición que asume hoy la pedagogía disciplinar y profesional en la actualidad. Y sin duda, uno de los primeros ejes, como apuntábamos, pasa pues por la superación de los viejos debates en torno a la pregunta sobre el sentido de la pedagogía, y sobre la relegación de estos debates al ruedo de la discusión yerma que enfrenta y divide segregadamente la capacidad de avanzar colectiva, cooperativa y responsablemente.

Pero, ¿cuáles son a nuestro entender, algunos de estos retos de la actual transición pedagógica?

1.1. De la escolarización y la enseñanza básica, a la red socio-educativa

La primera de las transiciones y la más sostenida en el tiempo que afronta el presente de la pedagogía es la consolidación del tránsito entre la “pedagogía” clásica entendida como “paideia”⁴ o ciencia del arte de “enseñar”, exclusivamente centrada en el acto docente de la infancia-juventud, hacia la andragogía, en la que objeto y sujeto de la pedagogía se revisan y donde se integra la concepción de que quien se educa es el hombre, y no sólo al niño, desde que nace hasta que muere, a lo largo de toda su vida, y sin limitación del lugar del acto educativo. Tiempo y espacio educativo, pues, se modifican.

Ambas concepciones-coordenadas que se han alterado o ampliado tiempo y espacio, el cuándo y el dónde, las han incorporado en nuestro argot pedagógico las tesis y prácticas del *Life Long Learning*, que emanan de las sólidas bases y fuerza del discurso de la *educación de adultos* no meramente formalizantes y del *Life Wide Learning*⁵ o *Ubiquitous Learning Environments* (Yang, 2006), concepto que abre las perspectivas de un aprendizaje que se puede desarrollar en cualquier lugar o entorno y en cualquier momento, en buena medida gracias al apoyo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), pero también gracias a la sucesiva actualización del concepto de “sistema educativo” y de sus profesionales vinculados, así como a una continua revisión y superación de la idea que sólo aprendemos en la escuela y durante nuestra escolarización.

Aprendizaje a lo largo y “ancho” de la vida, dos vectores del aprendizaje interdependientes. Sólo podemos aprender a lo largo de la vida si también lo hacemos en distintos contextos y espacios. Si decir esto hoy en los foros de expertos de la pedagogía y la educación aparece como de una absoluta obviedad o “trivialidad”, es aún necesario remarcarlo y clarificarlo en el foro de lo social y político-social, porque socialmente todavía no se parte de esta premisa.

Son importantes en esta línea las nuevas y trascendentes aportaciones, por ejemplo, desde los puntos fuertes de la “teoría de la complejidad” de Morin,

(1995) aplicadas a la educación. Así como es relevante la concepción del hecho educativo no meramente como un hecho formal e institucional de “formación” instrumental, sino como el hecho complejo e intencional, reglado o no, de educar desde la tradición⁶, pero también en el sentido emancipador y crítico, a las nuevas generaciones. Es así que se insiste que es toda la “tribu”, en el sentido del aforismo africano que recoge Marina (2004) y la compleja red de instituciones y lugares sociales de claro impacto pedagógico, los que están comprometidos en el reto educativo.

Todo esto anterior es, sin duda alguna, la razón por la cuál el sentido de lo comunitario, y con él el de la nueva pedagogía comunitaria, va cobrando el protagonismo que ha generado su propia necesidad. Y como consecuencia implica también la necesidad de generar auténticas y fuertes políticas de “Estado” y transversales, basadas en pactos exigentes y comprometidos en torno a la educación. Más que seguir atados a las antiguas y colapsadas “políticas educativas” sectoriales del pasado, estas nuevas concepciones se presentan como firmes apuestas de presente y futuro para construir o consolidar algo que emerge ya sin timidez alguna.

La pedagogía del “hoy” afronta definitivamente el reto que ya apuntaba Colom, J. (1987) hace dos décadas: una fuerte pedagogización de las políticas fundamentales del bienestar, en la medida en que este cambio de paradigma más allá de ser una forma “intrusora” de gremios diversos, lo que algunos expresan como temores absolutamente infundados y que denotan no entender de lo que se trata, resulta la nueva forma de entender la política socioeducativa. Una política que nos compromete a todos, y no sólo a los identificados como profesionales de la educación: maestros, profesores de secundaria, pedagogos, educadores sociales, psicopedagogos...

Surge la necesidad de entender el hecho educativo y su finalidad como un compromiso no delegable a una solitaria parte “contratada”, y que en todo caso, la subsidiaridad de la delegación lógica y también necesaria de determinadas dimensiones específicas de la educación, como la instructiva-formativa-educativa de la escuela, no exime al “todo”, a la red, de responsabilizarse de la globalidad del reto. Recordar y redefinir en el presente el “reto común” es la única vía para reducir la progresiva y siempre preocupante desresponsabilización de la función educativa.

Ante ello, el sistema educativo formal abandona la marcada inercia social a cristalizarse meramente como un sistema asistencial de consumo, en el que los “consumibles” se suelen llevar la peor parte. Deberíamos huir de ello y de esa percepción del “sistema” del cual y al cual podemos reclamar y exigir la educación de las nuevas generaciones, reforzando todos los indicadores que apuntan hacia una nueva comprensión del “todo” en la que la educación del “sentido” no es cosa solitaria de las aulas o de un centro de tiempo libre. Deberíamos entender al “sistema” como aquel complejo en red orquestado que hace de la

propuesta organizacional “Jazz” (Ugarte, 2004), un modelo armónico de base *igual que el contrabajo, en un cuarteto de Jazz marca el “tempo”* a partir del cuál construir y levantar las columnas del nuevo edificio de la educación, enriquecido por la diversidad de todas las aportaciones creativas que se apoyan en él, *resto del cuarteto*. Éste es, sin duda, uno de los retos más importantes de esta transición pedagógica en la que estamos.

Y es a partir de ese engarce de mutuo reconocimiento, que se nutre cada vez más la nueva “pedagogía comunitaria” como plataforma de enlace entre lo considerado propiamente “escolar” y lo que podríamos entender como “no escolar” o “social” por contraste o complementariedad. La nueva pedagogía, que en el sentido último de lo expuesto deviene claramente “comunitaria”⁷, no surge ya desde la definición o contraste de lo “escolar o lo no-escolar” sino desde la apuesta decidida por la “red” de continuidad educativa, donde deberían resituarse los perfiles y roles profesionales de la educación, coincidir en los fines, distribuirse las cargas a partir de la especificidad, y recuperar en parte dos dimensiones fundamentales del ejercicio profesional y el no-profesional de la educación:

- 1) Recuperar o clarificar la “especificidad” de los diferentes profesionales de la educación, facilitando así remarcar sus deberes y derechos profesionales, descargando la mochila dónde se ha cargado excesivamente por delegación, así como poniendo de manifiesto que el reto educativo “hoy” no se sostiene desde diversas islas institucionales de la educación, sino desde una concepción global de red social de complicidades y corresponsabilidades educativas, donde se parte de un principio fundamental de mutuo reconocimiento y exigencia de calidad entre nodos.
- 2) Fortalecer las nuevas relaciones -familia-escuela-sociedad-, tomando como base que la misión educativa familiar -siguiendo el ejemplo- es asimétricamente y mayormente responsable respecto la escuela, de la educación de sus hijos en un sentido amplio⁸. El sistema educativo, en este punto, no puede fortalecer o seguir desarrollando su misión de generador de igualdad de oportunidades y de una mayor equidad social si no cuenta de base, no sólo con la labor educativa “no profesional” de la familia o de la comunidad, sino que además no cuenta con su reconocimiento o complicidad.

1.2. De la “crisis mundial de la educación” por déficit de “expansión-extensión”, al déficit de “intención-calidad”

Deberíamos empezar a superar también el propio concepto recurrente de “crisis” de la educación surgida en los años sesenta del siglo pasado y que tan ampliamente y detalladamente propuso y documentó Philip H. Coombs en sus obras.

En concreto, en su obra fundamental *La crisis mundial de la educación* por parte del que fue el vicepresidente del Consejo Internacional para el Desarrollo de la Educación (CIDE) así como director-fundador del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEP) de la UNESCO, se hacía un amplio recorrido y análisis de la crisis de la educación del siglo XX, desde sus inicios en los años sesenta, ofreciendo una panorámica muy realista de la situación a nivel mundial en esos momentos, y que concluía que pese a los esfuerzos que se estaban realizando en aquel momento en todos los países aún se estaba lejos de alcanzar la educación “para todos” y de mejorar su nivel de “eficacia”.

Le preocupaban a Coombs las extensas capas de analfabetismo funcional en los distintos países de los cinco continentes estudiados, y a su vez los grandes desajustes entre educación y empleo, o entre escuela y sociedad. Concluía por aquel entonces que el gran problema general que se derivaba de esta situación era la *crisis de confianza en la educación*.

Ante este reto, y lejos de ser un hombre de proponer “recetarios”, más bien fijaba su mirada en la necesidad urgente de planificar la educación e invertir en ella de forma decidida en todos los países para reducir drásticamente esos desequilibrios de oportunidad. Debemos precisamente a Coombs su propuesta de reorganizar, reconocer y reconceptualizar el ámbito educativo en los sectores “formal”, “no formal” e “informal” de la educación, para poder adecuar la educación cualitativa y cuantitativamente a las necesidades de aquel momento y aumentar en eficacia en la extensión de la igualdad de oportunidades educativas para toda la población.

Estamos seguros que esa propuesta conceptual y terminológica de Coombs que hizo realmente fortuna no se basaba en la división y fragmentación de los sectores educativos. Más bien se basaba en su posible complementariedad y complicidades mutuas, con el fin de llegar una donde no llegaba la otra. Coombs veía complicada la institucionalización plena y en todo lugar de la escuela, de los institutos, de las universidades... y especialmente complicado en los países todavía en vías de desarrollo con altos índices de desigualdad y de inequidad; proponía pues un esquema “en red”, pero no para dividir, sino para entrelazar.

De todas formas, la propuesta de Coombs frecuentemente se ha leído más desde su preocupación por “llegar” con la “educación para todos” que desde su también manifiesta preocupación por la “eficacia”, es decir por la calidad de la oferta. Esta apuesta-propuesta de Coombs ha marcado toda una época que, a nuestro entender, debería ser superada en la transición actual pasando de poner el énfasis en la necesidad de la “extensión” del sistema y “estructuración” de los sectores de la educación, al énfasis en la “intención” y conexión sistémica de los diferentes elementos y sectores nodos de la amplia red educativa.

Ciertamente esta red es más amplia hoy por hoy en los países desarrollados o del Norte que en los países en vías de desarrollo o del Sur, donde los desequilibrios no se redujeron al ritmo que el mismo Coombs hubiera deseado o previsto. De hecho todavía hoy en determinadas áreas del planeta se sufren graves desajustes de oportunidad. Pese a ello, tampoco se garantiza con la “extensión” la eficacia final del sistema. Sorprenden en este sentido último algunos resultados evaluativos o buenas prácticas de algunos países en vías de desarrollo si los comparamos objetivamente con otros más desarrollados. Algo indica que la clave, en el momento actual, no pasa sólo por ampliar o extender la obligatoriedad de la educación de 3 a 18, por poner un ejemplo, sino por elementos que tienen que ver más con la capacidad y calidad de la propia “red” educativa que se pretende extender; formal, no formal e informal, a decir de Coombs.

Creemos firmemente que la crisis de la educación actual se presenta con síntomas más propios de una crisis de intención, sentido y calidad, que no de extensión. Donde la pregunta por la desigualdad y equidad debe seguir formulándose conjuntamente y asociada a la de la calidad de su diseño y “outputs”, y no tanto a los síntomas de la crisis de mediados del siglo pasado.

Al final, le preocupaba a Coombs, y nos asociamos a él en esta última reflexión, que no deja de sorprender que a ambos lados de la crisis puede surgirnos por igual el todavía recurrente cuestionamiento entorno a la educación. ¿Será pues esta una crisis de fondo, de gran calado, situada en el corazón de una cronificada desconfianza planetaria hacia la educación, más allá de los oportunistas discursos electoralistas de turno?

Estamos, pues, convencidos de la necesidad de que nuestra sociedad debe avanzar decididamente en la comprensión que de los proyectos educativos sectoriales o meramente institucionalizadores. Debemos pasar a auténticos proyectos educativos comunitarios, estructurados en y desde la red, desde y en la comunidad, y en la que lo “global” garantice la base común educativa y lo “local” sostenga la singularidad y la motivación de la implicación por mero sentido de pertenencia e identificación de los educandos y los educadores. Y precisamente todo ello puede y debe ser la razón de ser de la nueva “pedagogía” del siglo XXI y su profesionalización, la cual, evolucionando desde su origen histórico estrictamente vinculado a la teoría y práctica de la docencia, amplíe su mirada y proyecte su futuro en la construcción de la red socioeducativa que entreteja todos los nodos, hoy dispersos y segregados, de la sociedad educadora.

1.3. Del conocimiento disciplinar y disciplinario, al conocimiento complejo y responsabilizador

Deberemos, pues, profundizar y transitar con mucha más consistencia que hasta el presente, de una pedagogía que centró su foco durante muchas décadas, por no decir siglos, en el “enseñar” y en la institucionalización del acto

de aprendizaje, a una pedagogía que debe redefinir su foco en el “aprender”, sin olvidar que continúa necesitándose del enseñar, actualizando los roles del educador y el educando. Una pedagogía que en parte se desinstitucionaliza al acceder hacia los nuevos entornos difusos, comunitarios y tecnológicos, del aprender, que rompen con la idea base de la “institucionalización” en el sentido único, y tiende de forma acelerada y densa hacia la *Ubiquitous Learning Society*⁹.

Así pues será fundamental recuperar el sentido del aprendizaje interrelacionado y holístico de acuerdo con Morin (1995), y mucho más próximo a la “experiencia” de realidad que a los saberes fragmentados ilustradamente en disciplinas y materias inconexas, por lo menos al entender del que aprende, emmarcando así un reto de altos vuelos y mucho compromiso por parte de todos. La propuesta de Morin es de alto calado y sin duda debería interpelar a todos los agentes implicados, a toda la red. De acuerdo con él, y por todo lo comentado hasta aquí, necesitamos de una nueva educación que revise su objeto, contenido y sujeto, es decir, finalidad, conocimiento y actores:

- 1) Una educación que recupere el valor pedagógico del “error” como camino pedagógico-didáctico para acercarse al conocimiento. Sólo equivocándonos podemos aprender a rectificar. El error no debe ser penalizado, sino contemplado. Una educación de futuro que en definitiva tenga una gran capacidad de autocrítica, capaz de enseñar un conocimiento que pueda criticar el propio conocimiento, capaz de asumir el reto que propone un aprendizaje discursivo no meramente lineal, de los hechos y acontecimientos.
- 2) Una educación capaz de garantizar la selección de la información, los problemas y los significados pertinentes. Pertinentes en cuanto su calidad y su capacidad de acercarnos certeramente al contexto, a lo global, a lo multidimensional, a la interacción compleja de los hechos y los conceptos. Esta nueva educación debe llevarnos hacia la “racionalidad” de las cosas y no a la “racionalización” reduccionista de los problemas. Una educación que permita transformar de manera crítica y solvente la información en conocimiento. Si no, la idea de sociedad del “conocimiento” será mera retórica.
- 3) Una educación que permita reconocerse a todos en la humanidad común, a la vez que respete y reconozca la diversidad cultural inherente a cada uno de nosotros. Unidad y diversidad. Ciudadanos locales y globales.
- 4) Una educación de futuro de gran talante planetario e identidad antropológica, ecológica, cívica y espiritual.
- 5) Una educación que haga suyo el principio de incertidumbre, que prepare más a las nuevas generaciones no sólo a conocer las pocas certe-

zas de conocimiento a las que aparentemente nos sujetamos sino sobre todo a saber navegar en un océano de incertidumbres. La evolución del conocimiento no es mecanicista y lineal, sino discursiva y sorprendentemente “casual” en los grandes hallazgos de la humanidad.

- 6) Una educación que integre, que los procesos de comprensión van más allá de la comunicación. Debemos educar lejos de las opciones egoístas, etnocéntricas o sociocéntricas. Debemos sostenernos en los principios de empatía, tolerancia y respeto, así como en los más profundos principios democráticos.
- 7) Una educación, en definitiva, que deberá profundizar en la mínima ética común del género humano, que se enraíza en la dignidad de la persona humana y de su destino planetario.

En estos principios fundamentales de la educación del futuro a partir de la propuesta de Morin se esconde, pues, el definitivo tránsito de la pedagogía de los saberes “disciplinares” y de corte disciplinario-normativo a la pedagogía de la solicitud y del sentido, que fomenta y surge de la responsabilización e implicación de la voluntad del mismo sujeto que aprende y de los que le rodean, desde la familia, la comunidad a las instituciones y la sociedad en general.

1.4. De la pedagogía monológica e individualizante a la pedagogía dialógica y personalizadora

Debemos profundizar y transitar pues de la pedagogía “monológica”, entendida como la que interrumpe o penaliza la pregunta, el error y/o la duda del que aprende porque se habla básicamente desde el monólogo y la transmisión de conocimiento del que pretende enseñar y educar, a la pedagogía “dialógica”, que busca precisamente que el que aprende se haga esas preguntas, y propone que el que enseña no se dedique a empezar por las respuestas, sino a motorizar el interés por el conocimiento a partir de las preguntas y a tejer en definitiva una pedagogía basada en la fuerza del compartir la palabra y construir el conocimiento.

Se trata ésta de una pedagogía que debe incorporar las aportaciones fundamentales del construccionismo social y del socioconstructivismo que, siguiendo a Koschmann (1996), evidencia que el alumno construye su conocimiento no sólo a partir de las enseñanzas del maestro, sino también a partir de las experiencias pasadas y actuales, así como de la relación con su medio ambiente, compañeros, recursos bibliográficos, experiencias en trabajos, uso de recursos en Internet, etc. Una perspectiva dialógica de la educación que como plantea Freire (1997) implica abarcar el conjunto de la *comunidad de aprendizaje* formada por el alumnado y el profesorado, pero también por las familias, por otros profesionales y por el entorno en general.

La relación educativa pues, y la capacidad de establecer en ella un contexto abiertamente e íntegramente dialógico, pasa a ser uno de los retos más apasionantes de la educación, y en particular de su dimensión “comunicacional” intersubjetiva (Arendt, 1993). Surge una nueva propuesta derivada también de competencias socioemocionales a formar y desarrollar en los nuevos educadores profesionales, formales y no formales. Surge una propuesta también para los educadores informales, si quiere ser entendida y atendida esta dimensión en plena sociedad de la información.

Y más aún, en tanto en cuanto la gran paradoja de esta sociedad de las telecomunicaciones, de la información, del conocimiento... en la que nos encontramos aparentemente intercomunicados y en diversos formatos (teléfonos móviles universalizados, mensajería instantánea en red, TDT...) no ha generado una mejora de la “calidad” de la comunicación en un sentido amplio, ni en un sentido de comunidad más “comunicada” desde una posición comprometida. Son muchos los expertos sociólogos, antropólogos, etc... que nos hablan de la paradoja del hombre “solitario” e “incomunicado” en la sociedad comunicacional. Comunicar, en el sentido humano, es más que únicamente entrar en contacto con los demás; y que tampoco es solamente intercambiar información. De acuerdo con Fortunat, (2006):

“comunicar es involucrar nuestro pensamiento en el proceso, es enriquecer lo recibido y recrear nuestras percepciones, es respetar y dar valor a la participación del otro, y es entender que el punto óptimo en este proceso se verifica cuando quienes participan en él intercambian pensamientos que promueven la generación de ideas. Comunicarse es estar dispuesto a dar y recibir con honestidad, alteridad, equidad, y pertinencia”.

Si esto no ocurre, sin importar qué cantidad de artefactos carguemos encima, ni que tan localizables estemos por y para todos en todo momento, en realidad estaremos solos, pues mientras no haya una persona generosa, dispuesta a comunicarse, hasta entonces, detrás del número de teléfono, de la clave del localizador o de la dirección del correo electrónico, no habrá respuestas, no importa cuántas veces nos contesten.

Será porque al final, o al principio, la presencialidad de la relación y la posibilidad de participar e implicarse en el proceso “leyendo” los grandes relatos, “escribiendo” el propio relato y “narrando-hablando” la propia experiencia deberán ser recuperadas enfáticamente por el tejido comunitario de la educación en la familia, en la escuela, en los institutos, en el centro cívico,... al encontrarse en la médula ósea de toda civilidad que quiere y pretende “educarse”¹⁰. Sólo desde una actitud de implicación real y de auténtica posibilidad de participación creemos que puede el hombre ser protagonista de su proceso de aprendizaje, educación y desarrollo.

El marco de lo dialógico nos permite abrir de forma derivada una de sus consecuencias efectivas: la consideración del educando como individuo y como

persona irreplicable e interactuante dialógicamente con su entorno y la comunidad. En ese camino pues andamos la senda del profundizar y transitar de la pedagogía centrada en lo individual y lo particular; a la pedagogía centrada en la persona¹¹ y en lo común, porque es la persona (y no el individuo encerrado en sí mismo) el que puede sentirse formando parte del tejido comunitario. El individuo se “implica”, la persona se “compromete”. Consigo misma y con los “otros” (Feixas, Marin, Mèlich, Torralba, 1998). Y esto es así dentro de la escuela, fuera, en los medios y en el seno de la familia.

2. EVOLUCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL PEDAGÓGICA Y DE SU FORMACIÓN UNIVERSITARIA

La dualidad ontológica-epistemológica de la disciplina basal que configura la profesión del pedagogo ha implicado que a lo largo de su desarrollo histórico carezca del reconocimiento profesional que su aportación a la educación merece, puesto que se ha vinculado la acción de este profesional especialmente a su dimensión científica-investigadora como investigador del mundo de la educación o explícitamente “docente”, función esta última que por otra parte todas las profesiones deben saber desarrollar, en ejercicio de su deber social de formar a las nuevas generaciones del campo al que pertenecen.

Lo cierto es que, sin ninguna duda, la profesión pedagógica va mucho más allá de la investigación disciplinar y de la docencia, penetrando con claridad en la dimensión profesional que estamos caracterizando. No deja de ser curiosa y en parte cínica la paradoja que, tanta identificación histórica del pedagogo con la docencia, no le ha permitido a éste desarrollar una auténtica carrera profesional en este campo, al cual ha accedido en todo caso limitadamente como docente de “pedagogía”, o como “orientador”, pero en todo caso con escaso reconocimiento en torno al mismo rol docente en otras etapas educativas.

En este sentido último, un autor que hemos citado anteriormente, García Carrasco (1985), hacía un buen retrato de la situación en que se encontraba la profesión hace sólo dos décadas, inmersa en una clara e histórica confusión del rol profesional pedagógico y el rol docente. La docencia es asequible desde diferentes formaciones iniciales y el pedagogo no es uno más en esta lista. Evidentemente, puede o debería poder ejercer el rol docente con normalidad en algunas áreas de aprendizaje, pero no es su especificidad. En torno a esta confusión, dice García Carrasco:

“La razón fundamental de la no diferenciación social de la profesión de pedagogo parece que se encuentra en la advertencia de que el sistema educativo funciona como un sistema de “ocupación intensiva”, y de ahí la importancia del fatídico número que expresa la relación alumno-profesor. No se ha planteado su diseño como de “producción intensiva”, momento en el que se harían

explícitas las demandas de servicios técnicos propios de los que llamamos sistemas de apoyo. Se prioriza la expansión cuantitativa del sistema, mientras que la cualitativa se plantea sobre la marcha". (1985, 36)

No es necesario recurrir a demasiados estudios e investigaciones de la época previa a la reforma de las titulaciones para darse cuenta de esta situación tan precaria en la que se encontraban muchos profesionales de la educación y, específicamente, los pedagogos en esa época.

Aunque esta situación reflejara la situación de hace dos décadas, y puede parecer mucho tiempo, y si además ha habido en el transcurso de este tiempo varias reformas universitarias, incluida la constructora del llamado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que la han afectado directamente, podemos afirmar sin temor a equivocarnos que el reconocimiento profesional del pedagogo se encuentra en una fase distinta pero no por ello del todo distanciada de aquellas preocupaciones. En este sentido estamos seguros que la nueva concepción hacia una pedagogía "comunitaria" le abre nuevos caminos de progresiva consolidación en el ámbito de la educación.

Consecuentemente, la identidad profesional del pedagogo abarca claramente desde la función de apoyo y formación para la docencia de cualquier nivel educativo, hasta a la capacitación para el ejercicio de liderazgo de la intervención socioeducativa desde una perspectiva holística e interprofesional, que no delimita necesariamente una posición jerárquica institucional sino una especificidad funcional y operativa dentro de las mismas redes socioeducativas, vinculada al diseño, monitorización y evaluación de las actuaciones educativas.

Desde esta perspectiva procedemos a continuación a sintetizar lo que, desde nuestra perspectiva deberían ser los objetivos centrales de la formación del pedagogo, en el marco del EEES:

- Dotar al estudiante de pedagogía de la formación científica necesaria y suficiente para comprender, explicar y fundamentar las actuaciones pedagógicas en relación con la educación, la enseñanza, el aprendizaje, la orientación, la formación y cuantos elementos contribuyen a una educación eficaz y de calidad, en particular la supervisión, la organización, la evaluación, la innovación, la dirección y la gestión de los centros educativos y de formación.
- Capacitar al alumnado para el diseño, implementación, evaluación y mejora continua de programas educativos en los ámbitos académico, personal, familiar, profesional y social, tanto con alumnos en edad escolar como en el marco de la educación de adultos y de la formación permanente, adecuados a las características del alumnado y a las necesidades, demandas y expectativas de la sociedad.

- Capacitar al estudiante de pedagogía para el diseño, implementación, evaluación y mejora continua de programas educativos en los ámbitos académico, personal, familiar, profesional, social, cultural, de la salud y de los recursos humanos, tanto con alumnos en edad escolar como en el marco de la educación de adultos y de la formación permanente en diferentes contextos institucionales y organizacionales, y especialmente teniendo en cuenta la dimensión europea, adecuados a las características del alumnado y a las necesidades, demandas y expectativas de la sociedad.
- Capacitar para el asesoramiento y apoyo al alumnado, tanto de edad escolar como adulto, a los padres, profesores y responsables de organismos públicos y privados con responsabilidades en materia de formación y educación, en relación con la respuesta pedagógica a las necesidades educativas específicas (superdotados, inmigrantes, alumnos con dificultades de aprendizaje y comportamiento,...)
- Capacitar al estudiante de pedagogía para el asesoramiento y apoyo al educando de todas las edades y etapas de desarrollo tanto en entornos educativos formales como no formales, e interculturales a los padres, profesores-educadores, y responsables de organismos públicos y privados con responsabilidades en materia de formación y educación, en relación con la respuesta pedagógica a las necesidades educativas específicas (superdotados, inmigrantes, dificultades de aprendizaje, socialización, integración,...)
- Dotar al alumnado de las destrezas, técnicas y estrategias necesarias para el diseño, realización, valoración de investigaciones y evaluaciones rigurosas y para su aplicación a la mejora profesional y de la calidad de la educación impartida en los diferentes contextos en el caso de que cumplan con los estándares de rigor y calidad metodológica.
- Capacitar al estudiante de pedagogía para el asesoramiento y evaluación pedagógica en el diseño y elaboración de textos, recursos didácticos y materiales educativos multimedia; en el diseño y elaboración de recursos, materiales y espacios lúdico-culturales-educativos; y en el diseño e implementación de programas de los medios de comunicación y nuevas tecnologías.
- Dotar al estudiante de pedagogía de las destrezas, técnicas y estrategias necesarias para el diseño, realización, valoración de investigaciones y evaluaciones rigurosas y para su aplicación a la mejora profesional y de la calidad de la educación impartida en los diferentes contextos en el caso de que cumplan con los estándares de rigor y calidad metodológica.
- Capacitar al estudiante de pedagogía de las competencias necesarias para desarrollar un trabajo en red y en equipo interprofesional, asu-

miendo si es necesario el rol de liderazgo cuando la intervención sea de corte socioeducativo,

De todos estos objetivos, se derivarían diversas funciones específicas (que permiten visualizar las competencias asociadas) de acuerdo a dos grandes campos: la educación institucional y la educación en otros contextos. Por el interés del tema, reflejamos aquí tanto al ámbito más propio del pedagogo “escolar” como del pedagogo “social”, y siempre de acuerdo con el libro blanco de ANECA (2004):

A) Educación Institucional

- Docencia: docencia en los centros de enseñanza secundaria, específicamente la vinculada a las áreas de psicopedagogía y docencia universitaria. Orientación académica, vocacional, profesional y personal.
Dirección, coordinación y asesoramiento: dirección de centros, jefe de estudios, renovación pedagógica, formación continua.
Diseño y coordinación de programas de garantía social y módulos ocupacionales.
Diseño, desarrollo y producción de materiales educativos.
Asesoramiento en programas educativos.
Participación como expertos en educación dentro de la Administración educativa, en diferentes servicios educativos: equipos de asesoramiento pedagógico, cuerpos de las administraciones locales, comarcales y nacionales, en la especialidad de pedagogía.
Investigación educativa.

B) En otros contextos no “formales”

Destacamos por ámbitos:

- De la empresa
Evaluación de necesidades de formación y evaluación de competencias; diseño organizativo, gestión de la calidad y comunicación; orientación e inserción laboral; diseño, implementación y evaluación de planes de formación en el seno de la propia empresa; formación de formadores; diseño y evaluación de programas de cambio e innovación; asesoramiento en políticas de recursos humanos, planes de carrera y gestión del conocimiento.
- De las editoriales
Asesoramiento pedagógico a los autores de textos y materiales educativos; presentación y difusión de materiales a los profesionales de la educación; estudio del currículum y asesoramiento en las diversas áreas; supervisión y evaluación de textos y materiales; colaboración en la confección de publicaciones de ámbito divulgativo; colaboración en la confección de libros de texto y otros materiales pedagógicos; asesoramiento al profesorado de los centros educati-

vos; dirección del departamento de ediciones, de departamentos pedagógicos, jefes de área educativa.

- De las TIC y los medios de comunicación

Asesoramiento pedagógico en el diseño y la realización de programas de TV y radio; producción de programas educativos y de recursos tecnológicos y multimedia; asesoramiento en la elaboración de recursos audiovisuales e informáticos para centros escolares; diseño de materiales multimedia y de entornos virtuales de aprendizaje; estudios sobre la influencia de los medios; aplicaciones didácticas de las TIC en la educación escolar y la educación no formal; formación en red y entornos virtuales de aprendizaje.

- De la salud

Diseño y desarrollo de programas de formación de niños con largas hospitalizaciones; formación permanente de los profesionales; educación para el comportamiento hospitalario (atención al usuario); educación para la salud y educación para el consumo en el sistema educativo (prevención de hábitos no saludables); educación sanitaria en la sociedad y en la tercera edad. El ámbito de la tercera edad, vinculado a la especialidad médica de geriatría supone un espacio nuevo de creación y proyección profesional.

- Del medio ambiente

Diseño, desarrollo y evaluación de programas de educación ambiental; diseño y adaptación de materiales y recursos didácticos para la educación ambiental (juegos de simulación, guías de itinerarios y rutas de interpretación del medio ambiente, talleres, exposiciones, cartelería y señalización ambiental...); dirección de Centros de Educación Ambiental: Aulas de naturaleza, Granjas Escuela, Escuelas de Educación Ambiental.

- De la dirección y gestión pública de servicios

Gestión en Servicios Sociales. Centros e instituciones públicas de educación, cultura y bienestar social, en Administración Educativa (Inspección educativa, dirección de centros escolares, servicios o agencias de evaluación de la calidad, Departamentos de Investigación e Innovación Educativa), diseño de políticas científicas y tecnológicas; Servicios de Salud. Diseño, desarrollo y evaluación de programas de educación para la salud.

- De los Servicios Sociales

Diseño y desarrollo de programas y actuaciones en la atención y prevención de problemáticas sociales (maltrato, drogas, delincuencia, marginación social); diseño y desarrollo de programas y actuaciones en centros penitenciarios y de acogida; dirección, coordinación y asesoramiento de servicios y acciones de reeducación y de inserción social de personas con dificultades de adaptación social, infancia y adolescencia en situación de desamparo, abandono y riesgo; valoración de procesos de acogida o de adopción; participación en programas de educación familiar y comunitaria, de educación para la salud, de

cooperación social; participación en centros y servicios de orientación e información de recursos sociales y atención a funciones de mediación socio-cultural, familiar y escolar en relación con la inmigración y la multiculturalidad.

- De lo sociocultural y sociocomunitario

Planificación y desarrollo de las actividades socioeducativas de centros e instituciones diversas: centros culturales, centros cívicos, museos, medios de comunicación social, bibliotecas, fundaciones, parques temáticos, centros y residencias para la tercera edad y asociaciones; información de gestión de recursos culturales (museos, parques temáticos, ludotecas...); diseño de juegos didácticos y planificación de actividades socio-educativas; desarrollo comunitario y participación ciudadana; promoción educativa; formación de voluntariado y asesoramiento a ONGs; educación reglada de adultos, aulas de pensamiento y talleres de trabajo.

Sin embargo es importante resaltar que muchos de estos ámbitos profesionales reclaman una intervención interdisciplinar por lo que la función pedagógica, actualmente, alcanza una especial relevancia desde una óptica de trabajo en equipo y, en este sentido, se desdibujan algunos planteamientos de exclusividad que intentaban delimitar fronteras impermeables entre unos ámbitos de trabajo y otros. Por otro lado, se configuran nuevos campos laborales que adoptan una posición decidida a favor de la complementariedad y la interdependencia así como a favor de una visión más reticular, sistémica y comunitaria de la propia intervención del pedagogo.

Así pues, el trabajo en red se hace indispensable si se quiere afrontar con eficacia el reto educativo que venimos definiendo a lo largo del artículo. El trabajo en red debe posibilitar el trabajo interprofesional, en equipo y corresponsable de los distintos agentes que intervienen en una misma realidad socioeducativa, compartiendo unos mismos objetivos, y el pedagogo tiene también la función y responsabilidad de potenciar y hacer posible este trabajo en red.

Es entonces cuando la misión del pedagogo, más allá de intervenir en todos los ámbitos descritos en la base del trabajo en equipo, conlleva también el hecho de ayudar a visualizar y concientizar de la función educadora que distintos agentes, contextos y espacios educativos tienen, de modo más o menos explícito. Es así que el pedagogo contribuye también a la emergencia del potencial educativo que a menudo puede estar latente en el seno de equipos de trabajo y de espacios y contextos de intervención diversos. Y es finalmente así como el pedagogo contribuye a hacer real el paradigma de intervención socioeducativo necesario en tantas acciones e intervenciones de ámbito "social" y "escolar".

La función pedagógica se integra, con estos nuevos enfoques, y tal y como se ha defendido a lo largo de este artículo, en equipos muy diversos, con el denominador común de trabajar al servicio del progreso y del desarrollo huma-

no, y especializados en la función de elementos catalizadores o precipitantes de procesos de cambio y transformación de personas, grupos, organizaciones y comunidades desde la acción socioeducativa y sociocomunitaria.

3. EL RETO ORGANIZATIVO DEL CUERPO PROFESIONAL: PRESENTE Y FUTURO

Los licenciados en Filosofía y Ciencias de la Educación se colegiaron hasta hace poco a nivel estatal en las secciones de pedagogía de los Colegios Oficiales de doctores y licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de cada comunidad autónoma.

Obviamente, los acontecimientos de los últimos años de la trayectoria histórica de la pedagogía, juntamente con las reformas universitarias y, específicamente, de los títulos vinculados con la educación a nivel del Estado Español, han socavado definitivamente las bases del colectivo que en los últimos cinco años se ha caracterizado por un fuerte y comprometido movimiento asociativo y reivindicativo en todo el Estado español. Fruto de ello nacieron ya tres Colegios Profesionales: el de Catalunya, el de Illes Balears y el de Valencia. Este proceso ha permitido, entre otras cuestiones, desarrollar el primer código deontológico¹² del colectivo profesional pedagógico que permite profundizar en mayor medida el sentido y el horizonte de la profesión pedagógica y su aportación social comprometida.

Mientras tanto, en las comunidades autónomas en las que todavía se está en proceso de constituir el Colegio Profesional, se sigue vinculado a los antiguos Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y Ciencias, y siempre según sus estatutos, son colegios profesionales de docentes, creados para la ordenación de la profesión docente y la representación y defensa de los intereses docentes.

Es de remarcar un último punto que abre nuevas expectativas de reconocimiento europeo y de futuro, y es que durante el año 2007 se ha iniciado el proceso de constitución de la Federación Internacional de profesionales de la Pedagogía conjuntamente con el Colegio catalán, el Colegio balear, el Colegio portugués y el Colegio profesional italiano (Associazione Nazionale dei Pedagogisti Italiani), con los cuales se ha firmado un protocolo de actuación, a fin de conseguir la meta final de la constitución de la Federación Internacional. Sin duda sería un paso histórico y de consolidación para la profesión y la disciplina pedagógica, a todos los niveles.

NOTAS

- 1.- Muchos de los argumentos que aquí sólo apuntamos, y que a continuación presentaremos, son ampliamente profundizados en: Civís, M., i Riera, J. (2007). *La nueva pedagogía comunitaria*. Valencia: Nau Llibres.
- 2.- Ver García Carrasco, J. (1985). *La ciencia de la Educación: ¿pedagogos, para qué?* Madrid: Ed. Santillana.
- 3.- Un último ejemplo lo tuvimos en el “panfleto” de recorrido inicialmente internáutico y que finalmente publicó en forma de libro de texto Ricardo Moreno Castillo (2006), en la nueva editorial Leqtor.
- 4.- En el sentido de la obra clásica Paideia: *Los ideales de la cultura griega*, de Werner Jäger.
- 5.- Frente a la idea del Life Long Learning (LLL) aparece la del Life Wide Learning (LWL) que se refiere al aprendizaje en contextos reales y no necesariamente escolares o de aula. Este modelo está fuertemente implementado en el sistema educativo de Hong-Kong (<http://www.edb.gov.hk>) si bien los principios del aprendizaje en distintos contextos y espacios de la vida cotidiana son ampliamente reconocidos como modelo pedagógico.
- 6.- En el sentido que defiende Pagés, A. (2006) en *Al filo del pasado*.
- 7.- Tal y como la reconocemos en el texto citado anteriormente: Civís, M.; Riera, J. (2007).
- 8.- Tal y como defendió el Dr. Francesc Torralba en su conferencia *Bases per a una pedagogia de la coresponsabilitat* (2006), en el marco del programa Tribuna, del proyecto Edu21: www.edu21.cat
- 9.- El aprendizaje es posible durante toda la vida y en diversos entornos y lugares, en el contexto de la nueva Sociedad del Conocimiento y con el apoyo de las TIC (*Ubiquitous Learning Society*).
- 10.- En el sentido de Gadamer.
- 11.- En el sentido del personalismo comunitario de Mounier.
- 12.- Se puede consultar en www.pedagogs.cat

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Caride, J. A. (1997). Acción e intervención comunitarias. En Petrus, A., *Pedagogía social*, 222-247. Barcelona: Ariel.
- Caride, J. A. (2002). Construir la profesión: la Educación Social como proyecto ético y tarea cívica. *Revista de Pedagogía Social*, 9, 91-125.
- Caride, J. A. (2005). *Las fronteras de la Pedagogía Social: perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Gedisa.
- Civís, M., Riera, J. y Longas, J. (2006). Las Redes Educativas Locales, una experiencia que nos acerca a la ciudad educadora. En 9º Congreso Internacional de Ciudades Educadoras. *El lugar de las personas en la ciudad*, 270. Lyon: Palais des Congrès.
- Civís, M., Riera, J. (2007). *La nueva pedagogía comunitaria*. Valencia: Nau Llibres.
- Colom, J. (1987). *Modelos de intervención socioeducativa*. Madrid: Narcea.
- Coombs, Ph. H. (1971). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península.
- Coombs, Ph. H. (1976). Non formal Education - Myths, Realities and Opportunities. *Comparative Educational Review*, 20 (3), 281-293.
- Coombs, Ph. H. (1985). *La crisis mundial en la educación. Perspectivas actuales*. Madrid: Santillana.
- Coombs, Ph. H. (1989). Educación formal y no formal: estrategias para el futuro. En Husen, T. & Postlethwaite, T. N. (dtres), *Enciclopedia Internacional de la Educación*, 1818-1821. Barcelona: Vicens Vives, MEC.
- Coombs, Ph. H. (1991a). El futuro de la educación no formal en un mundo cambiante. En AA.VV., *La educación no formal. Una prioridad de futuro*, 43-52. Madrid: Fundación Santillana.
- Coombs, Ph. H. (1991b). Políticas educativas globales y estrategias de planificación. En AA.VV., *La educación no formal. Una prioridad de futuro* 73-75. Madrid: Fundación Santillana.
- Essomba, M. A. (2004). Afirmar la identitat sense ferir la diversitat. *Perspectiva Escolar*, 282, 2-9.
- Feixas, V.; Marin, F.; Mèlich, J. C. y Torralba, F. (1998). *Vers una pedagogia amb rostre* Barcelona: Biblioteca Serra D'Or. Publicaciones de l'Abadia de Montserrat.
- Fortunat, E. (2006). *Comunicación y Felicidad*. Disponible en: <http://www.redcientifica.com/doc/doc200212050300.html>
- Freire, P. (1997). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI de España [1ª edición: 1970]
- Freire, P., Fiori, H. y Fiori, J. L. (1973). *Educación liberadora*. Bilbao: Zero.
- Froufe, S. (2004). La animación sociocomunitaria y sus perspectivas de futuro ante la globalización y la sociedad de la información [CD-ROM]. En 1º Congreso Iberoamericano del Pedagogía Social. *XIX Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social: Pedagogía social, globalización y desarrollo humano*. Santiago de Chile: Universidad La Mayor.
- García Carrasco, J. (1985). *La ciencia de la Educación: ¿pedagogos, para qué?* Madrid: Ed. Santillana.
- Giddens, A. (1999). *La tercera via: La renovación de la socialdemocracia*. Barcelona: Edicions 62.
- Giroux, H. (2001). El capitalismo global y la política de la esperanza educada. *Revista de educación*, núm extraordinario, 251-263.
- Koschmann I. T. (1996). *CSCL: Theory and Practice of an Emerging paradigm*. Mahaw Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ledwith, M. (2001). Community work as critical pedagogy: Re-envisioning Freire and Gramsci. *Community Development Journal*, 36 (3), 171-182.

- Lipovetsky, G. y Sébastien, C. (2006). *Los tiempos hipermodernos*. Barcelona: Anagrama.
- Longás, J., Riera, J., Longás, E. y Civís, M. (2004). La organización en red local como estructura innovadora de atención a las necesidades de educación de una comunidad. Análisis de tres experiencias en Cataluña [CD-ROM]. En 8º Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas: *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- López Herrerías, J. A. (2000). *Paradigmas y métodos pedagógicos para la educación social: La praxis pedagógica en educación social*. València: Nau llibres.
- Marchioni, M. (1999). *Comunidad, participación y desarrollo: Teoría y metodología de la intervención comunitaria*. Madrid: Popular.
- Marina (2004). *Aprender a vivir*. Barcelona: Ariel.
- Martín, J. y De Miguel, A. (1982). *Sociología de las profesiones*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Moreno, R. (2006). *Panfleto antipedagógico*. Barcelona: Lector.
- Morin, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Morin, E. (2001). *Tenir el cap clar*. Barcelona: La Campana.
- Núñez, V. (Coord.). (2002). *Educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*. Barcelona: Gedisa.
- OECD (2006). *Schooling for tomorrow: Personalizing Education*. París: OECD.
- Orduna, M. G. (2000). *La educación para el desarrollo local: Una estrategia para la participación social*. Pamplona: Eunsa.
- Pagès, A. (2006). *Al filo del pasado*. Barcelona: Herder.
- Pelegrí, X. (1995). El treball social com a professió. R.T.S., 137, 16-33.
- Petrus, A. (1995). La Educación Social como marco conceptual del educador social. En *Actas 1º Congreso de Educadores Sociales del Estado Español*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Pindado, F. (1999). *La participació ciutadana a la vida de les ciutats*. Barcelona: Edicions del Serbal.
- Porcel, A. (1985). Interdisciplinari, multidisciplinari, interprofessional i multiprofessional. R.T.S., 97, 8-14.
- Proshansky, H. M. y Gottlieb, N. M. (1990). El punt de vista de la psicologia ambiental sobre l'aprenentatge del medi urbà. En AAVV, *La ciutat educadora*, 99-110. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- Quintana, J. Mª (1988). *Pedagogía social*. Madrid: Dykinson.
- Quintana, J. M. (1991). *Pedagogía Comunitaria: Perspectivas mundiales de educación de adultos*. Madrid: Narcea.
- Ramonet, I. (1997). *Un mundo sin rumbo*. Madrid: Debate.
- Rezsohazy, R. (1988). *El desarrollo comunitario: Participar, programar, innovar*. Madrid: Narcea.
- Rial, A. (1998). Clasificaciones y perfiles profesionales. En Sobrado, L. (ed.), *Orientación e inserción profesional*, 297-330. Barcelona: Estel-Universidade de Santiago de Compostela.
- Richmond, M. (1982). *Caso social individual*. Argentina: Humanitas.
- Riera, J. (1998). *Concepto, profesionalización y formación del educador social, el trabajador social y el pedagogo social*. Valencia: Ed. Nau Llibres.
- Riera, J. (2002). *Reválida, ¿para quién? La Vanguardia [Barcelona] (17 febrero 2002)*, 28.
- Riera, J., Civís, M. y Longas, J. (2005). Vers models sociocomunitaris i socioeducatius integradors i integrats [CD-ROM]. En *1º congreso internacional e interdisciplinar sobre participación, animación e intervención socioeducativa*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Rifkin, J. (2004). *La era del acceso, la revolución de la nueva economía*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Robertson, R. (1992). *Globalization: Social theory and global culture*. London: Sage.

- Rodríguez, R. M. (2004). Las comunidades de aprendizaje: Un reto de la educación social [CD-ROM]. En *1^{er} Congreso Iberoamericano del Pedagogía Social. XIX Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social: Pedagogía social, globalización y desarrollo humano*. Santiago de Chile: Universidad La Mayor.
- Rojas, M. (2005). *Suecia tras el modelo sueco: Europa en busca de un modelo de bienestar*. Conferencia impartida en el Centre d'estudis Jordi Pujol. Barcelona. Documento no publicado.
- Rueda, J. M. (1985). L'abordatge interdisciplinari dels problemes socials. *R.T.S.*, 97, 15-30.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Stark, W. (2002). Community and corporate citizenship in an european civil society. Linking organizational and community learning. En Sánchez, A., Zambrano, A. y Palacín, M. (Eds.), *Psicología comunitaria europea: comunidad, poder, ética y valores. European community psychology: community, power, ethics and values*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- Stiglitz, J. (2002). *El malestar en la globalización*. Madrid: Taurus.
- Torrallba, F. (2006). *Bases per a una pedagogia de la coresponsabilitat*, en línea. Disponible en: http://www.projecteedu21.com/arxiu/Sintesi_breu.pdf
- Ugarte, L. (2004). *¿Sinfonía o Jazz?: Koldo Saratxaga y el modelo Irizar, un modelo basado en las personas*. Barcelona: Ediciones Granica, S.A.
- Van Manen, Max (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Villa, A. (Coord.). (2004). Libro blanco: Título de grado en pedagogía y educación social. Madrid: ANECA.
- Yang, S. J. H. (2006). Context Aware Ubiquitous Learning Environments for Peer-to-Peer Collaborative Learning. *Educational Technology & Society* 9(1), 188-201.

PALABRAS CLAVE

Pedagogía, andragogía, red, profesión, formación, EEES.

KEY WORDS

Pedagogy, Andragogy, Network, Profession, Training, European Higher Education Area.

PERFIL ACADÉMICO DE LOS AUTORES

Jordi Riera i Romaní, Maestro, Licenciado y Doctor en Pedagogía. Profesor titular de Pedagogía de la Universitat Ramon Llull a la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport (FPCEE) Blanquerna. Investigador Principal del Grupo de Investigación de Pedagogía Social y TIC (PSITIC), Vicerrector de Docencia y Convergencia Europea de la Universitat Ramon Llull.

Mireia Civís y Zaragoza, Diplomada en Magisterio y licenciada en Pedagogía por la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport (FPCEE) Blanquerna, Universitat Ramon Llull, donde actualmente ejerce la docencia. Doctora en Pedagogía desde el 2005, con experiencia tanto en el ámbito de la pedagogía social como de la pedagogía escolar.

Dirección de los autores: Jordi Riera i Romaní
Universitat Ramon Llull.
C/ Claravall 1-3
08022 Barcelona.
E-mail: jordirr@rectorat.url.edu

Mireia Civís i Zaragoza:
C/ Císter, 34
08022 Barcelona
E-mail: Mireiacz@blanquerna.url.edu

Fecha recepción del artículo: 05. marzo. 2008

Fecha aceptación del artículo: 04. abril. 2008

5

FORMACIÓN Y PROFESIONALIZACIÓN DE LOS ORIENTADORES DESDE EL ENFOQUE DE COMPETENCIAS

(TRAINING AND PROFESSIONALIZATION OF GUIDANCE COUNSELLORS FROM A COMPETENCE VIEWPOINT)

Consuelo Vélaz de Medrano Ureta
UNED

RESUMEN

El objeto central de este artículo es argumentar la necesidad de alinear la formación y la especialización con el contexto de trabajo de los orientadores, para dar respuesta a las demandas de una profesión tan antigua y necesaria, como insatisfactoriamente configurada en la normativa que ha venido regulando su formación y funciones. Analizaremos las dimensiones del tema tomando en consideración los parámetros normativos más relevantes, el *Espacio Europeo de las Cualificaciones* (EQF), el *Espacio Europeo de Educación Superior* (EEES), la *Ley Orgánica de Universidades* (LOU, 2007), la *Ley Orgánica de Educación* (LOE, 2006), el espacio normativo de las Comunidades Autónomas, y la normativa disponible sobre diseño y desarrollo de los nuevos planes de estudios en las universidades.

ABSTRACT

The article's central argument points to the necessity of aligning training and specialisation within the context of the work performed by guidance counsellors so as to meet the demands of an old and necessary profession that has been unsatisfactorily met by the legislation put in place to regulate its training and functions. The study analyses the topic's dimensions, taking into consideration the most relevant legislative parameters: the European Qualifications Framework (EQF); the European Higher Education Area (EHEA); the Spanish University General Law (LOU, 2007); the Spanish General Education Law (LOE, 2006); the legislative and political space of the Autonomous Communities, and the available regulations regarding the design and development of the new university curricula and degrees.

1. INTRODUCCIÓN¹

El objeto central de este artículo es argumentar la necesidad de alinear la formación y la especialización con el contexto de trabajo de los orientadores, para dar por fin respuesta a las demandas de una profesión tan antigua y necesaria, como insatisfactoriamente configurada en la normativa que ha venido regulando su formación y funciones.

Al abordar el tema partiremos de las referencias imprescindibles al pasado y evolución de la profesión de orientador, y de la formación de estos profesionales, pero centrando la mirada en el futuro inmediato. Asimismo, contemplaremos las necesarias referencias al contexto internacional/europeo, en la medida que contribuyen a identificar los retos que se vislumbran en el contexto español.

En definitiva, plantaremos algunos de los principales riesgos y oportunidades que presenta actualmente la formación inicial de los futuros orientadores, poniéndola en relación con su desarrollo profesional.

Analizaremos las dimensiones del tema tomando en consideración los parámetros normativos más relevantes, el *Espacio Europeo de las Cualificaciones* (EQF), el *Espacio Europeo de Educación Superior* (EEES), la *Ley Orgánica de Universidades* (LOU, 2007), la *Ley Orgánica de Educación* (LOE, 2006), el espacio normativo de las Comunidades Autónomas, y la normativa disponible sobre diseño y desarrollo de los nuevos planes de estudios en las universidades.

LAS PROFESIONES Y SU DESARROLLO

En la sociología de las profesiones encontramos dos acepciones complementarias del término *profesión* (Gómez, 1991):

- Función de un sistema económico que determina la actividad en un campo profesional que se define en perfiles configurados por competencias, que establecen el desempeño de roles acordes con títulos expedidos por los sistemas formativos.
- Conjunto social organizado que facilita la identificación y defensa de los intereses de los profesionales que son miembros.

Asimismo, desde este campo se argumenta que el *rol profesional* queda definido por la relación dialéctica entre el puesto de trabajo y el contexto y organización donde se ejerce. Este conjunto de conceptualizaciones tienen indudables implicaciones para el tema que nos ocupa.

Desde nuestro punto de vista, la profesión de orientador -al igual que otras muchas- se halla inmersa en una situación que algunos autores han llega-

do a calificar de “crisis actual de las profesiones”, cuyos rasgos no resultan difíciles de apreciar en nuestro entorno:

- Desaparición de unas profesiones y nacimiento de otras.
- Ruptura de las fronteras entre profesiones y entre áreas de conocimiento.
- Elevada movilidad profesional.
- Revisión de la formación inicial y permanente (pasando de un enfoque disciplinar a otro de corte ocupacional).
- Posibilidad de acreditar las competencias profesionales adquiridas por las vías no formal e informal.

Algunas de estas situaciones hace tiempo que vienen afectando a la *familia profesional de la educación*, de la que forman parte profesores y maestros, pedagogos, orientadores y educadores sociales, creando en la práctica algunas dificultades que deberían superarse desde el marco de la colaboración profesional para el logro de objetivos comunes, muchos de ellos asociados con la orientación educativa. Retomaremos esta cuestión más adelante porque, como argumentaremos a continuación, es un tema que afecta al desarrollo profesional en su conjunto, no solo a uno de sus aspectos.

La literatura especializada ha identificado como dimensiones y factores que configuran en mayor medida *el desarrollo profesional*, las siguientes:

- El espacio profesional (la “ocupación”).
- La formación inicial y permanente (las “competencias”).
- El modo de acceso a la profesión (especialmente a las profesiones reguladas).
- Funciones y tareas (prescritas en las normas, demandadas, deseadas por el profesional, etc.).
- La promoción.
- El pensamiento del sujeto sobre su tarea profesional (cómo se la “representa”).
- Las condiciones laborales (salario, recursos).
- La organización profesional (pertenencia a asociaciones y colegios profesionales).
- La generación y difusión del conocimiento profesional (investigar, innovar y publicar).
- El espacio social, es decir, la consideración social de una profesión y la forma en que los demás actores del sistema se representan el rol de unos u otros profesionales.

Asumiendo que todos ellos son factores significativos del desarrollo profesional, todo parece indicar que el contexto de trabajo (escolar, comunitario, en las organizaciones, etc.) es uno de los factores que en mayor medida acaba delimitando el *espacio profesional propio*, y también y no menos importante, el posible *espacio de colaboración multiprofesional*.

EL ENFOQUE DE “COMPETENCIAS” EN LA FORMACIÓN INICIAL Y LA ACREDITACIÓN PROFESIONAL

El *Marco Europeo de las Cualificaciones* (EQF, 2006) determina que una *cualificación profesional* se alcanza cuando un organismo competente determina que el aprendizaje de un individuo ha superado un nivel determinado de “*competencias personales y profesionales*”, y que una cualificación otorga un reconocimiento oficial con valor para el mercado laboral y para la educación y formación, pudiendo dar derecho a ejercer una profesión².

El origen del enfoque por “competencias” en la formación, el acceso y la acreditación profesional (Bunk, 1994), que progresivamente han ido adoptando los sistemas educativos y de empleo a nivel internacional, puede situarse principalmente en:

- La adopción del principio de “aprendizaje a lo largo de toda la vida” por parte de los sistemas educativos.
- La velocidad del cambio en los contenidos de las ocupaciones, que enfatiza la importancia de disponer de competencias específicas de la profesión, pero también de competencias generales referidas a:
 - La comprensión de lo que se hace en el lugar de trabajo.
 - Al papel del profesional en la organización.
 - A la capacidad de aprender y cambiar.
 - Al pensamiento estratégico.

En definitiva, a la capacidad de movilizar conocimientos para resolver problemas de forma autónoma, creativa y adaptada al contexto y a los problemas (Manzanares, 2004).

Pero veamos qué se entiende por competencia. La comisión Europea la ha definido como una “*combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes adecuadas al contexto, incluyendo la disposición para aprender, y el saber cómo*” (CE, 2004, pp. 4 y 7)³.

Asimismo, en el Espacio Europeo de las Cualificaciones (CCE, 2006) se identifican cuatro elementos de la competencia profesional:

- *Competencia cognitiva*: empleo de teorías y conceptos, así como del conocimiento tácito e informal adquirido por experiencia.
- *Competencia funcional* (habilidades y saber hacer): lo que una persona debería ser capaz de hacer bien cuando desempeña una determinada ocupación.
- *Competencia personal*: saber comportarse en un rol o situación profesional determinada.
- *Competencia ética*: implica un comportamiento coherente con un conjunto de valores personales y profesionales.

Coll y Martín (2006) profundizan en esta perspectiva, identificando una serie de componentes esenciales en las competencias:

- *Movilización* de los conocimientos, es decir, la posibilidad real de activar y utilizar ante un problema el conocimiento que se posee.
- *Integración de los distintos tipos de conocimientos* conceptuales, de las habilidades, los valores y actitudes, para comprender la realidad y actuar sobre ella de acuerdo con las metas que uno se propone.
- *Transferencia de lo aprendido* en una situación o contexto concreto, a otros diferentes.
- *Capacidades metacognitivas* (de toma de conciencia y autorregulación) que posibilitan un aprendizaje autónomo para seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

De acuerdo con el planteamiento de estos autores, un profesional competente sería aquél que conoce y regula sus propios procesos de construcción del conocimiento, tanto desde el punto de vista cognitivo como emocional, y puede hacer un *uso estratégico* de los mismos ajustándolos a las circunstancias específicas del problema al que se enfrenta.

En consecuencia, ser competente profesionalmente consistiría en *saber sobre* (conocimientos); *saber cómo intervenir* (conjunto de habilidades y destrezas cognitivas, emocionales, sociales y procedimentales que permiten aplicar el conocimiento que se posee); *saber relacionarse* (disponer de habilidades socio-laborales); *saber utilizar estratégicamente el conocimiento y perfeccionarse* (disponer de competencias metacognitivas); y *saber comportarse* (ajuste a valores, principios, creencias y actitudes profesionalmente válidas y colectivamente aceptadas).

Una primera conclusión que es posible extraer de este enfoque, es que para ser competente profesionalmente no basta con disponer de un conjunto de conocimientos y técnicas más o menos especializadas, que en el mejor de los casos sería el principal resultado de la formación inicial y permanente disponible hasta ahora. Una segunda conclusión es que el enfoque de competencias combina la “lógica profesional” con la “lógica disciplinar” en los sistemas de formación y de acreditación, lo cual comporta oportunidades hasta ahora descuidadas.

Nos parece que la adopción generalizada de este enfoque, no siendo en sí misma una solución mágica, proporciona la oportunidad y los fundamentos para mejorar la calidad y funcionalidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, dirección en la que deberían avanzar las instituciones responsables de la formación inicial y permanente de los orientadores.

LAS COMPETENCIAS DE LOS ORIENTADORES DESDE LA PERSPECTIVA INTERNACIONAL

A principios de esta década se han hecho algunos esfuerzos de clarificación y definición de las competencias profesionales de los orientadores, entre los que destacaremos, por ser pionero en la materia, el de la *Asociación Internacional de Orientación Educativa y Profesional* (AIOEP, 2003), que definió un conjunto de competencias, clasificándolas en:

- *Competencias centrales* (o generales):
 - Demostrar profesionalidad y comportamiento ético en el desempeño de sus tareas
 - Promover en los destinatarios el aprendizaje y el desarrollo personal y de la carrera.
 - Apreciar y atender las diferencias culturales de los destinatarios, posibilitando la interacción efectiva con poblaciones diversas.
 - Integrar la teoría y la investigación en la práctica de la orientación.
 - Habilidad para diseñar, implementar y evaluar intervenciones y programas de orientación.
 - Ser consciente de las propias capacidades y limitaciones.
 - Habilidad para usar el nivel apropiado de lenguaje para comunicarse con colegas o clientes, logrando así una comunicación efectiva.
 - Conocimiento de información actualizada sobre educación, formación, tendencias de empleo, mercado de trabajo y asuntos sociales.
 - Sensibilidad social e intercultural.
 - Habilidad para cooperar de manera eficaz con un grupo de profesionales.
 - Demostrar conocimiento sobre el desarrollo evolutivo de la persona.
- *Competencias especializadas* (se organizan en dimensiones, que incluyen a su vez un conjunto de competencias más específicas; entre paréntesis se indica el número):
 1. Diagnóstico (6 c.)
 2. Orientación educativa (10 c.)
 3. Desarrollo de la Carrera (11 c.)
 4. Orientación personal o counselling (8 c.)
 5. Gestión de información (5 c.)
 6. Consulta y coordinación (8 c.)
 7. Investigación y evaluación (7 c.)
 8. Gestión de programas y servicios (11 c.)
 9. Desarrollo comunitario (6 c.)
 10. Inserción laboral o empleo (7 c.)

Es justo reconocer el valor de esta aportación, dado que constituye la primera iniciativa de ámbito internacional por definir el ámbito de competencias profesionales de los orientadores, con las dificultades que conlleva habida

cuenta de la heterogeneidad existente. Pero también hay que señalar que se trata de una iniciativa claramente mejorable, pues un simple repaso a este “listado” de competencias nos lleva a apreciar algunos problemas conceptuales derivados, a nuestro juicio, de combinar algo apresuradamente contextos (escolar, laboral, comunitario, etc.) ámbitos (orientación educativa, para la carrera, etc.) y modelos (consulta, consejo, etc.) de intervención orientadora.

En un intento de mejorar dicha propuesta, y en colaboración con la propia AIOEP, actualmente se está llevando a cabo una investigación, en el marco del Programa Leonardo de la Comisión Europea, para la creación de un *Sistema de Acreditación Europeo para Orientadores Profesionales (EAS)*⁴. La principal motivación de este proyecto es definir y promover una norma profesional básica para los profesionales europeos de la orientación y desarrollar un procedimiento para reconocerlos como tales, que pueda ser aplicado en distintos tipos de organizaciones en los diferentes países. Los resultados de esta investigación, aún en curso, serán dados a conocer a su término, y esperamos que sean una aportación de interés.

Si comparamos las competencias definidas por organismos, asociaciones o agencias en distintos países, se constata algo ya bien conocido: la gran heterogeneidad conceptual, de contextos, tareas, etc. que se aprecia entre países en lo que respecta tanto a la definición, como a los sistemas de acreditación de competencias de los orientadores⁵. Con relación a los orientadores que trabajan en el contexto escolar, podríamos sintetizar las *competencias* que con más frecuencia se repiten en los sistemas de acreditación a los que hemos tenido acceso:

- Identificar, valorar y difundir información y conocimiento útil para mejorar los procesos de orientación, tutoría y enseñanza.
- Colaborar en o realizar evaluaciones psicopedagógicas adecuadas para llegar a un diagnóstico sobre necesidades o problemas personales.
- Llevar a cabo actuaciones de apoyo/asesoramiento/ formación a educadores, tutores, equipos directivos, etc.
- Llevar a cabo actuaciones directas de orientación al alumnado y a sus familias.
- Identificar, emplear y colaborar con los recursos del entorno comunitario.
- Diseñar/efectuar/participar en evaluaciones, innovaciones e investigaciones para identificar necesidades y problemas institucionales.

Todas ellas aplicadas a diversos objetivos o ámbitos, como la calidad y equidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, la función tutorial, el desarrollo personal, las opciones académicas y profesionales, el asesoramiento interprofesional y familiar, y/o la inclusión sociolaboral del alumnado.

Por su parte, un reciente estudio del CIDE (2008) ha acometido una revisión del estado de la cuestión sobre orientación educativa, que incluye una descripción de los modelos institucionales vigentes en Europa, y con ello, de las competencias que éstos exigen a los profesionales, y puede decirse que coinciden en gran medida con las identificadas en el estudio realizado en el marco del Programa Leonardo que se acaban de mencionar.

La revisión de las iniciativas de distintos países, al igual que la de la literatura sobre el tema, nos permite extraer algunas conclusiones, no muy novedosas:

- El espacio y el perfil profesional de los orientadores españoles (principalmente centrado en la escuela), difiere del que predomina en los países de nuestro entorno, donde la orientación para el desarrollo de la carrera (orientación profesional y ocupacional) dentro y fuera de las escuelas es un eje dominante.
- El perfil de competencias de los orientadores no está bien definido, tanto desde la perspectiva de cada país, como desde la perspectiva europea.
- Existe un desajuste en algunos países (desde luego en España) entre formación inicial y espacio profesional. En nuestro caso, la demanda de profesionales de la intervención psicopedagógica fuera del sistema escolar ha ido por delante de la formación que hasta ahora ofrecen las universidades, que generalmente no especializa para el desempeño de esas tareas⁶.

La deontología como ámbito de competencias

En lo que respecta a la deontología profesional hay que señalar que no todos los países incorporan competencias referidas a esta dimensión pero, entre aquellos que lo hacen, encontramos dos modelos: a) los que distribuyen la competencias referidas a la ética profesional entre las competencias generales y específicas del orientador; b) los que establecen un ámbito de competencias específico en esta materia. En todo caso, encontramos competencias referidas a:

- | | |
|--------------------|-----------------------|
| ▪ Equidad | ▪ Sensibilidad |
| ▪ Participación | ▪ Interculturalidad |
| ▪ Confidencialidad | ▪ Veracidad |
| ▪ Responsabilidad | ▪ Rigor |
| ▪ Empatía | ▪ Objetividad |
| ▪ Diálogo | ▪ Sentido crítico |
| ▪ Colaboración | ▪ Espíritu científico |
| ▪ Compromiso | |

En algunos casos se aprecia una mezcla algo caótica de competencias referidas a principios, valores y actitudes, con ausencia de principios organizadores o categorías claras. A nuestro juicio, sería más adecuado organizar las competencias diferenciando aquellas más generales, referidas a la aplicación de los valores democráticos en el desempeño profesional (como la equidad, la participación, el diálogo, la tolerancia), de los principios y actitudes profesionales deseables, en su mayoría comunes a todas las profesiones de ayuda o, al menos, a la familia profesional de la educación.

En síntesis, a la complejidad que tiene definir las competencias de los orientadores en cada país, en los intentos de definir las a nivel europeo o internacional se suma la dificultad de la enorme influencia que tienen las políticas públicas de cada país en materia de orientación y de regulación del acceso a la profesión, del contexto de trabajo (escuelas, universidades, empresas, servicios sociales y comunitarios, etc.) y, desde luego, de los principios, modelos y conceptos que se manejan en cada caso, con sus correspondientes denominaciones no siempre fáciles de traducir, por no hablar de las inercias en el uso de términos anglosajones como *counsellor*, *consultant*, etc. y de las dificultades que presenta llegar a un consenso sobre los conceptos y sus términos en el ámbito de la orientación educativa. Como es lógico, puesto que ni la educación ni la orientación son actividades desprovistas de valores y creencias, se producen divergencias difícilmente soslayables. No creemos que pueda asemejarse, por ejemplo, la función orientadora en un sistema educativo inclusivo y comprensivo, a la que tiene lugar en otro más selectivo; o aquella centrada en la atención a la diversidad de necesidades educativas, con una de enfoque clínico.

LA PROFESIÓN DE ORIENTADOR EN ESPAÑA (1990-2008). FACTORES QUE HAN CONFIGURADO Y CONFIGURAN EL PERFIL PROFESIONAL, LA DENOMINACIÓN Y LA FORMACIÓN DEL ORIENTADOR

Centraremos nuestro análisis en dos aspectos: el espacio y perfil profesional de los orientadores, y sus consecuencias en la denominación que recibe este profesional, que varía por Comunidades Autónomas (orientador, psicopedagogo, asesor...).

Parece haber unanimidad entre investigadores y prácticos en el conjunto de factores que han configurado el perfil profesional y la formación del orientador en España:

- El rol se configura vinculado a la LOGSE (1990):
 - Como figura asociada a la mejora de la calidad de la educación y a la atención a la diversidad en un nuevo sistema escolar más comprensivo e inclusivo.
 - Se incluye al orientador en el cuerpo de profesores de Educación Secundaria (en la especialidad de Psicología y Pedagogía), por lo que también tiene función docente.

- Se crea la titulación de Psicopedagogía (2º ciclo).
- Diferente formación inicial de las personas que acceden a la profesión (pedagogos, psicólogos, psicopedagogos, maestros, etc.).
- También hay diversidad de vías de acceso al puesto de orientador (oposiciones, reciclaje profesional, promoción, comisión de servicios).

Asimismo, la profesión se ha ido redefiniendo constantemente en la práctica por causas diversas (Fernández Sierra y Fernández Larragueta, 2006):

- La superación de la orientación escolar tradicional (de enfoque más personal, remedial y psicométrico), frente al nuevo enfoque educativo, preventivo y colaborador derivado de la LOGSE.
- Es una práctica profesional reactiva, basada en las demandas de la comunidad escolar (profesores, equipo directivo, familias, alumnos), pese a las instrucciones de la normativa que fomentan una intervención más proactiva.
- La consideración del orientador como agente de implantación de nuevas “políticas educativas” (sucesivamente, LOGSE, LOCE, LOE, desarrollos por parte de las CC.AA.).
- La distinta estructura desde la que se desempeña la profesión (departamentos de orientación internos ó diversos tipos de equipos externos de apoyo a la escuela), vinculados a unas u otras etapas educativas (infantil, primaria, secundaria) dependiendo de la Comunidad Autónoma.

En este marco, la percepción que tienen los orientadores de sus funciones o tareas es muy significativa. Concretamente, para quienes trabajan en centros de educación secundaria, algunos estudios sobre el tema (Vélaz de Medrano y otros, 2002; De la Oliva, Martín y Vélaz de Medrano, 2005) llegaron a las conclusiones siguientes:

- Las funciones de los orientadores prescritas en la normativa son demasiado amplias y ambiguas en su definición.
- Las funciones prescritas consideradas más importantes son también menos viables en la situación actual de los centros. Las funciones de coordinación y asesoramiento ocupan un papel poco relevante en su actividad habitual, siendo consideradas centrales en la profesión por los especialistas.
- Predominio de la intervención reactiva (a demanda).
- Alumnos y familias son los principales destinatarios de la intervención,

seguidos de los tutores (marcando una línea de intervención directa poco acorde con el modelo normativo, y dificultando sus efectos en “todos” los alumnos por focalizarse en aquellos alumnos y familias que la demandan en mayor medida).

- Las demandas de los otros profesionales del centro tienen un carácter más remedial que preventivo.
- Las tareas más frecuentes son: la docencia, la información académica y profesional (a alumnos y familias), la resolución de conflictos, y la planificación (PAT y POAP).
- La función docente está forzada, mal resuelta aún en la práctica, debido a las tensiones creadas por una amalgama de circunstancias contrapuestas: la pertenencia al cuerpo de Secundaria, la mayor o menor aceptación de esta función dependiendo de la formación inicial (pedagogos/psicólogos), la necesidad de ser aceptados por el profesorado, y el deseo de conocer desde dentro las dificultades del proceso de enseñanza y aprendizaje para poder desempeñar mejor la función asesora en el marco del currículo.

Siendo ciertas las dificultades de este tipo que está teniendo en la práctica el *modelo o enfoque educativo* de la orientación propugnado en la LOGSE (y mantenido en la LOE), así como la sensación de que la construcción del espacio profesional propio es una tarea inacabada e inacabable, es justo decir que el orientador es hoy una figura reconocible y muy reconocida en el sistema y en la comunidad educativa, de la que no sería posible, fácil ni aceptable prescindir. Desde la creación de los servicios y/o departamentos de apoyo a la escuela en España y, muy especialmente, desde la creación -en el marco de la LOGSE- de la especialidad de orientador en el cuerpo de profesores de Secundaria en 1992, puede afirmarse que estos servicios y profesionales se han consolidado como elementos imprescindibles del sistema para atender a la diversidad de necesidades educativas en infantil, primaria y secundaria en una escuela cada vez más compleja.

La nueva regulación de la orientación en las Comunidades Autónomas

Tanto el perfil como la estructura de orientación han cambiado o evolucionado en varias direcciones, tanto dentro de las CC.AA. que mantienen el modelo LOGSE (que siendo el mismo estructuralmente, ha ido adoptando distintos enfoques), como por los cambios de estructura y modelo producidos en otras CC.AA. Con respecto a este último punto, el mencionado estudio del CIDE (2008) señala que seis Comunidades Autónomas (Cantabria, Castilla la Mancha, Cataluña, Galicia, Navarra y País Vasco) han implantado estructuras de orientación distintas a la que estableció el desarrollo de la LOGSE, y describe estos modelos institucionales. En estos momentos, otras Comunidades están planteando también la modificación de este modelo.

La transferencia de competencias plenas en educación a las Comunidades, ha ido dando lugar a la emergencia de distintos modelos institucionales, que se diferencian en la ubicación de orientadores y equipos (dentro/fuera del centro), el tipo y número de especialistas que intervienen, el modelo teórico de intervención en la práctica (más o menos clínico-remedial o educativo-preventivo; y de enfoque más experto o colaborador), las funciones que desempeña el orientador, etc. Como decíamos, se han ido produciendo cambios en algunas CC.AA., y muchas de las que mantienen el modelo LOGSE están pensando en cambiarlo, entre otras, la Comunidad de Madrid.

Sin embargo, actualmente no se dispone de información completa y contrastada sobre los distintos modelos institucionales existentes (salvo la revisión reciente del CIDE, 2008, ya mencionada), y aún existe menos información -y apenas investigación⁷- acerca de los fundamentos que han llevado a las CC.AA. a optar por una estructura y un modelo u otros, ni de los resultados de unos u otros modelos en términos de eficiencia y otras variables significativas. Esto tiene importantes consecuencias, pues entre otras cosas no permite a las Administraciones autonómicas tomar decisiones bien fundamentadas sobre el modelo más conveniente, moviéndose en ocasiones por demandas, limitaciones y presiones que podrían ser mejor sopesadas con más conocimiento sobre el tema, ni ayuda a diseñar una formación inicial de los futuros profesionales que les prepare adecuadamente para su ocupación.

IDENTIDAD Y DENOMINACIÓN DE LA PROFESIÓN

La ampliación, especialmente en la última década, de la intervención de los profesionales de la orientación a otros contextos distintos al sistema educativo, a la vez que aumenta las posibilidades de empleo y desarrollo profesional, está provocando ciertos problemas de identidad.

La influencia de los factores configuradores del perfil profesional y de la formación de la profesión que venimos analizando, se refleja en la inestabilidad y variedad de las denominaciones asignadas a los profesionales por parte de la literatura especializada y la normativa de las Comunidades Autónomas: *orientadores*, *psicopedagogos*, *asesores*⁸, *profesionales de la orientación*.

Son numerosos los autores (Fernández Sierra y Fernández Larragueta, 2006; Manzanares, 2004, entre otros) que defienden la denominación de psicopedagogos frente a la de orientadores, invocando distintos argumentos, pero principalmente el de que la orientación educativa es una de sus varias funciones, siendo la acción psicopedagógica el eje central de su desempeño profesional.

Por nuestra parte, observamos algunos argumentos más que a nuestro juicio explicarían también (al menos de facto y hasta ahora) el empleo tan extendido de la denominación "psicopedagogos":

- El efecto de la denominación de la especialidad del cuerpo docente al que se adscribieron: “profesores especialistas en Pedagogía y Psicología”.
- El establecimiento de una asociación con la titulación creada ad hoc: la licenciatura de 2º ciclo en Psicopedagogía (con la participación de dos Facultades en su formación: Educación y Psicología), que por lo demás se proponía la deseable confluencia de fundamentos y perspectivas: pedagógica y psicológica.
- El hecho de que el término “psicopedagogo” parece evocar bien la interdisciplinariedad del perfil y de sus competencias profesionales.

Pero en este debate se mezclan a nuestro juicio dos aspectos, que no necesariamente han de tener una correspondencia directa. Un elemento del análisis es la naturaleza o carácter de la intervención, y otro la denominación de la profesión que la lleva a cabo.

Si atendemos a la denominación, la más extendida y mejor anclada en la historia y la práctica de la orientación en España y en el ámbito internacional, es la de “orientador”. De hecho si hacemos un recorrido por la evolución histórica de la profesión y por las denominaciones que ésta recibe actualmente en Europa y Estados Unidos, no encontramos ningún término equivalente al de “psicopedagogo”, lo que tiene su importancia teniendo que movernos en el Espacio Europeo de las Cualificaciones Profesionales. Así parece haberlo considerado el Ministerio de Educación, a nuestro juicio con gran acierto, cuando en el borrador del Decreto de Especialidades denomina los profesionales que ejercen esta función “*profesores especialistas en Orientación Educativa*” (denominación que viene a sustituir la de “*profesores especialistas en Pedagogía y Psicología*” establecida en el Decreto aún vigente). Pero como argumentaremos a continuación, esta denominación es tan acertada, como lo hubiera sido la de Orientación Psicopedagógica.

Si pasamos a analizar la naturaleza de la intervención, encontramos argumentos distintos a los que utilizan los autores ya mencionados (Fernández Sierra y Fernández Larragueta, 2006; Manzanares, 2004, entre otros), y a nuestro juicio de orden superior: que nos llevan a unirnos a su defensa de que *el distintivo profesional de los orientadores es el carácter psicopedagógico de su intervención* y a demandar una clarificación de los perfiles profesionales de la familia de la educación. Los argumentos son los siguientes:

- Hay indiscutiblemente un solo orientador profesional, pero *múltiples agentes de orientación* (profesores, tutores, familias, educadores sociales, etc.), por lo que el carácter “psicopedagógico” de la intervención es lo que proporciona identidad y visibilidad a su ocupación.
- Al contexto escolar y universitario de intervención psicopedagógica se

han unido otros contextos (servicios sociales y de salud, empresas, ONG, entornos telemáticos, etc.), donde el perfil profesional del orientador está poco nítido, pues hay psicólogos, pedagogos, tutores, mentores, etc., que de facto desempeñan una función orientadora, pero no de carácter psicopedagógico.

- Dentro de un mismo contexto, o en contextos diferentes, hay *demandas muy diversas* sobre la actual figura del orientador (diagnóstico, terapia, asesoramiento curricular, mediación familiar y sociocultural, orientación profesional, formación de tutores, planificación, etc.) que en ciertos casos exceden las competencias que los orientadores han adquirido en su formación inicial.

Todo ello demanda una mejor ordenación de los perfiles profesionales y de su formación, por lo que esperamos mucho de la actual configuración de la formación, la cualificación y la regulación de las profesiones, por competencias.

Por todo ello, esperamos que el perfil y denominación del profesional de la orientación educativa se delimiten con más claridad cuando la formación, la especialización y el contexto de trabajo estén más alineados. Por el momento, aunque la denominación de *psicopedagogos* nos convence por las razones expuestas, nos sumaríamos también a la que los propios orientadores utilizan quizá por ser con la que se han sentido más cómodos: la de *profesionales de la orientación*.

EL FUTURO DE LA PROFESIÓN: FORMACIÓN INICIAL Y CONTEXTOS DE TRABAJO

Si como venimos argumentando, el rol profesional queda definido por la relación dialéctica entre la formación, el contexto y la organización donde se ejerce, cabría preguntarse: *qué formación necesitan los orientadores, para hacer qué y con qué objetivos, con quién, para quién y dónde.*

Son muchos e importantes los interrogantes a los que es preciso responder, y por ello son varios los factores a considerar en la formación de los futuros profesionales de la orientación:

- El espacio profesional más definido y amplio en nuestro país es sin duda el contexto escolar, lo que nos llevaría a analizar con detenimiento los objetivos asignados a la orientación y a sus profesionales en la LOE.
- La formación y el acceso a la profesión en el marco de la LOE y de la LOU.
- Las funciones asignadas a los orientadores en la normativa europea.

- La ampliación de los contextos para el ejercicio profesional, y por tanto las nuevas demandas formativas.
- El EEES, que configura la formación universitaria en grados y postgrados desde el enfoque de competencias.

Entre otros posibles, creemos que estos son factores esenciales a considerar por las universidades al diseñar los nuevos planes de estudios correspondientes a la familia profesional de la educación, de la que forma parte la orientación. Analizaremos con algo más de detalle sus principales consecuencias.

La Orientación y los orientadores en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE): regulación de la profesión

La LOE conserva cuanto señalaba la LOGSE en materia de orientación, pero adecuándose a los objetivos acordados por los países europeos para el 2010, y a un nuevo escenario marcado por la descentralización de las competencias en educación a las Comunidades Autónomas (a las que corresponde, entre otros extremos, la definición de la estructura de los servicios de orientación⁹). Sintéticamente, la LOE viene a decir sobre la orientación educativa lo siguiente:

- Es un derecho de todo el alumnado.
- Ha de extenderse a lo largo de la vida.
- Es una intervención esencial para hacer realidad los principios de equidad y calidad de la educación, con corresponsabilidad.
- Adoptará un enfoque educativo.
- Tendrá lugar en un marco de colaboración multiprofesional.
- Requiere unos profesionales formados y reconocidos.
- Demanda planes integrales y trabajo en red.

Por otra parte, y a partir de lo establecido en la LOU sobre formación inicial en las profesiones reguladas, la LOE establece sobre la formación inicial del profesorado lo siguiente:

“Para impartir las enseñanzas de E.S.O. y Bachillerato será necesario tener el título de grado... además de la formación pedagógica y didáctica de nivel de postgrado” (Cap. I, LOE).

Por otra parte, como ya hemos señalado, y según el borrador del Decreto que regulará las especialidades de los profesores de Secundaria, la especialidad pasa a denominarse “*Orientación educativa*”. Se trata de un gran avance, pero no es menos cierto que la nueva denominación de la especialidad no va a contribuir a resolver a gusto de todos los problemas de identidad de los que venimos hablando, aunque sin duda es más adecuada que la anterior.

En consecuencia, siendo la orientación una profesión docente regulada¹⁰, y formando parte los orientadores del cuerpo de profesores de educación secundaria (independientemente de que desempeñen su trabajo en departamentos o equipos, en unas u otras etapas educativas), los futuros orientadores habrán de realizar un posgrado para acceder al ejercicio de la profesión en el marco del sistema educativo, tanto en la enseñanza de titularidad pública como privada: el *Máster en Formación del Profesorado en la especialidad de Orientación Educativa*¹¹.

Dicho Máster, y las directrices que configurarán sus especialidades, es regulado en la *Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional, y Enseñanzas de Idiomas*. Con respecto a las directrices de la especialidad de *Orientación educativa*, hay que señalar que se han recogido de manera muy sintética, pero se ajustan al papel que la LOE otorga a los orientadores, como *profesionales especializados en la acción psicopedagógica para la mejora de la calidad y equidad de la educación en colaboración con los demás agentes educativos*. En concreto, identificamos las siguientes menciones directas a la profesión:

- **Objetivos:** competencias que los estudiantes (del Máster) deben adquirir:
 - Planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje (...) de los estudiantes (...) atendiendo a la orientación de los mismos, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.
 - Desarrollar las funciones de tutoría y orientación de los estudiantes de forma colaborativa y coordinada.
 - Conocer y aplicar recursos y estrategias de información, tutoría y orientación académica y profesional.
 - Participar en la definición del proyecto educativo y en las actividades generales del centro atendiendo a criterios de mejora de la calidad, atención a la diversidad, prevención de problemas de aprendizaje y convivencia.
 - Adquirir habilidades sociales en la relación y orientación familiar.
 - En el caso de la orientación académica y profesional, conocer los procesos y recursos para la prevención de problemas de aprendizaje y convivencia, los procesos de evaluación y de orientación académica y profesional.
 - Ejercitarse en la evaluación psicopedagógica, el asesoramiento a otros profesionales de la educación, a los estudiantes y a las familias (durante el Prácticum).

Hemos recogido las referencias más directas, aunque en la Orden sin duda hay muchas competencias comunes con los docentes, pero que sin duda atañen también a los orientadores.

Como vemos, además estas directrices ponen el énfasis en un objetivo, la orientación profesional, hasta ahora bastante descuidada en el sistema educativo.

Más allá de la denominación, parece que de acuerdo a la LOE seguimos estando afortunadamente ante la definición de un espacio y un rol del profesional que colabora con otros profesionales de la educación en la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación, desde una perspectiva psicopedagógica. Dicho en positivo, para la inclusión socioeducativa y laboral de todos los alumnos. Esto nos parece, sin duda, una buena noticia, que esperamos se mantenga en el desarrollo normativo autonómico.

Limitaciones aparte (entre las que destacaríamos la ubicación algo forzada dentro de un Máster destinado al cuerpo docente, o la cantidad y calidad de la especialización que es posible recibir un Máster de 60 créditos) consideramos que esta medida viene sin duda a añadir una formación previa a las oposiciones o al acceso al empleo que hasta ahora no existía, y a consolidar y regular la profesión de los orientadores en el sistema escolar. Ahora queda por afrontar la necesidad de ofrecer posibilidades formativas para los orientadores que trabajan en otros contextos, pero esto ya no es competencia del MEC, sino un compromiso que habrán de asumir las universidades.

Alineamiento con la normativa europea sobre orientación

En los últimos años se ha promulgado un conjunto de resoluciones, directrices, informes y comunicaciones europeas que contemplan la importancia de la orientación, entre las que destacaremos las siguientes:

- Resolución del Consejo de Europa sobre la educación permanente (2002).
- Comunicación de la Comisión “Invertir eficazmente en educación y formación: un imperativo para Europa” (2003).
- Directrices Europeas para el Empleo (2003).
- Resolución del Consejo de la Unión Europea de mayo de 2004 (sobre fortalecimiento de las políticas, sistemas y prácticas en materia de orientación permanente en Europa).
- Informe intermedio conjunto (2004) del Consejo y la Comisión sobre la aplicación de la Estrategia de Lisboa, Educación y Formación 2010.

A través de estos documentos, la Comisión Europea:

- Insta a los países a garantizar a los ciudadanos el acceso a la orientación educativa y profesional a lo largo de la vida.

- Considera a la orientación una acción clave e imprescindible para:
 - Crear entornos de aprendizaje abiertos, atractivos y accesibles.
 - La adecuación entre la educación y la formación y las necesidades del mercado de trabajo.
 - Aumentar las personas que completan la educación secundaria y superior.
 - Facilitar la transición al trabajo y el retorno a los estudios.
 - Prevenir el desempleo de larga duración.

Tanto la LOE como la normativa europea recogen un estado de cosas, del que se derivan consecuencias inmediatas, tal y como representamos en el Esquema 1.

Esquema 1. Repercusión de la orientación a lo largo de la vida en la profesión de orientador



Al ampliarse los contextos de acción psicopedagógica se hace cada vez más necesario *identificar las competencias generales y específicas* de los distintos profesionales que intervienen en ellos -evitando solapamientos e injerencias indebidas- y *diseñar itinerarios de formación universitaria (inicial y permanente) organizados por competencias ligadas a contextos, tareas y población destinataria.*

EL DISEÑO DE LA FORMACIÓN INICIAL DE LA FAMILIA PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN EN EL MARCO DEL EEES. RIESGOS Y OPORTUNIDADES PARA CLARIFICAR Y FORTALECER EL ESPACIO PROFESIONAL DE LOS ORIENTADORES

Son múltiples los elementos que deberán manejarse simultáneamente para minimizar los riesgos que a este respecto supone la actual redefinición de la formación universitaria como consecuencia del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), y poder maximizar las oportunidades. A nuestro juicio, hay un conjunto de ideas fuerza a considerar por parte de las universidades en el diseño de sus futuros planes de estudios destinados a formar profesionales de la orientación:

- Una, de carácter más general, llevaría a aprovechar la mayor flexibilidad y autonomía que ofrecen el EEES y la LOU, y a controlar al mismo tiempo -desde la responsabilidad social- los riesgos que ello supone.
- Como parece demostrado, la orientación es un campo interdisciplinar que conjuga y, a nuestro juicio, debería conjugar en el futuro, las perspectivas pedagógica y psicológica de la educación, a las que cada vez le hace más falta la perspectiva social o sociológica.
- El contexto de la acción psicopedagógica u orientadora, cada vez más amplio.
- La lógica disciplinar tradicional (orientada a la profundidad, riqueza y rigor de las fuentes que fundamentan la intervención) ha de combinarse con una buena lógica ocupacional (orientada a la especialización para el puesto de trabajo).

La especialización de los futuros profesionales de la orientación a través de su formación inicial ha de orientarse tanto a lograr la deseada formación para el empleo, como a la maximización de la *empleabilidad* de los titulados, para lo que será necesario ofrecer a los estudiantes vías de especialización (que elegirían en función de sus prioridades), facilitándoles la posibilidad de sumar otros itinerarios formativos que podrían permitirle el desempeño de la profesión en otros contextos, o desde otras perspectivas.

Como hemos señalado anteriormente, y en cumplimiento de la LOE, los titulados que deseen ser orientadores en el sistema educativo no universitario habrán de cursar la especialidad de *Orientación educativa* del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria (MFPEs).

En este punto hay que recordar que de acuerdo con la actual legislación universitaria ya no habrá un Catálogo de títulos, sino un Registro de la oferta universitaria de titulaciones¹². Por ello, queda a voluntad de las universidades (de sus Facultades), ofertar titulaciones de grado como Pedagogía, Psicología, u otros que mejor consideren. Del mismo modo ocurrirá con los posgrados, aunque en el caso de los correspondientes a las profesiones reguladas -como la de orientador escolar- habrán de ajustarse a las directrices oficiales que establezca el MEC. Destacamos este punto, porque esto hace que el itinerario formativo deba replantearse desde el inicio, desde el grado.

En el caso de la formación inicial de los futuros orientadores escolares, sabemos que habrán de cursar un Grado (Pedagogía, Psicología u otros establecidos en la OM¹³) y un Posgrado. A partir de aquí entra en juego el *contexto de intervención*, que es el que marca en gran medida la ocupación.

¿Qué formación/especialización podrá recibir un estudiante que desea

dedicarse profesionalmente a la orientación en el contexto comunitario, o en el de las empresas? ¿Habrá de cursar un máster orientado exclusivamente a regular la profesión en el contexto escolar por no haber otra alternativa? En todo caso, ¿ha de apostar el estudiante por especializarse en un solo contexto profesional, o puede aumentar su empleabilidad formándose como profesional de la orientación con un mayor recorrido y opciones?

A nuestro juicio, y puesto que los programas de posgrado lo permiten, una oferta universitaria de calidad para la especialización profesional supondría diseñar un programa amplio de formación de los profesionales de la orientación que incluyera:

- La especialidad de *Orientación educativa* (Máster FPS) para quienes desean y proyectan ejercer la profesión regulada en el contexto escolar.
- Otro u otros posibles posgrados (como títulos propios de la universidad) referido/s al desempeño de la profesión en otro u otros contextos -comunitario, empresarial, telemático, etc.- que demandan una intervención psicopedagógica especializada, y por tanto destinados a quienes proyectan ejercer la profesión en alguno de estos contextos, o bien desean aumentar su empleabilidad.

Dicho programa quedaría referido a la orientación a lo largo de la vida, y así podría reflejarse en su denominación por parte de la universidad. De este modo, en el caso de que un estudiante quisiera aumentar su empleabilidad podría cursar la especialidad del Máster de FPS y, posteriormente, otro Máster relacionado con el anterior, que ampliaría su ámbito de especialización (120 créditos en total). Es indudable que esta posibilidad estará condicionada a que las universidades puedan financiar una oferta tan diversificada, y a que el alumnado pueda masivamente asumir el coste-oportunidad de ese período formativo. Pero esa es otra cuestión, que excede los objetivos de este artículo, centrado en vincular necesidades con posibilidades y no en cercenarlas antes de poder considerar su pertinencia.

Estos programas modulares con itinerarios permitirían a su vez la participación en la docencia de distintas facultades dentro de una misma universidad y, por qué no, de docentes de distintas universidades. Por otra parte, el diseño del practicum de los posgrados por contextos de trabajo, facilitará la calidad de la especialización por competencias específicas.

Por último, la conexión de estos posgrados con un programa de doctorado completaría a nuestro juicio unos itinerarios de formación y especialización adecuados y muy necesarios, que sin duda redundarían con el tiempo en la mayor definición y prestigio del perfil profesional, en el desarrollo y profundización de líneas de investigación y, sobre todo, en la atención que reciban los destinatarios de la orientación en distintos contextos.

Habrà quien piense que, más que por contextos, la especialización habría de configurarse en función de los perfiles de las poblaciones destinatarias de la orientación (personas con discapacidad, personas adultas, infancia, adolescencia, etc.). Más allá de lo poco pedagógico que resulta clasificar a las personas para poner orden en las cosas, consideramos que nada impide la inclusión de materias optativas en estos itinerarios que especialicen desde esta perspectiva, sin duda digna también de consideración. No obstante, seguimos considerando que *el contexto de trabajo define en buena medida lo que se hace, para qué se hace, con quién, y cómo*. La influencia del contexto escolar sobre la profesión durante estos años así lo ha demostrado, como también el trabajo en el marco de un equipo externo o de un departamento de orientación. Si el contexto desarrolla en el profesional lo que denominaríamos “competencias situadas”, la formación inicial también puede hacerlo, anticipando muchas respuestas a necesidades y problemas ya identificados.

En lo sucesivo, cualquier configuración de la formación de los orientadores pasa por adoptar el enfoque de competencias. Por ello es tan necesario seguir pensando e investigando en esta materia, identificando competencias profesionales que ayuden a diseñar itinerarios formativos adecuados, que incluyan competencias:

- Generales: aquellas que tengan mayor probabilidad de perdurar y proporcionan una base idónea para la formación continua de cualquier profesional de la educación (incluyendo la perspectiva deontológica).
- Específicas: ajustadas a contextos, problemas, tareas, destinatarios y modelos de intervención en orientación.
- Destinadas a distintos niveles de aprendizaje o de experiencia previa (noveles y expertos).

En el Gráfico 2 hemos representado una posible organización de las competencias que no pretende ser más que una aproximación, un modelo que recoge los argumentos manejados en este artículo.



CONCLUSIONES

Siempre que se abre un nuevo horizonte aumenta la incertidumbre, pero también las posibilidades de cambiar aquello que no nos satisface. Este es el caso que se presenta en el diseño de los nuevos planes de estudios en el nuevo marco normativo europeo y español. Aunque somos muy conscientes de las dificultades que ello entraña, para la universidad el reto y las oportunidades están en ser capaces de elaborar planes de estudios de grado y posgrado de calidad:

- Modulares y flexibles, que respondan realmente a las necesidades de formación y especialización. Evitando amalgamas de materias y contrarrestando también las inercias que nos puedan llevar a tomar decisiones más ancladas en el pasado que en el futuro.
- Contextualizados, pero tratando de evitar:
 - Plegarse demasiado y exclusivamente a la normativa vigente, pues cambia periódicamente, mientras que los planes de estudios tienen aspiración de perdurar más tiempo.
 - Poner obstáculos a la movilidad entre contextos, estudios y territorios¹⁴.

- Que contemplen la existencia de otros espacios profesionales próximos y, por tanto, de otras titulaciones. Es importante no invadir, sino complementar.
- Con la participación de docentes especializados, que en muchos casos pasa por contemplar títulos interfacultativos e incluso interuniversitarios.
- Diseñando un prácticum de calidad, que recoja la versatilidad de cada contexto de intervención (sistema educativo, servicios sociocomunitarios, organizaciones u otros).

Haciéndolo así estaríamos dando respuesta al desarrollo de la profesión entendida como actividad definida en perfiles configurados por competencias, que establecen el desempeño de roles acordes con títulos expedidos por los sistemas formativos.

Por último, desde una aproximación a la profesión como conjunto social organizado que facilita la identificación y defensa de los intereses de los profesionales que son miembros, es importante en esta coyuntura que los profesionales de la orientación se informen, participen, se comprometan, se unan y se pronuncien sobre estos temas, de forma que las Administraciones y las universidades puedan contar con su visión al diseñar las políticas públicas y los planes de estudios. En este sentido hay que dejar constancia que el Ministerio de Educación y Ciencia ha tenido muy en consideración las propuestas que le han hecho llegar algunas asociaciones de orientadores (como la Asociación Madrileña de Orientación y Psicopedagogía), sobre las competencias básicas a incluir en la formación inicial de los orientadores y la propia denominación de la especialidad.

NOTAS

- 1.- Una parte de la información recogida en este artículo, fue presentada en el I Congreso Internacional de Orientación Educativa (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Granada, 4-6 junio de 2007, recogida en sus actas) pero se han incorporado datos y análisis originales procedentes de investigaciones y normativa recientes.
- 2.- Por su parte, la *Ley 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional* define la cualificación profesional como el “conjunto de competencias profesionales con significación en el empleo que pueden ser adquiridas mediante formación modular u otros tipos de formación, así como a través de la experiencia laboral”.
- 3.- La *Ley 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional* definió la competencia como “el conjunto de conocimientos y capacidades que permiten el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y del empleo”.
- 4.- En el Proyecto EAS participan investigadores de varios países europeos (España, Eslovenia, Italia y Reino Unido), además de algunos consorcios y asociaciones del sector. El equipo español está dirigido por E. Repetto, y forman parte del mismo P. Ferrer, N. Manzano, M^a J. Mudarra, T. Urizarri, y C. Vélaz de Medrano.
- 5.- Los sistemas de acreditación revisados corresponden a Australia, Canadá, España, Italia, Estados Unidos, Nueva Zelanda y Reino Unido.
- 6.- Manzanares (2004) hace un interesante análisis de las competencias de los orientadores en función de los contextos de intervención.
- 7.- Actualmente se está realizando una investigación sobre "*Origen y consecuencias de los modelos institucionales de orientación y apoyo a la escuela: análisis de los modelos vigentes y emergentes en las Comunidades Autónomas españolas*". Financiación: CIDE/MEC. Dirección: C. Vélaz de Medrano.
- 8.- En Cataluña reciben la denominación de “asesores”, enfatizando una de sus funciones más relevantes, pero que también adolece (como la de “orientadores”) de tomar la parte por el todo, pues los orientadores realizan otras funciones además de asesorar.
- 9.- LOE: “*Corresponde a las Administraciones educativas regular el funcionamiento de los órganos de coordinación docente y de orientación...*” (Art. 130). “*Corresponde a las Administraciones educativas proveer los recursos necesarios para garantizar, en el proceso de aplicación de la presente ley... la existencia de servicios o profesionales especializados en la orientación educativa, psicopedagógica y profesional*” (Art. 157.h sobre “Recursos para la mejora de los aprendizajes y apoyo al profesorado”).
- 10.- Dentro de la lógica del Espacio Europeo de Educación Superior, la regulación de la profesión posibilita la movilidad laboral de los orientadores europeos.
- 11.- Esta especialidad sustituye, a todos los efectos, a la especialidad de “*Profesor especialista en Pedagogía y Psicología*” a la que hasta ahora accedía cualquier titulado a través de la superación de las oposiciones al cuerpo de profesores de Secundaria.
- 12.- En lo sucesivo, si las universidades ofertan títulos que no se corresponden con espacios profesionales reales asumirían el riesgo de quedarse sin alumnado
- 13.- Como nada lo impide normativamente por el momento, una universidad podría ofertar la titulación de grado de Psicopedagogía; aunque nos parece que carecería de sentido, no solo porque hasta 2010 con esa denominación hay una titulación de 2º ciclo a extinguir, sino porque competiría con la especialidad del Máster, también orientada al contexto escolar.
- 14.- Por movilidad entre territorios nos referimos aquí a las Comunidades Autónomas y a la Unión Europea.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez González, M. y Rodríguez Espinar, S. (2000). *Cambios socioeducativos y orientación en el siglo XXI: nuevas estructuras, roles y funciones*. Ponencia presentada en el XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía. Madrid, septiembre.
- Álvarez Rojo, V; García Jiménez, E; Gil Flores, J. y Romero Rodríguez, S. (2000). El desarrollo profesional del psicopedagogo: el reto de construir la profesión. En VV.AA.: *La formación de los profesionales de la Psicopedagogía. Retos para un nuevo milenio*. Granada: Grupo editorial universitario, 381-404.
- Asociación Internacional de Orientación Educativa y Profesional (2003). *Competencias internacionales para los orientadores educativos y profesionales*. Asamblea General, Berna, 4 septiembre de 2003. Disponible en: <http://www.iaevg.org/crc/files/Competencias-spanishDru.doc>.
- Bunk, G.P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales en la R.F.A. *Revista Europea de Formación Profesional*. 1, 8-14.
- CIDE (2008). *Estudio sobre la evolución de la Orientación educativa: revisión sobre el estado de la cuestión*. Madrid: CIDE/MEC (en prensa).
- Coll, C. y Martín, E. (2006). *Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares*. Actas de la II Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). UNESCO-OREALC. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile, 11-13 de mayo de 2006.
- De la Oliva, D., Martín, E. y Vélaz de Medrano, C. (2005). Caracterización y valoración de los modelos de intervención psicopedagógica en centros de educación secundaria. En C. Monereo y J. I. Pozo (eds.): *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó.
- De la Oliva, D., Martín, E. y Vélaz de Medrano, C. (2005). Modelos de intervención psicopedagógica en centros de Educación Secundaria: identificación y evaluación. *Infancia & Aprendizaje*, 28/2, 115-140.
- Del Rincón, B. y Manzanares, A. (Coord.) (2004). *Intervención psicopedagógica en diversos contextos*. Barcelona: CISS. Praxis.
- Fernández Sierra, J. y Fernández Larraqueta, S. (2006). Construcción y derribo de un perfil profesional en España: el caso de la Psicopedagogía y la Convergencia Europea. *Estudios sobre Educación*. 11, 45-62.
- García Álvarez, A. (2006). La psicopedagogía en la literatura científica española (1970-1992). Un acercamiento histórico-bibliométrico. *Revista de Educación*. 339, 363-385.
- Gómez, J. (1991). Una aproximación al estudio de la sociología de las profesiones. *Revista Umbral XXI*. 6, 23-40.
- Manzanares Moya, A. (2004). Competencias del psicopedagogo: una visión integradora de los espacios de actuación en la familia profesional de educación. *Bordón*. 56 (2) 289-303.
- Montané, J. (Coord.) (2000). *Perfil y funciones del psicopedagogo*. UAB. Barcelona: Facultad de CC. de la Educación.
- Poveda Bicknell, D. (2002). *Los espacios de la Psicopedagogía: dilemas, retos y propuestas*. Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha.
- Repetto, E., Ballesteros, B. y Malik, B. (1999). Hacia una formación de los orientadores en Europa. Estudio empírico de las áreas de competencias más relevantes. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*. 10 (17), 149-162.
- Repetto, E. (2001). Evolución histórica de la orientación educativa. *Bordón*, Vol. 53 (2), 2001, 287-298.

- Vélaz de Medrano, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica: concepto, modelos, programas y evaluación*. Málaga: Editorial Aljibe.
- Vélaz de Medrano, C. Repetto, E. y otros (2001). Evaluación de las necesidades de desarrollo profesional de los orientadores de Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 19 (1).
- Vélaz de Medrano, C. (2005). El asesoramiento en contextos educativos no formales. En C. Monereo y J. I. Pozo (eds.) *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó.
- Vélaz de Medrano, C. (2003). *Intervención educativa y orientadora en problemas de inadaptación y exclusión social por factores educativos y socioculturales* (2ª Ed. 2004). Madrid: UNED.
- Vélaz de Medrano, C. (Coord.) (2003). *Orientación Comunitaria: el asesoramiento educativo para la resolución de problemas de los menores vulnerables o en conflicto social*. Madrid: UNED.
- NORMATIVA Y DOCUMENTOS OFICIALES**
- Comisión de las Comunidades Europeas (1999). The Bologna Declaration of 19 June 1999. Joint declaration of the European Ministers of Education. The European Higher Education Area. Disponible en: http://www.mec.es/universidades/eees/files/Declaracion_Bolonia.pdf
- (2005). El Espacio Europeo de Educación Superior-Alcanzando las metas. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior. Bergen, 19-20 de Mayo de 2005.
- (2006). El marco europeo de cualificaciones: una nueva herramienta para entender las cualificaciones en toda Europa. Reference: IP/06/1148. Date: 05/09/2006
- (2006). Aplicación del Programa comunitario de Lisboa. Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente Bruselas, 5.9.2006. Disponible en: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_es.pdf
- Jefatura del Estado:
Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 106 de 04/05/06.
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades*. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/04/13/pdfs/A16241-16260.pdf>
- MEC (2005)
Real Decreto 1509/2005, de 16 de diciembre, por el que se modifican el 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 y el Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de posgrado. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2005/12/20/pdfs/A41455-41457.pdf>
- INCUAL/MEC: Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP). Disponible en: http://www.mec.es/educa/incual/ice_catalogoWeb.html
- MECD (2003). La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Documento Marco. Disponible en: http://www.mec.es/universidades/eees/files/Documento_Marco.pdf

PALABRAS CLAVE

Orientación educativa, formación de orientadores, competencias, desarrollo profesional, Marco Europeo de las Cualificaciones.

KEY WORDS

Educational Guidance, Counsellors Education and Training, Competences, Professional Development, European Qualifications Framework.

PERFIL ACADÉMICO DE LA AUTORA

Consuelo Vélaz de Medrano Ureta, Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid, Profesora Titular de Orientación e Intervención Psicopedagógica en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Ha realizado y dirigido numerosas investigaciones, cursos y publicaciones sobre la intervención educativa y psicopedagógica para la inserción social de menores. Actualmente preside AMOP, Asociación Madrileña de Orientación y Psicopedagogía.

Dirección de la autora: UNED. Facultad de Educación, Dpto. MIDE II
Paseo Senda del Rey, nº 7
28040 Madrid
E-mail: cvelaz@edu.uned.es

Fecha recepción del artículo: 31. enero. 2008
Fecha aceptación del artículo: 19. mayo. 2008

6

EL NUEVO PERFIL PROFESIONAL DE LOS PROFESORES DE SECUNDARIA

(THE NEW PROFESSIONAL PROFILE OF SECONDARY SCHOOL TEACHERS)

Gemma Tribó Travería
Universitat de Barcelona

RESUMEN

El objetivo del artículo es definir el nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria. Una de las debilidades del sistema educativo español es que ha cambiado el marco legal y no se ha aplicado un nuevo modelo de formación inicial a los docentes de secundaria. El debate sobre las competencias profesionales está en la base de la propuesta de las competencias específicas del profesor del futuro. Se insiste en la importancia de las prácticas profesionales en el proceso de adquisición y de desarrollo de las competencias profesionales. Se valora positivamente que el master de formación inicial del profesorado de secundaria tenga presente en su diseño este nuevo perfil competencial profesional.

ABSTRACT

The aim of this paper is to define the new professional profile of secondary school teachers. One of the weaknesses of the Spanish educational system in this respect is that the recent legislative frame has not provided a new model of initial training for the secondary school teachers. The debate on professional competences is, without doubt, in the foundation of the proposal of the specific competences needed by the future teacher. The argument of the analysis underlines the relevance of the professional training in the process of acquisition and development of the professional competences. The article positively assesses the fact that the Master course provided for the initial training of secondary teachers has included in its design this new professional profile.

1. PARADOJAS Y CONTRADICCIONES ACTUALES DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA. CAMBIOS EN EL SISTEMA EDUCATIVO E INMOVILISMO EN LA FORMACIÓN INICIAL

A mediados del siglo pasado, se produjeron cambios profundos en el sistema educativo español que respondían a la doble necesidad de adaptar la educación al proceso de democratización social y de formar mano de obra cualificada para un sistema productivo cada vez más tecnificado.

El primer gran cambio lo protagonizó la Ley General de Educación (LGE, 1970), que alargó la enseñanza obligatoria hasta los 14 años y que promovió una mejor formación inicial para los maestros de primaria. El Libro Blanco de la LGE señalaba la carencia de formación inicial del profesorado de secundaria. Con el objetivo de garantizar esta formación, la ley creó los Institutos de Ciencias de la Educación (ICEs). Así nació el Curso de Aptitud Pedagógica (CAP), cursillo que se realizaba después de cursar una licenciatura y era requisito legal para acceder al cuerpo de profesores de secundaria. Durante los largos años de vida del CAP, los profesores de secundaria, la administración y las universidades han estado de acuerdo en que era una formación inadecuada para ejercer la profesión docente por demasiado teórica y breve, y, sobre todo, por estar alejada de la práctica educativa del aula y de los conocimientos propios de la didáctica del área.

A finales de los ochenta, después de que el Consejo de Universidades rechazara el trabajo del grupo XV, que proponía una formación inicial de calidad para el profesorado de secundaria, se planteó el curso denominado Formación Inicial del Profesorado de Secundaria (FIPS), que se experimentó en algunas universidades.

La LOGSE, publicada el año 1990, exponía explícitamente la necesidad de dotar al profesorado de secundaria de una buena formación profesional. La aplicación de la nueva ley comportó que los adolescentes llegaran a los centros de secundaria a los 12 años y sin selección previa, a diferencia del antiguo BUP al que solo accedían los alumnos de 14 años con éxito escolar. Ello dio origen a situaciones de diversidad educativa muy complejas. Con la aplicación de la LOGSE, la urgencia de una buena formación inicial profesional para los profesores de secundaria se acentuaba, especialmente en la secundaria obligatoria (12-16 años). En 1995, para paliar este déficit se propuso el denominado Curso de Calificación Pedagógica (CCP), que se preveía generalizar el curso 1999-2000.

El cambio de signo político aplazó la aplicación del CCP: el PP alargó su aplicación hasta el curso 2002-2003. Mientras tanto, la nueva ley de educación, la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), propuso un nuevo perfil de formación inicial para el profesorado de secundaria, que se materializó en el proyecto Título de Especialización Didáctica (TED). En enero del 2004, poco antes del nuevo cambio político, el MEC publicó un Real Decreto que lo regulaba.

Estas propuestas legales non-natas indican que, independientemente del signo político de la administración, parece que los políticos son conscientes del grave déficit en formación inicial los profesores de secundaria, conciencia compartida por los países de la Unión Europea que también están buscando una solución satisfactoria al tema.

Así pues, en un sistema educativo inclusivo hasta los 16 años, es urgente garantizar una sólida formación profesional a los profesores de secundaria, que conozcan cómo aprenden los alumnos (psicología de la educación), que sepan con qué métodos enseñar (pedagogía), que lo hagan contextualizando el acto educativo (sociología de la educación) y que sean capaces de tomar decisiones sobre cómo transferir el conocimiento disciplinar a la dinámica de aula (didáctica específica). Negar esta formación profesional a los docentes de secundaria comporta alargar el malestar y la frustración de numerosos profesores, que recibieron una buena formación académica en su disciplina, pero que, faltos de una adecuada formación profesional, a menudo, se encuentran sin recursos y sin respuestas ante los nuevos problemas educativos. Evocando el título de un viejo libro diría: para enseñar no es suficiente con dominar la asignatura. Empieza a ser hora de que los docentes de secundaria sean, además de buenos químicos, buenos matemáticos o buenos historiadores, buenos profesores de su materia o área. Para lograr este objetivo, además de la formación disciplinar en la ciencia referente, deben adquirir una formación inicial profesional -orientada por las competencias docentes-, complementaria de la formación disciplinar y en modo alguno contrapuesta.

El CAP todavía sobrevive. Ni la LOGSE ni, posteriormente, la LOCE lo han substituido. Más de treinta años después de la LGE y con unas necesidades formativas nuevas, causadas por la aplicación de la nueva legislación y por los retos educativos que plantea el mundo global y complejo del siglo XXI, la formación inicial del profesorado de secundaria es una asignatura pendiente en el mapa de titulaciones universitarias. El proceso de Convergencia Europea representa una nueva oportunidad para ofrecer, a través de un máster oficial, un título profesional de educación, que ponga fin a esta situación.

2. APRENDER Y ENSEÑAR EN UNA SOCIEDAD BASADA EN EL CONOCIMIENTO

El nuevo contexto social en que debemos situar el proceso educativo está inmerso en un conjunto de problemas, consecuencia de los grandes cambios sociales producidos por la globalización: nuevas marginaciones, grandes migraciones intercontinentales, nuevas riquezas y nuevas pobreza, nuevas necesidades de alfabetización... En este contexto, la creación de conocimiento está en constante evolución y sometida permanentemente a cambios relacionados con el alud de informaciones y de nuevos conocimientos que recibimos de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC). La tierra se nos ha

hecho pequeña, conocemos inmediatamente qué pasa en un rincón alejado del planeta y quizás desconocemos qué pasa en casa de nuestro vecino. Esta situación nos obliga a replantear el papel de la escuela del futuro y el perfil que debe tener el profesorado del siglo XXI.

Como consecuencia de estas transformaciones, la enseñanza vive múltiples tensiones de carácter ético y cognitivo, que son transversales a todo el currículum. Algunas de estas tensiones se expresan en las dicotomías siguientes: local/global, tradición/modernidad, natural/social, simplicidad/complejidad, identidad/alteridad, pensamiento concreto/pensamiento abstracto, valor social/comportamiento social, emotividad/racionalidad. El proceso de escolarización debe ayudar a superar positivamente estas dicotomías e integrar los extremos aparentemente contrapuestos en una visión alternativa que contemple su articulación dinámica. E. Morin (1999), propone recomponer la visión global de los problemas a partir del conocimiento de las partes, interrelacionando los diferentes conocimientos para adquirir un pensamiento holístico sobre los problemas más relevantes del mundo.

Para superar estos retos necesitamos unos profesores de secundaria con una sólida formación intelectual y disciplinar, complementaria de la formación profesional que nos demanda el mundo de la educación y con capacidad de adaptación a las nuevas situaciones sociales. Estamos enseñando con métodos analógicos cuando resulta que estamos instalados en el mundo digital. No es una cuestión únicamente de estrategias educativas o de recursos técnicos. El nuevo perfil del profesor del siglo XXI comporta un cambio epistemológico o de concepto: es urgente situar el proceso de aprendizaje del alumno como eje del nuevo paradigma docente y enfatizar la capacidad de construir conocimiento conjuntamente, profesores y alumnos, para sobrevivir con éxito en esta nueva complejidad social (Tribó, 2005).

Actualmente, los cambios científicos acelerados han acentuado el carácter provisional del conocimiento, a la vez que nuevos paradigmas científicos, como el crítico y el ecohumanista, han propiciado el acercamiento entre las ciencias experimentales y las ciencias sociales. Por otra parte, la vieja polémica entre la objetividad de las ciencias “duras” y la subjetividad de las ciencias sociales ha quedado superada por la creciente conciencia de la provisionalidad del conocimiento científico y por la concepción de la ciencia como producto social en constante construcción. Toda reflexión científica debe ser repensada y reconstruida, proceso que se acentúa en nuestra sociedad basada en el conocimiento, en la que el ritmo de producción de nuevos conocimientos es vertiginoso. El fácil acceso a la información y la inmediatez en la localización de documentación sobre un tema exigen más rigor al científico en la selección de las fuentes, primarias y secundarias, y plantean interrogantes en la definición del nuevo perfil del profesor de secundaria.

Otra exigencia, de carácter ético, es que tanto el profesor como el cientí-

fico sepan discernir con claridad entre el mundo de las creencias y el mundo del saber, entre la ideología y la producción científica, entre las construcciones míticas y la realidad. Además, en la construcción del conocimiento hay un elemento que no podemos olvidar: hemos de aprender a dar prioridad en el currículum escolar a aquellos conocimientos que tienen un carácter emancipatorio, es decir, aquellos que nos ayudan a construir un mundo más justo.

La eclosión y la aparición constante de nuevos conocimientos nos conduce a otorgar centralidad al metaprendizaje como paradigma docente. La escuela del siglo XXI debe enseñar a los alumnos a transformar la información en conocimiento. Recibimos mucha información de los medios de comunicación y de internet, que nos llega a través de una visión fragmentada y sincopada de la realidad. El proceso educativo debe ordenar este caos y jerarquizar esta información, para ayudar al alumnado a recomponer una visión global de los problemas.

Para enseñar ciencia provisional y en construcción se precisan métodos de enseñanza y de aprendizaje abiertos, que partan de la percepción de que todo conocimiento es perfectible. Eso afecta tanto a las habilidades del profesor que enseña como a las capacidades de los alumnos que aprenden. Este hecho nos sitúa ante una reflexión importante para la enseñanza secundaria: la clave de la formación inicial de los docentes de secundaria se debe fundamentar en los procesos de aprendizaje en el aula. Lo ideal sería construir un único modelo que nos sirviera para la formación de los alumnos de secundaria y que, a la vez, lo pudiéramos aplicar a la formación inicial de los docentes, como propone Philippe Meirieu (2005). Para él este modelo único tiene tres pasos: formular un proyecto (definición, motivación), identificar los obstáculos (problemas, interrogantes, dificultades) y buscar los recursos (documentación, información, estrategias formativas) para resolver las dificultades de aprendizaje detectadas. Esta es la esencia de la dinámica del aprendizaje. Este modelo formativo exige una sintonía de modelo de trabajo entre alumnos y profesores: los alumnos deben trabajar en equipo, pero los docentes también. También comporta una constante reflexión sobre la práctica, que permite articular una nueva reflexión teoría/práctica y recomenzar el proceso, que puede quedar abierto. La propuesta de reflexión sobre la práctica entiende la práctica y su reflexión como una unidad formativa, tanto para el propio profesor como para el alumno, que aprende a autorregular reflexivamente su propio proceso de aprendizaje. Aplicar esta metodología comporta configurar equipos docentes y trabajar en red, y exige la presencia de más profesionales en el centro educativo, por ejemplo el apoyo de documentalistas, la presencia de dos profesores en el aula o figuras de refuerzo del profesor para garantizar un buen seguimiento individual o en pequeño grupo de los proyectos.

El código disciplinar de una ciencia está lejos, a menudo, del código escolar. Habitualmente, se observa un divorcio entre el saber escolar, o conocimientos de los libros de texto, y el saber académico o de la comunidad científica. El

saber escolar suele pertenecer a paradigmas tradicionales de la ciencia, en cambio el saber académico debe corresponder a paradigmas nuevos vinculados a las investigaciones científicas innovadoras. Todos somos conscientes de que, en algún momento, mientras la Universidad divulgaba la teoría de la relatividad, la física enseñada en las aulas de secundaria era todavía newtoniana. O bien que, actualmente, un buen profesor de biología de secundaria, si quiere explicar genética a sus alumnos debe asistir con frecuencia a sesiones de actualización científica. Este divorcio entre el saber escolar y el saber académico puede amortiguarse utilizando las metodologías abiertas y activas que utilizan con inteligencia las tecnologías de la información y la comunicación. Una de ellas consiste en la transposición didáctica del metaconocimiento (o proceso de construcción de conocimiento por parte del investigador) en metaprendizaje (o proceso de construcción de conocimiento por parte del alumno) (Novak y Gowin, 1988).

Para superar este divorcio, el profesor de secundaria debería conocer la epistemología de la ciencia que quiere compartir con los alumnos y actualizar los conocimientos científicos, como camino reflexivo para secuenciar adecuadamente los contenidos a aprender. Los criterios del científico cuando escoge la información o las fuentes para una investigación son aparentemente parecidas a los que usa el profesor cuando busca documentación, pero la decisión del profesor es de naturaleza diferente. El científico se guía por la lógica de la ciencia, en cambio, el profesor toma una decisión que debe contemplar la lógica de la ciencia, pero, al mismo tiempo, debe tener presente la lógica psicopedagógica o conjunto de variables vinculadas al proceso educativo: etapa, ciclo o nivel, pertenencia del tema en relación al currículum, conocimientos previos de los alumnos, capacidades, idoneidad socio-afectiva, dificultad de lectura. Sólo un profesor de secundaria bien formado en las competencias docentes y que domine la disciplina sabrá tomar la decisión correcta para secuenciar los aprendizajes y presentarlos a los alumnos al nivel de dificultad adecuado. Es más complejo escoger información/fuentes con objetivos didácticos y educativos que hacerlo únicamente en relación a la propia ciencia.

Es un equívoco pensar que un buen profesor es siempre y de manera constante un profesor innovador. Para lograr eficiencia en su tarea un profesor no puede estar permanentemente creando; un esfuerzo de este tipo le dificultaría interactuar de manera relajada y tranquila con los alumnos. Para que un docente sea eficiente en la aplicación de metodologías innovadoras debe disponer al mismo tiempo de ciertas rutinas que le faciliten la estabilidad y le den seguridad. El profesor competente se distingue por la habilidad en regular y ajustar las diferentes variables presentes en la interacción didáctica y por saber crear condiciones de convivencia confortables en el aula que faciliten el aprendizaje de los alumnos. Pero lo es también aquel profesor que sabe regular su propia capacidad de innovación y su propia creatividad. La rutina de un diálogo inicial antes de introducir nuevos conocimientos, una exposición oral, enseñar por recepción siempre que los conceptos se ajusten a lo que Vigotsky deno-

minó zona de desarrollo próximo, utilizar organizadores previos y jerarquizar adecuadamente los contenidos son buenas metodologías expositivas compatibles con las metodologías interactivas de resolución de problemas o de pequeños proyectos de investigación escolar.

Para aprender y enseñar ciencia en secundaria no existe un único método ni un método mejor que los demás. Es positivo ofrecer un cierto pluralismo metodológico o eclecticismo creativo. El buen profesor de secundaria prevé la utilización de métodos diferentes con la conciencia que todos pueden ser buenos y útiles, si se consigue que el alumno aprenda comprensivamente. Para aplicarlos correctamente hace falta que el profesor los haya experimentado en su formación inicial. Hemos pasado en poco tiempo de un único método, el magistrocéntrico o transmisivo/tradicional, centrado en la disciplina y en el profesor, a una pluralidad de métodos derivados de las aportaciones de la psicología y la pedagogía, pero también de nuevas reflexiones epistemológicas y, sobre todo, de la capacidad de seleccionar y secuenciar contenidos científicos y presentarlos con la transposición didáctica adecuada en relación al perfil de los alumnos, reflexión derivada de las didácticas específicas.

Entre la pluralidad de metodologías, un buen profesor ha de escoger aquella que facilite la coherencia entre la lógica de la disciplina (código disciplinar, paradigma, conceptos y contenidos básicos de la ciencia) y la lógica psicopedagógica de los alumnos (nivel de conocimientos, aptitudes, dificultades de aprendizaje, contexto sociocultural). Un profesor de secundaria competente es el que sabe tomar decisiones rápidas y adecuadas en el aula que relacionen correctamente las dos lógicas. Este profesor realiza una buena transposición didáctica de la ciencia que enseña, porque sabe relacionar en su práctica conocimientos disciplinares del área con conocimientos psicopsicopedagógicos. Un buen proceso de enseñanza siempre está precedido de una organización y reflexión previa por parte del profesor, pero en el aula a menudo se crean situaciones imprevistas; una competencia docente básica es la habilidad de tomar decisiones correctas ante las nuevas situaciones. Por este motivo, en la formación inicial son tan importantes las prácticas bien tutorizadas, porque ayudan al futuro profesor a comprender reflexivamente la fundamentación teórico-práctica de la decisión de aula. Cuando esta interrelación se comprende, el docente es capaz de relacionar adecuadamente el proceso de enseñanza con el proceso de aprendizaje, y podemos afirmar que su comportamiento es el de un profesional competente.

Existen varias teorías sobre cómo las personas construimos conocimiento: las teorías constructivistas, la teoría de la inteligencia emocional y de la gestión de las emociones, las teorías del procesamiento de la información y las teorías de la comunicación. De estas teorías se pueden derivar varias metodologías de aula, que podemos agrupar en dos grandes familias:

- Métodos expositivos: el protagonismo es del profesor; actualmente incor-

poran diálogos, debates y comunicación oral profesor-alumno. En ellos el alumno no es el protagonista principal y, a menudo, juega un papel de receptor pasivo.

- Métodos interactivos: el profesor busca estimular la autonomía cognitiva del alumno a través de procesos de descubrimiento o gracias a pequeñas investigaciones escolares. Son métodos herederos de la Escuela Activa que otorgan el protagonismo del proceso de aprendizaje al alumno y que actualmente ofrecen una gran diversidad: investigaciones, estudios de casos, solución de problemas, proyectos, resolución de conflictos, juegos, dramatizaciones, simulaciones, debates.

En las aulas de secundaria predominan aún los métodos expositivos, pero parece que aumentan las experiencias innovadoras y las metodologías interactivas. En el futuro, las metodologías que priorizan el protagonismo de los alumnos y que se adaptan a la disponibilidad de información y de documentación que ofrecen las TIC tenderán a generalizarse. Para enseñar y aprender química o biología hace tiempo que se practica el método científico, ya sea haciendo prácticas de laboratorio o bien haciendo observaciones directas del medio natural. Estas estrategias se están extendiendo a las otras áreas del currículum de secundaria. Es habitual proponer una pequeña investigación de historia local a los alumnos y ayudarles a interrogar a las fuentes primarias y secundarias. Así, los alumnos van adquiriendo conocimientos curriculares a la vez que desarrollan capacidades cognitivas superiores propias del pensamiento científico: describir, comparar, relacionar, interpretar, inferir, deducir, construir modelos explicativos, establecer generalizaciones o probabilidades. En definitiva, los alumnos, con la ayuda del profesor, aprenden a pensar científicamente y aprenden ciencia. Para poder aplicar esta metodología sería necesario que el profesorado programara las materias integradas en proyectos y superara la distribución horaria por materias separadas. Ello facilitaría modelos de organización de centros basados en el trabajo interdisciplinar por proyectos.

Las decisiones didácticas de aula correctas activan de manera simultánea los conocimientos teóricos adecuados (de la propia disciplina, de la psicología de la pedagogía o de la didáctica específica) y los conocimientos prácticos pertinentes (hacer un gesto, bajar o levantar la voz, mostrar una imagen, interpelear a un alumno, mantener un silencio, una mirada, organizar un debate, hacer una pequeña exposición oral,...). El profesor, cuando prepara su intervención, puede considerar por separado estos conocimientos, pero en su intervención en el aula los ha de aplicar al mismo tiempo e integrados en una unidad, en la que las diferentes variables interaccionan entre ellas. El salto cualitativo, que otorga carácter profesional a la actuación del profesor, es esta habilidad de fusionar los conocimientos teóricos y prácticos y convertirlos en una única secuencia de actuación en el aula, ordenada y adecuada al perfil de los alumnos. Se trata de pensar teóricamente la práctica y de practicar de manera integrada los conocimientos teóricos. Para lograrlo, el camino es ir de la teoría a la práctica y de la

práctica a la reflexión teórica sobre la práctica. Este constante ir y volver de la teoría a la práctica es la esencia del pensamiento profesional docente y constituye la base de la adquisición de las competencias profesionales específicas. Por este motivo el prácticum debe vertebrar la formación inicial de los docentes de secundaria, ya que es el periodo en que el futuro profesor puede comprobar si ha adquirido las competencias profesionales específicas.

Podemos comparar el comportamiento competente de un docente al de un cirujano en el quirófano. En décimas de segundo un cirujano debe decidir qué vena corta o por dónde empieza a coser la herida y también, en décimas de segundo, un profesor debe decidir su interacción con los alumnos. El docente, como el cirujano, una vez identificado el problema, debe decidir con presteza; es una de sus características profesionales. Si no adquiere esta competencia, el proceso de trabajo en el aula se descontrola.

Estas reflexiones sobre cómo aprender y enseñar en una sociedad basada en el conocimiento nos definen un nuevo perfil de profesor de secundaria. Un profesor que sepa investigar en su área, que enseñe investigando y que enseñe a investigar. Para ello es necesario reforzar los procesos de aprendizaje autónomo por parte de los alumnos, en los que la investigación, a partir de localizar información, gracias a las TIC y otras fuentes documentales, puede aportar muchos recursos a la construcción de conocimiento.

3. EL NUEVO PERFIL PROFESIONAL DEL PROFESOR DE SECUNDARIA

En un sistema educativo inclusivo, que ha prolongado la escolaridad obligatoria hasta los 16 años, el profesor de secundaria debe adquirir también las habilidades propias del educador. Es en la Educación Secundaria cuando los problemas de convivencia y de aprendizaje se manifiestan con más intensidad. Una primera conclusión sería que el profesor de esta etapa debe poseer un doble perfil:

- Una sólida formación en el área científica de la cual será profesor desde los 12 hasta los 18 años.
- Un dominio de las competencias profesionales específicas del docente y del educador.

Para lograr este doble perfil necesitamos una formación inicial del profesorado de secundaria que haga explícita la interrelación constante entre los conocimientos del área disciplinar, de su didáctica específica y del bloque psicosociopedagógico. Esta interrelación es el elemento bisagra que hace de puente entre la teoría y la práctica. Ello significa que la cultura y la identidad profesionales de los docentes no se pueden adquirir a través de una formación exclusivamente teórica o en un ambiente de fragmentación académica y de dispersión de conocimientos.

El profesor de secundaria ha de asumir que las categorías del conocimiento -el saber, el saber hacer y el saber ser- son analíticas, y que lo que le define como docente competente no es el dominio de la ciencia que enseña, sino su capacidad profesional de integrarla adecuadamente en las secuencias instructivas, en sintonía con el perfil psicopedagógico de los alumnos y el contexto sociocultural del centro educativo. Así como para un médico es insuficiente saber qué medicina corresponde a un diagnóstico, ya que también debe saber dosificarla a un paciente concreto, a un profesor no le basta con dominar un conocimiento científico para enseñarlo. También debe saber cómo exponerlo y cómo compartirlo teniendo presente perfil psicopedagógico de sus alumnos, que le indica cómo dosificar y adaptar los contenidos de manera educativa y didáctica, y cómo crear un ambiente de confianza en el aula que estimule el aprendizaje. Por muy sabio que sea un profesor y tenga un buen dominio disciplinar, si no ha adquirido estas competencias profesionales específicas que le hacen tomar conciencia de los límites, de los mínimos y de los máximos, de lo que puede y de lo que no puede exigir a sus alumnos, difícilmente tendrá éxito en el aula. El profesor siempre debe situar el nivel de exigencia por encima de lo que los alumnos saben sobre el tema.

Esta capacidad de presentar en el aula y compartir con los alumnos los conocimientos correctamente secuenciados y con la metodología más adecuada define el grado de competencia de un profesor. La interacción continua y coordinada del conocimiento teórico con el práctico y el establecimiento de relaciones entre las diferentes disciplinas ayudan a fundamentar los procesos de toma de decisiones en la planificación y en la práctica docentes. Una pregunta que le puede surgir a un profesor de biología de secundaria cuando programa su intervención de aula podría ser: ¿Cómo debo plantear y qué debo enseñar del cambio climático a este grupo de segundo de ESO? Responder con criterio profesional a esta cuestión ayuda a hacer nacer los hábitos propios de una cultura docente eficiente. Posiblemente la respuesta profesional comporte las exigencias siguientes:

- necesidad de coordinación entre el área de ciencias naturales y de ciencias sociales.
- necesidad de relacionar determinados aprendizajes disciplinares (qué es el CO₂, qué es el agujero de ozono, qué causas provocan el agujero de ozono) con situaciones concretas y prácticas vinculadas a valores sociales (hábitos sociales en relación a los transportes, ahorro de agua..).
- necesidad de saber ajustar la interacción de aula a las variables psicopedagógicas del grupo de alumnos (no se puede plantear el proceso de aprendizaje sobre el agujero de ozono del mismo modo en 2º de ESO que en 2º de bachillerato).

De este ejemplo es fácil inferir que una de las características propias de una cultura docente eficiente es saber trabajar en equipo. Del mismo modo que un buen oncólogo, para resolver cuestiones concretas del tratamiento de un paciente, sabe que debe tomar decisiones en equipo, un buen profesor de secundaria, de biología o de geografía, sabe que trabajará con más eficiencia determinados contenidos del currículum si se ha coordinado previamente con profesores de otras áreas y, en equipo, han ordenado determinadas secuencias instructivas y han concretado proyectos interdisciplinares sobre algunos temas del currículum.

Cuando hablamos de práctica educativa no nos referimos únicamente a las aplicaciones didácticas específicas o a las estrategias de enseñanza dentro un área curricular. Existen problemas vinculados a la práctica profesional que los profesores deben conocer y tratar desde todas las áreas curriculares: el multilingüismo, la interculturalidad, el acoso escolar, el fracaso escolar, la función tutorial (individual, de grupo y en relación con la familia), las aplicaciones educativas y didácticas de las tecnologías de la información y la comunicación (el trabajo cooperativo en red), las relaciones del centro educativo con las asociaciones y las instituciones del entorno... Estos temas constituyen un bloque de formación transversal común que ha de estar presente en la formación inicial de todos los futuros profesores de secundaria.

En síntesis, el profesor de secundaria debe ser capaz de coordinar la aplicación práctica de los diversos conocimientos en el proceso de planificación docente y debe aprender a tomar decisiones, rápidas y correctas, en situaciones de aula. Además, los profesores de secundaria deben asumir que son educadores y que deben hacer un acompañamiento responsable e integral de sus alumnos para ayudarlos a convertirse en ciudadanos críticos y reflexivos.

4. LOS CONTENIDOS MÍNIMOS QUE EL PROFESOR DE SECUNDARIA DEL SIGLO XXI DEBERÍA DOMINAR

En sintonía con este nuevo perfil profesional la formación inicial del profesorado de secundaria debería contemplar los cinco bloques de contenido siguientes:

- Contenidos científicos y metodológicos del área de conocimiento a enseñar y de las áreas afines.
- Didáctica específica de las disciplinas a enseñar teniendo presente los diferentes niveles educativos, ESO y bachillerato, y la diversidad social, cultural y cognitiva de los alumnos.
- Conocer y saber aplicar estrategias, habilidades y competencias -docentes y educativas- derivadas de la reflexión sobre la práctica profesional.

- Conocer el sistema educativo (pedagogía y sociología de la educación) y la psicología de los adolescentes (psicología evolutiva y de la educación) o bloque psico-socio-pedagógico.
- Conocer y ser consciente de los problemas educativos actuales que afectan de manera transversal al sistema educativo y, en particular, a la etapa de secundaria.

En el contexto social actual, el profesor de secundaria debe aprender a actuar de mediador entre la información y el conocimiento, plantear a sus alumnos problemas propios de la ciencia que enseña y ayudarlos a localizar información, a seleccionarla, a analizarla críticamente, a procesarla y a interpretarla. Solo si el profesor sabe transmitir esta capacidad de transformar la información en conocimiento será capaz de favorecer en los alumnos la adquisición de la autonomía cognitiva. Los profesores del siglo XXI deberán aprender a valorar la potencialidad didáctica que comporta saber convertir el metaconocimiento en la base del metaprendizaje (Bain, 2006) o aplicación de la metodología del investigador como procedimiento didáctico para compartir la construcción de conocimiento con los alumnos.

El principal inconveniente para generalizar el nuevo perfil profesional del docente de secundaria, educador y intelectual autónomo al mismo tiempo, es que la mentalidad dominante continúa siendo la transmisiva. La principal ventaja es que este nuevo perfil de profesor investigador ha interiorizado la metodología y las estrategias docentes interactivas adecuadas para enseñar a aprender nuevos conocimientos, en un contexto social dinámico, abierto y cambiante como el actual, en el que el aprendizaje debe ser cada vez más autónomo.

Actualmente, hay pocos conocimientos que nos sirvan para toda la vida, quizás el único conocimiento seguro es que hemos de estar abiertos a aprender a lo largo de toda la vida puesto que una buena parte de los conocimientos que hemos adquirido tienen una rápida fecha de caducidad. Ante esta situación nueva, conviene que el profesor en su formación inicial adquiera capacidades intelectuales y metodológicas para construir conocimiento y que las sepa aplicar en el aula para favorecer la autonomía cognitiva de los alumnos. Se trata que todos, profesores y alumnos, aprendan a percibir los aspectos positivos de las dinámicas sociales de cambio y de la capacidad de producir nuevos conocimientos que tiene la sociedad actual.

Ante este dinamismo en la producción de nuevos conocimientos el profesor y el alumno deben cooperar y actuar los dos como sujetos activos que construyen conjuntamente conocimiento. El profesor debe plantear interrogantes al alumno y dejarlo solo ante las dificultades para que él mismo aprenda a resolverlas. A menudo, el profesor debe actuar como si fuera un tutor de investigación, que sólo interviene activamente si el alumno demanda ayuda. El profesor debe estar junto al alumno pero de manera casi imperceptible, sin que se note.

Del mismo modo que un patrón de un barco no deja solo al aprendiz en medio del mar al mismo tiempo que va cediéndole la gobernabilidad del barco, el profesor-tutor de una investigación escolar sólo debe hacer sentir su presencia en momentos clave. El objetivo es que el alumno aprenda a gobernar él mismo el barco de su inteligencia.

Para que un profesor asuma con naturalidad el rol de tutor de investigación, de facilitador de aprendizajes, ha de estar familiarizado con la investigación. Este nuevo tipo de interacción docente exige nuevas maneras de planificación de la intervención educativa que, a menudo, son difíciles de asumir. Un profesor que se sienta capaz de hacer de tutor de investigación en el aula es un profesor que domina la disciplina no únicamente desde el punto de vista semántico (conceptos, hechos, principios, contenidos,..) sino también desde un punto de vista sintáctico o de las relaciones metodológicas que los contenidos semánticos establecen entre sí siguiendo el código disciplinar de las diversas disciplinas: química, geografía, geología, historia,..

Un profesor de secundaria que tenga el perfil de intelectual ambicioso que sabe compartir la creación de conocimientos con sus alumnos y que responde al perfil del profesor que defendemos, debería dominar unos contenidos y haber adquirido durante la formación inicial profesional un conjunto de aptitudes, habilidades y destrezas -docentes y educativas-, que se concretan en competencias profesionales, y que podríamos sintetizar en los objetivos siguientes (Tribó, 2002):

- Adquirir una sólida formación disciplinar en la ciencia o área en la que quiere ejercer de profesor, formación adquirida con el título de grado.
- Comprender que esta formación científica se debe actualizar de manera permanente a lo largo de su vida profesional. El profesor de secundaria debe mostrar sensibilidad por estar al día de la evolución epistemológica de su disciplina científica, pero también de las disciplinas del área de la cual es profesor.
- Adquirir una formación teórico/práctica sobre psicología de los adolescentes, sobre pedagogía y sobre sociología, que le permita contextualizar el acto didáctico, lo oriente sobre las dificultades de aprendizaje de los alumnos y le ofrezca metodologías de actuación en el aula.
- Formarse como experto en comunicación, verbal y gestual, para controlar la interacción comunicativa en el aula.
- Conocer el método de investigación de la propia ciencia y aplicarlo adaptado didácticamente al aula. El profesor debería recibir formación sobre las potencialidades didácticas del metaconocimiento convertido en metaaprendizaje. Las habilidades intelectuales y sociales desarrolladas gracias

a la práctica de la investigación escolar, ayudarán a los alumnos a transformar la información en conocimiento, a adquirir autonomía cognitiva y a comprender la complejidad de la producción científica actual.

- Saber aprovechar didácticamente los recursos del medio para aplicarlos a la construcción de conocimiento de la propia área. El conocimiento del entorno favorece la construcción de la propia identidad social y estimula, con las transferencias y generalizaciones convenientes, el equilibrio entre la propia identidad y la pertenencia a un mundo globalizado sin fronteras.
- Adquirir habilidades sociales e intelectuales de adaptación a situaciones humanas y científicas cambiantes y diversas.
- Formarse para entender la profesión docente como una responsabilidad colegiada, aceptando positivamente la colaboración en equipos docentes sin rehuir las responsabilidades personales.
- Recibir una sólida formación ética de forma que la responsabilidad hacia los alumnos no se limite a los contenidos de la propia área curricular y el profesor haga un acompañamiento exigente y responsable para crear las condiciones de aprendizaje adecuadas.
- Entender y aceptar que todo buen profesor de secundaria es al mismo tiempo un educador y un tutor de sus alumnos.
- Ser consciente de que un profesional de la educación colabora en la construcción del futuro a través de su acción y poner de relieve la necesidad de consolidar los valores básicos de la paz y la democracia a través de la aceptación del otro (alteridad) y de la asunción positiva de la propia identidad.
- Aprender a discernir dentro de los contenidos curriculares aquellos que nos acercan a un saber emancipatorio, que nos estimulan a trabajar a favor de valores como la libertad y la igualdad, haciendo posible la práctica de la solidaridad con los más débiles y los más pobres de forma que la educación ayude a construir un mundo más justo.
- Aprender a educar en un mundo complejo y plural aceptando las relaciones de pertenencia múltiples en un contexto de emergencia de nuevas identidades sociales, evitando las actitudes cínicas y el relativismo nihilista que no ayudan a construir cohesión social.

A continuación, intentaremos identificar y concretar cuáles son las competencias específicas propias de la profesión docente en secundaria, que integren estos contenidos mínimos que debe dominar el nuevo profesor de secundaria adaptado a las necesidades educativas de la sociedad del siglo XXI.

5. LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES ESPECÍFICAS DEL PROFESOR DE SECUNDARIA DEL FUTURO

El informe de la UNESCO sobre la educación del siglo XXI, coordinado por Jacques Delors (1996), indica que la misión de educar debe organizarse alrededor de cuatro aprendizajes o pilares de las competencias profesionales y sociales a lo largo de la vida de una persona: el saber, el saber hacer, el saber estar y el saber ser. El paradigma educativo tradicional, basado en la enseñanza, tendía a privilegiar el conocimiento disciplinar o saber. En cambio, el nuevo paradigma centrado en el aprendizaje concibe la educación como la integración en un todo de los cuatro pilares y orienta la escolarización obligatoria a la adquisición de las competencias básicas para todos los ciudadanos. Esta es la finalidad que inspira las nuevas titulaciones de la Convergencia Europea, basadas en las competencias profesionales y el aprendizaje a lo largo de la vida.

Hemos hablado de competencia como la capacidad de activar y aplicar de manera coordinada conocimientos de diferentes tipologías para resolver situaciones profesionales concretas. La interrelación de conocimientos diversos y la capacidad de coordinarlos y de aplicarlos de manera simultánea en la práctica profesional es la característica que, desde el nuestro punto de vista, define la competencia de una persona en un ámbito profesional.

La competencia genérica de un profesor se puede valorar positivamente si integra simultáneamente la competencia disciplinar (saber), la competencia metodológica (saber hacer), la competencia social (saber estar) y la competencia personal (saber ser), y, además, las sabe aplicar de manera coordinada en la práctica. Pero, sobre todo, un profesor es competente si sabe transferir esta interrelación de estrategias complejas a nuevas situaciones educativas y de aprendizaje. La valoración de las competencias se expresa a través de los resultados y actuaciones prácticas esperadas de un profesor, que sabe resolver situaciones de trabajo en el aula o gestionar el trabajo en equipo del centro. La adquisición de una competencia profesional comporta saberla transferir con éxito a nuevas situaciones y a contextos profesionales.

La reflexión de Mario de Miguel (2005) sobre las competencias parte de la definición de Spencer y Spencer, que enfatizan las características subyacentes de la personalidad relacionadas con el desempeño en una situación de trabajo. Su aportación permite separar los componentes de la competencia (conocimientos y capacidades intelectuales, habilidades y destrezas transversales, y actitudes y valores) del ejercicio de la misma, que comporta la integración de estos componentes en la actuación profesional y que solo se adquiere y desarrolla en confrontación de la persona con situaciones profesionales reales. Según Mario de Miguel “El *crecimiento continuo* de las características subyacentes a las competencias establecidas en el perfil de una titulación requiere colocar al estudiante ente *diversas* situaciones de estudio y trabajo similares a las que puede encontrar en la práctica de su profesión” (2005, p. 25). Por ello es impres-

cindible que, en el diseño de una titulación profesional y para favorecer la adquisición y desarrollo de las competencias profesionales, situemos al estudiante ante diversas situaciones de reflexión y de trabajo similares a las que encontrará en su práctica profesional. Esta reflexión coincide con a la argumentación que defendemos: es necesario situar el prácticum como eje que vertebró el máster de formación del profesorado de secundaria. La definición de competencia de Mario de Miguel es muy próxima a la que hemos propuesto: “El verdadero crecimiento de un estudiante, en las competencias contempladas en el perfil de una titulación, se produce con la integración de diversas actuaciones que afectan tanto a lo específico como a lo genérico” (2005, p. 27).

El Informe Tuning (2003), elaborado por una comisión de expertos de varias universidades europeas con el objetivo de orientar el diseño de los nuevos títulos universitarios por competencias, concreta tres bloques de competencias genéricas o transversales que deben adquirir todos los futuros titulados universitarios del Espacio Europeo de Educación Superior: instrumentales, interpersonales y sistémicas (Tuning 2003, pag. 79-84).

Comparar la propuesta Delors con los resultados del Informe Tuning o con la reflexión de Mario de Miguel es difícil, porque los campos conceptuales no coinciden. Las competencias sistémicas del Informe Tuning se acercan a las competencias profesionales específicas, pero no las podemos considerar como tales, y son próximas al pensamiento holístico, pero no siempre lo garantizan. La clasificación del Informe Tuning nos sirve para distinguir las competencias simples (instrumentales y interpersonales) de las complejas (sistémicas). La práctica de las competencias sistémicas es más difícil de lograr porque implica, en algunos casos, la coordinación de competencias simples. Las competencias sistémicas se adquieren gracias a la práctica profesional y, sobre todo, a través de la reflexión crítica sobre esta práctica.

Sin ánimos de jerarquizar, se debe tener presente que si un profesor no domina las competencias instrumentales, que incluyen habilidades cognoscitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas, y no tiene competencias interpersonales, que facilitan la interacción social y la cooperación, difícilmente será eficiente en el ámbito de las competencias sistémicas, que posibilitan captar las relaciones de las partes con el todo.

Por otra parte, y siguiendo a Mario de Miguel, un profesional difícilmente podrá ejercer una competencia si previamente no ha interiorizado positivamente sus componentes: conocimientos y capacidades intelectuales, habilidades y destrezas transversales y actitudes y valores. Desde el nuestro punto de vista, un profesor excelente es aquel que además de sentirse seguro en el dominio de las competencias instrumentales y las competencias interpersonales, sabe ejercer de manera creativa las competencias sistémicas. Para ejercerlas, lógicamente debe de haber adquirido los componentes que integran las competencias.

El *Libro Blanco. Título de Grado de Magisterio* (2004), siguiendo la propuesta Delors y el Informe Tuning, ha clasificado las competencias comunes a todos los maestros y también las específicas. Esta aportación es un buen punto de partida para diseñar los nuevos títulos de grado de maestro de la Convergencia Europea: Maestro de Educación Infantil y Maestro de Educación Primaria. No disponemos de una publicación equivalente sobre las competencias específicas del profesor de secundaria. Para concretarlas, hemos de identificar previamente las competencias genéricas de un profesional de la educación.

C. Monereo y J. I. Pozo (2007) hablan de cuatro escenarios de macrocompetencias o ámbitos competenciales: el educativo, el profesional, el vinculado con la comunidad y el personal. Defienden la existencia de un cierto consenso en cuanto a las competencias que la escolarización debe formar en los futuros ciudadanos. En el escenario educativo, se deben trabajar las competencias para gestionar el conocimiento y el aprendizaje, y convertirse en un aprendiz permanente. En relación al mundo profesional, la escuela debe ayudar a adquirir competencias para acceder al mundo del trabajo y para ser un profesional eficaz. En el ámbito comunitario, se han de educar las competencias para la convivencia y las relaciones interpersonales para que los chicos y las chicas se conviertan en ciudadanos participativos y solidarios. Y, en el escenario personal, se deben trabajar las competencias que permiten construirnos como personas felices, o sea, las competencias que denominamos intrapersonales, educando la autoestima y los mecanismos de equilibrio emocional.

El diseño de los nuevos títulos universitarios del Espacio Europeo de Educación Superior y la inminente revisión del currículum escolar, derivado de la aplicación de la LOE, han animado el debate sobre las competencias. En el contexto de este debate específico adaptaremos estos cuatro macroescenarios competenciales, propuestos por Monereo y Pozo, para definir las competencias específicas del profesor de secundaria. Para concretarlas hemos de conocer primero qué competencias debe adquirir una persona a través de la escolarización obligatoria.

En el marco de la propuesta realizada por la Unión Europea y en sintonía con los planteamientos integradores orientados a la aplicación de los conocimientos que se consideran imprescindibles o básicos se han determinado ocho ámbitos de competencias que todas las personas han de haber logrado al acabar la enseñanza obligatoria. La finalidad es conseguir que, al finalizar la educación obligatoria, las personas sean capaces de asumir su realización personal, se conviertan en ciudadanos participativos, se integren en la vida adulta y laboral de manera satisfactoria y sean capaces de mantener una actitud de aprendizaje permanente a lo largo de la vida. Los ámbitos de competencias son:

1. Competencia en comunicación lingüística
2. Competencia matemática
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico

4. Competencia en el tratamiento de la información y competencia digital
5. Competencia social y ciudadana
6. Competencia cultural y artística
7. Competencia para aprender a aprender
8. Competencia en autonomía e iniciativa personal

Esta propuesta interacciona las áreas del currículum de secundaria y el aprendizaje de competencias, y añade competencias sociales y personales que sólo se adquirirán con una buena acción tutorial y con una relación positiva con el entorno durante el proceso de aprendizaje y de socialización que aporta la escolarización obligatoria. Es cierto que determinadas áreas del currículum estimulan la adquisición de unas competencias específicas, pero también lo es que no existe una relación unívoca entre competencias y áreas del currículum: algunas competencias básicas sólo se lograrán si se trabajan en varias áreas del currículum.

Con respecto al currículum escolar, estamos de acuerdo con César Coll (2007b) cuando advierte de dos peligros: que su actual revisión puede comportar una sobrecarga de contenidos y que nos puede hacer caer en un planteamiento prescriptivo, con largas listas de competencias sin relación con los contenidos y con las estrategias didácticas. Para evitar estos peligros hace falta encontrar el equilibrio y la interrelación adecuada entre los contenidos disciplinares específicos esenciales y las competencias básicas, o conjunto de aprendizajes necesarios para que todos los ciudadanos se puedan desarrollar adecuadamente en los diferentes aspectos del proceso de socialización (personal, laboral, comunitario).

C. Coll (2007b) ha puesto de relieve un problema conceptual y de procedimiento: ¿cuál debe ser la relación entre competencias y contenidos? Las competencias se desarrollan y se aplican a través de unos saberes, no en el vacío. Para diseñar un currículum formativo para los profesores de secundaria basado en las competencias ¿debemos empezar por determinar los saberes básicos de cada área curricular o por las competencias profesionales orientadas a resolver los problemas que la práctica educativa nos plantea? La respuesta es compleja porque, posiblemente, el camino es determinar de manera simultánea y paralela las dos cuestiones: los contenidos específicos fundamentales de cada área y las competencias básicas.

En la práctica, el camino es sencillo si aplicamos metodologías innovadoras como por ejemplo: el aprendizaje basado en problemas, el estudio de casos, las pequeñas investigaciones escolares, los proyectos, etc. Estas metodologías activas y participativas facilitan los aprendizajes curriculares básicos a través de la adquisición de competencias. Además favorecen planteamientos interdisciplinares, evitan la fragmentación del conocimiento y ayudan a transformar la información en conocimiento (el aprender a aprender). También mejoran el uso educativo y didáctico de las tecnologías de la información y la comunicación, y

hacen que el diálogo, el razonamiento y la negociación sean parte de un proceso de aprendizaje compartido.

Esta nueva propuesta exige un cambio de paradigma en las universidades y en los institutos. Para realizarla nos hace falta una nueva cultura profesional y nueva identidad profesional, en la que el profesor se vea a sí mismo como parte de un colectivo profesional donde competencias como el trabajo en equipo, la coordinación y la programación compartida sean los ejes principales de su actividad profesional, que se desarrolla creando situaciones de aprendizaje de los contenidos curriculares. Ello conlleva abandonar el modelo de profesor transmisivo y sustituirlo por el del profesor facilitador de aprendizajes, y también comporta romper con una cultura profesional individualista y organizada disciplinariamente. Los cambios culturales son lentos y esta transformación cultural es quizás el reto más difícil. Diseñar los nuevos currículums formativos de los profesores de secundaria por competencias sabemos que será un beneficio para los profesores de secundaria del futuro, porque adquirirán conocimientos prácticos que los ayudarán al tránsito al mundo profesional. Ahora bien, la tradición academicista/disciplinar tiene todavía mucho peso en los centros de secundaria y en la universidad. Reconocer esta situación no significa que la tarea no sea realizable, pero una dosis de realismo nos hace menos vulnerables a la decepción y a la frustración.

El profesor de secundaria, en su formación inicial, además de las competencias generales o transversales, debe adquirir un conjunto de competencias específicas propias del área de la cual es profesor y del hecho de educar adolescentes y jóvenes de entre 12 y 18 años. Su currículum formativo debe estar en sintonía con el doble perfil profesional que defendemos: educador de adolescentes y jóvenes, y facilitador de aprendizajes. Entendemos este currículum formativo como el conjunto de saberes destrezas, criterios y realizaciones profesionales, estructurados en unidades de competencias, que expresan los resultados, las actuaciones o los conocimientos esperados de un profesor de secundaria en situación de trabajo, en el aula o en el centro.

Después de esta breve reflexión sobre las competencias de la escolarización obligatoria, estamos en condiciones de concretar qué competencias profesionales específicas debe adquirir un profesor de secundaria, teniendo presente que es profesor de dos etapas, la obligatoria (12-16) y la postobligatoria (16-18). Agrupamos las competencias profesionales específicas en los cuatro ámbitos de competencias indicados, que respetan en parte la clasificación genérica de Delors:

- *a- Competencias científicas/aprender permanentemente (saber)*
 - Conocer sólidamente los contenidos científicos actualizados del área o disciplina de la que es profesor.
 - Conocer la historia de la ciencia y la evolución epistemológica del área o disciplina de que es profesor.

- Conocer la metodología de investigación de la ciencia que enseña, y saber hacer la transposición didáctica del metaconocimiento al metaprendizaje en la propia área, para crear situaciones que favorezcan el aprendizaje autónomo y ayudar a aprender a aprender.
 - Saber planificar, organizar y secuenciar adecuadamente situaciones de aprendizaje gracias al dominio de la didáctica específica y de las estrategias didácticas de su área o materia en las etapas de 12 a 16 años y de 16 a 18 años.
 - Tener formación en pedagogía, psicología evolutiva y de la educación y en sociología de la educación aplicadas a los adolescentes y jóvenes (12 a 18 años).
 - Conocer las estrategias educativas innovadoras, para reflexionar sobre la práctica educativa y mejorarla.
 - Dominar las tecnologías de la información y de la comunicación para poderlas utilizar en la didáctica del área o disciplina y para hacer uso de ella en situaciones educativas.
 - Tener un alto nivel de competencia lingüística en las lenguas que correspondan.
 - Dominar de manera suficiente una lengua extranjera, para poder impartir la docencia del área de la cual es profesor en lengua extranjera, si el proyecto educativo de centro así lo prevé.
- *b- Competencias metodológicas/técnicas (saber hacer)*
- Saber gestionar la actividad en el aula y su clima relacional, creando un ambiente de acogimiento, de confianza, de diálogo, de respeto y de trabajo.
 - Aplicar estrategias para agrupar a los alumnos para realizar actividades compartidas y trabajar en equipo.
 - Fomentar dinámicas que cohesionen e integren el trabajo del grupo-clase, y que muestren sensibilidad hacia la interculturalidad y la diversidad de los alumnos.
 - Dominar las competencias comunicativas verbales y no verbales que permitan evaluar y optimizar el clima relacional en el aula.
 - Interpretar la diversidad presente en el aula y buscar respuestas pedagógicas, individuales y colectivas, a los diferentes problemas de aprendizaje, capacidades e intereses del alumnado.
 - Desarrollar la acción tutorial y la orientación personal, y facilitar información académica y profesional, ofreciendo a los alumnos atención individualizada y de grupo.
 - Dominar estrategias, técnicas y recursos para la resolución de conflictos.

- Saber reflexionar críticamente sobre la propia práctica docente (autoevaluación y evaluación compartida) para introducir elementos de cambio y de mejora.
 - Diseñar una programación didáctica de la propia área y de los niveles y ciclos de que sea responsable, adaptando didácticamente los contenidos al perfil psicopedagógico de los alumnos para conseguir un aprendizaje comprensivo y significativo.
 - Conocer sistemas y técnicas de evaluación de las competencias y utilizarlas para identificar las necesidades educativas de los alumnos.
 - Hacer una evaluación inicial de los alumnos y un seguimiento del proceso de aprendizaje a través de evaluaciones cualitativas que nos permitan observar y estimular su progreso.
 - Elaborar propuestas de adaptación individual del currículum del área para atender necesidades educativas especiales.
 - Tener capacidad de preparar, seleccionar y construir materiales didácticos y utilizarlos en la propia área curricular o en proyectos interdisciplinares de estudio de casos, resolución de problemas o investigaciones escolares.
 - Utilizar e incorporar con normalidad las tecnologías de la información y la comunicación en las actividades de enseñanza-aprendizaje.
 - Usar los resultados de la evaluación, en su vertiente pedagógica y no exclusivamente acreditativa, como elemento promotor de la mejora del aprendizaje de los alumnos y para mejorar la propia actuación docente y adaptar o modificar, si es necesario, la programación didáctica del área.
- *c- Competencias sociales/participativas (saber estar)*
- Desarrollar actitudes de participación y colaboración como miembro activo de la comunidad educativa.
 - Saber dinamizar el alumnado en la construcción participada de reglas de convivencia democrática en el centro y en el aula, y aprender a afrontar y a resolver de manera colaborativa y reflexiva situaciones problemáticas de centro o de grupo y conflictos interpersonales de naturaleza diversa.
 - Potenciar en el alumnado una actitud de ciudadanía crítica y responsable.
 - Trabajar en equipo para diseñar y desarrollar proyectos educativos, por áreas curriculares, por ciclo o nivel y unidades de programación que permitan adaptar el currículum del centro de secundaria al contexto sociocultural.
 - Participar en la coordinación de la programación docente del centro,

- y en la concreción de estrategias didácticas y metodológicas, y en los proyectos del centro (Plan de Acción Tutorial, Plan de Acogida, Plan de Calidad, Proyecto Lingüístico, Escuela Verde, etc.).
- Facilitar la comunicación y la acción tutorial con los alumnos y las familias.
 - Respetar y saber aplicar la legislación y la normativa del sistema educativo y conocer con profundidad la que afecta a la etapa de secundaria en particular.
 - Fomentar la relación del centro educativo con las instituciones y agentes sociales del entorno, con los cuales debe compartir y fomentar objetivos educativos.
 - Colaborar y trabajar con otros profesionales de la educación (educadores sociales y psicopedagogos), con trabajadores sociales o con profesionales de la sanidad, con los cuales el centro de secundaria comparte objetivos educativos, de promoción de la salud y de desarrollo armónico de los jóvenes y los adolescentes.
 - Participar en proyectos de investigación educativa para introducir propuestas de innovación dirigidas a la mejora de la calidad educativa.
- *d- Competencias personales/interpersonales/intrapersonales (saber ser)*
- Tener un buen conocimiento de uno mismo y una imagen realista de las propias capacidades.
 - Saber tomar decisiones individualmente y ayudar a procesos colectivos de toma de decisiones.
 - Asumir responsabilidades de coordinación docente, de organización y, si es necesario, de liderazgo dentro el centro.
 - Fomentar un clima relacional de centro basado en el respeto al otro y en la libertad de expresión, utilizando constantemente el diálogo y la comunicación.
 - Construir una identidad profesional, individual y colectiva, basada en el autocontrol y el equilibrio emocional, resistente a la frustración y que no dimita nunca de acoger a los alumnos en el proceso educativo integral.
 - Asumir la dimensión ética de la propia profesión y ser conscientes de los deberes y las obligaciones que comporta.
 - Ser consciente de que, con la acción educativa, el profesor de secundaria comparte y construye valores con sus alumnos y participa en la construcción del futuro.
 - Asumir la necesidad del desarrollo profesional continuado, mediante la evaluación que ayuda a mejorar la propia práctica.

- Mostrar capacidad de relación y comunicación, así como equilibrio emocional en las variadas circunstancias de la actividad profesional.
- Trabajar en equipo con los compañeros como condición necesaria para la mejora de la actividad profesional, compartiendo saberes y experiencias.

Estas competencias profesionales específicas de los profesores de secundaria las podríamos matizar según la etapa en que se ejerce la docencia: ESO (12-16), bachillerato y formación profesional. Obviamente, las competencias disciplinares /académicas (el saber) y también las metodológicas (saber hacer) pueden variar según los contenidos científicos del área y su transposición didáctica, pero los otros dos bloques de competencias específicas no varían. El cuadro que adjuntamos resume las reflexiones y las propuestas que hemos realizado sobre las competencias profesionales específicas del profesor de secundaria y la necesidad de la interrelación entre ellas para lograr la excelencia profesional del docente:



Actualmente se están haciendo muchas reflexiones sobre las competencias profesionales de los docentes. La aportación de Ph. Perrenoud (1999) plantea diez nuevas competencias para los profesores del futuro que no difieren de las expuestas, otras aportaciones reflexionan sobre una competencia concreta (Coll y otros, 2007a), o profundizan sobre alguna de ellas (Castellá y otros 2007). En nuestra reflexión, hemos preferido tomar como referencia los trabajos que se han realizado en equipo y de manera colaborativa por amplias redes profesionales y que nos ayudado a construir una visión global de las competencias profesionales específicas. Además, las reflexiones que nos aportan publicaciones clásicas como el Informe de la UNESCO o el Informe Tuning representan a colectivos importantes de expertos y de profesionales de la educación.

El camino está por hacer, pero hay experiencias y resultados positivos que nos ayudan a avanzar. La OCDE ha empezado a evaluar por competencias los conocimientos de los chicos y chicas a los 15 años; las pruebas PISA son una muestra: han evaluado las capacidades de saber transferir y aplicar los conocimientos a la resolución de problemas. Pero nuestro sistema educativo no parece sensible a aprovechar los resultados de estas pruebas para introducir mejoras. Sin embargo, el contexto creado por el Espacio Europeo de Educación Superior es una oportunidad que no podemos desperdiciar. El grave déficit en la formación inicial profesional de los docentes de secundaria, que denunciábamos al principio de este artículo, debe ser superado en este nuevo contexto gracias al diseño de las nuevas titulaciones basadas en las competencias profesionales y, en el caso del máster de formación del profesorado de secundaria, basadas en el doble perfil competencial específico del profesor de secundaria, de educador y de facilitador de aprendizajes.

6. CONCLUSIONES PROVISIONALES

Para ayudar a los futuros profesores a adquirir las competencias profesionales específicas, el formador del docente de secundaria debe actuar él mismo como profesional competente de la educación. Para facilitar la adquisición de las competencias profesionales específicas, el primer requisito es practicar en el aula diversos modelos de interacción que incluyan la aplicación de una gran variedad de métodos, estrategias y recursos didácticos: portafolio, tutorías, talleres interdisciplinarios, seminarios, investigaciones, estudio de casos, solución de problemas, proyectos, informes, etc... Este proceso irá acompañado por el seguimiento y la evaluación individualizada y cualitativa de los periodos de prácticas profesionales, etapas claves que vertebran el aprendizaje por competencias. Porque es en la situación real de aula donde el futuro profesor aprenderá a transferir y a aplicar los conocimientos de diferente naturaleza (teóricos/prácticos, disciplinares de la propia ciencia, del ámbito psico-socio-pedagógico o de la didáctica específica) en un único acto didáctico. De este modo, el futuro profesor, o el profesor novel, empiezan a convertirse en profesores competentes o en profesores expertos, en la medida que saben contextualizar, transferir y aplicar de manera integrada estos diversos conocimientos en situaciones de aula nuevas.

Estas reflexiones refuerzan la importancia de las prácticas profesionales en la formación inicial del docente, que deberán desarrollarse de manera simultánea a los aprendizajes teóricos para poder interactuar creativamente en la relación teoría/práctica. Se trata de evitar situaciones mecanicistas y poco formativas profesionalmente, en las que la práctica y la teoría están separadas y desconectadas. Las prácticas han de estar intercaladas a lo largo de la formación inicial, nunca acumuladas como un bloque al final de la formación. De esta manera, las prácticas ayudaran a construir las reflexiones que desde la teoría informan y transforman la práctica, y que desde la práctica otorgan signifi-

cación y sentido a la teoría. Así como las prácticas hospitalarias son el fundamento de la cultura profesional de los médicos, así las prácticas docentes, del área pero también interdisciplinarias y transversales, ayudan a la integración creativa teoría/práctica y sientan las bases de una cultura docente competente y de una práctica educativa adecuada, capaz de adaptarse a la interacción de aula y al dinámico contexto social actual.

Aprender por competencias exige una nueva formación inicial de los docentes de todas las etapas -infantil, primaria, secundaria y universitaria-, y, desde mi punto de vista sólo se conseguirá si el nuevo modelo de formación de docentes se convierte también en el motor del proceso de aprendizaje de los niños y de las niñas, de los chicos y las chicas, de todas las etapas del sistema educativo.

En síntesis, y pensando en el máster de formación inicial del profesorado de secundaria, que va a aplicarse en los próximos años en nuestro país, entendemos que la formación inicial profesional del profesor de secundaria, basada en la adquisición de las competencias profesionales específicas, se debe realizar en el mismo espacio formativo y debe compartir el mismo tiempo. Así, los futuros profesores de secundaria, educadores y facilitadores del aprendizaje de áreas curriculares diferentes, podrán compartir espacios comunes en forma de seminarios, talleres o debates sobre temas transversales a toda la educación secundaria y hacerlo a través de la reflexión teórica pero también a través de la reflexión sobre la práctica. La convivencia de los futuros profesores de diferentes áreas enriquece al profesor del área, porque le ayuda a construir una visión global del currículum de secundaria y a captar mejor los problemas de toda la etapa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bain, K (2006). *El que fan els millors professors universitaris*. Valencia: Universitat de València.
- Castellà, Josep M.; Comelles, S.; Cros, A. y Vilà, M (2007). *Entender(se) en clase. Las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados*. Barcelona Graó.
- Coll, C.; Rochera, M. J.; Mayordomo, R. M.; Naranjo, M. (2007a). *Avaluació continuada i ensenyament de competències d'autoregulació (Una experiència d'innovació docent)*. Quaderns de docència universitària. Barcelona: Universitat de Barcelona-ICE.
- Coll, C. (2007b). Una encrucijada para la educación escolar, *Cuadernos de Pedagogía*. 370.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana UNESCO.
- De Miguel, M. (Dir.) (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia/ Universidad de Oviedo.
- González, J.; Wagenaar, R. (2002). *Tuning Educational Structures in Europe*. Madrid: Universidad de Deusto/Universidad de Groningen.
- Libro Blanco Título de Grado de Magisterio* (2005). Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- Meirieu, Ph. (2005). *¿Es posible formar al profesorado para una escuela democrática?* Jornadas sobre El protagonismo del profesorado: experiencias de aula y propuestas para su formación. Madrid Consejo Escolar del Estado, octubre de 2005.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Monereo, C; Pozo, J. I. (2007). "Competencias para (con)vivir en el siglo XXI" en *Cuadernos de Pedagogía*, 370.
- Novak, J. P. y Gowin, D. B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- Perrenoud, Ph. (1999). *Diez nuevas competencias para enseñar* Barcelona: Graó, 196.
- Pozo, J. I.; Monereo, C. (2007). Carta abierta a quien competa. *Cuadernos de Pedagogía*, 370.
- Tribó, G. (2002). *El perfil del profesor de Ciencias Sociales de secundaria: investigar para enseñar y enseñar a investigar*, en Estepa, J.; de la Calle, M. y Sánchez, M. Nuevos horizontes en la formación del profesorado de Ciencias Sociales. Madrid: Ed. Libros Activos.
- Tribó, G. (2005). *Enseñar a pensar históricamente. Los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la historia*. Barcelona: Ed. Horsori, ICE-UB.

PALABRAS CLAVE

Profesor, educación secundaria, competencias, formación inicial.

KEY WORDS

Teacher, Secondary Education, Competences, Initial Training.

PERFIL ACADÉMICO DE LA AUTORA

Gemma Tribó Travería, Catedrática de Escuela Universitaria de la Universidad de Barcelona, especialista en Didáctica de las Ciencias Sociales y Didáctica de la Historia. Ha realizado y dirigido numerosas investigaciones, cursos y publicaciones, miembro de la comisión de expertos para la elaboración del Libro Blanco de los grados de magisterio.

Dirección de la autora: Universitat de Barcelona
Departament de Didàctica de les Ciències Socials
Passeig de la Vall d'Hebron, 171
08035 Barcelona
E-mail: gtribo@ub.edu

Fecha recepción del artículo: 29. enero. 2008

Fecha aceptación del artículo: 08. abril. 2008

Estudios

1

LA FORMACIÓN TELEMÁTICA EN LA EDUCACIÓN DE ADULTOS: EL PROYECTO MENTOR

(LEARNING ON LINE IN ADULTS EDUCATION: THE MENTOR PROJECT)

José Luis Barrio de la Puente
Universidad Complutense

RESUMEN

En este artículo se expone, en primer lugar, la importancia y la fundamentación de una nueva metodología educativa para la educación de personas adultas a distancia vía “on line”. Posteriormente se describe el sistema de formación del proyecto Mentor que son cursos de formación en soporte telemático, que favorece el empleo, actualizan profesionalmente e incrementan la formación constituyendo un sistema de formación avanzado. Por último, se concluye el artículo señalando algunas conclusiones importantes de esta modalidad educativa.

ABSTRACT

The article underlines the relevance and theoretical foundation of a new educational methodology on-line for the education of adults. The text describes the training system of the Mentor Project, which mainly provides training courses in telematic medium and which has the additional benefits of promoting employment opportunities, updating professional skills and increasing training. The author provides some important conclusions related to this educational methodology.

1. INTRODUCCIÓN

En el siglo XXI, estamos inmersos en la sociedad del conocimiento donde la información y la comunicación ocupan un lugar fundamental, el sector de los servicios proporciona la mayor parte de los puestos de trabajo, las fronteras no existen para los países y lo presencial ni tan siquiera existirá en algunos trabajos. Por estos motivos, es muy importante la preparación de los ciudadanos para adaptarse a este nuevo mundo que nos ha tocado vivir, así lo indican diferentes estudios, entre los que se pueden destacar los de Manuel Castells. Una de las características de la sociedad actual es la continua evolución y la rapidez con la que ocurren los cambios sociales, surgiendo la necesidad de un aprendizaje permanente para todos los ciudadanos. Según el Memorándum sobre el aprendizaje permanente de la Comisión Europea (2000) el aprendizaje permanente se considera como toda actividad de aprendizaje realizada a lo largo de toda la vida con el objetivo de mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes con una perspectiva personal, cívica, social o relacionada con el empleo. Además con la implantación y la extensión de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), se ha potenciado el crecimiento de la educación a distancia que en los últimos años ha mantenido un ritmo vertiginoso.

Los aspectos que se pueden destacar de la educación a distancia son, por un lado, el marcado carácter innovador y, por otro, la fórmula utilizada para ahorrar costes y tiempo, sustituyendo a la educación presencial. El primer caso se centra en los intereses, motivaciones y necesidades de las personas, y el segundo caso en la eficacia económica marcando las pautas de actuación, lejos de la eficacia y eficiencia educativa. Considerando la formación de personas adultas como un conjunto de actividades de toda clase, educativas, culturales, cívicas, sociales, etc., se tomará como marco de referencia global la primera perspectiva que se centra prioritariamente en la persona para expresar ideas, conceptos y actuaciones; y como marco de referencia de la política educativa para la educación de las personas adultas¹.

Todas estas actividades diversas y complejas las podrán realizar las personas adultas a lo largo de toda su vida de diferentes formas presencial, semipresencial y a distancia. Es necesario coordinar las distintas modalidades educativas, la educación presencial, la educación semipresencial y la educación a distancia, existiendo una permeabilidad entre ellas. Debido a la complejidad de la persona adulta y a sus circunstancias, se deberá fomentar su participación en las diferentes modalidades educativas, y se deberá hablar de un continuo entre la distancia y la presencia, siendo complementarias.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

A veces, la tecnología en la educación se ha entendido como un producto que ha traído asociados usos instrumentalistas de los medios, adquiriendo éstos el protagonismo en la enseñanza, transmitiendo los conocimientos que el alum-

no debe asimilar, o pensando que la clase es el uso de las máquinas, y no se ha entendido como lo que realmente es, que son los procesos de interacción o los significados construidos a través de los mensajes y de esa interacción. Así la tecnología educativa se puede considerar como una forma sistemática de diseñar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje en términos de objetivos específicos, basada en las investigaciones sobre el mecanismo del aprendizaje y la comunicación, que aplicando una coordinación adecuada de recursos humanos, metodologías instrumentales y ambientales conduzcan a una educación más eficaz (Mallas, 1979, p. 22).

En la actualidad la aplicación de las TIC en la enseñanza son muy importantes y se han tenido en cuenta en los diferentes sistemas educativos, como señalaba De Pablos (1994) ya se desarrollaban en la década de los años 80 con la creación de nuevos materiales audiovisuales e informáticos cada vez más integrados (hipertexto, multimedia), y con la necesidad de diseñar sus correspondientes aplicaciones educativas por parte de la tecnología de la educación. Para que las TIC desarrollen su potencial de transformación deben integrarse en el aula y convertirse en un instrumento de conocimiento que potencia la investigación y la innovación. Es necesaria la implicación institucional, el convencimiento y planificación del equipo directivo, la aceptación del profesorado y una formación del mismo adecuada a sus necesidades y características para que la utilización de las TIC en la enseñanza de adultos sea una realidad (López Gutiérrez, 2004).

Las TIC son un instrumento y como tal, no pueden cambiar la educación por sí mismas, aunque sí pueden ayudar a repensar, rediseñar o reinventar la actividad docente. Según Eraut (1992) las TIC dotan al profesor de herramientas, provocan fascinación en los investigadores educativos, llevan a suponer que éstas tienen propiedades intrínsecas, que incrementarán notablemente el aprendizaje de los alumnos. Según esta consideración, se concretan los esfuerzos en la creación, distribución e investigación en torno a nuevos métodos con los que debe contar el profesor, para llevar a cabo su tarea con mayor eficacia, en función de la riqueza y variedad de los estímulos que, elevan la atención y la motivación y el grado de abstracción como una variable crítica en el aprendizaje.

La sociedad de la información se caracteriza por los siguientes rasgos esenciales: generalización del uso del ordenador personal en el trabajo y en el hogar, disponibilidad de redes de comunicación barata y global, posibilidad de acceso instantáneo a grandes fuentes de información y proporción importante de trabajadores dedicados a las tecnologías de la información y la comunicación. La sociedad está en continua evolución en la que la persona se tiene que integrar, tanto en su cultura, su educación como en los medios concretos materiales y personales.

El impacto de las TIC ha llegado a todas las esferas de nuestra sociedad actual, pero el acceso a las mismas y su utilización no se producen de forma igualitaria. En las personas que no pueden acceder a las TIC suponen un incre-

mento de las desigualdades y una causa de exclusión social y cultural, produciéndose lo que se ha llamado “una brecha digital”. El manejo de estas herramientas tecnológicas condicionará de forma importante el acceso de las personas adultas al mercado laboral y a la información, lo que justifica, por sí solo, su inclusión en el currículo de la educación básica para personas adultas.

Actualmente, en la orientación de la educación influye fundamentalmente la aparición de herramientas tan poderosas e importantes como el ordenador y la calculadora, de forma que es preciso aprovechar al máximo tales instrumentos didácticos e informáticos.

La administración educativa y los centros educativos, en los últimos años, han intentado con gran esfuerzo introducir las TIC en las aulas. Este esfuerzo se ha basado fundamentalmente en el equipamiento informático de los centros educativos y en la formación del profesorado en el uso de éstas, a través de los cursos de formación y perfeccionamiento necesarios. Este objetivo pretende la integración de las TIC en la actividad docente diaria. En todos los campos de conocimiento de la educación básica de personas adultas es muy importante aplicar los materiales informáticos y didácticos adecuados, los cuales deben cumplir una serie de características específicas destacando, entre ellas, las siguientes: la sencillez en su aplicación, la motivación para el alumno, la eficacia en el proceso de enseñanza, con facilidad de intercambio de experiencias entre el profesorado. Así Martínez-Otero (2004) señala la importancia de los recursos informáticos.

Los profesores pueden encontrar en la informática una gran ayuda no sólo para obtener información, sino también para almacenarla y gestionarla con eficacia, el educador debe promover en sus alumnos la formación técnica (...) entre los aspectos positivos que la informática puede aportar a los escolares, cabe señalar: Facilita la realización de los trabajos; permite hacer simulaciones muy apropiadas para adquirir o consolidar destrezas; hay programas de ordenador que orientan al educando sobre su proceso de aprendizaje; se puede usar con facilidad lúdica; ayuda a adquirir contenidos relevantes; el ordenador ahorra tiempo y energía; y la enseñanza apoyada en el ordenador puede ser muy motivadora (pp. 320-321).

Teniendo en cuenta las ventajas que puede aportar la aplicación de las TIC en el aula y las ventajas de la educación a distancia, la formación telemática en la educación de personas adultas es una buena metodología para el aprendizaje de los alumnos adultos.

3. LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

Como se ha mencionado anteriormente, en los últimos años se ha experimentado un gran crecimiento de la educación a distancia que va paralelo al desarrollo de las TIC en la sociedad del conocimiento.

Muchas iniciativas públicas y privadas han potenciado la educación a distancia, señalando las ventajas que las nuevas tecnologías ofrecen, siendo cada vez más cercana la educación a distancia entre los tutores y los alumnos, debido a que las videoconferencias o el correo electrónico empiezan a reducir la distancia existente entre ellos. La cantidad de cursos que se ofrecen en la actualidad a distancia, nos puede hacer reflexionar para darnos cuenta de la innumerable oferta que explora los nuevos caminos de la educación. Por este motivo, “nos inclinaremos a pensar que las barreras entre distancia y presencia tienden a difuminarse y que simplemente se están configurando nuevas formas de relación entre todos los protagonistas del proceso educativo. En pocos años convivirán la presencia y la distancia, con protagonismo de una u otra según los casos” (Rodríguez y otros, 2003, p. 22).

Si se hace referencia a las diferentes modalidades de estudiar y a la atención tutorial, se puede decir que “la educación a distancia cubre las distintas formas de estudio a todos los niveles que no se encuentran bajo la continua, inmediata supervisión de los tutores presentes con sus estudiantes en el aula, pero que, sin embargo, se benefician de la planificación, guía y seguimiento de una organización tutorial” (Holmberg, 1985, p. 1).

Lo más importante de la educación a distancia es el alumno y sus necesidades, siendo el centro de preocupación del aprendizaje. Con la educación a distancia se valora más la calidad y cantidad del aprendizaje, siendo el tutor un guía, orientador y facilitador de este aprendizaje.

Entre las múltiples ventajas de la educación a distancia, se pueden destacar, a continuación, las siguientes:

- La falta de requisitos en la inscripción de los alumnos (inscripción libre, todos pueden acceder).
- Lugar libre y no único para aprender.
- Utilización de todos los medios de la información y la comunicación para la formación.
- Adquisición de competencias y experiencias necesarias, así como otras a las que puede llegar la inteligencia.
- Aprendizaje abierto, consiguiendo un ambiente de aprendizaje abierto, flexible, formal y no formal.
- Libertad de elección por parte del alumno, es decir, la oportunidad de determinar metas de su aprendizaje por su parte y de resolver las cuestiones relativas al tiempo y al lugar de estudio. Además puede controlar sus aprendizajes realizando la planificación y la organización adecuadas, y de recibir la retroalimentación en la forma que desee.

Por tanto, con la educación a distancia se potencia la autoformación a través de la telecomunicación, la formación virtual y la comunicación bidireccional que es muy importante en esta modalidad formativa con enfoque tecnológico.

La palabra centro educativo podría desaparecer como definición de los lugares de aprendizaje y trasladarse a la persona que ha de protagonizar todo el proceso. La pérdida de centralidad de los espacios educativos se debe tanto a la importancia que debe cobrar la persona, como a las nuevas modalidades que configuran los modelos de aprendizaje. El alumno, más que profesores, necesitaría guías que le condujeran hacia los destinos que imagina para sí mismo. Así la educación a distancia bien entendida debe ayudar a superar los límites que impone el entorno físico, y proporcionar los medios e instrumentos necesarios para un aprendizaje efectivo y acorde con las expectativas del alumno adulto que se enfrenta al proceso de aprendizaje.

Actualmente, la oferta formativa de los centros de educación de personas adultas (CEPA) se dirige a los alumnos adultos, teniendo en cuenta las siguientes características:

- a) *La persona adulta, algo más que un alumno.* Los CEPA ofertan actividades de formación tanto para las personas que necesitan formación para el mundo laboral como para atender a las personas ociosas, es importante que el ocio se convierta en el momento de disfrute a través de la diversión, pero también del aprendizaje y de la realización personal. Para que una actividad formativa dirigida a la formación de las personas adultas tenga éxito es necesario ofrecer los instrumentos adecuados para su realización, y estos instrumentos no se refieren únicamente al aspecto educativo, sino que lo social cobra una importancia singular.
- b) *La complejidad de la persona.* Debido a la complejidad de la persona, se deberá realizar una oferta formal e informal valorándose toda en igual medida y con gran flexibilidad en el diseño de dicha oferta formativa.
- c) *Los intereses más necesidades.* El alumno tiene una mezcla de intereses y necesidades, y es muy importante conseguir que los intereses de cada alumno y el alcance de la realización personal estén por delante de las necesidades impuestas por el mercado laboral.

4. EL PROYECTO MENTOR

El proyecto Mentor es un sistema de formación abierta, flexible, libre y a distancia puesto en marcha por el programa de nuevas tecnologías de la información y de la comunicación educativa (PNTIC) del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MECD). Este proyecto tiene una nueva metodología que se

aplica en la educación de personas adultas y está constituido por cursos de formación en soporte telemático que favorecen el empleo, actualizan profesionalmente e incrementan la formación de las personas adultas. Esta basado en una plataforma de formación avanzada que permite el estudio de una gran oferta formativa existente, con independencia del lugar en el que se encuentre el alumno, del horario disponible e incluso permitiendo flexibilizar el ritmo de estudio en función de las características individuales de cada uno.

El objetivo principal es que cualquier ciudadano, con independencia de cualquier formación anterior, de su nivel económico o de sus conocimientos de informática pueda acceder a los cursos de formación del aula Mentor.

Como consecuencia de lo anterior, se puede deducir una serie de características que definen este modelo de formación:

- Es accesible a cualquier alumno con independencia de su situación y nivel de estudios.
- Está basado en unos materiales autosuficientes en diversos formatos, apoyado por una serie de herramientas telemáticas (Internet) y con el constante análisis de un tutor a distancia, que no sólo resuelve dudas, sino que realiza un seguimiento de las actividades de aprendizaje de cada alumno.
- Permite seguir el curso desde el propio domicilio del alumno, si éste dispone de un ordenador conectado a Internet, en caso contrario, desde las aulas Mentor, en las que el alumno utiliza los equipos que allí se encuentran, y cuenta con el apoyo del administrador que le ayudará en los problemas iniciales de comunicación. Al mismo tiempo la asistencia del alumno al aula le permite el encuentro con otros alumnos del mismo o diferente curso y la realización de actividades colaborativas de carácter autónomo.
- Una de las características más brillantes del proyecto Mentor es la flexibilidad total, ya que los alumnos comienzan el curso cuando lo desean, definen su duración en función de las dificultades que encuentran y se presentan a examen cuando lo estiman oportuno. Esta característica garantiza un alto nivel de eficacia en estudiantes de diverso nivel cultural y que cuentan con una gran variedad de conocimientos previos. Mientras que los cursos presenciales siempre son demasiado lentos o demasiado rápidos, en este caso cada alumno determina su duración. Asimismo puede interrumpirse la realización del curso cuando sea preciso (trabajo temporal) e incorporarse con posterioridad a su situación inicial.
- El sistema se basa en una tutoría telemática mediante la cual, cada alumno plantea sus dudas, a su tutor; a través de un sistema de interacción electrónico, siendo contestado en un plazo no superior a veinticuatro

horas. También cuenta con sistemas de control, evaluación y análisis de la actividad del alumno. El MECED certifica finalmente el curso a través de una prueba final realizada en el aula Mentor, que garantiza el nivel de conocimientos adquiridos por el alumno.

El proyecto Mentor se articula en unas aulas², aunque no responden a lo que se entiende habitualmente como un aula tradicional, ya que no existe ningún profesor que imparta conocimientos, sino el administrador que gestiona los recursos y facilita el aprendizaje. Un aula Mentor puede definirse como un centro de recursos equipado con ordenadores, conexión a Internet, programas informáticos, materiales y asesoramiento de un administrador, para toda persona matriculada en un curso.

La puesta en marcha de un aula Mentor no conlleva la instalación de una tecnología específica para este proyecto, sino que cualquier aula de ordenadores en la que exista una conexión a Internet es perfectamente utilizable para este fin. Sin embargo, este equipamiento produce unos gastos de mantenimiento y amortización anuales, así como de las personas que trabajan en la misma, por ello los alumnos matriculados³ en el proyecto, tanto en Ayuntamientos como en centros de educación de personas adultas u otras instituciones, aportan mediante una matrícula mensual una cantidad económica, que ayuda a sostener, tanto los costes del aula como los derivados de la asistencia tutorial. Esta forma de colaboración económica lleva en funcionamiento desde hace varios años y es bien entendida por los alumnos como una forma de acceso a unos servicios educativos complementarios por parte de las instituciones colaboradoras.

Existen en la actualidad más de noventa cursos Mentor, que se puede realizar donde se quiera, como se quiera y cuando se quiera. Los diferentes cursos Mentor pertenecen a los siguientes bloques temáticos: iniciación a la informática, ofimática, redes y equipos, diseño y autoedición, Internet, medio ambiente, educación, español para extranjeros, PYME⁴, medios audiovisuales, programación, diseño Web, electrónica, educación para la salud, cultura y formación general e inglés.

Si consultamos las estadísticas del aula Mentor en Internet, las edades de los alumnos del proyecto Mentor presentan un abanico muy amplio, si se agrupa el alumnado comprendido entre 26 y 45 años supone el 57,48%, con predominio de las mujeres (53,44%). La mayoría se encuentran trabajando, teniendo como motivación, respecto a estos estudios, la promoción laboral. El número de titulados universitarios es significativo (39,27%). Un alto porcentaje de los alumnos inscritos en el aula Mentor están en enseñanzas relacionadas con la informática, de los cuales no tienen formación previa sobre este tema el 50%.

El proyecto Mentor se implantó, en el CEPA de San Fernando de Henares de Madrid, en el curso escolar 1998-99, y se sigue desarrollando actualmente. Este centro desarrolla su actividad en el municipio de San Fernando de Henares, distante 17 Km. del centro de Madrid, con una extensión de 38,8 Km²

y una población absoluta superior a los 40.048 habitantes⁵. El alumnado que acude al centro de educación de personas adultas es mayor de 18 años, aunque se detecta un aumento del alumnado de edad de escolarización ordinaria, siendo menores de 18 años, pero que tienen un contrato laboral de trabajo. El total del alumnado matriculado en el centro, en el curso 2006-07, es de 350 alumnos, de los cuales 24 alumnos están matriculados en los cursos Mentor.

En el año 2007, la población del municipio de San Fernando de Henares, se distribuye de la siguiente forma: el 62,11% pertenece al sector servicios, el 37,6% al sector industria y el 0,13% al sector agrícola. El fenómeno de la inmigración se ha convertido en una realidad en todo el municipio, aunque de forma dispar, siendo los inmigrantes que han llegado de diferentes nacionalidades y haciendo un total de 5.258 personas en este mismo año. Los porcentajes de la población procedente de los distintos países son los siguientes: este de Europa (10,06%), americanos (2,19), africanos (0,61%) y asiáticos (0,27). (Gráfico nº 1).

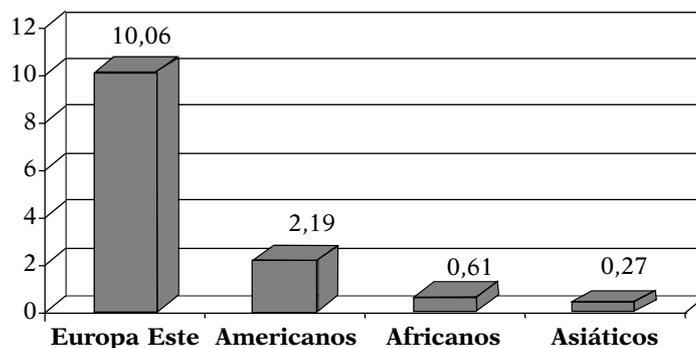


Gráfico nº 1. Distribución de porcentajes de la población extranjera de las diferentes nacionalidades en San Fernando de Henares (Madrid). Año 2007

En el curso escolar 2006-07, en el CEPA de San Fernando de Henares, como se ha señalado anteriormente, han estado matriculados 24 alumnos en los cursos Mentor. El perfil de este alumnado, ha sido de lo más variado, en cuanto a conocimientos de informática; aunque la gran mayoría de los alumnos manejaban bastante bien el ordenador (procesador de textos word, correo electrónico, Internet, etc.), y conocían las técnicas básicas del manejo del ratón y del teclado.

El nivel de estudio de los alumnos ha sido diverso, desde los estudios básicos hasta los universitarios, repartidos en un 17% con estudios básicos, un 48% con estudios de bachillerato o FP y un 35% con estudios universitarios o titulaciones superiores (Gráfico nº 2). En cuanto al género, del total de 24 alumnos adultos matriculados, el 45% correspondía a mujeres y el 55% a hombres. La edad de los alumnos oscila desde los 20 a los 48 años, aunque la franja más importante se encuentra entre los 25 y los 40 años, encontrándose el 77,8% de los alumnos comprendidos en este intervalo de edad.

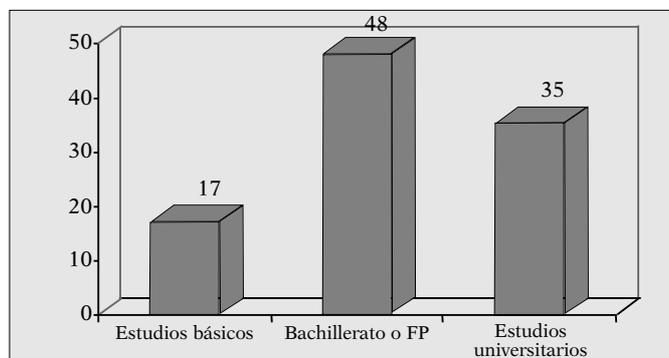


Gráfico nº 2. Nivel de estudios de los alumnos matriculados en el aula Mentor de San Fernando de Henares (Madrid). Curso escolar 2006-07

Los cursos más demandados en el CEPA de San Fernando de Henares, en el curso escolar 2006-07, han sido los siguientes: educación infantil (16,6%), contabilidad básica (12,5%), energía solar térmica (8,3%), nóminas y seguros sociales (12,5%), gestión inmobiliaria (8,3%), iniciación a Office XP (12,5%), iniciación a la programación (4,16%), photoshop (8,3%), geriatría (4,16%) y educación para la salud: drogas, medioambiente y recursos sanitarios (12,5%), (Gráfico nº 3).

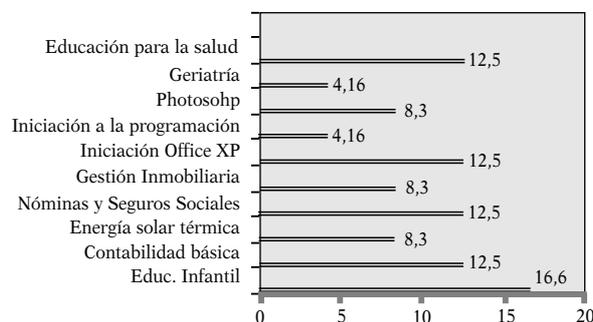


Gráfico nº 3. Cursos más demandados en el CEPA de San Fernando de Henares en el curso 2006-07

Dentro de la organización del proyecto Mentor es muy importante la figura del administrador del aula Mentor.

4.1. El administrador del aula Mentor

El administrador es la persona responsable del funcionamiento del aula Mentor, del asesoramiento, de la matriculación de los alumnos en los distintos cursos y del apoyo en el manejo de los equipos y conexiones telemáticas, convirtiéndose así en un pilar fundamental en este proyecto. Su función principal

es la de facilitar el proceso de aprendizaje de los alumnos y apoyar la comunicación con los tutores. Analizando todas las funciones del administrador, éste se puede considerar como un “puente” de unión entre los alumnos y los tutores, ya que disminuye la distancia existente entre ellos y favorece y personaliza el aprendizaje. El trabajo del administrador es muy importante y tiene diversas facetas.

Las funciones más importantes, que ha desempeñado el administrador del aula Mentor del CEPA de San Fernando de Henares durante el curso escolar 2006-07, se pueden clasificar en las siguientes categorías: actividades del administrador, organización y gestión del aula Mentor y coordinación del administrador.

4.1.1 Actividades del administrador

Las actividades más importantes de atención al alumnado que ha realizado el administrador del aula Mentor se pueden clasificar en tres fases: información previa a la matriculación en un curso Mentor, apoyo durante el proceso de aprendizaje y realización del seguimiento de la evaluación.

- a) En la fase previa a la matriculación en un curso Mentor, el administrador ha proporcionado al alumnado información sobre el funcionamiento y los servicios que ofrece el aula Mentor, según las necesidades y conocimientos previos de los alumnos. A continuación ha orientado a los alumnos sobre la oferta formativa de los cursos del proyecto Mentor, asesorando sobre los cursos que más se adecuan a sus necesidades y de las posibles dificultades que se pueden encontrar en su desarrollo. Hay que tener en cuenta que muchos alumnos se acercan al mundo de las tecnologías sin una idea exacta sobre la utilidad que pueden tener sobre su trabajo o sus necesidades de formación.

También el administrador ha informado de los cursos que son más adecuados a la formación inicial, a los intereses y a las motivaciones de los alumnos, de las normas y del funcionamiento del aula Mentor, del funcionamiento de la tutoría, del entorno virtual, de las mesas de trabajo, y de los materiales didácticos.

- b) Durante el proceso de aprendizaje el administrador ha apoyado al alumnado en los siguientes aspectos: el uso de los recursos del aula Mentor, el manejo de los equipos informáticos, la configuración de las cuentas de correo, el préstamo de los materiales didácticos del aula, la información de las fechas de matriculación, evaluación, pagos y recargas de matrícula, la motivación del alumnado a participar en los foros y en los tablones de anuncios de sus cursos, y, por último, ha buscado solución a todos los problemas que se le han presentado en el proceso

de aprendizaje del alumno. También se ha ocupado de la “puesta a punto” y del mantenimiento de los equipos informáticos para el buen funcionamiento del aula.

- c) Al finalizar el proceso de formación el administrador ha realizado la evaluación del alumnado. Para realizar esta evaluación ha convocado a los alumnos a la sesión presencial de evaluación en el aula Mentor para realizar la prueba final del curso. Una vez realizadas las pruebas finales el administrador las ha enviado, a través del correo electrónico, a los tutores correspondientes. Posteriormente, transcurridos aproximadamente dos meses, ha entregado el certificado de aprovechamiento de los cursos a los alumnos y ha realizado el registro correspondiente. El administrador ha elaborado y diseñado los siguientes documentos: un acta para complimentar con los alumnos que han aprobado los exámenes en las diferentes sesiones de evaluación, un estadillo para controlar la asistencia de los alumnos al aula y unas fichas en las que se ha recogido toda la información importante de los alumnos para proporcionársela a los tutores.

Ha pretendido que el alumno no se sienta solo en el proceso de aprendizaje, creando una cercanía con sus compañeros, con los tutores y con él mismo, convirtiendo la educación a distancia sin distancia. También ha potenciado en el aula el trabajo cooperativo entre los alumnos, metodología que favorece el aprendizaje, y ha adecuado el sistema de formación a las necesidades del alumno con explicaciones y resolución de dudas.

4.1.2 Organización y gestión del aula Mentor

El administrador ha gestionado el uso del aula Mentor procurando rentabilizar al máximo su funcionamiento y asegurando que todo el equipamiento informático se haya encontrado siempre operativo. Para ello se elaboró un horario, según los deseos de los alumnos, en tres turnos: mañana, noche y casa. El aula Mentor de San Fernando de Henares, cuenta con una organización y unas características especiales, entre éstas, se pueden destacar las siguientes:

- a) *Características del aula.* El aula Mentor dispone de trece equipos informáticos completos instalados en Red conectados a Internet, siendo las características más importantes del aula las siguientes: la distribución de los ordenadores, está en los laterales del aula en forma de “U”, el cableado se distribuye por los laterales de la sala, el espacio es cómodo existiendo una distancia mínima que permita al alumno trabajar holgadamente, existe fácil acceso a cada puesto de trabajo y la colocación de cada ordenador y monitor es la adecuada.

El aula cuenta con varias zonas de trabajo, aunque no son de grandes dimensiones, estas zonas son las siguientes:

- Trece puestos de trabajo informáticos, uno del administrador y los otros de los alumnos, donde cada uno de ellos realizan las actividades propias de cada curso.
- Una zona de recursos comunes donde se encuentran los diferentes materiales de uso común y consulta.
- Un área de trabajo en grupo para propiciar la colaboración espontánea entre los alumnos del mismo curso.
- Una zona de medios audiovisuales en la que se dispone de un cañón de vídeo, un retroproyector de transparencias, proyector de diapositivas y una pantalla para dar la información y realizar las actividades necesarias para el buen funcionamiento de los cursos.

Partiendo del espacio que se ha asignado al aula Mentor, se han ubicado correctamente las distintas zonas o ambientes, para hacer posible, sin interferir el trabajo de consulta y estudio, el de información y encuentro entre personas que acceden al aula en el mismo horario. En definitiva, lo que se ha pretendido conseguir es una ergonomía en el aula que implica que el alumnado pueda trabajar a gusto.

b) *Organización del aula.* Para la buena organización y gestión del aula Mentor, se han tenido en cuenta los siguientes aspectos:

- Un ambiente y un clima agradables en las diferentes zonas de trabajo con todos y entre todos los alumnos.
- Los recursos didácticos existentes en el aula se han cuidado y clasificado, asimismo se ha establecido un sistema de préstamo de estos recursos.
- En todo momento el funcionamiento de la instalación informática ha sido correcto y la configuración de los equipos y programas informáticos ha sido la adecuada.
- En la gestión de los usuarios del aula, se han realizado las siguientes funciones: la matriculación en el curso, el alta en el servidor, la asignación de tutor correspondiente, el mantenimiento de la base de datos y la entrega de materiales didácticos.
- Se han organizado todos los documentos necesarios para el buen funcionamiento del aula Mentor.

La difusión de las distintas ofertas de formación del proyecto Mentor entre la población, no sólo se ha realizado en la localidad donde se encuentra ubicada el aula, sino también en su zona de influencia.

4.1.3 *Coordinación del administrador*

La coordinación, la colaboración y el intercambio de información entre los administradores y los demás agentes e instituciones implicadas en el proyecto son fundamentales. Por este motivo, el administrador se ha coordinado en todo momento con los tutores, los coordinadores, otros administradores, el CNICE⁶, el gabinete Mentor, así como con otras instituciones, entidades y órganos de coordinación docente: centro de educación de personas adultas, Ayuntamiento, biblioteca, asociaciones y el claustro de profesores.

- a) *Con los tutores y coordinadores.* Es muy importante que el administrador del aula Mentor mantenga una relación de intercambio de información con los tutores, con los coordinadores y con otros administradores del proyecto.

La relación del administrador con los tutores ha sido constante para que el seguimiento, la orientación, el apoyo y la evaluación del proceso de aprendizaje del alumno hayan sido eficaces. Por este motivo la colaboración del administrador con los tutores se ha llevado a cabo, entre otros aspectos, informando sobre todas las características de cada alumno cuando éste comenzaba el curso y sobre las incidencias concretas que han existido (información de las dificultades en el proceso de aprendizaje, largos periodos de inactividad de algún alumno, etc.). También se han resuelto las dudas e inquietudes que se han planteado entre los alumnos y los tutores. Al mismo tiempo los tutores han estado en contacto con el administrador. El administrador ha usado todos los medios de comunicación telemática para facilitar la interacción entre alumnos y tutores.

El administrador también ha ofrecido al tutor la siguiente información sobre los alumnos:

- Información complementaria concreta y específica sobre algunos alumnos, además de los datos básicos (nombre, edad, sexo, situación laboral y conocimientos previos del curso que ya posee el tutor).
- Algunas dificultades de adquisición o consulta de material didáctico.
- La asistencia y el proceso de aprendizaje de los alumnos.
- Información útil al tutor; dentro de esta información se destaca la siguiente: la antigüedad del alumno en el centro, estudios realizados

anteriormente, conocimiento sobre el uso de las herramientas informáticas, la experiencia en los cursos Mentor, la constancia en el trabajo, la asistencia a las actividades de aula, el turno de trabajo, etc.

En definitiva, el administrador ha enviado al tutor toda la información necesaria sobre el alumnado, contribuyendo a la mejora del proceso de aprendizaje y de formación del alumnado.

El administrador se ha puesto en contacto puntualmente con los coordinadores de algunos cursos cuando ha sido necesario, por ejemplo para realizar consultas sobre los materiales complementarios o el diseño de algunos cursos nuevos.

- b) *Con otros administradores.* El administrador ha estado en constante comunicación con los administradores de las aulas Mentor próximas al aula de San Fernando de Henares, para comentar cualquier tipo de incidencia, intercambiar experiencias, ideas, opiniones y resolver posibles dudas. Además de las reuniones personales y el contacto telefónico, para facilitar esta interacción, el colectivo de administradores cuenta con diferentes herramientas de comunicación telemática: el correo electrónico, el Messenger, el foro de administradores y el tablón de anuncios.
- c) *Con el CNICE.* El administrador también ha estado en comunicación con el CNICE para realizar alguna consulta referente a la actualización de cursos, a los tutores, sobre las aulas y las mesas de trabajo; y para consultar alguna duda que ha surgido durante el curso escolar.
- d) *Gabinete Mentor⁷.* La relación con el gabinete Mentor es importante debido a que se puede consultar cualquier dificultad o información necesaria para seguir con el buen funcionamiento del proyecto Mentor y para conseguir una formación de calidad.

El administrador del aula se ha puesto en contacto con las personas responsables del subgrupo de trabajo del gabinete Mentor para realizar las siguientes tareas:

- Realizar algunas consultas informativas y técnicas, con el propósito de resolver algunos problemas informáticos que se habían presentado con el servidor.
- Realizar algún cambio de tutor.
- Solicitar los materiales didácticos y los recursos informáticos necesarios para la realización de los cursos.

- e) *Otras entidades y órganos de coordinación.* El administrador del aula se ha coordinado también con otros órganos de coordinación docente y con otras instituciones del entorno del aula Mentor; entre éstas, se pueden destacar las siguientes:
- Otros CEPA. El administrador se ha relacionado con otros centros de educación de personas adultas próximos para intercambiar información, aclarar dudas y compartir experiencias.
 - El Ayuntamiento de San Fernando de Henares. Ha existido coordinación con el Ayuntamiento del municipio para realizar campañas informativas sobre la oferta formativa y hacer la publicidad necesaria para dar a conocer los diferentes cursos Mentor.
 - Biblioteca del municipio. La coordinación con el responsable de los medios informáticos de la biblioteca del municipio ha sido muy importante, habiéndose realizado propuestas conjuntas. Los alumnos del proyecto Mentor han investigado en la biblioteca temas relacionados con el curso que estaban realizando y han utilizado también el equipamiento informático de la biblioteca.
 - Asociaciones. El administrador se ha coordinado puntualmente con las diferentes asociaciones que existen en el municipio (asociación de alumnos y asociación de mujeres), para una mayor información y difusión de los cursos Mentor.
 - Claustro de profesores. También ha existido una coordinación, una vez al trimestre, con el claustro de profesores del centro, y en especial con el equipo directivo, en aspectos relacionados con la gestión administrativa y económica.

En general, el administrador para informar y difundir a las organizaciones del entorno del centro los diferentes cursos Mentor, ha utilizado los siguientes métodos: presencial, telefónico, correo electrónico y Messenger.

4.2. Los tutores de los cursos Mentor

En un principio se ha concebido el método tutorial como un sistema de educación personalizada en el que se atendía a las características individuales de cada alumno dentro de la educación colectiva. “La palabra tutor lleva implícita el concepto que hace referencia a la figura por la que se ejerce la protección, la tutela, defensa o salvaguardia de una persona menor o necesitada, en sistemas educativos abiertos y a distancia, la característica primordial es la de fomentar el desarrollo del estudio independiente, su figura pasa a ser básicamente la de un orientador del aprendizaje del alumno aislado, solitario y carente de la presencia de un profesor instructor habitual” (García, 2001, p. 124).

Los tutores, que trabajan desde su domicilio son expertos en la organización, la planificación y en los contenidos de los cursos y además cuentan con formación necesaria en la metodología del proyecto para realizar con éxito sus actividades. En la educación a distancia se pueden realizar diferentes estudios en diferentes niveles, no encontrándose bajo la continua supervisión directa de los tutores, ni estando presentes en el aula el profesor y los alumnos, sin embargo, los alumnos se benefician de la planificación, seguimiento y evaluación de la organización tutorial a distancia. Cada alumno dispone de forma permanente de un tutor que le ayuda a lo largo de su aprendizaje, pero considerando el espacio donde se lleva a cabo la enseñanza y aprendizaje a distancia “el alumno está a distancia del profesor gran parte o todo el tiempo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Wedemeyer, 1981, p. 4).

Si se hace referencia a la modalidad diferente de estudiar y a la atención tutorial, se puede decir que “la educación a distancia es un punto intermedio de una línea continua en cuyos extremos se sitúa la relación presencial profesor-alumno por una parte, y la educación autodidacta, abierta en la que el alumno necesita de la ayuda del profesor, por otra” (Cirigliano, 1983, p. 19).

El CNICE del MECD, a través del gabinete Mentor tiene asignada, mediante convenio con las Comunidades autónomas, Ayuntamientos, organizaciones no gubernamentales y demás instituciones colaboradoras; la selección, formación y seguimiento de calidad de los tutores de los cursos. El grupo de tutores de un curso cuenta con un coordinador, persona encargada de dinamizar la interacción entre el grupo de tutores, de aunar criterios de actuación en la formación a distancia y de desempeñar tareas específicas de coordinación.

Los tutores de los cursos Mentor son profesionales especializados en los contenidos de estos cursos, con experiencia docente, con dominio de las aplicaciones telemáticas a través de Internet y con formación necesaria en la metodología del proyecto para realizar las actividades. Los tutores cuentan con herramientas que les permiten seguir los pasos de cada uno de sus alumnos y recordar todas y cada una de las interacciones que establece con cada uno de ellos. La labor de los tutores ha consistido en el apoyo, la evaluación y el seguimiento individualizado del proceso de aprendizaje de los alumnos. También han fomentado las interacciones entre los alumnos matriculados en los cursos, creando así una buena dinámica de aula. Cada alumno ha tenido asignado de forma permanente un tutor que le ha ayudado a lo largo de su aprendizaje.

La labor realizada por los tutores de los diferentes cursos ha sido muy compleja, ya que ha contado con un número de alumnos, que ha variado en función de la demanda del curso y de la propia disponibilidad de tiempo del propio tutor, y con un tema dispar, ya que no se encuentran todos en una determinada unidad didáctica, sino que cada uno de sus alumnos se encontraban en un lugar diferente del programa. La misma flexibilidad que ha caracterizado el trabajo de los alumnos se ha traducido en el de los tutores, ya que éstos han

podido realizar su labor en cualquier momento del día o de la noche, puesto que el ordenador central se encuentra permanentemente activo, sin embargo han contado con un condicionante expreso: todas las consultas de los alumnos han debido ser respondidas dentro de las veinticuatro horas siguientes.

4.3. El entorno virtual de trabajo

Las mesas de trabajo de los cursos son el entorno virtual de estudio donde se accede a los materiales de formación, ejercicios, al grupo de noticias del curso y donde se desarrolla la tutoría telemática. En cuanto a su formato se compone de una serie de botones que posibilitan la formación en línea y la interacción entre alumnos y tutores del curso. La estructura de las mesas de trabajo se mantiene constante en todos los cursos, de manera que se facilita su uso a aquellos alumnos que ya conozcan este sistema. En la propia mesa se explica el funcionamiento de los botones.

Las mesas de trabajo son un elemento fundamental en los cursos Mentor que facilitan el desarrollo del proceso de aprendizaje de los diferentes cursos. Las mesas de trabajo son muy importantes porque en ellas se encuentra de forma clara, fácil e intuitiva todos los recursos didácticos necesarios para llevar a cabo el curso.

Una vez que se accede a las mesas de trabajo, se puede comprobar que toda la información de éstas está organizada en tres partes importantes: información, formación y comunicación.

- a) *Información.* Aquí el alumno recibe todo tipo de información sobre el curso, desde el mensaje de “bienvenida”, el nombre del tutor y la forma de comunicarse con él, hasta los contenidos, los materiales necesarios y las normas que facilitan el aprendizaje.
- b) *Formación.* Este apartado se estructura en cuatro categorías: agenda, materiales, ejercicios y evaluaciones.
 - En la agenda se facilita la organización del trabajo, en ella se recuerda todas las actividades obligatorias y recomendadas del curso.
 - Los materiales son diferentes en cada uno de los cursos, en unos se incluyen todos los materiales del alumno, mientras que en otros, sólo los recursos complementarios y en continua actualización. Además se dispone de material en diferentes formatos (impreso, CD, vídeo e imagen ISO®).
 - En los ejercicios figuran las prácticas que deben realizar los alumnos a lo largo del curso para aplicar los contenidos estudiados. Una vez realizadas estas prácticas se deben enviar al tutor correspondiente para que las revise, comente y oriente.

- En las evaluaciones el tutor propone la realización de “una versión” de la evaluación en línea.
- c) *Comunicación*. En este apartado se estructuran las siguientes categorías: correo del tutor, grupos de noticias y tablón de anuncios.
 - Correo del tutor. Es la forma de comunicación básica para relacionarse con el tutor.
 - Grupos de noticias. Se puede participar y comunicar con los alumnos del curso.
 - Tablón de anuncios. Se puede compartir información con los demás compañeros del curso y tutores, cuyas aportaciones se mantienen en una base de datos.

También existen dos botones complementarios: Mentor y ayuda, el primero permite acceder de forma rápida a la dirección del portal Mentor, y el segundo pretender ayudar y orientar en tres aspectos: ayudas sobre Mentor, ayuda técnica y ayuda en problemas relacionadas con Internet.

5. CONCLUSIÓN

Teniendo en cuenta todo lo analizado anteriormente, se puede plantear que las TIC y los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje suponen un nuevo reto al sistema educativo, favoreciendo el paso de un modelo tradicional (donde los conocimientos los proporciona el profesor o en el libro de texto), a un modelo más abierto y flexible, donde la información tiende a ser compartida entre todos.

Lo importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el uso de las TIC, es el desarrollo de procesos formativos dirigidos a que cualquier persona aprenda a aprender, y pueda adquirir las habilidades necesarias para el autoaprendizaje a lo largo de toda la vida.

Las enseñanzas en entornos virtuales para personas adultas deben tener en cuenta las características del aprendizaje del adulto, la diversidad de perfiles, intereses, y los conocimientos de cada persona. Las TIC y los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje afectan más a los procesos que a los productos, pues lo que modifican son las rutas y las habilidades utilizadas para alcanzar la formación.

En la actualidad es importante formar a las personas adultas en el manejo de las herramientas informáticas y en la utilización de los recursos necesarios para el tratamiento de la información y la comunicación, así como potenciar su participación en los diferentes cursos del proyecto Mentor. Esto permi-

tiría una mejor adaptación de los ciudadanos a la sociedad del conocimiento del siglo XXI.

Las enseñanzas del proyecto Mentor son una nueva metodológica para la enseñanza-aprendizaje de los ciudadanos de nuestra sociedad y están teniendo un gran impacto en la docencia, en todos los niveles, por lo que se aconseja la utilización de estas técnicas para la formación de los ciudadanos del futuro. Con los cursos Mentor se forman y reciclan a las personas adultas y les capacitan para desenvolverse mejor en el ámbito social, cultural y profesional de la sociedad actual.

La metodología que se utiliza en los cursos Mentor es muy interesante, se basa en un soporte telemático, ofrece un amplio abanico de oferta formativa, convierte al alumno en protagonista de su propio aprendizaje, siendo el mismo alumno el que establece el ritmo de estudio y de trabajo, y elige también el lugar para realizar el curso. Esta modalidad educativa de enseñanza encierra muchas posibilidades y muchas aplicaciones prácticas en educación. Así la utilización adecuada de Internet en las aulas tiene muchas ventajas, siendo conveniente reflexionar sobre ellas, estudiarlas y analizarlas, para poder aplicarlas al proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos.

Para desarrollar los cursos del proyecto Mentor con éxito en los centros educativos es muy importante reflexionar, analizar y tomar decisiones sobre los siguientes elementos fundamentales: el planteamiento de unos objetivos, la planificación de la información y la formación inicial, la creación de un clima agradable en el aula y el establecimiento de una coordinación con las diferentes instituciones del entorno.

Las condiciones que deben existir en un aula Mentor serán las adecuadas y reunirán los requisitos necesarios para lograr un ambiente agradable de trabajo y para que los alumnos puedan trabajar a gusto.

Es muy importante la relación entre el administrador del aula Mentor y los tutores de los cursos, el administrador podrá ofrecer su colaboración al tutor en caso de ser necesario, esta colaboración será útil, estrecha y cordial. Los tutores, a su vez, estarán siempre en relación constante con los administradores para que la orientación, el apoyo, el seguimiento y la evaluación del proceso de aprendizaje de los alumnos sean eficaces.

Debido tanto a la cantidad de alumnos matriculados en los últimos años en los cursos Mentor en las diferentes Comunidades Autónomas como en el CEPA de San Fernando de Henares de Madrid, es muy importante seguir ofertando los cursos del proyecto Mentor para seguir dando respuesta a las demandas y necesidades del alumnado adulto.

NOTAS

- 1.- Es alguna de las conclusiones del Seminario regional de educación de adultos, desarrollado durante el curso 1997/98 en Mieres (Asturias), y que pretende ser el marco de referencia de la política educativa para las personas adultas.
- 2.- Tras la puesta en marcha del proyecto Mentor con 18 aulas en el curso escolar 1993-94, se han ido sumando otras aulas en las diferentes Comunidades autónomas e instituciones hasta llegar a más de 400 aulas Mentor en funcionamiento en el curso 2006-07 (<http://www.mentor.mec.es>).
- 3.- El número de personas adultas matriculadas en las aulas Mentor ha ido aumentando de 180 alumnos en el curso escolar 1993-94, hasta más de 8000 alumnos en el curso 2006-07. En la Comunidad de Madrid, la matrícula de alumnos en los cursos Mentor ha fluctuado de 351 matriculadas en el curso 2001-02, a las 729 en el curso 2003-04, a 581 en el curso 2004-05, a 659 en el curso 2005-06, (Amores, 2006, p. 48), y a más de 1600 en el curso 2006-07.
- 4.- El significado literal de la sigla PYME es “pequeña y mediana empresa”, la cual es un concepto muy difundido en todo el mundo. Aunque este concepto encierra acepciones muy divergentes, debido a que los factores, que dan definición a una PYME, son considerados de diferente manera en cada país. Por tanto, es casi un hecho, que se puede afirmar, que existe una definición de PYME para cada país.
- 5.- Datos facilitados por el Instituto Nacional de Estadística (2006).
- 6.- Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa.
- 7.- Es el gestor del sistema y responsable de atender y solventar los problemas más importantes, con la dirección de correo electrónico mentor@encina.pntic.mec.es.
- 8.- Los materiales de algunos cursos Mentor se encuentran en imágenes ISO que son imágenes de archivos creadas con diferentes programas (... Nero, etc). Estas imágenes ISO se encuentran en las mesas de trabajo de los cursos Mentor y se graban con diferentes programas en un CD. Una vez grabado el CD, ya se pueden consultar o imprimir todos los contenidos del curso Mentor.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Actas del Seminario Regional de Educación de Adultos (1998). *La educación de adultos*. Asturias, (documento policopiado).
- Amores Pérez, J. (2006). Perfil de las personas adultas en educación a distancia. *Notas. Educación de personas adultas*, 18, 48-51.
- Castells, M. (1997). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cirigliano, G. F. J. (1983). *La educación abierta*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2000). *Memorando sobre el aprendizaje permanente*. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas.
- De Pablos, J. (1994). Visiones y conceptos sobre la Tecnología Educativa, en J. M^a Sancho (Coord.). *Para una tecnología educativa*. Barcelona: Horsori.
- Eraut, M. R. (1992). Tecnología Educativa: marcos conceptuales y desarrollo histórico, en Husen, T. y Postlethwaite, T. N. *Enciclopedia Internacional de la Educación*, 9, 5405-5417.
- García Aretio, L. (2001). *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel Educación.
- Holmberg, B. (1985). *Educación a distancia: situación y perspectivas*. Buenos Aires: Kapelusz.
- López Gutiérrez, C. (2004). Las nuevas tecnologías y la enseñanza con adultos/as. *Notas. Educación de Personas Adultas*, 18, 52-55.
- Mallas, S. (1979). *Medios audiovisuales y pedagogía activa*. Barcelona: Ceac.
- Martínez-Otero, V. (2006). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: CCS.
- Mayordomo Mayorga, C. (2003). *Aula Mentor. Profesores responsables de las Aulas Mentor*. Madrid: MECED.
- Rodríguez Fernández, J. y otros. (2003). La educación a distancia en la educación de adultos, en C. Mayordomo. *Aula Mentor. Profesores responsables de las Aulas Mentor*. Madrid: MECED.
- Wedemeyer, CH. A. (1981). *Learning at the back door. Reflections on non-traditional learning in the lifespan*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Páginas Web
 MECED:
<http://www.cnice.mecd.es>
 [consulta 2006, 22 de diciembre]
 MECED:
http://www.mentor.es/aulas/madrid/aulas_madrid.htm
 [consulta 2007, 4 de mayo]
 MECED:
http://www.mentor.es/matrícula/matrícula_marco.htm
 [consulta 2007, 4 de mayo]
 MECED. Aula Mentor:
<http://www.mentor.mec.es/faq/faq.htm>.
 [consulta 2006, 22 de diciembre]
 MECED. Estadísticas: Aula Mentor.
<http://www.mentor.mec.es/mentor.htm>.
 [consulta 2007, 5 de mayo]

PALABRAS CLAVE

Educación, adultos, distancia, metodología, Proyecto Mentor.

KEY WORDS

Education, Adults, Distance, Methodology, Mentor Project.

PERFIL ACADÉMICO DEL AUTOR

José Luis Barrio de la Puente, es Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación (Sección Ciencias de la Educación), Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad Complutense de Madrid. Diplomado en Profesorado de Educación General Básica. E.U. "María Díaz Jiménez". Máster de Especialización. Experto Universitario en Educación de Personas Adultas, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Líneas de investigación: La educación de personas adultas, la atención a la diversidad, las escuelas inclusivas y las nuevas metodologías en la educación del siglo XXI.

Dirección del autor: Facultad de Educación y Centro de Formación del Profesorado. UCM
C/ Rector Royo Villanova, s/n
28040 Madrid
E-mail: jlbarrio@edu.ucm.es

Fecha recepción del artículo: 21. septiembre. 2007
Fecha aceptación con modificaciones: 31. octubre. 2007
Fecha aceptación definitiva: 11. marzo. 2008

2

LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA ANTE EL RETO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (EEES)

(TEACHING ASSESSMENT AGAINST THE CHALLENGE OF THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA)

Carmen Calderón Patier y Gregorio Escalera Izquierdo
Universidad CEU San Pablo y UNED

RESUMEN

El principal objetivo del proceso de convergencia de la enseñanza superior que estamos viviendo, en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), es convertir a los sistemas universitarios europeos en un referente internacional por la calidad de la enseñanza impartida. Ello exige una revisión, actualización y adaptación de las actuales metodologías docentes y de su organización, así como del establecimiento de técnicas y prácticas que permitan evaluar integralmente la enseñanza.

En este contexto, el presente trabajo se analizan los tres pilares de la evaluación de la educación superior: en primer lugar, la evaluación del alumnado (o del aprendizaje) según las diferentes formas alternativas de evaluación de los resultados de los alumnos, en segundo lugar, la evaluación de la actividad docente, analizando las ventajas e inconvenientes de las encuestas de opinión, y por último la evaluación institucional de la docencia.

ABSTRACT

The main aim of the convergence process in the European higher education is to transform the european universities systems in an international reference due to the quality of its education. This but requires the review, updating and adaptation of current teaching methodologies and organisation, and also the establishment of techniques and practices that allow the integral assessment of the teaching process.

The author analyses the three main pillars of the assessment of higher education: firstly, the student and teaching assessment according the different models of evaluation of student performance. Secondly, teacher assesment, analysing the advantages and disadvantages of opinion polls. Lastly, institutional teaching assessment.

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza superior se sitúa en el cruce de la investigación, la educación y la innovación, y constituye el eje central de la Economía y de la sociedad del conocimiento y un factor clave para la competitividad de la Unión Europea. Sin embargo, a escala europea, la enseñanza superior no es objeto de una “política europea común”, sino que el contenido y la organización de los estudios sigue siendo competencia exclusiva de los Estados.

No obstante, conforme al artículo 149 del Tratado de la Comunidad Europea (TCE), la Comunidad “contribuirá al desarrollo de una educación de calidad fomentando la cooperación entre los Estados Miembros”, a través de una amplia gama de acciones, tales como la promoción de la movilidad de los ciudadanos, la elaboración de planes de estudios comunes, la creación de redes, el intercambio de información o la enseñanza de las lenguas de la Unión Europea. El Tratado consagra igualmente un compromiso a favor del aprendizaje permanente para todos los ciudadanos de la Unión.

En 1999, los Ministros de educación de 29 países europeos¹ firman la Declaración de Bolonia² para la creación y desarrollo armónico del *Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)* antes de 2010. La Declaración de Bolonia es la base de todo el proceso de convergencia de la educación superior en la UE. El proceso de integración en el *EEES*, es el marco de referencia actual básico para toda la universidad en el ámbito de la Unión Europea, y tiene como origen un importante cambio en la cultura de la universidad que lleva a ésta a impulsar el aprendizaje activo y comprometido del estudiante, a organizar la educación alrededor de las competencias que el estudiante debe alcanzar y, como fondo, a propiciar el desarrollo del pensamiento crítico que es, frente a otras enseñanzas superiores enfocadas a la profesionalización, el gran valor añadido y el auténtico sello de identidad de la enseñanza universitaria.

En este contexto, de la evolución del concepto de docente y de universidad puede deducirse que la orientación a los alumnos, la investigación y la docencia constituyen la misión asignada al profesor universitario dentro del ámbito de las funciones de la Universidad actual. Sin estas tres funciones la profesión de docente universitario no sería completa, pues las mismas se complementan, engrandeciendo dicha profesión cuando se hacen con plena conciencia, alegría y vocación.

Según lo expuesto anteriormente, el principal objetivo del proceso de convergencia de la enseñanza superior que estamos viviendo, es convertir a los sistemas universitarios europeos en un referente internacional por la calidad de la enseñanza impartida, es decir, construir la Europa del conocimiento, aumentar la competitividad de los países miembros, incrementar las oportunidades de empleo para los titulados, y que el sistema europeo de formación superior sea un polo de atracción de estudiantes y profesores del resto del mundo. En defi-

nitiva, se tratará de adoptar un sistema flexible de titulaciones, comprensible y comparable que dote de mayores oportunidades de empleo en toda Europa.

Este espíritu se plasmó en el caso español en un Documento-Marco³ que recogía, entre otros, diversos aspectos relacionados con la docencia: la adaptación de las enseñanzas y las titulaciones, la adopción del crédito europeo, la incorporación del suplemento al título, y la acreditación de la calidad. Tal y como se señala en este documento, la integración del sistema universitario español en el EEES requiere de normativa concreta que desarrolle los distintos elementos conceptuales definidos en las declaraciones europeas y recogidos por la LOU, y más recientemente por la *Ley Orgánica 4/2007*⁴ de Universidades.

En definitiva, el objetivo de la reestructuración de los estudios superiores y la docencia universitaria en España es adecuar, en la forma y en el contenido, el sistema universitario español al EEES, para que alcance una mayor calidad y competitividad en relación con el resto de los países europeos. La docencia en su conjunto tal y como está actualmente concebida en nuestro país, deberá experimentar cambios significativos. Así:

- Los docentes, debemos paulatinamente ir cambiando el medio de transmisión de los conocimientos, complementando la lección magistral (necesaria para el caso de los conocimientos fundamentales), con otros métodos de enseñanza más activa como clases prácticas, seminarios, tutorías dirigidas, trabajos de investigación, conferencias...
- Necesidad de potenciar un cambio de mentalidad de los docentes, incentivando el uso de las nuevas tecnologías y dotando a las universidades de nuevos materiales e infraestructuras.
- En la medida en que el objetivo no es sólo la transmisión de conocimientos, sino también de habilidades y competencias, debe modificarse el sistema tradicional de evaluación (basado fundamentalmente en exámenes recopilatorios de conocimientos) e introducir paulatinamente nuevos métodos de evaluación del aprendizaje. Además del examen, se hace necesario incluir otros instrumentos de evaluación que puedan medir con más precisión el esfuerzo del alumno a lo largo del curso y que canalicen su esfuerzo hacia múltiples actividades, que en muchos casos le ayudarán a su incorporación en el mercado laboral (prácticas, casos, discusión, trabajos autorizados).
- Hay que mejorar los sistemas de evaluación de la actividad docente, de tal manera que ésta se configure realmente como un instrumento útil para el docente que le permita percibir sus puntos fuertes y débiles de su método y mejorar su actividad docente.
- Se debe inculcar la “filosofía de la calidad” de las actividades universitarias

medida a través de la evaluación. En este sentido, son numerosas las iniciativas ya aplicadas, tales como el Programa Experimental de Evaluación (Programa ESMU, 1992-94); el proyecto Piloto Europeo de Evaluación de la Enseñanza (1994-95); los procesos de evaluación interna y externa que se llevaron a cabo en el marco del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (PNECU, 1995) y el II Plan de la Calidad de las Universidades (PCU, 2001); y las actividades de evaluación llevadas a cabo por la ANECA, (el programa de evaluación institucional, el programa de certificación, el programa de acreditación, el programa de Convergencia Europea y el programa de evaluación del profesorado), que se han puesto en marcha desde 2003.

- Por último, debe ser la propia organización docente la que impulse el proceso de desarrollo del EEES, porque la adopción de un sistema flexible de titulaciones, comprensible y comparable, dotará de mayores oportunidades de empleo a los estudiantes de toda Europa y, en general, en otros países, lo que en definitiva redundará en beneficio de todos.

No cabe duda que todos estos retos que se nos plantean son de gran relevancia, no obstante, en el presente trabajo nos limitaremos a analizar uno de estos aspectos que consideramos esenciales en el proceso, y que quizá no esté teniendo el protagonismo consideramos que merece, esto es: la evaluación docente en todos sus ámbitos.

2. EL CICLO DIDÁCTICO: EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA

La Universidad no es sólo un centro de transmisión de conocimientos, sino que debe contribuir a la formación integral de los estudiantes, dotándoles de una formación científica sólida y una preparación profesional adecuada a la realidad, de manera que puedan tener conciencia de los problemas de la sociedad en la que se insertan y sean capaces de resolverlos.

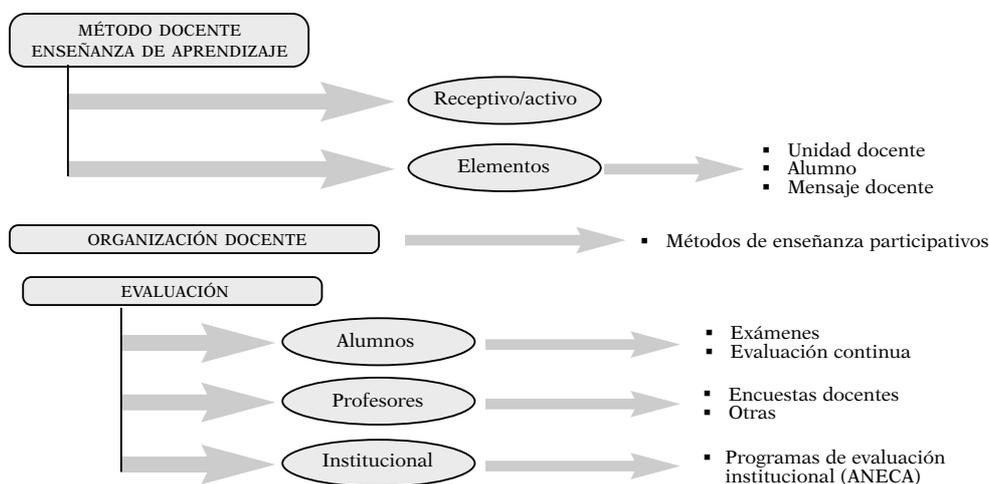
En este marco, el docente universitario debe simultáneamente ser docente e investigador, dos actividades complementarias, y junto a la transmisión de conocimientos debe también transmitir valores, habilidades y actitudes que contribuyan a la formación integral de los estudiantes. Este proceso es realizado en lo que se denomina el ciclo didáctico, que ocupa desde el método docente adecuado para la consecución de los objetivos señalados, hasta la evaluación de la actividad desempeñada, pasando por la organización adecuada de la docencia. No son fases separadas e independientes, sino que están interrelacionadas entre sí. En el presente epígrafe, realizaremos la mencionada división por razones de claridad expositiva, sin olvidar la existencia de un flujo continuo durante todo el ciclo que garantiza el dinamismo de los procesos formativos.

El método docente en la educación superior se ve influenciado por dife-

rentes variables que van desde las instituciones que configuran el contexto académico, a aquellas ligadas a las experiencias personales de los protagonistas del proceso, profesor y alumno, y por las opciones derivadas de los medios y recursos didácticos disponibles. Las interacciones de estas variables, y las múltiples combinaciones que se pueden producir, permiten intuir un complejo abanico de formas de enseñar, que se concretará en la organización de la docencia que se considera adecuada en cada caso.

Finalmente, es conveniente resaltar la importancia cada vez mayor de las actividades de evaluación. Los resultados de las mismas permitirán a las Universidades y a las Administraciones correspondientes la puesta en marcha de políticas de mejora de la calidad de la docencia.

Figura 1: El ciclo didáctico



Fuente: Elaboración propia

La Figura 1 resume el ciclo didáctico que a continuación se detalla.

Es evidente, que para que la enseñanza sea efectiva, además de transmitir conocimientos o habilidades, es necesario que el alumno aprenda. La valoración de la eficacia con que se ha desarrollado el proceso de enseñanza-aprendizaje constituye la última fase de la actividad docente: la evaluación y el control de la docencia. Así, a pesar de que la enseñanza y aprendizaje se encuentran estrechamente ligados y forman parte de una misma unidad, se pueden distinguir dos procesos evaluables: como aprende el alumno y como enseña el profesor.

Pero además de los dos protagonistas principales (alumno, profesor), en la actividad docente interactúan para lograr los objetivos propuestos otros agentes, las instituciones (centros, departamentos...). Es esencial para poder ir ajustando poco a poco la actividad y dedicación docente a los requisitos deriva-

dos de la Declaración de Bolonia, realizar también una evaluación institucional de la docencia. La actualidad e interés del tema viene dada por dos razones: la implantación del programa de evaluación institucional (dirigido desde la ANECA) y la puesta en marcha del programa de Convergencia Europea (canalizado a través de la ANECA) para la futura consecución del EEES.

A continuación se analizan estos tres pilares de la evaluación de la educación superior: en primer lugar, la evaluación del alumnado (o del aprendizaje) según las diferentes formas alternativas de evaluación de los resultados de los alumnos, en segundo lugar, la evaluación de la actividad docente, analizando las ventajas e inconvenientes de las encuestas de opinión, y por último la evaluación institucional de la docencia.

2.1. La evaluación del alumnado

La evaluación del aprendizaje del alumno permite comparar los conocimientos y logros alcanzados con los objetivos establecidos. Cualquier evaluación será, sin embargo, parcial, ya que será el propio alumno, su evolución y desarrollo personal y profesional futuro, quien se encargue de valorar el impacto que la educación superior ha tenido en él.

La evaluación es un proceso complejo que puede adoptar distintas formas dependiendo de su objeto (resultados, procesos, programas, centros, etc..) o de su finalidad (mejorar, certificar, diagnosticar, etc..), y que puede desarrollarse siguiendo distintas metodológicas (encuestación, observación, etc..). Todas esas diferencias hacen posible que se pueda determinar el “valor” educativo de “algo”, ya sea un plan de formación, un programa, o una institución⁵.

Definimos el proceso de evaluación del estudiante como un conjunto de actividades (pruebas escritas, orales, prácticas, proyectos, trabajos, etc.) utilizadas en la valoración del progreso en el aprendizaje del estudiante en la unidad o módulo del curso. Debe tenerse en cuenta que la evaluación es uno de los elementos más potentes de regulación del aprendizaje y que, por tanto, no es posible innovar en el proceso de enseñanza-aprendizaje sin innovar paralelamente en la actividad evaluativa.

El proceso de evaluación es complejo y debe permitir al docente no sólo medir el aprendizaje del alumno, sino indicarle la efectividad de los métodos de enseñanza. El nuevo escenario del EEES implica, como hemos visto anteriormente, que los objetivos docentes consisten no sólo en la adquisición de conocimientos, como ha sucedido tradicionalmente, sino también en el desarrollo de una serie de competencias, esto es, capacidades o habilidades y destrezas. En este nuevo escenario, donde el estudiante pasa a ocupar el centro del proceso de aprendizaje, surge la necesidad de replantearse no sólo la organización y metodología docente, sino también los métodos de evaluación del aprendizaje.

Los *métodos de evaluación tradicionales* del alumnado están basados en tratar de reflejar únicamente los conocimientos adquiridos, principalmente a través de exámenes. Es decir han estado centrados en la etapa final del aprendizaje y se han concebido, de forma general, para aprobar más que para aprender; por otro lado, el estudiante enfoca su aprendizaje en función del tipo de evaluación seguida.

Sin embargo, el docente no sólo debe evaluar al final del proceso de aprendizaje la asimilación de conocimientos y el desarrollo de las competencias por parte de los estudiantes, sino que, a lo largo del curso, debe proponer con cierta periodicidad actividades, de carácter de las competencias que deben alcanzarse. Así, la evaluación se convierte en progresiva o continua, y el profesor puede realizar un mayor y mejor seguimiento del progreso en el aprendizaje del estudiante, ya que permite una valoración integral. Se trata, en definitiva, siguiendo las teorías constructivistas del conocimiento de apostar por un aprendizaje significativo.

Es por tanto necesario un cambio en los sistemas tradicionales de evaluación del alumnado, a favor de sistemas de evaluación más amplios que permitan la valoración de la diversa gama de objetivos de la nueva metodología docente, no sólo de conocimientos, sino también de habilidades y actitudes. Sin duda, la *evaluación continua* se impone como el mejor y más adecuado instrumento de evaluación del alumnado.

El sistema de evaluación continua presenta importantes ventajas tanto para el docente como para el estudiante. Aquellos estudiantes que participan de la evaluación continua tienen mayores garantías de superar la asignatura que el resto: en primer lugar, porque han asimilado de forma gradual los contenidos más importantes de la materia y porque han desarrollado también de manera progresiva las competencias de la asignatura; en segundo lugar, porque conocen la forma de evaluar del profesor, saben qué es lo que más valora de las respuestas y cómo lo hace; en tercer lugar, el estudiante recibe información sobre su propio ritmo de aprendizaje, y es capaz de rectificar los errores que ha ido cometiendo, encontrándose en condiciones de reorientar su aprendizaje y, en definitiva, implicándose de forma más motivada en su propio proceso de aprendizaje; por último, la evaluación continua debe servir de preparación a los estudiantes de cara a la prueba final de evaluación ya que, por coherencia, el examen final tendrá la misma estructura que las actividades propuestas a lo largo de todo el curso.

Por todo lo anteriormente comentado, consideramos que la evaluación continua es el mejor método de evaluación global del aprendizaje del alumno. Es así importante, incentivar al alumno en su participación en la misma. Para tal fin, pueden seguirse varias técnicas: desde realizar su planteamiento de forma flexible y atractiva hasta atribuir un valor importante a la nota de evaluación continua para calcular la nota final de la asignatura. En cualquier caso,

es fundamental que el profesor insista en las ventajas que va a reportarles a los estudiantes el seguimiento de este sistema educativo.

Ahora bien, para que la evaluación continua cumpla su misión evaluadora, como señala Cabrera y otros (2003), es necesario destacar tres elementos clave:

- a) La adecuada planificación
- b) La información al estudiante
- c) Las actividades concretas de evaluación

a) *La planificación*

Siguiendo a Cabrera y otros (2003), “la evaluación no se puede identificar con un único acto (pasar un cuestionario o pasar una prueba de rendimiento), sino con un proceso, o mejor dicho, con un conjunto de procesos no improvisados ni espontáneos”.

La evaluación debe plantearse en función de los objetivos (en conocimientos, habilidades y actitudes) de la materia o asignatura de que se trate. Por ello esos objetivos deben de estar muy bien definidos a lo largo de todo el proceso de aprendizaje. Una vez definidos esos objetivos, habrá que diseñar qué actividades van a poder desarrollarlas los estudiantes y cómo van a evaluarse.

A su vez, todas las actividades de evaluación continua deberán concretar los objetivos y las competencias tratadas. El número de actividades y su distribución a lo largo del periodo lectivo se hallan condicionados por varios factores como la extensión del periodo lectivo, los créditos de la asignatura, las competencias que deban desarrollarse, el volumen de cuestiones, sin olvidar los recursos didácticos necesarios para realizarlas y la disponibilidad de los mismos para los estudiantes. Además debe efectuarse un cálculo del esfuerzo que debe realizar el estudiante para superar la asignatura, ya que como ya se ha comentado, su trabajo se convierte en el eje de la organización de la actividad docente y sirve como medida del crédito europeo.

Hay que tener en cuenta que en el sistema de evaluación continua, el esfuerzo y dedicación horaria del estudiante serán mayores, y paralelamente el trabajo y la dedicación horaria del docente también, no sólo por la preparación de las actividades⁶, sino también por su corrección y por la calificación de los resultados, especialmente cuando el número de estudiantes es elevado.

b) *La información a los estudiantes*

Los estudiantes deben estar informados sobre el sistema de evaluación continua: cuáles son los objetivos de la asignatura, ya que serán evaluados según esos objetivos; los criterios de evaluación; las actividades que van a utilizarse en ésta; los criterios que se aplicarán en la evaluación de cada una de las

actividades; el calendario de realización de éstas; los recursos que debe utilizar-se; el tiempo estimado de elaboración las mismas.

Es necesario que el alumno, a principio de curso conozca todos estos aspectos, que le permitan una buena orientación y planificación de su aprendizaje, que además sirva de estímulo de estudio.

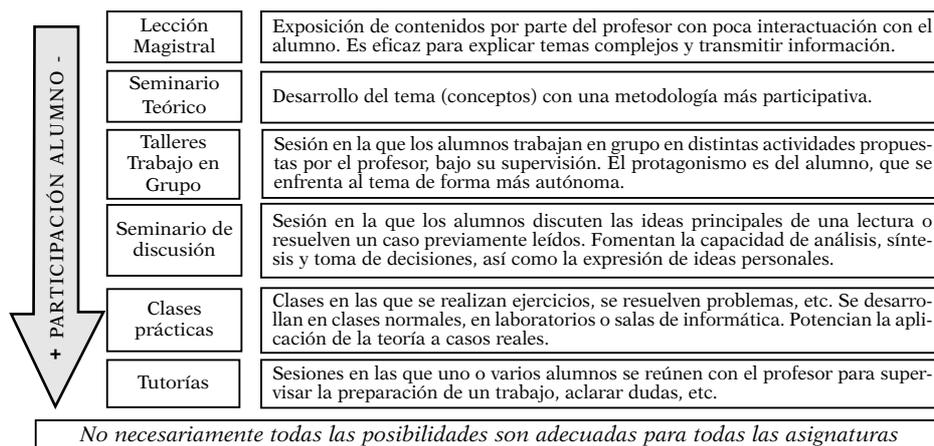
c) *Las actividades*

Las actividades de evaluación deben ser coherentes con el proceso de aprendizaje y la metodología que se haya seguido a lo largo del periodo docente y deben de estar diseñadas para fomentar el interés y la motivación, así como para estimular la participación del estudiante y la implicación en su aprendizaje.

El tipo de actividades puede ser muy variado, tratando de que respondan a un enfoque práctico y que persigan la aplicación concreta de la teoría a un supuesto, la reflexión sobre determinados aspectos o la relación entre contenidos. Así se logra una formación más completa ya que, por una parte, contribuye a la asimilación de los contenidos; se permite la aplicación de los conocimientos a situaciones concretas; se pueden desarrollar diferentes competencias de las asignaturas y además las actividades aportan seguridad y confianza al estudiante para que en un futuro pueda desempeñar con éxito su profesión.

Según la competencia o habilidad que se persiga, deberá elegirse un tipo de actividad diferente que permita su consecución. El abanico de posibles actividades variará atendiendo a la materia objeto de estudio. A continuación se resumen las mismas⁷, en relación con el nivel participativo del alumno en cada una de ellas.

Figura 2: Características instrumentos de organización docente presencial



Fuente: III Taller de integración de prácticas docentes en la educación universitaria. Instituto Internacional para el Desarrollo de la Innovación Académica (IDEA) (enero 2007).

Así, en el marco de la evaluación continua el *examen o prueba final*, oral o escrito, instrumento básico de evaluación en la metodología tradicional pierde parte de su importancia, dado que el profesor dispone de una amplia información sobre el alumno, desarrollada a lo largo del curso. A pesar de ello, éste es un buen complemento a la evaluación continua para valorar de forma conjunta los conocimientos de la materia, permitiendo al alumno obtener una visión global de la asignatura. Los exámenes orales han sido de una de las técnicas más utilizadas para la evaluación y control del rendimiento de los alumnos, si bien en los últimos años su uso ha decaído como consecuencia de la masificación de la universidad. Se trata de una técnica que para desarrollarse satisfactoriamente y con suficiente profundidad exige demasiado tiempo cuando el número de alumnos es excesivo. Entre sus ventajas citaremos que permite conocer más en profundidad el nivel de conocimientos del alumno a la vez que se le permite desarrollar su capacidad de comunicación, su expresión y su improvisación. Entre los inconvenientes, cabe señalar el aumento de los componentes subjetivos del proceso de evaluación.

Los exámenes escritos han sido y continúan siendo son la alternativa más utilizada para la evaluación de los conocimientos en la enseñanza universitaria, pudiendo responder a tipos diversos. Presentan innegables ventajas como permitir conocer el nivel formativo del alumno, sus hábitos de trabajo, su capacidad crítica, su habilidad de expresión escrita. Entre los inconvenientes destacamos⁸: que valora exclusivamente los conocimientos, no se puede someter a un proceso informático o estadístico y una valoración muy puntual y única.

Es importante realizar la evaluación del aprendizaje del alumnado con sistemas de evaluación continua que permitan valorar el aprendizaje, pero sin olvidar el uso adecuado de los exámenes como instrumento también importante del proceso de evaluación de los conocimientos del alumnado. Con independencia del método o métodos empleados, los resultados obtenidos deben desembocar en la revisión del programa de la asignatura y del resto de las fases del proceso educativo. Tal y como señala Zabala (1995), la evaluación no es el punto final del proceso, sino al contrario, la evaluación del aprendizaje debe concebirse como el punto de partida de un proceso de “retroalimentación” del que se derivan un conjunto de decisiones que afectarán a la planificación del curso siguiente.

En resumen, el objetivo último de esta evaluación debería ser la valoración del trabajo continuo del estudiante durante todo el curso, lo que supone un control individualizado y constante del esfuerzo y rendimiento de cada uno de los alumnos. Por lo tanto, la evaluación debe incorporar una diversidad de elementos (trabajos autorizados, talleres, clases prácticas, comentarios sobre artículos...) y no circunscribirse a la información que pueda proporcionar un único examen, normalmente memorístico.

2.2. La evaluación de la actividad docente

El artículo 33.3 de la LOU (2001) manifiesta que “la actividad docente y la dedicación docente, así como la formación del personal docente de las Universidades, serán criterios relevantes, atendida su oportuna evaluación, para determinar su eficiencia en el desarrollo de la actividad profesional”. De ahí se desprende la doble dimensión de la evaluación docente del profesorado: *evaluación formativa y la evaluación sumativa*.

La evaluación de la actividad docente universitaria como vía para proporcionar información sobre la labor del profesor durante el periodo docente, es decir, la *evaluación formativa*, es de gran importancia. Beck (2005), realiza una revisión reciente de los sistemas de evaluación docente tal y como se muestra en el cuadro 1 siguiente⁹.

Cuadro 1. Variedades de la evaluación formativa

Fuentes de evidencia	Tipo medida	Quién proporciona la evidencia	Quién usa la evidencia
Puntuaciones estudiantes	Escala de rangos	Estudiantes	Instructores/Administradores
Puntuación colegas	Escala de rangos	Colegas	Instructores
Autoevaluación	Escala de rangos	Instructores	Instructores/Administradores
Videos	Escala de rangos	Instructores y colegas	Instructores/Colegas
Entrevistas a estudiantes	Cuestionarios	Estudiantes	Instructores/Administradores

Fuente: Adaptación de Beck (2005)

A pesar de que en la última década han ido apareciendo nuevos sistemas de evaluación docente¹⁰, prácticamente la única forma utilizada en España y en el mundo anglosajón es la encuesta contestada por el alumno. En este sentido, Emery y otros (2003) señalan que el 88% de los centros universitarios norteamericanos emplean este sistema para tomar decisiones sumativas (es decir, promoción del profesorado) y el 97% de los departamentos universitarios emplean este tipo de evaluación con fines formativos.

Es evidente, que aunque la evaluación de la actividad docente formativa mediante encuestas a los alumno puede generar resultados válidos y fiables, existen factores que hay que tener muy en cuenta porque pueden distorsionar los resultados de las mismas. En primer lugar el número de alumnos de una clase condiciona las valoraciones del profesor, de tal forma que cuando el tamaño del grupo es reducido, los resultados suelen ser mejores que cuando éste es muy numeroso¹¹. En segundo lugar, es muy importante que quede perfectamente establecido si lo que se está evaluando es al profesor o a la asignatura que imparte porque pueden darse interpretaciones erróneas de los resultados. Es decir, no es lo mismo evaluar la forma de enseñar (el estilo docente) y el comportamiento del profesor con el alumno, que evaluar la naturaleza de los contenidos de las materias. Beran y Violato (2005) contrastaron empíricamente que las clases de laboratorio puntúan más que las teóricas y las clases de Ciencias Sociales más que las de Ciencias Naturales¹². Por último, los encuestadores no

están siempre adecuadamente formados y preparados para diseñar las encuestas e interpretar los resultados.

La correcta evaluación de la actividad docente debe incluir puntos de vista de expertos en evaluación, de expertos en el tema objeto de la docencia y de expertos en pedagogía. Por tanto, la encuesta, es sólo una ayuda en la tarea de medición de la eficiencia en la enseñanza. Por ello, en las encuestas hay que tener en cuenta los siguientes aspectos:

- La *dependencia de aspectos técnicos como el cuestionario y la muestra* de alumnos empleada. El cuestionario debe ser amplio, y la muestra representativa para evitar que el resultado de la encuesta pueda estar distorsionado, y por tanto no sea útil para la organización docente y para la toma de decisiones.
- El *carácter subjetivo de las respuestas*, que no permite conocer el punto de vista empleado. Es decir, puede ocurrir que haya alumnos que valoren al máximo el anonimato de una clase magistral, mientras otros prefieran una mayor participación. La encuesta no permite discriminar estos puntos de vista, y por tanto, sus resultados, en algunos casos, pueden ser no comparables.
- El *momento en el tiempo* en que se realice la encuesta puede variar considerablemente los resultados. Por ejemplo antes o después de la realización de los exámenes.

Son importantes los resultados de las encuestas para los profesores, tanto si los resultados son satisfactorios como si no lo son tanto. En el primer caso, servirían para un reconocimiento de la labor docente, que siempre es gratificante, convirtiéndose en un estímulo positivo para el profesor; en el segundo caso, porque gracias a ellas podemos modificar, corregir y mejorar aspectos de la docencia y en definitiva, mejorar la calidad de la enseñanza. También es cierto que no es tan importante los resultados puntuales de las encuestas de un determinado periodo lectivo (los resultados pueden estar derivados de causas exógenas o externas a la actividad docente) sino que es más ilustrativo analizar la tendencia o secuencias temporales, así como también es más constructivo que el resultado de las mismas no se limite a un simple número o porcentaje sino que debe dar pautas, aspectos a mejorar, cómo mejorarlos, en definitiva que sea un instrumento útil para el aprendizaje y mejora de la actividad docente.

No obstante, de Juan y Pérez-Cañaveras (2006), apuntan los problemas y deficiencias más habituales que suelen presentar las encuestas de evaluación docente en España:

- Falta de especificidad, ya que suele ser habitual que los cuestionarios sean idénticos para todo tipo de materias y profesores¹³.

- Las encuestas están aún diseñadas para evaluar habilidades típicas de una docencia universitaria tradicional, cuyo eje básico era únicamente la transmisión oral de conocimientos, mediante clases magistrales, y por tanto alejadas de los principios del EEES. Ello puede provocar que los resultados de las mismas sean contrarios a lo que buscamos, es decir, que los docentes innovadores sean calificados negativamente y los tradicionalistas en cuanto al método sean valorados positivamente.
- Las preguntas de las encuestas mezclan, sin criterio establecido, habilidades, aptitudes, actitudes, conocimientos... de lo que supuestamente debería responder a un “perfil del profesor”. Dicho perfil no aparece definido en ninguna parte, y dados los contenidos de las preguntas están calificando un docente contrario a lo que persigue el proyecto de Convergencia del EEES.
- Finalmente, y a pesar de la falta de precisión y ambigüedad de los cuestionarios que hemos apuntado, la valoración y resultado final de los mismos se limita al calificativo de valoración global favorable o desfavorable, de una forma completamente inespecífica.

En definitiva, lo que parece que actualmente evalúan las encuestas es más la satisfacción del alumno de una forma subjetiva y, en muchos casos incluyendo juicios de valor personalistas, que realmente la calidad docente del profesor.

La evaluación de la actividad docente universitaria para evaluar la eficiencia del profesorado, su selección y su posible promoción académica/profesional o económica, se denomina *evaluación sumativa, sancionadora o de certificación*, y es un complemento a la evaluación formativa como recomiendan la mayoría de los informes internacionales¹⁴.

La mayoría de los sistemas internacionales establecidos para la evaluación sumativa de la actividad docente presentan una serie de rasgos comunes como son, que las universidades den un trato equivalente a la investigación y a la docencia, misma valoración, políticas de promoción académica y económica; que se establezcan los mecanismos organizativos adecuados para tal objetivo estableciendo comisiones docentes y de investigación encargadas de supervisar, controlar y evaluar esas actividades; establecimientos de criterios claros, precisos y públicos sobre los criterios de promoción de los académicos y una estructura que facilite y promueva todas estas actitudes y actividades.

En nuestro país, recientemente, el documento *DOCENTIA* (Programa de apoyo para la evaluación de la actividad docente del profesorado universitario)¹⁵ publicado por la ANECA, centra sus objetivos en la evaluación de la actividad docente del profesor, tanto a nivel individual, como de las actividades que realiza en coordinación con otros profesores. Así, las universidades deberán, dentro de su política de profesorado, realizar una declaración explícita de la intencionalidad o finalidad con la que abordan la evaluación de la actividad docente. En dicha declaración, las universidades tomarán en consideración las posi-

bles consecuencias de la evaluación de la actividad docente para la formación del profesorado, su promoción académica y sus posibles incentivos económicos. Asimismo, el proceso de evaluación deberá hacer explícito su carácter obligatorio o voluntario, destacando si está asociada a la mejora de la actividad docente, la concesión de complementos retributivos u otros fines.

En el citado documento se recogen asimismo los criterios de evaluación de la actividad docente en los que se apoya los criterios de evaluación y son:

- La actividad docente debe responder a los requerimientos establecidos por la Universidad (deben ser acordes con los objetivos formativos y competencias recogidas en el plan de estudios y con los objetivos de la institución) con relación a la organización, planificación, desarrollo de la enseñanza y a la evaluación del aprendizaje.
- La actividad docente debe generar una opinión favorable de los demás agentes implicados en la enseñanza (estudiantes, colegas y responsables académicos).
- La actividad docente (teniendo en cuenta los recursos a disposición del profesor) debe incentivar el desarrollo en los alumnos de las competencias previstas en el plan de estudios.
- La actividad docente debe abordarse desde una reflexión sobre la propia práctica que favorezca el aprendizaje del profesorado.

De la lectura del documento preocupa que no se refiera ni afronte la situación real de la universidad española, falta clara de recursos ni del profesorado con bajos salarios, escasos o nulos incentivos y cuya actividad profesional está escasamente valorada socialmente, ¿cómo se van a resolver estas cuestiones? Hay que tener en cuenta, que el docente es un “trabajador del conocimiento” caracterizado por su autonomía y con motivaciones y aptitudes muy diferentes al resto de los profesionales, lo que implica que especificar y estructurar en exceso el flujo de procesos intensivos en conocimiento es menos valioso y más difícil que en otros tipos de trabajos. Si a esto se añade la excesiva burocratización del sistema, es comprensible el estrés, falta de motivación y preocupación que actualmente estamos viviendo en la Universidad española.

2.3. La evaluación institucional de la docencia

Desde una perspectiva amplia, la evaluación institucional de la docencia debe abarcar tres funciones: las tareas docentes, los trabajos de investigación y la participación en tareas de gestión propias de las Universidades. Estas tres funciones están interrelacionadas, por lo que lógicamente se han planteado procesos evaluativos teniendo en cuenta la conexión entre las mismas, especialmente entre investigación y docencia.

En España, las actividades de evaluación institucional tienen su origen en el *Programa Experimental de Evaluación* (Programa ESMU, 1992-94) en el que participaron algunas Universidades. En él, se ensayó la metodología típica de evaluación: autoevaluación seguida de visitas externas por pares y publicación de informes finales. Se ensayaron modelos de evaluación en tres vertientes de la actividad universitaria: enseñanza en las titulaciones (programas académicos), investigación en los departamentos y gestión en las diversas unidades dedicadas a ello.

Tras este ensayo, se realizó otro en el ámbito europeo entre 1994 y 1995 (Proyecto Piloto Europeo de Evaluación de la Enseñanza), en el que, por procedimientos similares, se evaluaron titulaciones idénticas en todos los países de la Unión Europea. Estas experiencias confirmaron la idoneidad de la metodología utilizada y permitieron establecer formalmente los procesos de evaluación interna y externa que se han llevado a cabo en el marco del *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades* (PNECU, 1995) y del II Plan de la Calidad de las Universidades (PCU, 2001)¹⁶.

El primer Plan (PNECU, 1995) estuvo vigente desde 1995 hasta el 2001. Se evaluaron en España unas 1.000 titulaciones, y un alto número de departamentos y servicios universitarios. Se puede decir que este PNECU tuvo un gran éxito de participación, y sobre todo extendió la cultura de la evaluación institucional en las Universidades españolas. En este contexto, se puso en marcha el *II Plan de Calidad de las Universidades* (PCU, 2001). Este segundo Plan, inicialmente sexenal, que se desarrolló muy escasamente, señalaba tres aspectos adicionales que debían acompañar el proceso de evaluación ya emprendido: el establecimiento de un sistema de información pública sobre las titulaciones, mediante un catálogo de indicadores de las Universidades (empezando a elaborarse por el antiguo Consejo de Universidades); el establecimiento de un sistema de certificaciones de los servicios; y la implantación de un sistema de acreditación de las titulaciones¹⁷.

Desde el año 2003, el Consejo de Dirección de la ANECA, ha diseñado y puesto en marcha el *Programa de Evaluación Institucional*, que sustituye al Segundo Plan, asegurando las actividades desarrolladas anteriormente por el mismo. Su principal objetivo es diseñar y llevar a cabo los procesos de evaluación externa de los programas y servicios que han pasado previamente el proceso de evaluación interna, o autoevaluación, por iniciativa de la propia Universidad. Las actividades desarrolladas en el marco de este programa aportarán un mayor valor añadido a las Universidades, al proporcionarles apoyo y asesoramiento para la aplicación de criterios e indicadores, así como para el establecimiento de experiencias piloto que conduzcan al reconocimiento de la calidad de sus programas y servicios (certificación), o a la homologación de sus titulaciones por el Gobierno (acreditación).

Los criterios de evaluación de este programa están centrados principalmente en la evaluación para la mejora, pero de forma coordinada con los crite-

rios del programa de acreditación (llevado a cabo también por la ANECA) y haciendo especial hincapié en los aspectos susceptibles de mejora orientados al proceso de convergencia europea en el ámbito de la educación superior (ANECA, 2003).

En este contexto, se inserta el Programa de Acreditación de la ANECA. La acreditación consiste en un proceso legal de “rehomologación” de una titulación oficial determinada. Así, la acreditación será un control de calidad de la titulación que se llevará a cabo tras su implantación, y no una autorización administrativa previa. De esta forma, la acreditación se convertirá en una auténtica garantía para los estudiantes, las Universidades y las Administraciones Públicas.

Destacar, que la evidente incidencia del proceso de convergencia europea, que será realidad incuestionable y de obligado cumplimiento para todas las titulaciones oficiales en 2010, hace que la acreditación de estas titulaciones sea enfocada, desde el inicio, hacia los objetivos de la convergencia europea. En este sentido el Informe de la Comisión Europea de septiembre 2004, anima a los países miembros a la cooperación entre ellos para el establecimiento de criterios de calidad homogéneos. Así, el Informe consta de dos partes, la primera referida al establecimiento de sistemas de garantía de calidad en los Estados Miembros, y la segunda, referida a actividades de cooperación a un nivel europeo e internacional.

Finalmente, la ENQA¹⁸ elaboró el informe *Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*, que se presentó en la Conferencia de Bergen en 2005, donde se concretó en qué debe consistir el sistema institucional de calidad desarrollando el siguiente conjunto de reglas y recomendaciones:

1. Fijar criterios comunes de acreditación tanto internos como externos y de evaluación de las propias Agencias a nivel europeo.
2. Realizar evaluaciones de las Agencias de calidad cada cinco años.
3. Respetar el principio de subsidiariedad hasta donde sea posible.
4. Establecer un registro europeo de Agencias de calidad y un Foro Consultivo Europeo.
5. Proporcionar criterios para la garantía de la calidad, tanto interna como externa, de las instituciones de Educación Superior y las Agencias de calidad.

Los criterios y directrices se han diseñado para que puedan aplicarse en todas las instituciones de educación superior y Agencias de garantía de calidad en Europa, independientemente de su estructura, función y tamaño y del sistema nacional en el que se encuentren.

NOTAS

- 1.- Los 29 países eran los entonces países miembros de la UE a los que se les unieron los países que próximamente iban a adherirse.
- 2.- Declaración de Bolonia de 19 de Junio de 1999, para la creación y desarrollo armónico del citado Espacio Europeo de Educación Superior antes de 2010. Para su lectura véase: <http://www.crue.org/apadsisuniv.htm>
- 3.- Este documento lleva por título “La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior”, y fue presentado por el MEC en el Consejo de Universidades en 2003.
- 4.- La Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, trata de adaptar ésta última a los cambios experimentados en los últimos cinco años en materia educativa, básicamente marcados por dos acontecimientos: los acuerdos en política de educación superior en Europa y el impulso que la Unión Europea pretende dar a la investigación en todos sus países miembros. Así, si analizamos detenidamente la exposición de motivos de la citada Ley, a lo largo de la misma se identifican objetivos y funciones importantes entre los que se destacan: la intención de mejorar la calidad docente, investigadora y de gestión; fomentar la movilidad de estudiantes y profesores; profundizar en la creación y transmisión del conocimiento; incorporar a la docencia las nuevas tecnologías de la comunicación; y, lograr la integración competitiva de la enseñanza universitaria española en el nuevo Espacio Europeo de Enseñanza Superior y asume la necesidad de una profunda reforma en la estructura y organización de la enseñanza.
- 5.- La evaluación se puede clasificar según su finalidad en diferentes tipos:
 - Evaluación diagnóstica: establece las posibilidades y limitaciones de determinadas condiciones para el aprendizaje en determinadas personas.
 - Evaluación formativa: además de conocer los resultados obtenidos, valora los procesos y las realizaciones que han conducido hasta esos resultados. La evaluación formativa está destinada a mejorar el tipo de enseñanza que se ha ofrecido a los alumnos. La evaluación formativa o de proceso ayuda a explicar los resultados y a mejorar la intervención en el futuro.
 - Evaluación sumativa: tipo de evaluación de los aprendizajes basado en los resultados obtenidos por los alumnos. El efecto inmediato de esta evaluación es el reconocimiento del nivel alcanzado en una asignatura y, en consecuencia, el aprobado o el suspenso.
- 6.- En relación con las pautas de redacción de las actividades, véase López (2001, pág. 56-63).
- 7.- La elección de uno u otro método vendrá determinada por el modelo de enseñanza-aprendizaje elegido. La idea general consiste en elegir la metodología más adecuada a cada objetivo establecido en las asignaturas. Así, en función de los conocimientos, habilidades y actitudes que se desean tengan los alumnos así se elegirá entre las diferentes formas de enseñanza-aprendizaje recogidas en la figura 2.
- 8.- En todo caso, los inconvenientes que presenta la prueba escrita pueden ser superados si se pone especial interés en el diseño del examen y si éste se complementa con otro tipo de actividades como los trabajos o las exposiciones orales en clase.
- 9.- Únicamente se han incluido los sistemas de evaluación formativa que es la que nos ocupa, quedando por tanto excluidos los sistemas de evaluación sumativa y de certificación.
- 10.- Ver Arreola (2000) y Knapper y Cranton (2001).
- 11.- Ver Shapiro (1989).
- 12.- Jansen y Bruinsma (2005) observaron una relación inversa entre la puntuación recibida por el profesor y la percepción de la dificultad de la materia por parte del alumno. Materias percibidas como difíciles, determinan puntuaciones más bajas para el profesor.
- 13.- Tal y como señalan Berant y Violato (2005) las encuestas empleadas en otros países establecen las diferencias entre enseñanzas en el laboratorio y enseñanzas técnicas; otros establecen apartados sobre los métodos de enseñanza, los materiales utilizados, la organización de los materiales o el estilo docente del profesor.
- 14.- En este sentido el “*Good Practice in Tenure Evaluation*” elaborado conjuntamente por la *American Council on Education*, *American Association of University Professors* y *United Educators* y que se puede obtener de la página web: www.acenet.edu/bookstore/. Está dirigido a las buenas prácticas para la evaluación sumativa y promoción del profesorado, analizando críticamente los distintos problemas que esta evaluación plantea, dando soluciones y recomendaciones.
- 15.- Ver el Real Decreto 1321/2007, de 5 de octubre (BOE núm. 240), por el que se establece la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios, establece en el apartado 2B de su Anexo los criterios de evaluación de la actividad docente.
- 16.- Para un estudio en detalle, véase Mora (2003).
- 17.- Es la primera vez, que en España aparece el término acreditación en los documentos relacionados con la calidad universitaria.
- 18.- Los Ministros de los Estados firmantes del “Proceso de Bolonia”, invitaron a la European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), en cooperación con otras organizaciones de Educación Superior, a desarrollar “un conjunto consensuado de criterios, procedimientos y directrices para la garantía de calidad” y “a explorar los medios que garanticen un sistema adecuado de revisión por pares de garantía de calidad y/o para las Agencias u organismos de acreditación, y con el objetivo de informar sobre estos desarrollos a los Ministros de Educación de la Unión Europea en 2005 a través del Grupo de Seguimiento de Bolonia”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) (2003). *Memoria de Actividades*. Apartado 2. Actividades de Evaluación. Primer semestre, 24-50.
- Arreola, R. A. (2000). *Developing a comprehensive faculty evaluation system: A handbook for collage faculty and administrators on designing and operating a comprehensive faculty evaluation system* (2nd ed.) Bolton, MA: Anker.
- Beran, T. y Violato, C. (2005). Rating of university teacher instruction: how much do student and course characteristics really matter? *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30, 593-601.
- Bologna (1999). Disponible en: <http://europa.eu.int/comm/education/socrates/erasmus/bologna.pdf>. [consulta: años 2004-2008]
- Bricall, J. M. y otros (2000). *Informe Universidad 2000*. Conferencia de Rectores de las Universidades españolas (CRUE), Madrid. Disponible en: <http://www.crue.upm.es/informeuniv2000.html> [consulta 2007, 14 de marzo]
- Calderón Patier, C. (2007). *Proyecto Docente e Investigador en Economía Aplicada*, Universidad CEU San Pablo de Madrid.
- Cabrera, A. Flor (2003). *Evaluación de la formación*. Madrid: Síntesis.
- Chamorro Plaza, M. C. y Sánchez Delgado, P. (2005). *Iniciación a la docencia universitaria. Manual de ayuda*. Madrid Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Complutense.
- Comisión Europea (2001). *Hacer realidad un Espacio Europeo del aprendizaje permanente*, COM (2001) 678 final, Bruselas.
- (2003a). *Educación y formación 2010: urgen las reformas para coronar con éxito la estrategia de Lisboa*, COM (2003) 685 final.
 - (2003b). *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*, COM (2003) 152 final.
 - (2005a). *Movilizar el capital intelectual de Europa: crear las condiciones necesarias para que las universidades puedan contribuir plenamente a la estrategia de Lisboa*, COM (2005) 152 final, Bruselas.
 - (2005b). *Trabajando juntos por el crecimiento y el empleo. Relanzamiento de la estrategia de Lisboa*, COM (2005) 24, Bruselas.
 - (2005c). *Modernizar la educación y la formación: una contribución esencial a la prosperidad y a la cohesión social en Europa*, COM (2005) 549 final/2, Bruselas.
- Comunidad de Madrid (2006).
- Consejo de Coordinación Universitaria (2002). Informe Anual de la Tercera Convocatoria en *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*.
- (2002). *La evaluación institucional: concepto y método*. Documento de Trabajo enmarcado en el Plan de Calidad de las Universidades. Secretaría General.
- CRUE (2003). Declaración de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) sobre el espacio Europeo de Educación Superior. Mimeo.
- De Juan, J. y Pérez-Cañaveras, R. M. (2006). *Reflexiones entorno a la evaluación del profesorado. ¿Vigilar y Castigar?* IV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. ICE, Universidad de Alicante; Alicante, 5 y 6 de junio de 2006.
- Emery, C. R., Kramer, T. R. y Tian, R. G. (2003). Return to academia standard: a critique of student's evaluations of teaching effectiveness. *Quality Assurance in Education: an international perspective*, 11, 37-47.
- Fages, R. (2003). Hacia el Espacio Europeo de Enseñanza Superior", *Boletín de Educación Superior*, 25, CRUE, enero 2003. Disponible en: http://www.crue.org/Bolet_educ_ESP25.htm [consulta 2005, 8 de julio]

- García Aretio, L. (2005). El cambio de rol y la formación del profesorado. *BENED (Boletín Electrónico de Noticias de Educación a Distancia)*, 61. Disponible en <http://www.uned.es/catedraunescoead/bened/bened61.html> [consulta 2006, 8 de julio]
- García, E. (2007). *El Modelo DOCENTIA. Programa de evaluación de la actividad docente*. Disponible en: http://www.aneca.es/actividades/eventos/activ_docentia07.html
- García Nieto, N. (2005). La función tutorial del profesorado universitario en Chamorro Plaza, M. C. y Sánchez Delgado, P., *Iniciación a la docencia universitaria. Manual de ayuda*. Madrid: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Complutense, 281-308.
- Gonzalez Soto, A. P. y Sánchez Delgado, P. (2005). ¿Qué sabemos de cómo aprenden nuestros alumnos en la Universidad?, en Chamorro Plaza, M. C. y Sánchez Delgado, P., *Iniciación a la docencia universitaria. Manual de ayuda*. Madrid: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Complutense, 11-44.
- Guía del Espacio Europeo de Enseñanza Superior* (2006). Madrid: Ed. Comunidad de Madrid.
- Hernandez Franco, V.; Torres Lucas, J. (2005). *Informe Técnico: La Acción Tutorial en la Universidad*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas de Madrid.
- Jansen, E. P. y Bruinsma, M. (2005). Explaining achievement in higher education. *Educational Research and Evaluation*, 11, 235-252.
- Knapper, C. y Cranton, P. (Eds.) (2001). *Fresh approaches to the evaluation of teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Llano, A. (2003). *Repensar la Universidad. La Universidad ante lo nuevo*. Madrid: Ed. Internacionales Universitarias.
- López, M. (2001). *La evaluación del aprendizaje en el aula*. Madrid: Edelvives.
- Medina Rubio, R. (2005): Misiones y funciones de la Universidad en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior, *Revista Española de Pedagogía*, 230.
- Ministerio de Educación Cultura y Deportes (2002). *Plan Nacional de Evaluación de Calidad de las Universidades (PNECU) Informe final*. Disponible en: <http://www.mec.es/consejou/calidad> [consulta 2004, 14 de febrero]
- (2003). *La integración del Sistema Universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior*. Documento-marco.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2006). *La organización de las enseñanzas universitarias. Documento de Trabajo*.
- Mora, J. G. (2003). La mejora de la eficacia de la enseñanza superior en el Nuevo contexto europeo, *Papeles de Economía Española*, 95, 188-194.
- Romero, D. (2003). La enseñanza de la Economía: algunas reflexiones sobre la metodología y el control de la actividad docente. Madrid: Instituto de Estudios Fiscales.
- Sánchez Delgado, P. (2005). Estrategias de motivación del alumno en la universidad, en Chamorro Plaza, M. C. y Sánchez Delgado, P. *Iniciación a la docencia universitaria. Manual de ayuda*. Madrid: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Complutense, 105-134.
- Shapiro, E. G. (1989). Effect of instructor and class characteristics on student's class evaluations. *Research in Higher Education*, 31, 135-148.
- Zabala, A. (1995). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

PALABRAS CLAVE

Espacio Europeo de Educación Superior, evaluación docencia-alumnado-institucional.

KEY WORDS

European Higher Education Area, Teaching Assessment, Students, Institution.

PERFIL ACADÉMICO DE LOS AUTORES

Carmen Calderón Patier. Profesora Agregada de Economía Pública en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad CEU San Pablo de Madrid, compagina su actividad docente en la Universidad y Centros de Estudios Superiores con la labor investigadora. Sus principales líneas de investigación se enmarcan en el ámbito de la Economía Pública, tanto desde la perspectiva del gasto (análisis de la eficiencia de las políticas públicas con técnicas micro y macro económicas) como del ingreso (fiscalidad española y de la Unión Europea). En la actualidad trabaja en la adaptación de la organización y metodología docente al EEES.

Gregorio Escalera Izquierdo. Profesor en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad Nacional de Educación a Distancia en el Departamento de Organización de Empresas, compagina su actividad docente en la Universidad y Centros de Estudios Superiores con la labor investigadora. Sus principales líneas de investigación se enmarcan en el diseño e implantación de modelos de gestión empresarial. En la actualidad investiga en la implantación de modelos educativos sobre el Espacio Europeo de Educación Superior para las Facultades de Ciencias Económicas y Empresariales.

Dirección de los autores: Carmen Calderón Patier
Universidad CEU-SAN PABLO
F^a de Ciencias Económicas y Empresariales.
Departamento de Economía Aplicada.
C/ Julián Romea n^o 23 - 28003 Madrid
Email: calder@ceu.es

Gregorio Escalera Izquierdo
F^a. de Ciencias Económicas y Empresariales
Departamento de Organización de Empresas.
Paseo Senda del Rey, 11 - 28040 Madrid
Email: gescalera@cee.uned.es

Fecha recepción del artículo: 31. marzo. 2008

Fecha aceptación del artículo: 01. mayo. 2008

Recensiones

AMOR PAN, J. R. (2007).

Ética y discapacidad intelectual.

Madrid: Universidad Pontificia de Comillas, 300 pp.

Durante los últimos años hemos asistido a una enorme transformación en la atención de las personas con discapacidad en el ámbito social. Ha sido un cambio experimentado tanto a nivel nacional como internacional. En el contexto europeo, la atención social y educativa de las personas discapacitadas se ha convertido en un importante campo de estudio. Este interés ha quedado demostrado, por ejemplo, en la elaboración de unas directrices comunitarias a favor de la atención socioeducativa de estas personas, en el establecimiento por cada Estado miembro de su propia política de integración, más aún, en la propuesta presentada por la Comisión de las Comunidades Europeas para proclamar al 2003 Año Europeo de las Personas con Discapacidad y en los diversos proyectos y estudios científicos que, año tras año, lo conmemoran.

La obra presentada se encuadra en esta línea de trabajo y representa otra importante iniciativa de apoyo a personas con discapacidad intelectual y a su familia, como primer contexto de integración. Su mayor aval es la acreditada experiencia del autor en temas de bioética, derechos humanos, educación en valores e integración social y educativa de personas discapacitadas intelectualmente -con numerosos trabajos publicados al respecto entre 1995 y 2007- lo que, desde su visión de experto, le permite brindarnos unas páginas de gran utilidad y alto nivel instructivo.

En una época donde, por un lado, se apuesta tanto por la igualdad de oportunidades para todos y, por otro, se aboga por una revalorización ética de aquellos colectivos más desfavorecidos como alquibla y sustento del quehacer en cualquier ámbito profesional, el libro del profesor Amor se convierte en una herramienta fundamental para la conjunción de ambos propósitos, máxime cuando en su edición, en 2007, toda Europa celebraba el Año Europeo de Igualdad de Oportunidades para Todos. "Hacia una Sociedad Justa". A lo largo de sus páginas, además de hacer un completo resumen de los

aspectos científicos relacionados con la deficiencia y del entorno familiar, como marco fundamental en que se vive ese hecho, el autor se centra en la aproximación ética a una doble problemática: la de la afectividad y sexualidad y la de la integración laboral de estas personas.

El contenido de la obra, partiendo de una breve introducción, se divide en seis bloques de título *Aspectos Generales, Horizonte Ético, Sobre Nacimientos Incorrectos y Vidas Equivocadas, La Familia de la Persona con Discapacidad Intelectual, Integración Afectiva y Sexual, Integración Laboral*. Cada uno está conformado por diversos capítulos, donde el autor no elude el desafío de tratar temas que aún son urticantes cuando de discapacidad intelectual se habla como es el de la sexualidad, los afectos, el matrimonio, la vida adulta y autónoma, el empleo y la ética empresarial... Cuestiones polémicas que se perfilan con valentía, con sentido común y, sobre todo, con perfecta sistematicidad.

En la primera parte, encuadrada bajo el rótulo *Aspectos Generales*, se aborda la discapacidad intelectual realizando una trayectoria conceptual de la misma (sus formas y grados, etiología, etc.) y se estudian los instrumentos generales y elementales para poder hacer una detección y evaluación temprana del problema.

Con el título *Horizonte Ético* se inicia la segunda parte, en la cual se sumerge al lector en el marco axiológico de referencia: valores y principios éticos que sustentan las afirmaciones y conclusiones que se van desgranando en el texto como son los principios de integración y normalización, de solidaridad y cuatro básicos de bioética (no maleficencia, beneficencia, autonomía y justicia).

La tercera parte, denominada *Sobre Nacimientos Incorrectos y Vidas Equivocadas*, emprende una reflexión pormenorizada sobre distintas dimensiones de la problemática que afecta a las personas con discapacidad intelectual. Concretamente en esta sección se despliega el análisis de las acciones judiciales *wrongful life* y *wrongful birth*. Y de manera acertada el bloque cuarto, *La Familia de la Persona con Discapacidad Intelectual*, descifra la realidad familiar que, en general, vivencian los que conviven con estas personas.

Por los recelos y temores que despierta el tema esgrimido en la quinta parte, *Integración Afectiva y Sexual*, se insta al lector a plantearse la educación sexual en el marco de la educación para la salud y la promoción de la autonomía personal, partiendo de la base de que la afectividad y sexualidad es una de las dimensiones constitutivas de todo ser humano.

Y el sexto y último bloque, titulado *Integración Laboral*, da fe de la importancia y necesidad del acceso al mundo productivo y en ámbitos abiertos de los discapacitados intelectualmente en aras a conseguir su plena normalización social.

En capítulo aparte muestra el autor una síntesis conclusiva, no necesariamente rotunda, titulada *La radicalidad ética de la discapacidad intelectual*, que aunque no sea compartida por el lector, el camino a ella resulta, sin duda alguna, enriquecedor.

La nutrida bibliografía que cierra la obra constituye otro de sus sólidos apoyos que la coronan como una excelente aportación para la aproximación ética al campo de la discapacidad intelectual.

En definitiva, es mucho lo que se ha avanzado en los últimos años en el abordaje de las diferentes cuestiones relacionadas con la discapacidad, en general: la persona discapacitada y su educación para la autonomía en escuelas inclusivas, su inclusión familiar, la ética empresarial y su acceso al mundo laboral... Y aunque es cierto que la bibliografía sobre esta temática ha aumentado exponencialmente, y continúa haciéndolo, no menos lo es que la literatura científica y de investigación sobre cuestiones específicas de discapacidad intelectual sigue siendo escasa. Este manual puede proclamarse así en obra de referencia y guía no sólo para el trabajo y la reflexión continua de padres, asociaciones y responsables del diseño de políticas públicas referidas a la discapacidad intelectual, sino también para el ciudadano común que cada vez con más frecuencia se encuentra cara a cara con la discapacidad e incluso, ahondando en nuestro terreno, para las enseñanzas universitarias. Esto último bajo la convicción de que el estudio y análisis de este libro posibilitaría a los estudiantes adquirir un conocimiento sólido y esme-

rado, así como una formación rigurosa en el ámbito emergente de la discapacidad intelectual.

Francisco Javier Blanco Encomienda
Universidad de Granada

CABRERIZO DIAGO, J.; RUBIO ROLDÁN, M^a J.; CASTILLO ARREDONDO, S. (2007). *Programación por competencias. Formación y práctica.* Madrid: Pearson, 441 pp.

La incorporación de las *competencias básicas* al sistema educativo Español por parte de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), va a suponer para el profesorado la necesidad de reajustar conceptualmente su acción docente y, por tanto, de redefinir pedagógicamente el proceso de enseñanza-aprendizaje que hasta ahora viene desarrollando.

Bajo este nuevo enfoque, la meta del estudiante es adquirir los objetivos de la etapa y las competencias básicas establecidas en la Ley, y la meta del profesorado diseñar su proceso de enseñanza para que ello sea posible. La actividad docente por tanto, ya no tiene como finalidad última conseguir que los estudiantes adquieran los conocimientos de las diversas materias curriculares, sino que por medio de los conocimientos sean capaces de desarrollar sus capacidades y adquirir las *competencias básicas*.

Ante esta nueva situación, el profesorado se siente, por una parte desinformado por parte de la administración, y a la vez presionado por ella, en la medida en que le exige elaborar sus programaciones didácticas en función de las competencias básicas que la Ley establece. Esta situación ha provocado una gran preocupación en todo el colectivo de profesores, que no saben como dar respuesta a esas exigencias, toda vez que en

ningún momento se les ha proporcionado la formación necesaria a este respecto, ni de carácter conceptual, ni de tipo práctico. Se encuentran pues, abandonados a su suerte por una administración que sólo les exige, pero que no les proporciona formación u orientación adecuada para afrontar este nuevo sistema de trabajo.

Desde esta realidad nueva y preocupante, el libro aporta al profesorado elementos conceptuales y operativos para la elaboración de sus programaciones didácticas por competencias básicas, tanto para Educación Primaria, como para Educación Secundaria Obligatoria.

El contenido de este libro tiene por tanto, una doble dimensión: por un lado, la *formación* y, por otro, la *práctica*. Las tres primeras unidades didácticas, constituyen una aportación formativa al profesorado de carácter conceptual. Se trata de un aporte teórico que sirve para fundamentar la acción profesional del profesorado, y para fijar el marco en el que se sitúan las competencias básicas. En la primera unidad didáctica se abordan elementos conceptuales sobre la *educación comprensiva* por ser la corriente pedagógica que, en correspondencia con el enfoque constructivista del aprendizaje, ha enmarcado la legislación educativa española en las últimas décadas, y que da también fundamento a la LOE. Bajo esta concepción, el profesor ha pasado de ser el depositario del conocimiento a constituirse en *facilitador* de las situaciones de aprendizaje de sus alumnos, en un proceso de interacción constante.

La unidad didáctica 2 aborda el *currículum*. Partiendo de un análisis general del concepto de currículum llega a la especificidad de este en la LOE, como elemento esencial de esta Ley, que lo concibe en su artículo 6 como “*el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la Ley*”.

La unidad didáctica 3 completa la parte formativa con un análisis detallado de cada una de las competencias, hasta llegar al sentido con que son concebidas en la LOE y en su desarrollo normativo.

Las unidades didácticas 4, 5 y 6 constitu-

yen el aporte y la contribución *práctica* de esta obra. En la unidad didáctica 4 se parte del hecho de que la programación didáctica constituye el diseño que analiza, explica y orienta la práctica del profesor, con la finalidad de organizar, tanto el proceso docente de enseñanza, como el desarrollo del aprendizaje del estudiante. Esta unidad titulada *la programación por competencias básicas*, aborda la forma en que el profesorado puede realizar sus programaciones, y presenta el desarrollo minucioso de modelos concretos, tanto para Educación Primaria como para Educación Secundaria Obligatoria.

La unidad didáctica 5 se ocupa de cómo afrontar la *evaluación de las competencias básicas*. Dicha evaluación tiene por objeto constatar el grado de adquisición de las mismas en las etapas de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria siguiendo lo establecido en la LOE. Los autores desarrollan con detalle cómo evaluar cada una de las competencias básicas, en cada una de las áreas y en cada etapa (en función de cada ciclo) de la enseñanza obligatoria. Las tablas que exponen clarifican y ofrecen una visión detallada y minuciosa de qué y cómo se debe evaluar la adquisición de cada competencia en cada materia.

En la unidad didáctica 6 se presentan algunas propuestas prácticas para programar por competencias básicas con el objeto de clarificar y facilitar esta tarea a los profesores. Se trata de proporcionar pautas para elaborar sus programaciones, significando que deberá ser cada profesor quien las fije, en función de la materia que imparta y del contexto en el que se desenvuelva.

Como complemento al contenido nuclear del libro se incluye un amplio *glosario* que aporta la conceptualización y aclaración de muchos de los términos relacionados con los temas fundamentales del mismo, así como *referencias bibliográficas y fuentes documentales* (*Revistas estatales e internacionales sobre educación; Revistas virtuales sobre educación; Diccionarios, glosarios, enciclopedias y tesauros; Páginas Web de interés educativo; Páginas Web sobre Educación Especial; Páginas Web de las distintas Consejerías de Educación en cada Comunidad y Ciudad Autónoma*) que sirven para que el profesorado tenga conocimiento de aquellos elementos que pueden

contribuir a profundizar en su formación y a mejorar su desarrollo profesional.

Consideramos por tanto, que el libro que se presenta es de gran utilidad para todo el profesorado, ya que aunque en la parte práctica se centra y concreta más en los niveles obligatorios de enseñanza (Primaria y Educación Secundaria Obligatoria), toda la parte teórica y los recursos que ofrece pueden ayudar a todos los docentes de los distintos niveles educativos.

Miriam García Blanco
UNED

CARDONA ANDUJAR, J. (2008).

El acoso escolar y la incidencia en la comunidad educativa.

Madrid: Universitas, S. A. y C. A. UNED Talavera, 301 pp.

El libro que nos ocupa recoge el conjunto de las conferencias y las ponencias que se presentaron en las II Jornadas Universitarias que con el mismo título se celebraron en el Centro Asociado de la UNED se Talavera de la Reina (24, 25 y 26 de Noviembre de 2006). Se trata, pues, de una obra básica cuya finalidad es eminentemente divulgativa que aporta abundante documentación sobre el tema del acoso escolar del que se están desarrollando numerosas investigaciones en los últimos años.

El acoso escolar es un fenómeno que podríamos caracterizar como poliédrico y esta obra pretende hacer visibles algunas de esas caras. Nos encontramos ante una obra coral que el profesor D. José Cardona Andujar, director del texto que nos ocupa y de las jornadas universitarias citadas, ha organizado siguiendo la estructura temática de las mismas. Está dividida en ocho capítulos precedidos de un Prefacio con el que D. Ángel Felpeto, Delegado Provincial de Educación

de Toledo en aquellas fechas, nos expone con una claridad meridiana los pasos seguidos en la comunidad de CLM para alcanzar el Acuerdo por la Convivencia en Castilla La Mancha, acuerdo que está desarrollándose e implementándose en la actualidad.

El primer capítulo, titulado *Concepto y Contexto del Acoso Escolar*, está constituido íntegramente por la magnífica y bien documentada conferencia inaugural que ofreció el profesor D. José Cardona. En ella, tras una introducción en la que se citan diferentes estudios y se ponen sobre la mesa unos cuantos interrogantes, se ofrecen unas breves pinceladas conceptuales sobre qué es el acoso escolar, pasando posteriormente a enumerar y a analizar las diferentes causas del fenómeno, entre las que se citan: las familiares, las escolares, las físicas y psicológicas, y las culturales. A continuación, el profesor expone, siguiendo un estudio realizado por la Dirección General de Educación del Gobierno de La Rioja, las distintas modalidades de violencia. La cuantificación de estas conductas en España es otro punto relevante del capítulo en donde se hace referencia, entre otros, a un estudio dirigido por Araceli Oñate e Iñaki Piñuel en el que se concluía que uno de cada cuatro alumnos de Primaria, ESO y Bachillerato sufre acoso en sus múltiples variantes o violencia escolar.

Con diferentes estudios que intentan clarificar cuáles son los perfiles del agresor y de la víctima el autor nos ilustra de forma clara y concisa.

Como no podía ser de otra manera, dada la presencia de este fenómeno en los medios de comunicación por las fechas en que se celebraron las jornadas, el profesor aborda este tema preguntándose sobre si el bullying en la prensa tiene un efecto boomerang y propone la interrogante siguiente, invitando a los concurrentes a las jornadas que incorporen una conclusión en este sentido: El papel de la prensa o la televisión aquí, por tanto, ¿es positivo o negativo? ¿Contribuyen a sensibilizar y aunar voluntades y acciones para corregir el problema del acoso escolar o, por el contrario, introducen variables que inciden de forma negativa en su emergencia, prevención o tratamiento?

Se concluye el capítulo con dos puntos

importantes que son: A la búsqueda de soluciones y Qué hacer: Como punto esencial de partida es necesario no cerrar los ojos a la realidad y empezar a reconocer la existencia de este fenómeno en nuestros centros.

En el segundo capítulo se profundiza en la dimensión curricular relacionada con este fenómeno. Empieza con tres magníficas y esclarecedoras conferencias sobre el Currículum de la no violencia del profesor de la Universidad de Granada D. Manuel Lorenzo, de la Asesora de Orientación de la Delegación Provincial de Educación y Ciencia de Toledo D^a. M^a Rosario Prieto y del profesor de la Universidad de Jaén D. Lorenzo Almazán. Como conclusiones generales nos proponen que educar para la no violencia sólo es posible educando en contextos no violentos y experimentando la no violencia y que es en el ámbito de cada centro en donde se pueden plantear las medidas más adecuadas basadas en la investigación y en la acción colaborativa con profesores, equipos directivos...

La segunda parte del capítulo trata de ilustrarnos con experiencias concretas llevadas a cabo en diferentes comunidades: D^a. Dolores Sauquillo, como directora del IES "Cañada Real" de Valmojado, expone una propuesta de trabajo para la mejora de la convivencia llevada a cabo en su centro; D. Jesús Grisaleña, representante de la Jefatura Territorial de Inspección de Educación de Álava, en su magnífica comunicación bajo el título Intervención educativa ante el maltrato escolar entre iguales, nos hace una presentación detallada, entre otros puntos, de la guía de actuación en los centros educativos que incluye un protocolo de actuación ante las situaciones de maltrato y un plan de actuación global del centro. Termina con la exposición de algunas conclusiones obtenidas a partir de la aplicación de la guía en los casos en los que se ha intervenido; por último, D^a. M^a Jesús Fernández, orientadora del IES "San Isidro" de Talavera de la Reina, nos explica el proyecto para la convivencia que se lleva a cabo en su centro desde el curso 2004/05.

En el tercer capítulo, titulado *Bullying en el Centro Escolar*, se abordan algunas de las variables que intervienen en el tratamiento educativo del bullying. Comienza el capítulo

con la transcripción de dos conferencias que tratan el papel del liderazgo, tanto personal como institucional, para la mejora de la convivencia escolar y continúa con una comunicación sobre el papel de la inteligencia emocional desde la educación familiar como propuesta contra la violación de los derechos humanos. Por otra parte, el tema de los protocolos de actuación ante situaciones de maltrato es expuesto aquí desde el ámbito de los centros docentes públicos de la comunidad de Castilla La Mancha. Termina el capítulo con la comunicación conjunta de varios autores pertenecientes al Dpto. de Psicología Social y de las Organizaciones de la UNED titulada *Bullying y exclusión social: estrategias para la mejora de la convivencia en el aula* en la que se expone la necesidad de estudiar el bullying no sólo a niveles descriptivos sino, además, profundizar en los procesos psicosociales que promueven y mantienen esta conducta de acoso. También consideran que hay que desarrollar tratamientos para lograr su disminución y erradicación.

En una obra que se hace eco de la realidad de la época en la que se desarrolla no podía faltar un capítulo dedicado a las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC's) y la influencia que tienen en el ámbito educativo y, más concretamente, su papel en el tema que nos ocupa del acoso escolar. El cuarto capítulo de la obra, titulado *Las TIC's como recurso didáctico en este ámbito*, está dedicado a esta temática recogiendo las cuatro ponencias que se presentaron bajo este eje. D^a. Ana M^a Martín, coordinadora de las jornadas y especialista en esta área de conocimiento, nos ilustra con una conferencia titulada *El efecto mediador de las TIC's en el acoso escolar*. En ella, tras la acotación de algunos conceptos relevantes sobre el tema, se nos dice textualmente que los adolescentes han encontrado una caja de resonancia con las tecnologías de la información y de la comunicación. Las utilizan para reforzar la aceptación global en su grupo.

El uso que los jóvenes hacen de ellas en todos los ámbitos es un tema que empieza a estudiarse tímidamente y las conclusiones vienen a decir que éste es meramente lúdico, por lo que el uso didáctico debe fomentarse desde la escuela. Para ello, la profesora propone dos momentos importantes: en el primero, los profesores enseñarían a los estu-

diantes a utilizar las TIC's para aprender a aprender; en el segundo, los profesores deben controlar su uso en el aula. No basta, pues, con llenar las aulas con ordenadores. Termina su exposición con una propuesta de futuro invitándonos a participar en una herramienta de trabajo interactivo para trabajar el tema del acoso escolar que el filósofo José Antonio Marina tiene en su web.

Otros tres apartados completan el capítulo que se refieren a los fenómenos del ciber-bullying y e-bullying, a la violencia y las nuevas tecnologías presentando los aspectos negativos y los positivos de las TIC's, y termina con una ponencia sobre la sociedad del conocimiento y el respeto por las personas, lo que supone un reto social y educativo.

En el quinto capítulo, titulado *Desde el ámbito de la Mediación*, el profesor D. Antonio Medina pone de manifiesto la importancia de la mediación de todos los agentes de la comunidad educativa como clave en la prevención del acoso escolar y nos propone un modelo para el tratamiento educativo del Acoso Escolar (AE) en donde todos los agentes tienen un papel determinante y, muy especialmente, el equipo directivo y el claustro de profesores.

Por su parte, D. Gabriel Gómez, representante del colegio de Educadores de CLM, defiende la figura del educador social en la educación formal a través de un recorrido por las reivindicaciones que en esos momentos se proponían a la administración.

El sexto capítulo se refiere a los *Aspectos jurídicos del fenómeno Bullying*. Dos profesoras de la UNED nos clarifican diferentes aspectos en este ámbito a partir de sendas comunicaciones tituladas "La reparación patrimonial y la prevención del acoso escolar desde la perspectiva jurídica" y "La responsabilización del acosador ante la responsabilidad patrimonial de las administraciones públicas: propuestas desde el derecho para la investigación de las fórmulas educativas basadas en la convivencia, responsabilidad y ciudadanía".

El séptimo capítulo, titulado *La formación de las emociones desde la enseñanza formal y no formal*, recoge los resultados de un

Taller del mismo nombre desarrollado durante las jornadas.

Termina el libro con un capítulo donde se exponen exhaustivamente los resultados de la evaluación de todos sus componentes y aspectos que de las jornadas llevó a cabo D. Manuel Román de la Universidad de Jaén.

Podemos concluir diciendo que estamos ante una obra de consulta importante en cuanto a su contenido y muy valiosa por cuantos documentos aporta para el conocimiento, análisis y reflexión sobre el tema del acoso escolar.

Teresa Acevedo Blázquez
C. A. UNED, Talavera

MARTÍN-MORENO CERRILLO, Q. (2007). *Organización y Dirección de Centros Educativos Innovadores. El Centro Educativo Versátil*. Madrid: Editorial McGraw-Hill, 492 pp.

En esta obra, Martín-Moreno Cerrillo tiene un objetivo muy claro: formar a los implicados en el proceso educativo en aspectos relacionados con la organización y dirección de los establecimientos escolares, ofreciendo una nueva perspectiva para afrontar los cambios que surgen en los centros y abogando por un nuevo modelo de centro educativo, "el centro educativo versátil", que esté en consonancia con las demandas de la sociedad del conocimiento.

El modelo del centro educativo versátil fue propuesto por la autora en publicaciones anteriores, pero lo ha desarrollado en mayor medida en el presente libro. Se caracteriza por su flexibilidad, adaptabilidad, polivalencia y por la compatibilidad de las variables de organización dentro de un proyecto fundamentado, acorde con la realidad del centro y del entorno. Los parámetros básicos del centro educativo versátil incluyen: dise-

ños curriculares diferenciados, metodología dirigida a la enseñanza individualizada y evaluación continua, agrupamientos flexibles del alumnado y enseñanza en equipo del profesorado, incremento de los recursos materiales para el aprendizaje, diversificación del espacio escolar, atención a la variabilidad de los ritmos escolares, disciplina basada en la convivencia social, toma de decisiones colegiada e incremento de las relaciones con el entorno, todo esto con la finalidad de crear centros funcionales y actuales, que persigan una elevada calidad educativa y que sean conscientes de la necesidad de evaluación y revisión constantes de los planteamientos organizativos para dar adecuada respuesta a las demandas de nuestra sociedad.

La autora lleva a cabo un análisis de las organizaciones educativas, en el que no faltan las visiones metafóricas. Seguidamente, nos expone de forma detallada, y a la vez sencilla las teorías y paradigmas clásicos sobre la organización y dirección de centros educativos y las teorías y paradigmas que han ido surgiendo como desafío a las insuficiencias explicativas de las teorías clásicas.

Dedica al análisis de los nuevos paradigmas organizativos (el paradigma de las escuelas eficaces, el paradigma del desarrollo organizativo, el modelo para la calidad y la reingeniería de procesos como estrategia de cambio organizativo), prestando especial atención a que cada centro educativo tenga en cuenta la particularidad de su entorno, aprovechando sus recursos materiales y humanos y atendiendo a sus demandas y necesidades.

También aborda la prospectiva de las organizaciones educativas, la organización del entorno del aprendizaje y el centro educativo como creación dinámica en cada establecimiento escolar, respectivamente. Finalmente, analiza las organizaciones educativas virtuales y la investigación sobre la organización y dirección de los centros educativos y el marco científico-epistemológico para la construcción del conocimiento sobre las organizaciones educativas, respectivamente.

A través de los distintos enfoques que nos plantea, la autora nos muestra una nueva forma de organizar y dirigir los centros educativos, más acorde con las necesidades de la sociedad del conocimiento, al tiempo que

propone una definición clara y precisa de este ámbito de conocimiento: "La organización y dirección de centros educativos es una disciplina pedagógica de carácter científico-aplicado y reflexivo-artístico que estudia el conjunto de dimensiones cuya interrelación versátil permite configurar, tanto el marco institucional, como entornos para los procesos de enseñanza-aprendizaje (educación formal y no formal) con el objetivo de planificar y desarrollar de forma coherente proyectos de centro educativo contextualizados en su entorno social" (p. 268).

Es un libro que aporta una visión completa, organizada, amplia, profunda y, a la vez, cercana a los profesores, directores e inspectores, de aspectos importantes a tener en cuenta en nuestra labor diaria, pues hace un recorrido que va, desde los temas más generales y teóricos (paradigmas organizativos, marco científico epistemológico para la construcción del conocimiento sobre las organizaciones educativas, etc.), a los temas más prácticos y cotidianos de la organización y dirección de nuestros centros, tales como: el marco legislativo, los órganos de gobierno, los documentos institucionales, la organización de los espacios, la distribución del tiempo, los agrupamientos del alumnado, los instrumentos de análisis (escalas de observación y evaluación), etc.

La autora, sin duda experta en estos temas, nos ofrece un marco teórico-práctico en el que combina aportaciones de diversos estudiosos del ámbito internacional y lo hace aportando sus ideas originales y novedosas sobre los temas, tal y como lo demuestran sus estudios sobre la reingeniería de procesos y su aplicación a las organizaciones educativas, en tanto que metodología para la transformación de los centros educativos actuales, fundamentada en el planteamiento de interrogantes y procesos reflexivos constantes sobre todas las acciones, procesos y proyectos que se llevan a cabo en los mismos, pues se trata de una metodología para afrontar los cambios de la organización educativa.

Son muchos los aspectos considerados en esta obra que nos pueden ayudar a los profesionales de la educación a adquirir y ampliar nuestros conocimientos sobre este ámbito. Aparte de formación, el libro proporciona un fuerte estímulo a los profesores

para que construyan conocimiento mediante investigaciones centradas en su práctica diaria y que, de esta forma, contribuyan a enriquecer la base teórico-práctica de la organización y dirección de los centros educativos. Desde esta perspectiva, la autora concluye el libro con la siguiente frase, que creemos importante destacar: "...el rol a desempeñar por el profesorado en su construcción es insustituible (p. 463).

M^a José Catalán Moreno

MELENDRO ESTEFANÍA, M. (Dir.) (2007). *Estrategias educativas con adolescentes y jóvenes en dificultad social. El tránsito a la vida adulta en una sociedad sostenible.* Madrid: UNED, 296 pp.

El tema de la inserción sociolaboral de jóvenes en dificultad social es una cuestión que está generando, en los últimos años, una gran cantidad de bibliografía. El caso que nos ocupa, es un notable ejemplo que destaca por una serie de características.

En primer lugar, es difícil encontrar libros que aúnen aspectos teóricos de los problemas tratados con rigor académico y elevado nivel intelectual y que, además, aporten una enriquecedora experiencia profesional, como es el caso del trabajo que ha dirigido el profesor Miguel Melendro.

El texto que nos ocupa aborda la problemática de los adolescentes y jóvenes en dificultad social en un momento tan complicado como es el tránsito a la vida adulta y lo hace desde una perspectiva abierta, flexible y compleja. Recogen los autores, de esta manera, las tendencias en Europa de las principales líneas de investigación que integran el pensamiento complejo, la teoría de sistemas y el constructivismo. Esta perspectiva teórica se encuentra en el trasfondo de

la obra y es clave en el desarrollo de la misma. Los autores no tratan, como dejan claro desde un principio, *de ofrecer verdades acabadas* sino de abrir posibilidades de estrategias para el trabajo con este grupo de población.

Otro aspecto a tener en cuenta es la claridad de la obra tanto en su presentación como en su contenido y estructura. Es preciso resaltar la facilidad de lectura del documento, que jalona y ameniza la inmersión con cuadros que recogen experiencias reales de distintos grupos de investigación y programas educativos. Cada capítulo ofrece, además, un mapa de contenidos que facilita la recuperación de información.

La obra se estructura en dos partes: la primera de ellas se centra en "Los escenarios de los jóvenes en dificultad social" mientras que la segunda se ocupa de "Estrategias flexibles de intervención socioeducativa".

En la primera parte se realiza un acercamiento a la *pluralidad de juventudes* que podemos encontrar en nuestra sociedad y a los contextos en los que éstas se desarrollan desde una visión compleja.

En el escenario europeo encontramos una serie de características y elementos que se repiten con frecuencia. Por un lado, la presencia de lo que René Zazzo denominó *jóvenes adultos*, por otro, la pluralidad de trayectorias de tránsito a la vida adulta que propicia la sociedad actual y que viene marcada por múltiples factores. En este contexto, existe un colectivo que tiene muy complicado este tránsito, se trata de los jóvenes "con recursos limitados que se ven obligados a alternar empleos precarios, desempleo y planes de formación de carácter compensatorio". Los cambios en el entorno de los jóvenes (en la calle, en las ciudades, en el sistema educativo, en el acceso al mundo laboral) implican, a su vez, cambios en el proceso de tránsito a la vida adulta, que afecta incluso a las relaciones de los grupos de iguales.

La conclusión que podemos extraer de esta primera parte es que se ha producido un cambio en las trayectorias de tránsito a la vida adulta de nuestros jóvenes. Desde unas itinerarios de vida marcados en gran medida por la homogeneidad (estudios-trabajo-pare-

ja-hijos) en circunstancias sociolaborales estables, se ha pasado a una sociedad en continuo cambio en la que ya no se producen transiciones lineales.

Existe, en este sentido, un amplio sector de jóvenes en dificultad que precisa un cambio de mirada y unas estrategias muy cuidadas para mejorar sus posibilidades de éxito tanto en las instituciones educativas como en su proceso de inserción en el mundo laboral.

En la segunda parte, los autores plantean la necesidad de establecer *estrategias flexibles de intervención socioeducativa*, que tengan en cuenta la complejidad del contexto y el protagonismo de los jóvenes para evitar, de este modo, lo que denominan trayectorias fallidas. Los centros de trabajo y atención a estos colectivos ocupan gran parte de estos capítulos. Se abordan problemáticas recurrentes, como el elevado nivel de abandono y las posibles actuaciones que se pueden poner en práctica. Las estrategias no pierden de vista los distintos niveles de coordinación interinstitucional y la importancia de mantener un enfoque transdisciplinar ya que los procesos aquí descritos no son fruto del trabajo individual.

Estamos pues ante una obra de gran valor cuya lectura es altamente recomendable. El interesante planteamiento del libro y las sugerentes aportaciones del mismo constituyen su mayor atractivo, junto con su carácter de herramienta de trabajo para todos aquellos educadores que desarrollan su trabajo con jóvenes.

María José Bautista-Cerro Ruiz
UNED

ROSALES, C. (2006).

Perspectivas de Educación para la salud.
Santiago de Compostela: Tórculo. 346 pp.

Este libro incurre en uno de los defectos connaturales y excesivamente frecuentes que se dan en no pocos pedagogos. Escriben buenos tratados y reducen su campo de influencia. Por modestia, por falsa modestia. No estamos sólo, ni preferentemente, ante una obra proyectada y destinada especialmente para los alumnos de una optativa en la carrera de Pedagogía que el autor imparte en Santiago de Compostela sobre educación para la salud. La obra tiene que encontrar eco entre la clase médica y farmacéutica, las familias, las políticas sanitarias, deportistas, instituciones como alcaldías, parroquias, concejos.

Siete capítulos vertebran la obra que ha sido, como ya se aprecia en el primero, fruto en gran parte de la investigación al integrar en uno de sus apartados la opinión de los futuros pedagogos, apartado que se repite en los capítulos 2 y 3. La estructura de todos ellos es parecida: los dos últimos epígrafes presentan una síntesis y las bibliografías. En el capítulo primero podemos encontrar desarrollados temas tan interesantes como la influencia del entorno en la salud, las conductas y estilos de vida, la educación para la salud, el concepto personalizado de salud y enfermedad. En el segundo que lleva por denominación Educación para la salud en la escuela, eleva a ésta a la categoría de promotoras de salud modos de promocionarla, el departamento de orientación, el papel del profesorado. Comentando los ámbitos de intervención en educación para la salud, objeto del capítulo cuarto, reflexiona y expone sobre enfermedades contagiosas en la infancia, la salud mental, la educación ante el SIDA, la educación afectiva y sexual, aborda igualmente la cuestión de las drogas, la tan actual educación vial y para la convivencia pacífica, formación para el voluntariado, educación para el consumo, la alimentación para la salud. No pocos de ellos podrían encontrar fácilmente acomodo en los textos de la nueva disciplina Educación para la ciudadanía.

El ámbito de la familia, no le pasa desapercibido a este profesor tan sensible ante

este segmento educativo, que raras veces recibe la atención que su importancia merece. Dedicada igualmente su sabiduría a glosar la atención familiar en ámbitos específicos y como viven los jóvenes las cuestiones de salud y de enfermedad. Una frase de realismo y no pocas veces olvidada abre el capítulo: Los primeros aprendizajes sobre la salud se realizan en el hogar. La higiene personal comienza a aprenderse en el hogar y en la escuela deben consolidarse y ampliarse los primeros aprendizajes o bien rectificarse si presentan rasgos negativos. Los padres pueden ayudar a sus hijos en la prevención de numerosas enfermedades y accidentes dándoles a conocer sus características evitando las situaciones de riesgo, enseñándoles formas de actuar en cada caso. Amplía el campo de conocimiento en el capítulo sexto al contemplar la educación para la salud en las diferentes comunidades como la internacional, la nacional, la autónoma, la local, proponiendo algunas formas de colaboración y finaliza con una tema tan actual y social como es el del voluntariado en el ámbito de la educación para la salud.

María Luisa Sevillano García
UNED

SANCHO GIL, J. M^a. (coord.) (2006).
Tecnologías para transformar la educación.
Madrid: Akal. 268 pp.

Tecnologías para transformar la educación es una obra más dedicada al uso en la educación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). El libro, coordinado por la profesora Sancho Gil, refleja los temas tratados en un curso de verano de la Universidad Internacional de Andalucía. En dicho curso se proponía analizar no sólo los aspectos prácticos de las distintas propuestas de utilización de los ordenadores, las redes telemáticas y los sistemas de enseñan-

za virtual, sino la combinación de éstas con el análisis de los distintos problemas que la educación tiene a corto y medio plazo.

El principal objetivo del libro es conocer y reflexionar sobre la problemática de la educación para ofrecer alternativas y anticiparse a lo que la coordinadora denomina la Escuela del Mañana, con el objetivo último de mejorar la educación. Para analizar esta problemática ha invitado a diversos autores para que aporten su experiencia en cada uno de los ámbitos educativos (TIC y discapacidad, uso de las TIC en educación, Comunidades de aprendizaje...), en los que se analizan, explican y evalúan las experiencias realizadas en otros países y en España.

Sancho Gil, en el primer capítulo, analiza los efectos y las consecuencias que el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación se han reflejado en la educación. Plantea el tema de manera que expone cómo se están haciendo las cosas desde la escuela y cómo se deberían hacer para que existiera un cambio productivo en la educación. Para ello, se dirige a los profesionales de la educación, para lanzarles el mensaje de que el cambio no consiste sólo en técnicas y estrategias específicas, sino que, fundamentalmente debemos transformar nuestras miradas sobre la educación, las pautas institucionales y la práctica docente. Ha quedado comprobado como la introducción sin más de las Tecnologías en la educación no es suficiente ni representa un cambio estructural, sino que el saber usarlas adecuadamente puede llevar a una verdadera mejora de todos los procesos educativos. Sin olvidar que la educación es una tarea de todos, por lo que las administraciones deben apoyar con mayores partidas presupuestarias y proyectos de eficacia y calidad.

Fernando Hernández desarrolla, en el segundo capítulo, una visión retrospectiva de como ha sido la introducción de las Tecnologías en la educación y lo que, hasta ahora, se ha denominado cambio. Este autor propone muchas cuestiones para que reflexionemos sobre el modo en que se llevan a cabo los cambios y la manera en que algunos de ellos, como lo es la introducción de las Tecnologías, puede llevar al aislamiento y exclusión de determinados colectivos. La introducción de las Tecnologías en el currí-

culo escolar no presenta a priori una mejora directa, hay que analizar cómo se introduce y evaluar los resultados para evitar esa exclusión y conseguir mediante este tipo de mejoras la equidad y el desarrollo individual en el aprendizaje de cada persona.

Siguiendo la estructura de la obra, Juan de Pablos Pons desarrolla un capítulo ampliamente teórico donde expone el procedimiento a seguir para introducir las Tecnologías en los currículos escolares. Para ello, se fundamenta en teorías y autores que han influido en el ámbito educativo, como Vigotsky, Piaget, Pierre Lévy, etc. El autor trata particularmente la interdisciplinariedad pedagógica, desde diferentes perspectivas y aportando ideas de cómo y cuál ha de ser el mejor camino para conseguirla, por supuesto con la introducción y buen uso de las TIC. Sin olvidar que éstas se encuentran en un constante avance, por lo que los profesionales de la educación y los responsables de las administraciones deben adecuar sus roles y facilitar los medios y recursos para que se convierta en una mejora educativa.

La introducción de las TIC en el ámbito educativo no conlleva siempre una mejora sustancial de todos los procesos. Para llegar a esta conclusión Anne Gilleran lo fundamenta con una serie de estudios y experiencias de la Unión Europea y de EE.UU., como lo son la Red de Escuelas Europeas (European Schoolnet-EUN), las Comunidades de aprendizaje, los Proyectos OASIS, e-WATCH..., de las cuales analiza el procedimiento y la evaluación de los resultados. Uno de los avances más significativos, según la autora, es que en estos momentos los docentes y los estudiantes están introduciendo las TIC en la actividad diaria, no sólo como parte del currículo escolar, lo que hace que se convierta en un proceso innovador que presenta una serie de mejoras sustanciales de los procesos educativos.

En la misma línea, Ángel San Martín analiza los cambios más profundos, casi imperceptibles, que la introducción de las Tecnologías ha producido en todos los rincones de la escuela. Destaca las visiones tanto de los partidarios como de los detractores del uso de las TIC, para poder ofrecer alternativas a ambas visiones que ayuden a superar la situación de transición que se produce

en todo cambio, como es la introducción de las Tecnologías en la escuela, con todo lo que esto conlleva, es decir, un esfuerzo conjunto por estar al día de los constantes avances, incluidos los tecnológicos, ya que harán de la escuela un lugar donde realmente se preparen las personas para integrarse en la sociedad.

Por su parte, Carmen Alba aporta una visión particular de un aspecto ya tratado por Fernando Hernández, pero desde la situación de aquellas personas que presentan algún tipo de discapacidad y que, por lo tanto, tienen necesidades educativas, formativas y sociales especiales, para las cuales el uso de las TIC puede suponer un gran avance e inclusión en los sistemas formales de enseñanza o, por el contrario, un retroceso y exclusión. La principal conclusión a la que llega la autora es que para garantizar la igualdad de oportunidades para todos es esencial actuar desde el principio, es decir, desde la planificación y el diseño de todas las acciones educativas y sociales para, de esta manera, poder tener en cuenta las diferentes situaciones de las personas. Sólo de esta manera se puede conseguir una cultura incluyente.

El capítulo séptimo se centra en la exposición y análisis de la experiencia española de la Comunidad Autónoma de Canarias y su Proyecto Medusa del Plan Canarias Digital, además de exponer algunas de las experiencias desarrolladas en EE.UU. y la Unión Europea. Manuel Area, autor de esta parte de la obra, ha elegido la experiencia de Canarias como un ejemplo más del proceso de introducción de las TIC en el ámbito escolar en España, ya que poseemos una trayectoria histórica y legislativa sobre lo que se ha hecho en el mundo para introducir las Tecnologías en la educación. Considera que para que exista una verdadera innovación en este aspecto es fundamental que las Administraciones se centren más en elaborar propuestas para cambiar las políticas educativas al respecto, pero no sólo basándose en las estadísticas.

Para finalizar el libro, David Istance trata directamente lo que la coordinadora del libro ya adelantaba al comienzo del mismo, los escenarios propuestos por la OCDE sobre la Escuela del Mañana. Estos escenarios son

simulaciones de lo que podría suceder si se actuase de una determinada manera desde las administraciones, el profesorado, las familias y la sociedad en general. El autor expone, analiza y valora cada uno de los seis escenarios desde diferentes perspectivas: desde la sociedad en general, desde la profesión docente y desde el uso de las TIC. De todos ellos Istance propone el segundo escenario (escuelas diversificadas y dinámicas tras reformas radicales y amplias de los sistemas burocráticos: la reescolarización por considerarle el más indicado, aunque también utópico, pero en la educación la utopía es necesaria para poder avanzar hacia unos objetivos para todos y asegurar la supervivencia de los sistemas públicos de educación. Se trata de un tipo de escuelas como organizaciones centradas en el aprendizaje.

Sin duda alguna, esta obra lleva al lector a reflexionar sobre la problemática actual de la educación y a los docentes a descubrir los nuevos roles que podemos adoptar. Este análisis de los problemas educativos no sólo lo hacen teniendo en cuenta la introducción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, sino también reflejando los cambios constantes de las políticas educativas, haciendo responsables a las administraciones, a los docentes, a las familias y, por supuesto, a la sociedad en general, ya que la educación es tarea de todos.

María García Pérez
UNED

VEGA FUENTES, A. (2007).

La promoción de la salud ante la discapacidad.
Barcelona: Davinci Continental Sl. 270 pp.

El autor es una persona consagrada con sabiduría, método y pasión en espíritu y tiempo a proyectar luz sobre el mundo de los discapacitados. Nada de extrañar que ahora

nos obsequie -y mejor aún nos inquiete- con este tratado totalmente en clave positiva de promocionar la salud en este sector de la población cuyas señas de identidad son discapacidad y marginalidad como vía para lograr en ellos una vida integral. El libro se divide en 8 capítulos que abordan cuestiones tan necesitadas de reflexión como: El derecho a la salud, el desmantelamiento de la capacidad, la cuestión de la dependencia, la promoción de la salud, educación integral y salud, respuestas integrales a la salud, buscando una escuela saludable, las personas con síndrome de down, los inmigrantes, los niños con enfermedades.

Se trata de una obra cuya lectura favorece a todos. No en vano en una de sus primeras páginas se leen estas palabras de Marta Allué "Con el tiempo me doy cuenta a de que lo interesante no son tanto las vidas de las personas con discapacidad, sino las de los válidos actuando torpemente frente a la diferencia". El pensamiento de Amando Vega estudioso y comprometido con la realidad, con las personas de la marginalidad y la deficiencia debe de germinar en el mundo de los llamados sanos, de las instituciones, de los más responsables a la hora de articular medidas muy concretas que favorezcan cuanto a ellos concierne. Es el momento de ir aboliendo cuanto hace aún mayor las dificultades a cuantos están en situaciones de desigualdad.

El autor presenta a lo largo de la obra fuentes, textos provenientes de algunas declaraciones importantes que a veces son recogidas en un titular de prensa al siguiente día de su aprobación y luego pasan al olvido. Por ello la recopilación, selección y lectura de estos textos es aún más urgente. Así por ejemplo extractos de la Declaración de Madrid (2002), la de Málaga (2003), la del defensor del pueblo andaluz (2004), la del defensor del menor en la Comunidad de Madrid (Derechos de los niños con discapacidad) (2005), la del defensor del Pueblo (2005), ofrecen líneas de actuación y de reflexión muy importantes. Igualmente en esta trayectoria se encuentran las referencias a pronunciamientos públicos y solemnes de la OMS (Organización Mundial para la Salud) de Ottawa (1986), la prevención del Sida mediante el fomento de la salud (Ginebra 1992), La promoción de la salud de la Juventud Europea. La educación para la salud en el ámbito edu-

cativo (OMS 1995). La declaración de Yakarta sobre la promoción de la salud en el Siglo XXI (1997) Discapacidad, incluidos la prevención, el tratamiento y la rehabilitación (OMS 2005) y otros muchos hacen de este libro una obra de estudio y de consulta.

En suma nos encontramos con el beneficio de una obra que nos ayuda a sensibilizarnos con una realidades que a veces nos pasan desapercibidas y sobre las que las sociedades modernas reflexionan e intentan actuar desde la profesionalidad y la solidaridad. Un libro por tanto de gran utilidad no sólo para el docente clásico sino también para todas aquellas personas relacionadas con profesiones de dimensión social. Amando Vega Fuente es una marca de garantía y calidad. Su formación intelectual y su compromiso con la vida avalan cuanto ante la discapacidad desde la promoción de la salud ante la discapacidad presenta. Su esperanza de que la promoción de la salud abre nuevos horizontes de bienestar a personas con limitaciones se cumple desde el momento que un nuevo lector conoce algo de lo mucho a lo que él nos interpela.

María Luisa Sevillano García
UNED

NORMAS DE PUBLICACIÓN DE LA REVISTA EDUCACIÓN XXI

1. La Revista *Educación XXI* se configura como órgano de la Facultad de Educación de la UNED para la difusión de ensayos, trabajos de carácter científico y experiencias innovadoras relacionados con la educación en cualquiera de sus campos de acción. Así como bibliografía y recursos documentales significativos y actuales en esta área. Las colaboraciones deberán reunir los siguientes requisitos:
 - a) hacer referencia al campo de especialización propio de la Revista *Educación XXI*;
 - b) constituir una colaboración original no publicada previamente;
 - c) estar científicamente fundada y gozar de unidad interna;
 - d) suponer una ayuda para la profundización en las diversas dimensiones y ámbitos de la educación.

La Revista *Educación XXI* tiene una periodicidad anual.

2. Los trabajos deberán atenerse a las normas de carácter formal que se recogen a continuación, y que se encuentran de forma completa en la siguiente dirección <http://www.uned.es/educacionXXI/>. Las colaboraciones enviadas a la Revista *Educación XXI* que no se ajusten a ellas serán desestimadas. Antes de su publicación serán valorados por dos miembros del Comité Científico, que podrán realizar sugerencias para la revisión y mejora, si procede, en vistas a la elaboración de una nueva versión. Para la publicación definitiva se requiere la valoración positiva de ambos.
3. Al enviar el artículo a la Secretaría de Redacción de la Revista es necesario mencionar la conformidad expresa para la valoración y difusión por vía impresa y telemática de su artículo.
4. Los artículos monográficos tendrán una extensión entre 7.000 y 10.000 palabras (incluidos resumen, *abstract*, notas y bibliografía). Los Estudios tendrán una extensión entre 3.000 y 7.000 palabras, incluidos resumen, *abstract*, notas y bibliografía. Las Recensiones entre 500 y 1.000 palabras. El formato será DIN A4, fuente 12, escrito a espacio interlineal de 1,5 y con 3 cms. de márgenes (superior, inferior, izquierdo y derecho).

5. *Estructura de los artículos.* Tanto en la Sección Monográfica como en la de Estudios, cada artículo se atendrá a la siguiente estructura:

Título del artículo en español - (Entre paréntesis título en inglés)

Autor/es y lugar de trabajo

Resumen y Abstract (extensión 100 - 150 palabras)

TEXTO DEL ARTÍCULO

Notas (si existen)

Referencias bibliográficas, según modelo

Palabras clave y Keywords (máximo 6 descriptores)

Perfil académico y profesional del autor/es (entre 50 y 75 palabras)

Dirección del autor/es

6. *Citas dentro del texto.* Las referencias a artículos o libros figurarán en el texto entre paréntesis, indicando el apellido del autor y el año, separados por una coma. En el caso de que en una misma referencia se incluyan varios libros o artículos, se citarán uno a continuación del otro por orden alfabético y separados por un punto y coma. Si en la referencia se incluyen varios trabajos de un mismo autor bastará poner el apellido y los años de los diferentes trabajos separados por comas, distinguiendo por letras (a, b, etc.) aquellos trabajos que haya publicado el mismo año. Si el nombre del autor forma parte del texto sólo irá entre paréntesis el año de publicación.
7. *Citas textuales.* Las citas textuales irán entrecomilladas y, a continuación y entre paréntesis, se indicará el apellido del autor del texto, el año y la página o páginas de la que se ha extraído dicho texto.
8. *Referencias bibliográficas.* Deberán ajustarse al siguiente formato:
 - a) Libro: Apellidos del autor/es, Iniciales. (Año). Título del libro. Lugar de publicación: Editorial.
 - b) Revistas: Apellidos del autor/es, Iniciales. (Año). Título del artículo. Nombre de la Revista, número o volumen y (número), páginas que comprende el artículo dentro de la revista.
 - c) Capítulo o artículo en libro: Apellidos del autor, Iniciales. (Año). Título del artículo o capítulo, en Apellidos del autor, editor o coordinador del libro Título del libro. Ciudad: Editorial, páginas que comprende el artículo o capítulo dentro del libro.
9. *Referencias de formatos electrónicos*
 - a) Documentos electrónicos: autor/es (fecha publicación). Título [tipo de medio]. Lugar de publicación: editor. Disponible en: especifique URL [fecha de acceso].
 - b) Artículos en publicaciones periódicas electrónicas: Autor (fecha mostrada en la publicación). Título del artículo. Nombre de la publicación [tipo de soporte], volumen, números de páginas o localización del artículo. Disponible en: especifique URL [fecha de acceso].
10. *Presentación.* Los artículos (original y una copia) deberán enviarse por correo postal; aunque, para adelantar los procedimientos de la publicación, podrá hacerse un envío previo por correo electrónico. Deberán acompañarse del correspondiente fichero en disquete o CD-ROM procesado preferentemente en Word. El original irá firmado al final de la última hoja por el autor/es. En la copia deberán eliminarse todos los datos que puedan identificar al autor/es.
11. *Gráficos.* Las tablas, gráficos y cuadros deberán ser entregados en formato JPEG y se enviarán acompañadas de su correspondiente título y leyenda, numeradas correlativamente, indicando en el texto el lugar y número de la figura que deberá insertarse en cada caso.
12. *Recensiones.* Deberán atenerse al siguiente formato: Apellidos del autor, Iniciales. (Año de publicación). *Título del libro.* Ciudad de publicación: Editorial, número de páginas del libro. El texto de la recensión irá procesado a doble espacio, con la extensión y forma indicada (entre 500 y 1000 palabras).
13. *Corrección de pruebas.* La corrección de pruebas de imprenta o del formato electrónico, si fuera el caso, la hará la Revista *Educación XXI* cotejando con el original.

14. Envíos de las colaboraciones. Toda la correspondencia deberá enviarse a:

Revista Educación XXI - Decanato de la Facultad de Educación. UNED. - Pº Senda del Rey, 7 - 28040 - MADRID (España)

Teléfono: +34 91.398.69.11/87.69 - Fax: +34 91.398.81.12 - E-mail: educacionxx1@edu.uned.es

La Revista *Educación XXI* no mantiene correspondencia sobre los originales no solicitados por la misma.

La Revista *Educación XXI* no se hará responsable de las ideas y opiniones expresadas en los trabajos publicados. La responsabilidad plena será de los autores de los mismos.

INSTRUCTIONS FOR CONTRIBUTORS TO THE JOURNAL EDUCACIÓN XX1

1. The Journal Educación XX1 stands as an official publication of the Faculty of Education of the UNED. It aims to the diffusion of essays, scientific works and innovative experiences related with education in all professional dimensions. It also deals with the exchange of relevant bibliography and significative documental resources in this academic discipline. Articles submitted to the Editorial Board must comply with the following conditions:
 - a) To refer expressly to the field of education or educational science.
 - b) To be an original paper not published previously.
 - c) To have a scientific foundation and internal cohesion.
 - d) To be significant to the field of education.

This Journal appears once per year.

2. Manuscripts must hold to the formal instructions to contributors below, that are also fully available online at: <http://www.uned.es/educacionXX1/> Contributions not complying with the specified norms will be rejected. Prior to publication, articles will be assessed by two members of the Editorial Board which can request any revisions to the presented version. Positive assessment of both members is required for the definitive publication of the contribution.
3. At the time of sending the article to the Journal, authors must express their conformity with the fact that papers accepted become the copyright of the Journal, for its written and telematic diffusion.
4. Monographic articles will have an extension between 7.000 and 10.000 words (abstract, notes and bibliography included). Studies will have an extension between 3.000 and 7.000 words (abstract, notes and bibliography included). Book Reviews will have between 500 and 1.000 words. The format will be DIN A4, font 12, 1,5 interlineal spaced and with 3 cm. margins (right, left, upwards and downwards).
5. Structure of articles. Both in the Monographic and Studies sections, articles will hold to the following structure:
 - Title of article in Spanish - (Between brackets title in English)
 - Author/s and working institution
 - TEXT OF THE ARTICLE
 - Notes (if any)
 - Bibliographical references, following standard form
 - Keywords (maximum of 6 descriptors)
 - Short note of academic and professional biographical details (between 50 and 75 words)
 - Author/s's address
6. Citations within the text. Articles or books citations within the text will appear between brackets, indicating the surname of the author and the year, separated by comma. In the case that a reference includes several books or articles, it will do so one by one following an alphabetical order and separated by semicolon. In the case that the reference includes several works of a same author, the surname will appear followed by the years of the different works separated by commas, distinguishing by letters (a, b, etc), those works published in the same year. If the name of the author relates to the text, brackets will contain only the year of publication.
7. Literal citations. Literal citations should appear in inverted commas, followed by the surname of the author of the text, the year and the page/s of the original work in brackets.
8. Bibliographical references. They must be adapted to the following standard form:
 - a) Book: Surname of author/s, Initials. (Year). *Title of book*. Place of publication: Editorial.
 - b) Journals: Surname of author/s, Initials. (Year). Title of article. *Name of Journal*, number or volumen (and number), pages of article within journal.
 - c) Chapter or article in book: Surname of author/s, Initials. (Year). Title of chapter or article, in Surnames of author, editor or coordinator of book *Title of book*. Place of publication: Editorial, pages of chapter or article within book.
9. References for online documents
 - a) Electronic documents: author/e (date of publication). Title. Place of publication: editor. Available in: URL specification [date of consultation].
 - b) Articles in electronic periodic publications: Author (date of publication). Title of article. *Name of publication* [type of medium], volume, number of pages or location of article. Available in: URL specification [date of consultation].
10. Presentation. Articles (original and a copy) must be sent by ordinary mail though, in order to advance the procedures of publication, a former delivery is allowed by email. Manuscripts should be accompanied by a disk or CD-ROM preferably in Word process. The original manuscript should be signed by the author/s in the last page. The copy version should eliminate all references that can identify the author/s.
11. Figures. Figures, captations and tables should be sent in JPEG format and will be sent together with their correspondant title and leyend, correlatively numbered, indicating in the text the place and number of the figure that must be inserted in each case.
12. Book reviews. They must be adapted to the following standard form: Surname of author; Initials. (Year of publication). Title of book. Place of publication. Editorial, number of pages of the book. The text of the book review should be processed in double space, with the form and extension indicated (between 500 and 1.000 words)
13. Proofreading. Galley proof or from the electronic version will be done by the Journal *Educación XX1* checking with the original.
14. Submission of colaborations. All contributions and queries must be sent to:

Revista Educación XX1 - Decanato de la Facultad de Educación - UNED.- Paseo Senda del Rey, 7 - 28040 - MADRID (España)
Telephone: +34 91.398.69.11/87.69 - Fax: +34 91.398.81.12 - E-mail:educacionxx1@edu.uned.es

The Journal *Educación XX1* will not maintain correspondence related to originals not requested by itself.
Any views expressed in this publication are the views of the authors and are not the views of the Journal *Educación XX1*.