

I N V E S T I G A C I O N E S

El origen de la actividad investigadora del grupo HUM-311: La evaluación educativa y el pensamiento pedagógico del docente

The origin of the research activity of the HUM-311 group: Educational evaluation and the pedagogical thought of the teacher

Javier Barquín Ruiz*

Recibido: 14 de julio de 2022 Aceptado: 11 de septiembre de 2022 Publicado: 30 de septiembre de 2022

To cite this article: Barquín, J. (2022). El origen de la actividad investigadora del grupo HUM-311: La evaluación educativa y el pensamiento pedagógico docente. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(3), 104-113. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15315>

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15315>

RESUMEN

La evaluación de la práctica docente y el pensamiento pedagógico del profesorado siempre se han considerado temas relevantes de estudio entre la comunidad científica educativa. Prueba de ello es el elevado número de investigaciones y publicaciones que a nivel mundial se abordan en torno a estos ejes tan relevantes. En este artículo, se presentan las primeras líneas de investigación desarrolladas por el Grupo HUM-311 (P.A.I.D.I., Plan Andaluz de Investigación, Desarrollo e Innovación): *Repensar la educación, Grupo de Investigación, Innovación y Evaluación de Andalucía*, dirigido por el profesor Ángel I. Pérez Gómez y fundado en los inicios de los años 80. Dos proyectos de investigación que sirvieron para constituir dos ejes fundamentales que siguen de actualidad y que suponen un reto de mejora de los procesos de formación de los futuros profesionales y de transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas. El primero de ellos, centrado en el pensamiento psicopedagógico del profesorado se proponía analizar y comprobar los posibles efectos de los programas de formación inicial en los mismos, así como analizar las dimensiones que componen el pensamiento pedagógico del profesorado y su influencia en la práctica profesional. El segundo, enfocado a la evaluación de la reforma del ciclo superior de la Enseñanza, General, Básica (EGB), pretendía conocer el funcionamiento de los centros educativos, así como la opinión del profesorado y las familias sobre la experimentación que se estaba realizando. Paralelamente, se retrata el contexto y los entresijos de la época en el que ambas investigaciones se desarrollaron, transportándonos a un tiempo en el que las técnicas de análisis de datos e información todavía no disfrutaban de los avances tecnológicos con los que contamos en el presente.

Palabras clave: formación del profesorado; reforma educativa; evaluación; educación primaria; educación secundaria



*Javier Barquín Ruiz [0000-0001-6328-5988](https://orcid.org/0000-0001-6328-5988)

Universidad de Málaga (España)

barquin@uma.es

ABSTRACT

The evaluation of teaching practice and the pedagogical thinking of teachers have always been considered relevant topics of study among the educational scientific community. Proof of this is the high number of investigations and publications that are addressed worldwide around these relevant axes. In this article, the first lines of research developed by the HUM-311 Group (P.A.I.D.I., Andalusian Research, Development and Innovation Plan) are presented: Rethinking education, Research, Innovation and Evaluation Group of Andalusia, directed by Professor Ángel I. Pérez Gómez and founded in the early 1980s. Two research projects that served to establish two fundamental axes that are still current and that pose a challenge to improve the training processes of future professionals and the transformation of teaching-learning processes in the classroom. The first of them, focused on the psychopedagogical thinking of teachers, aimed to analyze and verify the possible effects of initial training programs on them, as well as to analyze the dimensions that make up the pedagogical thinking of teachers and their influence on professional practice. The second, focused on the evaluation of the reform of the upper cycle of General, Basic Education (EGB), sought to know the functioning of educational centers, as well as the opinion of parents and teachers about the experimentation that was being carried out. At the same time, the context and ins and outs of the time in which both investigations were developed are portrayed, transporting us to a time when data and information analysis techniques still did not enjoy the technological advances that we have today.

Keywords: teacher training; education reform; evaluation; primary education; secondary education

1. PRIMEROS PASOS EN LA INVESTIGACIÓN DESARROLLADA POR EL GRUPO

En lo que sigue trataré de hacer un breve bosquejo de los comienzos del Grupo de investigación HUM-311 (P.A.I.D.I.): *Repensar la Educación, Grupo de Investigación, Innovación y Evaluación de Andalucía, del Departamento de Didáctica y Organización Escolar, dirigido por Ángel I. Pérez Gómez*, que en parte coinciden con mi trabajo en la Universidad de Málaga (UMA) en sus momentos iniciales.

Los primeros pasos, como grupo coordinado, que marcan el inicio del mismo se encuentran en dos investigaciones, la primera sobre la formación pedagógica del profesorado de Secundaria y la segunda en la evaluación de la experimentación de la Reforma de Primaria en Andalucía.

A primeros de los 80 con la llegada de Ángel Pérez a la Universidad de Málaga se conforma un grupo de investigación que comienza tratando el tema de la formación del profesorado de Secundaria, cuestión que llega hasta nuestros días a través del Master de Profesorado presente ya en muchas universidades del país y sujeto a una revisión permanente.

Esta investigación cuyos primeros datos se obtienen en el contexto de las islas Canarias y se analizan ya en Málaga contando con los recursos técnicos del momento, claramente distintos en capacidad y ergonomía a los que actualmente se manejan.

En estos primeros años los datos se guardaban en una cinta como las que aparecen en películas de ciencia ficción de los años 90, no existía internet, el paquete estadístico SPSS se manejaba a través de comandos, y el único ordenador era un Apple II de pantalla de fósforo verde. Una impresora matricial y su correspondiente papel en formato pijama proporcionaba la información que luego se revisaba, nada que ver con nuestras impresoras láser a doble cara actuales. Las conexiones a las bases de datos internacionales se realizaban en un despacho sito en el edificio de la Alameda donde se encontraba además un local de la banda de música del Ayuntamiento y también una especie de multi departamento compuesto de profesorado de Psicología,

Teoría de la Educación y Didáctica, parte de los orígenes de las futuras Facultades de Psicología y Ciencias de la Educación. En esos momentos la Escuela de Magisterio era un mundo aparte. Había que solicitar cita para obtener un listado de referencias y el proceso de conexión incluía un sonido muy peculiar del módem de aquella época. Con esos mimbres técnicos se llevó a cabo esa primera investigación sobre el profesorado publicada bajo los nombres de Ángel Pérez y José Gimeno.

Parte del cuestionario de investigación ha perdurado a través del tiempo y ciertos ítems y contenidos, aunque ha sufrido, a su vez, varias modificaciones para optimizar el análisis estadístico y adecuar textos y conceptos. Ahora ya se ha ganado en facilidad y simplicidad para gestionar los datos cuantitativos tanto en el proceso de recogida de datos como en su posterior análisis.

El grupo de Investigación e Innovación Educativa del Plan Andaluz de Investigación se creó en el año 1985 bajo la dirección de D. Ángel Pérez Gómez. En un primer momento agrupaba a investigadores de varias universidades, aunque la dirección y el núcleo principal de investigadores estaba en Málaga.

Para poner en contexto estos momentos en los que arranca la investigación en las universidades andaluzas voy a recuperar parte del texto del BOJA Boletín número 250 de 21/12/2007 en el que aparece la Ley 16/2007, de 3 de diciembre, Andaluza de la Ciencia y el Conocimiento.

La Comunidad Autónoma de Andalucía empezó relativamente pronto a desarrollar sus competencias en materia de investigación. En 1984 se creó el Programa de Política Científica, que es el antecedente del Plan Andaluz de Investigación. En 1987, un año después de aprobarse la Ley 13/1986, de 14 de abril, de Fomento y Coordinación General de la Investigación Científica y Técnica, llamada a regular hasta hoy el sistema español de I+D+I, se creó en Andalucía la Comisión Interdepartamental de Ciencia y Tecnología y se estableció el Plan Andaluz de Investigación (PAI) como instrumento para fomentar y coordinar la investigación. En abril de 1990, el Consejo de Gobierno aprobó el I Plan Andaluz de Investigación (1990-1993), al que han seguido otros.

La situación de partida de la investigación en Andalucía a la que tuvo que hacer frente el primer PAI tenía bastantes limitaciones, como el propio Plan reconocía en su análisis de la situación: falta de infraestructuras científico-técnicas y de recursos humanos dedicados a la investigación; baja calidad y visibilidad internacional de los resultados, salvo excepciones; falta de sensibilidad social hacia las actividades de I+D+I; baja participación del sector privado en esas actividades; falta de conexión de la investigación con los problemas del entorno; ausencia de un marco organizativo y de un entorno favorable para las actividades de I+D+I.

Desde 1984 hasta la actualidad se han producido cambios importantes en el Sistema Andaluz del Conocimiento, que han avanzado en la superación de bastantes de estas limitaciones. Los sucesivos Planes han significado un notable esfuerzo de diseño institucional, planificación, financiación y organización del Sistema Andaluz del Conocimiento. Algunos de los instrumentos aplicados fueron relativamente novedosos, como es el caso del «grupo de investigación», que fue adoptado como concepto operativo para diseñar las acciones de política científica en Andalucía, y que tras años de funcionamiento ha logrado reconocimiento general en la legislación estatal (Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades). (Página núm. 6 BOJA núm. 250 Sevilla, 21 de diciembre 2007)

Coincidiendo en la valoración positiva de la política sobre la creación de los Grupos de Investigación como de igual modo me parece un acierto el programa de intercambio Erasmus potenciado por la Unión Europea, ambos programas facilitaron muchos objetivos contemplados en el panorama del mundo académico universitario español y europeo.

Este trabajo recupera sobre la base de los informes dos temas ya citados trayendo a colación los aspectos metodológicos y resultados más interesantes, algunos de los cuales siguen de actualidad suponiendo un reto de mejora de los procesos de formación de futuros profesionales y de transformación de los procesos de enseñanza aprendizaje en las aulas.

2. EL PENSAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA

El objetivo de esta primera investigación fue acercarse al análisis del pensamiento pedagógico de los docentes y comprobar posibles efectos de la formación inicial en el mismo. Se eligió la técnica de pasar un cuestionario que diera luego lugar a un estudio más cualitativo de las ideas pedagógicas.

Se suponía que los supuestos educativos tenían que ver con la formación pedagógica que se recibía, aunque no fuese independiente de la cultura previa a la formación, que se podría ver afectada por ella. Para comprobar la hipótesis se eligió una muestra que parecía sustantiva, como es el caso de los recién licenciados que intentaban acceder a ser profesores de enseñanza secundaria y debían cursar los Cursos de Aptitud Pedagógica (CAP). Pero también se decidió aumentar la tipología de la muestra dando cabida a otros actores del mundo educativo como eran maestros/as veteranas así como un grupo de estudiantes sin experiencia práctica.

Así incluimos tres tipos diferentes de muestras representativas de las tres situaciones detectadas como significativas en la revisión teórica de los trabajos e investigaciones sobre la temática que nos ocupaba:

- a. Ausencia de formación pedagógica (N=167).
- b. Formación pedagógica de carácter teórico impartida en los Cursos de Aptitud Pedagógica. Básicamente licenciados/as estudiantes del CAP (N=450).
- c. Formación pedagógica de carácter más intenso y extenso y experiencia profesional (docentes veteranos) (N=51).

2.1. Objetivos

Conforme a las modificaciones planteadas, los objetivos de la investigación pueden resumirse en los siguientes:

- Comprobar los efectos de los programas de formación, desarrollados en los Cursos de Aptitud Pedagógica, en el pensamiento del estudiante para profesor/a.
- Comprobar la incidencia de la experiencia profesional y la participación en movimientos de renovación pedagógica en el pensamiento pedagógico del profesorado.

- Análisis de las dimensiones que componen el pensamiento pedagógico del profesorado en nuestro ámbito escolar.
- Elaboración y contraste de un instrumento de análisis de las dimensiones del pensamiento pedagógico del profesorado.
- Identificar los factores más significativos que intervienen en la diferenciación del pensamiento pedagógico del profesorado, de modo que sobre ellos pueda iniciarse un estudio de carácter intensivo y cualitativo.

No se pretendía obtener resultados generalizables, sino más bien explorar un terreno en el que se carecía de tradición de investigación, para poder generar hipótesis más precisas y tener perspectiva a la hora de emprender estudios más cualitativos, que en este tema son absolutamente necesarios. A pesar de los interesantes hallazgos el modelo del CAP se mantuvo de manera general en todo el Estado, sin que el ministro en su momento y los sucesores introdujeran cambios significativos. El informe quedó guardado en un cajón a la espera de mejores tiempos.

2.2. A modo de conclusión

Primeramente, hemos de reflexionar acerca de un dato sociológico que se refiere al nivel social de procedencia de las muestras de sujetos con las que hemos trabajado, sugerido por el nivel de estudios de los padres, que viene a indicarnos que las bases de las que se nutre el profesorado son las capas medias-bajas, a no ser que nuestra muestra estuviera demasiado sesgada.

El rendimiento académico declarado en general en las tres muestras era medio-bajo, lo que indicaba la base académica del profesorado. Sugerencias que vienen a hacernos meditar en que, al profesorado, como ocurre en otros contextos culturales y sociales, lo elige un determinado subgrupo por diferente tipo de condicionamientos. La profesión de docente no iba a escaparse de estar mediatizada por variables sociales, culturales y económicas, no iba a ser una excepción.

Ello viene a ponernos en guardia sobre la escasa motivación, que en cualquier caso es reconocida por todos, para cursar la formación pedagógica que se imparte a los profesores de secundaria. A partir de dicho estado de ánimo, comprenderemos que hablar de pensamiento en los profesores, como estructura de creencias arraigadas y fundamentadas que dan origen a un discurso razonado sobre los hechos pedagógicos o que inciden en la práctica profesional ha de tomarse con ciertas precauciones.

Los análisis que hemos realizado nos señalan que los sujetos diferencian opiniones y las valoran de desigual forma. El análisis factorial señaló las siguientes dimensiones como más significativas:

- El alumno/a como componente de la relación pedagógica.
- Gobierno y control sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Naturaleza y organización de los contenidos del currículum.
- La política de la enseñanza.

- Formación profesional del profesorado y gestión educativa.
- Metodología y organización.
- Los contenidos del currículum y las necesidades reales.
- Satisfacción profesional.

Los profesores/as, antes de pretender serlo y de ejercer como tales, son miembros de una cultura y de una sociedad y mantienen un particular punto de vista sobre los problemas sociales, interindividuales o personales. La formación profesional es un elemento más que ha de considerar la interacción que tiene que establecerse entre ella y todo ese otro bagaje previo, tanto como el pretender configurar y fundamentar competencias de tipo profesional, y ha de establecer dicha relación, precisamente, en torno a esas competencias profesionales.

El problema está en que la formación de profesorado que nos ocupa es irrelevante por su extensión y por las experiencias que proporciona como para que se establezca una interacción entre ideas previas y generales con los componentes formativos más específicos, y de esos dos aspectos en interacción con la práctica. De hecho, es bien significativo que no se encontraron diferencias entre sujetos que habían recibido la formación que proporciona el CAP y los que no la habían recibido todavía. Posiblemente esto pueda seguir ocurriendo en la actualidad.

3. LA EVALUACIÓN DE LA REFORMA DEL CICLO SUPERIOR DE EGB

La investigación sobre el proceso de implementación de la Reforma del ciclo Superior de Enseñanza General Básica (EGB) en la década de los 80/90 supuso un gran paso adelante para el grupo que tuvo que desarrollar una red de contactos y responsables de investigación y un gran trabajo de campo a lo largo de varios años. No menos importante fueron los acuerdos sobre los que se sustentó la evaluación en los que respecta con la Administración educativa de aquel tiempo.

Aquí recogemos textualmente algunos párrafos del informe respecto a las normas/acuerdos en el desarrollo del proyecto:

En una democracia, los ciudadanos, los padres y los responsables públicos tienen el derecho de conocer en qué medida las escuelas públicas están cumpliendo sus responsabilidades hacia los alumnos y la comunidad social. Se necesita información creíble para que por parte de los profesores, administración y ciudadanos se adopten decisiones informadas. (The public Education information network, 1985)

Con estos supuestos se aceptó el encargo de desarrollar la evaluación externa del proceso de Reforma del ciclo superior de EGB en Andalucía. Era una interesante oportunidad de participar en una experiencia de producción y difusión de conocimiento sobre la práctica real, sobre la evolución de un proyecto de experimentación e innovación educativa en Andalucía, sin más limitaciones que las que se derivaran de la propia complejidad de la empresa; de las resistencias de la realidad educativa, como cualquier otra realidad social, a dejarse conocer, indagar y cuestionar, o de nuestras propias deficiencias como profesionales en proceso permanente de aprendizaje. (Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, 1987, p. 1)

De este modo se recalca la idea de democratizar la información y evitar el control del agente que subvencionaba la investigación.

La publicación del presente informe, indudablemente crítico en diferentes aspectos con las decisiones y actuaciones de los responsables de la política educativa relacionada con la Reforma, es un testimonio más de la actitud abierta y receptiva que anteriormente indicábamos, así como del coraje político, digno de elogio, especialmente en este tiempo, de quienes gestionan los asuntos públicos con la conciencia de su responsabilidad ante la misma sociedad. (Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, 1987, pp. 1-2)

3.1. Informantes y tipología de instrumentos

Se distribuyeron diferentes cuestionarios que abarcaban desde sus posiciones pedagógicas, el análisis de la organización de los centros, recursos y materiales, hasta sus perspectivas sobre los objetivos, fundamentos, desarrollo y resultados del propio proceso, a todos los centros para que fueran respondidos por docentes, estudiantes y familias (pre y pos test). De otro lado el eje central de la fase cualitativa de la evaluación de la Reforma lo constituyen los siete estudios de casos que se desarrollaron a lo largo de un año académico.

3.2. Supuestos básicos sobre evaluación

Se consideró que la finalidad de la evaluación debía atender dos exigencias si no incompatibles, al menos claramente diferentes: por una parte la demanda de la Administración de conocer, en profundidad, el grado de cumplimiento de la propuesta de experimentación en cada uno de los centros, las causas y factores que determinan el mismo, así como el valor educativo de las prácticas que se han puesto en marcha a partir de la propuesta de experimentación; por otra, las demandas de los implicados (especialmente los profesores) de que el estudio sirva para conocer mejor su propia práctica y los factores que están condicionando el valor pedagógico de su experiencia, así como la exigencia, bastante generalizada, de que la información extraída, y los informes correspondientes, puedan servir como plataforma reivindicativa ante la Administración por las responsabilidades sobre los defectos y lagunas que puedan atribuírsele en el desarrollo de la misma. (Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, 1987, p. 171)

Asimismo, se concibe como prioritaria la exigencia de garantizar la confidencialidad de los datos, mediante el anonimato más escrupuloso, y garantizar el carácter voluntario de la participación de los profesores y centros en el proceso de evaluación, tanto en la fase cuantitativa como en la cualitativa

La evaluación quiere cumplir su responsabilidad ética y política asumiendo el compromiso de facilitar y democratizar la participación en la vida pública, debe necesariamente penetrar en el análisis de los procesos, y ofrecer información útil sobre las diferentes perspectivas, intereses, resistencias y posibilidades que acompañan el desarrollo de cualquier práctica social, en este caso el programa de Reforma y experimentación educativa. (Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, 1987, p. 6)

3.3. Sobre los resultados

Los resultados de la investigación fueron muy amplios y resulta imposible sintetizar en esta breve presentación el conocimiento derivado de este complejo trabajo de aproximación cuantitativa y cualitativa. Quiero destacar las novedades de los acuerdos con la administración sobre el proceso y la publicidad de los resultados como también la atención hacia las tareas en el aula y las fórmulas que se adoptaron para acercarse a los postulados del documento de Carboneras que supone el núcleo vertebral de la experiencia educativa denominada Reforma. La mayoría de los profesores se identificaba con el mismo, los proyectos que se elaboran para concurrir a la convocatoria de adscripción a la Reforma se confeccionan a partir del esquema que plantea dicho documento, el lenguaje que se utiliza y se propaga en los medios de la Reforma es el lenguaje establecido en Carboneras.

En un primer momento, los profesores que se incorporan a la experimentación de la Reforma se sienten estimulados y acogidos por la Administración para emprender un camino de reflexión y debate coordinado, de modo que puedan ir concretándose, en parte, los aspectos más relevantes de un modelo de innovación educativa adecuado a la realidad andaluza, y lo suficientemente flexible y abierto como para permitir la acomodación a los diferentes escenarios sociales en que debe desarrollarse la intervención educativa. (Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, 1987, p. 175)

Entre los valores que, en opinión de los profesores, adquieren un puesto preeminente en la propuesta de Carboneras se encuentra la preparación para la vida en una sociedad democrática. La cooperación, la solidaridad, la tolerancia, el respeto a las diferencias individuales y culturales, así como el desarrollo de capacidades de interpretación e intervención autónomas sobre la realidad son valores irrenunciables en la formación del futuro ciudadano, dentro de una sociedad democrática de convivencia.

En la práctica, fue difícil concretar el currículum en función de los centros de interés seleccionados conjuntamente con los alumnos, por lo que la existencia de la puerta abierta de los diferentes bloques de actividad a la larga dio lugar a una recuperación, de la estructuración disciplinar del currículum. Puede decirse que en la Reforma se expulsa por la puerta grande el modelo clásico de configuración disciplinar del currículum y se vuelve a colar por la ventana que la misma Reforma ha dejado claramente abierta de par en par, tanto por la escasa clarificación de su estructura de bloques, como por la deficiente formación teórico-práctica de los profesores para elaborar y trabajar con un currículum abierto, flexible y cambiante, organizado en torno a los centros de interés. También uno de los principios pedagógicos que en opinión de la mayoría de los profesores parece caracterizar básicamente la reforma y su concreción en el documento de Carboneras es el fomento y estimulación del trabajo en grupo, tanto de los alumnos como de los profesores.

3.4. El final del proceso

Llega un momento en que el Ministerio de Educación publica el Libro Blanco y se produce un “guiado” planificado de la ordenación curricular de Primaria.

Se comienzan a conocer los trabajos que constituyen el Libro Blanco, y las bases de la Ley de Ordenamiento del Sistema Educativo, donde aparece claramente definida una nueva etapa, la secundaria obligatoria, de 12 a 16 años. Los profesores se encuentran implicados en un duro proceso de reforma e innovación educativa, en el que se experimenta un modelo de currículum organizado en torno a los centros de interés, la interdisciplinariedad, la investigación como procedimiento metodológico, el trabajo en grupos como eje básico de la metodología de investigación, y la experimentación desde abajo como estrategia clave de innovación educativa y reforma cualitativa del currículum, y de pronto la propia Administración que, en teoría, inicia, asume y sostiene tal proceso de experimentación de la Reforma, comienza a difundir un nuevo modelo sin dar explícitamente por concluido el anterior, ni explicar públicamente las razones del agotamiento del precedente o los argumentos que justifican la bondad pedagógica del ahora propuesto. (Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, 1987, p. 187)

Por último, y coincidiendo con lo señalado anteriormente, en Andalucía se produce un cambio en la política de Reforma que se expresa en la sustitución del Equipo Central, dentro de la Dirección General de Renovación Pedagógica. Los jefes de Sección responsables de la orientación y seguimiento del proceso de Reforma son sustituidos por otros con ideas y políticas diferentes con respecto a ella. Conviene resaltar, que el equipo que inicialmente impulsa la Reforma en Andalucía estaba compuesto por personas cercanas a los MRPs.

Se traduce este cambio en el abandono de una estrategia de Reforma a partir de la experimentación de los profesores, en favor de una que viene decidida por grupos de expertos externos que trabajan dentro de y para la Administración.

4. A MANERA DE CONCLUSIÓN DE LOS PRIMEROS AÑOS DEL GRUPO

En mi opinión en la década de los 80 se ponen las bases de un grupo estable de investigadores sobre el terreno junto con las políticas de apoyo, las distintas convocatorias y el fortalecimiento del perfil investigador de los docentes universitarios. Los resultados que arrojaron ambas investigaciones todavía mantienen su validez a la espera de observar cambios en las prácticas profesionales y la promulgación de otras regulaciones políticas que incidan realmente en lograr cambios en el sistema. Así se pone de manifiesto que el cambio en educación es lento y las reformas propuestas a lo largo de 30 años han intentado modificaciones estructurales, pero no han afectado ni a la tipología del perfil del aspirante a ser docente (en todo caso ha aumentado la feminización de la profesión) ni al estilo de formación del profesorado. Sobre el cambio en las aulas se puede contrastar algunos supuestos de la evaluación de la reforma con los estudios actuales sobre la vida en las aulas.

De otro lado el puesto de trabajo en la universidad está sujeto a nuevas transformaciones que apuntan a un mayor grado de competitividad y academicismo regido por las regulaciones administrativas y las agencias de evaluación. Tal corriente meritocrática y cuantitativa puede ser un lastre para la investigación y para la docencia, separando aún más esta doble labor que siempre ha acompañado al docente universitario.

El futuro, como siempre, está por escribirse y a ello puede contribuir, de manera positiva, la cohesión del grupo y el apoyo entre pares.

REFERENCIAS

- AA.VV. (1987). *Por una enseñanza mejor. La reforma del ciclo superior en Andalucía. Documento Carboneras*. Junta de Andalucía.
- BOJA. ORDEN de 20 de junio de 1985, para la que se convoca a los Centros de Educación General Básica para la experimentación de la reforma de la segunda etapa de dicho nivel educativo durante el curso escolar 85-86. BOJA. Nº66. 28 junio de 1985. p. 1719.
- BOJA. Número 250. Ley 16/2007, de 3 de diciembre, Andaluza de la Ciencia y el Conocimiento. BOJA. 21/12/2007.
- Gimeno Sacristán, J. (1982). La formación del profesorado en la universidad: las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B. *Revista de educación*, 269, 77-99.
- Gimeno Sacristán, J. (1984). El contexto de la formación de profesores. *Nueva Revista de Enseñanzas Medias*, 6, 38-40.
- Gimeno Sacristán, J. (1987) Las posibilidades de la investigación educativa en el desarrollo del curriculum y de los profesores. *Revista de Educación*, 284, 245-272.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, Á. I. (1987). *El pensamiento psicopedagógico de los profesores*. Ministerio de Educación. <http://hdl.handle.net/11162/83985>
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, Á. I. (1988). *Evaluación de la reforma del ciclo superior de EGB*. Ministerio de Educación. <http://hdl.handle.net/11162/84372>
- Lledó Becerra, Á.I. (2010) ¿Qué ha pasado con los centros de profesores en Andalucía?. Un punto de vista. *Cuaderns Digital*s, <https://bit.ly/3PbTtiZ>
- Marchesi, Á. (2020). La LOGSE en la educación española. Breve relato de un cambio histórico. *Avances en Supervisión Educativa*, 33, 1-34.
- Marrero Acosta, J. y Pérez Gómez, Á. I. (2014). Del sujeto epistémico al sujeto digital. *Con-ciencia Social*, 18, 71-85.
- Pérez Gómez, Á. I. (1987). El pensamiento del profesor, vínculo entre la teoría y la práctica. *Revista de Educación*, 284, 199-222.