

REIDOE

Revista Internacional de Didáctica y Organización
Educativa

Volumen 3, Nº 2

La formación del profesorado en la actualidad

Coordinado por:
Inmaculada García-Martínez
Irene Moreno-Medina



Consejo Editorial

Editor: Emilio Crisol Moya (Universidad de Granada, España)

Editora Técnico: M^a Asunción Romero López ((Universidad de Granada, España)

Secretaria Redacción: Vanesa M^a Gámiz Sánchez (Universidad de Granada, España)

Consejo Científico

Fernanda Bazanella Nogueira Universidade de Coimbra, Portugal
Antonio Bolívar Botía, Universidad de Granada, España
Sara Julia Castellanos Quintero, Universidad de América Latina, México
María Teresa Castilla Mesa, Universidad de Málaga, España
Elena Díaz Pareja, Universidad de Jaén, España
Jesús Domingo Segovia, Universidad de Granada, España
Manuel Fernández Cruz, Universidad de Granada, España
Daniel Friedrich Teachers College, Columbia University, New York
María Jesús Gallego Arrufat, Universidad de Granada, España
M^a José León Guerrero, Universidad de Granada, España
Verónica Marín Díaz, Universidad de Córdoba, España
Diana Mazza, Universidad de Buenos Aires, Argentina
Donatella Palomba, Filosofia Torvergata, Italia
Milan Pol, Masaryk University, Czech Republic
Luis Porta, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
Enriqueta Molina Rúa, Universidad de Granada, España
António Moreira Teixeira, Universidade Aberta, Portugal
Julia Resnick, The Hebrew University of Jerusalem, Israel
María Teresa Ribeiro Pessoa, Universidade de Coimbra, Portugal
María Jesús Rodríguez Entrena, Universidad de Murcia, España
Josefa Rodríguez Pulido, Universidad de las Palmas de Gran Canaria, España
Begoña Esther Sampedro Requena, Universidad de Córdoba
Paola Valero, University of Education, Denmark.

Consejo de Redacción

Diana Ámber Montes, Universidad de Granada, España
Beatriz Barrero Fernández, Centro de Magisterio "Virgén de Europa" (Cádiz), España
Antonio Burgos García, Universidad de Granada, España
Katia Caballero Rodríguez, Universidad de Granada, España
Marina de los Ángeles García Garnica, Universidad de Granada, España
Eva Francisca Hinojosa Pareja, Universidad de Córdoba, España
M^a Carmen López López, Universidad de Granada, España
M^a Purificación Pérez Rodríguez, Universidad de Granada, España
Begoña Esther Sampedro Requena, Universidad de Córdoba, España

Consejo Técnico

Rubén Moreno Arrebola, Universidad de Granada, España

REvista **I**nternacional de **D**idáctica y **O**rganización **E**ducativa



MONOGRÁFICO

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LA ACTUALIDAD..... pp.3-9

Inmaculada García-Martínez y Irene Moreno-Medina

ARENDIZAJE COLABORATIVO A TRAVÉS DE LAS TIC EN EDUCACIÓN

SUPERIOR pp.10-25

Inmaculada Tello Díaz-Maroto, Paula Lázaro Cayuso y Marta Méndez Camacho

REPRESENTACIONES DE JUSTICIA SOCIAL EN PROFESORES EN FORMACIÓN pp.25-45

Almudena Juanes García, Liliana Jacott Jiménez y Antonio Maldonado Rico

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN COMPETENCIA DIGITAL: CLAVE PARA LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI pp.46-65

Antonio-Manuel Rodríguez-García, Nazaret Martínez Heredia y Francisco Raso Sánchez

TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD: BUENAS PRÁCTICAS

DOCENTES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA pp.66-84

María Tapia Vidal y Marina García-Garnica

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EL CONTEXTO DE LA ÉPOCA ACTUA.... pp.85-95

Veronika Mužná

ACTITUDES DEL PROFESORADO DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA HACIA EL

PROGRAMA DE ESTÍMULOS AL DESEMPEÑO ACADÉMICO pp.96-108

Lily Ariadna Silva Blanco y Griselda Hernández Méndez

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LA ACTUALIDAD

Training of teachers nowadays

Inmaculada García-Martínez

Universidad de Granada

Irene Moreno-Medina

Universidad Autónoma de Madrid

Resumen.

El presente artículo constituye la presentación del monográfico. En él, se incluye una fundamentación teórica sobre la formación del profesorado, donde se especifica la concepción actual del mismo, se abordan diferentes modalidades formativas y se apuesta por una formación contextualizada, acorde con la sociedad del conocimiento en la que vivimos. En la segunda parte del trabajo, se expone un resumen de los distintos artículos que componen este monográfico.

Palabras Clave: *formación del profesorado; educación; mejora escolar*

Abstract.

This article constitutes the presentation of the monograph. It includes a theoretical foundation on teacher training, which specifies the current conception of the same, addresses different training modalities and is committed to a contextualized training, in accordance with the knowledge society in which we live. In the second part of the paper, a summary of the different articles that compose this monograph is presented.

Key words: *teacher training; education; School improvement*

1 Introducción

La formación del profesorado es un factor relevante en el análisis del éxito educativo. Numerosos autores en el ámbito internacional, han señalado la labor docente como el factor que más incide en el aprendizaje de los estudiantes (Seashore-Louis, 2007; García-Martínez, 2016). De este modo, las prácticas docentes efectivas que tengan en cuenta las características, potencialidades y limitaciones del alumnado al que van dirigidas son garantes de mejoras y calidad educativa en las escuelas.

En este sentido, las prácticas docentes deben ser entendidas como el resultado de una buena formación del profesorado, tanto inicial como permanente. Una formación que se adapta a los nuevos retos que la sociedad del conocimiento plantea, situando a la innovación (curricular y metodológica) en primera plana.

Algunos autores como Marcelo (1995), consideran que cuando se hace referencia a la formación del profesorado, así como a su importancia, se da por sentado algunos principios como son la *“Formación del Profesorado como un continuo; el principio de integración de prácticas escolares, curriculares, y de enseñanza; la necesidad de conectar la formación inicial con el desarrollo profesional; integración teoría-práctica; isomorfismo; individualización, etc.”* (p.2).

Por ello, identificar la formación del profesorado con la formación recibida en la Universidad a través de un grado (antiguas diplomaturas y licenciaturas) es un craso error, pues estamos obviando aquella formación que se adquiere cuando el profesorado está inmerso en sus prácticas profesionales, como resultado del reconocimiento de sus carencias formativas. Esta formación permanente es la que determinará en cierto modo, la calidad del profesor como profesional, hallando su interés por la mejora de su praxis, su implicación para dar lo mejor de sí a sus alumnos, su compromiso hacia ellos, su inquietud para buscar respuestas a las necesidades que se encuentre en el aula, así como su espíritu crítico y reflexivo.

En esta línea, teoriza la profesora López López (2003), quién en una comunicación titulada *“La formación inicial del profesorado. ¿Qué dicen los futuros docentes?”*, señaló los distintos momentos que ha vivenciado la formación del profesorado desde que se enfatizase en su estudio. Como ella indica en la mencionada comunicación, la formación del profesorado en tiempos de antaño no correspondía con un proceso sistematizado, sino que los aspirantes a docentes trataban de imitar las prácticas profesionales de los docentes experimentados. Poco después, bajo la influencia del positivismo, se puso el acento en aquellas habilidades que debía poseer el profesorado para conseguir ciertos resultados académicos en sus estudiantes. Esto hizo que el profesor se concibiese como un técnico cuyo objetivo era que sus estudiantes

alcanzasen los resultados esperados. A continuación, la concepción hermenéutica se abrió paso en el ámbito escolar, convirtiendo al profesor en un profesional que reflexiona sobre su práctica y crea conocimiento que le es útil para su desempeño profesional. A partir de este momento, han sido muchas las teorías que han surgido sobre el pensamiento del profesorado y el tipo de formación que ha de recibir para convertirse en un profesional mejor. Al mismo tiempo, también se han diseñado varios modelos formativos, influenciados por las diferentes teorías que han ejercido su influencia en el ámbito educativo.

En el apartado siguiente, se profundiza un poco más acerca de estas cuestiones.

2 Justificación

La convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior ha hecho que desde la Unión Europea se realicen propuestas que afectan a la formación del profesorado. Con vistas a conseguir que los docentes de cada uno de los países que conforman esta unión, posean unas competencias y formación similar que les capacite para desarrollar su ejercicio docente de manera óptima, se han confeccionado una serie de medidas que contribuyan a su mejora. Estas medidas, fundamentalmente se identifican con la instauración de las competencias básicas en los currículums educativos, la promoción de innovaciones metodológicas, tales como el aprendizaje basado en proyectos (ABP) y el uso de las TICs; o los sucesivos intentos de implantar modelos de liderazgo efectivos en los centros escolares como modo de lograr la mejora escolar en los últimos años.

También, los nuevos diseños de los planes de estudios, la amplia oferta formativa en innovaciones metodológicas, competencias o e-learning, no terminan de convencer a aquellos docentes que consideran que los procesos de enseñanza de antaño siguen siendo efectivos aunque la sociedad haya avanzado a pasos agigantados, pues "si esto ha funcionado siempre, con todos los alumnos, ¿por qué no va a seguir funcionando?".

No obstante, no todo el profesorado se muestra tan reticente al cambio y existen quiénes consideran que las innovaciones tanto en la escuela como institución, como en el aula, son necesarias. Para este sector del profesorado comprometido, existe un importante hándicap al que deben de hacer frente: la dificultad de trasladar lo aprendido durante sus formaciones al aula

Tanto en un caso como en otro, se da cuenta de un problema de integrar las sugerencias de la Administración Educativa, fruto de investigaciones cuyos hallazgos arrojan luz sobre el camino que ha de seguirse y las prácticas docentes reales. Siguiendo a Sutherland, Howard y

Markauskaite, 2009 (citado en Monereo, 2010), nos encontramos ante “un currículo formalizado, de naturaleza conceptual, y un conjunto de experiencias prácticas más o menos supervisadas. Sin embargo, ambas vías no llegan a integrarse de una manera efectiva y eficaz” (p.151).

Tabla 1: Modelos Formativos. Fuente: Monereo (2010: 152)

Modalidades \ Categorías	Programa Formativo	Significado de formar	Enfoque instruccional preferido	Método y Técnicas usuales
Pre-constructiva	Pre-definido y cerrado.	Modelar para que pueda reproducirse.	Instrucción directa de operaciones.	Presentación de modelos y exposición dialogada.
Re-constructiva	Indefinido y abierto.	Conflictuar para que se optimicen los procesos.	Reflexión en y sobre la acción.	Análisis de casos, uso de historias profesionales y anecdóticos.
Co-constructiva	Acotado y negociado.	Re-describir para que se adopten decisiones autónomas.	Cesión del control y regulación de las decisiones.	Pensamiento en voz alta, análisis de segmentos interactivos, situaciones de docencia compartida.

En la modalidad Pre-constructiva, los aspirantes a futuros docentes aprenden en un programa prácticamente cerrado, caracterizado por un conjunto de actividades planificadas y desarrolladas en momentos predeterminados. Monereo (2010), resalta que en esta modalidad “la concepción de fondo que se maneja es la de que formar a los profesores es «modelarlos» con el fin de que sean capaces de transferir de manera fidedigna esos modelos de conducta a sus clases” (p. 153).

Por su parte, la modalidad Re-constructiva se sustenta en la importancia que tiene la toma de conciencia del profesor acerca de sus prácticas profesionales. De este modo, las tensiones entre los pensamientos ideológicos del profesor y lo que verdaderamente hace en el aula, le llevarán a reflexionar y perfeccionar su desarrollo profesional docente.

Finalmente, la modalidad Co-constructiva se sustenta en una negociación de los planes formativos con el profesorado. La finalidad de

esta modalidad es adaptar la formación ofrecida a las necesidades formativas, así como a los contextos en los que viven los profesores. Sin embargo, la formación posee un carácter asimétrico ya que el formador tiene el poder de establecer los límites y es quién guía el proceso.

En los últimos años, se viene apostando por la figura del profesor-investigador (Cochran-Smith, 2004). Esto supone que el rol del profesor tradicional evolucione hacia el de investigador, analizando y buscando nuevos modos de perfeccionar su ejercicio docente, lo cual, modifica la propia identidad profesional del profesorado. Esta nueva concepción del docente, obliga a que esté continuamente actualizando su formación profesional y, sobre todo, se muestre comprometido con su valor. También es conocida la figura del profesor como intelectual transformativo en la que docentes tienen la intencionalidad de hacer un mundo más justo trabajando con el alumnado para que sean ciudadanos críticos y activos (Giroux, 2001).

Sin embargo, mirando hacia los centros educativos, esta transformación del rol docente hacia un investigador que reflexiona e investiga sobre su propia práctica, queda algo lejos todavía.

En cambio, parece ser más asequible el diseño de la formación del profesorado, de acuerdo a la sociedad del conocimiento en la que vivimos. "Planteando la información como un aspecto importante para alcanzar el saber, entendida como el umbral del conocimiento. Conjeturando el momento de utilizarla o de relacionarla con conocimientos pretéritos, que requieren saber pensar" (Pérez Ferra, Quijano y Ocaña Moral, 2013, p. 242).

Este número contiene seis artículos. Seis trabajos de investigación que nos acerca y actualiza en la temática relacionada con la Formación de Profesorado.

El artículo "Aprendizaje colaborativo a través de las TIC en educación superior" se acerca al ámbito universitario para explicar los beneficios del mismo. Para ello se basan en la experiencia del Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato en la especialidad de Orientación Educativa.

En este artículo se promueve la reflexión sobre el uso de metodologías innovadoras en las aulas y de las TIC y su importancia en la formación del profesorado para una correcta utilización en sus prácticas docentes. Además, se recuerda que el uso de este tipo de recursos permite que el aprendizaje esté en disposición para todas las personas que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

"Representaciones de Justicia Social en profesores en formación" es un artículo que presenta un estudio con el objetivo de conocer las representaciones que tienen los docentes que se están formando de la Justicia Social. Para ello presentan la experiencia con la que se ha

estudiado, a través del alumnado del Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Universidad Autónoma de Madrid.

Es esencial que para la formación de docentes en Justicia Social es básico tener presente cuáles son sus conocimientos e ideas previas sobre ello. Los resultados de esta investigación, además, invita a repensar sobre si se desea una educación de calidad es esencial que la Justicia Social también forme parte de la misma.

En el caso de “La Formación Del Profesorado En Competencia Digital: Clave Para La Educación Del Siglo XXI”, el lector podrá disfrutar una revisión bibliográfica. En este caso, sobre la formación por competencias a nivel estatal (España) y autonómico (Andalucía), teniendo especial interés en la competencia digital. Siendo así, este artículo promueve la necesidad de formación de docentes con un gran nivel de competencia en lo digital.

El artículo “Actitudes del profesorado de la Universidad Veracruzana hacia el Programa de estímulos al desempeño académico” presenta el resultado de una investigación cuyo objetivo era analizar las actitudes de los profesores hacia el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico (PEDPA). Al no estar finalizada, el artículo es una herramienta de reflexión sobre los programas de estímulos académicos y su nula promoción de la calidad docente. De esta manera, refleja cómo es la actitud del profesorado como alba básico en los diferentes tipos de propuestas para la mejora educativa. Haciendo que docentes sean parte fundamental en la reflexión de las propuestas educativas y no sean impuestas sin contar con los cambios nacidos de dichas reflexiones.

El penúltimo trabajo que presenta este monográfico “Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad: Buenas Prácticas Docentes en Educación Secundaria” pretende conocer las prácticas que desarrollan los profesores del Instituto Rusadir de la Ciudad Autónoma de Melilla para dar una respuesta educativa apropiada a los alumnos con necesidades educativas especiales, en concreto, a los alumnos que padecen TDAH. Para lograr este objetivo se ha empleado el instrumento “Cuestionario para el estudio de las condiciones organizativas y curriculares en las aulas para responder a las necesidades educativas del alumnado” (Estévez, 2015).

En “La Formación Del Profesorado En El Contexto De La Época Actual” se acerca al lector a la realidad que se vive en la República Checa en relación a la formación del profesorado de dicho país. En este caso, se presta especial atención a la parte afectiva, social, psicológica y emocional del profesorado, haciendo un llamamiento a las carencias formativas de estos profesores, halladas en su periodo de formación.

4 Referencias bibliográficas

- Cochran-Smith (2005). Teacher educators as researchers: multiple perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 21, 219–225.
- García-Martínez, I. (2016). Coordinación pedagógica y liderazgo distribuido en los institutos de secundaria. *Revista Internacional de Didáctica y Organización Educativa*, 1(2), 21-34.
- Giroux, H. (2001). Los profesores como intelectuales transformativos. *Revista docencia*, 15, 60-66.
- López López, M. C. (2003). *La formación inicial del profesorado. ¿Qué dicen los futuros docentes?* Comunicación a congreso.
- Marcelo, C. (1994). *Formación del Profesorado para el Cambio Educativo*. Barcelona, EUB.
- Monereo (2010). La formación del profesorado: Una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 149-178.
- Pérez Ferra, M., Quijano López, R. y Ocaña Moral, M. T. (2013). El profesorado ante el Espacio Europeo de Educación Superior: dos años después. *Educatio Siglo XXI*, 31 (2), 235-254.
- Seashore-Louis, K. (2007). Changing the culture of schools: Professional community, organizational learning, and trust. *Journal of School Leadership*, 16(4), 477-489.

APRENDIZAJE COLABORATIVO A TRAVÉS DE LAS TIC EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Collaborative learning through in university education

Inmaculada Tello Díaz-Maroto

Email: inmaculada.tello@uam.es

Paula Lázaro Cayuso

Email: paula.lazaro@estudiante.uam.es

Marta Méndez Camacho

Email: marta.mendezc@predoc.uam.es

Universidad Autónoma de Madrid

Resumen.

El aprendizaje colaborativo, tanto en la modalidad presencial como a distancia, constituye una de las apuestas didácticas con mayor presencia en el ámbito universitario. Dicha presencia además se ve fomentada por el surgimiento continuo de múltiples herramientas digitales colaborativas. En este trabajo se analizan los beneficios del Aprendizaje Colaborativo, así como los beneficios que a éste le aporta el uso adecuado de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Entre sus objetivos se encuentra desarrollar una metodología innovadora basada en técnicas de aprendizaje colaborativo y el uso de las TIC. Se presenta un estudio de caso, cuya muestra de estudio es un grupo del Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato en la especialidad de Orientación Educativa. El muestreo ha sido no probabilístico intencional al haber elegido un grupo de futuros orientadores que no tienen gran conocimiento de las TIC. En los resultados obtenidos se observa la gran valoración que hacen los estudiantes del trabajo colaborativo. Además destacan las aportaciones que a dicho tipo de aprendizaje hacen las TIC. El uso de metodologías innovadoras en las aulas y de las TIC en los centros educativos deben ser dos temas a fomentar en las instituciones educativas. Por eso es importante desarrollar ambas temáticas en el profesorado desde la Formación Inicial e ir actualizándose a través de la formación permanente.

Palabras clave: Aprendizaje colaborativo, Tecnologías de la Información y la Comunicación, Herramientas Digitales, Metodologías Innovadoras, Formación del profesorado, Educación Superior, Herramientas colaborativas, Formación inicial.

Inmaculada Tello Díaz-Maroto

Email: inmaculada.tello@uam.es

Paula Lázaro Cayuso

Email: paula.lazaro@estudiante.uam.es

Marta Méndez Camacho

Email: marta.mendezc@predoc.uam.es

Universidad Autónoma de Madrid

Abstract.

Collaborative learning, both on-site and remote learning, is one of the didactic bets with greater presence in the university. This presence also is encouraged by the continued emergence of multiple collaborative digital tools. In this paper the benefits of collaborative learning and the benefits that to it brings the proper use of information and communications technology (ICT) are analyzed. Among its objectives it is to develop an innovative methodology based on collaborative learning techniques and the use of ICT. A case study is presented in which the study's sample is a group of Master Teacher Training Secondary Education specializing in Educational Guidance. The sample was not intentional probabilistic as it's a group of future counselors who don't have extensive knowledge of ICT. In the evaluation results obtained

it is observed the great valuation that students have for the collaborative work. They also highlight the contributions that ICT makes to this type of learning. The use of innovative methodologies in classrooms and ICT in schools should be two issues to encourage at educational institutions. It is therefore important to develop both themes in teachers from Initial Formation and to be updated through lifelong learning.

Key words: *Collaborative Learning, Information and Communication Technology, Digital Tools, Innovative Methodologies, Teacher training, Higher education, Collaborative tools, Initial training.*

1 Introducción y estado de la cuestión

Actualmente la educación está viviendo un momento de cambio, al igual que lo está realizando la sociedad en la que vivimos. Cada vez más necesitamos metodologías de enseñanza y aprendizaje innovadoras, basadas en el uso de nuevos recursos.

Son muchas las metodologías innovadoras puestas en práctica actualmente, entre las que destaca por sus beneficios y cada vez más aplicación en las distintas etapas educativas, el Aprendizaje Significativo.

Además, nos encontramos en una sociedad digital que hace que tengamos a nuestra disposición un gran abanico de recursos digitales con posibilidad de utilizarlos en el ámbito educativo.

El aprendizaje colaborativo, tanto en la modalidad presencial como a distancia, constituye una de las apuestas didácticas con mayor presencia en el ámbito universitario. Buena parte de las reflexiones en torno al aprendizaje colaborativo ya se encuentran presentes en el marco del Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES), donde el trabajo colaborativo se constituye en una de las propuestas con mayor entidad (Hernández-Sellés y Muñoz-Carril, 2012, p.412)

En este trabajo se analizan los beneficios del Aprendizaje Colaborativo, así como los beneficios que a éste le aporta el uso adecuado de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Se realiza para ello un análisis bibliográfico diseñando el marco teórico que hace posible desarrollar un estudio de casos para aplicar la teoría a la práctica y obtener resultados reales.

1.1 Aprendizaje Colaborativo

Antes de comenzar con el análisis del aprendizaje colaborativo vemos conveniente realizar una aclaración terminológica entre aprendizaje cooperativo y aprendizaje colaborativo. Aunque ambos términos comprenden funciones y acciones comunes y parecidas son conceptos diferentes. Nos formamos en cooperación para generar y adquirir una cultura de colaboración. En base a esa idea, en los niveles de educación básica, se ha usado la cooperación como un diseño controlado por el docente que guía al aprendiz a interiorizar comportamientos de colaboración en contextos, donde la heterogeneidad de los aprendices es un hecho relevante (Pérez, Fernández y Braojos, 2010, p. 165)

El aprendizaje cooperativo, señalan Barkley, Cross y Major (2007), exige que los estudiantes trabajen juntos en una tarea común, compartan información y se apoyen mutuamente. El profesor conserva el tradicional doble papel de experto en la asignatura y autoridad en el aula. El profesor prepara y asigna las tareas de grupo, controla el tiempo y los materiales y supervisa el aprendizaje de los alumnos, observando si estos trabajan en la tarea asignada y si los procesos del grupo funcionan bien. En el aprendizaje colaborativo se crea el saber cuándo alumnos y profesores trabajan juntos, se parte de la base de que las personas crean significados juntas y en ese proceso se enriquecen y crecen. Mientras que la educación cooperativa puede ser apropiada para niños, el aprendizaje colaborativo es más adecuado para estudiantes universitarios.

Volviendo a lo referente de este artículo, el aprendizaje colaborativo es un enfoque que se centra en la interacción y aporte de los integrantes del grupo en la construcción del conocimiento. Como bien exponen Johnson y Banny (1971), también se podría definir como un sistema de interacciones cuidadosamente diseñado que organiza e induce la influencia recíproca entre los integrantes de un equipo. Se desarrolla a través de un proceso gradual en el que todos se sienten mutuamente comprometidos con el aprendizaje de los demás, generando una interdependencia positiva que no implique competencia.

Barkley, Cross y Major (2007) indican que el aprendizaje colaborativo es una actividad estructurada de aprendizaje que aborda las principales preocupaciones relacionadas con la mejora en la forma de aprender de los alumnos. Implica activamente a los estudiantes, poniendo así en práctica la conclusión predominante de medio siglo de investigación sobre el desarrollo cognitivo. Ayuda a los estudiantes a apreciar múltiples perspectivas y a desarrollar competencias para abordar de modo colaborativo los problemas comunes de cara a una sociedad diversa y compromete a todos los alumnos valorando la perspectiva que cada uno puede aportar desde su experiencia personal.

Se considera que el aprendizaje colaborativo, es otro de los postulados constructivistas que parte de concebir a la educación como proceso de socioconstrucción que permite conocer las diferentes perspectivas para abordar un determinado problema, desarrollar tolerancia en torno a la diversidad y pericia para reelaborar una alternativa conjunta. Los entornos de aprendizaje constructivista se definen como un lugar donde los alumnos deben trabajar juntos, ayudándose unos a otros, usando una variedad de instrumentos y recursos informativos que permitan la búsqueda de los objetivos de aprendizaje y actividades para la solución de problemas (Wilson, 1992, p. 27).

Por otra parte, el aprender en forma colaborativa permite al individuo recibir retroalimentación y conocer mejor su propio ritmo y estilo de

aprendizaje, lo que facilita la aplicación de estrategias metacognitivas para regular el desempeño y optimizar el rendimiento.

Además, este tipo de aprendizaje incrementa la motivación, pues genera en los individuos fuertes sentimientos de pertenencia y cohesión, a través de la identificación de metas comunes y atribuciones compartidas, lo que le permite sentirse «parte de», estimulando su productividad y responsabilidad, lo que incidirá directamente en su autoestima y desarrollo (Calzadilla, 2002, p. 5)

El aprendizaje colaborativo es un tipo de metodología docente activa en la que cada alumno construye su propio conocimiento y elabora sus contenidos desde la interacción que se produce en el aula. En un grupo colaborativo existe, pues, una autoridad compartida y una aceptación por parte de los miembros del grupo de la responsabilidad de las acciones y decisiones del grupo. Cada miembro del equipo es responsable total de su propio aprendizaje y, a la vez, de los restantes miembros del grupo (Iborra e Izquierdo, 2010, p. 223). Además Luque y Lalueza (2013), señalan que el aprendizaje mediante la colaboración puede ser entendido como “descubrimiento conjunto”, pues se confrontan puntos de vista distintos y se produce, por consiguiente, un conflicto sociocognitivo que actúa como motor del cambio. La base de este modelo es que todos los participantes del grupo intervienen en todas las partes del proyecto. Para ello todo el grupo de forma simultánea tiene que aportar ideas para conseguir el objetivo del proyecto que se plantee.

Además de las ventajas inherentes que el aprendizaje colaborativo (correctamente gestionado) supone para el desarrollo de competencias específicas y para la mejora del rendimiento individual en contacto con el grupo, cabe resaltar que el trabajo colaborativo conlleva el entrenamiento en competencias transversales de trabajo en equipo, imprescindibles para desarrollar con éxito el futuro profesional de los alumnos universitarios (Hernández-Sellés y Muñoz-Carril, 2012, p.412). El trabajo en equipo no deviene únicamente un cambio en cuanto a la disposición de los estudiantes sino que implica un conjunto de acciones y estrategias orientadas a ayudarlos a gestionar el trabajo en equipo desde el inicio del proceso (a través del establecimiento de una normativa interna y un plan de trabajo grupal) y durante su desarrollo, fomentando la reflexión y crítica constructiva en torno a la dinámica (Pérez-Mateo-Subirá, Romero-Carbonel y Romeu-Fontanillas, 2014, p. 19)

Según Pérez, Fernández y Braojos (2010) las experiencias de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales que analizaron indican claramente que el uso de plataformas virtuales como optimizadoras de la comunicación facilitan el aprendizaje colaborativo-cooperativo independientemente del nivel educativo de los estudiantes. En general todas manifestaban haber sido muy positivas para implicar más en el aprendizaje a los estudiantes. En particular, y refiriéndonos a otras

variables educativas, coinciden en que han provocado mejoras en el rendimiento académico y desarrollo de habilidades sociales para aprender con sus iguales, adquiriendo nuevas capacidades de competencia social y ciudadana.

Cada vez hay más partícipes de experiencias educativas que apuestan acertadamente por poner en el centro de sus acciones al estudiante, dándole un protagonismo que le permite llegar por sí mismo al conocimiento ayudándose de las tecnologías, eligiendo las herramientas que desea emplear para buscar información, para sintetizarla, para editarla, incluso para publicarla (Calderero, Aguirre, Castellanos, Peris y Perochena 2014, p. 142).

El desarrollo de las nuevas tecnologías y su utilización en el proceso educativo requiere del soporte que proporciona el aprendizaje colaborativo, para optimizar su intervención y generar verdaderos ambientes de aprendizaje que promuevan el desarrollo integral de los aprendices y sus múltiples capacidades (Calzadilla, 2002, p. 7).

1.2 Herramientas digitales en el Aprendizaje Colaborativo

En el momento histórico que vivimos se hace cada vez más exigente la necesidad de presentar nuevas alternativas o ideas y experiencias innovadoras con respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. La habilidad más importante de la era digital que deben adquirir los estudiantes es la de aprender a aprender. Por tal motivo el aprendizaje ha pasado de ser una construcción individual de conocimiento a convertirse en un proceso social (Martí, Heydrich, Rojas y Hernández, 2010, p. 12).

Las nuevas tecnologías pueden proporcionar los recursos necesarios para crear una revolución educativa en las aulas. “Las operaciones de intercambio internalizan múltiples posibilidades de acceso a la información y a las relaciones sociales, generando comunidades flexibles que permiten componer alternativas de información y socialización, diversas y mutantes” (Balardini, 2008). Se trata de conseguir que todos aprendan de la forma que más se ajuste a sus necesidades, que tengan la posibilidad de crear y aprender lo que realmente les interese de una manera lúdica y participativa.

Actualmente existen numerosas herramientas tecnológicas que facilitan el trabajo colaborativo entre los estudiantes.

Según García y López (2014) los docentes atribuyen a las TIC una alta potencialidad para enriquecer las actividades de trabajo colaborativo entre los estudiantes y conseguir el desarrollo de competencias transversales de gran relevancia, aunque son conscientes de las

dificultades a las que tanto alumnos como profesores se enfrentan en la práctica educativa.

Siguiendo la Guía de Herramientas TIC para el trabajo Colaborativo (2012) de la Comunidad de Castilla y León podemos clasificarlas en seis grandes grupos, dentro de los cuáles mostramos varios ejemplos de aquellas herramientas que poseen mejores prestaciones y son más intuitivas y eficaces.

- Herramientas web para la organización de proyectos:

El inicio de un proyecto colaborativo comienza con una reunión grupal. Para concertarla resulta muy útil la herramienta Doodle que permite elaborar de manera muy rápida un cuestionario acerca de la disponibilidad del grupo y además nos da la opción de sincronizarla con Google Calendar, que es una herramienta de agenda que incluye la posibilidad de compartir nuestras actividades con otros usuarios, los cuales podrán realizar comentarios en los eventos compartidos. Es posible sincronizarla con la cuenta Gmail y permite el envío de mensajes de aviso a los integrantes del proyecto. Una vez planificada la sesión de trabajo, Skype facilita la conexión con aquellos participantes que no puedan estar presentes físicamente en la reunión. Desde cualquier lugar del mundo este software nos comunica por voz, vídeo y texto.

Desde el inicio del proyecto Trello nos facilitará la organización de los diferentes aspectos de éste, mediante un tablero dividido en columnas distribuidas de modo horizontal, en el que es posible añadir o cambiar de lugar tarjetas que pueden contener listas de tareas, imágenes, archivos adjuntos, fechas de entrega, etiquetas de colores y comentarios de otros compañeros de proyecto.

- Herramientas colaborativas para el trabajo en la nube:

Una vez perfilada la organización básica, necesitamos herramientas que nos permitan el desarrollo del proyecto. Es posible hacer uso del procesador de texto, hoja de cálculo, programa de presentación, creación de dibujos y editor de formularios con Google Drive y, si en nuestro proyecto tiene un peso importante la fotografía digital, la antigua Picasa que actualmente ha sido sustituida por Google Photos nos da la opción de almacenar, editar y compartir fotografías en distintos niveles de privacidad. Podemos optar por Office 365 que es un entorno colaborativo que pertenece a Microsoft y nos ofrece a través de las licencias universitarias almacenar hasta 1 TB de manera gratuita junto con las versiones online de Office.

- Herramientas colaborativas para la gestión del conocimiento:

Una de las opciones más adecuadas para plasmar el trabajo desarrollado son las denominadas wikis, espacios web en los que varios autores pueden editar información. En esta línea, Wikia es un espacio

virtual en el que podemos crear o consultar proyectos ya realizados que cuenta con más de 45 millones de páginas creadas.

Si deseamos organizar nuestro proyecto en orden cronológico Dipity es un editor líneas del tiempo interactivas en la que se integran textos, imágenes y vídeos.

- Herramientas colaborativas de comunicación:

La comunicación interna del grupo y la externa necesita de consenso y revisión por parte de todos los integrantes, en este aspecto nos ayuda Titanpad, un bloc de notas que permite trabajar a varias personas de manera simultánea sobre un mismo texto, registrando mediante cambios de color las modificaciones y aportaciones de cada uno de ellos.

Si deseamos transmitir de manera más visual optaremos por Padlet para la creación de murales virtuales en los que se puede añadir elementos multimedia y adjuntar archivos.

Una vez finalizada la edición de nuestros documentos, es posible que encontremos dificultades con el envío debido a su tamaño. En ese caso utilizaremos Wetransfer que permite el envío gratuito de hasta 2 Gb.

- Herramientas colaborativas de toma de decisiones:

Una de las fases que genera más conflicto en un proyecto colaborativo es el de la toma de decisiones. Para facilitar la adopción de acuerdos tenemos disponible la aplicación Appgree que está diseñada para canalizar debates y propuestas. Establece tres tipos de canales que son público, oculto y privado. Es especialmente útil si vamos a trabajar con grandes grupos ya que cada canal soporta miles de usuarios.

- Herramientas de generación y edición multimedia:

De entre las más populares destaca Youtube que desde que se creó en el año 2005 ha ido poco a poco ampliando sus prestaciones hasta dar la posibilidad de realizar grabaciones, editarlas insertando texto o subtítulos y finalmente publicar en modo privado o público. Mediante la creación de un canal los usuarios pueden ir subiendo sus proyectos.

Scratch es un lenguaje de programación y una herramienta de creación de videojuegos asociada a una comunidad que comparte y edita las creaciones publicadas. En términos generales, podemos hablar de un incremento en el aprendizaje del alumnado al realizar prácticas educativas colaborativas en torno a un videojuego, es decir, al realizar actividades educativas en las que el recurso educativo principal es un videojuego y los alumnos han de colaborar ya sea dentro o fuera del videojuego para la realización de actividades de aprendizaje. (Martín, 2015)

La propia plataforma Moodle incluye herramientas para trabajar en modo colaborativo como por ejemplo el Foro, Wiki, y Taller.

En la pedagogía colaborativa el alumno se convierte en el centro al igual que lo es el usuario en la Web 2.0. Si en ésta el usuario es el rey, en la Educación 2.0 debe serlo el alumno. El profesor, como facilitador del aprendizaje, organiza las actividades y supervisa el proyecto que los alumnos realizan de forma autónoma y más flexible. Se trata, por tanto, de un modelo constructivista del conocimiento en el que el alumno construye su propio aprendizaje (López-vidales y Gonzalez-Aldea, 2014).

2 Material y métodos

Este proyecto llevado a cabo se basa en la aplicación de una metodología de aprendizaje colaborativo. Entre el trabajo cooperativo y el trabajo colaborativo, ya explicados en el marco teórico de este trabajo, se ha seleccionado para este proyecto realizar actividades de trabajo colaborativo en Educación Superior.

Entre los objetivos que se plantea el proyecto, se encuentran:

- Desarrollar una metodología innovadora basada en técnicas de aprendizaje colaborativo y el uso de las TIC.
- Implicar al alumnado en su proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Realizar un proceso de enseñanza-aprendizaje más vivencial y aplicado a la realidad con los estudiantes.
- Intercambiar conocimientos entre los estudiantes y los profesionales de los centros educativos, especialmente los equipos de orientación.
- Aumentar las competencias de los estudiantes para el trabajo en equipo.

Esta innovación además nos permitirá controlar el tiempo que nuestros alumnos dedican a las actividades fuera del aula, en línea con el auténtico espíritu de los créditos ECTS de la Educación Superior.

Del mismo modo, crearemos redes de aprendizaje interactivo entre los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje (docentes, discentes y profesionales). Para ello utilizaremos herramientas tecnológicas libres (software libre), todas interconectadas a través de Moodle.

A principios de curso el equipo de trabajo se reunió y planificó todas las sesiones de clase con los alumnos, incluyendo el tiempo que los alumnos trabajarían fuera de clase. Para comprobar que los alumnos cumplen con las tareas propuestas siempre tenían que realizar una entrega de algún material de evaluación.

Los grupos de trabajo fueron, por norma general, de tres personas, comprobando desde el primer momento que tuvieran compatibilidad horaria para trabajar fuera del aula. Se formaron estos grupos de trabajo cooperativo en las primeras semanas de clase con un acta de creación

de grupo, donde los alumnos se comprometieron a trabajar de forma interdependiente y se fijaron los espacios temporales en los que trabajarían.

Para que los grupos de trabajo funcionasen correctamente se tuvo en cuenta que existiera (Johnson, Johnson y Smith, 1991):

- Interdependencia *positiva*
- Interacción positiva cara a cara
- Exigibilidad individual / responsabilidad personal
- Habilidades cooperativas
- Autoanálisis de grupo

Se ha utilizado en el diseño de las sesiones de trabajo técnicas como el 'Jigsaw' (o método puzzle), Tarea de Comprensión, Tarea de Toma de Decisiones Complejas, Composición / Edición por Pares, Resolución de Problemas, Controversia Académica Estructurada y Tests de Grupo. En función de los objetivos formativos de cada sesión.

Para el diseño de las sesiones se utilizó una guía que incluye los siguientes apartados:

- Tema
- Objetivos formativos
- Tamaño de los grupos
- Materiales
- Tareas de grupo
- Roles
- Criterio de éxito
- Interdependencia positiva
- Exigibilidad personal
- Habilidades sociales en juego
- Reflexión sobre el trabajo del grupo
- Cronograma sobre actividades

Para la recogida de datos se ha utilizado un cuestionario con 49 preguntas tipo Likert con escala de medida comprendida entre 1 y 5. Además se incluyeron tres preguntas abiertas sobre las fortalezas, debilidades y sugerencias a mejorar en la metodología. Las preguntas tipo Likert se estructuran en 7 categorías: consideración del Aprendizaje Colaborativo, ayuda aportada por dicha metodología, planificación del profesorado, constitución del grupo, normas de funcionamiento, tipo de trabajo y rendimiento.

3 Análisis y resultados

Este Se presenta un estudio de caso, cuya muestra de estudio es un grupo del Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria y

Bachillerato en la especialidad de Orientación Educativa. Se trata de 13 estudiantes que han seguido en una de las asignaturas cursadas una metodología basada en el aprendizaje colaborativo a través de las TIC.

El muestreo ha sido no probabilístico intencional, pues se ha elegido este grupo porque se trata de futuros orientadores que no tienen gran conocimiento de las TIC. Como se ha mencionado ya en el marco teórico, el uso de metodologías innovadoras en las aulas y de las TIC en los centros educativos, deben ser dos temas a fomentar en las instituciones educativas. Una de las maneras de fomentar ambos aspectos es desde el Departamento de Orientación de los Centros o incluso desde los Equipos de Orientación y Asesoramiento Psicopedagógico.

En cuanto a la caracterización de la muestra, el 69,2% son mujeres frente al 30,8% que son hombres.

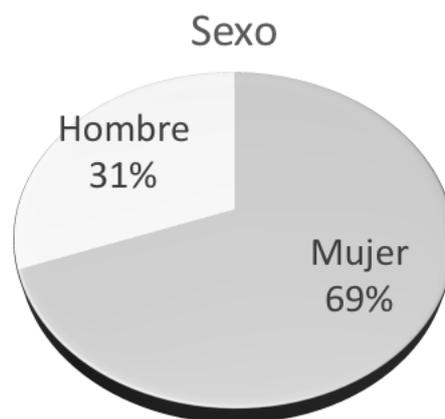


Figura 1. Distribución de la muestra en función del género. Fuente: Elaboración propia.

Se ha procedido a realizar un análisis descriptivo de la evaluación de los estudiantes con respecto a las distintas categorías de análisis del cuestionario, obteniéndose los resultados mostrados en el Fig. 2.

Como se puede observar, las valoraciones de los estudiantes a las distintas categorías del estudio son bastantes positivas, siendo la categoría más valorada la “Ayuda que le ha proporcionado la utilización de la metodología de Aprendizaje Colaborativo” con una media de 4,58 sobre 5; seguida de la categoría sobre “Trabajo realizado a través de la metodología de Aprendizaje Colaborativo” (4,38); de la “Consideración hacia el Aprendizaje Colaborativo” (4,28); y de “Mejora del Rendimiento del Grupo” (4,02); todas ellas con medias superiores a 4.

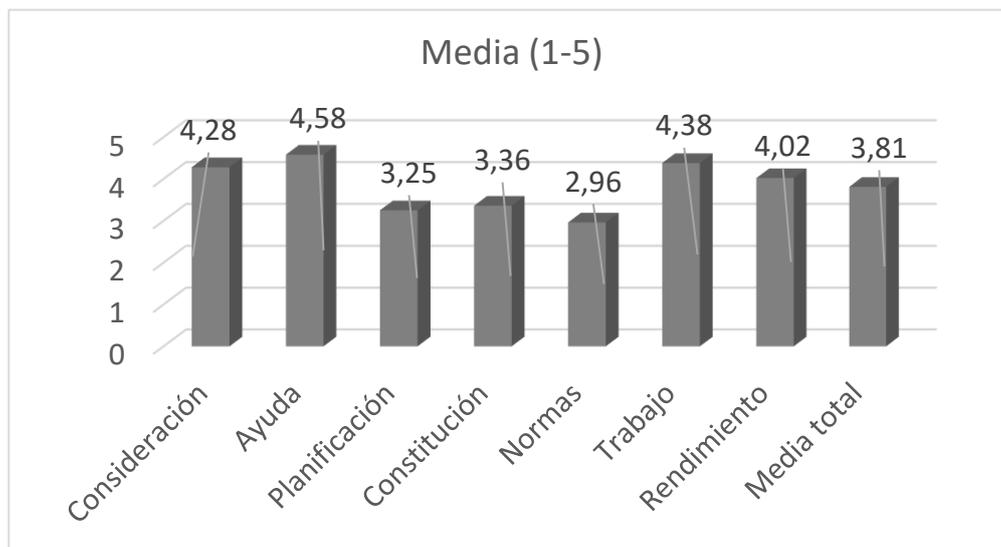


Figura 2. Evaluación de los estudiantes con respecto a las categorías de análisis. Fuente: Elaboración propia

Cabe destacar que la categoría menos valorada por los estudiantes de la muestra es la que valora “Las normas de funcionamiento del grupo de trabajo” (2,96) y es que los estudiantes decían que en ocasiones tardaban en llegar a un acuerdo con respecto a algún tema en concreto.

Las categorías que han recibido una valoración media por parte de los estudiantes han sido las referentes a “La planificación por parte del profesorado” (3,25) y sobre “La constitución del Grupo” (3,36).

La media de la valoración general de los estudiantes hacia la utilización del Aprendizaje Colaborativo en la Educación Superior utilizando las TIC ha sido bastante positiva, obteniendo una media de 3,81 sobre 5.

Con respecto a las preguntas abiertas, se pueden destacar los siguientes comentarios:

- Con respecto a las fortalezas:
 - Permite aportar y compartir conocimientos, habilidades y actitudes.

- Favorece el buen clima y favorece la comunicación.
- Enriquece el aprendizaje.
- Utilización de herramientas digitales para el trabajo colaborativo.
- Posibilidad de repartir responsabilidades y utilizar las TIC para trabajar de forma virtual.
- Aumenta la motivación hacia la asignatura.
- Se produce enriquecimiento individual y grupal.
- Fomenta valores.
- Fomenta el compromiso y la complementación de diferentes habilidades.

- Con respecto a las debilidades:
 - Debería evaluarse más al alumnado.
 - Requiere más tiempo por lo que sería necesario realizar menos proyectos de aula.
 - Peligro de que algún miembro del equipo asuma menos responsabilidades.
 - Si no hubiese supervisión docente, se produciría inseguridad del alumnado.
 - Puedes descuidar alguna parte del trabajo a la que te dediques menos.

- Con respecto a las sugerencias para mejorar:
 - Dedicar más tiempo a la reflexión y puesta en común del grupo grande.
 - Hay que concretar mucho el trabajo sobre el que investigar.
 - Es necesario un feed-back rápido.
 - Que el profesor sirva de mediador en la toma de decisiones del grupo.
 - Dejar un tiempo para que la gente de clase se conozca.
 - Complementar el trabajo colaborativo con otras metodologías.

4 Discusión y conclusiones

En sucesivas investigaciones se comprueba la necesidad de incorporar metodologías innovadoras en las aulas de las distintas etapas educativas. Además, es patente en la sociedad en la que vivimos, la necesidad de incorporar el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación. Ambos campos de estudio, las metodologías innovadoras y el uso de las TIC, tienen mucho en común y pueden trabajarse como un binomio complementario.

En este estudio se ha comprobado una vez más que los estudiantes buscan el uso de metodologías innovadoras en el aula y cada vez son

más los que prefieren trabajar a través de las TIC, ya sea en el aula o de forma virtual.

Además, el estudio ha sido realizado a un grupo de estudiantes que van a formar parte del colectivo de profesionales que ejercerán en Educación Secundaria Obligatoria, por lo que se trata de un grupo de estudiantes que deben estar aún más sensibilizados por estos ámbitos.

Entre los resultados obtenidos destacan ideas como:

- Los futuros docentes valoran las aportaciones positivas del Aprendizaje Colaborativo.
- Se aprecia la gran aportación que las TIC proporcionan al Aprendizaje Colaborativo.
- Entre las ventajas del Aprendizaje Colaborativo destacan el aumento de motivación, el aprendizaje en grupo, fomento de valores, fomento de la responsabilidad, aprendizaje significativo...
- Entre las ventajas mostradas se aprecia un mayor trabajo y esfuerzo por parte de profesorado y alumnado, necesidad de un feed-back rápido a las actividades, necesidad de moderación por parte del docente en los grupos de trabajo, necesidad de fijar normas claras en el grupo para que todos trabajen más o menos por igual...
- Lo más valorado por los estudiantes con respecto a esta metodología docente, es la ayuda que le ha proporcionado la utilización de la metodología de Aprendizaje Colaborativo, el tipo de trabajo realizado, la consideración hacia el Aprendizaje Colaborativo y la mejora del Rendimiento del Grupo.
- En cuanto a lo menos valorado por los estudiantes, mencionan las normas de funcionamiento del grupo de trabajo ya que afirman que en ocasiones tardaban en llegar a un acuerdo con respecto a algún tema en concreto.

Estos resultados coinciden con los obtenidos por investigaciones en la misma línea. Por ejemplo, García Varcárcel, y López (2014) ya mencionaban entre los resultados que “las principales ventajas del aprendizaje colaborativo se han relacionado con el desarrollo de competencias transversales que facilitan el desarrollo de habilidades sociales, la resolución de problemas, la autonomía, responsabilidad, capacidad de reflexión e iniciativa, etc. Todas ellas consideradas de gran relevancia por los docentes. En cuanto a las TIC, éstas son valoradas por facilitar el trabajo a los alumnos, dándoles más autonomía, motivándoles, captando su atención y adaptándose a su nivel, lo que favorece especialmente a los alumnos con dificultades, si bien permite a todos mejorar el aprendizaje”.

Así mismo lo afirman otras investigaciones como Alfageme, 2003; Cabero y Márquez, 1997; García-Valcárcel y Tejedor, 2010; Lee y Tsai, 2013, entre otros, los cuales señalan que el aprendizaje colaborativo es una estrategia para mejorar la adquisición y retención de conocimientos, ayuda a mejorar las estrategias específicas con que el alumno se enfrenta a los conocimientos (resolución de problemas, expresión de ideas y pensamientos y aumento de vocabulario). También estos autores destacaban el alto poder motivador de las TIC para los alumnos, el desarrollo de la responsabilidad frente a los demás y frente a su aprendizaje y las posibilidades de integración de alumnos con dificultades.

En esta misma línea, hablan de los mismos beneficios del aprendizaje colaborativo otros teóricos importantes en este campo como Johnson and Johnson (1986) y Waggoner (1992), quienes mencionan:

- Interdependencia positiva.
- Promoción a la interacción.
- Responsabilidad individual.
- Desarrollo de habilidades en el trabajo a la comunidad.
- Interacción positiva.

Por su parte, Sheridan et al (1989) subrayan que este tipo de aprendizaje prepara a los alumnos como investigadores, a través de una satisfacción y motivación; conclusión también en la línea de los resultados obtenidos en este estudio.

Son múltiples las investigaciones que muestran los beneficios del Aprendizaje Colaborativo en la enseñanza de cualquier materia en cualquier etapa educativa. Cada vez son más los estudios que muestran que estos beneficios aumentan y mejoran cuando se incorpora el uso de las TIC para el desarrollo del trabajo colaborativo.

El aumento de herramientas digitales colaborativas pone a disposición de docentes y discentes un gran abanico de recursos para utilizar el trabajo colaborativo en las aulas y fuera de ellas, obteniendo un aprendizaje significativo y compartido.

5 Referencias Bibliográficas

Alfageme, M.B. (2003). *Modelo colaborativo de enseñanza-aprendizaje en situaciones no presenciales*. Universidad de Murcia: Tesis doctoral. (<http://goo.gl/akqfdk>) (23-09-2016)

Balardini, S. (2008), *De deejays, floggers y ciberchabones*, en Bendit, R.; M. Hahn y A. Miranda, *Los jóvenes y el futuro. Procesos de inclusión social*

y patrones de vulnerabilidad en un mundo globalizado, Buenos Aires: Prometeo.

- Barkley, E. F., Cross, K. P., y Major, C. H. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo: Manual para el profesorado universitario*. Madrid: Morata.
- Cabero, J. y Márquez, D. (1997). *Colaborando y aprendiendo. La utilización del vídeo en la enseñanza de la geografía*. Sevilla: Kronos.
- Calderero, J., Aguirre, A. M., Castellanos, A., Peris, R. M. y Perochena, P. (2014). Una nueva aproximación al concepto de educación personalizada y su relación con las TIC. *Teoría de la Educación; Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 15(2), 131. (<http://goo.gl/XlqcJC>) (11-08-2016).
- Calzadilla, M. E. (2002). Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Iberoamericana de educación*, 1(10), 1-10. (<http://goo.gl/wKg0pE>) (23-07-16)
- Comunidad de Castilla y León (2012). *Guía de Herramientas TIC para el trabajo Colaborativo*. (<http://goo.gl/hDOMY1>) (13-09-2016).
- García Varcárcel, A., Basilotta, V. y López, C. (2014). Las TIC en el aprendizaje colaborativo en el Aula de Primaria y Secundaria. *Comunicar*. 21(42). doi: <http://dx.doi.org/10.3916/c42-2014-06>.
- García Valcárcel, A. y Tejedor, F. J. (2010). Evaluación de procesos de innovación escolar basados en el uso de las TIC desarrollados en la Comunidad de Castilla y León. *Revista de Educación*, 352, 125-148. (<http://goo.gl/3dSHRx>) (11-09-16)
- Hernández-Sellés, N. y Muñoz-Carril, P.C. (2012). Trabajo colaborativo en entornos e-learning y desarrollo de competencias transversales de trabajo en equipo: Análisis del caso del Máster en Gestión de Proyectos en Cooperación Internacional. Madrid: CSEU La Salle. REDU, 10 (2). (<http://goo.gl/QCI58y>) (05-06-2016).
- Iborra, A. e Izquierdo, M. (2010). ¿Cómo afrontar la evaluación del aprendizaje colaborativo? Una propuesta valorando el proceso, el contenido y el producto de la actividad grupal. *Revista General de Información y Documentación*, 20, 221-241. (<http://goo.gl/MMfW52>) (03-05-2016)
- Johnson, D. W., Johnson, R. y Smith K. (1991). *Active Learning: Cooperation in the College Classroom*. Minnesota: Interaction Book Company.
- Johnson, R. T. y Johnson, D. W. (1986). Action research: Cooperative learning in the science classroom. *Science and Children*, 24, 31-32. (<http://goo.gl/mb6QP3>) (16-04-2016)

- Johnson, V. y Banny, A. (1971). La dinámica de grupo en la educación. Pueblo y Educación. La Habana. (<http://goo.gl/h7zydK>) (12-03-2016)
- Lee, S. W. y Tsai, C. C. (2013). Technology-supported Learning in Secondary and Undergraduate Biological Education: Observations from Literature Review. *Journal of Science Education and Technology*, 22, 226-233. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s10956-012-9388-6>.
- López-Vidales, N. y González-Aldea, P. (2014). Audioblogs y Tvblogs, herramientas para el aprendizaje colaborativo en Periodismo. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 21(42), 45-53. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/c42-2014-04>.
- Luque, M. J. y Lalueza, J. L. (2013). Aprendizaje colaborativo en comunidades de práctica en entornos de exclusión social. *Revista de educación*, (362), 402-428. doi: <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-166>.
- Martí, J. A., Heydrich, M., Rojas, M. y Hernández, A. (2010). Aprendizaje basado en proyectos: Una experiencia de innovación docente. *Revista Universidad EAFIT*, 46(158), 11-21. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-50062016000300005>.
- Martín, M. (2015). Videojuegos y aprendizaje colaborativo. Experiencias en torno a la etapa de Educación Primaria. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 16(2), 69-89. doi: <http://dx.doi.org/10.14201/eks20151626989>.
- Pérez, H. S., Fernández, S. R. y Braojos, C. G. (2010). Metodologías que optimizan la comunicación en entornos de aprendizaje virtual. *Comunicar*, (34), 163-171. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/c34-2010-03-16>.
- Pérez-Mateo-Subirà, M., Romero-Carbonell, M. y Romeu-Fontanillas, T. (2014). La construcción colaborativa de proyectos como metodología para adquirir competencias digitales. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 21(42), 15-24. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/c42-2014-01>.
- Sheridan, J. (et. al.) (1989). Collaborative Learning. Notes from the Field. *College Teaching*, 37(2), 49-53. <http://dx.doi.org/10.1080/87567555.1989.9925477>.
- Waggoner, M. (1992). A case study approach to evaluation of computer conferencing. En Kaye, A. R. (Ed.). *Collaborative learning through computer conferencing. Computer and Systems Sciences*, (90). Berlin: Springer-Verlag. doi: http://dx.doi.org/10.1007/978-3-642-77684-7_9.
- Wilson, J. (1992). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Madrid: Paidós.

REPRESENTACIONES DE JUSTICIA SOCIAL EN PROFESORES EN FORMACIÓN

Social justice representations of trainee teachers

Almudena Juanes García

Email: nazcaljuagar@gmail.com

Liliana Jacott Jiménez

Email: liliana.jacott@uam.es

Antonio Maldonado Rico

Email: antonio.maldonado@uam.es

Universidad Autónoma de Madrid

Resumen.¹

El objetivo del presente estudio es conocer las representaciones que tienen los docentes en formación de la Justicia Social y de sus tres dimensiones (Murillo y Hernández-Castilla, 2011, Jacott y Maldonado, 2012): Redistribución, Reconocimiento y Representación/Participación), intentando explorar si existen diferencias por género, rama de estudios (Humanidades y Ciencias Sociales o Ciencias), o experiencia pedagógica o docente previa (con o sin ella). Para ello se ha diseñado y validado un cuestionario que nos ha permitido evaluar dichas representaciones en los estudiantes del Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Universidad Autónoma de Madrid. Los resultados muestran que no existen diferencias significativas en las representaciones en cuanto al género, ni en cuanto a la rama de estudios. En cambio, sí se encuentran diferencias entre los sujetos con relación a la presencia o ausencia de su experiencia pedagógica previa. En el artículo, mostramos el concepto de Justicia Social desde el que trabajamos en nuestro equipo de investigación y la importancia de esta en la formación del profesorado, como tarea urgente para su implantación en los centros educativos. Para formar a los futuros docentes en Justicia Social, creemos que es fundamental conocer previamente las representaciones e ideas que tienen en este campo.

Palabras clave: Justicia Social, estudiantes para profesores, cuestionario, experiencia pedagógica.

Almudena Juanes García

Email: nazcaljuagar@gmail.com

Liliana Jacott Jiménez

Email: liliana.jacott@uam.es

Antonio Maldonado Rico

Email: antonio.maldonado@uam.es

Universidad Autónoma de Madrid

¹ Este trabajo forma parte de los siguientes proyectos de investigación: "Escuelas para la Justicia Social" del Plan Nacional I+D+i (2011) Proyectos de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico, I+D+I. Ministerio de Ciencia e Innovación y "Educación y Justicia Social: una mirada interdisciplinar", CEMU-2012-024, I Convocatoria de la UAM de Proyectos de Investigación Multidisciplinares (2012)

Abstract.

The main of the present study is to know the Social Justice representations (and the three dimensions: Redistribution, Recognition and Representation/Participation. Murillo and Hernández-Castilla, 2011, Jacott and Maldonado, 2012) of training teachers, trying to explore whether there are differences by gender, type of studies (Humanities and Social Sciences or Sciences), or previous pedagogical or teaching experience (with or without it). For this objective, a questionnaire has been designed and validated that has allowed us to evaluate such representations in the students of the Master's Degree in Teacher Training in Secondary Education and Baccalaureate, Vocational Training and Language Teaching at the Universidad Autónoma de Madrid.

The results show that there are not significant differences in gender representations, nor in the field of studies. On the other hand, there are differences between the subjects in relation to the presence or absence of their previous pedagogical experience.

In the article, we show the concept of Social Justice from which we work in our research team and the importance of this in the training of teachers, as an urgent task for their implementation in schools. In order to train the future teachers in Social Justice, we believe that it is fundamental to know beforehand the representations and ideas that they have in this field.

Key words: Social Justice, students teachers, questionnaire, teaching experience

1 Introducción

El término Justicia Social parece estar en boga actualmente, ya que es utilizado en numerosos discursos políticos, sociales o educativos, pero ello no significa que haya una definición consensuada del término, de manera que se utilice con la misma intención en todos los ámbitos. Consideramos crucial hablar y trabajar para la Justicia Social en el entorno educativo, y por ello, en este artículo pretendemos acercarnos a la realidad del profesorado en formación, bajo un marco de la Justicia Social concreto, que trabajamos desde nuestro grupo de investigación.

Para lograr una educación de calidad, es fundamental un compromiso, tanto para la asignación de recursos financieros, como para los esfuerzos colectivos de todas las personas implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje: estudiantes, docentes, familias, medios de comunicación y el estado. En cuanto a los docentes, el pedagogo Juan Carlos Tedesco (2010) argumenta que están en una situación paradójica, dado que al mismo tiempo que se les reconoce como parte fundamental en la calidad de la educación, se aplican medidas que desprestigian su profesión.

Una manera de evitar esta situación, es diseñando políticas integrales para ellos que abarquen las condiciones de su trabajo, formación inicial y continua, y diseño de la carrera docente. Además, es vital incorporar metodologías que permitan a los estudiantes descubrir la pasión por el conocimiento, la experimentación y el dominio del razonamiento lógico

Como parte de su formación científica, siempre acompañadas de una plena confianza en la capacidad de aprendizaje de los alumnos y el compromiso y la responsabilidad por los resultados por parte de los docentes. Todo ello unido a la importancia de promover una formación ciudadana dirigida a potenciar el pensamiento crítico, la ciudadanía global y la Justicia Social en este siglo XXI (Nussbaum, 2010; Westheimer y Kahne, 2004a).

Por tanto, para construir una sociedad justa es fundamental apostar por una educación de calidad para todos. Una educación de calidad incluye necesariamente la educación en Justicia Social, como punto clave en nuestra sociedad. El alumnado de hoy tiene que estar bien informado y conocer las diferentes realidades que existen, para así adquirir sus propios criterios y actitudes en su desarrollo. Esto se hace más necesario si cabe, en la época actual, que con la crisis, la globalización y los movimientos migratorios, están apareciendo un mayor número de injusticias y desigualdades (por ejemplo, en cuanto al género, clase social, cultura, capacidad, orientación sexual, etc.) y a su vez, estas son más complejas. Por suerte, también hay un aumento de la preocupación por lograr una Justicia Social y en definitiva, construir una sociedad más justa.

Así, consideramos realmente importante conocer las ideas previas que tienen actualmente los profesores en ejercicio y sobre todo, aquellos que están en formación, para en un futuro, partir de estas en la enseñanza. En nuestra opinión, es necesario empezar analizando cuáles son las representaciones que tienen los profesores sobre la Justicia Social y cómo dichas representaciones pueden incidir sobre sus prácticas educativas para poder implementar una educación que promueva la Justicia Social.

La escuela es la unidad principal en la educación, de forma que para lograr una educación en Justicia Social, son necesarias escuelas que trabajen por y para esta justicia,

Antes de concretar en estudios relacionados con esta temática, es fundamental desentrañar el concepto de Justicia Social e identificar cómo debe actuar una escuela para lograr esta, ya que de ello dependen las acciones que se desarrollen en el ámbito escolar.

En nuestro grupo de investigación, creemos que la Justicia Social debe definirse en función del contexto en donde se desea desarrollar y siempre teniendo en cuenta las circunstancias de dicho contexto, de manera que no consideramos a la Justicia Social con un significado único, sino que se debe adecuar al contexto que se esté tratando, entendiéndola siempre como un concepto nunca acabado (Griffiths, 2003), un proceso en desarrollo, que siempre debe estar sujeto a reflexión y mejora.

En este sentido, enfocamos a la Justicia Social como un proyecto dinámico a través de un continuo que va desde la desigualdad hacia la igualdad social, de manera que podemos pensar desde acciones que mantienen o incluso aumentan las situaciones de desigualdad, hasta acciones que contribuyen a eliminar o reducir las desigualdades, tal y como propone Bonnycastle (2011).

Asimismo, pensamos que la Educación hoy en día debe tomarse como un proyecto siempre sujeto a cambios y en constante revisión. Esto no significa que no se intente esclarecer el concepto o que no se deba avanzar en la educación, sino más bien al contrario, significa penetrar en estas ideas, siendo conscientes de que son temporales y que hay que ir adaptándose a cada revisión (Murillo y Hernández-Castilla, 2011). Por tanto, vemos a la Justicia Social como una idea movilizadora, a la manera de la deconstrucción de Derrida (1992), que nos impulsa a proponer cambios recursivos en las instituciones que promuevan situaciones de justicia, así como de cara a formar a niñas y niños en una actitud crítica que les haga conocer las desigualdades y luchar contra las situaciones de injusticia.

Con relación al enfoque de la Justicia Social, por parte de nuestro grupo de investigación, Murillo y Hernández-Castilla (2011) contribuyeron a que hubiera un marco teórico para la Justicia Social, integrando las tres líneas que habían desarrollado de manera separada, autores anteriormente para hablar de la Justicia Social, como dimensiones de la Justicia Social, e indicando la urgente necesidad de un marco que las integre, no sólo para las prácticas educativas, sino también a un nivel que no se suele tener tanto en cuenta, como es el nivel de las representaciones de las personas, representaciones que desde el presente estudio pretendemos conocer.

Así, consideramos a la Justicia Social, desde tres dimensiones: Redistribución, Reconocimiento y Representación/Participación.

La Redistribución está basada en el modo en que los bienes primarios (Rawls 1971; Beauchamp 2001), recursos (Dworkin, 1981) o capacidades de lograr realizaciones (Sen 2010) se encuentran distribuidos en la sociedad y sus reivindicaciones pretenden una reestructuración más justa de estos, poniendo el foco en las injusticias económicas.

El *Reconocimiento* está basado en el respeto cultural y la existencia de relaciones justas en la sociedad. De esta manera las reivindicaciones de justicia como Reconocimiento (Collins, 1991; Cole, 2000; Fraser y Honneth, 2006; Irvine, 2003; Taylor, 1993) están enfocadas a tener un mundo que reconozca, respete y valore las diferencias de un modo amistoso.

La tercera dimensión: *Representación o Participación* (Bell, 1997; Miller, 1999; Hartnett, 2001; Lee e Hipólito-Delgado, 2007, Fraser, 2008), sugiere

que la justicia implica la promoción del acceso y la equidad para asegurar la plena participación en la vida social, especialmente para aquellas personas que han sido sistemáticamente excluidas sobre la base de su etnia, edad, género, habilidad física o mental, educación, orientación sexual, situación socioeconómica u otras características del grupo de pertenencia.

Nosotros entendemos estas tres dimensiones como *dimensiones interrelacionadas de la Justicia Social*, de manera que creemos que ante una misma situación de injusticia, podemos actuar desde estas tres. Por ejemplo, ante una situación de una clase en una escuela, en la que haya estudiantes que tengan mayores dificultades de aprendizaje, se puede actuar desde estas tres dimensiones.

Así, la Redistribución podría darse, usando mayores recursos para que comprendan mejor las clases (recursos que pueden ser materiales, como libros adaptados, o personales, como profesores de apoyo, etc.).

El Reconocimiento estaría representado en la forma en la que se respete a cada estudiante en su desarrollo personal, puedan realizarse adaptaciones curriculares, con las diferencias individuales de cada uno y se valore la diversidad como una oportunidad para fomentar el intercambio entre estudiantes y con la comunidad educativa, lo que iría muy relacionado con la Representación, haciendo que estos participen en las clases, hablando de sus dudas, de aquello que no entienden, etc., así como de las decisiones que se tomen en la escuela.

La Educación puede ayudar, y mucho, a que las personas adquieran una visión crítica de la realidad, mediante escuelas de calidad que trabajen para la Justicia Social. En cambio, pensamos que bajo el término escuelas de calidad se han escondido muchas prácticas que poco tenían que ver con el desarrollo de la Justicia Social, sino más bien al contrario, con índices de calidad externos, tales como P.I.S.A., que evalúan las calificaciones del estudiante relacionadas exclusivamente con el aprendizaje memorístico de conocimientos vacíos, no contextualizados y sin ninguna visión crítica de la realidad.

Nuestro enfoque en cambio, y por ende, el de las escuelas de calidad hacia la Justicia Social implica que estas escuelas en primer lugar, deben ser *inclusivas*, es decir, que den pleno acceso, aprendizaje y participación de cualquier estudiante, sin importar la condición social en la que se encuentre. En este punto, rechazaríamos aquellas escuelas segregadas por género o recursos económicos de las familias de las y los estudiantes.

Además, implica que estas escuelas sean *eficaces*, pudiendo conseguir un desarrollo integral de todo el alumnado, en la línea de Sen (2010) y Nussbaum (2012) de potenciar sus capacidades; *democráticas*, permitiendo el diálogo y debate de todas aquellas personas que

formen parte de la comunidad educativa; *innovadoras*, mejorando los procesos de enseñanza-aprendizaje día a día, adaptándose a la diversidad de cada estudiante; y según nuestro punto de vista, *promotoras de la Justicia Social*.

En línea con las tres dimensiones que para nosotros deben guiar la Justicia Social (Redistribución, Reconocimiento y Representación), las escuelas para la Justicia Social tienen que tener una distribución justa, no sólo de recursos en cuanto a bienes materiales, como podría ser un sistema de becas para las familias de estudiantes con menos recursos, sino también a nivel social. Creemos que la distribución de recursos únicamente materiales es una parte de la Redistribución, pero si nos quedamos sólo en ese campo, estaríamos adoptando formas relacionadas con la caridad y la compasión del menos favorecido, no desarrollando la Justicia Social, en cuanto a que no promovemos ningún cambio ni luchamos por la desigualdad existente. En cambio, abogamos porque esta distribución, aunque detrás haya cuestiones monetarias, se dé también en aspectos sociales, dedicando más esfuerzo a aquellas personas que más lo necesiten, con programas y profesorado adecuados a la diversidad de cada estudiante.

Además, las escuelas para la Justicia Social deben promover el reconocimiento, respeto y valoración de las diferencias individuales no sólo a nivel social entre estudiantes en el día a día de sus clases, sino también a nivel burocrático, mediante adaptaciones curriculares que den cuenta de esta diversidad.

Y por último, las escuelas para la Justicia Social tienen que luchar por la plena participación de todas las personas implicadas en el proceso educativo, haciendo especial hincapié en dar voz y voto a las y los estudiantes, que son las personas que se están formando y de cuya opinión, debería valerse el profesorado para desarrollar sus clases, así como el equipo directivo para organizar las diferentes actividades programadas en cada curso escolar.

De esta manera, se conseguiría crear una cultura escolar abierta, donde se compartan valores que fomenten la participación y el aprendizaje de todas las personas y se trabaje mediante la crítica constructiva, denunciando situaciones injustas y luchando por la justicia.

Además, las escuelas en sí deben ser comunidades profesionales de aprendizaje, en las que toda la comunidad educativa aprenda, innove y tengan un sentido de pertenencia con el centro (estudiantes, profesores, familias, etc.). La Educación no debe centrarse sólo en la adquisición de competencias básicas, sino también en el desarrollo socio-afectivo de sus estudiantes, y en la formación de ciudadanos orientados hacia la Justicia Social (Westheimer y Kahne, 2004a, 2004b) fomentando a su vez el compromiso y participación de estudiantes y sus familias, mediante un liderazgo democrático y distribuido.

Todas estas ideas del papel de la Educación bajo el marco de la Justicia Social no solamente pueden desarrollarse a nivel práctico, en el día a día de las aulas, sino que pueden y deben tratarse desde la investigación, acercándonos al conocimiento de aquellos valores que fomenten escuelas para la Justicia Social y escuchando las voces de todas las personas implicadas, con el objetivo de determinar qué impacto tienen estas escuelas así como las situaciones de injusticia en los entornos educativos, en ellas. Tanto la investigación, como las prácticas en la enseñanza en este contexto, deberían ayudar a guiar las políticas educativas hacia la Justicia Social.

Además, se hace necesaria la formación de las y los docentes en estas competencias, para acercarlos la realidad de las representaciones de sus estudiantes, al tiempo que conocer sus propias representaciones, tal y como se puede deducir del trabajo de Cochran-Smith, Gleeson y Mitchell (2010) con docentes en formación, donde se muestra que muchos de estos, crearon auténticas oportunidades de aprendizaje para sus estudiantes, lo que repercutió incluso en que realizaran trabajos de mayor calidad.

En esta línea, Jacott y Maldonado (2012) sugieren conceptualizar la Justicia Social en Educación como el posible resultado de actuaciones educativas, tanto en el nivel macro-educativo como en el micro-educativo, que tienen como consecuencia la reducción de las situaciones de inequidad, mediante la promoción de una o de varias de las tres dimensiones de Redistribución, Reconocimiento y Representación. Se trataría por tanto de un tipo de conocimiento práctico, fundamentado, por una parte en valores ideológicos profundos sobre la educación y, por otra en la experiencia y la formación académica. Así este conocimiento puede describirse como un sistema de representaciones en torno a las tres dimensiones de la Justicia Social que, son utilizadas por los docentes, a la hora de tomar una decisión educativa.

Por ello, además de estas tres dimensiones sobre Justicia Social, sería preciso añadir de manera transversal, la idea de justicia como adquisición de la conciencia crítica. Esta conciencia crítica supone una reorganización del pensamiento de las personas, de manera que se dé en ellas una reflexión profunda que lleve a la adquisición de una visión crítica de la realidad.

Chubbuck (2010) propone un marco de análisis para ayudar a conceptualizar la educación del profesorado y enseñar prácticas más justas socialmente para que los futuros profesores las implementen.

Este explica dos orientaciones que existen actualmente en la reflexión profesional del profesorado:

- La orientación individual en la que el profesorado novato, alude a las causas de las dificultades académicas o problemas de aprendizaje del alumnado desde una reflexión rudimentaria, entendidos como déficits del estudiante, la familia, la comunidad o la experiencia individual del estudiante. Así, las soluciones se centran en un análisis de las deficiencias como causas de los problemas de aprendizaje, pasando por un ajuste de su déficit instruyéndole en aquellas habilidades o contenidos en las que muestra dichas dificultades.
- La orientación estructural, que incluye además la orientación individual en la que el profesorado experto, cuenta con una reflexión más integrada sobre la enseñanza y el aprendizaje, de manera que aparece la estructura de desigualdad (escuela/sociedad) limitando el acceso. Así, las soluciones, añaden la actuación para cambiar las desigualdades estructurales en la escuela y la sociedad.

Por tanto, el marco de trabajo de Chubbuck (2010) para una educación socialmente justa debe partir de dos premisas fundamentales como parte del trabajo docente. La primera de estas premisas consiste en que el profesorado (y la estructura educacional) asuma y confíe en que todos los niños pueden ser capaces de aprender, mientras que la segunda parte del hecho de que todo el profesorado, experto y novato, muestre una disposición de justicia hacia cada estudiante. Todo ello llevará a los docentes a adoptar un currículo y una serie de políticas y prácticas instruccionales dirigidas a promover experiencias de aprendizaje de equidad y socialmente justas para todo el alumnado.

Creemos que este marco es relevante para analizar la relación entre las concepciones y las prácticas educativas del profesorado que promueve la Justicia Social. En nuestro estudio, nos interesa saber en qué medida los profesores en formación pueden encontrarse en el camino desde la orientación individual hacia la estructural, que incluye al individuo, puesto que a pesar de no ser expertos, se encuentran con una formación específica sobre estos temas educativos en el Máster.

2 Objetivos

Tras esta introducción al campo de la investigación en Justicia Social en el entorno educativo, mostramos los objetivos del presente trabajo.

En primer lugar, tenemos como objetivo la construcción y validación de un cuestionario que permita medir las representaciones de las tres

dimensiones de Justicia Social (Redistribución, Reconocimiento y Representación) en profesores en formación.

El segundo objetivo por tanto es conocer, a partir de los resultados obtenidos con el cuestionario, dichas representaciones en los estudiantes del Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Universidad Autónoma de Madrid.

Esta investigación se enmarca dentro de las desarrolladas por nuestro grupo de investigación, en el que queremos obtener una visión completa de las representaciones de Justicia Social en todos los niveles educativos, con el objetivo de contrastar las ideas de profesorado y estudiantes e intentar acercarnos a una posición que englobe ambas, de cara a mejorar las prácticas educativas y las relaciones estudiantes-docentes. La idea principal de este trabajo es ver si estos estudiantes de profesores tienen concepciones acerca de la Justicia Social, que en un futuro podrán aplicar en la enseñanza de sus estudiantes de secundaria, o por el contrario no disponen de valores integrados en estos temas.

3 Hipótesis

1. Se plantea la existencia de diferencias en las representaciones de Justicia Social entre los estudiantes del Máster de la rama de Humanidades y Ciencias Sociales y los de la rama de Ciencias. Se piensa que aquellos de la rama de Humanidades y Ciencias Sociales tendrán representaciones más cercanas a la Justicia Social, que aquellos de la rama de Ciencias, por haber tenido en su formación asignaturas más relacionadas con este campo, así como un interés previo en esta formación que se les atribuye por su elección de la diferente formación universitaria.
2. Igualmente, se espera encontrar diferencias en las representaciones de Justicia Social entre hombres y mujeres. Esta hipótesis está en la línea de los resultados obtenidos por varias investigaciones en las que se ha observado que existen diferencias de género en cuanto al razonamiento prosocial, de manera que en la niñez y en la adolescencia, las mujeres tienden a ser más prosociales en su comportamiento, razonamiento y respuesta afectiva que los hombres. (Metzger, y Smetana, 2010, Eisenberg, 2006, Jaffe y Hayde, 2000)
3. Existirán diferencias también entre los sujetos que tienen experiencia docente previa y los que no, pensando en que los primeros tendrán mayores representaciones de Justicia Social relacionada con su práctica pedagógica, frente a los segundos.

4 Método

4.1 Participantes

Los participantes del presente estudio fueron 92 docentes en formación, que se encontraban estudiando el Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Universidad Autónoma de Madrid. De estos 92 sujetos, en la recogida de datos se excluyeron 6 que dejaron en blanco más del 20 % de las preguntas del cuestionario, por lo que fueron finalmente 86 los sujetos analizados.

Cada docente en formación estaba cursando una especialidad de las 13 que ofrece dicho Máster, que hemos agrupado dentro de la rama en la que se orientan, siendo Humanidades y Ciencias Sociales (especialidades de Filosofía, Francés, Geografía e Historia, Griego y Latín, Inglés, Lengua castellana y Literatura, Música y Orientación educativa) o Ciencias (especialidades de: Biología y Geología, Dibujo, Educación Física, Física y Química y Matemáticas). Así, el análisis se ha realizado según esta variable con los datos que se reflejan en la tabla 1.

Tabla 1. Descripción de la muestra en función de su rama

	Frecuencia	Porcentaje
Humanidades y Ciencias Sociales	55	64,0 %
Ciencias	31	36,0 %
Total	86	100,0 %

Además, la distribución por género fue la que aparece en la tabla 2.

Tabla 2. Distribución por género

	Frecuencia	Porcentaje
Hombre	17	19,8 %
Mujer	69	80,2 %
Total	86	100,0 %

Y, finalmente, la variable experiencia pedagógica se codificó por el tipo de experiencia, agrupando en dos categorías: con experiencia docente y sin experiencia docente, tal y como muestra la tabla 3.

Tabla 3. Distribución de los sujetos por experiencia docente

	Frecuencia	Porcentaje
Sin experiencia	33	38,4 %
Con experiencia	53	61,6 %
Total	86	100,0 %

Para observar de una manera más clara los datos de la muestra en su conjunto, se puede consultar la figura 1, en la que se recogen los porcentajes de los participantes según las tres variables analizadas: género, rama y experiencia docente.

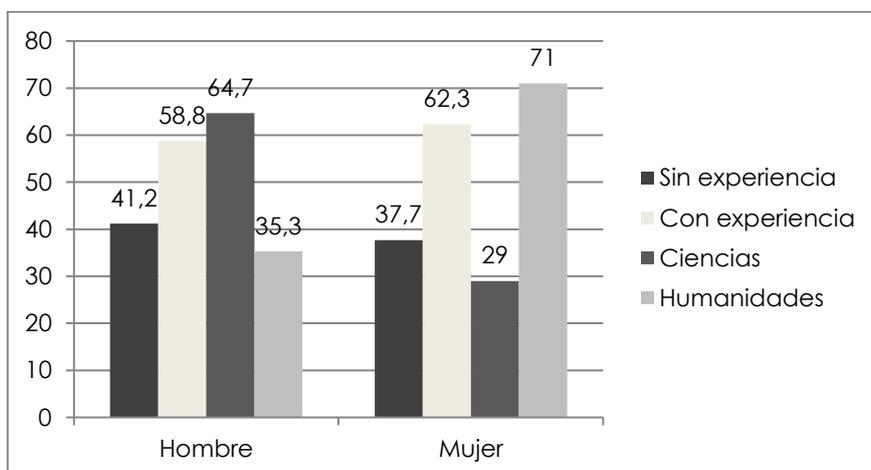


Figura 1. Porcentaje de participantes por rama, género y experiencia docente

La recogida de datos de los cuestionarios, se realizó mediante dos vías principales: en persona durante una clase del Máster (concertando cita previa con el profesor que imparte dicha clase) o mediante correo electrónico, al finalizar el Máster, es decir, en los meses de mayo y junio del curso 2011-12.

4.2 Diseño del cuestionario

El cuestionario fue diseñado por un equipo multidisciplinar en el que se encuentran los autores del presente artículo, (formado por doce expertos en psicología, antropología y educación) y profesores de secundaria que a su vez son expertos en Justicia Social en su condición de miembros del grupo de Investigación G.I.C.E.

Dicho equipo trabajó en la creación de diferentes dilemas en base a las tres dimensiones del concepto de Justicia Social (Redistribución, Reconocimiento y Representación/Participación) con el fin de diseñar un cuestionario para evaluar las representaciones de la Justicia Social de estudiantes de 2º y 4º de E.S.O. que a su vez, pudiera ser aplicado a profesores en formación, tanto de Educación Infantil y Educación Primaria como de Educación Secundaria.

Se acordó que el cuestionario adoptara la forma de un repertorio variado de dilemas que presentaran situaciones ficticias, pero plausibles, en las que el participante debía tomar una decisión entre tres alternativas posibles, de las cuales una de ellas es claramente promotora de la Justicia Social, otra de ellas claramente se aleja de la promoción de la Justicia Social y una tercera se sitúa en algún punto intermedio entre las alternativas anteriores, aunque no necesariamente de forma equidistante a ambas alternativas. Cada dilema se constituye como un ítem del cuestionario.

Inicialmente se diseñaron 92 dilemas, de los cuales, se seleccionaron 34 (haciendo los cambios oportunos para enfocarlos al profesorado en formación de nuestro estudio) concretamente: 10 dilemas de Redistribución, 12 de Reconocimiento y 12 de Representación. Finalmente, para este trabajo se han escogido sólo 24 dilemas (8 de cada dimensión) que conforman las 24 preguntas del cuestionario. A su vez, dichos dilemas están cada uno enmarcados dentro de una subdimensión (discapacidad, pobreza, convivencia, política, idioma, acceso a tecnologías de la información y la comunicación, acoso escolar, diversidad familiar, religión, igualdad de género, sanidad, altas capacidades, entre otras).

En el diseño final del cuestionario se han intercalado las preguntas de Redistribución, Reconocimiento y Representación de tal forma: Redistribución 1 -Reconocimiento 1- Representación 1, Redistribución 2-Reconocimiento 2-Representación 2, etc., las opciones de respuesta (a-b-c como las más justas socialmente), las subdimensiones, y si hacen referencia a los centros educativos, a nivel local o a nivel más global.

Por motivos de espacio, no podemos mostrar el cuestionario completo, pero a modo de ejemplo, explicamos uno de los dilemas, que se encuentra en el mismo, que corresponde con la dimensión de Redistribución y la subdimensión de pobreza. Es el siguiente:

En un colegio se ha planificado una excursión, de un día a un importante museo de la ciudad, como actividad extraescolar para dos grupos de estudiantes de 1º de E.S.O.

El equipo directivo y el equipo de profesores conocen que hay cinco estudiantes cuyas familias no tienen dinero para pagar el coste de esa actividad. ¿Qué deberían hacer?:

A) Que el colegio pague los gastos de los/as estudiantes que no tienen dinero.

B) Elevar un poco el precio de la excursión al resto de los dos grupos para que asistan todos.

C) Asegurarse que los chicos que no puedan ir a la excursión trabajen en el centro sobre lo que se puede ver en el museo.

Como puede observarse, en este dilema la opción C es la menos justa de las tres, dado que a diferencia de la A y la B, la solución de la C no permite que las y los estudiantes que no cuentan con recursos económicos suficientes, tengan las mismas oportunidades que los que sí cuentan con estos (en este caso, oportunidad de ir a la excursión).

En las alternativas A y B, en cambio, se intenta recaudar dinero para que estos estudiantes puedan ir a la excursión. La alternativa B propone que el dinero se recaude a través de los alumnos y sus familias, entre quienes se distribuirían los gastos económicos, para pagar la excursión a sus compañeros/as. La alternativa A, por otro lado, plantea que sea el colegio quien asuma el pago.

Aunque a simple vista, pueda parecer que ambas son buenas soluciones, dado que con las dos se conseguiría que estudiantes que no tienen dinero puedan ir a la excursión como el resto, desde el criterio de la Justicia Social, es más justa la alternativa A.

El colegio, a través del equipo directivo y del profesorado tiene que conocer la realidad de sus estudiantes y saber si hay estudiantes en situación de pobreza o desigualdad, para planificar actividades en consecuencia. Además, en el ejemplo, se asume que el equipo directivo y el profesorado conocen la situación de estos alumnos, por lo que no deberían haber propuesto una excursión a la que no todos pueden acceder, extendiendo así la situación de injusticia y desigualdad, de la que ya parten.

Desde nuestra perspectiva de Justicia Social, es fundamental que el colegio conozca la situación de sus estudiantes, realizando actividades en las que todos tengan cabida y si como en el ejemplo, la desigualdad ya se ha dado, es el responsable de facilitar las condiciones para que puedan tener acceso a las mismas oportunidades, en este caso, pagando los gastos. Además, en este punto no estaríamos hablando sólo de Redistribución en sí (en cuanto a reparto de recursos en para los estudiantes), sino también del Reconocimiento de los mismos derechos para todos ellos (derecho de realizar las mismas actividades, como ir a la excursión), y la Representación

de todos en los mismos entornos (tanto en actividades escolares como extraescolares).

Sin embargo, la alternativa C aún se da en algunas escuelas, lo que puede ser debido a diversos motivos: falta de conocimiento de la realidad del alumnado, falta de planificación del equipo directivo o profesorado, falta de comunicación entre los estudiantes, familias y el personal del centro, etc., por lo que nos parece crucial incluirla en el dilema.

4.3 Validación del cuestionario

Se realizaron dos validaciones del cuestionario. En primer lugar para la selección de 34 dilemas y posteriormente para valorar los 24 dilemas finales que tiene el cuestionario. Fueron validaciones inter-jueces con 33 expertos pertenecientes al grupo GICE, entre los que también se encontraban los miembros del equipo que elaboró los dilemas. Para realizar esta validación, se envió a los expertos mediante correo electrónico el cuestionario (con las tres dimensiones indicadas por separado), explicándoles el objetivo de la investigación y pidiéndoles una valoración de la Justicia Social que se promovería en cada alternativa. Se les pidió que cuantificaran esta valoración en una escala de 1 (menos Justicia Social) a 9 (más Justicia Social). También, se añadió una casilla para sus comentarios. Cada uno de los expertos realizó una valoración independiente del valor de Justicia Social de cada una de las alternativas de las 24 preguntas del cuestionario. Una vez calculado el valor medio de Justicia Social percibida de cada alternativa, se decidió conceder una puntuación de 1 a la alternativa con mayor valoración Justicia Social, y 0 a las otras dos alternativas de cada dilema. Como las 24 preguntas están agrupadas en función de las tres dimensiones de la Justicia Social, se creó una escala para cada una de ellas (Representación, Redistribución y Reconocimiento) de 0 a 8, dado que cada dimensión tenía el mismo número de preguntas en el cuestionario.

De este modo, para cada sujeto se pudieron calcular 3 puntuaciones correspondientes a cada una de esas tres dimensiones que permitieron comprobar su grado de representación de las tres dimensiones de Justicia Social.

3 Resultados

Para el análisis de los resultados se ha utilizado el programa estadístico de procesamiento de datos SPSS, versión 20. Se ha analizado tanto el cuestionario en sí en base a su fiabilidad como instrumento, como las representaciones de los participantes sobre Justicia Social, tal y como reflejaban los objetivos del estudio.

3.1 Análisis del cuestionario

Se ha realizado el análisis de fiabilidad, obteniéndose una fiabilidad para todo el cuestionario con alfa de Cronbach de $\alpha = 0,595$. Al revisar el índice de homogeneidad, se ha encontrado que tres ítems afectan directamente al valor de fiabilidad, de manera que realizando el análisis de fiabilidad prescindiendo de estos tres ítems, la fiabilidad alfa de Cronbach resulta $\alpha = 0,643$. A pesar de que se trata de un valor bajo, consideramos que es aceptable, teniendo en cuenta la propia heterogeneidad de la naturaleza de los dilemas presentados, y, por otra parte, del carácter piloto o experimental del cuestionario. En todo caso, George y Mallery (1995) consideran que este valor de alfa puede considerarse aceptable en el caso de constructos complejos, como es evidente que sucede en el caso de la Justicia Social.

3.2 Análisis de las representaciones

Para analizar las representaciones, los 24 dilemas se agruparon en tres variables: Redistribución, Reconocimiento, Representación/Participación. Estas tres variables indican la suma de las respuestas de cada sujeto a las 8 preguntas relacionadas con cada una de las variables (valores de 0 a 8). Además, se calculó una variable etiquetada como Justicia Social, como la suma de las tres variables anteriores (valores de 0 a 24).

Se realizaron las tablas de frecuencias del porcentaje de respuestas a cada una de las alternativas de cada pregunta, y las tablas de contingencias entre dichas respuestas y las variables: género, rama y experiencia docente, resultando una adecuada distribución en la elección de las alternativas.

Finalmente, para obtener los datos en su totalidad en cuanto a las representaciones sobre Justicia Social con sus tres dimensiones: Redistribución, Reconocimiento y Representación/Participación relacionadas con las variables de género, rama y experiencia docente, se han comparado las medias, mediante tres pruebas T para muestras independientes.

Los resultados obtenidos no establecen diferencias significativas entre hombres y mujeres, ni entre docentes de la rama de Ciencias y aquellos de la rama de Humanidades y Ciencias Sociales, para ninguna de las variables estudiadas: Redistribución, Reconocimiento, Representación y el Índice Global de la Justicia Social, puesto que los datos indican que la significación bilateral correspondiente en cada una de estas, fue mayor que el nivel de significación para una confianza del 95 % que se asumió ($> 0,05$). Por tanto, se rechazan nuestras hipótesis de partida en cuanto a diferencias posibles por género y rama de los docentes.

Sin

embargo, sí existieron diferencias estadísticamente significativas entre docentes con experiencia docente previa y sin ella, tal y como puede apreciarse en la tabla 4. En dicha tabla vemos como mientras para la variable Redistribución, no se encuentran diferencias significativas entre los sujetos con experiencia docente y sin ella, sí se encuentran estas diferencias para el resto de las variables (Reconocimiento, Representación y Justicia Social), lo que confirma nuestra hipótesis inicial.

Tabla 4. Diferencias en las variables: Redistribución, Reconocimiento, Representación y Justicia Social, según la experiencia docente

	Pruebas t
Redistribución	$t(84) = -0.223; p = .82$
Reconocimiento	$t(84) = -2.177; p < .05$
Representación	$t(84) = -2.051; p < .05$
Justicia Social	$t(84) = -2.032; p < .05$

**. En cursiva los resultados significativos en función de la experiencia docente.*

En resumen, puede concluirse que para las variables estudiadas, sólo han aparecido diferencias significativas con la variable experiencia docente. La prueba T nos indica que estas diferencias se encuentran en Representación, Reconocimiento y el índice global de la Justicia Social.

Nos parece importante especificar en qué dirección se encuentran las diferencias obtenidas con la variable experiencia docente en relación a la variable Justicia Social. Para ello, hemos calculado las medias de los valores de la variable Justicia Social para experiencia docente.

Los resultados, tal y como se muestran en la tabla 5 y en la figura 2, indican que los sujetos con experiencia docente previa expresan una representación más cercana a la Justicia Social que los sujetos sin dicha experiencia.

Tabla 5. Medias de la variable Justicia Social para experiencia docente

Experiencia docente	Media
Sin experiencia	13,8485
Con experiencia	15,2264

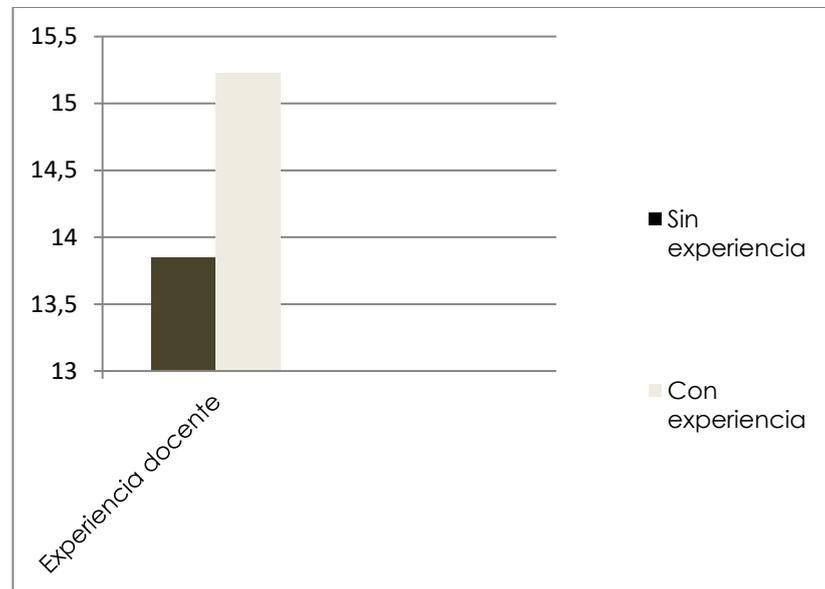


Figura 2. Medias de la variable Justicia Social para género, rama y experiencia docente.

4 Conclusiones

Se ha diseñado y validado un cuestionario de representación de Justicia Social confiable, según el índice de fiabilidad alfa de Cronbach del cuestionario completo, teniendo en cuenta la variable Justicia Social, como constructo complejo (George y Mallery, 1995). No obstante, es necesario seguir trabajando en el diseño de cuestionarios e instrumentos que permitan ver diferencias más sutiles. No se ha procedido a eliminar los tres ítems que afectaban a la fiabilidad alfa de Cronbach del cuestionario completo, dado que el hacerlo, no nos cambiaba radicalmente dicho índice. Es por ello, por lo que se recomienda que en futuras investigaciones se profundice más aún en el diseño de un instrumento que permita definir dilemas fáciles de comprensión para los participantes, teniendo en cuenta siempre que la respuesta de mayor Justicia Social no sea totalmente obvia.

En este sentido, creemos crucial señalar la importancia de instrumentos cualitativos para estudiar estas representaciones de Justicia Social, tanto en profesorado como en estudiantes, ya que nos permitiría ver respuestas espontáneas, profundizar en los argumentos de cada uno de ellos y cómo justifican sus decisiones acerca de una injusticia planteada. Precisamente, los autores de este trabajo, han desarrollado una entrevista semiestructurada para estudiantes de Educación Primaria, con base al cuestionario aquí

descrito y lo han aplicado de manera exitosa, por lo que sería muy interesante poder utilizar esta entrevista también para el profesorado.

Aun así, el cuestionario permite conocer las representaciones de las tres dimensiones de Justicia Social (Redistribución, Reconocimiento y Representación) de los profesores en formación del Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Universidad Autónoma de Madrid., por lo que el presente estudio nos da un primer acercamiento general que apunta hacia unas diferencias a nivel de experiencia docente previa.

Pensamos que el no encontrar diferencias significativas con las variables género y rama, puede ser debido en parte a nuestra muestra. Se trata de estudiantes en formación para ser profesores, a los que se les supone una cierta motivación e interés por dar una enseñanza de calidad. De esta manera, es más probable que tengan una representación de Justicia Social mayor que el resto de la población, más si tenemos en cuenta que en el Máster que estudian se incluyen algunos contenidos muy cercanos a las dimensiones de la Justicia Social, especialmente en las materias comunes y que forman parte del núcleo psicopedagógico común que constituye la primera parte del máster, es decir el llamado módulo genérico.

Dado que los objetivos con nuestro estudio eran por un lado, tener un primer cuestionario piloto para poder medir las representaciones sobre Justicia Social en profesores en formación, y por otro, conocer dichas representaciones, no hemos avanzado hacia el resto de la población, pero pensamos que sería muy interesante un posible estudio posterior comparando profesores en formación con otros grupos, por ejemplo profesores en ejercicio, estudiantes de magisterio de los últimos cursos o como decíamos, estudiantes en todos los niveles educativos.

Por otro lado, nuestra investigación basada en los profesores en formación se ha realizado con la idea de contrastar las representaciones de estos sujetos, con las de los estudiantes de 2º y 4º de la E.S.O., para quienes se ha diseñado un cuestionario con dilemas aplicados a ellos, a partir del cuestionario de este trabajo.

En cuanto a la muestra, hubiese sido muy positivo tener más sujetos varones, así como un mayor número de sujetos estudiados, pero nos hemos visto limitados por los sujetos existentes en el Máster, que al igual que en la población de profesores en la actualidad, son en su mayoría mujeres.

La investigación nos ha servido asimismo para comprobar de primera mano como el hecho de dar una definición del concepto de Justicia Social es bastante complicado y en el ámbito de la educación, más aún, tal y como nos indicaban los autores (Griffiths, 2003; Murillo y Hernández-Castilla 2011). En nuestro diseño del cuestionario, fue costoso encontrar dilemas en los que todos los investigadores tuviéramos de manera muy clara las alternativas de

respuesta y los dilemas apropiados, así como con la posterior validación del cuestionario por parte de los expertos. La idea de Justicia Social puede parecer sencilla e intuitiva pero a la hora de ponerla en práctica con estrategias concretas, es difícil operativizarla. Por ello, creemos fundamental hacer pensar a los futuros profesores sobre ello, de cara a sus futuras prácticas. Esto se relaciona en gran parte con la necesidad que nos indicaba Cochran-Smith, Shakman, Jong, Barnatt, Terrell y McQuillan (2009) de redefinir el aprendizaje, de manera que los profesores tengan en cuenta todos los contextos de la enseñanza-aprendizaje: familia, grupos de comunidad, etc.

Igualmente, y aunque no se ha realizado un estudio detallado en este aspecto, nos parece que en nuestros participantes se ha observado el marco que apuntaba Chubbuck (2010) de orientación estructural (y no meramente individual). Los sujetos en general fueron bastante participativos y estuvieron ilusionados con la idea de formar parte de una investigación relacionada con sus concepciones, muchos de ellos hicieron comentarios con relación a esto e incluso escribieron en el cuestionario anotaciones acerca de la estructura que debía estar mediando en la solución de alguno de los dilemas. Sin embargo, dado que no teníamos datos suficientes para analizarlo, puesto que trascendía de los objetivos de nuestra investigación, no se realizó una codificación y análisis ulterior de estos comentarios.

Para finalizar, queremos hacer hincapié en la importancia que tiene este tipo de investigaciones en la sociedad actual. Como es bien sabido, la educación es uno de los pilares básicos de la sociedad y no podemos dejar que nos enseñen cuestiones meramente de conocimientos escolares. Sin negar la importancia de dichos conocimientos, pensamos que tenemos que sentar las bases hacia una educación de calidad, en la que la Justicia Social sea una parte imprescindible.

Referencias Bibliográficas

- Beauchamp, T. (2001). *Philosophical Ethics: An Introduction to Moral Philosophy*. Londres: McGraw-Hill Book Company.
- Bell, L. A. (1997). Theoretical foundations for social justice education. En M. Adams, L. A. Bell y P. Griffin (Eds.), *Teaching for diversity and social justice: A sourcebook* (pp. 3-15). Nueva York: Routledge.
- Bonnycastle, C. (2011). Social Justice along a Continuum: A Relational Illustrative Model. *Social Service Review*, 85 (2), 267-295.
- Chubbuck, S. M. (2010). Individual and Structural Orientations in Socially Just Teaching: Conceptualization, Implementation, and Collaborative Effort, *Journal of Teacher Education* 61 (3), 197-210.
- Cochran-Smith, M., Shakman, K., Jong, C., Barnatt, J., Terrell, D. y McQuillan, P. (2009). Good and just teaching: The case for social justice in teacher education, *American Journal of Education*, 115 (3), 347-377.

- Cochran-Smith, M., Gleeson, A.M. y Mitchell, K. (2010). Teacher Education for Social Justice: What's Pupil Learning Got to Do With It? *Berkeley Review of Education*, 1(1), 35-61.
- Cole, M. (Ed.). (2000). *Education, equality and human rights: Issues of gender, race, sexuality, special needs and social class*. Londres: Routledge/Falmer Press.
- Collins, H. (1991). *Fighting words: Black women and the search for justice*. Nueva York: Routledge.
- Derrida, J. (1992). *El otro cabo. La democracia, para otro día*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Dworkin, R. (1981). What Is Equality? Part 2: Equality of Resources. *Philosophy and Public Affairs* 10(4), 283-345.
- Eisenberg, N. (2006). Prosocial Development. En W. Damon, R. M. Lerner y N. Eisenberg, N. (Eds.), *Handbook of Child Psychology. Social, Emotional, and Personality Development* (pp.646-718). Hoboken, NJ: John Wiley y Sons.
- Fraser, N. y Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate filosófico*. Madrid: Ediciones Morata S. L.
- Fraser, N. (2008). *Scales of Justice: Reimagining Political Space in a Globalizing World*. Cambridge: Polity Press.
- George, D. y Mallery, P. (1995). *SPSS/PC+ step by step: A simple guide and reference*, Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Griffiths, M. (2003). *A fair bit of Difference*. Buckingham: Open University Press.
- Hartnett, D. (2001). The history of justice. The Social Justice Forum, Loyola University, Chicago (paper).
- Irvine, J. J. (2003). *Educating teachers for diversity: Seeing with a cultural eye*. Nueva York: Teachers College Press.
- Jaffe, S. y Hyde, J. S. (2000). Gender differences in moral orientation: A metanalysis. *Psychological Bulletin*, 126(5), 703-726
- Jacott, L. y Maldonado, A. (2012). Social justice and citizenship education. En P. Cunningham y N. Fretwell (Eds.), *Creating Citizenship Communities: Local, National and Global. Selected Papers from the fourteenth Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Academic Network* (pp. 511-517) London: CiCe.
- Lee, C.C. y Hipólito - Delgado, C. (2007). Counselors as agents of social justice. En C.C. Lee (Ed.), *Counseling for Social Justice* (pp. 13-28). Alexandria, VA: American Counseling Association.

- Metzger, A. y Smetana, J. G. (2010) Social Cognitive Development and Adolescent Civic Engagement. En L. R. Sherrod, J. Torney-Purta, J. y C.A. Flanagan, (Eds.), *Handbook of Research on Civic Engagement in Youth* (pp. 221-248) Hoboken, NJ: John Wiley y Sons.
- Miller, D. (1999). *Principles of Social Justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2011) Hacia un concepto de justicia social. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 9(4), 8-23.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit. Why democracy needs the humanities*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades. Propuestas para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. New York: Oxford University Press.
- Sen, A. (2010). *La idea de la Justicia*. Madrid: Taurus.
- Taylor, C. (1993). *El multiculturalismo y "la política del reconocimiento"*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Tedesco, J. C. (19 de noviembre de 2010) Educación para la justicia social. *El País*. Recuperado de:
http://elpais.com/diario/2010/11/19/sociedad/1290121205_850215.html
- Westheimer, J. y Kahne, J. (2004a). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American educational research journal*, 41(2), 237-269.
- Westheimer, J. y Kahne, J. (2004b). Educating the "good" citizen: Political choices and pedagogical goals. *Political Science and Politics*, 37(2), 241-247.

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN COMPETENCIA DIGITAL: CLAVE PARA LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI

Teacher training in digital skills: key to the education of the 21st
century

Antonio-Manuel Rodríguez-García

Email: arodrigu@ugr.es

Nazaret Martínez Heredia

Email: nazareth@ugr.es

Francisco Raso Sánchez

Email: fraso@ugr.es

Universidad de Granada

Resumen.

En el presente artículo se lleva a cabo una revisión sobre los hitos principales del establecimiento de la formación por competencias en España y Andalucía, haciendo un inciso especial en la competencia digital, una de las ocho competencias clave consideradas por la Unión Europea para el aprendizaje a lo largo de la vida, otorgando una visión amplia y concisa sobre las principales implicaciones que tiene esta nueva delimitación conceptual en la formación de docentes. Por consiguiente, se destaca la necesidad de formar a ciudadanos altamente competentes en lo que a lo digital nos referimos para así promover una mayor inclusión de las personas en la sociedad actual cuyo apellido es "digital".

Palabras clave: Formación del profesorado, Competencia digital, TIC, Educación Superior

Antonio-Manuel Rodríguez-García

Email: arodrigu@ugr.es

Nazaret Martínez Heredia

Email: nazareth@ugr.es

Francisco Raso Sánchez

Email: fraso@ugr.es

Universidad de Granada

Abstract

In the present paper it is carried out a review of the major milestones of establishing competency-based training in Spain and Andalusia, making a special point in digital skills, one of the eight key competences considered by the European Union for lifelong learning, providing a comprehensive and concise overview of the main implications of this new conceptual delimitation in teacher training. Therefore, we highlight the need to train highly competent citizens in what we refer to digital, to promote greater inclusion of people in today's society whose surname is "digital."

Key words: Teacher training, Digital skills, ICT, Higher Education

1 Introducción

La competencia digital forma parte del grupo de competencias clave que cualquier persona ha de desarrollar una vez finalice la educación obligatoria en instas de incorporarse de manera activa y satisfactoria a la vida adulta, al tiempo que desarrolle una estrategia formativa que apueste por un aprendizaje permanente a lo largo de la vida (INTEF, 2017). Todo ello queda recogido en las indicaciones establecidas a nivel europeo donde se evidencian una serie de líneas estratégicas para la formación por competencias y un aprendizaje inacabado que se extiende a lo largo de toda la vida (Recomendación 2006/962/CE).

En este sentido, el desarrollo y el tratamiento de la competencia digital no solamente se hace necesario por tratarse de una de las líneas estratégicas establecidas a nivel internacional, sino como medio de inclusión en una sociedad donde predomina lo digital y donde los avances tecnológicos no terminan de cesar. Por tanto, la necesidad de formar a ciudadanos altamente competentes en lo que a lo digital se refiere queda ampliamente avalado por los cambios acontecidos durante los últimos años en la sociedad, proporcionando una mayor capacidad de aprovechamiento de la riqueza y posibilidades que nos ofrecen las tecnologías digitales y, al mismo tiempo, los retos que las mismas plantean, por lo que resulta indispensable su formación en instas de participar significativamente en nuestra sociedad y en la economía del conocimiento surgida en el siglo XXI.

2 Antecedentes y orígenes de la formación por competencias

Durante los últimos años hemos sido testigos de un proceso de cambio y transición educativa a nivel metodológico en el que se han redefinido tanto los planes de estudio, como la formulación de los mismos, las metodologías empleadas y los resultados esperados. Todo ello forma parte de un proceso de transformación a nivel europeo que tuvo sus inicios en el año 1998 con la Declaración de la Sorbona (1998) por acuerdo de cuatro países (Reino Unido, Italia, Francia y Alemania). De dicho acuerdo surgió un ambicioso manifiesto que viniese a conseguir un sistema educativo superior más unificado a nivel internacional. Por consiguiente, se declaró la necesidad de extender horizontes internacionales, pensando no únicamente en una Europa del crecimiento económico, sino en una añadidura de una Europa del conocimiento, entendiéndose como deber de la misma el hecho de desarrollar y consolidar aquellas dimensiones de carácter intelectual, cultural, social y técnico a nivel internacional.

Así pues, se propone una gran modificación del sistema de Educación Superior a como veníamos estando acostumbrados. En el manifiesto se

recogen, entre otros muchos aspectos importantes, la nueva estructuración de los títulos superiores: grado y postgrado, cuyo principal foco se encuentra en que la obtención de los mismos ha de ser equiparable y válida en la Unión Europea, para lo que establecen el nuevo Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS), aprobado en el año 2003 en nuestro país mediante el Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. En definitiva, el objetivo final sería la unificación de los estados miembros para la creación de un marco común de referencia internacional para la mejora de la educación en todas sus vertientes y la oportunidad de empleo.

Posterior a este documento tuvo lugar la Declaración de Bolonia (1999), por lo que la Unión Europea seguía apostando firmemente en la creación de una Europa del Conocimiento. España entra a formar parte de esta revolución de la educación en este momento. En ella se pueden ver los objetivos que vienen a perseguirse en los años venideros como, por ejemplo:

- Adopción de un sistema de titulaciones comprensible y comparable entre los miembros de la UE.
- Adopción de una reestructuración del sistema en dos ciclos diferenciados: grado y postgrado, siendo la titulación de grado reconocida en todo el mercado laboral de la UE.
- Establecimiento de un sistema de créditos transferible entre las titulaciones de grado en la UE para, de esta manera, fomentar la movilidad y el intercambio.
- Promoción de una Europa cooperativa en salvaguardar la calidad del sistema y el desarrollo de metodologías comparables.

Dos años más tarde, en mayo de 2001, tuvo lugar una nueva reunión en Praga (Comunicado de Praga, 2001), con la introducción de cuatro países más y en la que se establecieron tres líneas preferentes de actuación:

- Apuesta por un aprendizaje y una formación continua y permanente.
- Mejora de la Educación Superior, tratando de que las universidades, otras instituciones y los estudiantes se impliquen como miembros activos en la transformación de la misma.
- Necesidad de favorecimiento de la imagen de la Educación Superior Europea, facilitando el atractivo para todos los estudiantes europeos y de otras partes del mundo.

En el año 2003 tuvo emplace la conferencia de Berlín y, aparte de tratar de un modo más específico todos los aspectos recogidos en la Declaración de Bolonia (1999), se señaló a la investigación como otro de los pilares necesarios para la construcción del EEES, dando tintas para la construcción de un Espacio de Investigación Europeo que ayude a consolidar la Europa del Conocimiento que viene persiguiendo la UE.

Posterior a ella, tuvo lugar el Comunicado de Bergen (2005), en el que se perfilan los objetivos propuestos anteriormente: establecimiento de un marco de cualificaciones nacional, compatible con el general propuesto por el EEES, establecimiento de evaluación por pares y otros criterios para la mejora de la investigación, una mejor preparación para el alumnado que se inserte al mundo laboral (experiencia en movilidad, mejor formación, mayor nivel competencial, etc.), entre otras.

Dos años más tarde, con el Comunicado de Londres (2007), los ministros vuelven a reunirse con la pretensión de comprobar los progresos obtenidos desde la celebración de Bergen, tratando nuevamente temas de especial interés: movilidad, marco de cualificaciones y reconocimiento, estructuración de los estudios, aprendizaje permanente, doctorados, la garantía y certificación de la calidad y, en resumidas cuentas, trataron la implantación del EEES en un mundo global y las prioridades de trabajo para la reunión de 2009.

En este sentido, en el Comunicado de Lovaina (2009) participaron países ajenos a la UE (EEUU, México, Canadá, Brasil, Japón e India), y se trataron temas de gran envergadura diferenciados en cuatro ejes fundamentales: dimensión social, aprendizaje permanente, empleabilidad y un proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante. De esta manera, se pretendía favorecer la igualdad de oportunidades de acceso a la Educación Superior; una mejora de la empleabilidad como parte de un proceso de formación que garantizase al estudiante una mejora de sus habilidades y competencias para insertarse en el mercado laboral; la necesidad de renovación conceptual y metodológica del aprendizaje para dar más protagonismo al alumno; un alumno que sea capaz de aprender durante toda la vida.

Finalmente, la última reunión tuvo como resultado la Declaración de Budapest-Viena (2010), haciendo énfasis en la necesidad de situar al estudiante en el centro del proceso de formación, para formar a un ciudadano competente en su labor y, de esta forma, contribuir a la mejora de la empleabilidad y la calidad de la educación.

2.1 España y Andalucía dentro de la creación del EEES: principales implicaciones

Aunque España no entró a formar parte de este proceso desde sus inicios con la Declaración de la Sorbona, sí lo hizo con la Declaración de Bolonia (1999), aceptando llevar a cabo todas las medidas necesarias para la implantación en el año 2010 de un sistema unificado de titulaciones y un marco de referencia europeo (EEES). Desde este momento, el gobierno de España comenzó un proceso de transformación arduo y ambicioso de la Educación Superior. Por aquel entonces, el sistema de Educación Superior en España se regía por la LOU (2001), la cual debía modificarse para hacer frente a las líneas de actuación señaladas en las diferentes reuniones ministeriales europeas creando, de esta manera, la LOMLOU (2007), en cuyo preámbulo podemos ver recogidos los ambiciosos objetivos que se planteaban para esta nueva etapa educativa en nuestro país:

se trata de una "apuesta decidida por la armonización de los sistemas educativos superiores en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, asumiendo la necesidad de una profunda reforma en la estructura y organización de las enseñanzas, basada en tres ciclos: Grado, Máster y Doctorado. Se da así respuesta al deseo de la comunidad universitaria de asentar los principios de un espacio común, basado en la movilidad, el reconocimiento de titulaciones y la formación a lo largo de la vida. El nuevo modelo de enseñanzas aporta una manera diferente de entender la universidad y sus relaciones con la sociedad. Se trata de ofrecer una formación de calidad que atienda a los retos y desafíos del conocimiento y dé respuesta a las necesidades de la sociedad" (LOMLOU, 2007, p.16241).

Así pues, las diferentes universidades, recoge la ley, deberán adoptar todas las medidas necesarias con el objetivo de integrar el sistema educativo superior español en el EEES. Sin embargo, la acción no podía ceñirse únicamente a la creación de una nueva ley orgánica, sino que se llevaron a cabo otras acciones de interés plasmados en diversos documentos que se recogen en el Boletín Oficial del Estado (sistema de créditos y calificaciones, suplemento europeo al título, ordenación de las enseñanzas,...). A su vez, destinaron un programa de ayudas para financiar la adaptación de las distintas instituciones universitarias de nuestro país hacia la convergencia europea.

Las universidades, por su parte, se tenían que ocupar de la elaboración de un Libro Blanco sobre el diseño de los títulos de Grado, en cooperación con la ANECA, que recogiese información sobre el perfil profesional que demanda la sociedad acerca de un egresado. Por este encomiendo, en los distintos documentos se recoge información

referente a la afinidad entre la titulación nacional y las que se ofertan en Europa, investigaciones sobre inserción y el mercado laboral de los titulados en los últimos cinco años, perfiles competenciales, etc.

Por su parte, Andalucía tenía el encargo del gobierno nacional de llevar a cabo la reestructuración de sus universidades hacia la convergencia. Sin embargo, como ésta tenía plenamente transferidas sus competencias para hacerlo, el Consejo Andaluz de Universidades acordó fechar el curso 2010/11 como el elegido para implantar oficialmente los primeros títulos de Grado, habiendo establecido anteriormente los de Máster. Antes de la fecha, la comunidad ya había trabajado conjuntamente en una serie de reuniones que tuvieron como resultado la publicación de diferentes órdenes legislativas. Entre sus acciones principales, se pusieron en marcha diferentes convocatorias para diversos fines: elaboración de guías docentes conforme a las nuevas exigencias, realización de experiencias piloto, innovación de la docencia, jornadas de intercambio, etc. (Mérida y Angulo, 2010).

Entre las reformas más candentes que se debían llevar a cabo, dos de las más importantes que inciden directamente en la presente investigación fueron, por tanto, la reestructuración de la formación por competencias y la renovación de las metodologías docentes. En ambos procesos, el interés se centraba en poner como centro de atención al estudiante, eje principal de ambos frentes de actuación. En el caso primero, el objetivo principal era mejorar la relación entre la formación y el mercado laboral, con la pretensión última de facilitar la inserción laboral del estudiante atendiendo a la demanda de la sociedad. En el segundo caso, el interés por la renovación estribaba en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, otorgando un papel activo al alumnado para convertirlo en principal protagonista de su aprendizaje (De Miguel, 2005).

2 La sociedad del conocimiento

Del mismo modo que comenzábamos el apartado anterior, el nacimiento de la competencia digital tiene otro de sus pilares básicos en la transformación estructural de nuestra sociedad, siendo algunas de las causas principales, y de las más importantes, la revolución tecnológica brotada con la llegada de las TIC, el surgimiento de un mundo globalizado, la apuesta por una economía global, entre otras, (Castells, 1999; Hargreaves, 2003). Pasada la línea divisoria que separaba a la Sociedad de la Información, surgida en la época postindustrial, de la Sociedad del Conocimiento, esta nueva época venía de la mano de un cambio de paradigma gracias a la incorporación de las TIC en todas las esferas de la vida humana.

La revolución tecnológica ha transformado y permutado las maneras de relacionarse las personas, de trabajar, de aprender, de convivir, de comunicarse... Una sociedad que, según Cabero y Llorente (2006) se caracteriza por ser más global, más dinámica e interconectada y que gira en torno a las TIC evolucionando acuciosamente. A su vez, una sociedad marcada por un acceso digital multiforme causando una brecha digital inherente, una transformación del concepto de "espacio" y de "tiempo" y un enorme acceso a gran cantidad de información como nunca antes había sido posible. Surge, a su vez, la tecnología móvil, revolucionando aún más el concepto de movilidad, accesibilidad, inmediatez, consumo y conectividad (Vacas, 2010).

En este escenario, el contexto educativo, como eje fundamental de nuestra sociedad, no tarda en ver reflejados todos los avances que va teniendo la sociedad en todas y cada uno de los pilares que lo componen: sistema de organización, procesos de enseñanza-aprendizaje, roles del profesorado y del alumnado, relaciones interpersonales, metodologías docentes, currículum, objetivos, planes de formación e innovación, etc. Y es que, según el último Informe Sociedad de la Información en España (Fundación Telefónica, 2016), la tecnología en general viene transformando el modo en que las personas interactúan con la sociedad. En datos objetivos, se recoge que casi un 40% de la población mundial ya tiene conexión a Internet en sus hogares estimándose, a su vez, una penetración de la tecnología móvil de hasta un 90% para los años venideros, cifra que posiblemente haya crecido con el paso de los años hasta la fecha actual. Por su parte, el informe llevado a cabo por la Fundación Orange (2014) en nuestro país, señala que aproximadamente un 70% de los hogares españoles pueden acceder a Internet desde diversos dispositivos, teniendo un uso creciente el acceso vía smartphone.

Como bien señala la Comisión Europea, la OCDE y el Banco Mundial, las TIC se han convertido en un elemento esencial y estratégico para el desarrollo económico y social de todos los países. Por ello mismo, la CE impulsó la Agenda Digital Europea dentro de la Estrategia Europa 2020 con la pretensión de promover el potencial que tienen las TIC para el fomento de la innovación, el desarrollo económico, educativo y el impacto en la mejora de la vida de los ciudadanos y de las empresas (Comisión Europea 2010). A nivel nacional, España también ha impulsado una serie de medidas para contribuir a desarrollar la economía digital y del conocimiento en todas las esferas de la sociedad. Concretamente, el Ministerio de Industria, Energía y Turismo puso en marcha la Agenda Digital para España en el año 2013, promoviendo espacios para la acción en materia de inclusión, alfabetización digital, mejora de las administraciones electrónicas y, en definitiva, como hemos comentado anteriormente, una contribución al desarrollo de una economía digital.

En el ámbito autonómico, Andalucía también puso en marcha acciones encaminadas a las recomendaciones nacionales e internacionales en TIC con la aprobación en 2013 de la Estrategia de Infraestructuras de Telecomunicaciones de Andalucía 2020 en concordancia con la Agenda Digital Europea 2020. A su vez, en el ámbito educativo, la Consejería de Educación llevó a cabo diversos planes para la mejora de las TIC en la educación como: la Mochila Digital o el Plan de Escuela 2.0.

En definitiva, Ferrari (2012) sintetizaba en tres argumentos las principales razones de la necesaria integración de las TIC en la educación:

- Beneficios de las TIC para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Necesidad de adquirir una competencia digital para ser eficaz en la Sociedad de la Información y el Conocimiento.
- Contribuir a la lucha y erradicación de la brecha digital, de forma que se facilite la participación de todos los ciudadanos en la era digital.

Parte de esas transformaciones quedan reflejadas en diversos reportes internacionales sobre la inclusión de las TIC en la educación: el Informe Horizon 2015 llevado a cabo por Johnson, Adams, Estrada y Freeman (2015); o el último publicado por Johnson, Adams, Cummins, Estrada, Freeman y Hall (2016) constando un crecimiento importante de nuevos espacios y escenarios de aprendizaje: a distancia u online y semipresenciales o híbridos, así como el desarrollo de las últimas tendencias clave para la adopción de las TIC en las universidades y mejora del aprendizaje (*flipped classroom, learning analytics, gamificación, Bring your Own Device, el Internet de las cosas, realidad aumentada, programación, robótica, big data...*) que verán su implantación en nuestro sistema educativo en los años venideros (Cabero y Barroso, 2015). De hecho, atendiendo al Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (2016) existen una serie de tendencias y desafíos a corto y largo plazo donde quedan reflejadas las acciones a seguir en los años venideros para abordar las nuevas tendencias y desafíos educativos hacia la inclusión de las TIC en Educación Superior.

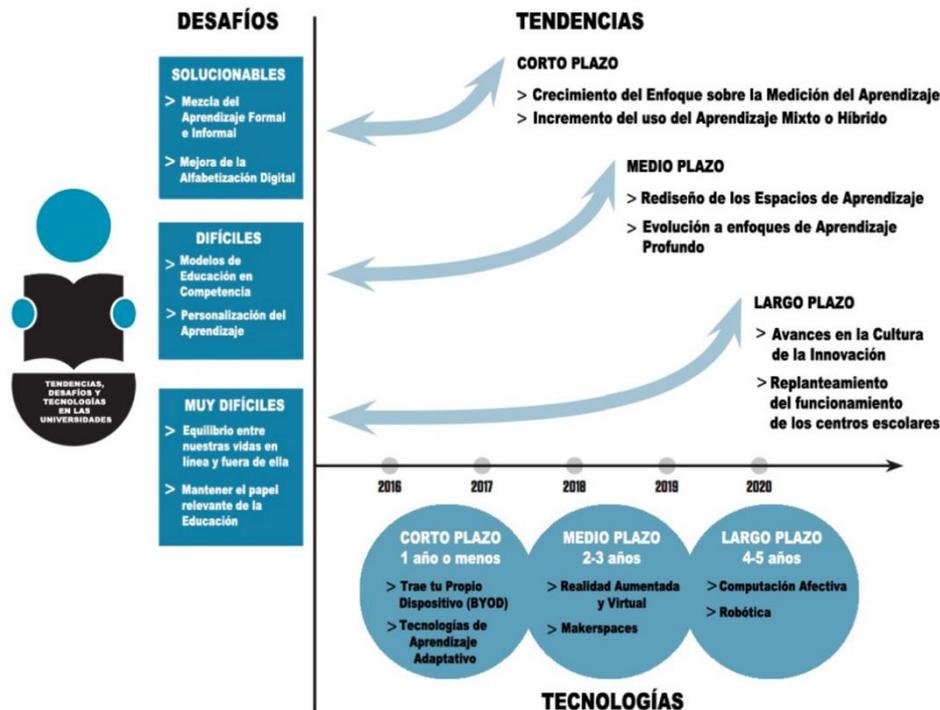


Figura1. Tendencias y desafíos educativos emergentes en TIC

Fuente: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (2016)

Además de ello, señalan el incremento y la necesidad de continuar avanzando en la creación de recursos educativos abiertos, en el replanteamiento de los espacios en que se lleva a cabo el aprendizaje, así como el imperioso reto de reducir la brecha digital y la combinación de aprendizajes formales e informales, gracias al acceso inmediato a la información que nos proporciona la conexión mediante un dispositivo a la red lo que, a su vez, exige una mayor competencia digital por parte del alumnado de Educación Superior, en particular, y de la sociedad en general.

Bajo tales planteamientos de la sociedad actual, la competencia digital del ciudadano se hace más necesaria en un mundo de continuo avance y transformación tecnológica. La continua renovación en TIC queda reflejada en los numerosas transformaciones que ha experimentado la sociedad desde la aparición de este fenómeno (Castells, 1999; Romero, Moreno y Sola, 2012). Es este, pues, el siguiente punto que abordaremos en el presente documento.

3 La formación por competencias y la competencia digital

Para llegar a comprender y situar adecuadamente la formación por competencias y, especialmente, la competencia digital, era necesario partir de referencias contextuales que faciliten su entendimiento. Por un lado, señalábamos la creación del EEES como uno de los pilares básicos en el nacimiento de la formación por competencias; por otro lado, tratábamos los cambios acelerados que viene viviendo nuestra sociedad desde hace varios años desde la incorporación de las TIC al sistema mundial, así como la evolución de la Sociedad de la Información a la Sociedad del Conocimiento. En último lugar, y como tercer punto indispensable en nuestra investigación, se encuentra la formación por competencias y, entre ellas, el tratamiento de la competencia digital.

Tras esta pequeña introducción y como bien recogíamos en anteriores puntos, la nueva propuesta de estructuración de titulaciones requería de una reformulación de los planes de estudio, diseñados por competencias para dar respuesta a la exigencia de un mercado laboral competitivo que demanda ciudadanos altamente cualificados y preparados para la sociedad actual (Blázquez y Sebastiani, 2010). Con tal objetivo, a nivel internacional, se puso en marcha el proyecto Tuning (2003), un plan llevado a cabo desde la universidad con el objetivo de facilitar la aplicación de Bolonia en el diseño de las nuevas titulaciones. En él se recogen los primeros puntos de referencia para la elaboración de los grados: las competencias y los resultados de aprendizaje. Para las primeras, el documento las separa en dos grupos diferenciados: competencias específicas de cada titulación y competencias genéricas comunes a las distintas titulaciones, como pueden ser: aprender a aprender, diseño de proyectos, toma de decisiones, entre otras. Otros documentos importantes a nivel internacional involucrados en el desarrollo de la formación por competencias son: el proyecto DeSeCo (*Definition and Selection of Key Competencies*) y el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA).

Sin embargo, esta transformación no afectaba únicamente a la universidad y de manera internacional, sino que sus horizontes se ampliaban y plasmaban los resultados de las reuniones ministeriales en las leyes educativas de nuestro sistema educativo obligatorio. En España, la formación por competencias se vio refrendada por primera vez con la llegada de la LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación) y continuó desarrollándose, posteriormente, con la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa). A su vez, otros documentos de obligada referencia en nuestra investigación son el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria y el nuevo Real

Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, que sustituye al anterior, así como la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Del mismo modo, el territorio que nos compete nos lleva a una recogida obligatoria de la LEA (Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía). Todos estos documentos legislativos señalan la competencia digital como una de las competencias claves y básicas para las enseñanzas obligatorias y, a su vez, establecen los ejes vehiculares del currículo básico: objetivos, contenidos, criterios de evaluación y competencias básicas a desarrollar.

Así pues, el nuevo diseño de formación por competencias, la reciente creación de leyes educativas en nuestro país como la LOMCE y la LOMLOU, la reformulación de los planes de formación docente con la llegada de los grados o el establecimiento de ambiciosos objetivos para los años ulteriores, como la estrategia Europa 2020, han puesto en auge la tesis de una reformulación de objetivos y planes formativos docentes, postulados en competencias clave, para el desempeño de una labor docente de calidad (De Miguel, 2005; Morales, Trujillo y Raso, 2015). Bajo este panorama, partimos de que la sociedad está demandando un nuevo perfil del profesional docente que sea capaz de hacer frente de manera eficaz a las distintas realidades educativas que se le presentan en su aula (mayor heterogeneidad en las aulas, integración de las TIC, dominio de idiomas, una apuesta por el aprendizaje durante toda la vida *-lifelong learning-*, entre otros).

De esta manera, el modo en el que se pretende atender a esas demandas es formando a las nuevas generaciones docentes en y por competencias (Moreno Peña, 2007; Romero Díaz de la Guardia, 2013; Trujillo y Raso, 2010). No obstante, la problemática parece estibar en que gran parte del sector educativo no termina de comprender el por qué y en qué consiste la formación por competencias (Mulder, Weiger y Collings, 2008), de ahí el origen de la gran reticencia y oposición existente a esta nueva manera de formación. A su vez, Martínez Rodríguez (2008) comentaba que otra de las problemáticas que supone la apuesta de formación por competencias es la caducidad que pueden suponer debido a la constante evolución de la sociedad. Si a ello, además, le unimos el apellido "digital", el problema se agrava aún más. De hecho, Gutiérrez, Palacios y Torrego (2010) afirmaban que incluso aquellos usuarios más habituales de las tecnologías tienden a ignorar el gran potencial didáctico que éstas poseen, así como las formas de integrarlas en los currículos. Debido a este tal desconcierto, creemos necesario determinar, en un primer momento, a qué nos

referimos cuando hablamos de “competencia”. Desde hace varias décadas numerosos autores se han interesado por delimitar la cuestión (p.e.: Bunk, 1994; Delors, 1996; Méndez, 2007; Spencer y Spencer, 1993; etc.) y, aunque no vamos a realizar un análisis exhaustivo en estos momentos, parece necesario concretar este concepto tan polemizado durante los últimos años. Para ello, nos serviremos de la definición proporcionada por el Proyecto DeSeCo, que la precisa de la siguiente forma:

“La capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz” (Álvarez, Pérez y Suárez, 2008, p.21).

A su vez, el proyecto indica una serie de rasgos diferenciales acerca de las competencias: por un lado, instituyen un “saber hacer”, es decir, un saber práctico, que se aplica; por otro lado, son adaptables a una gran diversidad de contextos y situaciones y, por último, poseen un carácter integrador, que abarca conocimientos, procedimientos y actitudes (Álvarez et al., 2008:22). La legislación española entiende las competencias como un compendio de conocimientos, actitudes, habilidades, valores éticos y emociones, multifuncionales y transferibles que se deben desarrollar en la escolarización obligatoria (LOMCE, 2014).

Superado, de este modo, el binomio entre saber (conocimiento teórico) y saber hacer (conocimiento práctico) para la definición de competencia, otros autores añaden a este polémico concepto un sentido más amplio para comprenderlo en profundidad (Blázquez y Sebastiani, 2010; Marina, 2010). Estos autores entienden que el término de competencia es un proceso que engloba adquisiciones múltiples e integradoras de saberes y capacidades diferentes permitiendo, a su vez, su puesta en práctica integrando conocimientos, actitudes, capacidades, valores, aptitudes y habilidades personales que les facilitan la resolución de situaciones diversas. En este sentido, Díaz (2015:52) señala este proceso de multiadquisición en torno a cuatro saberes fundamentales para las competencias básicas, como vemos en la figura siguiente:



Figura 1. Concepto de competencia desde la integración de distintos saberes
Fuente: Elaboración propia a partir de Díaz (2015)

Dentro del marco de competencias clave señaladas por la OCDE (2005) y siguiendo las directrices aportadas por el EEES, las competencia digital se convierte en un aspecto clave para la formación de los futuros maestros. En nuestro país, aunque la introducción de las competencias vino de la mano de la anterior ley educativa (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación), en la actual se recoge y señala la competencia digital como un elemento crucial en el desempeño de la tarea docente y en la adquisición de aprendizajes de los alumnos, considerándose ésta de carácter transversal en todas las áreas del currículum. Por ello, es absolutamente indispensable que las nuevas generaciones docentes terminen sus estudios con un alto nivel de competencia digital (Díez, 2012; Fernández, 2003). No obstante, en palabras de Cabero y Llorente (2006:47) *“las capacidades y competencias requeridas no deben ser meras acciones instrumentales, sino que deben posibilitar a los estudiantes dar el salto de la Sociedad de la Información a la Sociedad del Conocimiento”*.

Aunque podamos pensar que en el ámbito de la formación por competencias, la digital sea una de las apuestas novedosas, otros autores ya las venían utilizando con nombres similares lo que, a su vez, ha dado lugar a cierta confusión (Martínez y Suñé, 2012). En un intento por clarificar la noción de competencia digital, Díaz (2015) señala algunos conceptos muy similares a la misma y que han sido tratados para referirse a un fenómeno de estudio parecido pero con un léxico distinto: alfabetización digital, informática, competencia tecnológica, alfabetización informacional, en redes, etc. (Gallego, Gámiz y Gutiérrez, 2010). Por ello mismo, es necesario realizar una aclaración de lo que entendemos por tal concepto.

En este escenario, y según la Recomendación Europea de 2006, la competencia digital se entiende de la siguiente forma: supone el uso crítico y seguro de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para el desempeño del trabajo, el tiempo libre y la comunicación, apoyándose en una serie de habilidades TIC esenciales, como son: el uso de ordenadores para rescatar, recolectar, producir, evaluar e intercambiar información de múltiple índole, así como para comunicar y participar en redes colaborativas a través de Internet. A su vez, el Ministerio de Educación de España, en su Órgano del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF), aporta su propia definición al respecto de la competencia digital docente:

“La competencia digital también puede definirse como el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de información y comunicación para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el tiempo libre, la inclusión y la participación en la sociedad” (INTEF, 2017, p.9).

Además de lo señalado anteriormente, en la Orden ECD/65/2015 se recoge en su Anexo I la descripción de las competencias clave del Sistema Educativo Español: competencia en comunicación lingüística; matemática y competencias básicas en ciencias y tecnología; aprender a aprender; competencias sociales y cívicas; sentido de iniciativa y espíritu emprendedor; y competencia digital. Esta última competencia, a parte de lo recogido anteriormente, supone la necesidad de adaptarse a los cambios que se van introduciendo con la renovación de las TIC, la adquisición de conocimientos relacionados con un lenguaje específico propio (textual, numérico, visual, icónico, gráfico y sonoro), lo que requiere de unos conocimientos mínimos de aplicaciones informáticas esenciales. Implica, a su vez, el desarrollo de destrezas y capacidades para el acceso, desarrollo, procesamiento de la información y la comunicación, la creación de contenidos, la seguridad y uso ético de las TIC o la resolución de problemas. En el siguiente gráfico podemos ver las bases principales que componen la competencia digital:



Figura 2. La Competencia Digital: niveles, áreas y dimensiones.

Fuente: Elaboración propia a partir de INTEF (2017)

Por tanto, no podemos negar la omnipresencia que han tenido las TIC desde su llegada en todas las esferas de nuestra vida (Hargreaves, 2003; Ortega, 2011; Trujillo, Cáceres, Hinojo, Aznar y Pérez, 2010; Trujillo, López y Pérez, 2011). Por ello, desde la creación del EEES y la reciente apuesta de formación por competencias, algunos autores se han interesado ya en conocer el grado de adquisición de la competencia digital por los futuros docentes (p.e.: Cabero y Llorente, 2008; Gallego, Gámiz y Gutiérrez, 2010; Gómez-Puertas, Roca-Cuberes y Guerrero-Solé, 2014; González, Espuny y Gisbert, 2010; Prendes, Castañeda y Gutiérrez, 2010; Sánchez, Ramos y Sánchez, 2014) creando, a su vez, instrumentos para su evaluación (Gisbert, Espuny y González, 2011; INTEF, 2017).

Finalmente, tal y como recoge el Libro Verde sobre la Formación del Profesorado en Europa (Buchberger, Campos, Kallos, y Stephenson, 2000), necesitamos de la investigación y de la práctica acerca de lo que conocemos en la actualidad sobre la formación del profesorado a fin de poner en práctica un programa de desarrollo continuo y coherente con las exigencias de la nueva sociedad. Además, debido a su reciente incorporación en el sistema de formación universitario español, y más concretamente en Andalucía, los efectos y la eficacia que están teniendo estos nuevos planes de formación son aún muy

escasos, por lo que conviene seguir profundizando en el estudio del tema.

Referencias Bibliográficas

Álvarez, S., Pérez, A. y Suárez, M. L. (2008). *Hacia un enfoque de la educación en competencias*. Oviedo: Consejería de Educación y Ciencia, Servicio de Evaluación, Calidad y Ordenación Académica.

Blázquez, D. y Sebastiani, E. M. (2010). *Enseñar por competencias en Educación Física*. (2a ed.). Barcelona: INDE.

Buchberger F, Campos, B.P, Kallos, D. y Stephenson, J. (2000). *Green paper on teacher Education in Europe*. Suecia: Thematic Network on teacher education in Europe.

Cabero, J. y Barroso, J. (coords.) (2015). *Nuevos retos en tecnología educativa*. Madrid: Síntesis

Cabero, J. y Llorente, M. C. (2008). La alfabetización digital de los alumnos. *Competencias Digitales Para El Siglo XXI*, 42(2), 7-28.

Cabero, J. y Llorente, M.C. (dirs.) (2006). *La rosa de los vientos. Dominios tecnológicos de las TIC por los estudiantes*. GID Universidad de Sevilla.

Castells, M. (1999). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Vol. I. *La sociedad red*. Madrid: Alianza Editorial.

Comisión Europea. (2010). *A digital agenda for Europe. Communication from the Commission to the European Parliament, The Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions*. COM (2010) 245. Brussels.

Comunicado de Berlín (2003). Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos de la Educación Superior, 19 de septiembre). Disponible el 20 de febrero de 2017 en: http://www.eees.es/pdf/Berlin_ES.pdf

Comunicado de la Comisión, de 3 de marzo de 2010, denominada «Europa 2020: Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador» [COM(2010) 2020 final – no publicada en el Diario Oficial].

Comunicado de Londres (2007). Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior, (17-18 de mayo). Disponible el 22 de marzo de 2017 en: <http://www.micinn.es/universidades/eees/les/2007-comunicado-londres.pdf>

- Comunicado de Lovaina (2009). Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior, (28-29 abril). Disponible el 23 de marzo de 2017 en: <http://www.uco.es/organizacion/eees/documentos/normas-documentos/doc-basica/Comunicado-de-Lovaina-2009.pdf>
- Comunicado de Praga (2001) Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior (Praga, 19 de Mayo de 2001). Disponible el 9 de marzo de 2017 en http://www.eees.es/pdf/Praga_ES.pdf
- Declaración de Bolonia (1999). Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior (19 de Junio de 1999). Disponible el 9 de marzo de 2017 en: http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf
- Declaración de Budapest- Viena (2010) Declaración sobre el Espacio Europeo de Educación Superior, (12 de marzo). Disponible el 24 de marzo de 2017 en: <http://goo.gl/pM60xm>
- Declaración de la Sorbona (1998). Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior, (25 de mayo). Disponible el 9 de marzo de 2017 en: http://www.eees.es/pdf/Sorbona_ES.pdf
- De Miguel, F. M. (2005). Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior: Exigencias que conlleva. *Cuadernos de Integración Europea*, 2,16-27.
- Díaz, J. (2015). *La competencia digital del profesorado de Educación Física en Educación Primaria: estudio sobre el nivel de conocimiento, la actitud, el uso pedagógico y el interés por las TICs en los procesos de enseñanza y aprendizaje* (tesis doctoral). Facultad de Magisterio (Universidad de Valencia). Valencia.
- Díez, E.J. (2012). Modelos socioconstructivistas y colaborativos en el uso de las TIC en la formación inicial del profesorado. *Revista de educación*, 358, 175-196.
- Fernández, R. (2003). Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI. *OGE*, 11(1), 4-8.
- Ferrari, A. (2012). Digital competence in practice: An analysis of frameworks. Disponible el 22 de febrero de 2017 en: <https://goo.gl/w8gdEj>
- Fundación Orange. (2014). *eEspaña 2014. Informe anual sobre el desarrollo de la sociedad de la información en España*. Disponible el 29 de Febrero de 2016 en: <http://goo.gl/PBifME>.
- Fundación Telefónica (2016). *La Sociedad de la Información en España 2015*. Disponible el 22 de febrero de 2017 de

http://www.fundaciontelefonica.com/arte_cultura/publicaciones-listado/pagina-item-publicaciones/itempubli/483/

- Gallego, M. J. Gámiz, V., y Gutiérrez, S. E. (2010). El futuro docente ante las competencias en el uso de las tecnologías de la información y comunicación para enseñar. *EDUTEC. Revista electrónica de tecnología*, 34. Disponible el 22 de Enero 2016 en: http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec34/futuro_docente_comp_etencias_tic.html
- Gisbert, M.; Espuny, C. & González, J. (2011). INCOTIC : una herramienta para la @utoevaluación diagnóstica de la competencia digital en la universidad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(1), 75-90.
- Gómez-Puertas, L.; Roca-Cuberes, C. & Guerrero-Solé, F. (2014). ¿Cómo perciben los estudiantes la adquisición de competencias? Análisis comparado: Teorías de la Comunicación en la Universidad Pompeu Fabra. *Historia y Comunicación Social*, 19(0), 313–326.
- González, J., Espuny, C. y Gisbert, M. (2010). La evaluación cero de la competencia nuclear digital en los nuevos grados del EEES. @tic. *Revista d'Innovació Educativa*, 4, 13-20.
- Gutiérrez, A., Palacios, A y Torrego, L. (2010). Tribus digitales en las aulas universitarias. *Comunicar*, 34 (17), 173-181.
- Hargreaves, A. (2003): *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- INTEF. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (2016). Resumen Informe Horizon Edición 2016 Educación Superior. Disponible en: <https://goo.gl/E3pved>
- INTEF. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (2017). Marco Común de Competencia Digital Docente. Enero 2017. Disponible el 3 de marzo de 2017 en: <http://educalab.es/documents/10180/12809/Marco+competencia+digital+docente+2017/afb07987-1ad6-4b2d-bdc8-58e9faeccc>
- Johnson, L., Adams, S., Estrada, V., & Freeman, A. (2015). *NMC Horizon Report: 2015 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Johnson, L., Adams, S., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A., & Hall, C. (2016). *NMC Horizon Report: 2016 Higher Education Edition*. Austin,
- Marina, J. A. (2010). *La educación del talento*. Barcelona: Ariel.
- Martínez Rodríguez, J.B. (2008). La ciudadanía se convierte en competencia: avances y retrocesos. En Gimeno Sacristán, J. (comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 103-142). Madrid: Morata

- Mérida, R. y Angulo, J. (2010). Las experiencias piloto como precursoras de los grados. *Revista de Educación*, 12, 41-61.
- Méndez, A. (2007). Terminología pedagógica específica al enfoque por competencias: el concepto de competencia. *Innovación Educativa*, 17, 173-184. Disponible el 14 de marzo en: https://dspace.usc.es/bitstream/10347/4371/1/pg_175-188_ineduc17.pdf
- Mulder, M.; Weigel, T.; & Collins, K. (2007). The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states: a critical analysis. *Journal of Vocational Education & Training*, 59 (1), 67-88.
- Morales, M.; Trujillo, J. M. & Raso, F. (2015). Percepciones acerca de la integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la universidad. *Pixel-Bit: Revista de Medios Y Educación*, (46), 103-117.
- Moreno Peña, B. (2007). *La dimensión europea de la educación: una investigación evaluativa en torno al programa eTwinning*. (Tesis doctoral). Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Granada.
- OCDE (2005). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.
- Ortega, M.C. (2011). Las nuevas tecnologías como instrumentos innovadores de la educación a lo largo de la vida. *Revista Española de Pedagogía*, 323-338.
- Prendes, M. P. Castañeda, L. y Gutiérrez, I. (2010). Competencias para el uso de TIC de los futuros maestros. *Comunicar*, 18 (35). 175-182.
- Proyecto Tuning (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Proyecto piloto. Fase 1*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.

- Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente [Diario Oficial L 394 de 30.12.2006]. Disponible el 10 de marzo de 2017 en: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_es.htm
- Romero Díaz de la Guardia, J. J. (2013). *Técnicas y estrategias didácticas para la autoría y despliegue de materiales educativos digitalizados en entornos virtuales de formación: análisis en el marco del plan de formación del profesorado escuela tic 2.0*. (Tesis doctoral). Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Granada.
- Romero, J. J., Moreno, A. y Sola, T. (2012). Estudio de necesidades de formación de los profesores andaluces en el ámbito de la autoría de materiales educativos digitales en ambientes virtuales de aprendizaje. *JETT*, 3(1), 92-108.
- Sánchez, P., Ramos, F. J., & Sánchez, J. (2014). Formación continua y competencia digital docente: el caso de la comunidad de Madrid. *Revista Iberoamericana de Educación*, (65), 91-110.
- Spencer, L.M. & Spencer, S.M. (1993). *Competence at Work. Models for Superior Performance*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Trujillo, J. M.; Cáceres, M. P.; Hinojo, F. J; Aznar, I. & Pérez, E. (2010). Competencias TIC y adaptación metodológica de los docentes al EEES. En P. García y F. J. Jiménez (coord.), *Investigación e innovación de la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior* (361-367). Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Trujillo, J. M.; López, J. A.; & Pérez, E. (2011). Caracterización de la alfabetización digital desde la perspectiva del profesorado: la competencia docente digital. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(4), 1-16.
- Trujillo, J. M. & Raso, F. (2010). Formación inicial docente y competencia digital en la convergencia europea (EEEs). *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, (28), 49-77.
- Vacas, F. (2010). El poder de la movilidad. De medios de masas a medios personales. *TELOS, Cuadernos de Comunicación e Innovación*, 83, 72-83.

TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD: BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

The Attention-deficit/hyperactivity disorder: Good teaching practices in Secondary School)

Maria Tapia Vidal
mtapiavidal@gmail.com
Marina García-Garnica
mgarnica@ugr.es
Universidad de Granada

Resumen.

El Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) es, en la actualidad, uno de los diagnósticos psicopatológicos de mayor prevalencia en la infancia y adolescencia a nivel mundial. Los síntomas de inatención y/o hiperactividad-impulsividad interfieren en el funcionamiento social y/o académico (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014), por lo que es de suma importancia la formación de los docentes para poder responder a las necesidades de los alumnos que presentan este trastorno. Por todo ello, en este trabajo se pretende conocer las prácticas que desarrollan los profesores del Instituto Rusadir de la Ciudad Autónoma de Melilla para dar una respuesta educativa apropiada a los alumnos con necesidades educativas especiales, en concreto, a los alumnos que padecen TDAH. Para lograr este objetivo se ha empleado el instrumento “Cuestionario para el estudio de las condiciones organizativas y curriculares en las aulas para responder a las necesidades educativas del alumnado” (Estévez, 2015), que se ha administrado en versión papel. La muestra aceptante y productora de información está compuesta por 70 sujetos. Los datos recogidos han recibido un tratamiento cuantitativo, con el apoyo del software SPSS, concretamente se han realizado análisis estadísticos descriptivos. Los resultados hallados permiten concluir que los docentes del IES Rusadir están dotados de una serie de estrategias de intervención para poder suplir las necesidades que este trastorno conlleva, dando lugar a una cultura inclusiva que atiende a todo el alumnado.

Palabras clave: TDAH, Práctica docente, formación, Educación Secundaria.

Maria Tapia Vidal
mtapiavidal@gmail.com
Marina García-Garnica
Mgarnica@ugr.es
Universidad de Granada

Abstract.

The Attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) is, at present, one of the most prevalent psychopathological diagnoses in childhood and adolescence worldwide. The symptoms of inattention and/or hyperactivity-impulsiveness interfere with their social and/or academic functioning (American Psychiatric Association, 2014) and, consequently, it is of utmost importance that teachers are to be trained to attend the adolescents' needs presented on a person with this disorder. Therefore, the aim of the present study is to get to know the methods developed by the teachers of the Secondary School Rusadir in the Autonomous City of Melilla, in order to give a proper educational response to the students with special education needs, in particular, students with ADHD. To achieve this aim, the resource used was the

“Questionnaire for the study of the organizational and curricular conditions in classrooms in order to address the educational needs of the student body” (Estévez, 2015), which was provided in printed version. The sample is composed by 70 subjects. The data collected has been quantitatively processed using the software SPSS, specifically by the use of statistical descriptive analysis. With the obtained results, it can be concluded that the teachers of the Secondary School Rusadir have resources as varieties of intervention strategies which allow them to supply the needs carried in this disorder, bringing about an inclusive culture which make teachers able to attend to all the school body.

Key words: ADHD, Teaching practice, Training, Secondary Education.

1 Introducción

Uno de los trastornos más frecuentes en la infancia y adolescencia es el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). La quinta edición del Manual Diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales DSM-V (APA, 2013) considera que se trata de un trastorno del desarrollo neurológico, caracterizado por un patrón persistente de inatención y/o hiperactividad-impulsividad que interfiere con el funcionamiento o el desarrollo de la persona. En este sentido, para poder responder a las necesidades de los alumnos que presentan este trastorno, es necesario que tanto la familia como los profesionales del ámbito escolar lo conozcan en profundidad. Es importante que los docentes estén formados sobre el TDAH por numerosas razones, entre ellas, para evitar que el alumno sea etiquetado como inquieto, molesto o maleducado; para que puedan orientar a los padres de estos alumnos, dotándoles de estrategias de intervención eficaces; y, sobre todo, para que puedan desarrollar su labor teniendo en cuenta la diversidad.

En España, la legislación escolar se fundamenta en los principios de inclusión, por lo que las instituciones deben poner en marcha medidas didácticas y organizativas que respondan a las características de todos los alumnos y promuevan su desarrollo integral. Para el alumnado que presentan TDAH la acción de los docentes resulta decisiva para aumentar sus oportunidades de participación, reduciendo y extinguiendo las barreras que limitan su aprendizaje.

Según la bibliografía revisada, existe una falta de interés por parte de los docentes para capacitarse sobre el TDAH. Además, presentan numerosas ideas equivocadas sobre este trastorno. Los profesores, que en su práctica se encuentren con alumnos con este problema, deben estar dotados de una serie de estrategias de intervención para poder suplir las necesidades que este trastorno conlleva. En este estudio se analizan las prácticas que llevan a cabo los docentes del I.E.S. Rusadir de la Ciudad Autónoma de Melilla para cubrir las necesidades que presentan los alumnos con TDAH, con el fin de evidenciar la relevancia de una buena formación y de la puesta en marcha de buenas prácticas docentes.

2 Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad

El concepto y la definición del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) ha ido variando a lo largo de la historia (Pelayo, Trabajo y Zapico, 2012).

A finales de la década de los sesenta, el TDAH se recoge, por primera vez, en el DSM-II (APA, 1968) con el nombre de "Reacción Hiperkinética de la Infancia". Posteriormente, en el DSM-III (APA, 1980), se cambió el nombre a "Trastorno por Déficit de Atención" y, más tarde, en el DSM-III-TR (APA, 1987), a "Trastorno Hiperactivo con Déficit de Atención". En 2002, se publica el DSM-IV, en el cuál se diferencian los tres subtipos del trastorno (predominantemente inatento, predominio de hiperactividad e impulsividad y el de tipo combinado) y el necesario cumplimiento de al menos 6 criterios pertenecientes a uno de los subtipos durante un período mínimo de 6 meses, mostrando una intensidad desadaptativa en relación al nivel de desarrollo. Actualmente, la quinta edición del Manual Diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales DSM-V (APA, 2013) considera el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad como un trastorno del desarrollo neurológico, caracterizado por un patrón persistente de inatención y/o hiperactividad-impulsividad, que interfiere con el funcionamiento o el desarrollo de la persona.

De forma paralela, la Organización Mundial de la Salud (1993) reconoce el TDAH y lo recoge en el CIE-10 bajo el nombre de "Trastorno de la Actividad y la Atención", incluyéndolo en el grupo de Trastornos del Comportamiento y de las Emociones de comienzo en la infancia y la adolescencia, concretamente en el subgrupo de Trastornos Hiperkinéticos.

Como puede apreciarse, gracias a las numerosas investigaciones realizadas, especialmente en las últimas décadas, se han ido concretando las características en cuanto a la sintomatología del TDAH, dando lugar a un importante avance en el campo de la detección y la intervención de este trastorno.

Pero no hay que olvidar, que en el diagnóstico del TDAH no existen marcadores biológicos que lo faciliten. Como indica Martínez-Segura (2007), este se basa en la observación de la conducta del niño, llevada a cabo en la mayoría de los casos por padres y profesores, dejando de lado los criterios clínicos.

Al tiempo, existe una cierta controversia en cuanto al diagnóstico del trastorno, pues algunos autores (Jiménez, Guzman y Rodríguez, 2009), afirman que en nuestro país el TDAH sigue siendo un trastorno infradiagnosticado y con frecuencia tratado de forma inadecuada; mientras otros consideran que, por diferentes razones, el TDAH se encuentra sobrediagnosticado. Entre ellos, algunos inciden en que la

causa está en los intereses económicos y la incesante presión de la industria farmacéutica (Faraone, 2010; García, González y Pérez, 2014; OMS, 2013), y otros afirman que se debe más a la mejoría de los recursos de la psiquiatría infantil y a una mayor concienciación de los profesionales de la salud mental sobre el trastorno (Buchholz, 2013).

En lo relativo a la prevalencia del trastorno, a nivel mundial, esta se sitúa en torno al 5% (APA, 2002 y 2013). Mientras que, en nuestro país, las investigaciones establecen que el trastorno afecta, según Atienza (2006), a entre un 3 y un 6% de los niños y niñas y, según Málaga y Arias (2010) a entre un 4 y un 10%. Cabe destacar que estos porcentajes engrosan en gran parte las estadísticas del fracaso escolar en España (Hernández, 2012). En cuanto a la adolescencia y la edad adulta los datos son imprecisos, aunque según Soutullo y Díez (2007) los síntomas de este trastorno tienden a disminuir con la edad. En cuanto al sexo, distintas investigaciones son concluyentes al afirmar un predominio del sexo masculino (Gómez, Martínez, Pérez, Téllez y Cancino, 2014; Sánchez-Mármol y Herrera-Gutiérrez, 2010).

En definitiva, este trastorno es actualmente uno de los principales objetos de estudio y, en lo últimos años, ha dado lugar a una gran cantidad de trabajos, que buscan explicar su etiología. Aunque, se ha demostrado que existen factores genéticos que favorecerían su aparición (Soutullo y Díez, 2017), todavía no se han determinado causas precisas sobre su origen, que, a priori, se relaciona con un desequilibrio químico en el cerebro (Dopamina, Noradrenalina) (Lavigne y Romero, 2010).

Otro dato relevante, que añade dificultad al diagnóstico y el tratamiento del TDAH, es que con elevada frecuencia se presenta acompañado de uno o más trastornos. Diversos autores (Atienza, 2006; Díez, 2006; Moreno, 2008) afirman que el 40-60% de los pacientes con TDAH presenta al menos un trastorno comórbido, donde los trastornos del aprendizaje ocupan el primer lugar (Gómez et al., 2014).

3 La labor de los docentes

El papel del docente es fundamental a la hora de apoyar las necesidades que presenta el alumno con TDAH, de modo que pueda lograr un adecuado rendimiento académico. Entre sus responsabilidades para atender a la diversidad, concretamente a este alumnado, se encuentran el diseño, la planificación, el desarrollo y la evaluación de un currículum adaptado, diferenciado y significativo, que potencie un progreso académico, emocional y social de éxito (Cubero, 2007). Soutullo (2004) considera esencial que el profesorado conozca lo que es el trastorno, entienda que no se encuentra ante un alumno que quiere desobedecer o molestar en clase, y adapte los elementos pertinentes del currículum para dar respuesta a sus necesidades. Por tanto, no sólo la

familia debe actuar para suplir las necesidades de los adolescentes que presentan TDAH, sino que los docentes también deben estar formados para saber hacerles frente; pues los jóvenes pasan una gran cantidad de horas en el contexto escolar y es ahí donde adquieren la mayor parte de los conocimientos que van a necesitar para su desarrollo personal y social. Como afirman Martínez-Frutos, Herrera-Gutiérrez y López-Ortuño (2014): El principal objetivo es elaborar líneas comunes de actuación que permitan disminuir el fracaso escolar y mejorar las habilidades sociales y personales de estos niños. Se trata de que la familia y la escuela del menor trabajen coordinadamente y en la misma dirección, para que se desarrolle, socialice, adquiera competencias y pueda tener calidad de vida (p.3).

Tras realizar una revisión bibliográfica en torno a los conocimientos que presentan los profesores de secundaria en relación al TDAH, se puede concluir que estos no parecen ser suficientes para dar respuesta a las numerosas necesidades que presenta este alumnado. Como indican Jarque, Tárraga y Miranda (2007), esto implica que los docentes deberían tener una formación y unos conocimientos adecuados con los que poder actuar ante las principales manifestaciones del trastorno. Del mismo modo, Moreno (2008) opina que, para tratar adecuadamente a los estudiantes con TDAH, los profesores deben adquirir conocimientos sobre las características del trastorno, sus consecuencias y los métodos que resultan eficaces para hacerle frente.

Uno de los apartados más importantes, en cuanto a las buenas prácticas por parte de los docentes, es el relativo a la evaluación. El profesorado debe tener especial consideración, al respecto, con los alumnos que presentan TDAH. La LOMCE (BOE, 2013), en su artículo 12, hace expresa mención al área de la evaluación, donde expresa que se establecerán las medidas más adecuadas para que las condiciones de realización de las evaluaciones se adapten a las necesidades del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, donde se incluye al alumnado con TDAH.

4 Problema y objetivo de la investigación

Para que el alumno que presenta TDAH desarrolle al máximo su potencial en el plano personal, familiar y escolar, es necesario que se establezca una colaboración familia-escuela, y que desde el centro educativo se desarrollen las acciones pertinentes para apoyar sus necesidades educativas. Por esta razón, y conscientes de que la literatura consultada sostiene una insuficiente formación de los docentes para procurar una respuesta educativa adecuada, se pretende investigar qué prácticas llevan a cabo los profesores en las aulas, en cuanto a las condiciones

organizativas y curriculares, para la plena inclusión y desarrollo de los alumnos con TDAH, concretamente en uno de los institutos de Melilla.

El objetivo general de esta investigación es conocer las prácticas que desarrollan los profesores del Instituto Rusadir de la Ciudad Autónoma de Melilla para dar una respuesta educativa apropiada a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, en concreto, a los alumnos que padecen TDAH. Este objetivo general se sintetiza en otros más específicos. En el trabajo que se presenta se trata de abordar y dar respuesta a uno de ellos: Determinar el modo en el que se desarrolla la práctica docente en cuanto a planificación, desarrollo y evaluación del currículum.

5 Metodología

Se ha optado por la metodología de encuesta (Cohen y Manion, 2002; Meneses y Rodríguez, 2011), pues se ha considerado que es la más idónea para abordar el problema de la investigación y alcanzar los objetivos establecidos.

5.1 Participantes

La población del estudio son los profesores que trabajan, en la actualidad, en el Instituto de Educación Secundaria Rusadir. Está compuesta por un total de 76 docentes.

Para contextualizar, el centro en cuestión presenta unas especificidades que lo hacen diferente al resto de institutos de la Ciudad Autónoma de Melilla. Entre ellas, merecen ser destacadas su localización y las características de los alumnos matriculados. La zona donde se sitúa el centro colinda con barrios que recogen a la población más desfavorecida social y culturalmente de la ciudad, además de carecer de servicios significativos de tipo social, deportivo y/o cultural. Se calcula que en torno al 10% del alumnado presenta necesidades educativas especiales y en torno al 5% presenta necesidades específicas de apoyo educativo, repartidos entre los diferentes cursos. A su vez, se trata de un centro que recibe alumnado procedente de los Centro de Menores y el Centro de Acogida de la Ciudad, así como alumnos que se incorporan al sistema educativo español desde la Residencia de Estudiantes Marroquíes.

Para la selección de la muestra, se ha optado por un muestreo probabilístico, en el que todos y cada uno de los elementos de la población tenían la misma posibilidad de participar en el estudio (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Finalmente, la muestra participante y productora de información está compuesta por 70 docentes. Dicho tamaño resulta representativo de la población, tal y

como se ha calculado con la fórmula establecida por Taglicarne (1968) considerando una población finita.

5.2 Instrumento

El instrumento empleado para la recogida de los datos es el CUESTIONARIO PARA EL ESTUDIO DE LAS CONDICIONES ORGANIZATIVAS Y CURRICULARES EN LAS AULAS PARA RESPONDER A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS DEL ALUMNADO (Estévez, 2015). Este instrumento permite conocer las condiciones organizativas y curriculares que se dan en las aulas para atender al alumnado y, en concreto, a los escolares que presentan Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad, o con algún problema de atención y/o comportamiento, y ha resultado muy adecuado para abordar los objetivos planteados en la investigación.

Este cuestionario, elaborado ad hoc para un trabajo de tesis doctoral, cuenta con los criterios de rigor (validez y fiabilidad) apropiados (Estévez, 2015), requisito esencial de cualquier instrumento, asegurando la calidad de la información recogida.

En cuanto a su estructura, está formado por cuatro bloques de contenido, que albergan un total de 80 ítems de escala valorativa: Creencias (7 ítems); Condiciones en las que desarrollo mi práctica docente (10 ítems); Planificación, desarrollo y evaluación del currículum (41 ítems); y Creación de entornos de aprendizajes seguros (22 ítems).

5.3 Procedimiento de administración

La administración del cuestionario se efectuó durante el curso 2016-2017. El procedimiento implicó visitas y coordinaciones previas con el centro educativo. Se entregó al director una carta de presentación del cuestionario, que recogía de forma concisa el propósito de la investigación y el tratamiento y uso que se iba a hacer de los datos. Tras una reunión con el equipo directivo, se evaluó su viabilidad y se dio la autorización para su administración. La convocatoria a los docentes la hizo el director del centro, quien repartió el total de cuestionarios e informó del carácter voluntario, confidencial y anónimo de la encuesta.

Se optó por distribuir el cuestionario en versión papel, con la intención de aprovechar las ventajas que reporta el contacto directo (Van Dalen y Meyer, 1981), a pesar de los inconvenientes derivados del coste económico y temporal.

5.4 Tratamiento de la información

Una vez recogida la totalidad de cuestionarios se procedió al análisis estadístico de los datos, facilitado por el software Statistickal Package for Social Science (SPSS), en su versión 22. Dadas las características de la

población y la muestra, se ha optado por un análisis exploratorio de los datos, basado en el análisis descriptivo de las variables.

6 Resultados

En este apartado se van a comentar los análisis descriptivos (porcentajes y frecuencias) realizados a los ítems que conforman la dimensión III del cuestionario (Tabla 1) que, compuesta por 40 ítems, engloba las características más significativas de la práctica docente en cuanto a la organización del aula y la planificación, desarrollo y evaluación del currículum. Unos datos positivos en esta dimensión corresponderían a un perfil en el que el docente pueda garantizar una respuesta educativa ajustada a las necesidades educativas de todos los alumnos, incluidos los alumnos que presentan TDAH. Con el fin de clarificar la lectura y la comprensión de los resultados, se presenta una tabla con los porcentajes y frecuencias obtenidos en cada ítem y una serie de gráficos de barras en el que se han agrupado los valores de la escala Likert en dos categorías: de una parte, los valores positivos ("Frecuentemente-Siempre"), y de otra, los negativos ("Esporádicamente-Nunca").

Tabla 1.

Distribución de porcentajes y frecuencias sobre cómo perciben los docentes su labor de planificación, desarrollo y evaluación del currículum.

Ítem	Respuestas			
	Nunca	Esporádicamente	Frecuentemente	Siempre
III.1. Planifico el proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta las características y necesidades de mis estudiantes.	0,0% (0)	1,4% (1)	31,4% (22)	67,1% (47)
III.2. La planificación curricular que realizo la reviso, concreto y detallo cada año escolar en función del grupo adjudicado.	0,0% (0)	7,1% (5)	30,0% (21)	62,1% (44)
III.3. Evalúo e identifico las dificultades personales de cada estudiante que limitan su aprendizaje y le impiden su participación en clase, para realizar adecuaciones en mi programación.	1,4% (1)	11,4% (8)	50,0% (35)	37,1% (26)
III.4. Evalúo e identifico las características contextuales (planificación, desarrollo de la enseñanza, clima y	1,4% (1)	10,0% (7)	50,0% (35)	38,6% (27)

organización del aula, recursos materiales y humanos...) Que limitan el aprendizaje del estudiante y le impiden su participación en clase para realizar adecuaciones en mi programación.				
III.5. Enseño contenidos y desarrollo competencias que tienen significado para los escolares.	1,4% (1)	10,0% (7)	41,7% (29)	47,1% (33)
III.6. Trabajo con distintas metodologías de enseñanza con los estudiantes.	0,0% (0)	10,0% (7)	50,0% (35)	40,0% (28)
III.7. Creo y dispongo de materiales variados (visuales, sonoros, manipulables...) Para que el alumnado siga mis explicaciones y realice las actividades encomendadas.	2,9% (2)	8,6% (6)	60,0% (42)	28,6% (20)
III.8. Para presentar los contenidos de las unidades didácticas incluyo guías didácticas para el alumnado que señalan los aspectos más relevantes, así como tareas, fechas y evaluaciones.	4,3% (3)	8,6% (6)	65,7% (46)	21,4% (15)
III.9. Proporciono diferentes actividades para que todo el alumnado pueda participar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	1,4% (1)	7,1% (5)	51,4% (36)	40,0% (28)
III.10. Adecúo las actividades en grado de dificultad, cantidad y requisitos de resolución en función de las características y necesidades presentes en mi aula.	0,0% (0)	5,7% (4)	45,7% (32)	48,6% (34)
III.11. Combino actividades individuales y grupales.	0,0% (0)	21,4% (15)	38,6% (27)	40,0% (28)
III.12. Cada grupo de trabajo puede estar ocupado en una actividad diferente.	8,6% (6)	32,9% (23)	42,9% (30)	15,7% (11)
III.13. Me aseguro de que	0,0%	4,3%	45,7%	50,0%

todos los estudiantes están participando en la resolución de la actividad propuesta al grupo.	(0)	(3)	(32)	(35)
III.14. El alumnado puede asumir roles propios del docente al desarrollar las actividades, para apoyarse entre sí.	1,4% (1)	25,7% (18)	51,4% (36)	21,4% (15)
III.15. El formato en el que se presentan las actividades es sencillo en su redacción y estética.	1,4% (1)	1,4% (1)	50,0% (35)	47,1% (33)
III.16. Las instrucciones para realizar las tareas son claras y de fácil comprensión.	0,0% (0)	4,3% (3)	35,7% (25)	60,0% (42)
III.17. Repito las instrucciones para desarrollar las actividades.	0,0% (0)	4,3% (3)	21,4% (15)	74,3% (52)
III.18. Uso señaladores, marcadores, señales sonoras o cualquier herramienta que le permita al alumnado organizar los materiales y el inicio, desarrollo y finalización de las tareas.	2,9% (2)	22,9% (16)	47,1% (33)	27,1% (19)
III.19. Mantengo el contacto ocular y empleo señales para redirigir la atención de aquellos que la pierden con mayor facilidad.	0,0% (0)	4,3% (3)	35,7% (25)	60,0% (42)
III.20. Superviso el avance y el desarrollo del trabajo del alumnado.	1,4% (1)	1,4% (1)	35,7% (25)	61,4% (43)
III.21. Proveo de listas de control a los estudiantes sobre la secuenciación de tareas que hay que hacer a diario.	14,3% (10)	21,4% (15)	41,7% (29)	22,9% (16)
III.22. Permito tiempo extra de resolución de la actividad a aquellos que así lo requieren.	1,4% (1)	8,6% (6)	45,7% (32)	44,3% (31)
III.23. Estoy disponible para responder a las preguntas y orientar al alumnado cuando participan en las actividades, proporcionando una retroalimentación inmediata.	0,0% (0)	1,4% (1)	31,4% (22)	67,1% (47)

III.24. Incentivo los logros conseguidos, concediendo privilegios, recompensas materiales o de cualquier otro tipo cuando se cumplen los objetivos marcados.	2,9% (2)	7,1% (5)	50,0% (35)	40,0% (28)
III.25. Reduzco las tareas dispuestas para casa siempre que el escolar así lo requiere.	10,0% (7)	8,6% (6)	44,3% (31)	37,1% (26)
III.26. Me aseguro de que los estudiantes han apuntado correctamente los deberes y tareas para casa, así como cualquier otra información que se debiera tener en cuenta: exámenes, fechas de realización o entrega de trabajos.	2,9% (2)	12,9% (9)	47,1% (33)	37,1% (26)
III.27. Dispongo al alumnado en el aula teniendo en cuenta sus características y necesidades.	1,4% (1)	10,0% (7)	47,1% (33)	41,4% (29)
III.28. Mi aula está provista de espacios que favorecen la concentración y la atención.	5,7% (4)	38,6% (27)	40,0% (28)	15,7% (11)
III.29. Mi aula está provista de espacios que permiten la realización de actividades activas y dinámicas.	17,1% (12)	32,9% (23)	31,4% (22)	18,6% (13)
III.30. Cerca de mi mesa se sientan aquellos niños y niñas que requieren de mejores condiciones para su atención y concentración.	5,7% (4)	25,7% (18)	38,6% (27)	30,0% (21)
III.31. La distribución de la jornada escolar es siempre la misma, y si hay algún cambio al respecto aviso con antelación.	1,4% (1)	7,1% (5)	42,9% (30)	48,6% (34)
III.32. Establezco un calendario de exámenes que los estudiantes y las familias conocen de antemano.	7,1% (5)	25,7% (7)	35,7% (25)	31,4% (22)
III.33. No programo más de un examen por día.	4,3% (3)	11,4% (8)	27,1% (19)	57,1% (40)

III.34. Previo a la realización de las pruebas, se efectúan ensayos de las mismas.	0,0% (0)	12,9% (9)	50,0% (35)	37,1% (26)
III.35. Las evaluaciones se adaptan en tiempo y desarrollo a las características y necesidades que así lo requieren.	2,9% (2)	2,9% (2)	47,1% (33)	47,1% (33)
III.36. Practico diferentes modalidades de evaluación: individual o en equipo, escritas u orales.	7,1% (5)	12,9% (9)	40,0% (28)	40,0% (28)
III.37. Los resultados esperados admiten distintos niveles y grados de competencia, en función de las habilidades y características del alumnado.	5,7% (4)	8,6% (6)	52,9% (37)	32,9% (29)
III.38. El alumnado dispone de las instrucciones necesarias para realizar las pruebas de evaluación mientras las desarrolla.	4,3% (3)	7,1% (5)	27,1% (19)	61,4% (43)
III.39. Oriento al alumnado mientras realiza las pruebas de evaluación.	4,3% (3)	11,4% (8)	37,1% (26)	47,1% (33)
III.40. Doy copias o informo de las evaluaciones realizadas a las familias para reforzar y mejorar las dificultades detectadas.	10,0% (7)	27,1% (19)	37,1% (26)	25,7% (18)
III.41. La evaluación del alumnado me sirve para mejorar el programa curricular y su desarrollo.	0,0% (0)	8,6% (6)	37,1% (26)	54,3% (38)

Con el objetivo de facilitar su descripción, se va a proceder a comentar, primero, los ítems que han sido mejor valorados y, después, los que han recibido una peor puntuación por parte de los docentes. No obstante, hay que tener en cuenta que el conjunto de los ítems que componen esta dimensión han recibido una valoración positiva por parte de los profesionales encuestados, y en ningún caso los valores negativos (esporádicamente-nunca) superan a los positivos (frecuentemente-siempre).

A continuación, en la fig. 1, pueden observarse los ítems que presentan los valores más altos en la dimensión III del cuestionario.

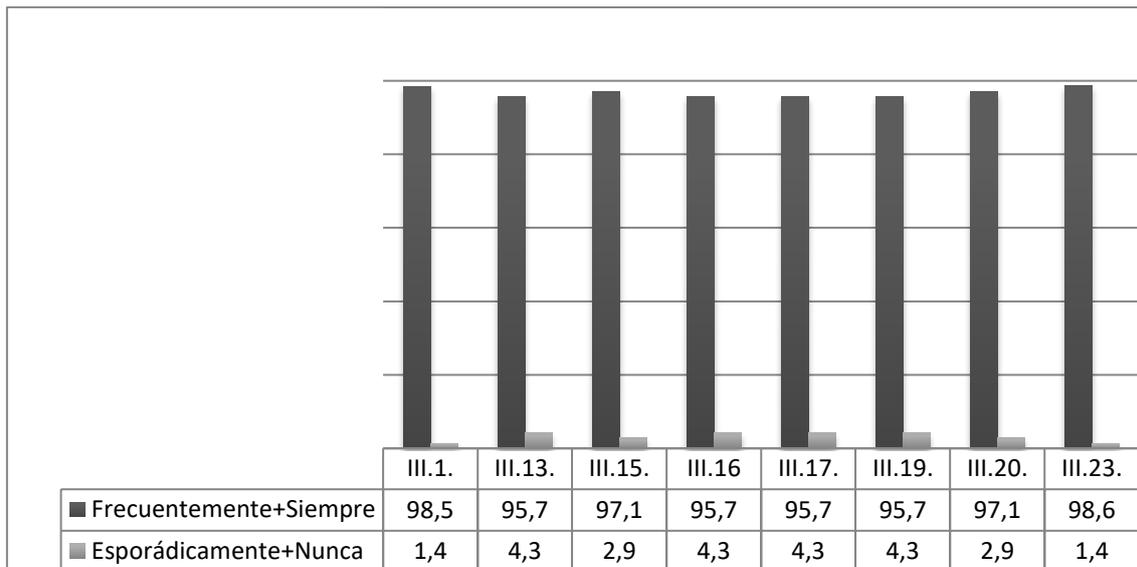


Figura 1. Distribución de los porcentajes más altos, agrupados en valores máximos y mínimos, de la dimensión III "Planificación, desarrollo y evaluación del currículum".

En el ítem III.1. se puede apreciar cómo los docentes, en su gran mayoría (98,5%), suelen planificar "frecuentemente o siempre" el proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta las características y necesidades del grupo adjudicado.

A su vez, el 95,7% de los docentes suele asegurarse "frecuentemente o siempre" de que todos los alumnos estén participando en la resolución de la actividad dentro del grupo (III.13.) y consideran en un 97,1% que el formato en el cual se les presentan las actividades es "frecuentemente o siempre" sencillo en su redacción y estética (III.15.). En el mismo sentido, el 95,7% de los encuestados opina que "frecuentemente o siempre" las instrucciones para realizar estas actividades son claras y de fácil comprensión (III.16.). Además, el 95,7% de ellos suele repetirlas "frecuentemente o siempre" a lo largo de su desarrollo, tal y como se muestra en el ítem III.17.

Por otra parte, el 95,7% de los participantes mantiene el contacto ocular con los alumnos "frecuentemente o siempre", además de emplear señales para redirigir la atención de aquellos que la pierden (III.19.). Del mismo modo, tal y como se muestra en el ítem III.20., el 97,1% del profesorado supervisa "frecuentemente o siempre" el avance y desarrollo del trabajo del alumnado.

En lo relativo al ítem III.23., la práctica totalidad de los encuestados (98,5%) está "frecuentemente o siempre" disponible para atender a las preguntas y orientar al alumnado cuando participan en las actividades, proporcionando así una retroalimentación inmediata.

A continuación, en la fig. 2, pueden verse los ítems de la dimensión III que han obtenido valores más bajos.

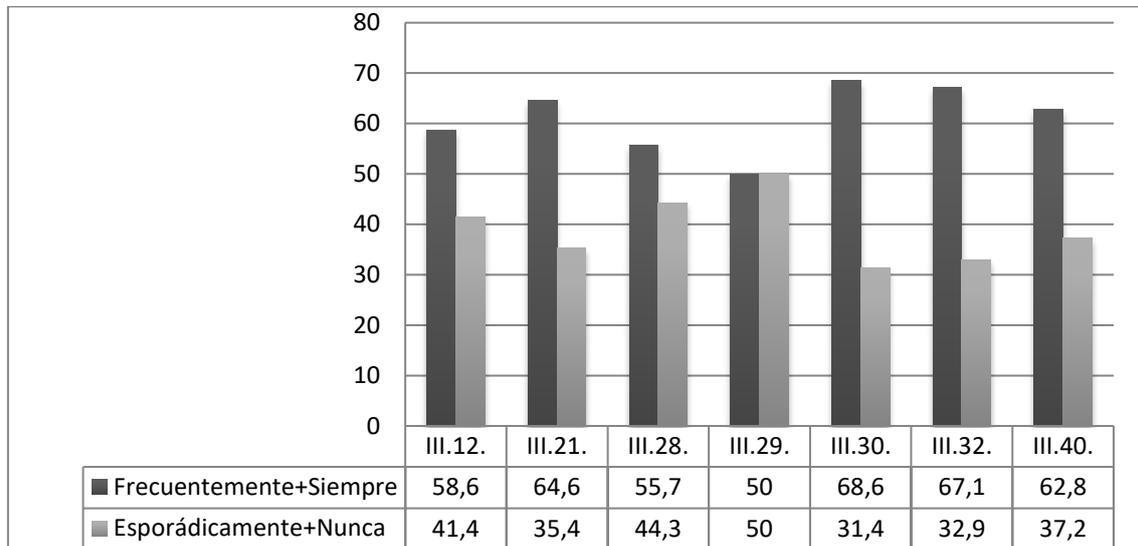


Figura 2. Distribución de los porcentajes más bajos, agrupados en valores máximos y mínimos, de la dimensión III “Planificación, desarrollo y evaluación del currículum”.

En este gráfico se puede apreciar que un poco más de la mitad de los participantes (58,6%) considera que “frecuentemente o siempre” cada grupo de trabajo puede estar ocupado en una actividad diferente; mientras que el 41,4% afirma que puede suceder “esporádicamente o nunca” (III.12.). A su vez, se puede observar cómo en el ítem III.21., más de la mitad del profesorado (64,6%) afirma que “frecuentemente o siempre” da a los estudiantes listas de control con la secuenciación de las tareas que hay que hacer a diario; mientras que el 35,4% de ellos realiza esta acción “esporádicamente o nunca”.

Tal y como muestra el ítem III.28., un poco más de la mitad de los docentes encuestados (55,7%) provee “frecuentemente o siempre” al aula de espacios que favorecen la concentración y la atención; mientras que el 44,3% lo hace “esporádicamente o nunca”. Además, la mitad de ellos (50%) considera que su aula dispone de espacios que permiten la realización de actividades activas y dinámicas, mientras que la otra mitad considera que no está provista de ellos (III.29.).

En el ítem III.30., el 68,6% del profesorado “frecuentemente o siempre” suele sentar cerca su mesa a aquellos alumnos que requieren de mejores condiciones para su atención y concentración.

Por otra parte, el ítem III.32. muestra como el 67,1% de los encuestados establece “frecuentemente o siempre” un calendario de exámenes que los alumnos y las familias conocen de antemano; mientras que el 32,9% lo hace “esporádicamente o nunca”.

Por último, se puede observar que el 62,8% de los participantes “frecuentemente o siempre” informa de las evaluaciones a las familias para reforzar o mejorar las dificultades detectadas, tal y como muestra el ítem III.40.

6 Discusión y conclusiones

El TDAH es uno de los trastornos más frecuentes en la infancia y adolescencia y sus síntomas pueden llegar a interferir en el desarrollo escolar del alumno. Por ello, se hace necesario informar a toda la comunidad educativa que va a formar parte del proceso de enseñanza-aprendizaje del adolescente, y por ende, de su desarrollo. En Educación Primaria, las escuelas suelen contar con maestros que han recibido formación específica sobre atención a la diversidad, concretamente sobre el TDAH y cómo abordarlo desde el ámbito educativo. Pero al llegar a la Educación Secundaria, los docentes no siempre han recibido este tipo de formación y, según Soutullo y Díez (2007), los síntomas no han remitido del todo al llegar a esta etapa, ya que la hiperactividad suele reducirse pero la impulsividad y la inatención son más persistentes. Este hecho hace engrosar en gran parte las estadísticas del fracaso escolar en España (Hernández, 2012).

Por ello, es necesario que todos los profesionales del ámbito escolar conozcan en profundidad este trastorno, para así poder responder a las necesidades de los alumnos que lo presentan. Ya que la acción de los docentes es decisiva para aumentar las oportunidades de participación de estos estudiantes, reduciendo y extinguiendo las barreras que limitan su aprendizaje.

El objetivo general de esta investigación es conocer las prácticas que realizan los docentes del IES Rusadir para atender de forma adecuada y eficaz a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, en concreto, a los alumnos que presentan TDAH. Concretamente, con la dimensión III del cuestionario se trataba de dar respuesta a uno de los objetivos específicos planteados: “Determinar el modo en el que se desarrolla la práctica docente en cuanto a planificación, desarrollo y evaluación del currículum”. Atendiendo a los resultados obtenidos en esta dimensión, cabe destacar diversos aspectos:

Por un lado, en cuanto a la organización del aula, se observa que la mitad de los docentes encuestados opina que su aula está prevista de espacios que permiten la realización de actividades activas y dinámicas. También, se observa que la mayoría de los docentes considera que la jornada es siempre la misma y suelen avisar con antelación de los cambios. A su vez, estos disponen al alumnado en el aula teniendo en cuenta sus características y necesidades, factor muy importante en los alumnos que presentan TDAH; lo cual se corrobora cuando la mayoría de

los docentes afirma que cerca de su mesa se sientan aquellos alumnos que requieren de mejores condiciones para su atención y concentración.

Por otro lado, se encuentra la planificación del currículum. Los resultados obtenidos muestran un perfil bastante inclusivo, que tiene en cuenta las características y necesidades de todos los alumnos. Los docentes evalúan e identifican las dificultades personales de cada uno de ellos para realizar adecuaciones en la programación. A su vez, revisan, concretan y detallan la planificación en función del grupo adjudicado y evalúan las características contextuales que limitan la participación de los alumnos.

Atendiendo al desarrollo del currículum, se puede observar que los participantes cuentan con estrategias metodológicas y organizativas, adaptando su respuesta escolar de forma significativa a las necesidades educativas que presenta el alumnado con TDAH. Estos docentes utilizan una metodología variada, incentivando los logros conseguidos y concediendo privilegios y recompensas cuando se cumplen los objetivos marcados. A su vez, enseñan contenidos y desarrollan competencias significativas para los alumnos, y utilizan guías didácticas con el objetivo de señalar los aspectos más relevantes, así como deberes, fechas y evaluaciones. Además, los encuestados afirman que suelen mostrarse disponibles para responder a las preguntas y orientar al alumnado, proporcionando siempre realimentación. En cuanto a la creación de materiales, los docentes disponen de materiales variados (visuales, sonoros, manipulables, etc.) para que el alumno siga las explicaciones y realice las actividades encomendadas, favoreciendo la diversidad.

Por otra parte, la evaluación del currículum es un factor muy importante a tener en cuenta a la hora de trabajar con alumnos que presentan TDAH; siendo esencial establecer metas reales para su consecución y valorar el esfuerzo que cada alumno desempeña por alcanzarlas. En base a los resultados obtenidos en este apartado, podemos afirmar que los docentes encuestados tienen en cuenta estas adaptaciones y se involucran en modificarlas siempre que es necesario. La mayoría de los participantes afirma que las evaluaciones se adaptan en tiempo y desarrollo a las características del alumnado, y que la evaluación del alumnado les sirve para mejorar el programa curricular, medidas recogidas en el artículo 12 de la LOMCE (BOE, 2013).

Todas estas características mencionadas son de suma importancia a la hora de crear un ambiente inclusivo. Como señalaba Cubero (2007), entre las responsabilidades de los docentes para atender a la diversidad, se encuentra el diseño, la planificación, el desarrollo y la evaluación de un currículum adaptado, diferenciado y significativo.

Se hace necesario añadir que estas cuestiones son muy relevantes para la creación de entornos inclusivos, en los que estén cubiertas las necesidades que puedan presentar cada uno de los alumnos, para así

lograr el éxito académico y un adecuado desarrollo personal y social, factor primordial en los adolescentes con TDAH.

Tras la búsqueda bibliográfica realizada, la mayoría de estudios afirman que existe una falta de interés por parte de los docentes para capacitarse sobre el TDAH y que, además, estos presentan numerosas ideas equivocadas (Jarque, Tárraga y Miranda, 2007; Moreno, 2008; Soutullo, 2004). Aun así, y a pesar de que solo la mitad de los participantes afirma haber recibido formación complementaria para atender a la diversidad, se puede concluir que los profesores del I.E.S. Rusadir, que en su práctica docente se encuentran con alumnos con este trastorno, están dotados de una serie de estrategias de intervención para poder apoyar sus necesidades. Por tanto, es posible afirmar que en el centro existe y se propicia una cultura inclusiva que atiende a todo el alumnado, en especial, a los alumnos que presentan TDAH.

7 Referencias bibliográficas

- American Psychiatric Association (APA). (1968). *DSM-II. Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*. Washington: Asociación Americana de Psiquiatría.
- American Psychiatric Association (APA). (1980). *DSM-III. Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*. Washington: Asociación Americana de Psiquiatría.
- American Psychiatric Association (APA). (1987). *DSM-III-TR. Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*. Washington: Asociación Americana de Psiquiatría.
- American Psychiatric Association (APA). (2002). *DSM-IV. Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*. Barcelona: Masson. (Orig. 1994).
- American Psychiatric Association (APA). (2013). *DSM-V. Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*. Madrid: Panamericana.
- Atienza, J. (2006). Comorbilidad en el TDAH. *Revista de Psiquiatría y Psicología del niño y del adolescente*, 6(1), 44-55.
- Buchholz, Y. (2013). El 75 por ciento del origen del TDAH es genético. *Mente y cerebro*, 1, 23-25.
- Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cubero, C. (2007). Escuela y docencia: esenciales para el éxito académico y personal de personas con trastornos de déficit de atención. *Revista electrónica Actualizaciones Investigativas en Educación*, 7 (003), 1-28.

- Díez, A. (2006). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). *Revista Pediatría de Atención Primaria*, 8, Suplemento 4.
- Estévez, B. (2015). *La inclusión educativa del alumnado con TDA/TDAH. Rompiendo las barreras curriculares y organizativas en los centros escolares de Educación Primaria*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- Faraone, S. (2010). Discurso médico y estrategias de marketing de la industria farmacéutica en los procesos de medicación de la infancia en Argentina. *Interface*, 14(34), 83-97.
- García, F., González, H. y Pérez, M. (2014). *Volviendo a la normalidad. La invención del TDAH y del trastorno bipolar infantil*. España: Alianza.
- Gómez, L. J., Martínez, D. G., Pérez, A. L., Téllez, M. R. L. y Cancino, J. L. P. (2014). Caracterización de los Pacientes con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad. Policlínico "José Martí", Gibara.
- Hernández, L. (2012). Aportaciones para la confección de un modelo de escuela inclusiva para los alumnos con dificultades del aprendizaje. En J. Navarro, M. T. Fernández, F. J. Sotos y F. Tortosa (Coords), *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006) *Metodología de la investigación*. México: Editorial McGraw-Hill.
- Jarque, S., Tárraga, R. y Miranda, A. (2007). Conocimientos, concepciones erróneas y lagunas de los maestros sobre el trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Psicothema*, 19(4), 585-590.
- Jiménez, J. E., Guzmán, R. y Rodríguez, C. (2009). Prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje. *Anales de psicología*. 25(1), 78-85.
- Málaga, I. y Arias, J. (2010). Los trastornos del aprendizaje. Definición de los distintos tipos y sus bases neurobiológicas. *Bol Pediatr*, 43-47.
- Martínez-Frutos, M.T., Herrera-Gutiérrez, E. y López-Ortuño, J. (2014) *Conocimientos y lagunas de los docentes sobre el TDAH: la importancia de la formación*. En J. Navarro, M^o. D. Gracia, R. Lineros y Soto, F. J. (Coords.), *Claves para una educación diversa*. Murcia: Consejería de Educación, Cultura y Universidades.
- Martínez-Segura, M. J. (2007). Utilización de las TIC en la respuesta educativa a las dificultades de aprendizaje atencionales. *Comunicación & Pedagogía*, 219, 8-14.
- Meneses, J. y Rodríguez, D. (2011) *El cuestionario y la entrevista*. Barcelona: UOC.

- Moreno, I. (2008). *Hiperactividad infantil. Guía de actuación*. Madrid: Pirámide.
- Lavigne, R. y Romero, J. (2010). *El TDAH: ¿Qué es?, ¿qué lo causa?, ¿cómo evaluarlo?* Madrid: Pirámide.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, 97858-97921).
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (1993). *Clasificación Internacional de la Enfermedades (CIE-10): Trastornos Mentales y del Comportamiento (CIE-10)*. Madrid: Meditor.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2013). *Estadísticas sanitarias mundiales*. OMS.
- Pelayo, J. M., Trabajo P. y Zapico, Y. (2012). Aspectos históricos y evolución del concepto de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH): Mitos y realidades. *Cuadernos de Psiquiatría comunitaria*, 11(2), 7-20.
- Sánchez-Mármol, D. J. y Herrera-Gutiérrez, E. (2010). El alumno hiperactivo y su funcionamiento académico. En A. de Pro Bueno (Coord), *II Jornadas de los Máster en Investigación e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria* (pp. 579- 598). Murcia: Universidad de Murcia.
- Soutullo, C. (2004). *Convivir con niños y adolescentes con trastorno por déficit de atención e hiperactividad*. Madrid: Médica Panamericana.
- Soutullo, C. y Díez, A. (2007). *Manual de Diagnóstico y Tratamiento del TDAH*. Madrid: Médica Panamericana.
- Tagliacarne, G. (1968). *Técnicas y práctica de las investigaciones de mercado*. Barcelona: Ariel.
- Van Dalen, B. D. y Meyer, W. J. (1981). *Manual de técnica de la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EL CONTEXTO DE LA ÉPOCA ACTUAL

The Teacher education nowadays

Veronika Mužná

Email: mu.veru@gmail.com

Universidad Palacký

Resumen.

El artículo trata sobre la situación actual en la formación del profesorado en la República Checa, el tema central se enfoca en el aspecto social y psicológico de la educación de los alumnos y profesores desde el punto de vista de pensadores como Comenius o Naranjo, brevemente se menciona el síndrome Burnout. Se presenta la idea de que si la educación de los maestros y de los niños, que dependen uno del otro, es apropiada para sus necesidades y para las necesidades de toda la sociedad de hoy en día.

El artículo está dedicado al proyecto de Competencia de beca de estudios en la Universidad de Palacký en Olomouc: Investigación sobre la inclusión de las personas con necesidades especiales (IGA_PdF_2017_008).

Palabras clave: Educación, formación, gestalt, burnout, profesor, amor, alumno.

Veronika Mužná

Email: mu.veru@gmail.com

Universidad Palacký

Abstract.

The article deals briefly with the current situation in teacher education in the Czech Republic. The central theme focuses on the social and psychological aspects of the education of pupils and teachers from the point of view of thinkers such as Comenius, Claudio Naranjo. The author presents the idea that whether the education of teachers and children, who depend on each other, is appropriate to their needs and to the needs of the whole society of today.

The article is dedicated to the project of the Student Grant Competition at the Palacký University in Olomouc: Inclusion Research for People with Special Needs (IGA_PdF_2017_008).

Key words: Education, formation, gestalt, burnout, teacher, love, pupil

1 Introducción

La formación del profesorado es uno de los temas muy actuales, el maestro no tiene una posición fácil en nuestra sociedad de hoy en día. La estadísticas muestran una tendencia de aumento de los casos del *síndrome burnout*, donde las mujeres están doblemente amenazadas comparado con los hombres (Kebza, Šolcová, 2003). Generalmente trabaja en el campo de la educación un número mayor de mujeres que de hombres y así aún más sube el riesgo de la presencia de este fenómeno en las escuelas.

La cuestión básica que se presenta, es que si la forma y el contenido de la preparación para la profesión del maestro, que generalmente consiste en un estudio de cinco años en la universidad, son suficientes y adecuadas para nuestra época. Cabe cuestionarse si la preparación del profesorado es correspondiente a la situación actual, si los profesores están listos para prevenir el *quemamiento*, que luego va de la mano con el quemamiento y pérdida de la motivación del alumnado.

Entonces el foco de una educación que tenga sentido lo veo en el profesor bien preparado. Tomando en cuenta la situación actual del mundo, entre otros el boom informativo, el profesor deja de ser la única fuente del conocimiento. Este hecho, hay que tenerlo en cuenta y debería aprovecharse.

Con el desarrollo tecnológico de la civilización estamos sobrecargados de novedades, de informaciones y así aumenta la tensión en la capacidad selectiva de las personas. Es interesante que a pesar de que actualmente en el mundo Occidental realmente no se vive una época de escasez material, se indica que hay un número ascendiente de los suicidios consumados de adolescentes (más a menudo se trata de chicos) e intentos de suicidio (más a menudo se trata de chicas). También hoy en día nos encontramos más a menudo con casos de *autolesión*, que es considerada como un factor de riesgo significativo para un comportamiento suicida (Šance dětem, 2016).

Es interesante, que haya tantos suicidios que por lo general están relacionados con unos sentimientos de aislamiento y abandono (Hoschl, 2003), si hoy en día la posibilidad de un contacto interpersonal está muy facilitada, es posible comunicarse rápidamente a través de las redes sociales o a través del móvil.

Es necesario mencionar la situación educativa actual en la República Checa que está muy influida por la inclusión, una concepto noble, pero a la vez algo que a los profesores y alumnos "intactos" causa muchas impresiones que no son solo positivas, son sentimientos de caos y de miedo de lo desconocido, y no deberían reprimirse.

Qué lugar tiene un profesor en todo esto? El profesor, al pasar mucho tiempo con sus alumnos, tiene un gran poder en las manos, para el cual quizás no esté demasiado preparado, porque en las universidades se

sigue centrando la atención en adquirir unos conocimientos enciclopédicos sobre la educación y sobre la asignatura que el futuro profesor va a impartir, y no se parte mucho de la experiencia. Creo que la formación podría ser más centrada en el autoconocimiento y en el desarrollo de las habilidades sociales y lo importante es que para ello no es necesario un cambio radical del sistema, es algo que se puede aplicar a lo que hay, es solo acentuar, centrarse en esa parte de la formación/educación que se apoya en la relación.

En el artículo presente entonces se centrará en los conceptos de educación que son más cercanos a la perspectiva de este trabajo y que se deberían tener en cuenta en la formación de los profesores.

2 La legislación actual y la situación educativa histórica de la República Checa

El sistema educativo en la República Checa está apoyado por las leyes establecidas por el Ministerio de Educación. Se trata sobre todo de la "Ley escolar" 561/2004 y la ley sobre el personal docente 563/2006. También existe la ley de las universidades 111/1998.

De esta manera podemos comprender que el futuro profesor tiene que conseguir una calificación profesional a través de los programas de estudio en alguna de las universidades. En general se trata de programas acreditados de licenciatura que duran cinco años. Algunos programas se estudian 3 años y se obtiene el título del diplomado (bakalář en checo), pero hay que seguir otros dos para cumplir las condiciones de la ley y sacarse el título de la licenciatura (magistr en checo), para poder ejercer la profesión del profesor. Otras carreras se estudian los cinco años continuamente y se saca el título de licenciatura directamente.

Para obtener el título hay que cumplir con los requisitos que generalmente consisten en aprobar todas las asignaturas y así obtener los créditos necesarios para poder presentarse en los exámenes estatales que son los exámenes finales de la carrera, y, para poder defender la tesis, que consiste en una investigación, ante una comisión compuesta por las autoridades de la universidad concreta y de algunos profesionales externos.

No siempre era la formación universitaria de los profesores algo automático, los las raíces del sistema de educación moderna y la formación sistemática del profesorado en la República Checa se remontan a la segunda mitad del siglo XVIII, cuando se realizaron primeras reformas educativas incluyendo también la formación del profesorado. Otro hito histórico se data al final de los años sesenta del siglo XIX, cuando se empezó a establecer institutos de formación de maestros de cuatro años, lo que debía mejorar la preparación de los

futuros maestros. En esta época también aparecen por primera vez las ideas de que los maestros de las escuelas primarias deberían pasar por una preparación universitaria. El establecimiento de la República independiente de Checoslovaquia en 1918 no influyó tanto en la educación como en otras áreas, porque la República se hizo cargo del sistema administrativo y el sistema legal vigente en el Imperio Austrohúngaro. Cambios significativos en la educación se produjeron durante los años 20 y 30 del siglo XIX. El periodo de entreguerras según autores se puede considerar importante en la historia de los esfuerzos enfocados en la educación superior de los futuros profesores. Surgieron diferentes conceptos de educación, incluso se fundaron instituciones docentes “de autoayuda”, también apareció Facultad Privada de Educación o Academia Estatal de Pedagogía. Sin embargo, durante la existencia de la Primera República no se consiguió imponer la obligación de la formación universitaria de los profesores en la ley. A pesar de todas las debilidades de la educación de aquellos tiempos Checoslovaquia de entreguerras es considerada como un país de un alto nivel de educación (Zounek, Šimáně, Knotová, 2017, p.137).

Antes de continuar, es necesario comparar la situación con España en ese tiempo. La reforma educativa se empezó a realizar en España al instaurarse la II República Española en 1931 – en el mismo tiempo que en la República de Checoslovaquia aparecieron las tendencias reformatorias – con la diferencia en que en España nos encontramos con un atraso grande frente a otros países europeos, había una gran alfabetización en esa época, sobre todo en los campos, donde la educación no fue posible (Cosme Sánchez, 2013). Sin embargo, ya antes existía la Institución Libre de Enseñanza, fundada en el año 1876 por Francisco Giner de los Ríos. Esta institución funcionaba al principio como una Universidad de educación superior. Fue una institución libre de religión y de cualquier filosofía y políticamente (Altamira, 1915). La libertad de enseñanza es algo que faltó en la República Checa durante la época del comunismo, donde la educación pasó a ser el medio de implementación de las ideas comunistas en las cabezas de los alumnos (Zounek, 2017).

En España, en los años 30, las reformas no se centraron tanto en la formación del profesorado como en que disminuyera el número de las personas analfabetas, que pasó a ser la prioridad. Durante esa época surgió en España un proyecto llamado “Misiones Pedagógicas”, fundado por Manuel Bartolomé Cossío-alumno de Giner de los Ríos, cuya finalidad fue educar, enseñar a las personas que no tienen acceso a las escuelas. Esa actividad era apoyada por la Institución libre de Enseñanza. Las personas que ejercían ahí el papel de los maestros eran unos voluntarios intelectuales, muchos de ellos escritores u otros artistas (Cosme Sánchez, 2013).

Me ha llamado la atención el valor social del proyecto, la importancia de una madurez social en los maestros, que no lo hacían por el dinero.

Cosme Sánchez cita a Sanabria (2007, p.5) (...) *el acto educativo como discurso supone entonces el establecimiento de un lazo social a partir de una oferta educativa por parte del agente y de la emergencia de una demanda o disposición de aprender por parte del sujeto. Este lazo social es lo que conceptualizamos como vínculo educativo, e implica la conjugación de tres elementos, que pueden esquematizarse a partir de lo que Núñez (2003) ha llamado "triángulo herbartiano" o "triángulo pedagógico"*.

Continuando con la idea centrémonos en el día de hoy; como ya se ha afirmado, el profesor ya no es la única fuente de la información, tenemos internet que está sobrecargado de informaciones, por lo tanto, la motivación del *sujeto* por adquirir la información en la escuela puede ser baja. Sin embargo, es lo que se ofrece, el profesor lo que intenta es transmitir una información al alumnado, que debería transformarla en un conocimiento. Lo que el internet no enseña son justamente estas *competencias sociales*, que se adquieren a través de un contacto personal, cara a cara.

3 La educación de nuestros días

Brezinka (1996) percibe la educación como un intento de una influencia, con la cual queremos alcanzar un mejoramiento en el educado. Antes de empezar a educar tenemos que conocer los objetivos educativos y después podemos buscar los métodos de cómo alcanzar esos objetivos.

La educación informa sobre esas cualidades humanas que son necesarias para apoyar en la gente, porque son importantes tanto para el individuo como para la sociedad. Brezinka (1996) ve esas cualidades sobre todo en la capacidad de una orientación moral, religiosa e ideológica. Dice que eso no es posible estudiar, sino que hay que vivir esos valores. Hay un presupuesto de los ideales comunes como objetivos educativos.

Las sociedades abiertas con visiones del mundo plurales se encuentran en una situación bastante complicada, porque tienen también los objetivos educativos diversos, específicos para un grupo concreto. Existe una libertad total para criticar a los ideales, y estamos en una sociedad individualista, cuyos miembros están muy fuertemente independizados en su orientación de valores, en su estilo de vida, en la percepción del mundo y en la moral.

Este último autor, añade que el problema de la sociedad de hoy es que hay demasiado pluralismo. La sociedad no es capaz de ponerse de acuerdo ni en la cuestión de cómo definir el concepto "valor", y no existe

una seguridad dada por la fé. De ahí que el pluralismo sea también causa del nihilismo, agnosticismo y pesimismo. La cuestión es que si es posible evitarlo o no.

Otro objetivo de la educación es la conservación de la sociedad y su cultura, influye en los niños y en los adolescentes, en el futuro y en los grupos sociales a los que esos niños y adultos pertenecen. Así entonces la educación no es solo cosa de los padres, sino de la sociedad entera.

Desde el punto de vista de Brezinka (1996) la situación de hoy, se centra más en lo negativo que trae una sociedad individualista, que según él va en desmedro con los intereses de la sociedad como grupo. Dice que cuanto más pluralidad hay en el mundo, más importante es el papel de la escuela como un sitio de ideales comunes.

Los ideales educativos que apreciamos hoy en día podemos encontrar ya descritos en las obras intemporales de Jan Amos Komenský, en latín "Comenius", apodado "Maestro de Naciones". Este vivía en el siglo XVII y aún hoy en día partimos en el campo educativo de algunas de sus ideas principales. Como siguiente voy a presentar aquello de su pensamiento que se considera como básico, y que es percibido como algo muy actual y en algunos puntos algo a lo que aún no hemos sido capaces de llegar del todo.

Uno de sus principios básicos el famoso "*omnes omnia omnino*" que consistía en la educación de todos de una forma versátil. Decía que había que enseñarlo todo, porque todo estaba relacionado con todo, pero que era necesario omitir teorías y pensamientos ajenos e inútiles que no servían para la vida. Según Komenský (1992) no se trata de obtener los conocimientos enciclopédicos sino que hay que entender a las relaciones entre los conceptos y como siguiente comprender al conjunto. Este enfoque lo percibe como apropiado para que se forme una personalidad armónica y sabia en el alumno.

Uno de los requisitos básicos que he mencionado más arriba, que indica Komenský (1992), es que la enseñanza es para todos. No distingue los pobres, ricos, talentosos, menos talentosos, chicos ni chicas. Según él, cada persona que nace en este mundo es capaz de acceder a los conocimientos y la eventual escasez del talento es posible equilibrarla con la diligencia.

También indica que todo tiene su tiempo, habla de las etapas de enseñanza que deberían respetarse.

Entre otras cosas se centra en la moral, dice que el profesor tiene que reforzar los buenos modales en los alumnos, que eso es decisivo para adquirir la sabiduría.

Asimismo comenta la forma de castigar a los alumnos, cree que no deberían castigarse por la falta del talento, pero sí por no prestar la

atención o por las interrupciones durante la clase. Sin embargo, los castigos físicos los ve como la posibilidad última, que debería prevenirse.

Destaca la sistematicidad y adecuación de la enseñanza, subraya la importancia de la existencia de las clases de alumnos de capacidades y edades parecidas. Hay que empezar de lo más fácil y poco a poco seguir a lo complicado.

Otro principio consiste en la representación concreta de la materia – hay que usar dibujos y modelos siendo los sentidos la base de la cognición.

Menciona también el principio de la actividad que consiste en que los alumnos tienen que obtener los conocimientos a través de su propia experiencia y que sepan usar los en la vida práctica. Considerándose así la escuela como juego, siendo este uno de los principios más conocidos.

La escuela tiene que ser un lugar bonito, por fuera y por dentro. Debería estar en un lugar tranquilo, con jardín, árboles y flores. Debería haber espacio para pasear y para juegos. Dentro debería haber mucha luz y ser espaciosa y con decoraciones.

Komenský destaca la personalidad del profesor, que debería ser amable y gentil. Debería atraer a los alumnos por sus opiniones, debería alabarlos, animarlos y recomendar. Debería saber acceder a sus corazones y no repugnarles con un carácter áspero. Komenský considera como una de las cosas más importantes que el profesor sea un buen ejemplo (Komenský, 1992).

Estas ideas de Komenský (1992) tienen ya unos 400 años y a pesar de esto, la mayoría no se consideran anticuadas. Lo que yo me pregunto es que si las facultades de pedagogía son capaces de preparar realmente sus estudiantes para ejercer la tarea del profesor en la práctica. Conocemos sus ideas, sabemos que la personalidad del profesor es importante, pero ahí muchas veces se congela.

El último principio, el profesor amable y gentil como ejemplo conlleva a que se tenga que remarcar otro de los grandes pensadores de hoy en día - a Claudio Naranjo - un psiquiatra, educador y escritor chileno que en su obra habla de de la *crisis de educación*. En su publicación *Cambiar la educación para cambiar el mundo* (2013) se ocupa de los problemas básicos de la educación hoy en día. El problema principal lo ve en el predominio del *pensamiento patriarcal* en la sociedad, por él denominada "*civilización*". El patriarcado, con todo lo que conlleva el principio masculino-brutalidad, control, fuerza, razón, ciencia, agresividad., etc., hace siglos, era imprescindible para sobrevivir, sin embargo parece, según Naranjo, que la sociedad se ha quedado con esta filosofía hasta hoy en día. El principio femenino, la maternidad, la empatía, el amor, la comprensión, la compasión, está ausente o muy débil. Naranjo (2013) también menciona tercera parte de este trio – el

niño, que es lo natural, lo instintivo, la fé en la naturaleza, lo que también falta bastante en nuestra sociedad.

La educación en las escuelas primarias, en los institutos y en las universidades está dominada por el principio patriarcal, se pone mucha atención en los conocimientos fácticos, enciclopédicos - eso también lo criticaba Komenský (1992), y muy poco se ocupa del interior de los alumnos (y de los profesores!).

Lo que Naranjo considera un problema palpitante es la falta de amor y de la fé en lo natural en el mundo. Para amar, es necesario conocerse a uno mismo primero; para conocerse hay que darse cuenta continuamente de lo que se siente realmente, qué es la naturaleza de cada uno; y conociéndose a sí mismo es posible amarse y así dar el amor a los demás.

Así, aprovecha las teorías gestalt, siendo alumno del propio Perls, y acentúa la importancia del "aquí y ahora también en el proceso de la educación. Cree que el alumno debería tener derecho de expresar sus sentimientos durante la clase, decir que algo le gusta o no, etc. (Naranjo, 2013). El afecto y la emoción, juegan un papel muy importante en la formación de los alumnos. Si se sienten emociones positivas durante el aprendizaje es más posible que haya ganas de volver a repetir esos momentos de aprendizaje. Y para saber que se sienten emociones positivas, hay que saber nombrarlas, denominarlas.

Aquí nos centramos mucho en las necesidades del niño pero con todo esto hay mucho que se pide al profesor, que según mi opinión no viene con las herramientas adecuadas desde la universidad a la práctica. Según mi opinión, en las universidades nos encontramos a menudo con una situación parecida de las escuelas y los institutos – se subestiman las sensaciones y las emociones, no se habla de ellos. El profesor también debería estar consciente de lo que siente en cada momento y así ir de ejemplo.

Al mismo tiempo estoy convencida de que el hecho de hablar sobre las emociones podría servir de piedra fundamental por ejemplo en prevención del *síndrome burnout*.

El síndrome burnout fue usado por primera vez por H. J. Freudenberger en su libro *Burnout: The Cost of High Achievement*. Lo define como un apague de la motivación y de los impulsos estimulantes en la situación donde el cuidado sobre el individuo y una relación insatisfecha son causa de un trabajo que no trae los resultados esperados. Es un estado de agobio psíquico y físico causado por un estrés crónico y exhaustivo. Se trata de una devastación total de todos los fuentes energéticos de una persona muy trabajadora originalmente.

Los síntomas del burnout son (Jeklová, Reitmayerová, 2006):

- la presencia de los síntomas emocionales negativos como la depresión o agobio
- pequeña efectividad del trabajo que no está vinculada a unas habilidades malas del trabajador, sino con unas actitudes negativas y un comportamiento resultante de eso
- la atención está en los síntomas psíquicos más que físicos y en los elementos del comportamiento
- el burnout está presente en las personas que son sanas, no está relacionado con ninguna patología psicológica.

Sabemos lo que es el burnout, conocemos sus síntomas, sabemos que deberíamos hacer una psicohigiene. Pero sabemos realmente captar el momento clave para prevenirlo en la práctica? Para el síndrome Burn-out es típica la frustración, y la frustración es el resultado de una situación donde se ha perdido de repente la posibilidad de saturar alguna necesidad. Creo que reconociendo las emociones y poniéndoles la atención podríamos trabajarla con ellas y no “dejarnos llevar” por ellas.

4 Conclusiones

La formación del profesorado en general sigue siendo basada sobre todo en la teoría. Opino que lo que influye mucho en la calidad del profesor es su disposición para serlo que ya está dada por su personalidad y por su vocación, muchas veces se dice que ser profesor es una misión, más que un trabajo para el cual es posible prepararse por estudiar la didáctica.

Creo que la formación de los futuros profesores está subestimada sobre todo en el campo de la preparación social y psicológica. Los profesores son unas personas muy importantes en las vidas de los niños, ya que éstos pasan una gran parte de su niñez en las escuelas. Creo que para una tarea de tanta responsabilidad que el profesor tiene se merecería más atención su formación psicológica, ya que el trabajo del profesor es hoy en día uno de los más estresantes y difíciles. Los psicoterapeutas, por ejemplo, tienen que pasar por cursos de 5 años para poder ejercer su profesión luego, pero ellos ya vienen en contacto con las personas que tienen algún problema. Mi opinión es que los profesores también deberían experimentar unos años de introspección antes de empezar a trabajar a diario con los niños, y justamente para prevenir esos posibles problemas. Así a lo mejor se ahorraría el trabajo de los psicoterapeutas, donde van personas con problemas neuróticos, depresiones o también con trastornos de personalidad, que muchas veces tienen semilla ya en su niñez – una de las experiencias muy traumáticas puede ser por ejemplo *el bullying* que muchas veces se desarrolla en las escuelas y a menudo los profesores no están preparados del todo para confrontarlo.

El amor y las emociones muchas veces están percibidos como algo muy poco apropiado cuando hablamos de los temas "serios", pero según mi opinión la sociedad ha alcanzado un punto muy avanzado en el desarrollo técnico o tecnológico, en todo lo que se refiere a la razón, se sabe más de lo que cabe, pero como si al alma de los humanos no les dio tiempo a avanzar tanto, y entonces surge ahí un hueco y una desproporción. Así considero que en las escuelas y en las universidades deberíamos reaccionar a las necesidades de la época que ahora consisten en un desarrollo centrado en, dicho con palabras de Naranjo, el principio del amor e instintos.

Leyendo obras de grandes pensadores de épocas pasadas, no solo nos encontramos con Komenský y su concepto del profesor amable de corazón abierto como ejemplo, pero podemos encontrar también a Tomáš Garigue Masaryk, el primer presidente de la República Checoslovaca que dice:

"El amor no es igual a cuando se es sentimental. Somos demasiado sentimentales y el sentimiento es el egoísmo. Nos gusta mimar a los niños, pero no tenemos ni idea del amor consciente, sobre el cual habló Neruda. El amor consciente tiene que decir algo, que en el primer momento de escucharlo asombra: Amate a tí mismo! Pero si no es nada raro; Cristo también dijo: Ama al prójimo como a tí mismo! La astucia y el carácter calculador aún no es amor a uno mismo. Amate a tí mismo y cuídate...." (Masaryk, 1946, p. 59)

Masaryk creía en la fuerza del individuo, dice que tengamos la valentía de ser nosotros mismos, que no deberíamos ocuparnos de lo que piensan los demás sobre nosotros, que deberíamos vivir a nuestra cuenta y nuestra consciencia. En este punto coincide con otro gran filósofo, Nietzsche, que dice que uno llegue a ser lo que es (Nietzsche, 1996). En la cumbre de la pirámide de las necesidades humanas, creada por Maslow, nos encontramos con la necesidad de la autorrealización, que consiste en el deseo de llegar a ser todo lo que la persona puede ser. Maslow acentúa que lo que una persona puede ser, lo debe ser, tiene que ser fiel a su naturalidad (Maslow in Drapela, 2003, p.140). Y hablando de la naturalidad y del amor podemos recordar a Claudio Naranjo otra vez.

5 Referencias Bibliográficas

- Altamira Rafael. (2014). Giner de los Ríos educador. Alicante : Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Brezinka Wolfgang. (1996). Filozofické základy výchovy. Praha: Zvon.
- Cosme Sánchez Alber. (2013). Las Misiones Pedagógicas durante la II República Española: la transmisión de los legados culturales en los territorios fronterizos de la Pedagogía Social. Revista de Educación Social. [online] Disponible en: http://www.eduso.net/res/pdf/17/misio_res_17.pdf
- Drapela Victor. (2003). Přehled teorií osobnosti. Praha: Portál.
- Höschl Cyril. (2003). Očima Cyrila Höschla. Hoschl.cz. [online] Disponible en: <http://www.hoschl.cz/index.php?text=2329&lang=cz>
- Jeklová Marta, Reitmayerová Eva. (2006). Syndrom vyhoření. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí.
- Kebza Vladimír, Šolcová Iva. (2003). Syndrom vyhoření: (Informace pro lékaře, psychology a další zájemce o teoretické zdroje, diagnostické a intervenční možnosti tohoto syndromu. Praha: Státní zdravotní ústav.
- Komenský Jan Amos. (1992). Obecná porada o nápravě věcí lidských. Praha: Svoboda.
- Masaryk Tomáš Garrigue. (1946). Ideály humanitní. Praha: Čin.
- Naranjo Claudio. (2013). Cambiar la educación para cambiar el mundo. España: La llave.
- Nietzsche Friedrich. (2001). Radostná věda. Praha: Aurora.
- Sancedetem.cz. (2017). Sebevražda dítěte. Že se to nemůže stát? - Šance Dětem. [online] Disponible en: <http://www.sancedetem.cz/srv/www/content/pub/cs/clanky/sebevrazda-ditete-ze-se-to-nemuze-stat-159.html> [25 Apr. 2017]
- Zounek Jiří, Šimáně Michal, Knotová Dana. (2017). Socialistická základní škola pohledem pamětníků. ČR: Wolters Kluwer ČR.

ACTITUDES DEL PROFESORADO DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA HACIA EL PROGRAMA DE ESTÍMULOS AL DESEMPEÑO ACADÉMICO

Faculty's attitudes towards the Program of stimuli to the
academic achievement at the University of Veracruz

Lily Ariadna Silva Blanco

silva.blanco13@gmail.com

Griselda Hernández Méndez

griseldahm2001@yahoo.com.mx

Universidad Veracruzana

Resumen.

El presente texto, muestra avances de una investigación cualitativa que tiene como objetivo analizar las actitudes de los profesores hacia el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico (PEDPA) de la Universidad Veracruzana (UV), ubicada en Veracruz, México, a través de entrevistas a profundidad. El diseño e implementación de este tipo de programas de aumento salarial generalmente no considera la opinión de los docentes y son ellos quienes tienen una concepción más objetiva de lo acontece en las aulas y pueden reorientar sus estrategias para que se alcance un aprendizaje significativo y se mejore la calidad educativa; sin embargo, generalmente este tipo de programas tienen una dirección vertical, es decir, son implementados por actores superiores externos al contexto escolar.

Por ello, los primeros hallazgos de esta investigación muestran que las principales actitudes hacia este programa son de rechazo e inconformidad, ya que los docentes consideran que no valora la totalidad de su práctica, que es una propuesta descontextualizada y que no promueve la mejora de la calidad docente; asimismo, se detectó el interés de continuar en el programa y conseguir resultados favorables que los posicionen en los niveles altos, pues ello implica un incremento en su salario

Palabras clave: Evaluación, Evaluación del profesor, Actitud del profesor, Calidad de la enseñanza, Entrevista.

Lily Ariadna Silva Blanco

silva.blanco13@gmail.com

Griselda Hernández Méndez

griseldahm2001@yahoo.com.mx

Universidad Veracruzana

Abstract.

This paper, shows advances in a qualitative research that aims to analyze teachers' attitudes towards the Program of stimuli to the academic achievement (PEDPA) at the University of Veracruz (UV), located in Veracruz, México, through depth interviews. The design and implementation of such wage increase programs generally does not consider teachers' opinions and it is they who have a more objective conception of what happens in classrooms and can reorient their strategies so that meaningful learning is achieved and improved Educational quality; However, generally these types of programs have a vertical direction, that is to say, they are implemented by superior actors external to the school context. Therefore, the first findings of this research show that the main attitudes towards this program are rejection and nonconformity, since teachers consider that it does not value the totality of its practice,

which is a decontextualized proposal and does not promote the improvement of Teaching quality; Likewise, the interest of continuing in the program and obtaining favorable results was detected that places them in the high levels, since this implies an increase in their salary.

Key words: *Evaluation, Teacher evaluation, Teacher attitude, Quality of the teaching, Interview.*

1 Introducción

El presente texto, es producto de una investigación más amplia desarrollada en la Universidad Veracruzana, ubicada en el estado de Veracruz, país México; en donde se considera la importancia de reflexionar en torno a lo subyacente de los programas académicos y de los procesos de evaluación a partir de las opiniones de los docentes ya que escasamente son considerados en el diseño de éstos y son ellos quienes asumen una percepción más objetiva de lo que acontece en el contexto educativo.

Por lo tanto, es necesario plantearse las preguntas que todo investigador en temas de evaluación pretende clarificar: ¿Por qué, para qué, cómo y cuándo se evalúa?

Lo protervo es que no siempre el que hace evaluación cuenta con la formación para evaluar y, por ende, no tiene sustentos teóricos y empíricos para responder a esas preguntas, ya que generalmente la evaluación es visualizada solo como una norma y medida institucional de mejora de la calidad educativa, más de las veces burocrática e impositiva.

Díaz Barriga (2014) en la conferencia magistral denominada *De la evaluación individual a una evaluación social-integrada: La escuela, su unidad*, aludió que:

Parte de la manera de las concepciones con la que se ha aplicado la evaluación en nuestro país, es justificar las acciones de evaluación en el marco de un conjunto de políticas de calidad, cuando uno pregunta ¿por qué evaluar? Es porque queremos mejorar la calidad de la educación, pero entonces viene un problema, es que calidad es un concepto muy polisémico, para el caso mexicano el gran problema que tiene la concepción de calidad es que ha sido tomada del pensamiento de la administración, ha sido tomada del pensamiento genéricamente denominado managerista, entonces de alguna manera tenemos autoridades educativas que nos dicen que lo que no se mide, se devalúa o lo que no se mide no podemos decir en dónde mejorar... (p.25).

La mayoría de las acciones que incumben al sistema educativo, se caracterizan por tener un discurso de comprobación de la mejora de la calidad educativa, por medio de procesos evaluativos en todos los niveles educativos. Cuando se hace referencia a mejorar la calidad educativa, generalmente lo primero en lo que se piensa es en el trabajo docente y en la necesidad de conocer cómo desempeña éste su labor; esto se inserta en el

campo de la evaluación educativa, específicamente en el campo de la evaluación docente (Silva, 2016).

En ese sentido, en México, la Secretaría de Educación Pública (SEP) desde 1990, creó el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente (Subsecretaría de Educación Superior-SEP) con el propósito de contribuir a elevar la calidad de la Educación Superior, a través del mejoramiento de la calidad de la docencia, estimulando a los profesores de tiempo completo, cuya actividad académica destaque. En dicho programa se contempla que pueden participar como hacedoras de recursos todas las universidades públicas.

Así, la Universidad Veracruzana (UV) como institución pública, es partícipe de este recurso extraordinario del subsidio Federal, mediante la implementación del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico (PEDPA) desde 1999 (Universidad Veracruzana-Dirección de Fortalecimiento Académico, 2014). Su finalidad es estimular con una beca mensual a los docentes que realizan con calidad sus tareas y con ello fortalecer el desarrollo académico de la universidad.

Aunque en el discurso se enuncie que en dicho programa participa el que deseé, "en la realidad, los docentes están constreñidos por la normatividad y las exigencias de la institución para que ésta funcione, pero la influencia es sutil" (Hernández, 2011a), pues como bien lo expresa Ball (1999) "Exigencias extravagantes pueden poner en peligro posibilidades futuras" (p.138). De allí la necesidad de acercarse a los directamente implicados en los procesos de mejora, los evaluados, de adentrarse en el conocimiento de sus voces, aludiendo a la analogía de Edgar Morín acerca del <<principio del topo>>, que primero cava cuidadosamente su sala subterránea y transforma el subsuelo (Hernández, 2011b) antes de afectar la superficie, se pondera la conveniencia de remitirse al contexto escolar para desentrañar las voces de los implicados, generalmente desconocidas por quienes intentan forjar cambios curriculares y transformaciones en la práctica docente mediante la evaluación; ya que:

Plantear esta reforma y señalar que la evaluación es el punto clave habla de una estrategia decidida unilateralmente; no se proyecta una que posibilite la incorporación, la discusión de ideas, la definición de metas compartidas, o un recurso con el fin de preparar a todos los actores e ir hacia un cambio, cualquiera que éste sea, sino que considera que la evaluación puede cumplir con este impulso y esta orientación respecto al cambio... Con relación a las acciones dirigidas a realizar estos cambios, nuevamente la evaluación tiene un papel central; por ejemplo, en su importancia para la toma de decisiones o para mejorar la calidad educativa (Rueda, 2016, pp.17-18).

De acuerdo con lo anterior, es necesario analizar hasta qué punto la evaluación favorece a la educación y a los docentes, ya que el cambio es constante en el sistema educativo y existe una transformación continua de enfoques pedagógicos, de teorías y de sociedades a las que los profesores se enfrentan en su contexto y deben adaptarse para cumplir con los objetivos institucionales y de los programas externos con los que son evaluados, ya que, desafortunadamente, de eso depende su remuneración económica, ya que *la evaluación docente está prioritariamente vinculada con la participación en los programas de mejora salarial* (Rueda, 2015, p.379).

En las siguientes líneas se muestran las voces que los profesores de la Universidad Veracruzana exteriorizan ante la evaluación que realiza la institución mediante el PEDPA; voces que traducimos como actitudes porque justo son muestras de sus predisposiciones de aceptación, rechazo o abstención al programa.

Se sostiene como supuesto hipotético que las actitudes del profesorado guardan relación con los resultados que obtienen en la evaluación dentro del programa y, específicamente con los puntajes logrados en el cuestionario de evaluación de la docencia, que responden los estudiantes dentro del PEDPA. Tal supuesto se intentará corroborar a lo largo de la investigación extensa, pero por ahora en las siguientes líneas se hace ya un acercamiento analítico a esta relación.

A continuación, se analizan los enfoques teóricos, la metodología orientadora y algunos resultados encontrados, generadores de más reflexiones

2 Enfoques teóricos

Se sostiene que el asunto de la evaluación docente debe analizarse desde dos miradas teóricas que han sido contempladas como opuestas porque desde sus raíces una hereda principios de la filosofía aristotélica y la otra de la galileana: la teoría crítica y el estructural funcionalismo, respectivamente. El estructural funcionalismo complegue explicarnos la razón de ser de los programas de evaluación, cuyo fin es incentivar para la mejora, pero que no todos los hombres y mujeres asumen, ni buscan el bien común.

La teoría crítica, por su parte, permite develar el trasfondo de dichos programas, sus orígenes y contextos socioculturales-políticos en los que se enmarcan, en una realidad dialéctica.

Hay mucho que argumentar sobre el estructural funcionalismo, pero sucintamente este enfoque considera que en la sociedad existen instituciones que cumplen funciones para tener un orden social. El todo es a la parte, como la parte al todo. Todos en conjunto constituyen un sistema que se requiere para sobrevivir o adaptarse. Por supuesto, en estos breves párrafos se alude a las ideas de Comte, Durkheim y Parson. Sobre todo los primeros, visualizan a una sociedad positiva, progresista y armónica, donde los sujetos que la integran son nómicos a las reglas porque asumen a la moral social como

principios básicos para vivir en orden. De allí la valía del concepto de educación de Durkheim (1976) al concebirla como *la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están maduras para la vida social. La educación tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exige de él la sociedad en su conjunto* (p.97).

Cuando la moral está bien asentada, los sujetos no se resisten a obedecerla, pues las normas y principios son para el bien común. En ese sentido, los programas de incentivos que coadyuvan en el incremento de la calidad educativa, además de estimular económicamente el trabajo docente, tendrían que ser vistos con optimismo por los profesores. Sin embargo, esto no siempre es así porque algunos manifiestan disgusto. Aquí vale analizar la teoría del desvío y del conflicto: *El desvío acontece cuando la interacción entre tú y otro, trátese de una persona, grupo o institución, es insatisfactoria para una de ambas partes. Esta insatisfacción puede ser causada por problemas surgidos en cualquier nivel de proceso de institucionalización* (Jeffrey, 1987, p.47).

Cuando existe esta insatisfacción, hay una reacción interna de personalidad insatisfecha que se traduce en mecanismos de defensa como adaptación (a fortiori), negación y proyección; esto puede derivar actitud de abandono de obligaciones de un determinado rol asignado, ya sea en forma pasiva o hasta en rebeldía. Lo cierto es que la actitud impacta en una reacción externa, y cuando el actor abandona las actividades de su rol produce una falla en el funcionamiento social, pues no se debe olvidar que en el estructural funcionalismo la parte afecta la función del todo. Un maestro insatisfecho perturba a todo el sistema escolar.

Hasta aquí se deja la reflexión (aunque posteriormente recuperamos elementos para el análisis de las respuestas de los académicos) en torno a este enfoque, para adentrarse, también de manera concreta, a lo que se denomina teoría crítica.

Como bien refiere su designación, teoría crítica, los autores de esta posición (Horkheimer, Adorno, Marcuse, Fromm entre otros), cuestionan las conformaciones de saberes, sistemas y organizaciones y sus formas de estructurarse y regularse. Ellos prestan cuidado no solamente en acontecimientos del presente, también les interesa la dinámica de los cambios sociales en el pasado, de allí que la ciencia tenga el poder de aclarar los procesos históricos. Según Giroux (1992) el papel del investigador es sacar a la luz los supuestos y premisas implícitos de la vida social que son de naturaleza dialéctica. Como herederos del marxismo, su pretensión es analizar a la sociedad occidental capitalista -gestada bajo una realidad contradictoria, disímil, diferenciada, etc., que posibilite a la emancipación razonada a través del diálogo (Habermas, 1981). Desde esta posición es menester preguntarse el origen de los programas de incentivos y en especial la génesis de la evaluación y sus intencionalidades. En el trasfondo de dichos

programas subyace justamente el condicionamiento de respuestas homogéneas y controladas; pero ¿quién toma en sus manos ese control?,

¿quién evalúa, suponiendo que sea evaluación y no sólo medición, y con qué bases?

Los maestros son evaluados en tiempo y bajo criterios preestablecidos, quien cumpla será acreedor de los incentivos, y éstos se incrementan cuanto mayor sea la producción. Ello análogamente nos hace traspalarnos a una pista de carrera de galgos donde el que corra más rápido atrapa la libre, o a la ya famosa rata de Skinner, *cuanto más pedalea más queso recibe*.

La teoría crítica nos invita a adentrarnos en el análisis de los acontecimientos en una realidad contradictoria, histórica, sociocultural; nos revela el fondo de la evaluación cuyo uso es justo para el control de respuestas, tal como emergió dentro de la empresa, y bajo el sustento de un conductismo operante.

Al respecto, Kohn (1994) señala seis argumentos por los que los programas de incentivos no logran su cometido, elevar el rendimiento o la mejora:

Primero, la paga no es una motivación. El dinero es un satisfactor de primer orden, pero su incremento no garantiza mayor calidad en el trabajo.

Segundo, los premios castigan. Los programas de incentivos someten a los empleados a un mayor control, a una presión por obtener el rendimiento deseado, que es objeto de premiación.

Tercero, los premios resquebrajan las relaciones. La personalización en el trabajo se opone a la colectividad.

Cuarto, los premios ignoran los motivos. Es posible que el bajo rendimiento se deba a un equivocado reclutamiento de personal o a otras razones no analizadas.

Quinto, los premios inhiben la decisión de tomar riesgos. La posibilidad de cometer errores es un factor que inhibe la creatividad ante el temor de no alcanzar el premio.

A estos factores que Kohn revisa se pueden agregar otros más como, la inhibición de hacer cosas que no son incentivadas y de adentrarse en las que sí (pérdida de espontaneidad e incluso creatividad).

Una mirada crítica nos lleva a desentrañar que los programas de incentivos no son las estrategias ad hoc para fomentar la productividad, pues pueden llegar a generar competencias desleales y conflictos psicológicos de los académicos. Ello lo demostró Díaz Barriga en sus investigaciones (1996). Además, *el salario individualizado y diferenciado, se concibe como un instrumento de exclusión que busca justificar las políticas de excelencia*

educativa con base en la productividad de una élite universitaria (Hernández, 2011a, p.50). Los procesos de evaluación en educación, desde la perspectiva crítica, responden a un grupo reducido de personas con intereses particulares, quienes deciden el por qué y el cómo de la evaluación.

El profesorado, incluso en la situación de transformador crítico, ofrece cierta legitimidad a dichos procesos, ya que se encuentra en una institución estructurada y operada por cierta hegemonía, pero esto no impide que abandone su sentido crítico, idealista y autoreflexivo, como lo plantea la didáctica crítica, o como alude McLaren (2005) en la pedagogía crítica, el docente debe preguntarse cómo y por qué el conocimiento es construido en la forma en que lo hace, y cómo y por qué algunas construcciones de la realidad son legitimadas y celebradas por la cultura dominante, mientras otras no lo son.

Hasta aquí las reflexiones teóricas para iniciar con el análisis de las respuestas de los maestros entrevistados, antes se explicita la metodología utilizada.

3 Metodología de indagación

La indagación es abordada desde una perspectiva hermenéutico-analógica, ya que ésta ofrece una mesurada aproximación comprensiva-interpretativa de las respuestas de los académicos de la Universidad Veracruzana hacia el PEDPA. *La hermenéutica [...] utiliza un proceso interpretativo más personal en orden a «comprender la realidad (Ruíz, 2003, p.12-13).*

La intención de la investigación es precisamente ser empáticos con las opiniones de los profesores de la UV, que se constituyen en actitudes por sus manifestaciones de agrado, desagrado, aceptación, rechazo, apatía, simulación..., por lo que recuperamos las voces tal cual.

La perspectiva hermenéutica analógica: *como alternativa tanto teórica como metodológica de investigación (...) permite crear una dimensión simbólica que proyecta un orden de racionalidad mediante el cual podemos comprender mejor... (Pontón, 2014, p.119).*

Metodológicamente se procedió siguiendo algunas acompañas propias de la etnografía, como la pertinencia de la técnica de la entrevista a profundidad, con el apoyo del guion de entrevista semiestructurada, para que el informante *como una persona que construye sentidos y significados de la realidad (Ruiz, 2003, p.171)* nos relatara su mundo, su pensar y sentir. De este modo, a través de las voces de los académicos de la UV, del recuerdo fragmentado de sus experiencias vividas, se rescató *lo que es importante y significativo (Ruiz, 2003, p.166).*

Para cumplir con el objetivo realizó un guion de entrevista dirigido a los docentes; el cuál consistió en 11 preguntas abiertas dirigidas a recabar información sobre la evaluación del desempeño docente; la validez de dicho instrumento se realizó a través de la técnica juicio por expertos que "se define como una opinión informada a través de personas con trayectoria en el tema,

que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones" (Escobar y Cuervo, 2008, p. 29).

Estos autores retoman aportes de Skjong y Wentworht (2000) referidos al establecimiento de criterios para la selección de los expertos, dichos criterios son: a) la experiencia en la realización de juicios y toma de decisiones basada en evidencia o experticia (grados, investigaciones, publicaciones, posición, experiencia y premios entre otras), b) reputación en la comunidad, c) disponibilidad y motivación para participar, y d) imparcialidad y cualidades inherentes como confianza en sí mismo y adaptabilidad. De acuerdo a estos criterios, los instrumentos utilizados en este trabajo fueron sometidos a la opinión de expertos para obtener la validez. Con sus opiniones se realizaron los ajustes necesarios, hasta que quedaron los instrumentos en su forma definitiva.

Fueron 2 especialistas en la práctica docente los que participaron en el proceso de validación de los instrumentos: uno de ellos colabora en la dirección del área de humanidades de la UV y es docente adscrito a la facultad de pedagogía y otra experta Investigadora del Instituto de Investigaciones en Educación de la UV cuyas líneas de investigación están dirigidas la práctica docente. Dichos especialistas realizaron recomendaciones puntuales sobre el instrumento de recolección de información.

Después de validados los instrumentos se aplicó una prueba piloto a 2 profesores de la facultad de Biología de la UV; el pilotaje se llevó a cabo en el mes de noviembre del año 2015.

Para analizar las respuestas de los docentes se realizaron transcripciones completas de ellas para identificar las actitudes, las cuáles se clasificaron por actitudes de aceptación, adaptación o disimulo y actitudes de resistencia.

3.1 Muestra de académicos seleccionados

Para la selección de los entrevistados de la investigación general, se utilizó un procedimiento estadístico intencional, de manera que fueran maestros:

1. Que participen en el Programa de estímulos académicos. Se excluyen a los que no se inscriben en éste, reconociendo que es valioso conocer su decisión de no aceptar participar.
2. Que obtuvieran puntajes bajos y altos, obtenidos en la evaluación conjunta del PEDPA y en específico en la valoración que realizan los estudiantes a través del cuestionario que responden para valorar la práctica docente. De todas las áreas de formación de la UV (Humanidades, Ciencias de la Salud, Exactas, Económico Administrativa y Biológico-agropecuaria), con excepción del área de Artes, ya que ellos son evaluados con otros criterios.
3. A la fecha se cuenta con diez entrevistas a profundidad, dos profesores de cada área, resultando seleccionadas de forma aleatoria las Facultades de: Ingeniería Civil, Medicina, Economía, Biología y Derecho.

Para este artículo, sólo se analizan las respuestas de tres académicos (elegidos al azar), uno de Ingeniería Civil, uno de Economía, y otro de Derecho. Por fortuna, para las indagaciones cualitativas no interesan las generalizaciones, pero sí los datos cualitativos por la riqueza que encierran, en este caso, las voces de los implicados: los académicos de la UV.

4 Resultados y discusión

Para detectar las actitudes de los docentes hacia el PEDPA, las primeras preguntas generales que se les hicieron fueron, ¿Qué opina sobre el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico? y ¿Cuál es su opinión en torno al cuestionario de evaluación de la enseñanza que responden los estudiantes? Las respuestas fueron tan extensas como amplias son las preguntas, por ello se irán analizando fragmentos significativos que refieren actitudes de aceptación, adaptación, rechazo, negación, argumentación. Todas las fuentes son obtenidas por el Departamento de Evaluación Académica de la Universidad Veracruzana.

4.1 Actitudes de aceptación, adaptación o disimulo. Una mirada funcional

Como señalamos, para el funcionalismo, es importante que el sujeto se sienta parte del todo y colabore con actitud positiva. La actitud es la tendencia o predisposición aprendida, más o menos generalizada y de tono afectivo, a responder de un modo bastante persistente y característico por lo común positiva o negativamente (a favor o en contra), con referencia a una situación, idea, valor, objeto o clase de objetos materiales, o a una persona o grupo de personas (Rodríguez, 1991). En ese sentido, encontramos en dos entrevistados respuestas favorables, que podemos denominar de aceptación y adaptación al Programa de Productividad Académica de la UV, puesto que lo ven con optimismo:

Es muy importante, es muy necesario, pero creo que todavía no logran su estructura organizacional adecuada, pero de entrada es muy importante, necesario y, bueno, pretende generar ese estímulo, ese extra, ese esfuerzo del académico para ponerle un poco más de empeño y de ganas a su trabajo. (Docente de Economía).

Es un programa que nos impulsa a ser mejores, a ponerle ganas a lo que hacemos. Nos compromete a hacer muchas cosas que nos gustan y todavía nos pagan e incentivan (Docente de Derecho).

Ambos reconocen que el fin de dicho programa es estimular el esfuerzo del profesor, que en palabras de la docente de Derecho "impulsa a ser mejores". Empero, veamos en la Tabla 1 cuáles son los resultados que obtienen tanto en el PEDPA como en el cuestionario que responden los estudiantes:

Tabla 1. Resultados de los académicos seleccionados, del PEDPA y de la evaluación docente por estudiantes

Docente	Resultados en el PEDPA 6 Niveles (6 el más alto)	Resultado que obtienen en la evaluación de los estudiantes (escala del 1 al 100)
De Derecho	3	59
De Economía	6	90

Como es de notarse, el docente de Economía se encuentra en el nivel más alto del PEDPA y consigue una calificación alta por parte de los estudiantes, mientras que la docente de Derecho se encuentra en el nivel 3 y logra 59 de calificación. Cuantitativamente los resultados de la docente señalan que su actitud optimista no coincide con el propósito principal del PEDPA: "elevar la calidad docente". Cabe señalar que en el PEDPA, para subir a los niveles 4, 5 ó 6, es indispensable el resultado de la valoración de los estudiantes. Por tal razón, es posible que esta docente no haya alcanzado un mejor nivel. Al respecto, la docente dijo conocer el cuestionario que responden los alumnos para valorar la docencia, pero decide ignorarlo porque obstaculiza su espontaneidad, veamos:

Sí, lo conozco, lo leo y checo en qué actividades se obtienen más puntos y entonces, yo hago más cosas que me puedan beneficiar porque hay actividades donde solo te dan dos puntos y entonces pues no conviene ¿verdad? y el cuestionario, pues sí lo conozco, pero me preocupa más la evaluación de todo el programa que de un cuestionario que me limita, que me corta mi espontaneidad (Docente de Derecho).

Sus palabras corroboran la anterior interpretación, al hacer caso omiso al cuestionario, los estudiantes pueden valorarla negativamente, al no cumplir los criterios evaluativos de éste, que ella conoce pero ignora porque no quiere perder espontaneidad dentro del aula. Sin embargo, presta atención a todo lo que exige el PEDPA. La espontaneidad, entendida como la libertad de enseñar, como se decida, es importante porque refleja la autonomía docente; no obstante todo profesor está constreñido quiera o no a las exigencias pedagógicas en boga porque son las que están respondiendo a las necesidades de la sociedad (actual) y del educando (diferente al de antaño). Conviene recuperar la noción de desempeño docente de la Universidad Veracruzana:

El desempeño docente como conjunto de acciones, que se realizan dentro y fuera del aula, destinadas a favorecer el aprendizaje de los estudiantes con relación a los objetivos y competencias definidas en un plan de estudios bajo los principios del Modelo Educativo Institucional, supone que la actividad docente involucra la coordinación, gestión de la enseñanza, del desarrollo de métodos de enseñanza, actividades de aprendizaje y de evaluación que implican

actividades orientadas a planificar, organizar, coordinar y enseñar a aprender a los estudiantes, así como evaluar su aprendizaje. Por lo que la evaluación del desempeño docente representa la valoración sistemática de la actuación del profesor, considerando su práctica docente en la consecución de los objetivos curriculares del programa educativo en el que participa (Universidad, s.f, p.3).

La estructura del cuestionario de evaluación docente en la UV, responde a cuatro categorías seguidas por dimensiones, como se muestra a continuación:

- *Competencia docente. Reconocida como la capacidad para realizar la actividad de docencia en forma eficaz poniendo en juego para lograrlo sus conocimientos y habilidades. Se refleja en las dimensiones relacionadas con el dominio de la temática de la experiencia educativa, la atención y dedicación hacia el alumno, el fomento a la participación del alumno en clase y las relacionadas con el impulso a la formación integral del estudiante.*
- *Organización y desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje. Se integra de las dimensiones de planeación, programación y la evaluación de los aprendizajes.*
- *Elementos académicos administrativos. Tiene que ver con el cumplimiento de requisitos establecidos que permiten garantizar y transparentar el ejercicio docente. Se incluyen elementos de la planeación y programación, así como la asistencia y puntualidad del académico en los diferentes procesos de desarrollo de la experiencia educativa.*
- *Percepción global. Concentra el juicio de valor que el estudiante hace del desempeño de sus docentes (Universidad, 2011, p.6).*

La docente de Derecho paradójicamente lee y checa el cuestionario que contestan los estudiantes para valorar la docencia, sin embargo decide no tomarlo en cuenta en su actuar áulico. El docente de Economía, por su parte, dijo no conocerlo:

Fíjate que no conozco el instrumento, ignoro sobre qué puntos se centra, cuáles son sus fortalezas y debilidades. Entonces, como no lo conozco, no me siento en condiciones de emitir una opinión sobre eso (Docente de Economía).

A pesar de su desconocimiento, es bien valorado por los estudiantes. Ello puede significar varias cosas, que esté respondiendo sin saber a los requerimientos de desempeño docente de la institución, o que sea valorado por sus saberes cognitivos o por sus habilidades de enseñanza o incluso por sus actitudes personales... tal como Campos et al. (2014),

encontraron al entrevistar a estudiantes de la Facultad de Medicina de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla con la intención de definir un perfil docente, que los alumnos valoran el saber docente, el cual lo identifican como el “conocimiento declarativo” y las relaciones interpersonales, las cuales corresponden al ámbito “afectivo”.

En torno a este docente, inferimos que su actitud es favorable-positiva para el PEDPA en congruencia con sus resultados; mientras que la docente de Derecho aunque mostró durante toda la entrevista aceptación, optimismo y agrado hacia el programa de productividad, “claro, y encima me pagan” (Docente de Derecho), hay ciertas respuestas que llevan a inferir una actitud de adaptación e incluso disimulo, sobre todo cuando admite hacer aquello que agencia más puntos y evadir lo que no es redituable.

...checo en qué actividades se obtienen más puntos y entonces yo hago más cosas que me puedan beneficiar porque hay actividades donde solo te dan dos puntos y entonces pues no conviene ¿verdad? (Docente de Derecho).

En cuanto a ello, por ejemplo el PEDPA otorga dos puntos a la revisión de tesis de licenciatura (prejurado), doce a un curso de veinte horas, cuatro puntos a la exposición de apoyo a la docencia, y quince a la coordinación de academia. Con la pretensión de sacar provecho, un académico puede elegir hacer unas actividades y renunciar a otras, o acepta hacerlas, pero quién sabe si con calidad.

La simulación, alude al disimulo o falsedad, cuando alguien acepta participar por beneficio propio, mas no siempre para la mejora de los educandos o de la institución misma.

Lo anterior, en términos del estructural funcionalismo, es resultado de la insatisfacción del sujeto que trabaja en una institución regulada por normas no comprendidas y mucho menos asentadas. Dicha insatisfacción se manifiesta a través de mecanismos de defensa, destacando así las actitudes de negación, argumentación y de proyección. Tales actitudes para esta perspectiva son profundamente negativas en tanto que cobijan el abandono, la simulación o dejadez de la obligación; ya sean actitudes de pasividad o de rebeldía, son sinónimo de letargos e impedimentos.

Desde el concepto parsonianiano, (...) *la recompensa es un elemento simbólico de prestigio. Toda actividad, rol y logro en la sociedad es evaluado en términos de prestigio: por ello se puede decir que el prestigio es asignado y que recurre a ciertos criterios sistemáticos. El mismo objeto puede servir como recompensa simbólica y como disponibilidad (Jeffrey, 1987, p.52).*

El PEDPA puede ser visto como un medio para obtener prestigio o recompensas y no como un fin para mejorar la calidad educativa. Ello

puede traer competencias y tensiones, pues *un sistema que enfatiza la eficiencia en la asignación sólo puede dar recompensas por los logros. La pregunta siempre será: ¿Qué ha hecho usted últimamente?* (Jeffrey, 1987, p.61). De esta manera, el docente dentro del funcionalismo debe estar atento a sus actividades y productos para mantener cierto puntaje que lo posicione en determinado nivel, de acuerdo con sus resultados. Así funciona un sistema, el cumplimiento de todo y de todos, es necesario para el logro de los fines.

Esto coincide con el estudio de Vega (2014) quién encontró, al aplicar un cuestionario a profesores de la carrera de odontología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza UNAM, que los docentes cumplen con las actividades requeridas en el programa de estímulos de su entidad, llamado Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico (PRIDE) con la intención de aumentar sus ingresos económico. **4.2**

Actitudes de resistencia. Una mirada crítica

La perspectiva crítica, como se dijo, permite develar el trasfondo de los programas de incentivos, sus orígenes y contextos socioculturales-políticos en los que se enmarcan, en una realidad dialéctica. Así, específicamente en el docente de Ingeniería se encontró ese pensamiento crítico, e incluso una actitud contestataria de resistencia:

Es un programa fuera de la realidad que no ha logrado que se eleve la calidad educativa, sino al contrario, ha hecho que se ponderen unas actividades y se dejen otras y los peor que los académicos se decepcionen y se fracturen las relaciones entre ellos (Docente de Ingeniería).

Congruentemente, este académico durante toda la entrevista manifestó actitud de resistencia hacia el PEDPA, que desde su opinión no ha logrado elevar la calidad. La resistencia es una perspectiva asidua de los planteamientos de la teoría crítica, que además de cuestionar vigorosamente los diversos aparatos ideológicos que moldean la vida de los humanos (de hecho ese cuestionamiento lo inician los teóricos de la Reproducción: Althusser, Bourdieu, Baudelot, entre otros), visualiza a la escuela como un espacio posible para la emancipación, la concientización y la transformación. Para Giroux (1983) las escuelas son advertidas meramente como sitios de instrucción. Se ignora que son también nichos culturales y políticos, y que representan espacios de contestación y lucha entre grupos diferencialmente dotados de poder cultural y económico. En ese sentido, los profesores están en posibilidad de acción y participación. Veamos en la Tabla 2 cómo ha sido la intervención del docente de ingeniería dentro del PEDPA:

Tabla 2. Resultados de los académicos seleccionados, del PEDPA y de la evaluación docente por estudiantes

Docente	Resultados en el PEDPA 6 Niveles (6 el más alto)	Resultado que obtienen en la evaluación de los estudiantes (escala del 1 al 100)
De Ingeniería	6	96

Los datos muestran que se encuentra en el nivel más alto del programa y es bastante bien evaluado por los estudiantes, aún con las anomalías que pudiera tener el instrumento que contestan para valorar la docencia:

Esa evaluación es sesgada, no refleja lo que hace el profesor. He leído el instrumento y te voy a dar un ejemplo: Y tu estudiaste en la prepa y llevaste matemáticas, no sé si en pedagogía llevan matemáticas, pero pueden verlo en estadística es aplicada. Yo doy la materia de cálculo, cálculo de una variable. Y es una materia matemática, es abstracta. Y vienen preguntas en el Instrumento como “¿el profesor te enseñó el cuidado del medio ambiente?” O sea, con cálculo pues es un poco complejo poderlo trabajar, y hay muchas preguntas de ese tipo que con una experiencia educativa tan dura es difícil poder cumplir con esos objetivos. Es una evaluación, como te mencionaba, sesgada; realmente no describe lo que uno hace en aula. Yo creo que quienes lo hicieron pues son personas que tienen buenas intenciones, pero no sé si se hayan parado frente grupo (Docente de Ingeniería Civil).

Una característica del instrumento que contestan los estudiantes en el marco del PEDPA, es la uniformidad de sus ítems para todas las áreas del conocimiento de la UV, de manera que hay preguntas como: “¿El maestro te enseñó el cuidado del medio? O “¿hizo prácticas de laboratorio?”. Preguntas no oportunas para todas las experiencias educativas de las diferentes áreas formativas. Bajo esa homogenización de los ítems, el docente de Ingeniería plantea que quien elaboró tal instrumento tuvo buenas intenciones, pero quién sabe si ha estado frente a un grupo de estudiantes.

Aparte de cuestionar dicho instrumento, este docente visualiza inconvenientes del PEDPA que él denomina candados:

Este programa tiene cuatro candados, en los cuales uno de ellos es la evaluación de alumnos, el cual es una evaluación, en mi opinión, sesgada en el aspecto de que se trabaja después de que evaluaste los alumnos, si a un alumno le pones diez obviamente te va a calificar y te va a decir que eres un

excelente maestro, pero si a ese alumno le pones cinco va a decir que eres lo peor, (...).

Segundo candado, que estés trabajando en Cuerpos Académicos. Yo trabajo en un cuerpo académico, pero hay una contradicción porque también pertenezco al sistema Nacional de investigadores. El SNI te obliga... o no te obligan, pero su filosofía está desarrollada en trabajar de manera individual porque te evalúan de manera individual y, en cambio, en el programa de los Cuerpos Académicos te obligan a trabajar de manera colegiada.

Tercer candado, tiene que ver básicamente con consejo técnico que valora más unos productos que otros y exige, pero, por ejemplo, uno se centra en unos proyectos y dejas otras funciones que para ellos son importantes. Luego las múltiples tareas que hay que realizar en gestión (Docente de Ingeniería Civil).

Es de observarse que el esquema de evaluación se basa en el reconocimiento de tres ámbitos que sostienen el PEDPA: el reconocimiento y estímulo al esfuerzo extraordinario de los académicos, la consolidación institucional a través del desarrollo académico y el cumplimiento de los lineamientos dispuestos por las Secretarías de Hacienda y Crédito Público y de Educación Pública, y a partir de estos ámbitos se evalúa de manera integral el desempeño de los académicos dentro y fuera del aula con base en tres referentes o criterios: Calidad, Permanencia y Dedicación.

Calidad: Reconocida como la capacidad de articulación equilibrada de las actividades académicas de docencia, tutorías, generación y aplicación de conocimientos, junto con la gestión académica y la participación en cuerpos colegiados. Equivale al 70% de la evaluación.

Permanencia: Tiempo en que el académico se ha dedicado a la docencia en los programas educativos reconocidos por su calidad o a los programas de posgrados incluidos en el Padrón Nacional de Posgrado. Equivale al 10% de la evaluación y su asignación se realiza con base en el criterio de 10 puntos por año de servicio cumplido, hasta un máximo previsto de 100 puntos.

Dedicación: Es el número de horas de docencia desempeñadas por el académico, en los programas educativos reconocidos por su calidad, o bien los programas incluidos en el Padrón Nacional de Posgrado. Equivale al 20% de la evaluación y su asignación se realiza con base en el criterio de 4 a 12 número de horas/semana/mes promedio al

bienio corresponden 100 puntos y de 13 o más horas/semana/mes corresponden 200 (Universidad Veracruzana, 2014, p.21).

Lo notorio es que a pesar de sus vehementes críticas, el docente de Ingeniería obtiene los puntajes más elevados, ante ello, repuso:

Yo, déjame decirte, que estoy, yo tengo el nivel seis, soy nivel seis de este programa estímulos, y dijeras ¿bueno si eres el nivel seis, por qué estás hablando? Porque no porque me vaya bien significa que un programa esté bien (Docente de Ingeniería Civil).

Obtiene la mayor recompensa por su desempeño, pero eso no lo imposibilita darse cuenta que el programa tiene fallas. Generalmente el bien incentivado no manifiesta alegatos, pero él sí porque mira lo que gira alrededor del programa. Los estímulos a la productividad representan para muchos académicos un privilegio, y más para quienes les interesa posicionarse en los niveles superiores; sin percatarse de que éstos en la realidad están figurando como las principales estrategias políticas de control relacionadas con el salario-compensatorio.

Su aplicación se realiza al margen de toda negociación bilateral, en tanto los montos económicos proporcionados nos son considerados legalmente como salario. Contemplan la posibilidad de cancelarlos en cualquier momento o de variar sus montos, pues no representa una responsabilidad para la institución (Ibarra, 1991, p.48).

Y ante la crisis del estado de Veracruz y concretamente de la Universidad Veracruzana que no ha recibido por parte de gobierno el recurso federal a la que es acreedora, es posible que se cancele el programa de productividad. Eso señala el docente de Ingeniería:

Ante la crisis y luego que el gobierno no quiere pagarle a la UV, quién sabe si el programa siga.

De por sí es desestimulador, en lugar de estimular desestimula a los académicos para integrarse a ese programa, Si tu creas un programa, la intención es que la comunidad se integre a ese programa, cosas que al menos aquí en la Facultad de Ingeniería Civil es al contrario: hay muchos académicos de tiempo completo que prefieren no ingresar a ese programa ¿Por qué? Porque los estándares que manejan son o están sacados fuera de la realidad (Docente de Ingeniería).

Más adelante el ingeniero comenta que muchos de sus compañeros han decidido no ingresar a este programa porque les llega a generar estrés.

Entonces, los profesores dicen “¿sabes qué? Para qué me voy a estar yo matando en un programa que para empezar me está limitando, me estoy estresado por tener puntos, y hacer reuniones y publicar, cosa que tal vez en una asesoría técnica yo pueda obtener el mismo recurso o más que estar trabajando en este programa”. De hecho, somos 14 tiempos completos. Yo creo que somos como cuatro o cinco que estamos dentro del programa de productividad, los demás no les interesa y no quieren ingresar por todas estas trabas.

Esta cita muestra que el PEDPA no es visto positivamente por todos, cuatro de catorce profesores de ingeniería son los que participan.

Aunque no es el caso genérico para toda la UV, sí llama la atención esta situación y por supuesto, las actitudes de los docentes, como su disgusto e incluso estrés, cuestiones que la institución debe replantearse, ya que como plantea Rodríguez y Durand (2013) este tipo de evaluaciones “reduce las formas de vida académica a un espectro limitado de actividades que impiden observar con atención la amplitud de funciones, procesos y resultados que desarrolla el profesorado” (p. 51).

Hasta aquí el análisis, a sabiendas que mucho se puede escudriñar y seguir reflexionando.

4 Conclusiones

Ante el panorama avizorado por los entrevistados, en especial por el docente de Ingeniería, reiteramos la necesidad de reflexionar con persistencia sobre ¿por qué, para qué y cómo es evaluado el profesor? ¿Realmente los programas de estímulo a la productividad incrementan la calidad de los docentes?

Nuestro franco artículo ya advierte que el PEDPA no ha favorecido la mejora de la práctica docente, al menos no de todos los profesores y con ello, mejorar la calidad educativa aún queda en un ideal.

Se supone que los estímulos, como su nombre lo indican, pretenden premiar a los académicos que cumplen con los requerimientos, productos y acciones, que suponen calidad. Pero la calidad, a pesar de ser bastante analizada en discursos formales, sigue siendo un concepto polisémico y escurridizo, que debe ser ajustado a las épocas y contextos disímiles, pues generalmente los encargados de la educación atienden las orientaciones de organismos internacionales y generan propuestas, pero descontextualizadas para la realidad mexicana, porque aún no están todas las condiciones de base.

En ese sentido, la diversificación de tareas para el profesor es una exigencia de carácter internacional. La cuestión es si están suficientemente capacitados para el cumplimiento de todas éstas sin el

descuido de alguna, y si están dados todos los escenarios para que el profesor pueda cabalmente y sin complicaciones, hacer su tarea de gestor, tutor, docente, vinculador, asesor, creador de conocimiento... En especial el docente de Ingeniería argumentó que no es así.

Como es de observarse, la actitud del profesorado es de suma importancia para la marcha de cualquier propuesta de mejora. El docente de Ingeniería manifiesta una actitud crítica hacia el PEDPA, lo conoce bien y sabe cuáles son las anomalías de éste porque las ha experimentado como agente partícipe.

A partir de las actitudes manifestadas por los tres profesores entrevistados, quienes no representan el todo de la Universidad, pero sí la parte de ese todo, y atendiendo el principio hologramático referido por Morín (2000): "La parte está en el todo, como el todo en la parte"; las actitudes de ellos son muestra importante de las disposiciones de los académicos de la UV. Y aunque sus opiniones exteriorizadas son diferentes, se detecta en los tres el interés de continuar en el programa de estímulos y obtener resultados favorables que los posicionen en los niveles altos, pues ello implica incremento del incentivo.

El profesor de Economía y la profesora de Derecho ven con optimismo al PEDPA; mientras que el Ingeniero argumentó que subyace en éste el control, la dispersión de las actividades y la gestación de estrés en los profesores que participan, pues consideran que el incentivo no es correspondiente con el tiempo y esfuerzo que involucra la permanencia en el programa.

En realidad, el PEDPA, como todo programa de estímulos, supone una regulación del trabajo de los académicos, un condicionar de respuestas; de allí la analogía de la rata de Skinner, "obtiene más queso la rata que pedalee más rápido", y aunque el dinero no debería ser el satisfactor de primer orden, puede convertirse cuando los académicos se acostumbran a recibirlo como mesada. Sostenemos que los incentivos económicos no deberían ser lo que más incentive a los docentes a ser mejores, porque pueden llegar a inhibir la posibilidad de cambio, transformación o creatividad de los profesores, cuando se ciñen a lo que se le exige por temor a perder el premio o porque aspiran llegar a los niveles más altos, muchas veces irreflexivamente.

Por todo ello reiteramos que las voces de los implicados son esenciales para el logro de cualquier propuesta de mejora. Es fundamental que dichas voces se tomen en consideración si en verdad se quiere el incremento de la calidad educativa; ya que, como también Rizo (2014) establece, existe una amplia brecha entre lo que se estipula que deben cumplir los docentes con lo que en realidad hacen en su práctica.

Sin embargo, para eso, es necesario el desarrollo de la capacidad crítica del profesorado, que implica una movilización de esquemas. Señala

Foucault (2002) que el hombre está sujetado, pero tiene libertad más de lo que piensa y puede actuar. Lamentablemente son los mismos académicos, sobre todos los que se constriñen a las reglas y por ende logran un buen estímulo económico, quienes no refutan ni replican las propuestas exógenas e impositivas bajo el discurso de la búsqueda de la calidad; al contrario, muchas veces actúan celosamente en defensa de éstas, aún en detrimento de las relaciones con sus colegas.

Señalamos que la actitud es importante porque muestra ya las disposiciones y acciones. Si algunos se percatan que el programa tiene anomalías, pues entonces deben venir los cambios reflexionados y pensados en colectivo, recordemos que son los profesores los que legitiman cualquier propuesta y también los que las pueden remover a través de la movilización conjunta de transformaciones.

5 Referencias Bibliográficas

- Ball, S. (1999). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*, Barcelona: Paidós.
- Campos Méndez, M., Moreno Rosano, P., Cortés López E. y Perea González G. (2014). *El perfil de un buen docente sustentado desde la perspectiva de los comentarios abiertos de la evaluación en la Facultad de Medicina de la BUAP*. Ponencia presentada en Congreso Internacional de Educación: México.
- Díaz Barriga, A. (2014). *De la evaluación individual a una evaluación social integrada: La escuela y su unidad*, Conferencia Magistral "Congreso Internacional de Educación: México.
- Díaz Barriga, A. (1996). *Los programas de evaluación (estímulos al rendimiento académico) en la comunidad de investigadores. Un estudio en la UNAM*, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 1 (2), 408-423.
- Durkheim, E. (1976). *Educación y sociología*. Barcelona: Península.
- Escobar Pérez, J. y Cuervo Martínez, A. (2008). *Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización*, *Revista Avances en medición* Vol. 6, 27-36.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y Resistencia en Educación*, México: Siglo XXI.
- Giroux, H. (1983). *Teorías de la Reproducción y la Resistencia en la Nueva Sociología de la Educación: Un Análisis Crítico*, en *Harvard Education Review* No.3.
- Habermas, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa*. Tomo I, Madrid, Taurus.

- Hernández Méndez, G. (2011a). *Práctica docente. Más allá de cuatro paredes, pizarrón y mesabancos*, Xalapa, IETEC-Arana.
- Hernández Méndez, G. (2011b). *Transformar el subsuelo antes que la superficie. Narrativa de una aula*, *Revista Educación y Humanismo*, Universidad Simón Bolívar, vol. 13, 20, pp. 67-83.
- Ibarra Colado, E. (1991). *Evaluación del trabajo académico y diferenciación salarial: el cómo de la modernización en la UAM*, *Perfiles Educativos*, núm. 53-54, pp. 40-48.
- Jeffrey, A. (1987). *Las teorías sociológicas desde la segunda guerra mundial*, Barcelona, Gedisa.
- Kohn A., (1994). *¿Por qué no funcionan los programas de incentivos?*, Universidad futura. Vol. 5 (15), México: UNAM.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, México, Siglo XXI.
- Morin, E. (2000). *El Método II. La vida de la vida*, Madrid: Cátedra.
- Pontón R.C, (2014). *El pensamiento de Habermas: una lectura desde la hermenéutica epistemológica hacia lo educativo como objeto de conocimiento en Mauricio Beuchot y Claudia Pontón*. *Cultura, educación y hermenéutica*, México, IISUE-UNAM.
- Rizo Pimentel, M. (2014). *Evaluación de la concordancia de la práctica docente de profesores de educación superior: Qué hacen y que establece el programa educativo*. Ponencia presentada en Congreso Internacional de Educación: Evaluación, Tlaxcala: México.
- Rodríguez, A. (1991). *Psicología social*, México: Trillas.
- Rodríguez Jiménez, J.R. y Durand Villalobos, J. P. 2013). *Notas para la evaluación del trabajo académico*. En *Perfiles Educativos*. Vol. 32, Núm. Especial, México, IISUE-UNAM.
- Rueda Beltrán, M (2016). "El PSE y los temas transversales del sistema educativo". En Ramírez Raymundo Rodolfo, et al., *La política educativa del sexenio 2013-2018. Alcances y límites* (pp. 17-21). México, Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación, Universidad Iberoamericana.
- Rueda Beltrán, M. (2015). *La ANUIES y la evaluación de la docencia. En La ANUIES y la construcción de políticas de educación superior 1950-2015*. México: ANUIES.
- Ruíz Olabuénaga, J. I., (2003). *Metodología de la Investigación Cualitativa*, Bilbao: Universidad de Deusto.

Silva Blanco, L. (2016), *La evaluación docente a través del PEDPA en la Universidad Veracruzana. Actitudes y práctica docente*, Tesis doctoral en proceso, Xalapa, Universidad Veracruzana (México).