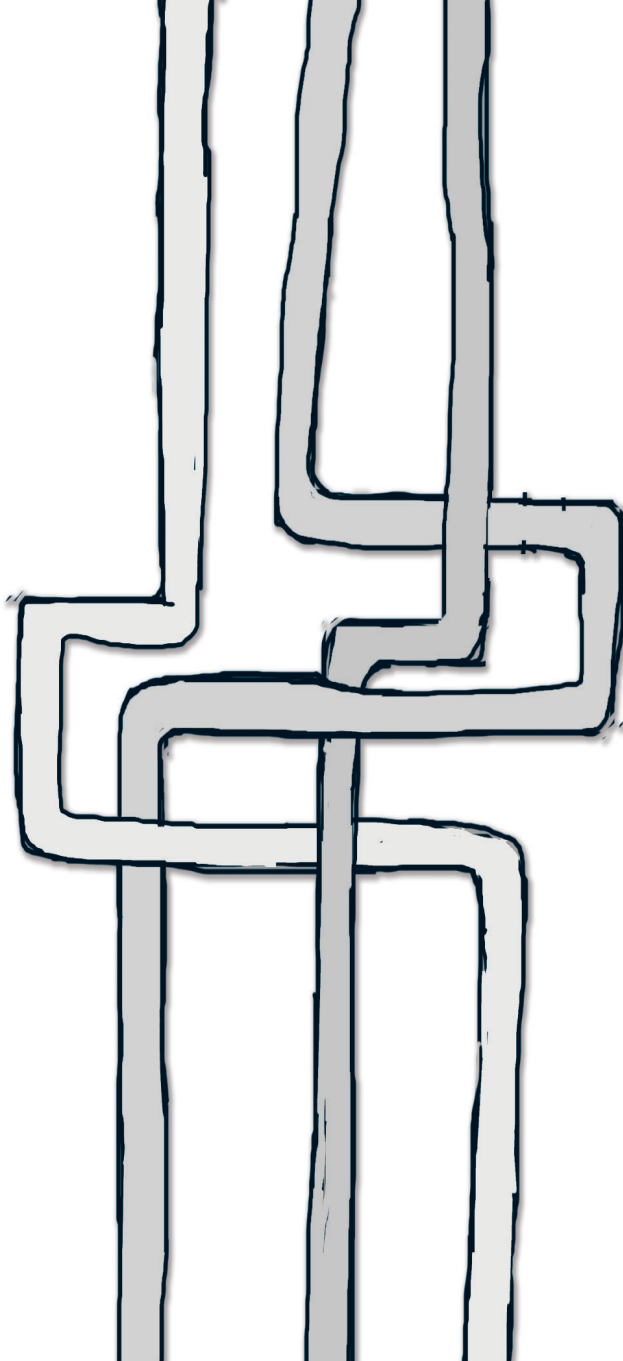


EDUCACIÓN 2018-2020. RETOS, TENDENCIAS Y COMPROMISOS

COORDINACIÓN: TERESA LLEIXÀ, BEGOÑA GROS, TERESA MAURI, JOSÉ LUIS MEDINA



Educación 2018-2020. Retos, tendencias y compromisos

IRE-UB

Se debe citar:

Lleixà, T.; Gros, B.; Mauri, T.; Medina, J.L. (eds.) (2018) *Educación 2018-2020. Retos, tendencias y compromisos*. Barcelona: IRE-UB

Descargable desde: <http://www.ub.edu/ire/>

ISBN: 978-84-09-02933-4

Año de publicación: 2018

© Institut de Recerca en Educació (IRE-UB) Universitat de Barcelona. Barcelona.

Autores: Ana Ayuste, Anna Escofet, Begoña Gros, Montserrat Payá, Laura Rubio, Antonio Bartolomé, José Luis Rodríguez-Illera, Carles Lindín, Zoia Bozu, Susana Aranega, César Coll, Teresa Mauri, M^a Rosa Colomina, Anna Engel, Judith Oller, Javier Onrubia, M^a José Rochera, Francisco Esteban, Miquel Martínez, Marta Gràcia, Maria Josep Jarque, Cristina Lacerda, Sonia Jarque, Fátima Vega, Elena Cano, Josep Gustems, Silvia Bursset, Carolina Martín, Francisco Imbernón, Teresa Lleixà, Núria Pérez-Escoda, Francesc Buscà, Ruth Vilà, Assumpta Aneas, Montse Freixa, Marta Sabariego, M^a José Rubio, Conrad Vilanou, Isabel Vilafranca, Jordi Garcia Farrero, Berta Paz-Lourido, Francisca Negre, Sebastià Verger, Bàrbara de Benito, Enric Prats.

Diseño gráfico y maquetación: Aguiló Gràfic SL



Licencia de Creative Commons

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons (Reconocimiento No Comercial 4.0 Internacional)

COLECCIÓN: RETOS, TENDENCIAS Y COMPROMISOS.

Institut de Recerca en Educació (IRE-UB) / Universitat de Barcelona

Colabora: Institut de Recerca i Innovació Educativa, Universitat de les Illes Balears

Coordinación editorial

Teresa Lleixà, Begoña Gros, Teresa Mauri, José Luis Medina

Comité editorial

Antonio Bartolomé, Teresa Lleixà, Carles Lindín

IRE-UB (Institut de Recerca en Educació de la Universitat de Barcelona) es un Instituto de Investigación creado con el propósito de fomentar la investigación de excelencia en educación. Entre sus finalidades, destacan las de reforzar la investigación en educación, crear sinergias entre investigadores, conseguir y optimizar recursos y abrir camino a los jóvenes investigadores. Todo ello, sin descuidar su clara vocación social centrada en ponerse al servicio del entorno educativo y en transferir de forma efectiva los resultados de la investigación.

El año 2018, el IRE-UB inicia la colección "Retos, Tendencias y Compromisos en Educación". A través de sus títulos, varios miembros de este Instituto reflexionan, bianualmente, sobre los retos y las tendencias en educación, apuntando sus propios compromisos en las cuestiones que se abordan.

Sumario

Prólogo	5
1. El codiseño como metodología de investigación e innovación educativa: el potencial de la participación	7
Ayuste, Ana; Escofet, Anna; Gros, Begoña; Payá, Montserrat; Rubio, Laura	
2. Una "educación" en manos de ingenieros	13
Bartolomé, Antonio; Rodríguez Illera, José Luis; Lindín, Carles	
3. ¿Hacia dónde va la formación inicial de los maestros y maestras? Propuestas de mejora desde la perspectiva de los formadores de formadores ...	19
Bozu, Zoia; Aránega, Susana	
4. Hacia una educación distribuida e interconectada. Algunas implicaciones para la formación de los docentes	27
Coll, César; Mauri, Teresa; Colomina, Rosa M ^a ; Engel, Anna; Oller, Judith; Onrubia, Javier; Rochera, M ^a José	
5. La cuestión de la identidad en la formación universitaria de hoy	33
Esteban, Francisco; Martínez, Miquel	
6. La enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral en las aulas universitarias ...	39
Gràcia, Marta; Jarque, Maria Josep; Lacerda, Cristina; Jarque Sonia; Vega, Fátima	
7. El uso de las analíticas de aprendizaje para la mejora de la formación	45
Gros, Begoña; Cano, Elena	
8. Educación artística y musical para la educación del s. XXI	51
Gustems Josep; Burset, Silvia; Martín, Carolina	
9. La cultura colaborativa en el profesorado. ¿Se tiene poca cultura colaborativa?	57
Imbernón, Francisco	
10. Cohesión social y emociones en la formación del profesorado de educación física	61
Lleixà, Teresa; Pérez-Escoda, Núria; Buscà, Francesc	
11. Educar en competencias para el diálogo interreligioso e intercultural para afrontar el radicalismo y la intolerancia religiosas	67
Vilà, Ruth; Aneas, Assumpta; Freixa, Montse; Sabariego, Marta; Rubio, M ^a José	

12. La viabilidad del humanismo pedagógico en la Europa posmoderna	73
Vilanou, Conrad; Vilafranca, Isabel; Garcia Farrero, Jordi	
13. El aprendizaje-servicio en la educación superior: de las experiencias puntuales a la institucionalización	79
Paz-Lourido, Berta; Negre, Francisca; Verger, Sebastià; de Benito, Bárbara	

Prólogo

La investigación y la innovación se han convertido en una pieza clave en el logro de una educación que impulse el desarrollo humano, económico y social, y se convierta en un instrumento real de mejora del bienestar individual y colectivo. El IRE-UB (Institut de Recerca en Educació de la Universitat de Barcelona) se ha creado, recientemente, con la finalidad de fomentar la investigación de excelencia en educación. Entre sus finalidades, destacan las de reforzar la investigación en educación, crear sinergias entre investigadores, conseguir y optimizar recursos y abrir camino a los jóvenes investigadores. Todo ello, sin descuidar su clara vocación social centrada en ponerse al servicio del entorno educativo y en transferir de forma efectiva los resultados de la investigación.

El IRE-UB se origina, pues, con la misión de contribuir a dar respuesta a los retos educativos actuales, como pueden ser el de mejorar el acceso y la calidad de la educación, disminuir el abandono prematuro, fomentar el aprendizaje y la formación a lo largo de la vida o favorecer los procesos de innovación educativa. Con el afán de concretar dichos retos, surge la primera publicación, impulsada desde este instituto, para la cual varios de sus miembros reflexionan sobre los retos y las tendencias en educación para el próximo bienio, apuntando algunos de sus propios compromisos en las cuestiones que se abordan.

Mediante artículos cortos, los autores y las autoras tratan aspectos como las características y la identidad de la formación universitaria, así como sus implicaciones en el desarrollo de la sociedad; las nuevas tendencias en metodologías de investigación educativa; la orientación que adquiere la formación de los docentes; la formación en disciplinas educativas específicas; los valores en educación ante la responsabilidad social.

Cabe destacar, como característica de esta obra, su carácter abierto en cuanto a perspectivas de entender las distintas realidades, dado que en muchos casos se ha buscado la colaboración entre miembros de diferentes grupos de investigación para encarar los temas.

También cabe indicar que esta publicación nace con ambición de continuidad, siendo esta la primera obra de una colección que irá planteando retos, tendencias y compromisos en educación a lo largo del presente siglo así como un análisis de lo que ha aportado la investigación educativa: queremos caminar hacia una "educación basada en evidencias".

Queremos agradecer, finalmente, la participación del Institut de Recerca i Innovació Educativa, Universitat de les Illes Balears, en este libro. Estamos convencidos de que el trabajo en red en el ámbito educativo resulta totalmente necesario para crear nuevas oportunidades de dinamizar la investigación y la innovación, mediante proyectos conjuntos. La creación de una red internacional de Institutos de Investigación en Educación no debería ser una quimera. Quizás esta primera colaboración constituya un paso inicial en esa dirección.

Equipo de Dirección IRE-UB

1.

El codiseño como metodología de investigación e innovación educativa: el potencial de la participación

Ayuste, Ana
Escofet, Anna
Gros, Begoña
Payá, Montserrat
Rubio, Laura

(GREM, Grup de Recerca en Educació Moral)
(EMA, Entorns i Materials per a l'Aprenentatge)
(EMA, Entorns i Materials per a l'Aprenentatge)
(GREM, Grup de Recerca en Educació Moral)
(GREM, Grup de Recerca en Educació Moral)

Resumen

El codiseño basa la investigación y la innovación en el desarrollo de procesos colaborativos entre los agentes implicados (Rowland, 2008). De ahí que su característica principal es el desarrollo de múltiples interacciones colaborativas con el propósito de evaluar, innovar y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Anderson y Shattuck, 2012). Por otra parte, como plantea Murcott (2007), el uso del codiseño es un buen método para conseguir la implicación de los beneficiarios otorgándoles una posición de influencia y poder. En este sentido, la metodología obedece a la posibilidad de integrar miradas y estrategias participativas orientadas a reconocer la voz de los sujetos implicados y a comprometerlos con la mejora de su propio aprendizaje y la de su realidad. Desde esta perspectiva, la participación activa de los agentes implicados se requiere en todo el proceso, desde la planificación inicial hasta el momento de la implementación, para asegurar que el diseño final responde realmente a sus necesidades e intereses. Como cualquier proceso colaborativo, es importante tener en cuenta que no hay una única respuesta, dado que se trata de un proceso creativo que puede generar múltiples y diversas propuestas.

Palabras clave

Codiseño, aprendizaje servicio, formación inicial del profesorado, participación, innovación docente.

Introducción

Los estudiantes de las facultades de Educación acostumbran a pedir más protagonismo en la confección de los planes de estudios, más contextos de práctica y menos formación teórica. Ofrecerles participar voluntariamente en la concreción de los procesos de aprendizaje que han de realizar dentro de las asignaturas y en proyectos de aprendizaje servicio (ApS) de calidad desde los primeros cursos, se nos presentan como vías idóneas no solo para dar respuesta a su demanda, sino por la significatividad de los aprendizajes que así pueden adquirir (Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2006; Bovill, 2014), aprendizajes que se extienden tanto a contenidos conceptuales, como procedimentales, actitudinales y de valores, y que permiten desarrollar también competencias genéricas y específicas (Villa y Poblete, 2004; Rodríguez, 2009).

Abrir a la participación de los estudiantes cuestiones relacionadas con el desarrollo de una asignatura aumenta su implicación y responsabilidad con los procesos formativos, al haber sido ellos sus artífices al lado del profesorado. Con ellas aumenta también la significatividad de los aprendizajes. Además, los estudiantes del campo de la educación experimentan la complejidad de enseñar y aprenden, con la experiencia, un nuevo recurso que podrán aplicar en su futuro profesional. Por otra parte, el profesorado descubre otros enfoques de diseño de las asignaturas alternativos al tradicional. Al liberarse de la presión de ejercer el control sobre la totalidad del currículo, entra en mejor disposición para aprender de la experiencia y de sus estudiantes, incrementando su confianza en ellos.

Ofrecer la participación en proyectos de aprendizaje servicio amplía las redes de colaboración que se establecen entre escuelas y universidad más allá del practicum y los trabajos de final de grado, y posibilita que ambos agentes salgan beneficiados. Las escuelas valoran la ayuda de los estudiantes que les permite adoptar metodologías innovadoras y realizar su trabajo con mejores condiciones (ambientes de aprendizaje, soporte a alumnos con necesidades educativas especiales, etc.). Por otra parte, favorecen, con su presencia y preguntas, la reflexividad de los maestros, tomando más conciencia del sentido de sus prácticas y cuestionándolas. La universidad se nutre de la realidad escolar actual, apoyándose en ella para ejemplificar contenidos o poner de relieve la importancia de los mismos.

Uno y otro magma de posibilidades necesitan dispositivos que los contengan y permitan extraer la totalidad de los aprendizajes producidos. La metodología de codiseño permite encarar este reto, ofreciendo además otras posibilidades.

El codiseño como metodología de investigación

En este trabajo presentamos los resultados de una investigación ya finalizada que aplicó ambas vías. En un contexto de participación en ApS, incluyó las valoraciones de estudiantes de Magisterio y de maestras en ejercicio en el diseño de instrumentos (codiseño) dirigidos a extraer aprendizajes de las situaciones de práctica. El proyecto *Construcción de conocimiento pedagógico a partir de la transferencia de experiencias de Aprendizaje-Servicio en la formación inicial de maestros y maestras* (2014-ARMIF-00044), se desarrolló en las Facultades de Educación de las Universidades de Barcelona y Girona, y aplicó el codiseño como metodología de investigación. Pretendía contribuir a la mejora e innovación de la formación inicial del profesorado incrementando la significatividad de los aprendizajes de los estudiantes de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria.

Para ello perseguía tres objetivos: 1) Diseñar y aplicar entornos de aprendizaje e instrumentos que permitan al estudiante extraer conocimiento pedagógico integrado –saber, saber hacer y ser– de la experiencia. 2) Codiseñar con los diferentes agentes implicados –estudiantes, maestras de las escuelas vinculadas al equipo de investigación, y profesorado universitario– entornos de construcción de conocimiento a partir del análisis de las situaciones de experiencia vividas por los estudiantes al participar en proyectos de ApS y 3) Evaluar los dispositivos elaborados y explorar su adecuación como instrumentos de evaluación académica de las asignaturas implicadas.

La investigación generó valiosos aprendizajes en el equipo que iban más allá de la consecución de los objetivos del proyecto, y que se articulan alrededor de la metodología utilizada, el codiseño. El codiseño responde al paradigma sociocrítico o transformador, dado que pretende incidir en las prácticas de una comunidad superando limitaciones. Supone reunir en torno a un objetivo común a todos los sujetos implicados, en nuestro caso, estudiantes universitarios, maestras de las escuelas donde se llevaban a cabo proyectos de ApS y profesoras de la universidad, para diseñar, implementar y valorar las acciones que conducirán a ese objetivo común. Tiene también un enfoque cíclico e iterativo: las acciones se diseñan conjuntamente, se implementan, se valoran y se rediseñan a fin de acercarse cada vez más al objetivo. A lo largo de todos esos procesos, se genera conocimiento en torno a los factores que posibilitan procesos de aprendizaje más significativos, conectando conocimiento práctico y conocimiento teórico.

La investigación se desarrolló a lo largo de dos iteraciones en los cursos 2014–15 y 2015–16 en ambas universidades (Ayuste, Escofet, Masgrau y Obiols, 2016; Payá, Gros, Piqué y Rubio, en prensa). En ellas participaron un total de veintitrés estudiantes que el curso anterior habían participado en proyectos de ApS en escuelas y destacado por la riqueza de sus aprendizajes: trece en la primera iteración y diez en la segunda, y dos maestras de las escuelas miembros del equipo de investigación. Asimismo, se contó con la participación de siete especialistas de los ámbitos de ApS, Didáctica y formación inicial del profesorado como vía de validación externa de los instrumentos.

Sintetizamos en la siguiente tabla las dos iteraciones y los procesos y resultados principales que las conformaron:

Primera iteración (noviembre 2014–mayo 2015): codiseño de instrumentos	
Acciones	Resultados
DAFO y mapa de fuerzas (estudiantes, maestras y profesoras universitarias) sobre posibilidades formativas del ApS	Visión extensa de las posibilidades del ApS Elevada coincidencia en los DAFO
Análisis del mapa de fuerzas (equipo de investigación)	Listado de acciones que pueden optimizar las fortalezas del ApS y disminuir las debilidades Pautas que hay que incorporar: distinguir fases del ApS; modalidad de aplicación; soporte
Propuestas de recursos para la superación de las debilidades (estudiantes y equipo de investigación)	Listado de indicadores por seguir para extraer conocimiento del análisis de situaciones experienciales Propuesta de instrumentos codiseñados: http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/98923
	Valoración de la metodología de codiseño (estudiantes): participación auténtica; visibilización de los aprendizajes; estrategia didáctica
Segunda iteración (junio 2015–marzo 2016): covalidación de los instrumentos	
Acciones	Resultados
Juicio de expertos: siete especialistas del ámbito universitario (cuestionario <i>ad hoc</i> con escala Lickert de 4 niveles + cálculo grado de acuerdo mediante índice Kappa)	Media de puntuación en todos los instrumentos: entre 3 y 4 (máximo) Grado de acuerdo muy bueno o bueno
Estudiantes ApS y maestras (<i>ibidem</i>)	Media de puntuación en todos los instrumentos: entre 3 y 4 Grado de concordancia bueno o moderado. No concordancia en un instrumento
Implementación de la totalidad de los instrumentos en cuatro grupos de 1.er curso (Grados de Educación Infantil y Educación Primaria) (notas de campo + grupo de discusión)	Elevado potencial formativo de los instrumentos. Gran interés en los estudiantes. Dificultad para integrar instrumentos y trabajo habitual en la asignatura. Falta de tiempo Propuesta: aplicarlos como vertebradores de la asignatura o como recursos puntuales

Reflexiones finales

El codiseño se nos representa como una metodología en la que estudiantes y profesorado (y otros agentes implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje, si así se considera) mediante diversas interacciones dialógicas y cooperativas, trabajan conjuntamente en la mejora de los procesos educativos comunes. Los ámbitos de trabajo pueden ser diversos, de diferente envergadura y trascendencia; desde la mejora del currículo y el plan de estudios –una tarea que superaría el ámbito de las asignaturas– hasta objetivos más específicos, como compartir y mejorar las estrategias de evaluación de un módulo o cocrear actividades de enseñanza y aprendizaje para garantizar que son motivadoras y ricas, tanto para los profesores como para los estudiantes. Es, desde esta perspectiva, un reto y un compromiso a la vez. Las instituciones de educación superior tienen cada vez más herramientas (conceptuales, didácticas y tecnológicas) para proporcionar una educación más significativa y eficaz. Parece imprescindible, no obstante, que estas instituciones se comprometan con prácticas educativas que fomenten la participación y que recojan y aprecien las contribuciones que los propios estudiantes pueden realizar en esta dirección.

Para ello, su aplicación implica primero, por parte de sus promotores, tomar conciencia de los ámbitos de decisión que han sido restringidos tradicionalmente solo a unos estamentos (profesorado y órganos de gobierno universitarios) y plantearse si es necesario revisarlos con nuevos puntos de vista. En este sentido, se trata de una oportunidad de innovación docente de primer orden, ya que implica incorporar de forma exigente y productiva las perspectivas de los estudiantes, entendiendo que sus puntos de vista pueden ser muy interesantes y diversos a la vez; es necesario tener en cuenta también que son los máximos interesados en la mejora docente y que pueden incorporar en el debate su bagaje anterior y su experiencia de formación en la universidad.

En segundo lugar, el codiseño implica exigencia y procedimiento para garantizar una implicación de todos los agentes y para que realmente sea útil a la mejora de la docencia. De no ser así se puede caer en el peligro que se convierta en un falso gesto de apertura y democratización de la participación estudiantil.

Para que sea efectivamente una herramienta de innovación docente es necesario:

- Organizar las sesiones de codiseño con rigor, fijando unos objetivos explícitos y asequibles y coordinándolos con estrategias de discusión y trabajo cooperativo que garanticen que se puedan sistematizar todas las aportaciones de los participantes –estudiantes y profesores– y se conviertan en resultados.
- Escalonar el grado de participación de los estudiantes de forma realista y comprometida, teniendo en cuenta la historia y tradición reciente de cada institución en relación con la participación estudiantil en diferentes estamentos universitarios.
- Comprometerse por parte del profesorado a aplicar los resultados de las sesiones de codiseño en la docencia.

Y, para acabar, destacar la idoneidad de esta metodología de investigación para las facultades de educación, ya que consiste en compartir los procesos de planificación con los estudiantes, quienes a su vez serán futuros educadores. Implica, en este sentido, un ejercicio metacognitivo de mucha relevancia para la práctica reflexiva de los maestros y los profesionales de la educación

en formación (Ayuste et al., 2016). Por otro lado, los estudiantes de Educación deberán planificar procesos formativos y de innovación educativa en su futuro profesional, y sería positivo que desde el principio de su práctica tengan presente la necesidad de compartir determinadas decisiones con los alumnos y los demás agentes implicados.

Referencias bibliográficas

- Anderson, T.; Shattuck, J. (2012) "Design-Based Research: A Decade of Progress in Education Research?", *Educational Researcher*. Vol. 41, páginas 16-25.
- Ayuste, A.; Escofet, A.; Masgrau, M.; Obiols, N. (2016) "Aprendizaje-Servicio y codiseño en la formación de maestros: vías de integración de las experiencias y perspectivas de los estudiantes", *Bordón. Revista de Pedagogía*. Vol. 68, núm. 2, páginas 169-183.
- Bovill, C. (2014) "An investigation of co-created curricula within higher education in the UK, Ireland and the USA", *Innovations in Education and Teaching International*. Vol. 51, núm. 1, páginas 15-25.
- Eyler, J.; Giles, D.E. (1999) *Where's the Learning in Service-Learning?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Furco, A.; Billing S. (eds.) (2002) *Service-Learning. The essence of the pedagogy*. Greenwich: Information Age Publishing.
- Murcott, S. (2007) "Co evolutionary design for development: influences shaping engineering design and implementation in Nepal and the global village", *Journal of International Development*. Vol. 19, núm. 1, páginas 123-144.
- Payá, M.; Gros, B.; Piqué, B., Rubio, L. (en prensa) "Cocreación y validación de instrumentos para la integración del conocimiento experiencial en la formación de maestros", *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*.
- Puig, J.M.; Batlle, R.; Bosch, C.; Palos, J. (2006) *Aprenentatge Servei. Educar per a la ciutadania*. Barcelona: Octaedro.
- Rodríguez, E.F. (2009) "Aprendizaje experiencial, investigación-acción y creación organizacional de saber: la formación concebida como una zona de innovación profesional", *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*. Vol. 12, núm. 3, páginas 39-57.
- Rowland, G. (2008) "Design and research: Partners for educational innovation", *Educational Technology*. Vol. 48, núm. 6, páginas 3-9.
- Villa, A.; Poblete, M. (2004) "Practicum y evaluación de competencias", *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. Vol. 8, núm. 2, páginas 1-19.

2.

Una "educación" en manos de ingenieros

Bartolomé, Antonio
Rodríguez Illera, José Luis

(LMI, Learning, Media & Social Interactions)
(GREAV, Grup de Recerca Ensenyament i Aprenentatge Virtual)

Lindín, Carles

(LMI, Learning, Media & Social Interactions)

Resumen

La Educación está sometida hoy a un proceso de cambio, en el que la tecnología ocupa un papel importante. Pero ese cambio está siendo guiado y dictado desde una visión tecnológica y estadística de la realidad, basada en el análisis de grandes cantidades de datos, sin la existencia de una teoría educativa que dé sentido y significado a esas mediciones. Esta dependencia del análisis de los datos, supuestamente objetivo, se traslada desde las grandes decisiones de política educativa y de organización escolar hasta llegar al diseño de la enseñanza.

Palabras clave

Educación, tecnologización, aprendizaje adaptativo, *big data*, analíticas de aprendizaje.

La pérdida de la reflexión teórica

En el discurso educativo actual, la tecnología se presenta como una herramienta poderosa que ayudará a resolver muchos de los problemas a los que se enfrenta la escuela, al menos en el campo del aprendizaje de conocimientos y habilidades. No es nada nuevo, ya Cuban (1986, 2001) alertaba sobre el espejismo salvador de la tecnología para los problemas educativos. Otros autores, tan relevantes como Selwyn, también llevan tiempo haciendo notar que es necesario un estudio crítico de la introducción de la tecnología en términos de conflicto social por el poder (Selwyn, 2015).

Nos encontramos ante la pérdida de una reflexión teórica, la cual es sustituida por el análisis de datos y el uso de algoritmos (Williamson, 2014a). El análisis de grandes cantidades de datos, lo que se denomina *big data*, adquiere un cierto carácter de oráculo infalible. Frente a la subjetividad presente o sospechada en cualquier teoría, los datos parecen aportarnos un conocimiento fiable y seguro, ajeno a las veleidades de las interpretaciones individuales. La base del razonamiento es que, al obtener tanta información a partir del *big data*, ya no es necesaria una teoría (Anderson, 2008).

Este proceso es general y se aplica a todo el conocimiento educativo. Biesta (2014) constata el aumento de las mediciones comparativas entre los sistemas educativos nacionales, por ejemplo, las pruebas PISA. Lo considera un aspecto importante del proceso de globalización que afecta a la Educación. Pero hace notar que esos estudios no han promovido un debate sobre la calidad educativa, sino que han sustituido el interés sobre qué debe conseguirse en la escuela por preguntas sobre cómo mejorar determinados resultados. Se está abandonando un enfoque "sustancial y democrático" por un enfoque "técnico y administrativo" (Biesta, 2014).

El resultado es que obtenemos medidas del sistema educativo avaladas por el análisis de una gran cantidad de datos, lo que le confieren una elevada validez. Pero la duda es si esa es la información que nos interesa:

Más que la pregunta de la validez técnica –es decir, la pregunta de si estamos midiendo lo que buscamos medir– el problema yace en lo que sugiero llamar la validez normativa de nuestras mediciones. Esto tiene que ver con la pregunta de si estamos midiendo lo que valoramos o si estamos midiendo aquello que es fácilmente medible, llegando a la situación en que valoramos lo que podemos medir o aquello que se ha medido (Biesta, 2014).

La predicción a partir de los datos

Williamson (2016; 2015) afirma, sin rubor, cómo las nuevas tecnologías que trabajan con big data funcionan como nuevos instrumentos para marcar la política de las autoridades locales y de las instituciones educativas: "Las tecnologías de bases de datos digitales facilitan la generación, cálculo y distribución de los datos requeridos para gobernar la educación". Como ejemplo, cita el banco de datos de la editorial Pearson Education, "Learning Curve Data Bank", que combina 60 bases de datos globales en un mismo lugar para permitir a investigadores y políticos correlacionar los resultados educativos con variables sociales y económicas (Williamson, 2016).

La conducta de los gobernantes en temas tan relevantes como las políticas educativas pasa a ser dirigida por esos datos: "Los gobiernos de cada país utilizan los resultados y hallazgos de estos estudios como una referencia que inspira políticas educativas, con frecuencia bajo el lema de 'mejorar los estándares', 'crear excelencia' o mantener la iniciativa en la economía mundial" (Biesta, 2014). Un nuevo contrato social, como analiza Azuma (2014), que pasa del bien común rousseauiano a las necesidades, conscientes e inconscientes, que emergen de las búsquedas de Google, o de las compras en Amazon.

La educación regida por los datos

En este planteamiento, los profesores o directores de centros no deberán rendir cuentas ante los padres, los alumnos o la comunidad en la que están sino ante los ingenieros que obtengan, seleccionen y analicen esos millones de datos. Ekowo y Palmer (2016) han señalado cómo las instituciones utilizan esa información para seleccionar sus estudiantes y mejorar sus resultados. Y debemos recordar que esos datos y los algoritmos que los extraen y los analizan no aparecen de la nada, sino que son el resultado del trabajo de ingenieros y tecnólogos.

¿Quién confiere valor, diferente valor, a cada dato extraído? ¿Los datos recogen todo lo que es significativo en relación con el proceso educativo? (Williamson, 2014b).

Podemos estar de acuerdo en que la recogida y el análisis de grandes cantidades de datos es beneficioso: la discusión puede ahora basarse en hechos más que en suposiciones o hipótesis extraídas a partir de una necesariamente limitada experiencia personal. El problema es basar la toma de decisiones en políticas educativas y el modo como se organiza la escuela únicamente en esa información (Biesta, 2014).

Estas decisiones van bajando en el nivel de aplicabilidad a la realidad educativa, desde dónde ubicar un centro o cómo seleccionar al profesorado a, finalmente, cómo diseñar la enseñanza. Este diseño se realiza ahora a partir de decisiones basadas en un análisis de datos que prescinde de una reflexión teórica, pero a su vez se convierte en un poderoso generador de nuevos datos. Los entornos virtuales nos permiten obtener en tiempo real una gran cantidad de información sobre el estudiante. Esta información pasa a ser extraída y analizada dando lugar a las "analíticas de aprendizaje" (*learning analytics*). Y estas serán ahora las que guiarán el proceso del estudiante sustituyendo al profesor.

El aprendizaje "diseñado" por los ingenieros

El discurso que desde una ingeniería de la Educación llega a los políticos y, a través de los medios, a la población es un discurso atractivo, seductor: la enseñanza se simplifica reduciéndola a unas variables cuantificables, susceptibles de ser tratadas matemáticamente y que nos puede ofrecer la guía perfecta para que nuestros alumnos aprendan sin dificultad: el aprendizaje adaptativo, la plataforma adaptativa Newton, la plataforma Santillana, la minería de datos que nos proporcionará todas las respuestas a través de unas analíticas de aprendizaje. Lo importante no es "enseñar" sino que el alumno "aprenda" desde las máquinas (Haugsbakk & Nordkvelle, 2007).

Pero ¿qué hay detrás? Datos irrelevantes, estudios de regresión que olvidan una gran parte de la covarianza nunca considerada, de unas variables extrañas no tenidas en cuenta y, en general, una visión mecanicista del comportamiento humano. Nardi y O'Day (1999) ya lo advirtieron al hablar de las "metáforas" con las que nos aproximamos al hablar de la tecnología, y que nos hacen ver unos aspectos y ser ciegos a otros.

Es verdad. Seduce que las máquinas "exploren miles de datos" para indicarnos qué actividad le conviene en un momento determinado a un alumno determinado. Pero es falso. Se trata matemáticamente de variables que no son susceptibles de ese tratamiento. Se trabaja con variables insuficientemente definidas como si fuesen variables cuantificables y perfectamente estudiadas. Se mide lo irrelevante al no poder considerar lo que resulta imposible o difícil de medir.

Pero el discurso sigue siendo seductor. El mismo gestor/político/director que sonreiría ante la idea de una "píldora capaz de curar todas las enfermedades" acepta gustoso que un método sea capaz de responder a todos los aprendizajes. Se echan por la borda más de cien años de investigación sobre el papel del grupo en el aprendizaje, de la dimensión emocional de los aprendizajes, de las diferencias individuales más allá de puros juegos de programación mecánica..

¿Estamos a tiempo de parar esa locura? ¿Esperaremos a que, finalmente, como ya pasó en otras ocasiones, sea el fracaso el que se lleve por delante esas ideas, dejando en la cuneta a profesores y estudiantes malbaratados?

Referencias bibliográficas

- Anderson, C. (2008) "The end of Theory: the data deluge makes the scientific method obsolete", *Wired* (23/6/2008). Disponible en: <https://www.wired.com/2008/06/pb-theory/>.
- Azuma, H. (2014) *General Will 2.0 Rousseau, Freud, Google*. Nueva York: Vertical.
- Bates, T. (2016) "Online learning for beginners: 3. 'Aren't MOOCs online learning?'". Disponible en: <https://www.tonybates.ca/tag/moocs/>. (Consultado el 9 de mayo de 2018).
- Biesta, G. (2014) "¿Medir lo que valoramos o valorar lo que medimos? Globalización, responsabilidad y la noción de propósito de la educación", *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*. Vol. 51, núm. 1, páginas 46-57. Disponible en: <https://doi.org/10.7764/PEL.51.1.2014.17>.
- Cuban, L. (1986) *Teachers and Machines: The classroom Use of Technology Since 1920*. Nueva York: Teachers College.
- (2001) *Oversold Et Underused: computers in the classroom*. Londres: Harvard University Press.
- Ekowo, M.; Palmer, I. (2016) "The Promise and Peril of Predictive Analytics in Higher Education", *New America*. Disponible en: https://na-production.s3.amazonaws.com/documents/Promise-and-Peril_4.pdf.
- Haugsbakk, G.; Nordkvelle, Y. (2007) "The Rhetoric of ICT and the New Language of Learning: a critical analysis of the use of ICT in the curricular field", *European Educational Research Journal*. Vol. 6, núm. 1. Disponible en: <https://doi.org/10.2304/eeerj.2007.6.1.1>.
- Nardi A.B.; O' Day L.V. (1999) *Information Ecologies. Using Technology with Heart*. Massachusetts: The MIT Press.
- Selwyn N.; Facer, K. (2013) "Introduction: The Need for a Politics of Education and Technology", en Selwyn, N.; Facer, K. (eds.) *The Politics of Education and Technology. Palgrave Macmillan's Digital Education and Learning*. Nueva York: Palgrave Macmillan. Disponible en: https://doi.org/10.1057/9781137031983_1.
- Selwyn, N. (2015) "The discursive construction of education in the digital age", en Jones, R.H.; Chik, A.; Hafner, C.A. (eds.) *Discourse and digital practices: Doing discourse analysis in the digital age*. Londres: Routledge, páginas 226-240.
- Williamson, B. (2014a) "The death of the theorist and the emergence of data and algorithms in digital social research", *The Impact of Social Sciences*. Disponible en: <http://blogs.lse.ac.uk/impactofsocialsciences/2014/02/10/the-death-of-the-theorist-in-digital-social-research/>.
- (2014b) "Smart schools in sentient cities", *DMLcentral.net*. Disponible en: http://storre.stir.ac.uk/bits-tream/1893/21500/1/WilliamsonB_Smart%20schools_2014.pdf.
- (2015) "Smarter learning software: Education and the big data imaginary", *BigData-Social Data*. University of Warwick.
- (2016) "Digital education governance: Data visualization, predictive analytics, and 'real-time' policy instruments", *Journal of Education Policy*. Vol. 31, páginas 123-141. Disponible en: doi.org/10.1080/02680939.2015.1035758.

3.

¿Hacia dónde va la formación inicial de los maestros y maestras? Propuestas de mejora desde la perspectiva de los formadores de formadores

Bozu, Zoia (FODIP, Formació Docent i Innovació Pedagògica)
Aránega, Susana (FODIP, Formació Docent i Innovació Pedagògica)

Resumen

El presente trabajo forma parte de una investigación¹ amplia que pretende estudiar las percepciones de los futuros docentes y sus formadores, acerca de los conocimientos que los estudiantes están construyendo durante su formación en el grado de maestro de educación primaria, así como la contribución de estos conocimientos a un ejercicio competente de la enseñanza. El foco de la propuesta que aquí presentamos estará centrado únicamente en señalar y analizar algunas de las propuestas de mejora e innovación en la formación de los futuros maestros/as de educación primaria de la Universitat de Barcelona sugeridas por los formadores entrevistados. El trabajo se articula metodológicamente como un estudio de casos múltiple y utiliza la entrevista en profundidad como principal instrumento de recogida de datos. Concretamente, se realizaron entrevistas a una muestra formada por diecisiete formadores de formadores (profesores de universidad y tutores de practicum). Después de un exhaustivo proceso de análisis de datos con una codificación deductivo-inductiva, los resultados ponen de manifiesto que el actual plan de formación de los futuros maestros y maestras presenta algunas características que son susceptibles de mejora. Así pues, estas sugerencias se agruparían en tres niveles de implementación: estructura, organización y nueva propuesta curricular del actual plan de estudios; nuevas políticas institucionales y la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje universitario en las aulas de clases.

Palabras clave

Formación inicial, Grado de Educación Primaria, políticas universitarias e institucionales.

La formación inicial de los maestros² a debate: ¿por qué es un reto?

La formación inicial de los maestros ha constituido desde siempre un gran reto para la comunidad educativa y se considera un factor fundamental para el progreso de los sistemas educativos y para la mejora de la calidad de la educación. Un sistema educativo es tan bueno como lo son sus profesores. En este sentido, se señala que los sistemas con más alto desempeño demuestran que su calidad depende en última instancia de la calidad de la formación de sus docentes (Barber y Mourshed, 2008).

No obstante, no descubrimos nada nuevo si afirmamos la importancia de adaptar esta formación a la cambiante realidad de hoy en día. En los últimos años, un creciente número de estudios, informes y organismos internacionales ponen de manifiesto una insatisfacción sobre la calidad

1. "Desarrollo del conocimiento profesional a través del plan de estudios del grado de maestro en educación primaria. Perspectivas del alumnado y el profesorado" (EDU2012-39866-C02-02, MINECO, 2013-2017).

2. A lo largo del texto utilizaremos las palabras *maestro(s)* o *profesor/profesorado* y *estudiante(s)* como lenguaje inclusivo independientemente del género.

de los programas de formación docente. No es la formación inicial la que no sirve sino el tipo de preparación y el planteamiento del modelo actual para formar buenos maestros para un ejercicio competente de la profesión docente. Vallant (2012: 169) considera que las críticas a la formación inicial provienen de la excesiva fragmentación del conocimiento impartido, el divorcio entre la teoría y la práctica, la escasa vinculación con las escuelas y la organización burocratizada de la formación, entre otras.

Es por ello que se hace necesario hoy más que nunca y a ocho años de la finalización de la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en las universidades españolas, preguntarse hacia dónde se dirige la formación inicial del profesorado y qué propuestas de mejora, tanto en la política como en la práctica educativa se podrían plantear por la comunidad académica, a corto y medio plazo.

Las recientes investigaciones sobre la formación inicial ofrecen aportaciones acerca de las percepciones que docentes y/o estudiantes tienen acerca de la implementación del EEES y que instan sobre diversos aspectos, tales como: la utilidad de la formación recibida para afrontar el inicio de la carrera docente (Cantón, Rodríguez y Arias, 2013), las condiciones de oportunidad para la mejora del aprendizaje de los estudiantes (Daza, 2011), actitudes y percepciones del alumnado acerca del EEES en función de su nivel educativo (Pegalajar, Pérez y Colmenero, 2013), etc.

Sensibilizados por esta temática y atendiendo a este contexto, el estudio que aquí presentamos, y que forma parte, tal como se indicó desde el inicio de la propuesta, de una investigación amplia sobre el conocimiento profesional de los futuros maestros, tiene por intención revelar las percepciones que tienen los formadores de formadores sobre la adecuación de la formación propuesta por la Universitat de Barcelona al perfil de maestro que demandan la escuela y la sociedad actual. Asimismo, pretende dar voz a los formadores recogiendo algunas de sus propuestas de cambio o mejora que incorporarían a la actual propuesta formativa del Grado de Educación Primaria. Por limitaciones obvias de espacio, es en esta segunda intención donde haremos hincapié en la presente propuesta.

Tendencias actuales en la formación inicial del profesorado

Según los resultados obtenidos en la investigación, en la propuesta formativa del grado predominan las asignaturas de marcado componente teórico (entendido como saber disciplinar) en detrimento de las de orientación más práctica y didáctica. En pocas palabras, predominan los aprendizajes vinculados a la adquisición del conocimiento del contenido y el conocimiento pedagógico general. Si bien, parece existir un acuerdo generalizado respecto a la necesidad de que los maestros posean un profundo conocimiento del contenido que enseñan, los estudiantes consideran que para ejercer como maestros necesitan aumentar sus competencias técnicas o profesionalizadoras (conocimientos, habilidades y estrategias didácticas) puesto que sin ellas es difícil obtener la seguridad mínima que precisarán para la práctica frente al grupo clase. En este sentido, los resultados indican que se debe prestar mayor atención a la efectiva puesta en prác-

tica del modelo de aprendizaje por competencias. Pero el análisis de los datos aportados por los docentes desvela que las condiciones de trabajo en las aulas universitarias (horarios encorsetados, ratio elevada de alumnos por grupos, falta de recursos y espacios) dificulta la aplicación de unas metodologías docentes que propicien un modelo más transversal de organización del currículo. En otro orden de cosas, es también oportuno considerar la poca presencia de las tecnologías de la información y la comunicación en el grado.

Compromisos y desafíos en la formación inicial del profesorado

En los párrafos siguientes pretendemos exponer una breve síntesis de consideraciones y propuestas de mejora que los formadores de los futuros maestros han realizado sobre la actual propuesta de formación docente del grado. Tres son los temas o niveles de implementación que se plantearon con más fuerza en las entrevistas realizadas a los informantes clave. A saber: la estructura y la organización del actual plan de estudios, las nuevas políticas institucionales y las mejoras en las prácticas de aula. Veamos cuál es la percepción del profesorado en nuestro estudio respecto a las cuestiones señaladas.

El plan formativo del grado y las nuevas políticas institucionales

En primer lugar, cabe señalar que el profesorado del Grado de Maestro de Educación Primaria de la Universitat de Barcelona coincide en destacar que el actual plan de estudios es susceptible de mejora tanto respecto a estructura y organización, como también a propuesta curricular. El hecho de que los maestros de primaria cursen unos estudios de grado con una duración de cuatro años podría significar una revisión de su extenso currículo, siendo esta una característica desde siempre de los estudios de Magisterio (Imbernón y Colén, 2014).

En este sentido, los docentes consideran oportuno revisar la presencia de las asignaturas de diferente índole en la configuración del actual plan de estudios. Así pues, los datos arrojan luz sobre ciertos desacuerdos o reacciones descubiertas que nos llevan a identificar la presencia de la conocida, aunque no resuelta, dualidad histórica entre las asignaturas troncales y las didácticas específicas en el conjunto del sistema curricular (Bozu y Aránega, 2017).

No obstante, en esta revisión convendría considerar también la posibilidad de dotar al actual plan de formación de una lógica diferente en la secuenciación temporal de algunas asignaturas concretas, apostando por una nueva distribución que supondría cursar simultáneamente asignaturas de contenido disciplinar y asignaturas de didáctica específica.

Por otra parte, la formación inicial del magisterio debería implicar un cambio de diseño curricular proponiendo la introducción de nuevas asignaturas o materias que hagan hincapié en las tendencias y corrientes actuales en formación:

...es que no sabía cómo definirlos, todas estas corrientes nuevas que han ido apareciendo, que muchas escuelas aplican, como por ejemplo el PNL, pedagogía sistémica, o kinesiología, cosas de ese tipo, que ahora están un poco más de moda y que creo que los estudiantes actuales también deberían conocer (Prof. 15).

Finalmente, no podemos obviar un planteamiento que, aunque no sea nuevo, podría llevar a mejorar la formación inicial y, sobre todo, el inicio en la práctica profesional de los jóvenes maestros. Se trata de plantear una nueva estructura de la formación en la cual se podría complementar la formación en la facultad con la formación *in situ*, en el contexto real de la escuela. En pocas palabras, se trata de crear un puente entre la formación inicial y la iniciación profesional, fomentando la mentoría como propuesta de acompañamiento y aprendizaje del profesor novel bajo la tutela de un profesor mentor, con experiencia docente. Es decir, apostar por la inducción profesional de un año, en centros educativos seleccionados y acreditados como centros innovadores, una vieja reivindicación de los informes internacionales y que en muchos países ya es una realidad.

Otro de los desafíos o retos futuros tienen que ver, por una parte, con la creación de vínculo entre los centros de formación docente y la sociedad y, por otra, con el objetivo de afrontar la internacionalidad de la universidad. La internacionalización, en palabras de los profesores entrevistados, quiere decir fomentar el intercambio con otros centros formadores, de otros países para dar a conocer "todas aquellas acciones que se están desarrollando en nuestras escuelas" (Prof. 15). Con otras palabras, establecer conexiones internacionales para conocer las novedades en materia de innovación e investigación educativa.

Por otra parte, y en palabras de Smidt (2008), la internacionalización significa dejar de plantearse objetivos desde una óptica regional o local y pasar de un sistema receptivo a uno proactivo (hacer una universidad atractiva para que vengan estudiantes de todas partes).

Sin embargo, para crear esa universidad y promover al mismo tiempo una enseñanza y una formación de calidad es necesario mejorar las políticas de contratación y estabilización del profesorado. Apostar por un profesorado estable y con carrera universitaria es una de las propuestas actuales y de futuro a la que hacen alusión nuestros participantes al estudio.

Es que yo creo que estos puntos que te he dicho son los puntos clave. Un profesorado estable y unido, pero porque esto permite pues trabajar mejor en equipo, hacer una vida universitaria... (Prof. 5).

Tradición *versus* actualidad en las prácticas educativas

¿Y si enseñamos de otra manera? Somos los docentes los que debemos realizar el esfuerzo de cambiar nuestras prácticas educativas, de aprender a enseñar de otra manera. Nos referimos aquí a la necesidad de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y elevar la calidad de este en las aulas de clases. Pero, todo ello comporta revisar críticamente los contenidos y los procesos actuales de la formación inicial y apostar por una nueva cultura sobre la profesión docente, con una nueva formación inicial, más reflexiva, más práctica. Una mayor formación inicial contextual y basada en vínculos con el entorno y la comunidad.

Tabla 1. Propuestas de mejora en las prácticas educativas.

Es necesario evitar y/o superar	Es necesario fomentar
Una formación descontextualizada de la realidad y del entorno escolar.	Más actividades vinculadas al entorno, a la comunidad. Buscar el retorno social y el vínculo de la universidad con la escuela.
Un modelo nocionista de transmisión de contenidos. La reproducción de esquemas, contenidos y prácticas de trabajo antiguos.	Las competencias profesionales. Los contenidos procedimentales (trabajo de hábitos). Más formación en TIC.
Una racionalidad técnica en los modelos de enseñanza en el aula.	Una racionalidad práctica. Introducir en la práctica docente elementos de análisis sobre la identidad profesional: "... Entonces, yo pienso que les faltan elementos para intentar identificarse metodológicamente: "cómo soy: ¿soy una persona tradicional?, ¿soy democrático?, ¿soy autoritario?, ¿soy un 'tecnólogo'?, ¿soy un reflexivo? (Prof. 11)".
La burocratización de las prácticas en los centros escolares.	Una mejor y mayor relación entre los tutores de universidad y los de escuela.
Aislamiento Individualismo pedagógico.	La coordinación docente: el trabajo por competencias es algo que supera una materia concreta.

Así pues, las propuestas ponen en evidencia que, sin una coordinación o asociación sólida entre el instituto de formación docente (la universidad, en este caso) y el terreno (la escuela y la comunidad), no se puede apuntar a una transposición didáctica cercana a la práctica (Perreneud, 2001). Es decir, fomentar el desarrollo de diversas competencias y contenidos procedimentales que permitan que el futuro profesor sea capaz de diseñar, desarrollar y evaluar su propia práctica educativa, trabajar la integración de los conocimientos y relacionar teoría y práctica educativa.

Finalmente, cabe señalar que el debate está permanentemente abierto y tiene suficiente complejidad epistemológica como para no aspirar a seguir buscando nuevas alternativas para la mejora de la formación inicial del profesorado. Y prueba de ello es que algunas de estas propuestas y otras más están actualmente en la agenda educativa de las autoridades académicas, en la que los puntos clave que hay que abordar, en un futuro inmediato, serían la formación inicial, el sistema de acceso, la carrera docente y la formación permanente, entre otras. En definitiva, serán ellas las que deberán decidir por dónde empezar, pero con estas propuestas se están señalando algunos de los puntos problemáticos de nuestro sistema actual de formación inicial del profesorado. Y es ahora cuando tenemos una gran oportunidad que hay que aprovechar para mejorarlo.

Referencias bibliográficas

Barber, M.; Mourshed, M. (2008) *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Santiago de Chile: PREAL.

- Bozu, Z.; Aranega, S. (2017) "La formación inicial de maestros y maestras a debate: ¿Qué nos dicen sus protagonistas? ", *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 21, núm. 1, páginas 143-163
- Cantón, I.; Rodríguez, R.; Arias, A. (2013) "La formación universitaria de los maestros de Educación Primaria", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Vol. 76, núm. 27, páginas 45-63.
- Daza, L. (2011) "El estado del proceso de Bolonia en las universidades de la región metropolitana de Barcelona: factores de mantenimiento y factores motivadores para la mejora del aprendizaje universitario", *Revista iberoamericana de educación*. Vol. 56, núm. 4, páginas 1-16.
- Imbernón, F.; Colén, M.T (2014) "Los vaivenes de la formación inicial del profesorado. Una reforma siempre inacabada", *Revista Tendencias Pedagógicas*. Vol. 24, páginas 265-284.
- Pegalajar, M.C.; Pérez, E.; Colmenero, M.J. (2013) "Valoración del Espacio Europeo de Educación Superior, según el nivel educativo del alumnado universitario", *Innovación Educativa*. Vol. 13, núm. 61, páginas 67-84.
- Perrenoud, P. (2001) "La formación de los docentes en el siglo XXI", *Revista de Tecnología Educativa*. Vol. XIV, núm. 3, páginas 503-523.
- Smidt, H. (2008, enero) *La universidad española en el contexto europeo. Algunos resultados del informe Trends V*. Documento presentado en IX Foro ANECA. La universidad del Siglo XXI. Recuperado el 19 de mayo de 2015, de: http://www.aneca.es/publicaciones/docs/publi_9foro.pdf.
- Vallant, D. (2012) "Formación inicial del profesor para las escuelas del mañana", *Revista Diálogo Educativo, Curitiba*. Vol. 12, páginas 165-184.

4.

Hacia una educación distribuida e interconectada. Algunas implicaciones para la formación de los docentes

Coll, César
Mauri, Teresa
Colomina, Rosa M^a
Engel, Anna
Oller, Judith
Onrubia, Javier
Rochera, M^aJosé

(GRINTIE, Grup de Recerca en Interacció i Influència Educativa)

Resumen

El nuevo escenario que configura la sociedad de la información y el conocimiento con TIC provoca cambios que conllevan remodelar la educación escolar identificándola, no como un contexto formativo único, sino como un contexto más entre los diversos que configuran la educación actual distribuida e interconectada. Este nuevo modelo educativo se basa, por una parte, en reconocer las trayectorias personales de aprendizaje, otorgando valor formativo a interconectar las experiencias de aprendizaje que tienen lugar en contextos diversos y, por otra parte, en la personalización del aprendizaje, dando continuidad a dichas experiencias personales y prioridad a la realización de las que tienen valor y sentido personal para cada uno de los aprendices. En este contexto hay que revisar la formación de maestros para promover las competencias profesionales necesarias, en concreto las propias de reflexionar sobre las situaciones de la práctica y colaborar con otros para interrelacionar y dar continuidad a las experiencias de aprendizaje diversas de los niños y las niñas.

Palabras clave

Aprendizaje distribuido, aprendizaje interconectado, personalización de los aprendizajes, formación de maestros, reflexión colaborativa, relación escuela-universidad.

Hacia un nuevo modelo de educación escolar

Nos encontramos actualmente en un nuevo escenario social, económico y laboral, propio de la sociedad de la información y el conocimiento, y transversalmente sostenido en el uso de las tecnologías digitales de la información y la comunicación (TIC). En este marco se han producido los cambios importantes en los contextos de actividad y aprendizaje siguientes:

- La aparición de nuevos contextos de actividad de la mano de las TIC, que proporcionan a las personas nuevas oportunidades y recursos para aprender.
- La contribución de las TIC a la transformación de contextos de actividad habituales (la familia, la escuela, las instituciones de ocio, cultura, deporte, economía, salud, entre otros), incrementando sus posibilidades de actuar como fuentes de aprendizaje para las personas que forman parte de los mismos.
- La aportación de las TIC a la forma en que el aprendizaje se lleva actualmente a cabo, al potenciar vías diversificadas y convergentes de acceso a la información y al conocimiento, que favorecen el uso de diferentes lenguajes y formatos en un mismo espacio simbólico.
- La necesidad de todas las personas de desarrollar competencias que les permitan aprender en un amplio abanico de situaciones y circunstancias y a lo largo de la vida, más allá de lo que ya se ha aprendido en el periodo de escolarización obligatoria, a fin de poder hacer frente a cambios constantes y repentinos característicos de la nueva sociedad.

Los cambios en los contextos de actividad señalados contribuyen a cuestionar fuertemente el modelo de educación escolar, que se ha reconocido tradicionalmente como el contexto específicamente previsto por la sociedad para promover el desarrollo y la socialización de las nuevas generaciones. Parece que está a punto de producirse una transformación que conllevará remodelar la educación escolar tal como la conocemos actualmente o buena parte de los elementos y criterios pedagógicos, organizativos y de funcionamiento que la caracterizan. Igualmente, este cambio supondrá hacer efectivo un nuevo modelo que, mientras acaba de definirse y concretarse, podemos denominar provisionalmente *educación distribuida e interconectada* (Coll, 2013, 2016).

Tendencias en la configuración del nuevo modelo de educación escolar

Entre las tendencias en la configuración de este nuevo modelo de educación escolar podemos identificar las siguientes:

- a) Reconocer la función educativa relevante de las experiencias de aprendizaje que, aparte de la educación escolar formal, tienen lugar en otros contextos de actividad por los que atraviesan y en los que también participan los alumnos (Leander y Hollett, 2017). Algunos autores (Barron, 2010; Erstad *et al.*, 2016; Coll, 2013) llaman a esta actividad trayectorias individuales de aprendizaje: "el conjunto de experiencias de aprendizaje y de aprendizajes alcanzados por los alumnos en los contextos de actividad en los que participan y que, a juicio de estos autores, se convierten en uno de los referentes principales de la acción educativa escolar" (Coll, 2016). Las TIC y, en general, los dispositivos móviles tienen un papel clave en la configuración de estas trayectorias.
- b) Establecer una relación de continuidad entre todas las experiencias de aprendizaje del estudiante independientemente del lugar, el momento y el contexto en que se han producido (Sharples *et al.*, 2012), e interconectar las instituciones de educación formal con el resto de contextos de actividad en los que los alumnos también aprenden, como resultado del reconocimiento del valor educativo de las trayectorias individuales de aprendizaje.
- c) Tendencia creciente a la personalización del aprendizaje (Coll, 2016) como manera, por una parte, de sostener y dar continuidad a la actividad de aprendizaje que las trayectorias personales contribuyen a poner de manifiesto y, por otra parte, como modo de dar coherencia y sentido personal al aprendizaje, teniendo en cuenta los intereses y favoreciendo la realización de los que tienen valor y sentido personal para cada uno de los aprendices.
- d) Promover la adquisición de las competencias asociadas a la capacidad para aprender a lo largo de la vida y convertirse en un aprendiz competente.

Algunas implicaciones de los cambios en la formación de maestros

Las tendencias de cambio del modelo educativo que acabamos de señalar comportan para la formación de maestros el estar dispuestos a repensar las finalidades, los objetivos, la organización y el funcionamiento de las instituciones de la educación escolar para que consigan desarrollar experiencias de aprendizaje distribuido, interconectado y con sentido. Todo ello conlleva, entre otras, las siguientes implicaciones:

- Reconocer la función educativa de las experiencias de aprendizaje que, aparte de en la educación escolar formal, tienen lugar en otros contextos y estar dispuestos a darles continuidad independientemente del lugar, el momento y el contexto en que se han producido.
- Trabajar de manera interconectada con otros contextos de actividad y agentes educativos diversos que contribuyen, en mayor o menor medida, según los casos, a promover el desarrollo y la socialización del alumnado mediante las oportunidades y los recursos de aprendizaje que les ofrecen.
- Promover la personalización del aprendizaje y desarrollar estrategias, recursos e instrumentos de personalización, mediante actuaciones como:
 - Poner en crisis la relevancia otorgada a un currículo único, común y obligatorio para todo el alumnado.
 - Abandonar criterios de organización centrados en la uniformización por edad, materias y asignaturas, y por espacios poco o nada polivalentes y, en general, dejar de lado, ignorar las experiencias personales de aprendizaje.
 - Introducir cambios en la selección de las competencias, los contenidos curriculares, las estrategias didácticas y las actividades de enseñanza y aprendizaje para garantizar y promover el aprendizaje de las competencias propias de los aprendices competentes y la capacidad para aprender a lo largo de la vida.
 - Transformar los contextos de actividad y de aprendizaje haciendo uso de la capacidad de las TIC para potenciar, interconectar y personalizar el aprendizaje.
 - Reflexionar colaborativamente con otros colegas y otros agentes educativos sobre las situaciones de la práctica por las que transitan las trayectorias de aprendizaje de los alumnos para garantizar su gestión conjunta (continuidad y coherencia) y personalizada.

El desarrollo de todas estas competencias profesionales conllevaría repensar los contextos de la formación inicial de maestros considerando el valor educativo de las experiencias de aprendizaje desarrolladas por los estudiantes de maestro en contextos diversos. En especial, se debería reconocer la especificidad de las experiencias que los estudiantes de maestro llevan a cabo en el practicum, en diferentes contextos escolares específicos por los que atraviesan y en los que participan a lo largo de los años de su formación. Es necesario establecer una continuidad entre todas estas experiencias conectando la universidad y la escuela y basando su actividad formativa conjunta en la colaboración y la corresponsabilidad entre ambas instituciones (Mauri, Clarà, Colomina y Onrubia, 2016).

La gestión educativa de contextos de aprendizaje distribuido e interconectado y el desarrollo de una propuesta de educación personalizada continuada y coherente exigen también formar maestros capaces de reflexionar colaborativamente con otros agentes educativos sobre las situaciones de la práctica por las que transitan las trayectorias de aprendizaje de los diferentes alumnos. El desarrollo de la competencia de reflexión colaborativa (Mauri, Clarà, Colomina y Onrubia, 2017) tiene un papel fundamental en la configuración y el avance de las comunidades profesionales orientadas a promover el aprendizaje distribuido e interconectado.

Referencias bibliográficas

- Barron, B. (2010) "Conceptualizing and Tracing Learning Pathways over Time and Setting", *National Society for the Study of Education*. Vol. 109, núm. 1, páginas 113-127.
- Coll, C. (2013) "La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación", en J.L. Rodríguez-Illera (comp.) *Aprendizaje y educación en la sociedad digital*. Barcelona: Universitat de Barcelona. DOI: 10.1344/106.000002060.
- (2016) "La personalització de l'aprenentatge escolar. El què, el perquè i el com d'un repte indefugible", en J.M. Vilalta (Dr.) *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari d'Educació 2015*. Barcelona: Fundació Bofill. (Consultado el 11 de mayo de 2018). Disponible en: http://www.fbofill.cat/sites/default/files/RepteseducacioCatalunya.Anuari2015_041016.pdf.
- Erstad, O.; Kumpulainen, K.; Mäkitalo, A.; Schroder, K.C.; Prουλmann-Vengerfeldt; Jóhannsdóttir, T. (eds.) (2016) *Learning across Contexts in the Knowledge Society*. Rotterdam: SensePublishers.
- Leander, K.M.; Hollet, T. (2017) "Embodied Rhythms of Learning: From Learning Across Settings to Learners Crossing Settings", *International Journal of Educational Research*. DOI: 10.1016/j.ijer.2016.11.007.
- Mauri, T.; Clarà, C.; Colomina, R.; Onrubia, J. (2016) "Educational assistance to improve reflective practice among student teachers", *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. Vol. 14, páginas 287-309. DOI:10.14204/ejrep.39.15070.
- (2017) "Patterns of interaction in the processes of joint reflection by student teachers", *Journal of Education for Teaching*. Vol. 43, páginas 427-443. DOI:10.1080/02607476.2017.1296542.
- Sharples, M.; McAndrew, M.; Weller, M.; Whitelock, D. (2012) *Innovating Pedagogy. Exploring new forms of teaching, learning and assessment, to guide educators and policy makers*. Open University. Innovation. (Consultado el 11 de mayo de 2018). Disponible en: http://democraticeducation.org/index.php/library/resource/innovating_p/.

5.

La cuestión de la identidad en la formación universitaria de hoy

Esteban, Francisco
Martínez, Miquel

(GREM, Grup de Recerca en Educació Moral)

Resumen

La formación universitaria de los últimos años ha venido a ser planteada principalmente desde el punto de vista científico, técnico y profesional. No está mal que así sea, pues ese tipo de formación es propia de la institución universitaria, es una de sus tareas primordiales. Sin embargo, hay otro tipo de formación que también es típicamente universitaria pero que no recibe las mismas atenciones. Nos referimos a la formación humanística, cultural, ética, etc., a esa formación más personal que permite construir una identidad personal digna de ser valorada. El desarrollo de la identidad universitaria parece ser un asunto emergente en otros contextos, y vale la pena ahondar en sus posibilidades, en los beneficios que profesores, estudiantes y comunidad social pueden obtener de todo ello.

Palabras clave

Formación universitaria, ética, identidad, política universitaria, Espacio Europeo de Educación Superior.

Introducción

Durante los últimos años se viene proponiendo una renovada formación universitaria. Se trata de fomentar la adquisición de competencias que, como han evidenciado algunos estudios de relevancia internacional, pueden clasificarse en cognitivas, funcionales o técnicas y personales (González y Wagenaar, 2003). Estas últimas están teniendo cada vez mayor importancia y consideración por una serie de razones que *grosso modo* podrían agruparse en dos categorías. La primera se refiere a razones contemporáneas, de nuestro tiempo. Nos referiremos a dos de ellas. Una: para alcanzar hoy un buen nivel de aprendizaje y de desempeño profesional no es suficiente con poseer solo un conjunto de saberes y habilidades. Es necesario también saber movilizar todos los recursos cognitivos de manera que seamos capaces de abordar de forma satisfactoria situaciones reales de la actividad científica, artística, cultural y profesional. La sociedad de la creación del conocimiento (Kozma, 2011) demanda una educación superior que efectivamente sea de nivel "superior" y que prepare para responder con flexibilidad a problemas complejos, comunicar de manera eficaz, gestionar la información, trabajar en equipo, utilizar la tecnología y producir conocimiento, unas capacidades que se han denominado las *capacidades del siglo XXI*. Y dos: la sociedad contemporánea a la vez que es protagonista de los mejores momentos del desarrollo científico y tecnológico también es un lugar donde constatar factores de malestar como el auge del individualismo, el excesivo valor de lo instrumental, el debilitamiento de las democracias occidentales y de las posibilidades de ser más libres e iguales entre nosotros, o la incidencia del relativismo moral. El período de formación que viven los estudiantes en la universidad es un período en el que aprenden determinados valores y contravalores y la universidad no puede ser ajena a tal realidad. Una educación superior de calidad hoy no puede ser ajena a la formación en valores de sus futuros graduados por lo que la universidad debe actuar en tanto que institución que se implica en la formación personal de los estudiantes (Duke, 2008). La universidad, quizás

hoy más que nunca, sigue siendo una de las instituciones protagonistas en la mejora de la realidad, y las competencias personales de los graduados y posgraduados universitarios son relevantes para conseguir tal optimización.

La segunda categoría hace referencia a una de las notas esenciales de la universidad. La universidad *per se* es una institución que tiene que ver con la formación personal. Así lo demuestra la propia historia de la universidad (Rüegg, 1992) y lo consideran los textos clásicos dedicados a su idea y misión (Ortega y Gasset, 1930; Newman, 1986), también los más cercanos en el tiempo (Laredo, 2007). El debate en torno a la misión de la universidad centrada en la formación de profesionales o en la formación humanística sigue vigente hoy y en él se reivindica con fuerza la relevancia de la formación personal como un componente esencial de tal misión.

La formación personal del estudiante como un vector principal de la misión de la universidad

La formación personal del estudiante universitario ha sido tratada desde diferentes perspectivas, unas de orden más teórico o conceptual³ y otras de tipo más práctico o experiencial⁴. Sin embargo, hay que señalar que tal formación no está teniendo el peso que sería de desear. Es más, el olvido que está sufriendo durante los últimos años no ha escapado a críticas, algunas de las cuales están teniendo un eco internacional considerable (DelBanco, 2012). Consideramos que hemos llegado a un momento oportuno para reconsiderar el tema, para garantizar que la realidad del siglo XXI cuente con titulados universitarios que no solo demuestren una excelencia profesional, sino que también atesoren competencia ética y ciudadana, calidad humana si se quiere decir así (Martínez, 2006).

Sin quitar un ápice de importancia a lo que se está haciendo actualmente en nuestras universidades, nos parece interesante centrarnos en la perspectiva de la identidad y el desarrollo del yo (Hanson, 2014). Según la Real Academia Española, la identidad tiene diversas acepciones. Una de ellas considera que es "la conciencia que una persona tiene de ser ella misma y distinta a las demás", otra afirma que se trata del "hecho de ser alguien o algo, el mismo que se supone o se busca". Sin embargo, hay una acepción que parece aglutinar a las anteriores y que nos sitúa en el terreno que buscamos. La identidad es el "conjunto de rasgos propios de un individuo o de una

3. Entre ellas, destaca la teoría psicológica moral de Kohlberg (1976). Se trata de una perspectiva que, con el paso de los años, se ha concretado en diferentes aspectos del desarrollo moral como son la conciencia moral (Kochanska, 1991), las emociones morales (Maxwell y Reichenbach, 2005), la personalidad moral (Lapsley y Clark, 2005), la ética del cuidado (Noddings, 2008), o aquellos que se preocupan por integrar la vertiente individual y colectiva o comunitaria (Veugelers y Oser, 2003). Otra perspectiva es aquella que considera que la educación integral en la universidad es la educación en los grandes asuntos éticos que hoy en día nos interpelan, como son la justicia, la equidad, la sostenibilidad, la igualdad de género, la convivencia multicultural, etc., así como en los asuntos específicos de cada profesión (Rest y Narváez, 1994). También es de relevancia la perspectiva de la educación para la ciudadanía (Colby et al., 2003), que incluye líneas de trabajo como la educación cívica, la socialización política o la educación democrática (Parker, 2003); el liderazgo moral (Medina, 1996) es otra de las líneas que se han trabajado durante los últimos años en la Educación Superior.

4. Destaca el aprendizaje ético y/o el de competencias éticas (Martínez, Buxarrais y Esteban, 2002). La educación integral que se ha sustentado en alguna o varias de las perspectivas enunciadas provocado la aparición de nuevas y renovadas metodologías docentes que están ocupando cada vez más espacio en las universidades (Moore, 2008).

colectividad que los caracterizan frente a los demás". Visto así, identidad es sinónimo de personalidad, identificación, autonomía, semejanza o similitud, es decir, dicho concepto aúna una dimensión individual con otra dimensión colectiva y comunitaria. En otras palabras, en la identidad se reúnen rasgos personales y rasgos propios de la comunidad a la que se pertenece. Y la universidad, etimológicamente hablando, es una comunidad de maestros y estudiantes que no se parece a ninguna otra, a saber, una corporación dedicada al conocimiento de la realidad.

La doble dimensión mencionada de la identidad (personal y comunitaria) tiene relación con las dos emblemáticas finalidades de la formación universitaria. Nos referimos a esas que aparecen en su génesis y se mantienen en su desarrollo histórico, a las que despuntan en las más importantes y reconocidas reflexiones filosóficas sobre la formación universitaria y, por supuesto, a las que se reflejan en documentos oficiales e internacionales. Esas dimensiones son: la adaptación a la realidad y la orientación ética. En cuanto a la adaptación a la realidad, y a la luz de la idea de identidad antes descrita, identificamos dos categorías: la primera tiene que ver con la formación del estudiante en tanto que futuro profesional que demanda la realidad socioeconómica de cada momento y lugar. La segunda categoría está relacionada con la comunidad universitaria y con el uso que el estudiante hace de ella como un medio para conseguir bienes externos.

En cuanto a la orientación ética aparecen otras dos categorías: la primera, de orden personal, hace referencia a la formación del estudiante en tanto que persona y ciudadano; y la segunda, de naturaleza comunitaria, se refiere a la formación del estudiante en tanto que miembro de la universidad entendida esta como una corporación de maestros y estudiantes que se dedican a buscar el conocimiento o, si se prefiere, la verdad, la belleza y lo bueno que esconde la realidad y, consecuentemente, a orientar a la comunidad hacia mayores niveles de desarrollo ético. Estas dimensiones y categorías aparecen representadas en el plano que conforman los ejes de coordenadas siguientes diseñado para poder ubicar las prácticas de aprendizaje, docencia y convivencia de las diferentes titulaciones y universidades objeto de estudio en función de las mismas.

Figura 1: Mapa de posibles formaciones universitarias (elaboración propia).



El propósito de la investigación

Grosso modo, el propósito de investigaciones que se sitúan en el marco presentado consiste en analizar la formación universitaria a partir de diversos instrumentos de recogida de datos, usualmente cuestionarios que ahondan en la percepción que de ella tienen estudiantes y profesorado de diferentes titulaciones y universidades. Nos situamos en este marco emergente de investigación sobre Educación Superior; pretendemos averiguar la misión que realmente desempeña la institución universitaria y conocer si existen diferencias entre familias de titulaciones y tipologías de universidades. Obviamente el interés último de tal análisis es formular propuestas de política universitaria orientadas a intensificar una u otra dimensión con el fin de alcanzar los objetivos que corresponden a la misión de una institución que identificamos con el nombre *universidad* (Martínez y Esteban, 2012).

Referencias bibliográficas

- Delbanco, A. (2012) *College, What it was, is, and should be*. Nueva Jersey: Princeton University Press.
- Duke, C. (2008) "University Engagement: Avoidable Confusion and Inescapable Contradiction", *Higher Education Management and Policy*. Vol. 20, páginas 1-11.
- González, J.; Wagenaar, R. (eds.) (2003) *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Hanson, C. (2014) (ed.) "In search of the Self: exploring student identity development", *New Directions in Higher Education*. Vol. 166.
- Kochanska, G. (1991) "Socialization and temperament in the development of guilt and conscience", *Child Development*. Vol. 62, núm. 6, páginas 1379-1392.
- Kohlberg, L. (1976) "Moral stages and moralization: the cognitive-developmental approach", en Lickona, T. (ed.) *Moral development and behavior: theory, research, and social issues*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston, páginas 31-53.
- Kozma, R.B. (2011) "A framework for ICT policies to transform education", en Kozma, R.B. *Transforming education: The power of ICT Policies*. París: UNESCO, páginas 19-36.
- Lapsey, D.K.; Narvaez, D. (2006) "Character Education", en Renninger, K.A.; Sigel, I.E. (eds.) *Handbook of child psychology. Volume 4: Child psychology in practice*. Nueva York: J. Wiley & Sons, páginas 248-296.
- Laredo, P. (2007) "Revisiting the third mission of universities: Toward a renewed categorization of university activities?", *Higher Education Policy*. Vol. 20, núm. 4, páginas 441-456.
- Martínez, M. (2006) "Formación para la ciudadanía y educación superior", *Revista Iberoamericana de Educación*. Vol. 42, páginas 85-102.
- Martínez, M.; Buxarrais, M.R.; Esteban, F. (2002) "La universidad como espacio de aprendizaje ético", *Revista Iberoamericana de Educación*. Vol. 29, páginas 17-44.
- Martínez, M.; Esteban, F. (2012) "Son universidades todas las universidades. La universidad como comunidad ética", *Bordón*. Vol. 64, núm. 3, páginas 77-92.
- Maxwell, B.; Reichenbach, R. (2005) "Imitation, imagination and re-appraisal: educating the moral emotions", *Journal of Moral Education*. Vol. 34, núm. 3, páginas 291-307.

- Moore, S. (2008) "Practical approaches to ethics for Colleges and Universities", *New Directions for Higher Education*. Vol. 142.
- Newman, J.H. (1986) *The idea of a university*. Indiana: University of Notre Dame Press.
- Noddings, N. (2008) "Caring and Moral Education", en L.P. Nucci; D. Narvaez (eds.) *Handbook of Moral and Character Education*. Nueva York: Routledge.
- Ortega y Gasset, J. (1930) *La misión de la universidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Rüegg, W. (1992) (ed.) *A History of the University in Europe. Vol. I. Universities in the Middle Ages*. Cambridge: Cambridge University Press.

6.

La enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral en las aulas universitarias

Gràcia, Marta	(CLOD, Comunicació, Llengua Oral i Diversitat)
Jarque, Maria Josep	(CLOD, Comunicació, Llenguatge Oral i Diversitat)
Lacerda, Cristina	(Universidade Federal de Sao Carlos, Brasil)
Jarque Sonia	(CLOD, Comunicació, Llenguatge Oral i Diversitat)
Vega, Fátima	(CLOD, Comunicació, Llenguatge Oral i Diversitat)

Resumen

El artículo aborda la cuestión de las estrategias que utiliza el docente para lograr que el aula universitaria sea un contexto comunicativo y discursivo. En el texto se argumenta que, en la formación inicial de maestros, se debe promover la reflexión sobre la importancia de dotarse de instrumentos de análisis y práctica docente en relación con la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral. Se describen dos estudios cuyos resultados indican que los profesores incorporan en sus clases elementos de la metodología conversacional que posibilitan a los estudiantes la toma de conciencia acerca de sus competencias comunicativas para participar activamente, gestionando adecuadamente la conversación y argumentando sus opiniones y afirmaciones. Se exponen algunos compromisos que la universidad podría asumir para contribuir a la mejora de la competencia oral de los estudiantes.

Palabras clave

Formación inicial de maestros (FIM), lengua oral, competencia comunicativa y lingüística, metodología conversacional, innovación docente.

¿Por qué es un reto la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral en educación superior?

En las últimas dos décadas, el desarrollo de la competencia comunicativa y lingüística ha sido un contenido relevante en la formación inicial de maestros (FIM) (Zlatic, Bjekić, Marinković, y Bojović, 2014). En la escuela, la competencia oral es uno de los objetivos fundamentales del trabajo con los alumnos. Enseñar y aprender lengua oral implica ayudarlos a elaborar textos orales que contribuyan al desarrollo de sus capacidades para exponer, argumentar, narrar, entre otras. Los maestros asumen esa responsabilidad e incluyen en sus clases debates, exposiciones y actividades específicas para trabajar la expresión oral entendiendo que la mejora en la oralidad repercutirá en el desarrollo de todas las demás competencias (Magalhães, 2008; Cyrank y Magalhães, 2012).

¿Cuáles son las tendencias actuales?

Para conseguir que los alumnos en las etapas de educación infantil y primaria desarrollen las habilidades a las que se acaba de hacer referencia, es necesario que sus maestros sean conscientes de esta necesidad y que hayan desarrollado competencias para ayudar a sus alumnos a hacerlo también.

Trabajos recientes sobre la competencia oral y escrita en Educación Superior (Monarca, 2013; Ruíz-Muñoz, 2012) ponen de relieve la carencia de publicaciones en las que se describan experiencias centradas en la competencia oral y escrita de los estudiantes universitarios y reflexionen sobre la importancia de fomentar la participación de los estudiantes universitarios en las clases como elemento de construcción del pensamiento crítico.

En el marco de los trabajos que se acaban de revisar, el análisis de los datos recogidos en la primera fase de un estudio elaborado por Gràcia y colaboradoras (Gràcia, Jarque, Astals, Rouaz y Tovar, 2017) sugiere la necesidad de introducir cambios en la FIM con el fin de ayudar a los estudiantes a mejorar su competencia comunicativa, como estudiantes universitarios y como futuros maestros. En una segunda fase del estudio se utilizó como herramienta de innovación docente la EVALOE (Gràcia *et al.*, 2015) fundamentada en la metodología conversacional (MC) (Gràcia, Galván-Bovaira y Sánchez-Cano, 2017), en la que el discurso oral es objeto y mediador en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se incluyeron recursos y estrategias como promover la capacidad metalingüística de los alumnos; otorgar relevancia al contexto comunicativo y su gestión; explicitar los objetivos que se pretenden alcanzar; o incorporar a la evaluación la construcción de textos argumentativos.

Además del instrumento descrito anteriormente, se elaboró una rúbrica para evaluar la discusión argumentativa como recurso para enseñar y aprender, que tenía como objetivo observar, registrar y evaluar la competencia comunicativa y lingüística relacionada con la conversación argumentativa en grupo cooperativo y en grupo clase. La rúbrica incluía dimensiones, indicadores y descriptores, y estaba organizada en 7 dimensiones: 1) gestión de la interacción; 2) capacidad de poner en marcha los recursos multimodales que caracterizan la interacción social; 3) uso de la prosodia; 4) coherencia; 5) cohesión textual; 6) capacidad de formular y argumentar razonadamente una posición con el objetivo de llegar a un consenso; y 7) capacidad de expresión precisa y variada.

		Grupos innovación	Grupos comparación
EVALOE	E. Infantil	61 % - 74 % (69 %)	37 % - 41 % (39 %)
	E. Primaria	54 % - 68 % (62 %)	34 % - 45 % (41 %)
Rúbrica	E. Infantil	2,3 - 2,5	0,1 - 1,7
	E. Primaria	1,5 - 3	1 - 1,3

Tabla 1. Puntuaciones en la EVALOE y en la rúbrica de los cuatro grupos de estudiantes y sus profesores.
Nota: los resultados de la EVALOE se presentan en porcentajes y los de la rúbrica, en puntuación directa (0-4).

En la tabla 1 se muestran algunos de los resultados obtenidos en el estudio al que nos estamos refiriendo (Gràcia *et al.*, 2017), en el que participaron dos grupos de estudiantes de una asignatura anual de primer curso de Educación Infantil (EI) de la Universitat de Barcelona (UB) y dos grupos (uno como grupo de intervención, GI, y otro como grupo de comparación, GC) de Educación Primaria (EP) de la misma asignatura. Los resultados vinculados a la herramienta EVALOE indican que los profesores de los GI incorporan en sus clases más elementos de la MC que los profesores de los GC, aunque todavía hay un margen de mejora en el caso de los primeros. Los resultados obtenidos usando la rúbrica en los grupos de EI ponen de manifiesto puntuaciones entre el 1,5 y el 3,0 para el GI y una puntuación entre 0,1 y 1,7 para el GC. En los grupos de EP las puntuaciones oscilan entre 2,3 y 2,5 para el GI y, una puntuación entre 1 y 1,3 para el GC. Teniendo en cuenta

que la puntuación máxima es 4, tanto los grupos GI como los GC tienen un margen de mejora importante, a pesar de que existen diferencias entre los GI y los GC.

A partir de los resultados que se acaban de presentar se revisaron los instrumentos y se diseñó un segundo estudio en el que participaron un grupo clase de una asignatura troncal de segundo curso del grado de EI de la UB y un grupo clase de una asignatura de cuarto curso de la misma universidad. Los resultados indican nuevamente la incorporación progresiva en las clases de elementos vinculados a la metodología conversacional y argumentativa (Gràcia, Jarque, Astals y Rouaz, en prensa).

¿Cuáles deberían ser los compromisos?

A la luz de los resultados de los estudios revisados, son diversos los compromisos que la universidad podría asumir en aras de contribuir a la mejora de la competencia oral de los estudiantes. En primer lugar, el uso de manera generalizada de una metodología basada en la discusión argumentativa (Kuhn, Zillmer, Crowell y Zavala, 2013).

La discusión argumentativa puede suponer, por ejemplo, iniciar la sesión con una pregunta o hipótesis que promueva que los estudiantes formulen argumentos y aporten evidencias, a partir de las lecturas propuestas y de su propia experiencia y razonamiento, para continuar en grupos cooperativos y cerrar con una puesta en común. Por otro lado, requiere el desarrollo de habilidades metalingüísticas despertando el interés y la curiosidad sobre textos orales, a partir de las informaciones y el uso evidente de las estrategias discursivas y argumentativas por parte del docente, y haciendo aflorar conocimientos previos para dar paso a una reflexión pormenorizada y estructurada mediante el uso de instrumentos, como textos de consulta y rúbricas que les ayuden a ser conscientes de su uso. Además, la adopción de la MC implica que el control y el modelaje inicial del docente va transformándose en una progresiva gestión por parte de los estudiantes, planteando cuestiones controvertidas o dudas, realizando propuestas, interviniendo cuando lo considera necesario, reconduciendo las conversaciones, explicitando los recursos discursivos desplegados, y proporcionando nuevos ejemplos.

A este fin es necesario un segundo grupo de compromisos imprescindibles para posibilitar la conversación: que el número de estudiantes sea reducido y que las dimensiones y características del aula faciliten que su ubicación sea en forma de semicírculo. Finalmente, es crucial que la evaluación incluya la composición y autoevaluación de textos orales argumentativos, y que esta comprenda aspectos vinculados a los argumentos, contraargumentos y evidencias que respondan a las preguntas planteadas, de manera que faciliten la detección de lagunas y dudas, contribuyendo a la consolidación de aprendizajes.

Por todo ello, la innovación docente debe contemplar la formación del profesorado universitario en habilidades relacionadas con la planificación, el diseño y el seguimiento de actividades que contribuyan al desarrollo de la competencia oral y la discusión argumentativa, así como la formación en la creación y el uso de instrumentos para evaluar y autoevaluar sistemáticamente el progreso de los estudiantes, a partir de los objetivos propuestos.

Referencias bibliográficas

- Cyrank, L.F. de M.; Magalhães, T.G. (2012) "O trabalho com a oralidade/variedades linguísticas no ensino de Língua Portuguesa", *Veredas on-line*. Temática. Vol. 1, páginas 59-74.
- Gràcia, M.; Galván-Bovaira, M.J.; Sánchez-Cano, M. (2017) "Análisis de las líneas de investigación y actuación en la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje oral en contexto escolar", *Revista Española de Lingüística Aplicada*. Vol. 30, núm. 1, páginas 188-209.
- Gràcia, M.; Galván-Bovaira, M.J.; Sánchez-Cano, M.; Vega, F.; Vilaseca, R.; Rivero, M. (2015) *EVALOE. Escala de valoración de la enseñanza de la lengua oral en contexto escolar. Análisis de las interacciones comunicativas entre docentes y alumnos en el aula*. Barcelona: Graó.
- Gràcia, M.; Jarque, M.J.; Astals, M.; Rouaz, K. (en prensa) "La competencia comunicativa y lingüística en la formación inicial de maestros: un estudio piloto", *Multidisciplinary Journal of School Education*.
- Gràcia, M.; Jarque, M.J.; Astals, M.; Rouaz, K.; Tovar, C. (2017) "La competencia comunicativa y lingüística oral en la formación inicial de maestros: un estudio piloto", *Actas del Congreso de Investigación Cualitativa en Educación -CIAIQ-*. Salamanca, 12-14 de julio de 2017, páginas 106-115.
- Kuhn, D.; Zillmer, N.; Crowell, A.; Zavala, J. (2013) "Developing norms of argumentation: Metacognitive, epistemological, and social dimensions of developing argumentative competence", *Cognition & Instruction*. Vol. 31, páginas 456-496.
- Magalhães, T.G. (2008) "Por uma pedagogia do oral", *Estudos de Linguagem. UEL. Londrina*. Vol. 11, núm. 2, páginas 137-153.
- Monarca, H. (2013) "Participación dialógica en la Universidad: condición para el desarrollo del pensamiento crítico y el compromiso social", *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. Vol. 4, núm. 9, páginas 53-62.
- Ruiz-Muñoz, M.J. (2012) "El desarrollo de competencias orales y escritas en el marco del espacio europeo de educación superior (EEES). Reflexiones, propuestas y experiencias en el grado en publicidad y relaciones públicas", *Revista de Comunicación Vivat Academia*. Vol. 14, núm. 117, páginas 1341-1359.
- Zlatic, L.; Bjekic, D.; Marinkovic, S.; Bojovic, M. (2014) "Development of teacher communication competence", *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. Vol. 116, páginas 606-610.

7.

El uso de las analíticas de aprendizaje para la mejora de la formación

Gros, Begoña (EMA, Entorns i Materials per l'Aprenentatge)
Cano, Elena (LMI, Learning, Media & Social Interactions)

Resumen

El uso de las analíticas de aprendizaje entendidas como la recopilación y el análisis de datos sobre los estudiantes puede contribuir a comprender el proceso de aprendizaje y a mejorar los entornos de aprendizaje. Sin embargo, hasta el momento, las analíticas de aprendizaje han tenido diversas dificultades que se narran en el texto y, en consecuencia, todavía suponen un reto para que constituyan un recurso al servicio de la mejora de la formación.

Palabras clave

Analíticas de aprendizaje, investigación educativa, aprendizaje en línea, métodos de investigación.

Las analíticas de aprendizaje

El uso de los registros generados en entornos digitales para analizar el comportamiento de los usuarios tiene su origen en la esfera empresarial con la intención de adaptar y personalizar las estrategias de marketing. En el ámbito educativo, se empezó a utilizar a partir del uso de las plataformas virtuales (LMS) y, especialmente, en los cursos masivos en línea (MOOC).

En la última década, el análisis de los datos obtenidos a través de la interacción de los usuarios en entornos virtuales de aprendizaje ha despertado el interés de numerosos investigadores y se ha presentado como un enfoque prometedor para avanzar en el conocimiento sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. La mayoría de las plataformas de aprendizaje en línea permiten capturar y almacenar las interacciones de los estudiantes. Por ejemplo, un sistema de gestión de aprendizaje tan utilizado en las universidades como Moodle captura una gran cantidad de datos similares a lo que Google Analytics recoge en relación con el tráfico en Internet. Estos rastros digitales pueden utilizarse con el objetivo de identificar patrones de aprendizaje que puedan proporcionar mejoras sobre la práctica educativa.

Siemens y Gasevic (2012: 1) definen las analíticas de aprendizaje como "la medición, recopilación, análisis y presentación de datos sobre los estudiantes, sus contextos y las interacciones que se generan, para comprender el proceso de aprendizaje que se está desarrollando y optimizar los entornos en que se produce". Las analíticas apoyan la interpretación de un amplio espectro de datos producidos y recogidos sobre los estudiantes para orientar su producción académica, predecir acciones futuras e identificar elementos problemáticos (Gros, 2016).

El objetivo de la recolección, registro, análisis y presentación de estos datos puede tener varias finalidades y destinatarios. Puede ser útil para la institución, para tomar decisiones tanto sobre el plan de estudios como sobre la distribución de recursos, y sobre decisiones administrativas. También puede ser interesante para que el profesorado pueda ajustar de manera rápida y eficaz las estrategias educativas que mejor se adapten a los estudiantes. Finalmente, las analíticas de

aprendizaje también pueden ser relevantes para los propios estudiantes, para fortalecer y dotar de autonomía progresiva el proceso de aprendizaje del alumnado.

¿Qué tipos de datos podemos analizar?

Buckingham Shum y Ferguson (2012) distinguen entre tres capas o niveles de análisis:

- El análisis micro que tiene por objetivo mejorar el aprendizaje en un determinado curso. Los datos que se analizan en este caso se centran en los registros obtenidos en el aula virtual.
- El análisis meso tiene como finalidad analizar los resultados de un determinado grado a partir del registro sobre los datos demográficos, las tasas de abandono, calificaciones, el uso de recursos, etc.
- Por último, el análisis macro remite al uso de las analíticas para el estudio general de un determinado centro de estudios.

En una línea similar, Gunn, McDonald, Donald *et al.* (2017) a partir de una extensa revisión de las investigaciones sobre el uso de las analíticas en educación, enumeran los tipos de datos que más frecuentemente se analizan en función de los objetivos de investigación.

Estos autores los agrupan en tres temáticas:

- Información sobre el seguimiento y evaluación: datos sobre frecuencia de entrada en la plataforma, tiempo de acceso, continuidad y calificaciones obtenidas.
- Información sobre el proceso de aprendizaje: uso de los recursos, participación, feedback entre estudiantes, feedback del profesor.
- Información general del grupo: datos demográficos, datos de admisión, tamaño de la cohorte, contenido del curso.

En los últimos años se insiste también en la necesidad de que las analíticas no se dirijan solo al profesorado o a la institución sino también a los propios estudiantes. En el informe de Ferguson, Barzilai, Ben-Zvi *et al.* (2017), se revisan diversas iniciativas en esta línea como, por ejemplo, la aplicación eCoach de la Universidad de Michigan que permite a los estudiantes establecer sus propios objetivos de aprendizaje para la semana y recibir consejos personalizados. A partir de los datos que va almacenando, la aplicación proporciona asesoramiento específico a los estudiantes que desean pasar de una calificación inferior a una superior, así como para aquellos que desean aprobar con un esfuerzo mínimo.

¿Cómo interpretar los datos?

Una controversia importante en torno al uso de las analíticas de aprendizaje es el acceso y uso de los datos de los estudiantes. Estos aspectos éticos deben ser considerados desde la perspectiva de

la investigación e innovación responsable (RRI). Es necesario, pues, cuestionarse hasta qué punto son datos privados o no, quién decide qué datos se recogen, cómo se informa a los implicados y se pide su consentimiento informado para dicha recolección, cómo se almacena y preserva esa información, para qué usos van a ser empleados y por parte de quién.

También existe un debate importante acerca de la objetividad y la relevancia de los datos. Muchos LMS son ampliamente utilizados por los estudiantes, pero la profundidad de la interacción puede ser bastante superficial y limitarse a descargar el material para el curso. Los más escépticos argumentan que los registros solo nos dicen qué botones están haciendo clic y que una parte importante de la actividad sucede fuera del aula virtual a través de las redes sociales que utilizan los estudiantes para comunicarse sin la intervención del profesorado (Scheffel, Drachsler, Stoyanov y Specht, 2014). De este modo, mientras se argumenta que las analíticas del aprendizaje son una medida objetiva de la actividad del estudiante, algunos autores (Ellis, Han y Pardo, 2017) sugieren que, sin entender la intención del estudiante detrás del análisis, tenemos un contexto pobre para interpretar lo que significan los números. Por ello, en todos los casos, la aplicación de un sistema de analíticas puede complementarse con métodos cualitativos de investigación.

Otro aspecto controvertido es la relevancia de la obtención masiva de datos. Algunos autores creen que, cuantos más datos se tengan sobre los estudiantes, mejores son los resultados mientras que otros (Ellis *et al.*, 2017) argumentan que debe hacerse una cuidadosa selección en relación con la muestra poblacional; de lo contrario, las métricas podrían generar ruido al interpretar su significado. Se necesita trabajar con los datos para poder descubrir las relaciones, los patrones de conexión y es difícil tener ideas *a priori*. Si en la investigación estadística la teoría informa las hipótesis, en este caso, sirve para informar los procesos. Es una aproximación deductiva que hemos utilizado muy poco en la investigación educativa. En este sentido, Ellis *et al.* (2017) consideran que, para remediar algunas de las deficiencias percibidas, las analíticas del aprendizaje deben ocupar un espacio intermedio entre las teorías pedagógicas y la medición computacional, para interpretar correctamente los datos y aportar conocimiento. Para abordar las limitaciones potenciales, sugieren que se combinen con los hallazgos en campos como la epistemología, los estudios educativos y la pedagogía para comprender mejor los vínculos entre el aprendizaje y el análisis del aprendizaje.

Retos y tendencias de futuro

Las dificultades que se han indicado devienen los verdaderos retos del futuro para las analíticas de aprendizaje. Entre ellos destacamos:

1. Seleccionar registros relevantes, no los más fácilmente cuantificables, para evitar los mencionados ruidos. Algunos autores se han referido a la diferencia entre contar y conocer o entre medir y evaluar. No se trata tanto de disponer de datos, de medir aspectos fácilmente objetivables como de recopilar registros de información relevante, que responda a modelos teóricos robustos (Gašević, Dawson y Siemens, 2015).

2. Emplear las analíticas de aprendizaje para promover el aprendizaje personalizado, no solo para tomar decisiones administrativas respecto a cursos por abrir o a recursos por ubicar. Los niveles macro y meso pueden haber sido más empleados que propiamente el nivel micro y ello constituye un reto pendiente. Las iniciativas como las impulsadas por el grupo de investigación australiano LA-EDS (Learning Analytics & Data Science in Education <https://teaching.unsw.edu.au/learning-analytics-research-group>) pueden constituir un punto de partida para el uso pedagógico de las analíticas de aprendizaje.
3. Sin embargo, hay que evitar que el uso de las analíticas para promover el aprendizaje responda a un modelo de aprendizaje adaptativo (Adaptive Learning) si este es entendido como la versión modernizada de la enseñanza programada.
4. Para ello la minería de datos debe superar el conteo de productos finalizados y avanzar en la evaluación, necesariamente más cualitativa, de procesos. Por ejemplo, el proceso de creación de productos textuales a partir del Social Network Analysis (SNA). Evaluar procesos y no solo productos es otro de los temas pendientes. Pero las estrategias de aprendizaje que sigue cada persona son, por su naturaleza dinámica, mucho más difíciles de evaluar y de automatizar.
5. Tener en cuenta las condiciones externas e internas que pueden afectar a las acciones o actividades que realizan los estudiantes, a su ritmo, a su dedicación, etc. (Gašević, Dawson, & Siemens, 2015). Entre ellas destaca el propio diseño instruccional, el historial de aprendizaje previo del estudiante, su grado de familiarización con la plataforma o con una herramienta en particular, el propio contenido del curso, sus creencias epistémicas, etc.
6. Para lograrlo habrá que desarrollar nuevas investigaciones que permitan vincular dichas condiciones con las ejecuciones del estudiante. En este sentido, falta investigación, por ejemplo, para identificar perfiles basándose en la orientación al objetivo de logro o en la autoeficacia de cada persona.
7. Diseñar cuidadosamente el proceso de retroalimentación. Es necesario considerar cómo va a realizarse el feedback de los datos recogidos a los estudiantes. A pesar de que se utilizan tableros y gráficos comparativos con la media, no parece que estos datos hayan sido útiles para apoyar el aprendizaje. La literatura actual sobre feedback puede ser aplicada a las analíticas de aprendizaje en busca de procesos menos unidireccionales y correctivos. Los procesos de feedback participados por el estudiante producen mejoras sobre el aprendizaje del contenido y sobre el desarrollo de competencias y se hallan más estrechamente vinculados al aprendizaje autorregulado.

Referencias bibliográficas

- Buckingham Shum, S.; Ferguson, R. (2012) "Social Learning Analytics", *Educational Technology & Society*. Vol. 15, núm. 3, páginas 3-26.
- Ellis, R.A.; Han, F.; Pardo, A. (2017) "Improving Learning Analytics – Combining Observational and Self-Report Data on Student Learning", *Educational Technology & Society*. Vol. 20, núm. 3, páginas 158-169.
- Ferguson, R.; Barzilai, S.; Ben-Zvi, D. et al. (2017) *Innovating Pedagogy 2017: Open University Innovation Report 6*. Milton Keynes: The Open University, UK.
- Gašević, D.; Dawson, S.; Siemens, G. (2015) "Let's not forget: Learning analytics are about learning", *Tech-Trends*. Vol. 59, núm. 1, páginas 64-71.
- Gros, B. (2016) "Retos y tendencias sobre el futuro de la investigación acerca del aprendizaje con tecnologías digitales", *Revista de Educación a Distancia*. Vol. 32, páginas 1-13.
- Gunn, C.; McDonald, J.; Donald, C.; Milne, J.; Blumenstein, M. (2017) *Building an evidence base for teaching and learning design using learning analytics PROJECT REPORT*. Disponible en: <https://akoaootea.ora.ac.nz/sites/default/files/ng/group-4/Learning%20Analytics%20Report%20-%20Web.pdf>.
- Scheffel, M.; Drachsler, H.; Stoyanov, S.; Specht, M. (2014) "Quality indicators for learning analytics", *Educational Technology & Society*. Vol. 17, núm. 4, 117-132.
- Siemens, G.; Gašević, D. (2012) "Guest Editorial – Learning and Knowledge Analytics", *Educational Technology & Society*. Vol. 15, núm. 3, páginas 1-2.

8.

Educación artística y musical para la educación del s. XXI

Gustems Josep	(GREMI, Grup de Recerca en Educació Musical i Innovació)
Burset, Silvia	(DIDPATRI, Grup de Recerca de Didàctica del Patrimoni)
Martín, Carolina	(DHiGeCs, Grup de Recerca en Didàctica de la Història, la Geografia i altres Ciències Socials)

Resumen

Este trabajo trata de exponer algunos retos que supone el papel de la educación artística y musical en la escuela actual, relacionados con los cambios que impuso la LOGSE, los maestros especialistas, los informes de rendimiento escolar, las interconexiones con otras áreas del currículo, y posibles implicaciones en la formación de maestros.

Palabras clave

Educación artística, educación musical, currículo, formación de maestros.

Cinco retos y nuevas tendencias en la educación artística: visual y plástica, música y danza

A priori no es un pensamiento extendido que la educación artística y musical suponga un reto en sí misma; todo lo contrario, habitualmente se cree que la enseñanza de estas materias es una práctica fácil, que puede llevarse a cabo sin dificultad. Pero para quienes nos dedicamos profesionalmente a ello, tenemos evidencias de que dicha práctica constituye un desafío, que a su vez abarca múltiples dimensiones. En primer lugar, es un reto que la escuela actual destine tiempo a este tipo de materias; ocupados en alcanzar estándares suficientes en los informes y *rankings* evaluadores internacionales (como PISA), la utilidad de la educación artística y musical en la educación obligatoria queda –como mínimo– puesta en entredicho por algunos sectores de la administración educativa, puesto que este tipo de materias no contribuye de forma directa a la adquisición de las competencias necesarias para alcanzar un puesto destacable en los rankings internacionales (Aróstegui, 2016). Ni la educación musical ni la artística son materia obligatoria en las evaluaciones, los niveles curriculares, las pruebas de competencias básicas o el bloque común de las PAU. No obstante, son multitud las voces que se alzan contra el reduccionismo que tal postura impone, de alguna manera. La riqueza, la motivación, las competencias sociales, la creatividad, la asertividad, la educación emocional, etc., por citar algunas de las razones reivindicadas, son piezas clave en la formación de un individuo y fundamentales en la educación infantil y primaria. ¿Por qué algunas leyes y reformas educativas pretenden desplazarlas o minimizar en la educación obligatoria? Por el contrario, ¿no deberíamos profundizar en los beneficios que procuran y que han sido ampliamente demostrados en múltiples investigaciones y proyectos artísticos comunitarios en vez de pensar en cuántas horas ocupan en la abigarrada cuadrícula del horario escolar? (Burset, Calderón y Gustems, 2016).

Con la implantación de la LOGSE a partir de 1990, la escuela necesitó profesorado especialista en educación musical y artística y esto suscitó un nuevo reto: ¿cómo transformar en poco tiempo a profesorado de EGB en maestros especialistas en artes? ¿Cómo lograr que, sin procesos selectivos, profesores con voluntad de especializarse pudiesen adquirir dichos conocimientos mediante un curso de posgrado de uno o dos años a lo sumo, cuando los estudios de referencia, musicales y de bellas artes, requieren un esfuerzo prolongado y altas dotes y talento que es potenciado y exigido selectivamente año tras año? Evidentemente ese fue un reto de la década de 1990 para las universidades que asumieron dichos posgrados así como la nueva formación de maestros. Hubiese sido necesaria una evaluación de los aciertos y errores de esa etapa así como de la formación real de los maestros especialistas en dicho plan de estudios. Por desgracia la administración educativa a veces propone antes la respuesta a la pregunta y pronto apareció un nuevo reto: los grados de maestro en cuatro años con el último curso de especialización. Es decir, se trataba de formar a los futuros maestros de artes en un solo curso dentro del Grado de Maestro de Educación Primaria. Eso sí, aparecía la oportunidad de una formación específica en forma de mención, para profesorado en Educación visual y plástica, y la posibilidad de una prueba de acceso selectiva para el de Educación musical.

Sin embargo, de nuevo surgía un tercer reto: ¿cómo coordinar la educación artística en los centros educativos si se dispone de tan poco tiempo, con especialistas formados en diversas áreas y con competencias quizás algo distintas? Además se sugiere que buena parte de las propuestas innovadoras en estos últimos tiempos vienen de la mano de proyectos que vinculan escuelas y centros de arte, o artistas residentes. ¿Cómo articular todo esto en forma de trabajo por proyectos, interdisciplinarios o no? ¿Son este tipo de proyectos, a menudo sustentados por fundaciones o mecenazgos, la solución a la difícil tarea de encontrar buenos profesionales que a su vez sepan educar artísticamente a la juventud? ¿Hemos de suponer que los trabajos por proyectos contienen en sí mismos la respuesta a la necesidad de educación artística? ¿El contar con la complicidad del resto de profesorado del claustro garantiza el desarrollo competencial artístico? ¿Tienen los demás maestros esta capacidad formativa o es exclusiva de los especialistas? ¿Deben pues mantenerse los horarios de música y plástica como tiempos estancos asignados a un especialista o es preferible una mirada flexible donde todo el profesorado participe en la educación artística escolar? Si fuese así, se nos presenta otro nuevo reto: el de procurar que los especialistas sepan formar a sus compañeros en sus materias, reforzando así su presencia en el currículo y la vida escolar. Para ello deberíamos potenciar el conocimiento de las instituciones educativas no formales durante su formación universitaria, poniendo a su alcance los recursos comunitarios existentes en cada contexto.

Las didácticas específicas, pues, deben ensanchar su mirada y alcance para dar respuesta a todo este tipo de demandas y desarrollar herramientas para asegurar el máximo de presencia efectiva de la educación artística en un centro. La formación de este tipo de profesionales debería contar con experiencias reales –tanto reflexivas como en el practicum– que permitan contactar con realidades escolares donde se hayan implementado soluciones arriesgadas e innovadoras, tal como apuntaba G.B. Shaw cuando planteaba que todo progreso depende del hombre poco razonable, en cuanto a no ceder en adaptarse al mundo tal como es, sino intentar cambiarlo, mejorarlo. He ahí el verdadero reto.

Compromisos 3.0

Hasta aquí los retos. Muchos. Demasiados quizás. Tal vez no para gente comprometida como suelen ser los docentes de arte, docentes que tienen la voluntad de aportar su propio testimonio gracias a las transformaciones que ellos mismos han vivido con anterioridad. Un retorno indispensable y generoso hacia las nuevas generaciones, que modifica a la persona que se está formando. Un compromiso que obliga a la participación y permite la identificación con el objeto artístico. Un compromiso que acarrea vigor, dedicación y absorción, tres elementos motivacionales relacionados con el bienestar (Salanova et al., 2005) y el *fluir* de todo individuo (Csikszentmihalyi, 1999). Compromisos que aducen a la responsabilidad social en la formación inicial de los maestros y maestras, en la que el arte de la pedagogía y la pedagogía del arte deben conjugarse para dibujar escenarios donde las disciplinas y los ámbitos de conocimiento cobren significado al responder a las distintas realidades y vivencias de los sujetos en diferentes contextos.

En los entornos educativos actuales donde los maestros se encuentran ante las necesidades y los retos expuestos, las universidades (especialmente las facultades de educación) tienen un papel fundamental que se sitúa suspendido entre el antes y el después de la experiencia, con todas las consecuencias que se derivan de las acciones que se desarrollan en ellas como docentes de las materias artísticas.

Precisamente, la misión de la Educación Artística en el siglo *xxi* es incorporar los procesos como una parte fundamental de la educación. Tal y como dice Acaso (2012) la fisicidad de los lugares y los discursos, que como usuarios elaboramos inconscientemente, conforman nuestra identidad. Es por ello que debemos evitar que los docentes, faltos de recetas que designen acciones y conocimientos correctos o fundamentales, se sientan perdidos. También hay que ser conscientes de que dichos contextos experimentan cambios a ritmos vertiginosos, tal y como nos recuerda Sergio Martínez (2017: 37): "tanto el arte como la educación están en todas partes y esta deslocalización tiene como consecuencia la diseminación del conocimiento, el emborronamiento entre saberes comunes, conocimientos expertos e información".

Desde esta perspectiva estaremos de acuerdo en afirmar que los docentes tienen la tarea fundamental de abrir un campo de posibilidades para que los futuros maestros y maestras puedan vivir diferentes situaciones de enseñanza-aprendizaje a través de diferentes lenguajes, desde una concepción holística multidisciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar. Situaciones en las que se desarrollen valores y creencias, con propuestas que favorezcan el desarrollo de la creatividad, la empatía, la perseverancia, la superación del fracaso y el diseño de un futuro desde la responsabilidad social que se proyecta en la formación y las formas de pensar de futuras generaciones. Para conseguir tal propósito, en ese camino de formación, uno de los aspectos que cabe considerar será el de ahondar en el paradigma de evaluación formativa, que, lejos de medir resultados finales, se erija como una herramienta transformadora durante los procesos de enseñanza-aprendizaje. No olvidemos que estos procesos se producen de manera bidireccional puesto que estudiantes y profesores aprenden y enseñan a la par desde un marco de pedagogía por competencias. W.J. Popham (2013) identifica la evaluación formativa como "trans-formativa", porque genera datos que son las bases para los ajustes didácticos del profesorado. No obstante, lo importante es que estos ajustes no se impregnen de meros contenidos teóricos y técnicos asociados a una área o disciplina artística, sino que sean realmente "trans-formativos" al tener en consideración los procesos de resiliencia, las emociones y los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje. Por otra parte,

es necesario que tanto profesores como estudiantes investiguen la realidad de las escuelas para trabajar en el diseño de evidencias por el arte y a través del arte que incidan en la comprensión y sensibilidad de los sujetos.

La experiencia artística es un camino hacia el conocimiento en sus múltiples acepciones, tanto desde su vertiente receptiva como expresiva, pero no olvidemos que el conocimiento se erige más firme y preciso si se comparte y construye en un entorno colaborativo, ante el compromiso y la responsabilidad de todos los agentes (personas, instituciones y centros) participantes en el proceso educativo.

Referencias bibliográficas

- Acaso, M. (2012) *Pedagogías invisibles. El espacio del aula como discurso*. Madrid: Catarata.
- Aróstegui, J.L. (2016) "Exploring the global decline of music education", *Arts Education Policy Review*. Vol. 117, núm. 2, páginas 96-103.
- Burset, S.; Calderón, D.; Gustems, J. (2016) *Proyectos artísticos interdisciplinares. La creación al servicio del bienestar*. Barcelona: Edicions i Publicacions de la UB.
- Csikszentmihalyi, M. (1999) *Fluir*. Barcelona: Kairós.
- Martínez, S. (2017) *Ni arte ni educación: una experiencia en la que lo pedagógico vertebra lo artístico*. Madrid: Catarata.
- Popham, W.J. (2013) *Evaluación Trans-formativa. El poder transformador de la evaluación formativa*. Madrid: Narcea.
- Salanova, M.; Martínez, I.M.; Bresó, E.; Llorens, S.; Grau, R. (2005) "Bienestar psicológico en estudiantes universitarios, facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico", *Anales de Psicología*. Vol. 21, núm. 1, páginas 170-180.

9.

La cultura colaborativa en el profesorado. ¿Se tiene poca cultura colaborativa?

Imbernón, Francisco (FODIP, Formació Docent i Innovació Pedagògica)

Resumen

Últimamente, los que están dirigiendo los informes PISA nos vienen a decir que el profesorado tiene que trabajar en una cultura más colaborativa, y que debe haber más transparencia y apertura en el sistema educativo. El texto intenta responder a esas opiniones del informe, respondiendo a la pregunta: ¿se tiene en la enseñanza poca cultura de colaboración? ¿Qué significa colaborar entre el profesorado? ¿Cuáles son los aspectos fundamentales de la colaboración docente? El desarrollar una cultura colaborativa entre el profesorado es necesario y es un reto muy importante para el sistema educativo y la calidad de la enseñanza.

Palabras clave

Profesorado, colaboración, cultura colaborativa.

Es posible que sea cierto, que se carezca de una cultura colaborativa entre el profesorado y entre todos los agentes que intervienen en la educación. Pero se tiene que tener en cuenta que desarrollar una cultura colaborativa en las instituciones educativas quiere decir partir de las necesidades reales de la institución escolar en su contexto, y que la organización y gestión de la escuela contemple la participación de las personas. No se puede confundir la colaboración con procesos forzados, formalistas o adscribirse a modas que suelen ser más nominales y atractivas que procesos reales de colaboración. Colaborar significa participar de una manera consciente, implicando la ética, los valores y la ideología en sentido amplio que nos permita comprender a los otros, analizar sus posicionamientos, aplicar una tolerancia profesional hacia los demás, y sus visiones y llegar a acuerdos. Como dice Hargreaves (1996: 178), "La colaboración supone una apuesta por un nuevo modo de interpretar las relaciones entre escuela y sociedad, la organización educativa en su conjunto, las prácticas curriculares de enseñanza y aprendizaje y las relaciones institucionales". También es fundamental que esta colaboración suponga una mejora profesional inteligible en el profesorado y en el centro y que esté suficientemente explicitada y resulte comprensible. Y esto, a veces, no se ve.

La no participación y la no implicación son, sin ningún tipo de duda, obstáculos difícilmente superables para llevar a cabo una innovación educativa de forma conjunta, lo que venimos a denominar una *innovación institucional*. Comporta un papel más activo del profesorado en el proceso educativo. La colaboración educativa tendría que comportar la creación de un sistema de comunicación mediante el cual se llegue a las personas implicadas, porque estas puedan corresponsabilizarse efectivamente del proceso educativo y también en la dirección, coordinación y toma de decisiones de la institución educativa. Y para conseguir este grado de colaboración resultará fundamental suministrar a los implicados los medios para hacerlo.

La ventaja que supone para el profesional en ejercicio trabajar en colaboración radica en compartir su experiencia y la experiencia de otros, que le permite desarrollar un papel constructivo y creativo en el proceso educativo en que está comprometido conjuntamente con sus colegas (Barkley *et al.*, 2007).

Pero no tenemos que confundir tampoco el aislamiento o sea el individualismo con la individualidad o la individualización, puesto que la individualidad es la capacidad para ejercitar el juicio discrecional e independiente del profesorado y la individualización presupone al individuo como diferente, actor, diseñador, y creador de su propia biografía, identidad, redes sociales, compromisos y convicciones. La individualidad y la individualización pueden ser buenas, puesto que el profesorado necesita momentos para repensar su proyecto de vida profesional, personal e institucional. Puede ser bueno realizar prácticas individuales y esto puede comportar un cierto aislamiento. Toda práctica profesional y personal necesita, en algún momento, una situación de análisis y reflexión que tendría que (o puede) realizarse en soledad. Lo que es contrario a la colaboración es la cultura del individualismo o del aislamiento sistemático.

Colaborar quiere decir tener un clima en la institución educativa que ponga al profesorado en situaciones de identificación, de participación, de aceptar críticas, de discrepancia, suscitando la inventiva y la comunicación. La capacidad de respetar la diferencia de los demás y de elaborar itinerarios educativos diferenciados con herramientas con un carácter abierto y generador de dinamismo y situaciones diversas.

Pero también es cierto que el trabajo colaborativo entre todos los que intervienen en el proceso educativo no es fácil. Es una forma de entender la educación, una ideología, que busca propiciar espacios en los cuales se dé el desarrollo de habilidades individuales y grupales, de intercambio y diálogo, a partir del análisis y la discusión entre todos para explorar nuevos procesos, para conocer, compartir y ampliar nuevos objetivos de la enseñanza y poner al alcance la información y la experiencia de cada uno. Cada miembro del grupo es responsable tanto de su aprendizaje como del de los restantes del grupo. No hay colaboración si el profesorado no comparte la interacción, el intercambio de ideas y sus conocimientos entre los miembros del grupo.

Esto supone un proceso de provocar una reflexión basada en la participación (aportación personal, no rigidez, motivación, metas comunes, normas claras, coordinación, autoevaluación) y mediante intercambio, debates, lecturas, trabajo en grupo, incidentes críticos, situaciones problemáticas, etc.). Y exige un planteamiento crítico y no domesticado de la función del profesorado, un análisis de la práctica profesional desde la perspectiva de los supuestos ideológicos y actitudinales que están en su base. Quiere decir aprender mediante la reflexión y la resolución de situaciones problemáticas de la práctica. Partir de las prácticas y de las representaciones del profesorado con un diálogo profesional y de interacción social compartido: compartir problemas, fracasos y éxitos. Crear un clima de escucha activa y de comunicación.

En fin, trabajar de forma colaborativa, dialógica y participativa quiere decir analizar, probar, evaluar, modificar colectivamente. Elaborar proyectos de trabajo conjunto. Propiciar un aprendizaje de la colegialidad participativa y no una colegialidad artificial (la colegialidad artificial viene a menudo provocada por la obligación externa de realizar ciertos trabajos que demandan un proyecto colectivo pero sin el necesario proceso real de colaboración ni basado en necesidades reales). En la colaboración se necesita responsabilidad compartida, el compromiso, la disposición a compartir la tarea compleja de la institución educativa, involucrando siempre la capacidad crítica y de revisión constante.

Y sobre todo, plantearse colectivamente lo que se hace y por qué se hace como un potente procedimiento para la colaboración gracias a la acción cooperativa que implica y al trabajo en equipo,

mediante el cual el profesorado orienta, corrige y evalúa las situaciones problemáticas reales y toma decisiones para mejorar, analizar o cuestionar la práctica social y educativa (Monereo et al., 2002). El profesorado crece y se desarrolla cuando adquiere un mayor conocimiento de la compleja situación en la cual su enseñanza se produce. Por eso, ha de unir en una amalgama, teoría y práctica, experiencia y reflexión, acción y pensamiento, tanto para su desarrollo personal como profesional. Colaborar quiere decir compartir dudas, contradicciones, problemas, éxitos, fracasos, etc. Hablar de todo. Son elementos importantes en el desarrollo personal, institucional y profesional del profesorado.

Y observar a los compañeros de forma colaborativa: la observación de la práctica docente. La observación de la práctica docente es una estrategia importante para la mejora de la docencia. Tanto la autoobservación como la heteroobservación son técnicas que se han utilizado frecuentemente para mejorar las habilidades con las que se realizan determinadas tareas.

Los orígenes de la observación docente, los podemos situar en las experiencias denominadas *microenseñanza (microteaching)*, aunque estas experiencias tienen un origen conductista y actualmente la observación docente tiene una perspectiva más cognitiva y formativa. Como modelo de formación, lo podemos situar en un modelo de observación-evaluación donde se analiza una sesión de formación con la intención de que el profesorado observado mejore sus procesos de enseñanza-aprendizaje. Nunca como proceso de evaluación.

El principio básico de la observación docente es el de recoger observaciones y apreciaciones de una situación (o de algún aspecto de esta) desde una variedad de perspectivas y después compararlas y contrastarlas. En la formación, un profesor o una profesora puede comparar y contrastar apreciaciones de actos pedagógicos en la clase desde el punto de vista de uno mismo, del alumno y de un(a) observador(a) u observadores.

Esta práctica no es usual entre nosotros, pero hay países que la desarrollan hace años como, por ejemplo, la *lesson-study* o "estudio de la lección o lecciones" de origen japonés donde el profesorado, conjuntamente analizando un tema, lo planifica, lo enseña, lo observa y reflexiona críticamente sobre su mejora. Es una práctica colaborativa centrada en el diseño de un proceso de enseñanza.

Referencias bibliográficas

- Barkley, E.F.; Cross, K.P.; Major, C.H. (2007) *Técnicas de aprendizaje colaborativo: manual para el profesorado universitario*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia; Ediciones Morata.
- Hargreaves, A. (1996) *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambian los profesores*. Madrid: Ediciones Morata.
- Monereo i Font, C.; Duran, D. (2002) *Entramados: métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Edebé.

10.

Cohesión social y emociones en la formación del profesorado de educación física

Lleixà, Teresa	(EDUFISES, Grup de Recerca de l'educació física i l'esport)
Pérez-Escoda, Núria	(GROP Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica)
Buscà, Francesc	(EDUFISES, Grup de Recerca de l'educació física i l'esport)

Resumen

La educación física, en las próximas décadas, deberá priorizar la práctica de cualquier tipo de actividad motriz a lo largo de toda la vida, valorando su papel en la salud y en la convivencia ciudadana. Partiendo de este reto, el presente artículo establece tres focos que deben orientar la investigación relativa a la formación del profesorado de educación física: a) una formación competencial que le conecte con la realidad práctica; b) el desarrollo de competencias sociales y cívicas dirigidas a la responsabilidad individual y social; c) una formación en educación emocional que permita atender a necesidades personales y sociales dirigidas a la convivencia.

Palabras clave

Profesorado de educación física, cohesión social, educación emocional.

La educación física escolar asume cada vez con más determinación la responsabilidad de orientar al alumnado hacia prácticas de actividad física que le sean útiles a lo largo de su vida, para el bienestar personal y para la mejora de la convivencia. En consecuencia, el profesorado de esta materia tendrá la misión de dinamizar experiencias que, por un lado, inciten al alumnado a incorporar la actividad física como un elemento cotidiano actual y futuro y, por otro lado, deberá proponer aprendizajes que le permitan interactuar socialmente. La formación del profesorado de educación física necesita ser coherente con esta orientación y, por tanto, hacer especial incidencia en su carácter competencial, en los mecanismos de desarrollo de competencias sociales y cívicas y en la debida preparación en educación emocional. Asimismo, deberán adoptarse medidas para realizar un seguimiento y evaluación de los efectos de esta formación en los futuros docentes.

Formación competencial que favorezca la conexión con la realidad práctica

La formación universitaria del profesorado de primaria y secundaria sigue los criterios competenciales generales de toda la universidad, pero tiene la particularidad de precisar de una estrecha relación con la realidad práctica. Es por ello que desde el ámbito de la educación física se vienen utilizando metodologías, como pueden ser simulaciones, talleres de acción directa, gamificación, proyectos de aprendizaje-servicio, situaciones de prácticas reales (SPR), aprendizaje basado en problemas o aprendizaje por indagación, que tienen como finalidad acercar a los futuros docentes a situaciones reales de enseñanza y, también, a la aplicación de tales situaciones en los centros escolares.

La reflexión sobre la idiosincrasia de las metodologías competenciales en la formación del profesorado de educación física induce a destacar varios aspectos. En primer lugar y en consonancia

con la idea de que la actividad física no puede restringirse a las clases semanales de la materia, los docentes deberán partir de modelos de actuación que muestren la aplicación de las acciones motrices en situaciones de práctica real. Un ejemplo sería la capacidad de desempeñar un papel activo en la organización de eventos escolares con presencia de actividad física, ya sea en el mismo entorno escolar, en jornadas, colonias, actividades de participación ciudadana, etc. Todo ello requerirá el desarrollo de procesos de toma de decisiones que puede ser favorecido por la presencia de retos y resolución de problemas en su formación. Por otra parte, la adquisición de estrategias de motivación servirá, tanto para despertar en el alumnado la sensación de que lo aprendido es importante como para incentivar la participación gratificante en la actividad motriz, que es una condición necesaria en la adquisición de estilos de vida activos y saludables. Finalmente, metodologías dirigidas a fomentar un aprendizaje autónomo serán muy adecuadas, si después pueden ser transferidas a la enseñanza de la educación física para que el alumnado gestione su propia actividad motriz.

Desarrollo de competencias sociales y cívicas dirigidas a la responsabilidad individual y social

El enfoque de la educación física hacia la cohesión social es reclamado por numerosos autores que entienden que esta materia educativa incide directamente en la cooperación, la responsabilidad individual y social, el respeto, la resolución de conflictos y el reconocimiento de la diversidad cultural (Hellison, 2011; Monzonís y Capllonch, 2014; Pennington, Prusak y Wilkinson, 2014; Teck Koh, Wen Ong y Camiré, 2014).

La adquisición de mecanismos de desarrollo de competencias sociales y cívicas dirigidas a la responsabilidad individual y social deberá estar presente en los planes de estudios de formación del profesorado de educación física. Una idea muy generalizada es que las actividades desarrolladas en esta materia constituyen un buen terreno de educación en valores debido a que en ellas se dan numerosas situaciones y conflictos que demandan una respuesta con un determinado criterio ético y moral. Con todo, es precisa la aplicación de un sistema de valores en las actividades propuestas para no dejar el proceso al azar.

Por otro lado, la cooperación y la actuación solidaria en las actividades físicas se convertirán en un tema clave, al entender que la experiencia de la cooperación desarrolla habilidades necesarias para una interacción social positiva. Al mismo tiempo, debido a que todos los alumnos y las alumnas deben participar para conseguir objetivos comunes, resultará más fácil que se desarrolle un sentimiento de pertenencia y de satisfacción en contribuir al resultado de la tarea. Además, en este tipo de actividades, la diversión se relaciona con la libertad de jugar sin miedo al rechazo. La participación colaborativa en el desarrollo de las actividades físicas, la resolución de conflictos y la actitud abierta y de aceptación de la diversidad cultural constituirán otros tantos centros de interés en relación con el tema que nos ocupa.

Formación en educación emocional dirigida a favorecer la convivencia

La educación emocional desempeñará un papel relevante en educación física por el carácter vivencial de esta última (Lavega, Filella, Lagardera, Mateu y Ochoa, 2013). Diversos autores han mostrado, además, cómo la educación emocional en educación física contribuye a la socialización (Molina, 2012), es idónea para desarrollar la gestión emocional en los alumnos y consecuentemente prepara para la convivencia y el bienestar personal y colectivo. Las directrices curriculares para la educación física, tanto para primaria como para secundaria, consideran la expresión de las habilidades emocionales entre las competencias por desarrollar. Efectivamente, la educación física se percibe como un espacio propicio para la incorporación de la educación emocional. Sin embargo, son muy pocas las propuestas pedagógicas en las que queda directamente explicitada. Destacamos entre ellas las propuestas de educación física emocional elaboradas por Pellicer (2011) o Miralles (2015) y el trabajo de Lafuente (2017).

De acuerdo con Torrijos (2016) es preciso incorporar la educación emocional en la formación del profesorado, ya que ello contribuye de forma decisiva al desarrollo de competencias imprescindibles para el desarrollo de la función docente. Por un lado, favorece un mejor desempeño del trabajo de profesor o profesora en tanto que agente activo en el desarrollo socioemocional de sus alumnos. En este sentido el profesorado no solo se ocupa de la transmisión directa de conceptos y procedimientos, sino que actúa como referente para el alumnado, en tanto que su comportamiento adquiere una función ejemplarizante y, por consiguiente, un modelo de actuación fundamental. En resumen, y de acuerdo con estas ideas, es necesario que los profesores dispongan de una gran capacidad para regular sus propias emociones, para incidir en las de sus alumnos y para gestionar mejor los conflictos que pueden surgir en diferentes situaciones de interacción personal, no solo en el aula, sino también en los contactos con padres, compañeros y otros agentes de la comunidad educativa (Gutiérrez e Ibáñez, 2017).

Todas estas reflexiones nos llevan a concluir que la asignatura de Educación Física deberá ir más allá de plantear actividades diferentes y sugestivas, que motiven y atraigan la atención de nuestro alumnado. Quienes quieran aceptar este reto deberán empezar cuestionándose acerca de cuál habrá de ser su función en la escuela de hoy. Se trata de repensar cómo esta asignatura es y será capaz de proporcionar desde el aula aprendizajes valiosos como el desarrollo de competencias sociales, cívicas y emocionales que permitan al alumnado afrontar con garantías el impacto que la sociedad de la información y el conocimiento tendrá en sus vidas. Es decir, deberán valorar si las finalidades y los contenidos del currículo actual de la asignatura de Educación Física tienen en cuenta los nuevos escenarios de aprendizaje y las competencias que la sociedad del siglo XXI demanda.

Referencias bibliográficas

- Gutiérrez Moret, M.; Ibáñez Martínez, R. (2017) "El profesor de educación física y la inteligencia emocional", *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología*. Vol. 3, núm. 1, páginas 419-424.
- Hellison, D.R. (2011) *Teaching Personal and Social Responsibility Through Physical Activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Lafuente, I. (2017) *Condicció Física, Salut i Emocions. Projecte Final del Postgrau en Educació Emocional i Benestar*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Depósito Digital: <http://hdl.handle.net/2445/118324>.
- Lavega, P.; Filella, G.; Lagardera, F.; Mateu, M.; Ochoa, J. (2013) "Juegos motores y emociones. Motor games and emotions Abstract", *Cultura y Educación*. Vol. 25, núm. 3, páginas 347-360.
- Miralles, R.M. (2015) "Educació física emocional", *Aula de Innovación educativa*. Vols. 243-244, páginas 69-73.
- Molina, F. (2012) "Teaching in physical education: Socialization, play and emotions", *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. Vol. 10, núm. 2, páginas 755-770.
- Monzonis, N.; Capllonch, M. (2014) "La educación física en la consecución de la competencia social y ciudadana", *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*. Vol. 25, páginas 180-185.
- Pellicer, I. (2011) *Educación física emocional: de la teoría a la práctica*. Barcelona: INDE.
- Pennington, T.R.; Prusak, K.A.; Wilkinson, C. (2014) "Succeed together or fail alone: Going from good to great in physical education", *Journal of Teaching in Physical Education*. Vol. 33, núm. 1, páginas 28-52.
- Teck Koh, K.; Wen Ong, S.; Camiré, M. (2014) "Implementation of a values training programme in physical education and sport: Perspectives from teachers, coaches, students, and athletes", *Physical Education and Sport Pedagogy*. Vol. 21, núm. 3, páginas 295-312. DOI: 10.1080/17408989.2014.990369.
- Torrijos Fincias, P. (2016) *Desarrollo y evaluación de competencias emocionales para profesores mediante una intervención por programas*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca.

11.

Educar en competencias para el diálogo interreligioso e intercultural para afrontar el radicalismo y la intolerancia religiosas

Vilà, Ruth	(GREDI, Grup de Recerca en Educació Intercultural)
Aneas, Assumpta	(GREDI, Grup de Recerca en Educació Intercultural)
Freixa, Montse	(TRALS, Grup de Recerca sobre Transicions Acadèmiques i Laborals)
Sabariego, Marta	(GREDI, Grup de Recerca en Educació Intercultural)
Rubio, M ^a José	(GREAV, Grup de Recerca en Ensenyament i Aprenentatge Virtual)

Resumen

La diversidad religiosa y el auge del radicalismo violento, especialmente de los jóvenes nacidos y socializados en países europeos, se encuentran actualmente en el centro del debate social y político afectando la cohesión de la sociedad al fortalecerse los prejuicios y la desconfianza entre diversas creencias, así como las actitudes de intolerancia religiosa, en particular la islamofobia. Esta situación, también presente en nuestro país, exige una nueva cultura pública. En este sentido, el diálogo interreligioso e intercultural puede ser una herramienta fundamental para prevenir procesos de radicalización e intolerancia religiosas. La falta de competencias para afrontar los retos de este diálogo intercultural e interreligioso es uno de los principales retos que debe afrontar la educación desde 2018 hasta 2020.

Palabras clave

Diálogo interreligioso, diálogo intercultural, radicalismo, intolerancia religiosa.

¿Por qué es un reto?

La diversidad cultural y religiosa es un patrimonio que hay que preservar. Sin embargo, la gestión de la presencia de la religión en el espacio público, tal como ya definió Kettell, sigue siendo un reto: "the debate over the role of religion in the public sphere looks to be one of the defining themes of the 21st century" (Kettell, 2009: 1). Este contexto no solo afecta a la integración de personas inmigrantes o refugiadas sino a la propia cohesión de la sociedad, al fortalecerse los prejuicios y la desconfianza entre diversas creencias. Por lo tanto, la presencia de religiones diversas exige una nueva cultura pública que respete el hecho religioso, donde el diálogo interreligioso e intercultural esté presente. En este entorno, los y las jóvenes son especialmente vulnerables, tanto por los procesos de radicalización religiosa como por la falta de competencias para afrontar los retos de este diálogo intercultural e interreligioso, así como superar los riesgos de la radicalización, xenofobia, y otros procesos de discriminación por razones religiosas y espirituales.

¿Cuáles son las tendencias actuales?

Los conceptos sobre la religión despiertan discusión y controversia, generando emociones y sentimientos de alta intensidad (Brie, 2011). La relación entre religión y cultura ha sido ampliamente discutida desde la antropología, la sociología y la filosofía. Morgan y Sandage (2016) consideran que las diferentes culturas hacen que las religiones sean las maneras diferentes de expresar la vivencia trascendente. La Asociación Americana de Psicología (APA) incluye explícitamente la religión en su definición de cultura, entendiendo las religiones como un fenómeno cultural, configuradas por el medio de producción de donde han surgido.

El auge de los procesos de radicalización en la actual dinámica de globalización hace que sea necesario reevaluar el ajuste de la religión en el espacio público, caracterizado por la secularización, de forma no violenta. El llamado "radicalismo violento" o "extremismo violento" (Kundnani, 2015) es una preocupación de la sociedad europea actual, especialmente la participación de jóvenes "radicalizados", nacidos y socializados en países europeos, en los actos cometidos en nombre del Estado Islámico, así como en los ataques terroristas altamente visibles de naturaleza política. Así mismo, y paralelamente a estos fenómenos, se constata cómo la práctica y los discursos racistas y de intolerancia religiosa, especialmente islamófobos, también aumentan. De hecho, se ha señalado cómo estas dos tendencias se refuerzan mutuamente, confluyen y afectan especialmente a la juventud.

La "radicalización violenta" es un proceso social profundamente complejo que debe entenderse en el marco del entorno social (De la Corte, 2016). Desde el año 2005 se prioriza su prevención mediante el Plan para combatir la radicalización y el reclutamiento terrorista (Consejo de Europa, 2005). La expresión de radicalización violenta resume un proceso de socialización que puede conducir gradualmente a la violencia, principalmente terrorista. Las dinámicas de radicalización dependen de factores contextuales y de variables estructurales que pueden desencadenarse con variaciones notables respecto a las motivaciones de cada caso. La ideología es también un factor importante al legitimar la violencia para promover el cambio social, político o religioso. Para el desarrollo, consumo y la difusión del hecho ideológico entre los jóvenes, las redes sociales virtuales tienen un papel muy relevante. Se ha conceptualizado como "radicalización online" (De la Corte, 2016), por su papel progresivo como vía para familiarizarse con ideologías y narrativas yihadistas, consignas extremistas, reclutamiento de nuevos miembros terroristas, etc. Finalmente, sería un error identificar el "radicalismo violento" únicamente con aquel que toma el islam como pretexto y hay que prever también movimientos de carácter político radical y/o violento que fomentan el odio religioso o antisemita.

En cuanto a las actitudes de intolerancia religiosa, actualmente la islamofobia ha tomado gran protagonismo siendo la educación uno de los ámbitos donde se señalan más discriminaciones hacia el alumnado musulmán. En varios países europeos los jóvenes son objeto de atención especial de programas de detección de la radicalización (PREVENT en UK o el PRODERAI en Cataluña). Según Bonet (2011) y Kundnani (2015) estas intervenciones pueden tener efectos contraproducentes en la medida que pueden estigmatizar a los jóvenes musulmanes y enajenarlos de instituciones que, por el contrario, deberían contribuir a su integración social y a la construcción de una identidad que haga compatible sus creencias religiosas con los valores democráticos de las sociedades europeas.

El diálogo interreligioso e intercultural (DII) puede ser una herramienta fundamental para prevenir procesos de radicalización e intolerancia religiosas. El libro blanco sobre el diálogo intercultural de la Unión Europea (Decisión n.º 1983/2006/CE del Parlamento Europeo y del Consejo del 18 de diciembre de 2006) define el diálogo como un proceso que implica el intercambio respetuoso y abierto de puntos de vista entre individuos y grupos con legados culturales, religiosos y lingüísticos diferentes, sobre la base del mutuo entendimiento y respeto. Los principios del DII orientan a desarrollar la capacidad de escucha, respetar la diversidad de creencias, identificar la experiencia religiosa común, la apertura a la diferencia, y la prioridad de la ética sobre la dogmática, sumiendo en primer lugar los derechos humanos y la democracia y aportando soluciones con una ciudadanía crítica y participativa (Torradeñot, 2012).

¿Cuáles deberían ser los compromisos?

La implicación de las instituciones educativas es una necesidad más que reconocida en todos los planes de contrarradicalización europea (De la Corte, 2016). Planes educativos que contemplan la prevención de actitudes de rechazo a las minorías culturales y religiosas, para prevenir prejuicios y comportamientos xenófobos, minimizando la segregación cultural y religiosa de los propios centros educativos.

Conocer la diversidad y la profundidad de las tradiciones religiosas y de sabiduría permite el enriquecimiento personal y el conocimiento mutuo, la convivencia y el respeto, y la prevención de actitudes integristas. Habría que ofrecer una formación básica en diversidad religiosa y convicciones no religiosas incluyendo las visiones ateas, agnósticas o indiferentes. El desarrollo de competencias cognitivas relacionadas con la conciencia de la diversidad cultural y religiosa puede ser un inicio de superación de estas tendencias discriminatorias. También es necesario dotar de herramientas para la paz y una educación intercultural con una sólida carga pedagógica en el ámbito de la educación ética y en valores desde la hospitalidad y el reconocimiento hasta la solicitud y la ineludible solidaridad responsable con cualquier otro. El desequilibrio presente entre hombres y mujeres en la mayoría de las tradiciones religiosas se debe trabajar promoviendo la dignificación, la igualdad y la justicia de género en las diversas tradiciones religiosas y espirituales y en las iniciativas interreligiosas. Según Santiago y Corpas (2012) el gran reto es no dejarse manipular por las dinámicas del poder patriarcal y abrirse camino hacia la solidaridad. Ante los mensajes de radicalización a los que los jóvenes están expuestos desde las redes sociales virtuales especialmente, corresponde el desarrollo de competencias críticas, haciéndoles conscientes de los mismos (Comisión Europea, 2016) y capacitándolos para cuestionar ciertos discursos (Kessels, 2010) con una lógica de contraargumentación (De la Corte, 2016). Actualmente es necesaria una nueva sensibilidad interreligiosa y el despliegue de una dimensión humana intrínseca, que es la dimensión espiritual, inherente a toda persona humana, resultado de la vivencia de la diversidad religiosa como una posibilidad de enriquecimiento mutuo y de conciencia renovada y profunda.

Referencias bibliográficas

- Bonet, S.W. (2011) "Educating Muslim American Youth in a Post-9/11 Era: A Critical Review of Policy and Practica", *The High School Journal*. Vol. 95, núm. 1, páginas 46-55.
- Brie, M. (2011) *Ethnicity, Religion and Intercultural Dialogue in the European Border Space* (MPRA n.º 44087).
- Comisión Europea (2016) *Radicalisation Awareness Network Collection. Preventing Radicalisation to Terrorism and Violent Extremism: Approaches and Practices*. Bruselas.
- Consejo de Europa (2005) *Estrategia de la Unión Europea para combatir la Radicalización y el Reclutamiento Terrorista*. Bruselas, 14347/05 JAI, 24 de noviembre de 2005.
- De la Corte, L. (2016) "¿Qué pueden hacer los Estados Europeos para frenar la radicalización yihadista?", *Cuadernos de estrategia*. Vol. 180, páginas 125-166.
- Kessels, E. (ed.) (2010) *Countering Violent Extremist Narratives*. National Coordinator for Counterterrorism (NCTb). Disponible en: <https://www.clingendael.nl/sites/default/files/Countering-violent-extremist-narratives.pdf>.

- Kettell, S. (2009) "On the public discourse of religion: An analysis of Christianity in the United Kingdom", *Politics and Religion*. Vol. 2, páginas 420-443.
- Kundnani, A. (2015) *A Decade Lost: Rethinking Radicalisation and Extremism*. Londres: Claystone.
- Santiago, M.; Corpas, C. (2012) "Bases para el desarrollo de buenas prácticas de educación para la convivencia en la diversidad cultural y religiosa", en J.L. Álvarez y M.A. Essomba (coords.) *Dioses en las aulas. Educación y diálogo interreligioso*. Barcelona: Graó.
- Torradejot, F. (coord.) (2012) *Catalunya i el diàleg interreligiós. Aportacions innovadores al diàleg interreligiós des dels valors de les nacions unides*. Barcelona: Associació UNESCO per al diàleg interreligiós.

12.

La viabilidad del humanismo pedagógico en la Europa posmoderna

Vilanou, Conrad
Vilafranca, Isabel
García Farrero, Jordi
Prats, Enric

(GREPPS, Grup de Recerca en Pensament Pedagògic i Social)

Resumen

Parece obvio que Europa vive una profunda crisis, tal y como se puede comprobar con el Brexit. No en vano, Enrico Letta –primer ministro italiano entre 2013 y 2014 y uno de los líderes que promueve el entendimiento latino dentro del contexto de la Unión– publicó recientemente el libro *Hacer Europa y no la guerra* (2017). Da la impresión que Europa –que había sido históricamente una vía pedagógica y cultural, tal como se simboliza en la figura de Erasmo de Rotterdam– ha optado por una vía económica, basada en primer lugar en el carbón y el acero, y más tarde, en la lógica de un mercado común europeo. De hecho, esta deriva economicista se ha acentuado en los últimos años, al socaire de la crisis financiera de 2008, que ha priorizado las cuestiones monetarias en detrimento de una unidad de talante cultural-humanista. En realidad, este espíritu humanista enlaza con la tradición pedagógica, desde la *Paideia* griega hasta las corrientes neohumanistas de los siglos XIX y XX que quedaron truncadas por los conflictos bélicos de las dos guerras mundiales (1914-1918 y 1939-1945).

A grandes rasgos, este espíritu coincide con lo que plantearon autores como Bruno Snell y Ernest Robert Curtius, cuando se referían al espíritu de Europa, justamente cuando la crisis europea se hizo más evidente. Conviene tener presente aquello que dijo T.S. Eliot cuando se despidió de los lectores, en enero de 1939, al cerrar la revista *The criterion*, en el sentido de que el espíritu europeo se había hecho invisible. Por su parte, en 1932, Stefan Zweig insistía en la pedagogía para desintoxicar Europa de los males de las crisis de entreguerras, una crisis total, no solo económica, sino además epistemológica, política y filosófica, es decir, de sentido. Al fin y al cabo, el surgimiento de la Unión Europea en el año 1957 –después de la catástrofe del totalitarismo y del diluvio de la Segunda Guerra Mundial– se basa en esta tradición humanista como pusieron de manifiesto los que pueden ser considerados fundadores de Europa (Schuman, Adenauer, De Gaulle, De Gasperi, Rougemont, etc.), si bien para algunos –como reconoció Jean Monnet– se relegó a un segundo término la vía cultural-pedagógica. En efecto, Monnet ha sido considerado por el profesor Santiago Petschen un auténtico pedagogo social, de manera que no ha de extrañar la afirmación de este último cuando proclama que “a la Unión Europea la hizo la pedagogía” (Petschen, 2007).

Por otra parte, da la impresión de que salir a la búsqueda del alma de Europa es un eje transversal que engloba muchas disciplinas, desde la Historia, la Teología, la Filosofía, el Derecho, la Política y la Tecnología. Joan Majó la ha definido, en pocas palabras, con estos términos: el alma, compleja y ambigua, de Europa. Para profundizar en las posibilidades y la viabilidad de este espíritu, de esta alma, de este universo mental, proponemos este reto cuando nos encontramos sumergidos en una época que parece que ha renunciado a algunos de sus referentes culturales que –de una u otra forma– configuran la narrativa europea. Así pues, este reto quiere averiguar si es posible mantener los valores del humanismo –como a priori pedagógico (Fullat, 2004)– en esta época posmoderna y poshumanista o, si se quiere, transhumanista. Por tanto, se propone volver a las fuentes literarias de Europa, o lo que es casi lo mismo, sobre la narrativa europea, que está integrada por la tradición religioso-sapiencial, la aportación literaria y la contribución filosófica. Si vivimos en un mundo “empalabrado”, la historia de Europa también se da empalabrada, esto es, articulada sobre la base de textos que es necesario leer para interpretar los valores que se destilan. Dicho en otros términos, y parafraseando a Gadamer: no es que Europa tenga historia, sino que la historia europea nos tiene a nosotros.

Palabras clave

Humanismo, Europa, cultura, pedagogía, ocupación, ciudadanía, posmodernidad, poshumanismo, transhumanismo.

¿Por qué un reto?

Ante la crisis del humanismo y el declive de Europa que, cada vez ha de vivir más de su pasado cultural (tal y como confirma el turismo y la cultura museística, una especie de patrimonio de la "ruina"), se trata de intentar sistematizar un cuerpo de relatos formativos, con un sentido geopolítico, sobre la tradición pedagógica y cultural continental, con la conformidad que –de acuerdo con el trabajo hermenéutico– se quiere enlazar el pasado con el futuro, la experiencia con la expectativa, la historia con la prospectiva. No por azar, en esta propuesta se combina el estudio de pensamiento pedagógico con la dimensión internacionalista de la educación, es decir, la antigua pedagogía comparada. Por tanto, y en un contexto de alta densidad tecnológica, cuando dominan los big data y las "tecnoutopías", el paisaje cultural europeo se ha ido difuminando, hasta el punto de que algunos historiadores como Mark Mazower, en un libro reciente, ha narrado las vicisitudes de la Europa negra. En efecto, se puede añadir que en este último siglo, el xx, el de la Europa negra, empezó con el inicio de la Gran Guerra en 1914 hasta llegar a un callejón sin salida con el III Reich. Tal como manifestó Joseph Roth, Europa solo fue posible sin el Tercer Reich, que, como bien es sabido, quería establecer una continuidad con el II Reich o imperio germánico surgido en 1871, tras la fundación de la gran Alemania bajo la dirección de Prusia y la dinastía de los Hollerzohen. Frente a la *Kultur* pangermanista, Europa asumió el legado del ideal de civilización que enfatiza la importancia del humanismo en un sentido cosmopolita o, como mínimo, supranacionalista.

Naturalmente, después del nazismo y del comunismo soviético, surgió una época de ilusiones que se acrecentó con la caída del muro de Berlín (1989). Con todo, la vieja Europa cayó de nuevo en el desánimo con la crisis del 2008, después de los años ochenta y noventa cuando se dio el crecimiento de la Unión (González, 2010). De hecho, este avance en la idea de Europa culminó con el tratado de Maastrich, que entró en vigor el 1 de noviembre de 1993, y que permitió pasar de la *Comunidad* (término propuesto por Monnet) europea a la Unión Europea, con lo cual se reafirmaba el deseo de convergencia y unificación. Aun así, hoy la idea de Europa –que, como hemos visto, constituye para algunos una especie de universal pedagógico– se debate entre los partidarios de la Unión y los euroescépticos, tal como confirma el ascenso de la ultraderecha en diferentes países del continente como Hungría que por tradición (religión, alfabeto y vocación) pertenece a Occidente. No es una casualidad que la crisis financiera que estalló en 2007 haya hecho estragos en las clases medias europeas, con lo cual la cultura ha retrocedido de una manera clara, circunstancia que se atenúa con el hecho de que el libro ha dejado de ser un referente cultural y formativo de primer orden, de la misma manera que menguaban las seguridades de otro tiempo, un fenómeno que Stefan Zweig ya reflejó y que Letta tiene muy presente. Por otra parte, el impacto de las nuevas tecnologías y una cultura cada vez más globalizada pueden hacer visible la idea de Europa, corroborando lo que T.S. Eliot había anunciado en enero de 1939, cuando la barbarie estaba a punto de estallar. De alguna manera, y más allá de estas consideraciones, Europa se puede explicar a modo de una dialéctica que, desde el punto de vista pedagógico,

plantea una tensión entre el saber liberal-humanista y el saber técnico-aplicado. Cómo conciliar ambos aspectos, para garantizar una Europa democrática y liberal, humanista y tecnológica, que sin descuidar la formación se preocupe por la ocupación, deviene un auténtico reto que parece razonable formular y afrontar.

¿Cuáles deberían ser los compromisos?

Por nuestra parte, nos comprometemos a escribir un artículo sobre esta cuestión planteada, elaborado por diferentes profesores del Instituto, liderados por Isabel Vilafranca, Conrad Vilanou, Jordi García Farrero y Enric Prats, y otros ajenos al IRE, pero miembros del Grupo de Investigación en Pensamiento Pedagógico y Social (GREPPS), después de un trabajo de lectura y análisis. En este sentido, se aprovecharán los seminarios del ciclo de Literatura europea y fronteras que, a lo largo del curso 2017-18, invita a la reflexión pedagógica a partir de la lectura y la interpretación de diferentes novelas, que constituyen la fuente literaria de la tradición europea. Desde el punto de vista epistemológico, seguimos las pautas del culturalismo pedagógico, que, desde tiempos de Dilthey y Spranger, ha sido una línea de investigación que, en la Universitat de Barcelona, ha tenido grandes defensores como Joaquim Xirau, Joan Roura-Parella, Joan Tusquets, Alexandre Savisens y Octavi Fullat, entre otros. Si epistemológicamente optamos por el culturalismo pedagógico, como opción metodológica nos situamos en la perspectiva de la hermenéutica y, más concretamente, en la corriente de la pedagogía hermenéutica de gran arraigo en países como Italia y Alemania.

Por consiguiente, somos conscientes de que este culturalismo pedagógico se articula a través de la palabra escrita, de los textos que no solo son filosófico-pedagógicos, sino también literarios. En efecto, la posmodernidad ha hecho que podamos decir que vivimos una época posfilosófica (la crisis de los metarrelatos denunciada por Lyotard), pospedagógica (de la pedagogía sistemática, incapaz de estructurar un cuerpo articulado de acuerdo con los postulados de la filosofía hegeliana) y poshistórico (el fin de la historia y, más en concreto, de la historia de salvación comunista). Pese a esto, y sobre la base de la hermenéutica, consideramos que es factible replantear los grandes problemas educativos, después de un análisis profundo que permita nuevas lecturas e interpretaciones, con la ayuda de narrativas literarias. Buena prueba de ello es nuestro convencimiento sobre la importancia del seminario, piedra angular del funcionamiento universitario germánico, como espacio de aprendizaje para leer e interpretar textos.

¿Cuáles son las tendencias actuales?

Resulta obvio que, tal y como hemos planteado, se detectan diversas tendencias. Unas enfatizan la importancia de Europa, mientras que otras –el Brexit es una prueba– optan por su reconfiguración y, hasta incluso, la desaparición. Se constata, en consecuencia, una tendencia centrífuga y otra centrípeta. A su vez, hay quien reclama una Europa económica, tal y como ha hecho últimamente el Banco Central Europeo en perjuicio de una Europa social. Naturalmente, la educación queda en medio de todas estas tendencias, de estos vectores, una encrucijada que hay que replantear

no solo desde el punto de vista de fortalecer la educación como un bien común (que va más allá del bien público) sino también, si resulta oportuno, forjando la idea de Europa o, para algunos, el alma europea. A nuestro entender, esta alma depende de la cultura y, por ello, deviene una vía pedagógica que sigue la prolongada trayectoria que se inicia con la Paideia griega y prosigue con la *Humanitas* latina, la *Ratio Studiorum* medieval, la *Sapientia* renacentista y la formación (*Bildung*) moderna. Al fin y al cabo, uno de los dramas de Europa es que la *Bildung* se pervirtió, transformándose en *Kultur*, que luchó a través del pangermanismo para imponerse al ideal de civilización que enlaza con el humanismo y el liberalismo, con el desarrollo intelectual y la profundización de la democracia. En último término, la formación humanística y la preparación profesional han de ser dos elementos primordiales que han de configurar el deseo de una educación europeísta que, además, no puede desatender la perspectiva de la idea de ciudadanía. En definitiva, tenemos entre manos tres puntos clave: formación, ocupación y ciudadanía.

Referencias bibliográficas

- Fullat, O. (2000) "Europa com a tasca i com a feina", *Temps d'Educació*. Vol. 23, páginas 335-393.
- (2004) "Occident, a priori educatiu", *Diàlegs*. Vol. 7, núm. 24, páginas 87-110.
- (2005) *Valores y narrativa. Axiología educativa de Occidente*. Barcelona: Publicacions i edicions de la Universitat de Barcelona.
- González, F. (2010) *Mi idea de Europa*. Barcelona: RBA.
- Letta, E. (2017) *Hacer Europa y no la guerra. Una apuesta europeísta frente a Trump y el brexit*. Barcelona: Península.
- Malaparte, C. (2015) *El Volga nace en Europa*. Barcelona: Tusquets.
- Maragall, P. (1999) *Europa próxima*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- Márai, S. (2016) *Lo que no quise decir*. Barcelona: Salamandra.
- Martín de la Torre, V. (2015) *Europa, un salto a lo desconocido*. Prólogo de Javier Solana. Madrid: Encuentro.
- Mazower, M. (2017) *La Europa negra*. Valencia: Barlin Libros.
- Milosz, C. (2005) *Otra Europa*. Barcelona: Tusquets.
- Petschen, S. (2007) "A la Unión Europea la hizo la pedagogía", *El País*, 16 de mayo.
- Roth, J. (2004) *La filial del infierno en la Tierra. Escritos desde la emigración*. Barcelona: Acantilado.
- Semprún, J. (2008) *Pensar Europa*. Barcelona: Centre de Cultura Contemporània de Barcelona.
- VV. AA. (2015) *Europa: retrobar l'ànima. Qüestions de vida cristiana*. Vol. 253.
- Zweig, S. (2001) *El mundo de ayer. Memorias de un europeo*. Barcelona: Acantilado.
- (2017) *La desintoxicación moral de Europa y otros escritos*. Barcelona: Plataforma editorial.

13.

El aprendizaje-servicio en la educación superior: de las experiencias puntuales a la institucionalización

Paz-Lourido, Berta

(GITED, Grup d'Infància, Tecnologia, Educació i Diversitat)*

Negre, Francisca

(GITED, Grup d'Infància, Tecnologia, Educació i Diversitat)*

Verger, Sebastià

(GITED, Grup d'Infància, Tecnologia, Educació i Diversitat)*

de Benito, Bárbara

(GITED, Grup d'Infància, Tecnologia, Educació i Diversitat)*

*Institut de Recerca i Innovació Educativa. Universitat de les Illes Balears

Resumen

La importancia del aprendizaje-servicio (ApS) se fundamenta en su enfoque pedagógico, donde el aprendizaje se produce mediante proyectos o experiencias compartidas con entidades del contexto social con el objetivo de dar una respuesta concreta a necesidades específicas de la comunidad. La reciprocidad es un elemento clave en este equilibrio entre el aprendizaje y el servicio, y que lo diferencia de otros modelos educativos. Si bien la tendencia actual se dirige a fomentar el desarrollo del ApS en todos los niveles educativos, uno de los retos cruciales es la institucionalización en la universidad. Ello implica incorporar esta metodología en las políticas universitarias y en sus estructuras académicas, facilitando un marco que sustente los proyectos de ApS a largo plazo a través de apoyo al alumnado, soporte institucional, acuerdos estables con el entorno social, la formación y el reconocimiento al profesorado, entre otras acciones.

Palabras clave

Aprendizaje-servicio, universidad, innovación docente, compromiso social.

¿Es posible aprender y a la vez dar respuesta a las necesidades de la comunidad? El reto del aprendizaje-servicio en la universidad

El ApS es una propuesta educativa experiencial que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un único proyecto bien articulado donde se aprende trabajando en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo (Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2007). El ApS es una práctica reconocida desde hace años en los países anglosajones y latinoamericanos que poco a poco se va implantando en nuestro país. A pesar de que el ApS se presenta como una metodología innovadora en nuestros días, sus raíces han de buscarse décadas atrás, influenciadas en perspectivas educativas de autores de la talla de John Dewey, William James o Paulo Freire.

La metodología ApS presenta varios componentes fundamentales donde indiscutiblemente han de figurar el servicio a la comunidad de una manera efectiva y el aprendizaje intencionado, relacionado con el currículo de los estudiantes. Sin embargo, cabe reincidir en que en los proyectos ApS ambos procesos gozan de la misma relevancia en un marco de reciprocidad entre la institución educativa y aquella receptora del servicio desde las primeras fases del diseño (Puig y Palos, 2006).

No es, por tanto, un programa de voluntariado, una actividad únicamente académica ni una formación práctica o trabajo de campo sin compromiso social. Todas estas estrategias se utilizan

en la formación tanto de forma curricular como extracurricular y son múltiples sus beneficios. Sin embargo, en el caso del ApS, el aprendizaje y el servicio están fuertemente vinculados y son igualmente significativos y de calidad. Por ejemplo, una entidad social puede tener un programa de voluntariado en el que participa alumnado universitario en su tiempo libre. Esta actividad puede producir aprendizajes, pero estos no necesariamente estarán vinculados con su currículo académico, no han sido planificados intencionalmente ni evaluados. Al tiempo, esta entidad puede participar en proyectos ApS donde, en el curso de una asignatura, el alumnado de una titulación busca soluciones creativas a problemas planteados por esta entidad. Este es el caso, por ejemplo, de entidades como Abaimar (Asociación balear de niños con enfermedades raras) o la asociación INeDITHOS (Investigación e Intervención para la Inclusión Educativa y Tecnológica en Pedagogía Hospitalaria), que disponen de programas de voluntariado y también participan en proyectos ApS con titulaciones de Educación, Fisioterapia y másteres oficiales de la Universitat de les Illes Balears. Así, alumnado de estas titulaciones realiza un servicio encaminado a mejorar la visibilidad de las enfermedades raras, las necesidades que plantean las familias de niños con enfermedades, desarrollar soluciones educativas para la mejora de la calidad de vida o la comunicación de los niños hospitalizados y todo ello enmarcado en una asignatura, un TFG o un TFM. Esta metodología puede, por tanto, utilizarse en todas las titulaciones de grado y posgrado, integrarse en las programaciones docentes que aplica el profesorado en sus clases, en el marco de las prácticas externas de los estudiantes, e incorporarse en las ofertas temáticas abordadas en los TFG y los TFM.

Otro rasgo del ApS es que la intencionalidad pedagógica ha de tener un alto compromiso ético, donde los docentes se ubican como facilitadores de un aprendizaje significativo a la vez que se desarrollan en los estudiantes competencias en responsabilidad social (Arratia, 2008; Aramburu-zabala, 2013). La reflexión es un proceso imprescindible, por lo que es necesario crear oportunidades para los espacios reflexivos. Es decir, es el puente que vincula la experiencia del estudiante en la comunidad con el aprendizaje académico (Eyler y Giles, 1999), por lo que la participación activa de la entidad social es clave para el éxito del proceso.

De la experiencia puntual a la institucionalización del ApS

La incorporación del ApS en las instituciones educativas pasa por distintas fases, desde las más iniciales hasta alcanzar su fase final conocida como la integración plena o etapa de sustentabilidad institucional (Furco, 2009), por lo que requiere su alineación con las políticas y estructuras de la organización universitaria y no limitarse únicamente al fomento de proyectos puntuales y esporádicos (Bringle y Hatcher, 2000). Es por ello que la recomendación de la CRUE denominada *Institucionalización del Aprendizaje-Servicio como estrategia docente dentro del marco de la Responsabilidad Social Universitaria para la promoción de la Sostenibilidad en la Universidad* (2015) se refiere a la necesidad de reforzar el proceso de institucionalización del ApS como estrategia docente dentro del marco de la mejora de la calidad educativa y el fomento de la responsabilidad social universitaria.

Según esta recomendación, todo el profesorado formado previamente en ApS puede tutelar estos proyectos, que han de estar relacionados con el contenido de las asignaturas que imparten, y aplicarse en organizaciones sociales y en instituciones educativas (asociaciones, ONG, fundaciones, instituciones públicas, etc.). Las acciones de servicio pueden centrarse en ámbitos tales como el medio ambiente, la promoción de la salud, la cooperación internacional, la ayuda próxima a personas y colectivos con necesidades, el apoyo en la educación, la diversidad funcional, la ciudadanía o el patrimonio, entre otras.

Aunque algunas universidades ya habían iniciado el proceso de institucionalización antes de la citada recomendación de la CRUE, muchas otras han iniciado este proceso a partir de la publicación de dicho documento. Este es el caso de la Universitat de les Illes Balears, cuyo programa para fomentar la institucionalización del ApS se aprobó en 2017 (Acuerdo Ejecutivo 12131 de 4 de febrero) y cuya experiencia con el mismo permite identificar las potencialidades, pero también los compromisos necesarios para facilitar este proceso. Todas las actividades necesarias para desarrollar adecuadamente los proyectos de ApS requieren tiempo y recursos, y no han de recaer sobre los hombros de un profesorado con buenas intenciones, pero que en un marco muchas veces inflexible, como las propias programaciones y guías docentes, el número de alumnado o la temporización, hace encajar actividades de servicio de una forma más o menos formalizada.

El futuro del aprendizaje-servicio en la universidad, un compromiso necesario

Uno de los retos, por tanto, es diseñar proyectos o experiencias ApS de calidad, que se sustenten en los pilares que caracterizan esta metodología, y permitan establecer puentes entre las funciones académicas y el compromiso social de la universidad (Tapia, 2010). Ello permitirá que la institucionalización del ApS en la universidad española se reconozca en experiencias sostenibles, que puedan además ser transferidas y replicadas en contextos similares.

Otro de los compromisos de futuro ha de relacionarse necesariamente con la investigación e innovación docente, pues esta ha de dar soporte y acompañar el proceso de institucionalización del ApS (Bringle y Hatcher, 2005). Es necesario, además, un compromiso para el desarrollo de programas de formación del profesorado en la metodología ApS y ayudas a la realización de proyectos de ApS en el marco de la innovación docente, con asesoramiento continuado al profesorado. El reconocimiento al profesorado que promueve, tutoriza, coordina y evalúa los proyectos de aprendizaje basado en la comunidad que realizan sus alumnos en el contexto de su asignatura es también otro de los compromisos de futuro.

Por otro lado, los proyectos ApS han de estar sustentados en acuerdos con las instituciones externas a la universidad que expliciten los objetivos y las características de los proyectos, así como la cobertura sanitaria y jurídica de responsabilidad civil que se pueda precisar su desarrollo en la comunidad.

La experiencia en las distintas universidades del entorno internacional y nacional ponen de manifiesto el papel clave de la disponibilidad para la comunidad universitaria de estructuras estables que den soporte a la planificación, ejecución y el seguimiento de los proyectos de ApS. Con sus múltiples denominaciones, estas estructuras impulsoras o promotoras del ApS ofrecen una amplia visibilidad de los proyectos desarrollados permitiendo que la propia institución sea transparente sobre los métodos docentes que desarrolla y su vinculación con la comunidad.

Finalmente, y como se ha indicado previamente, la institucionalización del ApS no ha de ser un proceso administrativo sino primariamente filosófico y político enmarcado en la propia función educativa y transformadora de la universidad; es necesaria una reflexión profunda sobre las estructuras que limitan el desarrollo de los proyectos coparticipados de ApS.

En este contexto, la Universitat de les Illes Balears está llevando a cabo diferentes iniciativas que enmarcan propuestas dirigidas a la potenciación y mejora de la aplicación de la metodología ApS. De estas experiencias destacamos, por un lado, el I + D (EDU2016-79402-R) "Soluciones educativas para la mejora de la calidad de vida del niño con una enfermedad minoritaria desde una intervención innovadora y transdisciplinar" que incluye un objetivo dirigido a proponer y evaluar estrategias de innovación docente en ApS que permitan formar y sensibilizar al alumnado universitario respecto a la atención psicoeducativa de los niños y jóvenes con enfermedades raras, y, por otra parte, el proyecto de innovación docente "Proyecto transversal de Aprendizaje-Servicio entre el alumnado de grado y máster de la UIB e INeDITHOS" en el que se analizan diferentes experiencias de ApS entre el alumnado de grado y máster de la UIB e INeDITHOS, asociación que, como se ha comentado anteriormente, procura dar visibilidad a los niños/niñas y jóvenes con enfermedades raras y ofrecer respuestas que ayuden a mejorar su calidad de vida.

Referencias bibliográficas

- Aramburuzabala, P. (2013) "Aprendizaje-Servicio: una herramienta para educar desde y para la Justicia Social", *RIEJS-Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*. Vol. 2, núm. 2, páginas 5-11.
- Arratia, A. (2008) "Ética, Solidaridad y «Aprendizaje Servicio» en la Educación Superior", *Acta Bioethica*. Vol. 14, núm. 1, páginas 61-67.
- Bringle, R.G.; Hatcher, J.A. (2000) "Institutionalization of Service Learning in Higher Education", *The Journal of Higher Education*. Vol. 71, núm. 3, páginas 273-290.
- (2005) "Service learning as scholarship. Why theory-based research is critical to service learning", *Acta Academica. Supplementum*. Vol. 3, páginas 22-44.
- CRUE/COMISIÓN DE SOSTENIBILIDAD "Institucionalización del Aprendizaje-Servicio como estrategia docente dentro del marco de la Responsabilidad Social Universitaria para la promoción de la Sostenibilidad en la Universidad". Documento Técnico aprobado por el Comité Ejecutivo y el Plenario de la Comisión de Sostenibilidad (Grupo CADEP), celebrado en León el día 29 de mayo de 2015. Disponible en: <https://www.crue.org/Documentos%20compartidos/Recomendaciones%20y%20criterios%20tecnicos/2.%20APROBADA%20INSTITUCIONALIZACION%20ApS.pdf>
- Eyler, J.; Giles, D. (1999) *Where's the learning in service-learning?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Furco, A. (2009) *Institutionalizing Service-Learning in Higher Education*. University of Minnesota. Office for Public Engagement.

- Puig, J.M.; Batlle, R.; Bosch, C.; Palos, J. (2007) *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia, y Octaedro.
- Puig, J.M.; Palos, J. (2006) *Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. Cuadernos de Pedagogía*. Vol. 357, páginas 60-63.
- Tapia, N. (2010) "Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias", en Martínez, M. (ed.) (2010) *Aprendizaje Servicio y Responsabilidad Social de las universidades*. Barcelona: Octaedro-ICE.
- Universitat de les Illes Balears, Consell de Direcció (2017) 12131. *ACORD EXECUTIU del dia 7 de febrer de 2017 pel qual s'aprova el Programa ApSUIB*. Disponible en: <https://seu.uib.cat/fou/acord/12131/>.