

márgenes

Revista de **Educación** de la Universidad de Málaga

0
2019

¿Hacia dónde va
la formación
del profesorado?



Caminando por los márgenes

Walking along the margins

Equipo Editorial

En lengua catalana, a los *espàrragos trigueros* se los llama *espàrrecs de marge*; literalmente, *espàrragos de margen*. Esta denominación se debe a que suelen crecer más animadamente en las orillas de los caminos, en especial en zonas secas y soleadas.

En los últimos años está sucediendo que, debido a las mejoras técnicas de la maquinaria agrícola, se aprovecha al máximo el terreno cultivable, de tal modo que casi no quedan *márgenes*. Como consecuencia, al menos en algunas zonas de Cataluña, la proliferación de los *espàrrecs de marge* ha disminuido notablemente; y todo en nombre, como decimos, de una mejora técnica aparejada al afán por exprimir la tierra y rentabilizar los cultivos. Esta es una situación que conocimos conversando hace algunos meses con el profesor José Contreras (UB), a propósito de la noticia de la creación de nuestra revista y, más concretamente, al darle a conocer su nombre: *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*.

Este hecho que narramos nos pareció que tenía muchas posibilidades para presentarnos, precisamente porque elegimos el nombre de *Márgenes* para expresar nuestras aspiraciones, manteniendo un cierto paralelismo con estos *espàrrecs de marge*: colocarnos a uno de los lados del *mainstream* de las revistas de educación, para ofrecer la posibilidad de que otros modos de pensar, de investigar, de discutir, de comunicar, puedan proliferar; y hacerlo tratando de que las formas dominantes no lo arrasasen todo.

Márgenes nace entonces con la intención de mantener una actitud crítica con ciertas prácticas y ciertos análisis, dando protagonismo a la teorización didáctica, a la reflexión pedagógica y a la praxis innovadora como pilares fundamentales de la educación. De forma complementaria, desde *Márgenes* mantenemos una posición firme y crítica ante la actual política editorial basada en los índices de

“ **Márgenes nace entonces con la intención de mantener una actitud crítica con ciertas prácticas y ciertos análisis, dando protagonismo a la teorización didáctica, a la reflexión pedagógica y a la praxis innovadora como pilares fundamentales de la educación.** ”

impacto, alineándonos con la [Declaración de San Francisco de Evaluación de la Investigación](#).

Queremos señalar también el que la citada política editorial hegemónica está contribuyendo al auge de una visión de la educación amparada en la evaluación externa, alojada casi en exclusiva en enfoques cuantitativos y experimentalistas que, consecuentemente, infravaloran aproximaciones socio-constructivistas e interpretativas a los procesos y contextos educativos. En este caso, *Márgenes* se crea con el ánimo de dar visibilidad a otras propuestas metodológicas de corte cualitativo, las cuales encuentran actualmente pocos espacios para su publicación, difusión y discusión. En este punto, deseamos dejar claro que la cuestión no es meramente instrumental, ni se resuelve por la vía intermedia de los métodos mixtos. A nuestro modo de ver, la educación como ciencia social demanda unos métodos propios que se alejan de los experimentales.

Pese a lo anterior, somos conscientes de la incidencia que los citados criterios de calidad tienen para las carreras académicas y la estabilización laboral, especialmente de las y los jóvenes docentes e investigadores. Es por ello que nos proponemos trabajar para mejorar el impacto de la revista sin sacrificar por el camino nuestra preocupación por unos contenidos de calidad coherentes con nuestra filosofía educativa.

Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga, quiere dar comienzo a su andadura con la publicación de un *número 0* de carácter temático en el que se explora, desde diferentes perspectivas, el siguiente interrogante: “¿Hacia dónde va la formación del profesorado?”. Una cuestión que, como sabemos, es recurrente en nuestro campo y nunca terminará de responderse del todo; pues las necesidades y demandas que se le hacen a la educación van cambiando y con ellas las expectativas que se proyectan sobre el propio oficio docente.

Confiamos en que este número fundacional, que propone hasta *doce* textos en sus diferentes secciones, constituya un espacio rico para el intercambio y la discusión, y estamos convencidos de que así será.

¡Comenzamos!

“**Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga, quiere dar comienzo a su andadura con la publicación de un número 0 de carácter temático en el que se explora, desde diferentes perspectivas, el siguiente interrogante: “¿Hacia dónde va la formación del profesorado?”**”

Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad

Being a teacher in an era of uncertainty and perplexity

Ángel I. Pérez Gómez¹

Recibido: 20 de junio de 2019 Aceptado: 24 de junio de 2019 Publicado: 31 de julio de 2019.

To cite this article: Pérez Gómez, Á. I. (2019). Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad.

Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 0 (0), 3-17

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.voio.6497>



¹Ángel Ignacio Pérez Gómez ORCID: 0000-0001-8291-0849

Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga
apgomez@uma.es

RESUMEN

Los ambiciosos retos de la era digital contemporánea requieren el desarrollo en cada ciudadano de capacidades cognitivas y afectivas de orden superior, que permitan el pensamiento experto y la comunicación eficaz, la toma de decisiones en situaciones de incertidumbre, plantear y resolver problemas y proponer alternativas innovadoras en contextos económicos, culturales y políticos cada vez más confusos, fugaces y complejos. En el texto se debate la naturaleza y sentido de una nueva escuela, una nueva cultura pedagógica y un nuevo profesional docente para hacer frente a la magnitud de estos retos: provocar, orientar y estimular el tránsito de cada aprendiz de la información al conocimiento y del conocimiento a la sabiduría. De forma más específica en el discurso se analiza y debate la formación del “pensamiento práctico” de los docentes contemporáneos como la clave de arco de su desarrollo profesional satisfactorio. ¿Qué significa y cómo se forma este “pensamiento práctico” en la formación inicial y permanente del profesorado?, ¿es posible la formación del “pensamiento práctico” en las instituciones españolas actuales de formación de docentes?

Palabras clave: función docente; formación del profesorado; reflexión; pensamiento práctico; desarrollo profesional; reinventar la profesión docente

ABSTRACT

The ambitious challenges of the contemporary digital age require the development in each citizen of cognitive and affective capacities of a higher order, which allow expert thinking and effective communication, decision making in situations of uncertainty, problem solving and innovative proposals in economic, cultural and political contexts, increasingly confusing, fleeting and complex. The text discusses the nature and meaning of a new school, a new pedagogical culture and a new professional teacher to face the magnitude of these challenges: provoke, guide and stimulate the passage of each learner from information to knowledge and from knowledge to wisdom. More specifically, the formation of the “practical thinking” of the contemporary teachers is analyzed and discussed as one of the key axes of their satisfactory professional development. What does this “practical thinking” mean in the initial and ongoing teacher training? Is it possible to develop “practical thinking” in the current Spanish institutions of teacher training?

Keywords: teacher role; teacher education; reflection; practical thinking; professional development; reinventing the teaching profession

1. DESAFÍOS EDUCATIVOS EN LA ERA DE LA INFORMACIÓN Y LA PERPLEJIDAD

La complejidad de la vida contemporánea en la era digital requiere un sujeto humano cognitiva y emocionalmente capaz de vivir con cierta sensatez y relativa autonomía esta sociedad líquida de cambio permanente, complejidad estructural, abundancia, incertidumbre y desigualdad (Morin, 2011; Bauman, 2013; Bauman y Leoncini, 2018). Los seres humanos nos vemos obligados a construir significado y elaborar sentido en los escenarios y en los encuentros cada vez más complejos, inciertos, fugaces y confusos en los que nos implicamos como actores. Por ello, los ambiciosos retos de la era digital contemporánea requieren el desarrollo en cada ciudadano de capacidades cognitivas y afectivas de orden superior, que permitan el pensamiento experto y la comunicación compleja, la toma de decisiones en situaciones de incertidumbre, planteamiento y solución de problemas y creación de escenarios alternativos. Es decir, un pensamiento informado, independiente y creativo, dejando las tareas que consisten fundamentalmente en rutinas cognitivas y rutinas operativas de carácter reproductor y algorítmico, en manos de las máquinas, cada vez más sofisticadas y potentes, que ejecutan dichas tareas de manera ilimitada, rigurosa y eficiente.

¿Está la educación a la altura de estos desafíos políticos, sociales y culturales? La escuela convencional, de talla única, heredada de la época de la industrialización y vigente hasta nuestros días, no provoca, a mi entender, el desarrollo “educativo” del sujeto contemporáneo. Prima la memorización sin sentido, desmotiva, aburre y discrimina a quien no encaja la talla única, descontextualiza, fomenta el aprendizaje superficial, aísla a los docentes, organiza de manera inflexible a los estudiantes por edades en horarios y espacios rígidos, exige aprender de memoria un curriculum organizado en disciplinas, de kilómetros de extensión por milímetros de profundidad, confunde los medios con los fines, tiene una idea muy restringida del conocimiento y de la inteligencia, ignora la dimensión práctica y creativa del saber, olvida o desprecia dimensiones fundamentales de la personalidad como las actitudes, los hábitos, las emociones y los valores, se ahoga obsesionada con la calificación y olvida la evaluación educativa (Gerver, 2012; Willingham, 2009; Ravitch, 2014; Pérez Gómez, 2012, Claxton, 2008).

Es cierto que, en el último medio siglo, hemos avanzado de manera muy significativa en el desarrollo de un discurso pedagógico potente y fundamentado, pero las prácticas siguen las inercias de la escuela heredada: se ha extendido y universalizado la escolarización, pero la escuela convencional ha creado esta cultura pedagógica simple y unidireccional muy bien arraigada, resistente al cambio, que cuesta mucho reconstruir y transformar.

Por ello, los retos actuales de este dispositivo escolar ya obsoleto apelan, en mi opinión, al fortalecimiento de los procesos verdaderamente educativos, no solo a los procesos de socialización e instrucción (Pérez Gómez, 2010). Es decir, requiere el desarrollo, en cada ciudadano, de recursos cognitivos y afectivos de orden superior. El desafío pedagógico, es diseñar y organizar el espacio, el tiempo, las relaciones sociales, las actividades, el curriculum y la evaluación para ayudar a formar el

ciudadano culto, solidario y autónomo que exige la complejidad de este escenario global y digital contemporáneo. Con otras palabras, este proceso requiere recursos y capacidades cognitivas y socioemocionales de orden superior, lo que, a mi entender, supone el tránsito de la información al conocimiento y del conocimiento a la sabiduría en todos y cada uno de los aprendices (Pérez Gómez, 2017; Maxwell, 2013, Sternberg, 2015). Para Ackoff (1999) los datos son símbolos que representan propiedades de objetos, personas, eventos. La información consiste en los datos procesados para incrementar su utilidad y responde a los siguientes interrogantes descriptivos: ¿Quién?, ¿qué?, ¿cuántos?, ¿dónde?, ¿cuándo? Por su parte, el conocimiento refiere al conjunto organizado de informaciones que pretenden comunicar y explicar fenómenos, problemas y situaciones de la realidad y responde a interrogantes más complejos, funcionales y explicativos: ¿Cómo?, ¿por qué? La sabiduría corresponde ya a otro nivel y puede considerarse como la utilización de los mejores recursos cognitivos y socioemocionales de los que dispone el sujeto para el gobierno de su propia vida como persona, ciudadano y profesional. Implica inevitables opciones de valor y responde fundamentalmente a preguntas éticas y teleológicas ¿para qué?, ¿hacia dónde?, ¿qué merece la pena?

Como he desarrollado con mayor detenimiento en mi último libro titulado *Pedagogías para tiempos de perplejidad* (Pérez Gómez, 2017), el conocimiento humano no puede considerarse como un objeto que se posee, que se adquiere, se compra y vende, se almacena y se reproduce. El conocimiento es una combinación subjetiva compleja de significados, apoyados en las informaciones-datos-hechos, que dice algo de la realidad, natural, social o personal. Significados que conforman esquemas, modelos, mapas y guiones mentales para orientan nuestra comprensión y actuación. De este amplísimo intervalo epistémico que va de las informaciones a los paradigmas ¿a qué nos deberíamos dedicar en la escuela?, ¿al escalón inferior del conocimiento: reproducción de datos, hechos, fechas, algoritmos, etc. Posiblemente fuera una estrategia pedagógica comprensible hasta el siglo XX, porque sin datos no hay conocimiento y los datos en aquella época o estaban en la mente del individuo o no estaban en ningún lado, excepto para aquellos privilegiados que podían tener acceso a las bibliotecas selectas. Pero, en el siglo XXI ¿Qué sentido tiene almacenar datos, más o menos efímeros, que no utilizamos? Somos incapaces de almacenar la cantidad de datos que crecen de manera exponencial y acelerada en todos los ámbitos del saber y además, tenemos acceso, ubicuo, inmediato y fácil a esos datos actualizados, a golpe de ratón, de móvil... Solo merece la pena aprender de memoria lo que utilizamos con frecuencia, como, por ejemplo, el lenguaje. Por lo tanto, dediquémonos a trabajar con los niños esquemas, modelos y mapas mentales y a enseñarles dónde buscar los datos requeridos, cómo buscarlos, evaluarlos y seleccionarlos.

Ahora bien, la neurociencia (Grazzaniga, 2013, Damasio, 2010) confirma que en torno al 90% de estos esquemas y procesos mentales, construidos a lo largo de la vida, que se ponen en marcha cuando percibimos, interpretamos, tomamos decisiones y actuamos permanece por debajo de la conciencia. El modo natural de funcionamiento del cerebro es automatizar las asociaciones y los esquemas de comprensión y actuación que vamos consolidando. Actuar de manera automática es el estilo

preferido del cerebro, con el propósito de ahorrar energía, minimizar el peligro, ser eficaz y maximizar recompensas. Incorporamos y convertimos en hábitos y rutinas tanto componentes cognitivos como afectivos y comportamentales: conocimientos, habilidades, emociones, actitudes y valores. Por ejemplo, aprendemos subconscientemente cómo actuar cuando estamos felices o enojados, cuando sentimos placer y cuando nos enfrentamos a la frustración. Todos los aspectos de nuestra personalidad se encuentran inmersos en estos mecanismos automáticos de comprensión y acción.

¿Qué hacemos en la escuela trabajando exclusivamente ese 10% de conciencia, de conocimiento declarativo, explícito, teórico, como si tuviera vida propia, independiente y aislada, abandonando el 90% de los mecanismos que deciden realmente cómo percibimos e interpretamos, quiénes somos, cómo somos o cómo actuamos? Nuestra mochila implícita, nuestro piloto automático, nuestro inconsciente adaptativo es el responsable de gran parte de las percepciones y decisiones que condicionan nuestra actuación cotidiana. Los automatismos cerebrales son imprescindibles para actuar con eficacia y economía en la vida cotidiana, pero también al permanecer por debajo de la conciencia son difíciles de detectar y cambiar cuando fuere necesario. Por ello, la tarea pedagógica realmente educativa requiere diseñar procesos y actividades que permitan que cada aprendiz, observando y analizando su propia práctica y su propio comportamiento, tome conciencia de la relevancia decisiva de sus mecanismos implícitos, subconscientes (Hábitos, actitudes, creencias), su calidad y sentido, así como de la necesidad de establecer un diálogo permanente entre la conciencia y el subconsciente (Sistema I y II de Kahneman, 2015) para reconstruir los que limitan sus posibilidades de crecimiento y estimular los que las potencian.

Por otra parte, y para entender mejor lo que consideramos conocimiento humano, es necesario atender a otra aportación sustancial de la neurociencia (Damasio 2010, Aguado, 2015, 2016; Immordino-Yang y Damasio, 2007): la primacía de las emociones. Los seres humanos no somos seres pensantes que sienten, sino seres sentimentales que piensan. Abrazamos o rechazamos ideas, situaciones o personas en virtud de las emociones que nos despiertan. El cerebro humano, no es una máquina de calcular desapasionada, objetiva y neutral que toma decisiones razonadas, basadas en el análisis frío de los hechos correspondientes, es más bien, y, ante todo, una instancia emocional, preocupada por la supervivencia, que busca la satisfacción y evita el dolor y el sufrimiento. Nadie puede aprender nada de manera relevante y duradera a menos que aquello que se vaya a aprender le motive, le afecte, le diga algo, posea algún significado “incorporado” que encienda su curiosidad. Por ello, el juego, combinación de curiosidad, actividad y placer, es el arma más poderosa del aprendizaje, de manera muy especial en las primeras etapas del desarrollo humano.

La emoción es el matiz, el tono o el color con el que percibimos los estímulos de la realidad en función de su potencial positivo, negativo o neutro en primer lugar para nuestra supervivencia y con posterioridad en función de los intereses, intenciones,

valores y propósitos de nuestro proyecto vital. Bien alejados de los dualismos maniqueos, para entender el desarrollo humano necesitamos miradas holísticas que comprendan la interacción del cuerpo y la mente, las emociones y la razón, la conciencia y los mecanismos subconscientes, el yo y el otro.

Podemos afirmar que las emociones son la energía que activa el aprendizaje, por ello, la pedagogía educativa ha de diseñar contextos, programas y actividades que sean relevantes para la vida cotidiana de los aprendices, que estimulen su deseo de descubrir, indagar, experimentar, satisfacer necesidades y perseguir sus expectativas, ilusiones y sueños. La comprensión de la interacción, la estimulación de la resonancia y la educación personalizada son derivaciones pedagógicas claras de esta aportación clave de la neurociencia

Estos descubrimientos nos obligan a repensar el concepto de aprendizaje humano y a redefinirlo como proceso continuo de construcción, deconstrucción y reconstrucción del entramado de representaciones emocionales y cognitivas, conscientes y subconscientes que gobiernan nuestras percepciones, interpretaciones, toma de decisiones y conductas. Frente a la idea del aprendizaje como la adquisición o incorporación a la mente de un conocimiento que no estaba en ella, la ciencia del aprendizaje asume hoy en día que, en cada momento de la vida, aprender es cambiar lo que ya somos. Aprender es transformar la información que uno recibe para convertirla en conocimiento propio, autónomo y activo para comprender y actuar (Pozo, 2014, 2016).

La escuela educativa, no solo instructiva, debe asumir la responsabilidad de preparar a los futuros ciudadanos para comprender e interpretar la complejidad técnica, política, económica y cultural, navegar en la incertidumbre, desarrollar empleos desconocidos hasta ahora, crear nuevas alternativas, participar en la vida colectiva de un mundo global y local. Se requiere desarrollar cualidades cognitivas y afectivas de orden superior: el desarrollo de las competencias o cualidades humanas más valiosas. Es decir, un pensamiento práctico informado, independiente y creativo, dejando en manos de las máquinas las tareas que consisten fundamentalmente en rutinas cognitivas y rutinas operativas de carácter reproductor y algorítmico.

2. UNA NUEVA PEDAGOGÍA

Educarse supone, pues, a mi entender, reconstruir no solamente los modelos mentales conscientes y explícitos, sino de manera muy especial los mecanismos, hábitos, creencias y mapas mentales inconscientes y tácitos que vamos construyendo en virtud de nuestras experiencias concretas y que gobiernan nuestros deseos, inclinaciones, interpretaciones, decisiones y reacciones automáticas. Esta reconstrucción del piloto automático requiere la experiencia, la acción y la reflexión sobre el sentido y la eficacia de nuestra acción (Korthagen, 2017a, 2017b; Soto Gómez, 2016). Siendo precisos y concebida así la educación nadie educa a nadie, cada uno tiene que asumir el compromiso de educarse a sí mismo, de auto-dirigirse, auto-organizarse, de diseñar y desarrollar el propio proyecto de vida como personas, ciudadanos y pro-

fesionales. En otras palabras, las finalidades de la escuela han de concentrarse en el propósito de ayudar a cada aprendiz a construir su propio proyecto vital (personal, social, académico y profesional) a transitar su propio camino desde la información al conocimiento y desde el conocimiento a la sabiduría (Pérez Gómez, 2012, 2017, Maxwell, 2013, Davidson, 2017). Se necesita un currículum, una pedagogía y un escenario escolar que ayuden realmente a cada individuo a construirse de manera singular y creativa, a construir los recursos cognitivos y emocionales más poderosos para afrontar la complejidad y la incertidumbre.

Si el propósito deseado es la sabiduría, es decir, el mejor pensamiento práctico, la finalidad de la escuela o de cualquier institución dedicada a la formación de los ciudadanos no puede situarse ya en la enseñanza y aprendizaje de contenidos disciplinares, debe procurar, más bien, el desarrollo singular en cada individuo de las dimensiones sustanciales de su personalidad. Es decir, de las cualidades, capacidades o competencias como sistemas complejos de comprensión, auto-organización y actuación, que incluyen al mismo nivel y con la misma relevancia, conocimientos, habilidades, emociones, actitudes y valores como sus componentes esenciales. Estos sistemas de comprensión y actuación son los recursos reales con los que se desenvuelve el sujeto humano. Podemos denominarlos capacidades, cualidades, competencias humanas o pensamiento práctico (Pérez Gómez 2009, 2012, 2017, Perrenoud, 2010, Korthagen, 2017a, 2017b, 2018). Pretenden abarcar el desarrollo integral del ser humano, incluyendo un triple saber: saber pensar, saber comunicar y saber hacer. Con ser esto importante, la relevancia del constructo competencias, pensamiento práctico o cualidades humanas va mucho más allá, reside en la incorporación del “querer”, de las emociones, deseos, actitudes y valores como elementos indispensables y tan relevantes como los conocimientos o las habilidades para comprender la naturaleza compleja de la comprensión y de la acción humanas. En síntesis, para mí las competencias son sistemas complejos, personales, de comprensión y de actuación, es decir combinaciones personales de recursos (conocimientos, habilidades, emociones, actitudes y valores) que orientan la interpretación, la toma de decisiones y la actuación de los individuos humanos en sus interacciones con el escenario en el que habitan en la vida personal, social y profesional.

Ahora bien, este nuevo y prometedor propósito, requiere una nueva pedagogía con las siguientes características más destacables:

- Los recursos, conscientes e inconscientes de comprensión y acción se adquieren, se reconstruyen y se consolidan en la acción. Por tanto, su reconstrucción educativa, requiere la experiencia, las vivencias y la reflexión, así como priorizar la formación de las disposiciones subjetivas de los estudiantes mediante el análisis y reflexión de la propia práctica, las actitudes, creencias y hábitos conscientes e inconscientes que condicionan sus modos de percibir, interpretar, tomar decisiones, diseñar y actuar. La mera transmisión de conocimientos declarativos, de hechos, conceptos y teorías no garantiza que en la práctica se activen de modo adecuado los recursos que condicionan la comprensión y la acción de los futuros profesionales.

- Este aprender a pensar, comunicar y hacer, requiere reconstruir los recursos, conscientes y mayoritariamente inconscientes, que utilizamos para percibir, comprender, tomar decisiones y actuar en un movimiento dialéctico complementario que en pedagogía podría expresarse como “la teorización de la práctica y la experimentación de la teoría”. El desarrollo relativamente armónico y coherente del pensamiento práctico requiere procesos permanentes de investigación y reflexión sobre la acción, un camino continuo de ida y vuelta permanente, de las intuiciones y hábitos a las teorías y de las teorías a las intuiciones y hábitos, (Korthagen, 2017b; Korthagen y Nuijten 2017, 2018; Darling-Hammond, 2010, 2019). En definitiva, el fortalecimiento reflexivo de las experiencias prácticas, relacionadas con problemas auténticos en contextos reales, presenciales o virtuales.
- Por otra parte, y dado que la relevancia de las experiencias se relaciona con la singularidad irreductible de cada sujeto humano, se requiere una apuesta decidida por la enseñanza personalizada, lo que implica la transición de un modelo masificado de talla única, centrado en el docente, propio de la era industrial del siglo XIX, a un modelo centrado en el aprendiz. El desafío actual consiste en provocar el desarrollo personalizado y hasta el máximo de sus posibilidades de todos y cada uno de los aprendices, celebrando la diversidad, la singularidad de cada uno, respetando la discrepancia y ayudando de modo especial a quienes más lo necesitan. Apostar decididamente por la igualdad “real” de oportunidades, es decir, oportunidades de valor equivalente, que permite la enseñanza personalizada (Pérez Gómez, 2010). Fortalecer el sentimiento de autodeterminación mediante la experiencia de competencia, autonomía y capacidad de relación.
- A este respecto conviene enfatizar una vez más que la complejidad de la era contemporánea con sus posibilidades y exigencias, requiere en el marco de esta enseñanza personalizada, el desarrollo de capacidades cognitivas y afectivas de orden superior. No estamos hablando de meros aprendizajes de reproducción memorística de datos, hechos, fechas, conceptos y algoritmos simples. Nos referimos a la capacidad de análisis, contraste, diseño, experimentación, evaluación e innovación creativa, es decir, la capacidad de mirar de manera disciplinada, crítica y creativa la vida que nos rodea, aprovechar la potencia de la cooperación y solidaridad humanas, aprender a comunicar de manera efectiva, desarrollar la capacidad de autorregulación personal, aprender a corregir los errores y aprender de manera ubicua y constante a lo largo de toda la vida.
- Con este propósito será imprescindible organizar el curriculum de formación en torno a casos, situaciones, problemas y proyectos. Es decir, comenzar el aprendizaje por el territorio en vez de por el mapa, con la pregunta en vez de con la respuesta, asumir el principio pedagógico “primero las vivencias y después las formalizaciones”. Las disciplinas científicas, humanistas o artísticas ofrecen el mejor conocimiento disponible, pero su lógica epistémica no debe imponer una estrategia pedagógica lineal y mecánica. El conocimiento debería ser el mejor instrumento, la herramienta más potente para analizar, comprender, diseñar, desarrollar y evaluar los casos, problemas y proyectos que despiertan la curiosidad del aprendiz, en situaciones en las que no aparece obvia la solución, ni las peculiaridades del problema. El currículo tiene que poner al estudiante en situaciones de desafío, de provocación.

Es está, a mi entender, una de las competencias fundamentales del docente contemporáneo: la transposición didáctica, es decir, la capacidad para diseñar y planificar, en cada campo del saber y del hacer, estrategias didácticas, programas y tareas que impliquen al aprendiz en casos, situaciones, problemas y proyectos reales, presenciales o virtuales, estrechamente ligados al contexto de la práctica social o profesional y oportunos y relevantes para la comunidad social y para la formación profesional del aprendiz.

- Por otra parte, para el desarrollo del pensamiento práctico o sabiduría, la metacognición adquiere una especial relevancia en este complejo proceso de formación y reformulación del conocimiento práctico de cualquier profesional, pero en especial de aquellos que como los docentes se mueven permanentemente en el territorio de las interacciones humanas con finalidad de ayudar a crecer, a aprender. La metacognición se propone conocer lo que pensamos y como nos sentimos por pensar así, es una estrategia privilegiada para formar expertos competentes en la gestión autónoma creativa y sabia del conocimiento, capaces de definir nuevos problemas y proponer novedosas alternativas.
- La nueva pedagogía se compromete con nuevas formas de enseñar, de diseñar los contextos y las actividades y de forma muy singular, nuevas formas de entender y desarrollar la evaluación. Será imprescindible promover la evaluación formativa, educativa, coherente con los propósitos de esta nueva cultura pedagógica. Lo que implica fomentar la evaluación que ayuda a mejorar los procesos de aprendizaje, es decir, estimular los procesos de auto y coevaluación entre pares, el reconocimiento del error como ocasión de aprendizaje, la utilización de procedimientos, como el portafolios, la observación de la práctica, el debate, la tutorización cercana. No es difícil aceptar que en el sistema escolar actual existe una hipertrofia de calificación, o evaluación sumativa y atrofia de la evaluación formativa.
- Los procesos personales verdaderamente importantes son suficientemente complejos y desbordan la pretensión de medirlos mediante estándares comunes. Requieren, sin duda, la utilización de estándares singulares, adaptados a la diversidad de itinerarios y modos personales de actuar y crear.

En síntesis, una nueva cultura pedagógica requiere apostar decididamente por las enseñanza activa, reflexiva, cooperativa y personalizada, que facilita que cada niño y cada niña vayan construyendo su propio proyecto académico y desarrollando su personalidad de manera más completa, ensayando, experimentando, descubriendo los problemas reales del contexto, en permanente interacción con los miembros de su comunidad. No es necesario ni conveniente que todos aprendan la misma lengua, la misma matemática, la misma geografía o el resto de las disciplinas al mismo tiempo. Unos la pueden aprender antes y otros después en correspondencia con la singularidad de cada sujeto, en función de cómo lo vaya necesitando su propio proyecto académico y personal, vinculado a los problemas reales del contexto y de la comunidad en que viven.

En consecuencia, es para mí una responsabilidad prioritaria de la escuela contemporánea crear contextos saludables y comunidades de aprendizaje, escenarios, con-

textos, relaciones y proyectos, virtuales y presenciales potenciadores, que faciliten y estimulen vivencias y retos de alta calidad y máxima relevancia para ayudar a los ciudadanos a afrontar la complejidad, el cambio y la incertidumbre del mundo contemporáneo. Crear comunidades de aprendizaje, espacios de vivencias culturales de alto nivel. Más escuela abierta y menos aulas cerradas. El escenario escolar, el conjunto de elementos (currículum, pedagogía, organización del espacio, el tiempo y las relaciones) que rodean los intercambios educativos, constituye realmente el mensaje que cala lenta pero eficazmente en el discente y en el docente, configurando su conocimiento y pensamiento prácticos. El hábitat condiciona el hábito. Por ello, cabe proponer el tránsito del contexto de inculcación de la escuela académica y transmisiva heredada al contexto de producción, de creación de la escuela democrática, abierta y creadora (Apple, 2017; Pérez Gómez, 2012, 2017; Robinson, 2011), es decir, un contexto escolar en el que se viva, se experimente la democracia, la investigación retadora, las relaciones saludables y de confianza y la producción material e intelectual útil, creativa y relevante.

3. UN NUEVO DOCENTE COMO PROFESIONAL DEL APRENDIZAJE

Esta nueva cultura pedagógica, requiere una nueva forma de concebir la función y el desarrollo profesional del profesorado. De forma muy breve cabe destacar que los docentes en la era digital debemos asumir de manera decidida que somos los profesionales del aprendizaje. Nuestro compromiso profesional es ayudar a cada aprendiz a construir su propio y singular proyecto vital hasta el máximo de sus posibilidades. Es decir, se requiere el tránsito clave del docente como transmisor de información al docente como tutor del aprendizaje de todos y cada uno de los aprendices. Se requieren profesionales con pasión por el saber, el descubrimiento, la ciencia, las artes y la cultura y con pasión por ayudar a aprender a todos y cada uno de los aprendices. El docente como tutor de personas que aprenden a investigar, experimentar y a vivir y no solamente como tutor de disciplinas es la clave de la nueva función del docente en la era digital. La ayuda experta y cercana del docente para que cada aprendiz construya de forma disciplinada, crítica y creativa su propio y singular proyecto personal, académico y profesional es más necesaria que nunca, especialmente para aquellos que más lo necesitan, (Zeichner, 2010; Korthagen, 2018; Pérez Gómez 2010, 2010^a, 2017, Darling-Hammon, 2019). Las cualidades de la práctica como diseño en situaciones complejas e inciertas se pueden aprender, pero no se pueden enseñar a través de la instrucción, sino mediante la experimentación, el ensayo y error tutorizado y cooperativo. La intervención educativa del docente para ayudar a aprender en el escenario complejo de la era digital requiere tanto “coaching” como “teaching”, (Lunenbergh, Dengerink y Korthagen, 2014).

Este docente requiere cualidades y competencias profesionales más complejas y distintas que las exigidas tradicionalmente, para poder afrontar una actividad tan rica como difícil: provocar, acompañar, cuestionar, orientar y estimular el aprendizaje de los estudiantes. Lo verdaderamente decisivo es que el docente tenga claramente asumida la naturaleza tutorial de su función profesional, que entienda que lo que dota de sentido a su tarea es ayudar a aprender, a construir criterios de in-

interpretación y acción en la tormenta de informaciones, en el tsunami de estímulos, a vivir experiencias relevantes de calidad, ayudar a cada individuo a educarse como ciudadanos cultos, solidarios y autónomos, sin olvidar que la docencia es una profesión en la que las motivaciones y afectos juegan un papel esencial. Esta función se concretará de modo coherente, pero de formas muy diversas, en virtud de las diferentes situaciones y personas con las que trabaja. Más que enseñar contenidos disciplinares, los docentes enseñan a personas cómo educarse, cómo construirse como sujetos autónomos singulares, utilizando las mejores herramientas que ofrece el saber acumulado por la humanidad.

En este contexto cambiante y complejo, los docentes somos aprendices permanentes de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, para ayudarlos a autodirigirse, a plantearse las preguntas relevantes, a afrontar los problemas complejos, sembrando la duda y descubriendo métodos de búsqueda e indagación, a distinguir la información que merece la pena, a conectarse con extraños en redes virtuales e interactuar con ellos sobre las bases de un proyecto compartido o un interés común, a preservar la identidad y el anonimato cuando sea necesario. El docente tiene que ser capaz de ejemplificar estos procesos de indagación en el amplio, fascinante, caótico y complejo territorio virtual que abre horizontes tan enriquecedores como inciertos a la vida de los individuos (Wagner, 2010; Pérez Gómez, 2017). Schank (2010), considera que la forma más efectiva de enseñar las nuevas habilidades es situar a los aprendices en el tipo de situaciones complejas, cambiantes e inciertas en las que necesitan utilizar dichas habilidades, y proporcionar tutorización cercana para ayudar cuando lo necesiten. De este modo aprenden de forma relevante cuándo, porqué y cómo utilizar determinadas estrategias, en estos contextos de perplejidad.

Entre las competencias profesionales de los docentes contemporáneos yo destacaría las siguientes (Pérez Gómez, 2017):

- Capacidad para comprender y diagnosticar fenómenos, situaciones, procesos y sistemas educativos. (I/A cooperativa)
- Capacidad para codiseñar, planificar, desarrollar y evaluar de manera personalizada el currículum.
- Crear contextos potentes de aprendizaje y comunidades de aprendizaje de apoyo mutuo. Contextos sociales permeados por los valores éticos de la convivencia democrática, la solidaridad y la justicia social y contextos epistémicos saturados por las exigencias de la investigación científica, el diseño y la experimentación artística y técnica.
- Capacidad para autorregularse y desarrollarse profesionalmente a lo largo de toda la vida.

4. ¿CÓMO SE FORMA ESTE NUEVO DOCENTE?

Parece evidente que la formación del docente que requieren los desafíos educativos actuales ha de afrontar no solo la adquisición de conocimientos académicos y pedagógicos, sino el aprendizaje consistente y duradero de las competencias profesio-

nales anteriormente apuntadas. Ello supone aprender haciendo, experimentando, reflexionando, rectificando, reconstruyendo conocimientos, hábitos, emociones, actitudes y valores. Las disposiciones subjetivas: hábitos, actitudes, emociones y valores no se disuelven por la exposición del individuo a interacciones meramente teóricas, aprendizajes academicistas o sermones de los adultos. Por ello encontramos con demasiada frecuencia tanta distancia entre las teorías proclamadas y las teorías en uso (Argyris, 1990), entre el procesador y el ejecutor humano, entre lo que pensamos, decimos, sentimos y hacemos. Aprender a pensar, comunicar y hacer, como docentes contemporáneos requiere reconstruir los recursos, conscientes y mayoritariamente inconscientes, que utilizamos para percibir, comprender, tomar decisiones y actuar en el escenario escolar. Parece evidente que el conocimiento práctico del docente, es decir, los esquemas intuitivos e inconscientes de comprensión y de actuación pedagógicas solamente se forman y reconstruyen mediante las experiencias prácticas en los contextos escolares reales, teorizando la práctica y experimentando la teoría. Las lecciones, cursos teóricos, instrucciones o consejos de arriba abajo, o la comunicación externa, oral o escrita, de ideas o sugerencias pueden ayudar, pero son insuficientes para provocar la reestructuración real de los hábitos o creencias pedagógicas que influyen constantemente en nuestras interpretaciones y en nuestras reacciones en la vida cotidiana, personal y profesional (Lipton, 2016. Korthagen, 2017, 2018).

Así pues, el desarrollo relativamente armónico y coherente del pensamiento pedagógico práctico requiere procesos permanentes de investigación y reflexión sobre la acción, un camino continuo de ida y vuelta permanente, de las intuiciones y hábitos a las teorías y de las teorías a las intuiciones y hábitos. La reconstrucción de estos mecanismos tan decisivos, fundamentalmente inconscientes, requieren el fortalecimiento de las experiencias prácticas, relacionadas con problemas auténticos en contextos reales, presenciales o virtuales. Solo mediante la reflexión sobre la propia práctica puede emerger un saber que nace de la experiencia y que acerca las teorías proclamadas a las teorías en uso (Argyris y Schön, 1998; Korthagen, 2005, 2017, 2018; Contreras, 2010; Soto et al., 2015). Se requiere promover una práctica vivencial y reflexiva, de modo que no quede reducida ni a adquirir patrones de acción sin significado teórico, ni a adquirir marcos teóricos que no vayan acompañados de patrones eficaces de acción. El desarrollo de competencias pedagógicas requiere enfatizar la formación de profesionales reflexivos y colaborativos por medio de un aprendizaje experiencial (Kolb, 2014).

La investigación/acción cooperativa, mediante de la estrategia denominada Lesson Study, experimentada en Japón durante ya más de un siglo, ofrece, a mi entender, una oportunidad excelente para ayudar en este complejo y comprometido cambio en la cultura pedagógica del profesorado tanto en la formación inicial como en la formación permanente (Soto Gómez et al. 2015, Elliott, 2015). En primer lugar, porque rompe el aislamiento de los docentes en todas las fases del desarrollo de su práctica: diagnóstico, diseño, planificación, ejecución y evaluación. En segundo lugar, porque mediante la cooperación arroja a cada agente implicado en el complejo viaje hacia la transformación de sus creencias, actitudes y hábitos extraordinaria-

mente resistentes al cambio (Lipton, 2016). En tercer lugar, porque al vincular la transformación del pensamiento pedagógico de los docentes a la experimentación curricular concreta, tal y como la defendía Stenhouse, permite cambios duraderos basados en evidencias tanto del curriculum como del profesorado.

Las LS estimulan y facilitan un aprendizaje relevante, inspiran e inducen a comportarse como profesionales prácticos reflexivos (Pérez Gómez, 1998, 2010; Darling-Hammon et al., 2019; Elliott, 2015; Soto et al. 2015), mediante la participación en contextos académicos y vivencias profesionales pedagógicamente potentes, a lo largo de periodos extensos de aprendizaje tutelado en contextos, presenciales y virtuales, de enseñanza e investigación, viviendo la cultura académica de la reflexión y la acción.

Estos dilemas y movimiento dialécticos, inherentes en todo proceso de formación humana en general y de forma muy especial y acentuada en la formación de docentes, apuntan a la estrategia pedagógica compleja y relevante de fomentar la improvisación disciplinada, respetuosa a la vez con la riqueza de la creación y el rigor del conocimiento. Dewey consideraba que en el ser humano existían cuatro impulsos básicos que conformaban su naturaleza: comunicar, construir, indagar y expresar. La expresión creativa es hoy más relevante que nunca, pues el cambio vertiginoso que provoca el incremento exponencial de la información y del conocimiento requiere nuevas formas de entender, comunicar y hacer.

¿Cómo formar dichas disposiciones en la formación inicial? La formación de los docentes del siglo XXI requiere, a mi entender, un cambio radical, no un mero cambio cosmético o burocrático de nombres o contabilidades en los papeles, sino un cambio sustancial de la mirada, de la cultura y de las prácticas que se desarrollan actualmente (Stigler y Hiebert, 1999; Mumby, Russel y Martin, 2001; Cochran Smith, 2007; Linda Darling-Hammon, 2005; 2019; Zeichner, 2008; Kortagen, 2018). Se necesitan profesionales expertos en sus respectivos ámbitos del conocimiento y al mismo tiempo comprometidos y competentes para provocar el aprendizaje relevante de los estudiantes, pues la enseñanza que no consigue provocar aprendizaje pierde su legitimidad. Sin embargo, caben pocas dudas de que las Facultades de Ciencias de la Educación y las instituciones de formación de docentes en nuestro contexto se encuentran lejos del ideal que supone la formación de profesionales docentes competentes para la tarea que reclama la educación en la era digital, tal como la hemos considerado aquí. Se requiere un curriculum basado en la práctica, centrado en situaciones problemáticas, desarrollado sobre proyectos integrados que impliquen activamente a los futuros docentes en tareas auténticas sobre escenarios y contextos reales, donde aprendan a educar al vivir de forma cooperativa procesos auténticos de innovación educativa, interviniendo en los contextos complejos del aula, comprobando las dificultades y resistencias que impone el dispositivo escolar actual, los espacios restringidos e insuficientes, los tiempos inflexibles, los recursos escasos, las mediocres expectativas de gran parte de los agentes implicados..., diseñando y experimentando en colaboración, reflexionando sobre la propia práctica, analizando y debatiendo las posibles alternativas de mejora, accediendo a referentes, ejem-

plos y modelos ajenos teóricos y, por supuesto, aprendiendo a rectificar errores y deficiencias. Será urgente diseñar un tercer espacio como propone Zeichner (2010). Es decir, un escenario complejo y complementario de vivencia y experimentación en los contextos escolares y de debate, reflexión e indagación en la universidad a lo largo de todos los años de la carrera de formación.

Este tercer espacio que estimula la cooperación de dos territorios (escuela y universidad) tan distantes e incommunicados en nuestra historia reciente, obligará a reinventarse a ambos en la atmosfera de la indagación rigurosa, la experimentación arriesgada y la innovación creativa. La creación se asienta sobre tres pilares complementarios, que frecuentemente se proponen como irreconciliables: la novedad, el rigor y la relevancia. La calidad de la expresión creativa requiere conocer y repensar los criterios que en cada ámbito disciplinar o interdisciplinar se han ido configurando como fundamentos de calidad y relevancia. No es una expresión en el vacío sino asentada en el conocimiento teórico, empírico y experiencial, asumido por la comunidad en procesos complejos de debate, contraste, crítica, experimentación y formulación alternativa. Pero al mismo tiempo no induce ni se conforma con la mera reproducción de lo ya construido, de lo heredado. La creatividad se estimula y alimenta en contextos abiertos, vivos, donde reina la confianza y el estímulo a la iniciativa personal, a las diferentes formas de entender y expresar, donde el error se considera una ocasión de aprendizaje y donde se promueven proyectos retadores y complejos en los que los aprendices tienen que ensayar y proponer alternativas (Kettler et al., 2018). Este espíritu de la indagación creativa, compartido y promovido en comunidades de investigación (Bailin, 2010) es el que se precipita en lo que podemos denominar la creación, expresión o improvisación disciplinada, excelentemente ejemplificada en las sesiones libres de jazz. La docencia educativa contiene un importantísimo componente creativo, donde los agentes creadores comparten feeling, conocimientos, hábitos, técnicas, ritmos y patrones, y dentro de ellos y sensibles a los diferentes contextos y aprendices, se mueven libremente dando rienda suelta a la expresión de sus emociones, sentimientos y sueños.

REFERENCIAS

- Ackoff, R. (1999). *Ackoffs best: Classical Writings on management*. Chichester, England: John Wiley & Sons, Inc.
- Aguado R. (2015). *La emoción decide y la razón Justifica*. Madrid. EOS.
- Aguado, R. (2016). *Es emocionante saber emocionarse*. Madrid: EOS.
- Apple, M. (2017). The struggle for democracy in critical education. *E-curriculum*, 15(4), 894-926. <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2017v15i4p894-926>
- Argyris, CH. (1999). *Conocimiento para la acción*. Madrid: Granica.
- Bauman, Z. (2013). *La vida líquida*. Barcelona: Austral.
- Bauman, Z. y Leoncini, Th. (2018). *La generación líquida: Transformaciones en la 3.0*. Barcelona: Paidós.

- Claxton, G. (2008). *What is the Point of School? Rediscovering the Heart of Education*. Londres: Oneworld Publications.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (1999). Relationships of Knowledge and Practice. *Teacher Learning in Communities. Review of Research in Education*, 24, 249-305.
- Damasio, A. (2005). *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*. New York: Harper Collins Publishers. Traducción al castellano: *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Destino.
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona: Destino.
- Elliott, J. (2015a). Las Lesson y learning studies y la idea del docente como investigador. *RIFOP*, 84 (29, 3), 24-49.
- Elliott, J. (2015b). Educational action research as the quest for virtue in teaching. *Educational Action Research*, 23 (1), 4-21.
- Darling-Hammond, L. (2010). *The flat world and education*. Nueva York: Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L. y Oakes, M. (2019). *Preparing Teachers for Deeper Learning*. Boston: Harvard Education Press.
- Davidson, C. (2011). *Now You See It: How the Brain Science of Attention Will Transform the Way We Live, Work, and Learn*. New York: Penguin Books.
- Davidson, R. (2017). La base de un cerebro sano es la bondad, y se puede entrenar. Entrevista, *La Vanguardia*, 23/03/2017.
- Gerver, R. (2012). *Crear hoy la escuela de mañana: la educación y el futuro de nuestros hijos*. Madrid: Ediciones SM.
- Grazzaniga, M. S. (2010). *El cerebro ético*. Barcelona: Paidós.
- Hagger, H. y Hazel, H. (2006). *Learning Teaching from Teachers: Realising the Potential of School-Based Teacher Education*. Buckingham: Open University Press.
- Immordino-Yang, M.H. y Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain and Education*, 1(1), 3-10.
- Kahneman, D. (2015). *Pensar rápido, pensar despacio*. Madrid: Debate.
- Kettler, T.; Lamb, K. y Mullet, D. (2018). *Developing Creativity in the Classroom*. Austin: Prufrock Press.
- Kolb, D.A. (2014). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Nueva York: Pearson.
- Korthagen, F. (2010). The relationship between theory and practice in teacher education. In E. Baker, B. McGaw y P. Peterson (eds.) (2010). *International Encyclopedia of Education*. 7, 669-675.
- Korthagen, F. (2017a) Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387-405.
- Korthagen, F.A.J. (2017b). A foundation for effective teacher education: Teacher education pedagogy based on theories of situated learning. En D.J. Clandinin y J. Husu (Eds.), *The SAGE handbook of research on teacher education* (pp. 528-544). Los Ángeles: Sage.

- Korthagen, F.A.J. & Nuijten, E.E. (2017). Core reflection approach in teacher education. In: J. Lampert (Ed.), *Oxford research encyclopedia of education*. New York: Oxford University Press.
- Korthagen, F.A.J. & Nuijten, E.E. (2018). Core reflection: Nurturing the human potential in students and teachers. In J.P. Miller, K. Nigh, M.J. Binder, B. Novak, y S. Crowell (coords.), *International Handbook of Holistic Education* (pp.89-99). New York/London: Routledge.
- Lipton, B. (2016). *La Biología De La Creencia 10ª Edición Aniversario*. Madrid: La Esfera.
- Lunenberg, M., Dengerink, J., y Korthagen, F. (2014). *The professional teacher educator: Roles, behaviour, and professional development of teacher educators*. Rotterdam: Boston/Taipei.
- Maxwell, N. (2013). Knowledge or Wisdom? *The Philosophers' Magazine* 62, 17 - 18.
- Morin, E. (2011). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa
- Pérez Gómez, Á. I. (2009). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En J. Gimeno Sacristán (comp.) *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (59-102). Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, Á. I. (2010). Aprender a Educar: Nuevos desafíos para la profesión de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 60 (24,2), 37-55.
- Pérez Gómez, Á. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, Á. I. (2017). *Pedagogías para tiempos de perplejidad*. Rosario: Homo Sapiens.
- Perrenoud, Ph. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida: ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: Graó.
- Pozo, J. I. (2016). *Aprender en tiempos revueltos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pozo, J. I. (2014). *Psicología del Aprendizaje Humano: Adquisición de conocimiento y cambio personal*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. I. (2016). *Aprender en tiempos revueltos*. Madrid: Alianza
- Ravitch, D. (2014). *Reign of Error: The Hoax of the privatization movement and the danger to American public schools*. New York: Alfred A. Knopf.
- Robinson, K. (2011). *Out of our minds: Learning to be creative*. United Kingdom: Capstone Publishing.
- Soto Gómez, E.; Pérez Gómez, A. I. y Serván, M^a. J. (2015). LS: re-crear y re-pensar el conocimiento práctico en cooperación. *RIFOP*, 84(29,3) 81-102.
- Soto Gómez, E. (2016). La reflexión, corazón y alma del portafolios educativo. En Á. Pérez Gómez (Coord.), *El portafolios educativo en educación superior* (101-123). Madrid: Akal.
- Sternberg, R. y vv. (2015). *Teaching for Wisdom, intelligence, creativity and success*. Cambridge: Skyhorse Publishing.
- Wagner, T. (2010). *The Global Achievement Gap*. New York: Basic Books.
- Willingham, D. (2009). *Why don't Student like Schools*. New York: Wiley.

Identidad profesional y formación del docente universitario: retos e incertidumbres

Professional identity and training of the university teacher: challenges and uncertainties

María José Alcalá del Olmo¹

Recibido: 14 de abril de 2019 **Aceptado:** 22 de mayo de 2019 **Publicado:** 31 de julio de 2019

To cite this article: Alcalá, M. J. (2019). Identidad profesional y formación del docente universitario: retos e incertidumbres.

Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 0 (0), 18-37

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.voio.6201>



¹M^a José Alcalá del Olmo **ORCID:** 0000-0003-1796-3287

Universidad de Málaga (España)

mjalcaladelolmo@uma.es

RESUMEN

Actualmente, asistimos a una serie de profundas transformaciones sociales cuyos efectos se han dejado sentir de una forma patente en los centros de formación superior.

En concreto, el denominado Espacio Europeo de Educación Superior representa un importante desafío para el profesorado universitario, en la medida en que buena parte de sus funciones se han visto notablemente alteradas, al tener que abandonar las clases magistrales de corte tradicional para fomentar la activa participación del alumnado en su proceso de construcción de conocimientos y adquisición de aprendizajes.

Bajo este paradigma, las competencias se convierten en el eje central de la actividad pedagógica, representando el compromiso de ayudar a los estudiantes a desempeñar su profesión con la mayor eficiencia y eficacia posible.

Nos encontramos, así pues, con una universidad que debe abrirse a la vida y sus principales conflictos, conjugando la formación de carácter teórico con una formación práctica que permita asumir compromisos en la resolución de problemáticas sociales, trabajando desde la ética y la responsabilidad.

En este nuevo escenario, el profesor universitario debe poner en marcha y desarrollar nuevas competencias profesionales, lo que, al mismo tiempo, incide de forma significativa en la conformación de su identidad profesional.

A lo largo de este trabajo procederemos a analizar tales competencias, de la misma forma que reflexionaremos en torno a la importancia de la formación, como modo de garantizar que el profesorado llegue a ser capaz de preparar a sus estudiantes del mejor modo posible.

Palabras clave: educación superior; convergencia europea; identidad profesional; formación del docente universitario

ABSTRACT

At present, we are witnessing a series of deep social transformations whose effects have been felt in a way quite patent in centres of higher education.

In particular, the so-called European area of higher education represents an important challenge for university teachers, as many of its functions have been significantly altered, having to abandon the masterclasses of traditional court to encourage the active participation of students in the process of construction of knowledge and acquisition of learning.

Under this paradigm, the competencies become the central axis of the educational activity, representing the commitment of helping students to carry out their profession with the more efficient and effective as possible.

We are, as well, with a university that should open up to life and its main conflicts, combining the theoretical training with practical training commitments in the resolution of social problems, working from the ethics and responsibility.

In this new scenario, the professor must start and develop new skills, which, at the same time, affects in a significant way in the construction of their professional identity.

Throughout this work, therefore, proceed to analyze such powers, in the same way that we will reflect on the importance of the training designed to provide a superior education of the highest possible quality.

Keywords: higher education; european convergence; professional identity; the university teacher training

1. INTRODUCCIÓN

El Espacio Europeo de Educación Superior reclama un cambio en la cultura o tradicional modelo de profesor universitario.

Se trata de una apuesta por fomentar un aprendizaje de corte constructivista, en el que el estudiante adquiere pleno protagonismo en su proceso de construcción de conocimientos, encargándose el profesorado de promover su autonomía, dotar de sentido y coherencia a la actuación pedagógica y llevar a cabo un seguimiento planificado de los conocimientos que el alumnado va logrando asimilar y adquirir de forma progresiva.

Dicho Espacio tiene sus antecedentes más significativos en la Declaración de la Sorbona de 1998, la Declaración de Bolonia de 1999, la Conferencia de Salamanca de 2001, la reunión del Consejo de Europa en la Cumbre de Barcelona de 2002 y la Cumbre de Ministros de Berlín de 2003, dirigiendo sus esfuerzos a la homologación de los procesos de formación de las distintas universidades, para favorecer la libre circulación de todos y cada uno de los estudiantes por los entornos laborales de los diversos países de Europa (Mérida, 2013).

El eje central de la docencia universitaria, en este contexto, reside en el alumnado, lo que implica transitar de un modelo de enseñanza de carácter plenamente expositivo a un modelo en el que estudiante, profesorado y contexto interactúan de forma continua.

Resulta determinante, en coherencia con lo anterior, valorar la competencia pedagógica de los docentes universitarios junto a su competencia científica, para llegar a ser capaces de estimular el aprendizaje de todos y cada uno de sus estudiantes.

La preparación del alumnado, bajo este paradigma, está fuertemente orientada a favorecer una positiva inserción en el mercado de trabajo.

En este sentido, la llamada Estrategia Europea 2020 reclama la necesidad de que las instituciones de Educación Superior asuman el compromiso y la responsabilidad de formar a los estudiantes en aquellas competencias que hagan posible una efectiva inserción laboral y que favorezcan la empleabilidad, lo que conlleva redefinir en cierta medida la forma de plantear la docencia universitaria (Martínez & González, 2018).

Para responder a las exigencias y directrices formuladas en ese Espacio Europeo que ya hemos nombrado, también conocido como proceso de Convergencia Europea, es necesario proporcionar una formación destinada al aprendizaje de competencias, siendo éstas el pilar central de la preparación académica ofrecida al alumnado universitario (González & Wagenar, 2003).

Todo ello conlleva un cambio en la cultura profesional y docente del profesorado, quien ha de abandonar las clases magistrales de corte tradicional para posibilitar que el alumnado construya sus aprendizajes de forma activa y significativa, consistiendo su función más que en transmitir contenidos, en mediar entre la información, los recursos y los diferentes materiales facilitados a sus estudiantes para aprender de forma progresiva (Aznar & Ull, 2009).

Cuando hablamos de la necesidad de fomentar el desarrollo de competencias en la universidad, estamos haciendo alusión a la relevancia que adquiere el aprendizaje permanente, dado que debemos ofrecer una educación en la que confluyen muy diversas variables: Capacidades, habilidades y actitudes, que se consideran más útiles y prácticas que la mera acumulación de conocimientos (Martínez, Martínez & Muñoz, 2008).

Nos encontramos, en este nuevo escenario, con un docente que debe responder a un desafío de magnitudes indudables: ofrecer a su alumnado una formación académica y a la vez plenamente unida a escenarios prácticos (Vargas, Pérez de Guzmán & Bas, 2013), con el objetivo de desarrollar con la mayor eficacia y eficiencia posible un determinado desempeño profesional.

Ambos espacios y realidades, esto es, el educativo y el laboral, edifican sus fundamentos alrededor del concepto de competencia, buscando trascender la noción tradicional de que el conocimiento es el único requisito necesario para poder desarrollar una profesión.

Ahora bien, para asumir este desafío, hacen falta motivaciones, inquietudes, expectativas y valores que lleven al alumnado universitario a tratar de dilucidar cuál es su rol en el contexto socio-laboral en el que desea construir su proyecto de vida, tanto personal como profesional.

Distintos autores reconocen que las universidades actuales tienen una verdadera responsabilidad social (Tejada, 2012; Martínez, 2008), destacando en este sentido la llamada Declaración de Talloires, firmada en Francia en 2005, en la que se delimitaban de forma explícita las funciones cívicas y las responsabilidades sociales que debe asumir la Educación Superior (Tejada, 2013).

Son dos, fundamentalmente, las razones que llevan a integrar las competencias en el contexto universitario (Yániz & Villardón, en Tejada & Ruiz, 2016):

- Se trata de posibilitar el acercamiento de la universidad a su entorno y al marco laboral, siendo esta una Recomendación que se recoge en el Informe Universidad 2000 de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas para profesionalizar la formación universitaria.
- Constituye un modo de reclamar una enseñanza más práctica y vinculada a entornos reales, capaz de favorecer en los estudiantes la construcción de aprendizajes funcionales, necesarios para desempeñar una profesión de la mejor manera posible.

Atendiendo a los planteamientos anteriores, presentamos este trabajo, cuyo objetivo general se centra en analizar de qué forma incide el llamado proceso de Convergencia Europea en la construcción de la identidad profesional del docente universitario.

Para ello, nos hemos apoyado en una metodología eminentemente descriptiva, puesto que hemos llevado a cabo un proceso de revisión bibliográfica con el que profundizar en torno a cuestiones que definen este trabajo, esto es, las principales competencias profesionales de los docentes universitarios en la actualidad, los desafíos que en su desempeño profesional genera el Espacio Europeo de Educación Superior y la necesaria formación del profesor de universidad, reconociendo en todo momento los efectos positivos que de ella pueden desprenderse para incrementar la calidad de la docencia impartida.

Con las conclusiones y referencias bibliográficas, cerramos las páginas de este trabajo, con el que esperamos tomar conciencia de la complejidad de la labor del docente universitario actual, junto a los compromisos y responsabilidades que este profesional ha de asumir.

1.2. Objetivos y metodología

Los objetivos fundamentales en los que se apoya la realización del presente trabajo se resumen de la forma siguiente:

- Reflexionar en torno al Espacio Europeo de Educación Superior, a fin de conocer las principales repercusiones que de él se derivan tanto en el alumnado como en los docentes universitarios.
- Identificar las principales competencias profesionales que debe poseer un profesor universitario en la actualidad.
- Analizar el concepto de identidad profesional y su conformación en los profesores de enseñanza superior, junto a las variables en torno a las que se sustenta dicha identidad profesional.
- Estudiar la relación existente entre formación y configuración de la identidad profesional en los docentes universitarios.
- Delimitar la influencia que tienen las concepciones de los docentes sobre la enseñanza, el aprendizaje y la investigación en la conformación de la identidad profesional.

La metodología en la que vamos a apoyarnos es de tipo descriptivo, en la medida en que vamos a centrarnos en llevar a cabo un proceso de revisión documental que nos permita tanto construir un marco teórico, como conocer en profundidad el tema central objeto de estudio.

El profesorado en el Espacio Europeo de Educación Superior: Principales competencias.

2. EN LOS ÚLTIMOS AÑOS, NUESTRAS UNIVERSIDADES HAN ATRAVESADO CAMBIOS DE GRANDES DIMENSIONES

De ser espacios destinados de forma exclusiva a transmitir conocimientos, se han convertido en escenarios comprometidos en el abordaje de temáticas de verdadera trascendencia e interés social, al objeto de promover valores y actitudes que lleven a los educandos a asumir compromisos y responsabilidades en su resolución.

Asistimos, además, a un replanteamiento del escenario universitario, motivado por el llamado Espacio Europeo de Educación Superior, que propone una modificación sustancial desde una enseñanza basada en el conocimiento hacia un aprendizaje por competencias, destinadas a propiciar en el estudiante una efectiva integración en el entramado socio-laboral.

Además, es importante que pongamos de manifiesto que dicho Espacio Europeo se articula en torno a los fundamentos básicos que presentamos a continuación (Cifuentes, 2006):

- Transparencia de los procesos formativos, lo que implica centrar la atención de forma prioritaria en los procesos de aprendizaje, siendo el propio aprendizaje el eje central del proceso formativo, la interacción didáctica y el diseño curricular.
- Dicha transparencia podrá hacerse realidad en la medida en que exista una clara definición de las tareas que se proponen a los estudiantes en su valoración correspondiente en términos de créditos.
- Es fundamental lograr una efectiva transferencia de aprendizajes, lo que supone delimitar de forma específica los objetivos de la asignatura junto a la calificación final.
- Tanto la transparencia como la transferencia de aprendizajes genera importantes repercusiones docentes y obligan a reconceptualizar buena parte de sus funciones y su identidad profesional.

En este nuevo escenario, el docente se convierte en un impulsor y facilitador del aprendizaje de todos y cada uno de sus estudiantes, así como de las competencias y actitudes que éstos deben adquirir, dejando así de ser un mero transmisor de conocimientos.

Son muy diversos los factores que ayudan a comprender la necesidad de insertar las competencias en el marco de la formación superior (Villardón-Gallego, Yániz, Achurra, Iraurgi & Aguilar, 2013):

- Se pretende favorecer la vinculación entre universidad y realidad laboral, con objeto de profesionalizar la formación ofrecida.

- Constituye un modo de reclamar una enseñanza más funcional, conectada con espacios reales y sus principales demandas y necesidades.
- Ayuda a llevar a cabo un continuo replanteamiento y redefinición de aquellos aprendizajes que resultan realmente determinantes y que han de asegurarse al alumnado universitario.

Todo ello plantea, a su vez, la necesidad de recurrir a nuevas propuestas metodológicas, que concedan pleno protagonismo al alumnado y le conviertan en eje central de la actividad pedagógica.

En coherencia con lo anterior, resulta necesario recurrir a métodos mucho más dinámicos, favorecedores de una mayor interacción entre estudiantes y entre éstos y los docentes, de la misma forma que resulta fundamental recurrir a las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

En este escenario, las competencias del profesorado universitario resultan determinantes, y se pueden definir como el conjunto de aquellos conocimientos, habilidades, valores y actitudes que permiten que el docente llegue a desarrollar una docencia de verdadera calidad, con capacidad para ofrecer respuesta a los problemas que puedan desencadenarse de forma progresiva (Bozu & Canto, 2009).

Autores de la talla de Zabalza (2011), reconocen que la identidad y el desarrollo profesional del profesorado universitario ha de sustentarse en la progresiva adquisición y dominio de las competencias siguientes:

- Planificación adecuada del proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que implica decidir previamente a la entrada en el aula aquello que se va a trabajar y de qué modo, con objeto de conceder un hilo conductor al discurso y llenar de pleno sentido y coherencia la actuación y el quehacer pedagógico.

Planificar significa tener en cuenta una serie de variables como son los descriptores en los que se apoya y sustenta la asignatura que se ha de impartir, los contenidos fundamentales de la misma, el plan de estudios o espacio curricular en el que se enmarca esta, el curso y la duración, las características del alumnado con el que trabajar, la ratio, así como la propia imagen que tiene el profesorado sobre la disciplina y su didáctica (Zabalza, 2006).

De la misma forma, durante el proceso de planificación, el docente universitario debe delimitar aquellas competencias que va a tratar de promover y trabajar con sus estudiantes en el marco de la asignatura que se encarga de impartir. Para ello, debe mantener relaciones con el ámbito laboral, a fin de ofrecer un acercamiento al mundo real y tener en cuenta los retos sociales a los que hay que tratar de ofrecer respuesta con la formación universitaria ofrecida (Mérida, González & Olivares, 2012).

La planificación, en coherencia con todos los planteamientos que hemos expuesto resulta determinante, lo que nos lleva a su vez a reflexionar en torno a lo que autores como Bain (2007), reconoce como profesores excepcionales durante ese proceso de preparación de sus clases:

Los profesores excepcionales tratan sus clases, sus discusiones programadas, sus sesiones de resolución de problemas y demás elementos de su enseñanza como esfuerzos intelectuales formales que son intelectualmente exigentes y tan importantes como su investigación y su trabajo académico. Esa actitud es quizás más patente en las respuestas que nuestros sujetos proporcionan a una cuestión sencilla: “¿Qué te preguntas cuando te dispones a preparar tu docencia?”. En algunos profesores esta solicitud de información podría haber sugerido respuestas poco inspiradas que enfatizasen lo prosaico: ¿Cuántos estudiantes tendré? ¿Qué incluiré en mis clases? ¿Cuántos exámenes les haré y de qué tipo? ¿Qué les daré para que lean? (...) Nuestros sujetos utilizan una serie de preguntas mucho más rica a la hora de diseñar una clase, una conferencia, una discusión, unas prácticas profesionales o cualquier encuentro con estudiantes, y comienzan con cuestiones sobre los objetivos de aprendizaje para los estudiantes, en lugar de con aquéllas que plantean qué debe hacer el profesor (Bain, 2007, p. 28).

A la vista de los planteamientos anteriores, podemos reconocer sin lugar a dudas la relevancia de la planificación para ofrecer una docencia de calidad, junto a la importancia de prestar atención a cuestiones relacionadas con el alumnado para llegar a preparar de la forma más eficiente posible las clases por parte del profesorado universitario.

- Selección y preparación de contenidos, teniendo en cuenta aquellos que tengan mayor trascendencia en el marco disciplinar, procurando situarlos al alcance del alumnado, a fin de que éste llegue a ser capaz de asimilarlos de forma satisfactoria.
- Ofrecer información comprensible, que permita que el estudiante llegue a establecer relaciones entre conocimientos y desarrollar aprendizajes verdaderamente funcionales y significativos.

Manejo didáctico de las TICs, como herramientas imprescindibles para hacer la enseñanza más amena, atractiva y de mayor alcance para el alumnado.

- Tutorización, como instrumento pedagógico de gran trascendencia para ofrecer un verdadero acompañamiento y una enseñanza personalizada, ofrecer respuesta a la diversidad y conocer aspectos destacados tanto de los estudiantes a los que atender, como de las posibles dificultades con las que éstos se encuentran en el proceso de aprendizaje.

Entendemos la tutoría como la supervisión que el docente realiza de su alumnado, prestando atención al trabajo que éste desarrolla para responder plenamente a sus necesidades e intereses. En su faceta como tutor, el profesor universitario ha de ser un profesional cercano y accesible, con capacidad para estimular una verdadera participación y entusiasmo de su alumnado (Monreal, 2000, en Zabalza, 2006).

De la misma forma, es importante que destaquemos que la tutoría constituye un instrumento fundamental para orientar los aprendizajes del alumnado y ayudarle plenamente a la construcción de sus conocimientos, siendo prioritario planificar y organizar de forma adecuada la misma para propiciar la consecución de los objetivos que esta competencia de los profesores universitarios plantea (Mas & Olmos, 2012).

- Capacidad para establecer relaciones constructivas con el alumnado, como forma de que éstos desarrollen una actitud positiva hacia el aprendizaje y se impliquen de forma efectiva.
- Reflexión e investigación centrada en la propia enseñanza, a fin de delimitar posibles aspectos que podrían mejorarse, para enriquecer la praxis profesional.
- Implicación institucional, lo que supone llevar a cabo un trabajo colegiado o compartido con el resto del profesorado.
- Evaluación de los aprendizajes adquiridos por los estudiantes, prestando especial atención a las dificultades que éstos puedan presentar, lo que sirve de fundamento necesario para reorientar la práctica profesional.

En relación con la evaluación, debemos destacar que se trata de superar la tradicional evaluación de carácter sumativo, para promover una continua evaluación de los aprendizajes adquiridos de forma progresiva por el alumnado, valorando tanto sus avances como las posibles dificultades, al objeto de reorientar la intervención pedagógica de la forma más adecuada posible.

El llamado Espacio Europeo de Educación Superior supone, además, personalizar la evaluación a las características del alumnado, buscando ofrecer siempre la mayor calidad posible, recabar la máxima información sobre su proceso de aprendizaje y emplear diversos instrumentos con los que llegar a una toma de decisiones coherente en relación con la calificación a otorgar.

De la misma forma, debemos destacar que es fundamental que el docente universitario establezca desde un principio y de forma absolutamente explícita al alumnado de qué forma se le va a evaluar, buscando el consenso y superando todo tipo de temores e incertidumbres que este tema pueda llegar a suscitar.

- Gestionar metodologías de trabajo didáctico y tareas de aprendizaje, buscando satisfacer las necesidades e intereses del alumnado e incrementar su motivación.

A este respecto, Mérida (2013), considera que la lección magistral que durante años ha persistido en la universidad, deja de tener tanta relevancia en este nuevo contexto, encargándose ahora el docente de configurar su aula desde un enfoque investigador, que lleve al estudiante al cuestionamiento, la reflexión y la crítica, e incluso a la búsqueda de respuesta a ciertas hipótesis que puedan plantearse.

Atendiendo a la presencia de alumnado cada vez más diverso en las aulas universitarias, se hace necesario poner en marcha diversas estrategias metodológicas, que consigan responder a la diversidad en un planteamiento de universidad inclusiva e integradora.

Estrategias como debates, grupos de discusión, talleres, seminarios y mesas redondas pensamos que cobran verdadero sentido.

- Trabajar desde la ética profesional (Rodríguez, 2003), lo que implica asumir compromisos de naturaleza tanto social como institucional, cumplir con las respon-

sabilidades y compromisos que se delimitan en su contrato de trabajo y ser justo en las valoraciones proporcionadas al alumnado.

Para finalizar con estas cuestiones, nos parece interesante recurrir a las aportaciones de autores como Valcárcel (2003), que define que además de las competencias que hemos señalado anteriormente, en el actual escenario universitario el docente ha de reunir las competencias básicas que recogemos a continuación:

Competencias cognitivas relacionadas con la asignatura concreta que se encarga de impartir, con el fin de llegar a ser capaz de transmitir información relevante relacionada con la misma a sus estudiantes, lo que a su vez le permitirá profundizar en cuestiones específicas y resolver dudas y problemas que puedan plantearse.

- Competencias metacognitivas, con las que llegar a repensar la actuación pedagógica, reflexionando de forma constante sobre la misma, para llegar a perfeccionarla de forma continua.
- Competencias comunicativas, necesarias para favorecer la asimilación y comprensión de los contenidos en los estudiantes. Estas competencias deben ir en paralelo a las competencias cognitivas, en la medida en que el docente puede ser gran conocedor e incluso experto en su materia, pero si carece de las habilidades necesarias para transmitirla, el alumnado tendrá verdaderas dificultades para dotar de sentido y significado a aquello que se está trabajando en el aula.
- Competencias sociales, que le permitan desarrollar un trabajo colegiado y coordinado con el resto del profesorado, para evitar repeticiones y solapamientos en las cuestiones trabajadas en las aulas, necesario además para emprender actuaciones interdisciplinares.
- Competencias emocionales, necesarias para trabajar desde el respeto, la tolerancia y empatía con sus estudiantes, buscando siempre ajustar su intervención a las necesidades e intereses de estos, así como al objeto de ofrecer respuesta a las dificultades con las que se puedan encontrar.

3. LA IDENTIDAD PROFESIONAL DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS EN EL MARCO DE LA CONVERGENCIA EUROPEA

Llegar a convertirse en profesor de universidad y configurar o construir la propia identidad no es algo que se produzca de golpe o de un modo un tanto brusco, sino que es el resultado de un proceso de socialización que tiene lugar en la institución en la que se desempeña el ejercicio profesional.

La forma en la que el docente va transformándose para llegar a ser profesor de universidad es el resultado de un proceso de desarrollo personal y profesional, que integran el ambiente de trabajo en la institución junto con las características concretas de la profesión docente constituida históricamente (Gonçalves, 1996, en Gewerc, 2001).

Desde un planteamiento general, podemos reconocer que la identidad del docente universitario y sus propias concepciones sobre su profesión se articulan en torno a dos de sus funciones principales, esto es, la docencia y la investigación.

En el caso de la docencia, nos parece interesante destacar una serie de investigaciones emprendidas por diferentes autores, en las que se pone de manifiesto que el docente universitario configura su docencia en torno a seis tipos concretos de creencias (Prosser, Trigwell & Taylor, 1994, en Caballero & Bolívar, 2015):

- La enseñanza como actividad caracterizada por la transmisión de contenidos delimitados y recogidos en la guía docente.
- La enseñanza como actividad que se centra en transmitir el conocimiento que forma parte del profesorado.
- La enseñanza como proceso de ayuda destinado a que el alumnado pueda asimilar de forma efectiva y adquirir los contenidos reflejados en la guía docente.
- La enseñanza como proceso de apoyo ofrecido al estudiante para llegar a adquirir los conocimientos que pertenecen al profesorado.
- La enseñanza como ayuda ofrecida al alumnado para construir y desarrollar nuevas concepciones.
- La enseñanza como apoyo ofrecido al alumnado para llegar a modificar, ampliar y enriquecer sus convicciones.

En coherencia con lo anterior, podemos reconocer que estas concepciones sobre la enseñanza están estrechamente relacionadas con las diferentes fases o etapas por las que transcurre el desarrollo profesional del docente universitario. Por ello, en consonancia con la mayor adquisición de experiencia en el marco de la docencia, las concepciones del profesorado sobre la enseñanza y la forma en la que los estudiantes acceden al conocimiento van evolucionando, de la misma forma que también evoluciona su propia identidad profesional.

También es importante que reflejemos que la identidad profesional del docente de universidad se relaciona significativamente con sus propias concepciones sobre el aprendizaje.

Así, podemos encontrarnos docentes que definen el aprendizaje como proceso en el que el estudiante es un receptor pasivo de información y de conocimientos, no fomentándose en este caso la reflexión ni la crítica en los procesos de enseñanza, frente a aquellos docentes para los que el aprendizaje debe conceder un pleno protagonismo al alumnado, quien habrá de reflexionar, argumentar y criticar de forma constante aquello que se somete a análisis y asimilación.

La investigación, por otra parte, constituye otra dimensión fundamental en la que los profesores universitarios se apoyan para conforman su identidad profesional.

En este sentido, debemos reconocer que en la enseñanza superior, el docente no debe limitarse de forma exclusiva a impartir sus clases, sino que, además, debe ser investigador, procurando encontrar el equilibrio entre ambas responsabilidades o funciones, teniendo presente que la labor investigadora constituye una herramienta al servicio de la promoción profesional.

Aunque la tendencia general suele ser la separación entre docencia e investigación (Caballero, 2009), desde nuestro punto de vista el planteamiento que cobra verdadero sentido es establecer relaciones significativas entre ambas dimensiones, procurando que en la docencia se reflejen resultados de investigaciones emprendidas.

Todo ello pensamos que enriquecerá la enseñanza que el profesor trata de ofrecer a sus estudiantes, de la misma forma que la dotará de mayor sentido y coherencia.

De la misma forma, puesto que somos conscientes de que la investigación constituye una de las tareas principales que forman parte del cometido del profesor de universidad y tiene un peso relevante en su promoción profesional, pensamos que ello no debe significar que el docente de la espalda a la docencia o llegue a descuidarla de alguna forma, puesto que todo ello irá en detrimento de la formación proporcionada a los estudiantes.

De acuerdo con este planteamiento, presentamos una cita de autores como De Vicente & otros (1996, en Caballero, 2009), en la que un docente pone de manifiesto lo siguiente:

La impresión más fuerte que tuve al acceder a un puesto de profesor de Universidad fue comprobar que la docencia no es lo prioritario en el trabajo del profesor universitario. Me rompió todos los esquemas que tenía como alumno y entendí por qué los profesores no ofrecían toda la dedicación que demandábamos los alumnos (p. 40).

El concepto de identidad profesional, por otra parte, lleva a delimitar cómo el sujeto se define a sí mismo en el plano laboral, es decir, responde al interrogante “¿Quién soy?; ¿a qué me dedico?; ¿cuáles son mis responsabilidades principales?”

Actualmente, se trata de un concepto empleado para dejar constancia de aquellas variables relacionadas con la profesionalidad (Gewerc, 2001).

Cuando analizamos la identidad profesional del profesor de universidad debemos ser conscientes de que es el resultado de un constante proceso de socialización, que tiene lugar a través del propio desempeño y la asimilación de la cultura profesional.

Siguiendo a Caballero (2009), dicha identidad profesional puede analizarse teniendo en cuenta las dimensiones siguientes: Comunidad disciplinar, biografía personal e ideología.

Veamos detenidamente cada una de estas dimensiones.

En lo referente a la relación existente entre identidad profesional y comunidad disciplinar, debemos destacar que dicha comunidad es determinante en tanto que ofrece el lenguaje con el que las personas interactúan y llegan a ser capaces de configurar significados que pueden comprenderse y aplicarse en el ámbito laboral.

En este sentido, podemos señalar que la conformación de la identidad profesional del profesor de universidad se genera en un contexto caracterizado por la existencia de relaciones de poder, en las que las diferentes comunidades disciplinares van desarrollando identidades con las que extender y racionalizar su dominio.

La identidad profesional, además, se relaciona de forma significativa con la biografía personal, definida como el conjunto de experiencias y la trayectoria vital que envuelve al profesor universitario.

Así, sus vivencias, experiencias personales y acontecimientos relevantes a lo largo de su vida inciden de forma poderosa en la conformación de su identidad profesional.

De la misma forma, podemos establecer relaciones entre la conformación de esta identidad y la ideología; esto es, el docente cuenta con una serie de valores, creencias e incluso expectativas, que se vislumbran en su propia práctica y le ayudan a conformar su propia identidad.

Asumir una identidad profesional, además, supone conjugar tres componentes específicos (Caballero, 2009):

- Dimensión externa, impuesta por la profesión misma, en la que se incluyen funciones y características que hacen que podamos diferenciar nuestra profesión de otras.
- Dimensión interna, entendida como el modo de comprender la profesión y ponerla en práctica.
- Dimensión interactiva, teniendo en cuenta las relaciones que se establecen durante el desempeño profesional.

La identidad profesional influye de forma relevante en la vida personal y social de cada uno de nosotros.

Teniendo en cuenta que aquello que hacemos conforma en gran medida nuestra forma de ser, podemos señalar que las personas nos comprendemos mejor a nosotras mismas en función de las tareas profesionales que desarrollamos.

La profesión, así concebida, nos ofrece una perspectiva personal y un modo concreto de entender y de enfocar nuestra vida.

La identidad personal constituida por aquello que somos, aquello que pensamos y aquello que hacemos está, así pues, innegablemente relacionada con la labor profesional que desarrollamos.

En el caso de los profesores universitarios, podemos reconocer que éstos van conformando su identidad profesional durante el transcurso de su formación inicial, encargándose en ese proceso de construir todo un conjunto de saberes y un saber hacer o proceder, así como en la interiorización de dichos saberes en un “saber ser” (Giddens, 1995, en Bolívar, Fernández-Cruz & Molina, 2005), que llevan a identificar a este profesional como una persona que se construye a partir de múltiples experiencias vitales.

El concepto de identidad, en coherencia con los planteamientos que hasta ahora hemos expuesto, presenta un carácter plenamente dinámico y cambiante, que pone de manifiesto la existencia de una cierta estabilidad en el tiempo, y es producto de la interacción con los demás en un proceso de continua construcción y reconstrucción.

A lo largo de este proceso, el profesor llega a desarrollar todo un conjunto de creencias de naturaleza pedagógica que guían su forma de intervenir en el aula y responden a un contexto social y educativo en el que se encuentra inmerso (González, Río & Rosales, 2002).

Podemos reconocer que el docente llega a disponer de una identidad profesional consolidada una vez que toma conciencia de cuáles son sus creencias implícitas sobre sí mismo y los demás. Ello nos permite afirmar que las concepciones que el profesor tiene de los demás junto con su propia forma de percibirse a sí mismo desempeñan un papel fundamental para adquirir una identidad tanto personal como profesional.

Existen diferentes variables que inciden de forma significativa tanto en la conformación de la identidad profesional en los docentes que ejercen sus funciones en la Educación Superior, como en su propio desarrollo profesional.

Veamos detenidamente cada uno de ellas:

VARIABLES	INFLUENCIA EN LA IDENTIDAD Y EN EL DESARROLLO PROFESIONAL
Profesionales	Se vinculan con la ejecución y desempeño de la profesión. Entre estas variables podemos destacar los apoyos recibidos de forma institucional, recursos materiales y humanos con los que trabajar de forma efectiva, ambiente laboral, salario, reconocimientos, etc.
Personales	Se refieren a todos aquellos que forman parte del profesor y le constituyen como persona: rasgos de personalidad, estado físico y emocional, variables cognitivas, edad, factores motivacionales, formación, etc.
Contextuales	Se trata de elementos que influyen en el profesor, pese a ser externos a él, tales como el contexto familiar, relaciones establecidas, etc.
Sociales	Constituyen factores externos incidentes significativamente en la vida profesional del docente: acontecimientos de índole social, política, económica y cultural.

Tabla 1. Variables que influyen en la identidad y desarrollo profesional
Fuente: Elaboración personal a partir de Caballero & Bolívar (2015)

En definitiva, a la vista de los planteamientos que hemos expuesto para reflexionar en torno a la identidad del docente universitario, podemos reconocer que en el proceso de construcción de dicha identidad inciden muy diversas variables, entre las que ocupa un peso relevante tanto la docencia como la investigación.

El cierto desequilibrio o desajuste entre ambas dimensiones e incluso el predominio de la investigación sobre la docencia, influirá en una lenta adquisición de aprendizajes por parte del alumnado.

Podemos concluir afirmando, tal y como sostiene Zabalza (2009), que el profesor de universidad tiene una identidad doble, en tanto que, de la misma forma que es especialista en su campo científico, también lo es en el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje de la disciplina que se encarga de impartir.

4. LA NECESARIA FORMACIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO: SUS RELACIONES CON LA IDENTIDAD PROFESIONAL

Como en la mayor parte de los países, en España la formación del profesorado universitario es de carácter voluntario y gratuito, no siendo necesario para poder enseñar recibir una formación pedagógica previa (Carballo, 2016).

Antes de comenzar a analizar la importancia de la formación en los profesores de universidad, pensamos que es imprescindible reflexionar en torno a algunas de las características definitorias de los docentes que ejercen sus funciones en este contexto, al ser diferentes de aquellos que desempeñan su labor en el resto de niveles educativos.

- 1) En primer lugar, debemos destacar que a lo largo de su proceso de formación, los profesores de universidad conceden gran prioridad a su propio ámbito disciplinar.
- 2) Por otra parte, este profesional está más orientado a la disciplina que a su profesión docente, conjugando tareas no sólo centradas en la docencia, sino también en la investigación.
- 3) Además, debe atender a estudiantes caracterizados por una marcada heterogeneidad, lo que se refleja tanto en la edad, como en las motivaciones, intereses, expectativas, experiencias y capacidades.
- 4) Finalmente, podemos señalar que debe trabajar en un contexto en el que se concede gran protagonismo al estudiante en la gestión de su proceso formativo, subrayándose la necesaria autonomía que ha de adquirir el mismo, unida a la capacidad de autorregulación de los aprendizajes.

Las características del profesorado universitario, así pues, son determinantes, en tanto que constituyen un marco de referencia decisivo para diseñar la formación que hay que proporcionarles.

Se trata, tal y como apuntan Zabala, Cid & Trillo (2014), de personas adultas y con cierta madurez, es decir, con altas capacidades intelectuales, que incluso se perciben e identifican lo suficientemente formadas en sus ámbitos disciplinares.

Siguiendo a los autores que acabamos de apuntar, la oferta formativa que las universidades tratan de proporcionar al profesorado universitario presenta, además, las características que recogemos a continuación:

- 1) Por una parte, debemos destacar que en la mayor parte de los casos, se plantea como una actividad voluntaria, e incluso no relacionada con el marco disciplinar al que se pertenece.
- 2) Por otra, se trata de una oferta que se dirige más a ofrecer respuesta a las necesidades manifestadas por el profesorado, que a la satisfacción de demandas objetivas de la propia institución o incluso relacionadas con el proceso de formación del alumnado, lo que supone que esté en cierta medida desvinculada de los procesos orientados a incrementar la calidad de la docencia.

- 3) Además, dicha oferta formativa tiene escaso peso en el currículum, siendo por ello un instrumento de poca relevancia en relación con la promoción profesional, lo que hace que sea muy bajo el número de docentes que realmente se implican y participan en las iniciativas de formación que tratan de ponerse en marcha en las universidades.

Una vez señalado lo anterior, cabe plantearnos la cuestión siguiente: “¿Cómo contribuye la formación a la construcción de la identidad profesional por parte de los profesores universitarios?”

En principio, debemos señalar que los procesos de formación docente sitúan el eje de la configuración de la identidad del profesorado en su trabajo como docentes, lo que implica reorientar o trasladar sus preocupaciones e inquietudes desde el marco de la especialidad científica en la que fueron formados hacia el ámbito del aprendizaje de los estudiantes.

De la misma forma, suele ser en el proceso de formación inicial en el que el profesorado construye su identidad; esto es, el sentido que cada profesional concede a su formación se relaciona de forma significativa con las motivaciones e intereses que le llevan a aprender e interactuar con otros profesionales. Todo ello hace que el profesor ponga en marcha todo un conjunto de estrategias adecuadas y relacionadas con su trayectoria profesional, así como con las motivaciones que lo llevan a formarse, siendo precisamente éste el eje central de la configuración de su proceso de identidad profesional (Martín- Gutiérrez, Conde-Jiménez & Mayor- Ruiz, 2014).

Además, podemos señalar que la conformación de la identidad profesional constituye un proceso de construcción individual resultante de la interacción que se establece con otros profesionales, por lo que presenta una vertiente socializadora, debiendo la universidad fomentar la creación de espacios y encuentros para que esa construcción sea posible (Zabalza, 2011).

En general, el profesorado que ya ha tenido alguna experiencia formativa, siente la necesidad e interés en continuar ampliando y enriqueciendo su formación (Zabala, Cid & Trillo, 2014).

Por el contrario, aquellos profesores que no la han tenido, prácticamente no sienten la necesidad ni el impulso de participar en cursos de formación ni la demandan.

Por otra parte, diversas investigaciones han demostrado que aquellas universidades implicadas en la puesta en práctica de experiencias formativas destinadas al profesorado novel, son las que terminan consiguiendo consolidar planes de formación estables. En concreto, dichos estudios ponen de manifiesto la importancia de llevar a cabo un proceso de acompañamiento de los profesores noveles, tanto en el proceso de construcción de su identidad, como en el mismo proceso en el que reciben formación (Gewerc, 2011, en Martín- Gutiérrez, Conde-Jiménez & Mayor- Ruiz, 2014).

La implicación de las universidades en la promoción de dicha formación es, pues, determinante para que llegue a incrementarse tanto el interés como la demanda de la propia formación (Austin & Mc Daniels, 2007, en Zabala, Cid & Trillo, 2014).

Constituye, así pues, un elemento central al servicio de la calidad de la enseñanza.

A este respecto, De Miguel (2003), subraya la necesidad de regular políticas de carácter institucional destinadas a promover el desarrollo profesional docente, cuyo eje de actuación resumimos de la forma siguiente:

- Por un lado, resulta necesario delimitar con claridad los distintos criterios que nos ayudan a identificar hasta qué punto la función docente cuenta con criterios de excelencia.
- Por otro, es importante contar con programas debidamente acreditados y destinados a la formación pedagógica de los docentes universitarios.
- A todo lo anterior podemos sumar la relevancia de establecer pruebas con la suficiente transparencia, cuya superación permitirá contratar y seleccionar al profesorado.

El diseño de programas formativos destinados al profesorado universitario debe reunir las características que recogemos a continuación (Martín- Gutiérrez, Conde-Jiménez & Mayor- Ruiz, 2014):

- Es fundamental ofrecer respuesta a las necesidades detectadas y sentidas por el propio colectivo profesional.
- Resulta determinante propiciar la formación en el mismo lugar de trabajo, de forma que incluso pueda recibirse aprendizajes proporcionados por otros compañeros de profesión.
- Es necesario que la oferta formativa se caracterice por una total flexibilidad, combinando incluso la formación de carácter presencial o semipresencial, a fin de ofrecer a todos los docentes la posibilidad de participar en la misma, sin que ello entorpezca su rutina y sus compromisos diarios con el ejercicio profesional.

Se trata, en definitiva, de ayudar a superar temores e incertidumbres, de configurar espacios de trabajo compartido y de tener incluso acceso al conocimiento de experiencias emprendidas en la universidad en el marco de la innovación docente, a fin de llegar a aplicarlas en diferentes contextos y situaciones.

La formación, así pues, debe ser un instrumento que ayude al profesorado a reflexionar y analizar su propia práctica, a compartir experiencias con otros compañeros y a tratar de construir una identidad profesional coherente y firme, que permita valorar con cierta claridad a qué nos dedicamos, cómo podemos mejorar y cómo enriquecer nuestra práctica profesional gracias a las aportaciones de otros docentes, con más experiencia e incluso con cierta formación didáctica.

5. CONCLUSIONES

A la vista de los planteamientos sobre los que hemos reflexionado a lo largo de las páginas que conforman este trabajo, reconocemos que nuestras actuales universidades han cambiado de forma significativa.

Ello obliga a un replanteamiento de las funciones docentes, así como a una reformulación de la propia formación pedagógica que ha de proporcionarse al profesorado universitario.

Nos encontramos, además, con un nuevo contexto socio-laboral, en el que la presencia de nuevas necesidades sociales da lugar al desarrollo de nuevas profesiones, lo que hace necesario dotar al estudiante universitario de herramientas suficientes con las que convertirse en un profesional eficaz y eficiente.

El profesorado universitario debe trabajar, así pues, para facilitar en el alumnado el reconocimiento de nuevas oportunidades laborales, la aceptación de desafíos, la toma de conciencia de las capacidades propias, la resolución eficaz de los problemas y el desarrollo de un pensamiento sistémico.

Nuestra universidad, así pues, debe “abrirse a la vida y formar para la vida”. Ello supone convertir las aulas de centros universitarios en espacios de indagación, crítica, diálogo, debate, argumentación y cuestionamiento, todo lo cual contribuirá al desarrollo integral del alumnado y la conformación de su personalidad.

El estudiante, así pues, ocupa un lugar activo; es el protagonista principal en el acceso al conocimiento y el docente debe llevar a cabo una función caracterizada por el acompañamiento, ayudando en la construcción de proyectos de vida, siendo este un desafío de grandes dimensiones.

Las aulas universitarias, en este orden de cosas, no pueden ser lugares en los que predominen los monólogos, sino, por el contrario, deben ser espacios en los que se incite al alumnado a un diálogo constructivo, enseñándoles a pensar, desarrollando sus habilidades de cuestionamiento, siendo todos ellos aspectos fundamentales para incrementar la motivación e interés hacia los aspectos trabajados, así como fuente principal de aprendizaje que no podemos ni debemos cuestionar.

De la misma forma, queremos destacar la importancia y la necesidad de trabajar desde la más absoluta humildad, respetando los puntos de vista y opiniones del alumnado, a fin de propiciar la profundización en determinados conceptos y trabajar las habilidades sociales con todos ellos.

Son necesarias, así pues, nuevas y desafiantes competencias profesionales, que no sólo implican transmitir contenidos, evaluar aprendizajes y seleccionar diferentes estrategias metodológicas, sino que se trata de llegar aún más lejos, planificando las clases de forma adecuada, llevando a cabo una acción tutorial caracterizada por la cercanía y la accesibilidad y detenerse a reflexionar y analizar la propia práctica.

En relación con la planificación, queremos destacar que la entendemos y definimos no como algo rígido, sino plenamente flexible y dinámico, que ha de ir adaptándose a las circunstancias que se vayan desencadenando, en coherencia con las intervenciones del alumnado, sus dudas, el cuestionamiento en relación con determinados conceptos, etc.

En ese contexto de trabajo que acabamos de describir, el docente universitario debe construir su identidad profesional, conjugando la docencia y la investigación, y pro-

curando que haya un verdadero equilibrio entre ambas dimensiones, en pro de una enseñanza de la mayor calidad posible.

Debemos tener en cuenta, al mismo tiempo, que la identidad profesional es algo que se construye de forma procesual y en interacción con los demás, presentando por ello una evidente dimensión socializadora.

En esa identidad, además, incide de forma significativa tanto la historia personal de cada individuo y sus experiencias vitales, como los valores, las creencias, las expectativas y el contexto en el que se desarrolla la actividad profesional.

En la mayor parte de los casos, la identidad profesional va conformándose a lo largo de la formación inicial; proceso en el que el docente va tomando conciencia de cuáles son sus principales compromisos y responsabilidades y qué se espera de él.

Pese a no tener carácter obligatorio, consideramos que la formación del docente universitario reviste gran valor, en tanto que puede ayudarle a superar buena parte de dificultades, compartir experiencias y enriquecerse con las aportaciones de otros compañeros de profesión.

Somos plenamente conscientes de que la carrera docente en la universidad constituye un largo proceso, en el que hay que adquirir gran experiencia tanto docente como investigadora, lo que a su vez se relaciona con la posibilidad de obtener finalmente cierta estabilidad profesional.

Destacar, en coherencia con lo anterior, que puesto que se trata de un largo y complicado proceso, es fundamental el componente vocacional; si no amamos de verdad aquello a lo que nos dedicamos y sacrificamos nuestro tiempo en mejorar día a día, el proceso sería aún más complejo y carente de sentido.

REFERENCIAS

- Aznar, P. & Ull, M.A. (2009). La formación de competencias básicas para el desarrollo sostenible: El papel de la Universidad. *Revista de Educación*, número extraordinario, 219-237.
- Bain, K. (2007). Lo que hacen los mejores profesores de universidad. Valencia. Universidad de Valencia.
- Bolívar, A., Fernández -Cruz, M. & Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial. *Forum: Qualitative Social Research*, 6 (1), recuperado de <https://www.qualitative-research.net/fqs>
- Bozu, Z. & Canto, P.J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2, (2), 87-97.
- Caballero, K. (2009). Construcción y desarrollo de la identidad profesional del profesorado universitario. *Tesis Doctoral*. Universidad de Granada.
- Caballero, K. & Bolívar, A. (2015). El profesorado universitario como docente: hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación. *Revista de Docencia Universitaria*, 13, (1), 57-77.

- Carballo, R. (2016). *La formación del profesorado universitario: una perspectiva a través de la oferta formativa y los responsables de la formación*. Deutschland. EAE.
- Cifuentes, P. (2006). El profesor universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 11-12, (13), 43-57.
- De Miguel, M. (2003). Calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado. *Revista de Educación*, 331, 13-34.
- Gewerc, A. (2001). Identidad profesional y trayectoria en la universidad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 5, (2), 1-15.
- González, S., Río, E. & Rosales, S. (2002). *El currículum oculto en la escuela*. Buenos Aires. Lumen Humanitas.
- González, J. & Wagenar, R. (2003). *Tunning Educational Structures in Europe. Informe Final*. Bilbao. Universidad de Deusto.
- Martín-Gutiérrez, A., Conde-Jiménez, J. & Mayor-Ruiz, C. (2014). La identidad profesional docente del profesorado novel universitario. *Revista de docencia universitaria*, 12 (4), 141-160.
- Martínez, P. & González, N. (2018). Las competencias transversales en la universidad: Propiedades psicométricas de un cuestionario. *Educación XXI*, 21 (1), 231-262.
- Martínez, P., Martínez, M. y Muñoz, J.M. (2008). Aprendizaje de competencias en Educación Superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 16(1,2), 195-215.
- Martínez, M. (2008). Aprendizaje Servicio y construcción de la ciudadanía activa en la Universidad: La dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos, en Martínez, M. (Ed). *Aprendizaje Servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 11-26). Barcelona. Octaedro.
- Mas, O. & Olmos, P. (2012). La atención a la diversidad en la educación superior: Una perspectiva desde las competencias docentes. *Revista de Educación Inclusiva*, 5, (1), 159-174.
- Mérida, R. (2013). La controvertida aplicación de las competencias en la formación docente universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (1), 185-212.
- Mérida, R., González, M.E. & Olivares, M.A. (2012). RIECU: Una experiencia de innovación en el Prácticum I del Grado de Infantil de la Universidad de Córdoba. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 3, 447-465, recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev163COL12.pdf>
- Rodríguez, S. (2003). Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario. *Revista de Educación*, 331, 67-99.
- Tejada, J. & Ruiz, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior: Retos e implicaciones. *Educación XXI*, 19 (1), 17-38- DOI: 10.5944/educXX1.12175
- Tejada, J. (2012). La alternancia de contextos para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de educación superior. Marco y estrategia. *Educación XXI*, 15(2), 17-40.
- Tejada, J. (2013). La formación de las competencias profesionales a través del aprendizaje servicio. *Cultura y Educación*, 25, (3), 285-294.

- Valcárcel, M. (Coord) (2003). *Programa de estudios y análisis destinado a la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de la actividad del profesorado universitario. La preparación del profesorado universitario español para la Convergencia Europea en Educación Superior*. Córdoba.
- Vargas, M., Pérez de Guzmán, M.V., & Bas, E. (2013). El espacio latinoamericano de educación superior como parte de la mundialización de los estudios superiores. *Diálogos Pedagógicos*, 22, 11-26.
- Villardón-Gallego, L., Yániz, C., Achurra, C., Iraurgi, I. & Aguilar, M.C. (2013). Learning competence in university: development and structural validation of a scale to measure. *Revista de Psicodidáctica*, 18(2), 357-374.
- Zabalza, M.A. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid. Narcea.
- Zabalza, M.A. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La cuestión universitaria*, 5, 68-80.
- Zabalza, M.A., Cid, A., & Trillo, F. (2014). Formación docente del profesorado universitario. El difícil tránsito a los enfoques institucionales. *Revista española de Pedagogía*, 257, 39-54.
- Zabalza, M.A. (2011). Formación del profesorado universitario: mejorar a los docentes para mejorar la docencia. *Educação, Santa María*, 36, (3), 397-424.

INVESTIGACIÓN

Nuevos retos en la formación del profesorado. Lesson Study: acompañar la enseñanza y la investigación*

New challenges in teacher training. Lesson study: accompany teaching and research

Encarnación Soto Gómez¹, María José Serván Núñez², Noemí Peña Trapero³, Ángel I. Pérez Gómez⁴

Recibido: 25 de junio de 2019 Aceptado: 17 de julio 2019 Publicado: 31 de julio de 2019

To cite this article: Pérez Gómez, Á. I. (2019). Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad.

Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 0 (0), 38-57

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.voio.6504>



¹Encarnación Soto Gómez [0000-0001-5758-1684](https://orcid.org/0000-0001-5758-1684)

Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga
esoto@uma.es

²María José Serván Núñez [0000-0001-7962-3873](https://orcid.org/0000-0001-7962-3873)

Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga
servan@uma.es

³Noemí Peña Trapero [0000-0003-4721-1975](https://orcid.org/0000-0003-4721-1975)

Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga
noemiptr@uma.es

⁴Ángel Ignacio Pérez Gómez [0000-0001-8291-0849](https://orcid.org/0000-0001-8291-0849)

Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga
apgomez@uma.es

RESUMEN

Este artículo, pretende reflejar las reflexiones, experiencias e investigaciones de un grupo de investigación de la Universidad de Málaga en relación con las Lesson Study (LS): un proceso de investigación y acción cooperativa. Una forma de enseñar a ser docente en la formación inicial y permanente.

Una de nuestras líneas de investigación se ha centrado en abordar los conceptos y dilemas involucrados en la formación del pensamiento práctico de los docentes, así como en los complejos procesos de reconstrucción del mismo. En esta última década las LS nos han ayudado a entender que: (1) El conocimiento de los docentes debe considerarse, de forma más amplia, como una combinación activa de conocimientos, habilidades, actitudes, emociones, creencias y valores: denominado como

* [Grupo de investigación Repensar la educación: Innovación y evaluación educativa Andaluza](#). Estas investigaciones han sido posibles gracias a la financiación facilitada por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad en la convocatoria de proyectos de I+D de 2011: El conocimiento práctico en docentes de educación infantil y sus implicaciones en la formación inicial y permanente del profesorado: investigación-acción cooperativa (EDU2011-29732-c02-02) y de 2017 con el proyecto: Lesson Studies, escuela y universidad: investigando la reconstrucción del conocimiento práctico en la formación inicial del profesorado (EDU2017-86082-p), correspondientes al Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia, subprograma estatal de generación de conocimiento. Desde aquí queremos trasladar nuestro agradecimiento más sincero tanto a las Instituciones mencionadas como a la Universidad de Málaga que hacen posible estas investigaciones como al profesorado y alumnado que ha participado en los diferentes procesos derivados de la misma.

el pensamiento práctico del profesor; (2) La mayoría de estos recursos personales y profesionales son inconscientes o mejor subconscientes; (3) Los cambios en el pensamiento práctico del docente requieren más experiencia práctica y reflexión, un proceso dialéctico con dos momentos principales: la teorización de la práctica y la experimentación de la teoría reconstruida; (4) La LS, como investigación acción cooperativa facilita la emergencia de este proceso dialéctico; (5) La LS es una forma particular de desarrollar la investigación acción, agregando una ruta compleja, sistemática, flexible y cooperativa para tratar proyectos de innovación curriculares concretos y contextuales; y (6) La virtualidad pedagógica de la LS para reconstruir el pensamiento práctico del profesorado desde dentro y fortalecer la comunidad profesional docente.

Palabras clave: Lesson Study; formación del profesorado; conocimiento práctico

ABSTRACT

This article aims to reflect the reflections, experiences and research of a research group of the University of Malaga in relation to the Lesson Study (LS): a cooperative research and action process. A way of teaching to be a teacher in initial and ongoing formation.

One of our lines of research has focused on addressing the concepts and dilemmas involved in the formation of teachers' practical thinking, as well as in the complex processes of reconstructing it. In this last decade LS have helped us to understand that: (1) The knowledge of teachers should be considered, more broadly, as an active combination of knowledge, skills, attitudes, emotions, beliefs and values: called as thought practical of the teacher; (2) The majority of these personal and professional resources are unconscious or better subconscious; (3) Changes in the teacher's practical thinking require more practical experience and reflection, a dialectical process with two main moments: the theorization of the practice and the experimentation of the reconstructed theory; (4) The LS, as a cooperative action research facilitates the emergence of this dialectical process; (5) The LS is a particular way to develop action research, adding a complex, systematic, flexible and cooperative route to deal with specific and contextual curricular innovation projects; and (6) The pedagogical virtuality of the LS to reconstruct the practical thinking of teachers from within and strengthen the professional teaching community.

Keywords: Lesson Study; teacher training; practical knowledge

1. INTRODUCCIÓN

Las aulas, tal y como las define Jackson (1991), son lugares complejos porque sostienen una diversidad de procesos y eventos simultáneos emergentes, a los que hay que atender de manera inmediata y, a ser posible, creativa y educativamente. En este contexto, el profesorado tiene que tolerar un alto nivel de ambigüedad, incertidumbre y complejidad, desarrollando procesos, estrategias y tomas de decisiones, bajo la presión añadida de satisfacer demandas institucionales y sociales.

Estos problemas prácticos plantean dilemas para los que, en la mayor parte de las ocasiones, no existen soluciones claras. Generalmente, cuando los docentes se encuentran ante una realidad emergente, lo primero que hacen es valorarla emocional y cognitivamente bajo el tamiz de sus creencias personales. Estos procesos automáticos aparecen de forma espontánea a lo largo de la jornada escolar y se relacionan directamente con su conocimiento práctico (Pérez-Gómez, 2012; Soto, Serván, Pérez-Gómez & Peña, 2015) o conocimiento en la acción (Schön, 1998).

Desde sus orígenes (1983), nuestro grupo de investigación ha indagado en el desarrollo profesional de los docentes, concretamente en el análisis de la evolución del pensamiento práctico y sus dimensiones como clave de la mejora y transformación

de la educación. Fundamentalmente nos interesa conocer qué procesos activan, movilizan y facilitan la reconstrucción del conocimiento práctico, tanto en la formación inicial como permanente, a través de procesos de Investigación-Acción (IA) y, concretamente, desde hace diez años, en relación a procesos de Investigación Acción Cooperativa o Lesson Studies (LS).

2. DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN A LA LESSON STUDY A TRAVÉS DEL CONOCIMIENTO PRÁCTICO

La experiencia de IA en España ha sido larga, aunque intermitente. A principios de los años 80, y de la mano de autores como Lawrence Stenhouse, John Elliot y Bridget Somekh, estas propuestas abonaron un panorama educativo español estéril y sediento, durante más de 40 años, de ilusiones y esperanzas (Pérez-Gómez, Sola, Soto & Murillo, 2009).

Estas ricas teorías proponían un cambio radical en la forma de concebir la profesión docente y la práctica educativa. La IA, como Elliot (2015) sugiere, es un proceso de investigación donde los valores se transforman en acciones concretas, involucrando lo que Aristóteles llamó *phronesis* o sabiduría práctica. Se trata de un modelo basado en el proceso, que permite a los docentes crear un espacio ético para el aprendizaje en el que se respeta tanto la creatividad como la autonomía, siendo ellos los propios responsables de su aprendizaje. Por tanto, la IA requiere un enfoque crítico y constructivo del trabajo pedagógico, así como un espacio para facilitar la capacidad de autodeterminación profesional.

2.1. Identidad docente y conocimiento práctico

Aunque la IA se ha definido de diferentes maneras en función de aquellos aspectos que se han considerado relevantes en una u otra corriente en diferentes contextos, abarca una serie de características comunes que la distinguen en este panorama diverso, aunque el significado teórico y la traducción práctica de estas características distan de ser inequívocos. Este proceso de investigación (IA) incorpora una definición interna sobre lo qué es y significa ser docente, una identidad tejida de un complejo sistema de dimensiones tácitas y explícitas. Este proceso constructivo requiere una comprensión de la naturaleza del conocimiento práctico (conocimiento en uso), un conocimiento formado por un repertorio de imágenes, mapas o artefactos cargados de información, asociaciones lógicas y connotaciones emocionales que utilizamos automáticamente en nuestro día a día, en oposición al conocimiento teórico (conocimiento declarado), que utilizamos para describir y justificar nuestra práctica (Pérez-Gómez, 2012).

Para apreciar la complejidad del conocimiento práctico (Pérez-Gómez, Soto & Serván, 2010; Soto et al., 2015), debemos comprender:

- La convergencia e interacción de los aspectos conscientes y no conscientes¹ del procesamiento de información que hay en toda experiencia humana y de for-

1. La mayoría de investigaciones en neurociencia cognitiva confirman el carácter no consciente de al menos el 90% de los mecanismos que activa el ser humano para percibir, interpretar, tomar decisiones e intervenir en la realidad compleja que habita, tanto en el ámbito personal como en el profesional y social.

ma muy particular en la práctica profesional del docente (Bargh & Ferguson, 2000).

- La naturaleza automática que lo define. En el intercambio cotidiano se activan respuestas automáticas e inconscientes que parecen divergir e incluso contradecir nuestro conocimiento racional y consciente (Argyris, 1993).
- La importancia de la intuición y de los significados emergentes tan frecuentemente olvidados (Greeno et al., 1996).
- La relevancia de las creencias, mejor o peor organizadas en sistemas que se forman desde edades tempranas, fundamentalmente inconscientes, vinculadas a emociones y afectos, con aspiración a permanecer, aunque sus fundamentos lógicos y racionales sean bien escasos (Pérez-Gómez, 2017).
- Su naturaleza holística. Dewey y Jackson insistieron en considerar la experiencia humana como la unidad de múltiples aspectos diferentes e incluso encontrados y no solo la dimensión racionalista del conocimiento y comportamiento humano (error de Descartes) al situar a la conciencia como la única instancia de propuesta y control de nuestros pensamientos y actuaciones.
- El carácter situado del conocimiento práctico. Esto último puede ayudarnos a comprender el complejo proceso de formación y cambio del mismo. Algunos representantes de la perspectiva sociocultural y situada (Brown, Collins, & Duguid, 1989; Lave, 1988; Rogoff, 1990) defienden un nuevo interaccionismo que reconoce como un principio básico la unidad fundamental de la persona-contexto.
- Por tanto, podríamos decir que el conocimiento práctico, o conocimiento en la acción (Schön 1988), es el conjunto de creencias, habilidades, valores, actitudes y emociones que operan de manera automática, implícita, sin necesidad de la conciencia, y que condicionan nuestra percepción, interpretación, toma de decisiones y actuación. El pensamiento práctico, sin embargo, incluye el conocimiento en la acción mas el conocimiento reflexivo sobre la acción. Es decir, está constituido por todos los recursos (conscientes e inconscientes) que utilizamos los seres humanos cuando intentamos comprender, diseñar e intervenir en una situación concreta de la vida personal o profesional.

2.2. La Investigación-Acción y el conocimiento práctico

En este sentido, la IA permite a los docentes cuestionarse roles profesionales, identidades y formas de relacionarse. Desarrollar un proceso de IA debe significar embarcarse en un viaje que compromete a la esencia del docente, a sus valores, creencias y emociones (McLaughlin, & Ayubayeva, 2015) así como a su conocimiento, habilidades y actitudes (Soto et al., 2015).

A grandes rasgos la I/A representa:

- La integración del conocimiento y la acción.
- El cuestionamiento de la visión instrumental de la práctica y el énfasis en el valor educativo de la misma como experiencia.

- La incorporación del profesor como investigador de su propia práctica al pretender mejorarla y por tanto mejorar, implícitamente, sus propios esquemas de comprensión y acción.
- Una visión transformadora de la educación y el cambio social.

Después de medio siglo, se puede decir que, en España, la IA en educación ha tenido una implantación desigual y una trayectoria algo dispersa, a pesar de las interesantes experiencias vividas en diferentes momentos de nuestra historia, perdiendo así la oportunidad de formar redes formativas entre el profesorado, desde la Universidad a la escuela primaria e infantil. Necesitamos promover comunidades de docentes que analicen y diseñen cooperativamente propuestas que potencien el aprendizaje del alumnado y que produzcan grietas en la cultura establecida de aislamiento docente. En definitiva, hoy día sigue siendo necesario y urgente convertir al docente en investigador de su propia práctica y productor de conocimiento público y contrastado.

Como sugiere Hawkins (2015), en la IA aparecen debilidades que tienen que ver fundamentalmente con el conocimiento que se produce. Un conocimiento con escasa tradición en el contraste de resultados, fundamentalmente escrito por los facilitadores académicos que tienen la tendencia a cerrar o restringir la interpretación y focalizar más en los procesos y procedimientos de la IA que en el aprendizaje de los estudiantes y docentes (Ado 2013; Arhar et al. 2013).

2.3. La Lesson Study, una nueva oportunidad de transformar la identidad y la cultura docente

Ahora bien, tal y como Rué (2016) sugiere, la LS ha incorporado nuevos matices, conocimientos y criterios que apelan al profesional para que comparta y difunda sus experiencias a la comunidad (Suratno, 2012).

En 2008, en una estancia de investigación en CARE (UEA), John Elliot, entonces presidente de World Association of Lesson Studies (WALS), nos presenta las LS. La LS podría ser entendida como una forma concreta de Investigación Acción Cooperativa, especialmente diseñada para mejorar la enseñanza (acción) a través de la investigación y la formación de docente. Los profesionales, cooperativamente, revisan y vuelven a formular las preguntas, propuestas y métodos, que diseñan y desarrollan, así como las consecuencias que éstos tienen para el aprendizaje de su alumnado y el proceso de reconstrucción de su conocimiento profesional, como consecuencia de un estudio crítico, cooperativo y sistemático sobre su práctica.

Para Rué (2016), la LS vincula sentido y sistema; se propone así, como un medio para mejorar el aprendizaje y, por tanto la enseñanza (Dudley, 2015), a partir del trabajo en grupo de los docentes sobre un problema de aprendizaje en conexión con el conocimiento público relevante. Incorpora las narrativas de los profesionales y el conocimiento práctico que se pone en juego en el intercambio de experiencias sobre la práctica cotidiana como un discurso alternativo a las propuestas de reforma y mejora de arriba-abajo (Firman, 2010). Todo ello muestra un enfoque complejo que

enmarca la profesión docente dentro de un nuevo paradigma alejado de una formación excesivamente estructurada y desconectada de la práctica, que aísla al docente de su comunidad y con escasa aplicación práctica a sus contextos de trabajo.

En esencia, la LS recupera el protagonismo del cambio y de la producción de conocimiento para los propios agentes implicados, rompiendo la clásica distancia entre los que planifican y los que aplican (*deciders and doers*). La participación ética y política genera compromiso cuando los afectados por las decisiones sienten que pueden intervenir y participar eficazmente en la toma de decisiones y en el desarrollo de la actividad que les afecta.

A nuestro entender, uno de los aspectos más sobresalientes de las LS como IA, reside en la colaboración, el equilibrio entre investigación y acción, priorizando el aprendizaje del alumnado, así como en el fortalecimiento de los procesos de indagación sistemática. Este pensamiento, ligado a una acción contrastada y compartida, estimula, como así muestran un volumen importante de estudios (Elliot, 1993, 2012; Cheung & Wong, 2014; Dudley, 2015; Lewis, 2009), un fortalecimiento de las LS para hacer visible y reconstruir los aspectos implícitos de las diferentes dimensiones del conocimiento práctico. La LS, esencialmente, se entiende como una estrategia de mejora de la práctica, pero también de fortalecimiento de la comunidad profesional y de hacer visibles los aprendizajes, no solo del alumnado sino también del profesorado, a través de procesos cooperativos (Firman, 2010; Hendayana et al., citado en Suratno, 2012).

Recordando las contribuciones de Tomasello et al. (2005) y Rué (2016), desarrollar una intención compartida entre los participantes es lo que verdaderamente constituye la cooperación. Compartir pensamientos, esperanzas y acciones con otros/as, significa contrastar nuestro propio juicio con las experiencias, conocimientos y en definitiva, evaluaciones de otros/as.

La Investigación Acción Participativa, como sugiere Hawkings (2015), propone procesos de colaboración mutua para alcanzar acuerdos intersubjetivos y compartir impresiones de una situación, no solo para aquellos que observan esta situación. La LS retoma esta tradición y la intensifica dándole una estructura esquelética sistemática que se adapta bien a las peculiaridades del contexto escolar y específicamente a la comunidad de docentes al compartir la práctica educativa.

- En definitiva, y desde nuestras evidencias de investigación, la LS, tal y como la hemos interpretado en Málaga, es una expresión singular y matizada de IA con un valor añadido: privilegia la autoformación y la reconstrucción del conocimiento práctico de los docentes participantes a través, fundamentalmente, de dos procesos clave: la teorización de la práctica o re-pensar la enseñanza (Hagger & Hazel, 2006) y la experimentación de la teoría o enseñar pensado (Soto et al., 2015), para tratar de alentar a los docentes a identificar, analizar y repensar las teorías en uso que dirigen su práctica.
- Rediseña y fortalece de manera sistemática el carácter cooperativo y solidario de la investigación al situarla en el grupo de iguales. No hay posibilidad de hacerla en solitario y se establece un intervalo de 4-6 docentes para generar un clima

que estimule lazos emocionales y de confianza provocando que todos se sientan partícipes y protagonistas del proceso (Suratno, 2012) concediendo especial importancia al papel del tutor/asesor metodológico.

- Propone que el foco de la investigación se centre en el aprendizaje del alumnado. La importancia de revisar la enseñanza desde los ojos de los aprendices establece una perspectiva que nos ayuda a incorporar otras voces y dotar de mayor relevancia los procesos de I/A (Suratno, 2012). La incorporación de herramientas como la documentación pedagógica, estimulada desde nuestro equipo de investigación, para el análisis del desarrollo de la enseñanza, ayuda a centrar la atención de los docentes en este eje.

3. UNA REVISIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE LS EN LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Las investigaciones mencionadas y desarrolladas por nuestro grupo, han descrito interesantes hallazgos en la reconstrucción del conocimiento práctico tanto de docentes en ejercicio como en formación inicial. Dedicaremos el siguiente apartado a describir y analizar algunos de estos hallazgos en torno a los ejes anteriormente mencionados que, a nuestro entender, muestran la relevancia y virtualidad pedagógica de la LS para estimular la necesaria reconstrucción del conocimiento práctico que han construido a lo largo de tantos años de experiencia en el sistema escolar actual, como alumnado y/o como profesorado.

3.1. Diseño metodológico

3.1.1. *Lesson Study en la formación permanente. Ocho estudios de caso*

El proyecto que desarrollamos en 2011 y 2014 (Proyecto 1) trató de indagar en el conocimiento práctico de siete maestras de infantil que participaron en un proceso de LS y cómo las distintas fases de la LS pudieron contribuir a esa reconstrucción.

Se diseñaron ocho estudios de caso. Siete de ellos pretendían describir el conocimiento práctico de las maestras involucradas en la LS antes y después de su participación en la LS, 7 aulas y docentes durante 5 meses (Peña et al., 2015). Como estrategias de recogida de información utilizamos la observación 2-3 días a la semana (grabación audio y vídeo), entrevistas en profundidad y el muestreo de experiencia (Riediger, 2010) referido a la captura de experiencias como eventos, sentimientos o pensamientos, o momentos de su vida docente.

El octavo estudio, desarrollado durante casi un año, recoge la participación en el proceso de LS desarrollado por las siete maestras (Soto et al., 2015). Se elaboró un diario compartido de un total de 24 reuniones para las diferentes fases del ciclo. Las reuniones y lecciones experimentales fueron grabadas en vídeo y transcritas para su análisis. También fueron analizados los documentos producidos por las maestras sobre el diseño y revisión de las lecciones experimentales (Soto et al., 2015; Peña et al., 2016). Todos los datos recopilados se analizaron para comprender cómo las di-

ferentes fases involucradas en la LS ayudaron a reconstruir el conocimiento y el pensamiento práctico de las maestras, para lo cual se encontraron evidencias relevantes en los siete estudios de casos individuales.

3.1.2. *Lesson Study en la formación inicial. La experiencia de la universidad de Málaga*

Al mismo tiempo y desde 2015, venimos incorporando procesos de LS en el marco de distintas asignaturas de los programas de formación inicial docente de la Universidad de Málaga, con el propósito de promover la reconstrucción de los conocimientos prácticos de los estudiantes de magisterio en un proceso complejo de diseño, desarrollo y estudio cooperativo de la lección en contextos reales, vinculando universidad y escuela, bajo la guía del/a tutor/a universitario/a y profesional (Pérez-Gómez, Soto y Serván, 2010; Soto et al., 2016; Peña et al., 2015; Cajkler & Wood, 2016).

Actualmente estamos inmersos en un proyecto de investigación (Proyecto 2) que hace el seguimiento de ocho estudios de caso en la Facultad de Educación de la Universidad de Málaga y dos en la Universidad Nacional de Educación de Cuenca (Ecuador). Diez estudios centrados en la reconstrucción del conocimiento práctico a través de varios procesos de Lesson Study en la formación inicial de docentes de Infantil, de Primaria y Pedagogía. Distribuidos en diferentes asignaturas y cursos y de forma interdisciplinar, cuando se incorporan varias asignaturas del mismo curso, se organizan grupos de LS entre 4 y 6 estudiantes y un/a tutor/a académico/a por grupo y les proponemos diseñar y desarrollar una propuesta educativa para unos/as niños/as de un aula y un colegio concreto. Algo que provoca una alegría y motivación inicial, sostenida por cierta incertidumbre y algo de miedo ante la importancia que atribuyen a la tarea propuesta. Todo el trabajo académico del curso cobra sentido y se sitúa. La paulatina clarificación conceptual compartida, la asesoría y el acompañamiento, así como el propio proceso sistemático de la LS donde el alumnao alterna los roles de docente y observador, les ayuda a visibilizar e iniciar la transformación de sus creencias personales, mostrando las posibilidades de este trabajo cooperativo (Soto, Serván & Caparrós, 2016; Peña, Serván & Soto, 2016).

Estas experiencias se investigaron a través de observaciones, entrevistas y los portafolios personales y grupales de los estudiantes, recogiendo evidencias de la reconstrucción de su pensamiento práctico antes, durante y después del proceso de Lesson Study.

Los resultados iniciales de las primeras investigaciones realizadas, en el marco del Grado de Educación Infantil (Soto, Serván & Caparrós, 2016; Peña, Serván & Soto, 2016) muestran que los estudiantes pudieron visualizar y comenzar a transformar sus creencias personales, mostrando así las posibilidades de este trabajo de investigación y acción cooperativa.

Dedicaremos el siguiente apartado a describir y analizar algunos de los hallazgos de ambas líneas de investigación en torno a los ejes anteriormente mencionados que, a nuestro entender, fortalecen la LS como estrategia de formación de docentes: (1) Los procesos de teorización de la práctica y experimentación de la teoría en el marco de las LS; (2) El carácter decididamente cooperativo de esta estrategia; y (3)

su Énfasis en el aprendizaje de los estudiantes, reforzado por estrategias como la documentación pedagógica.

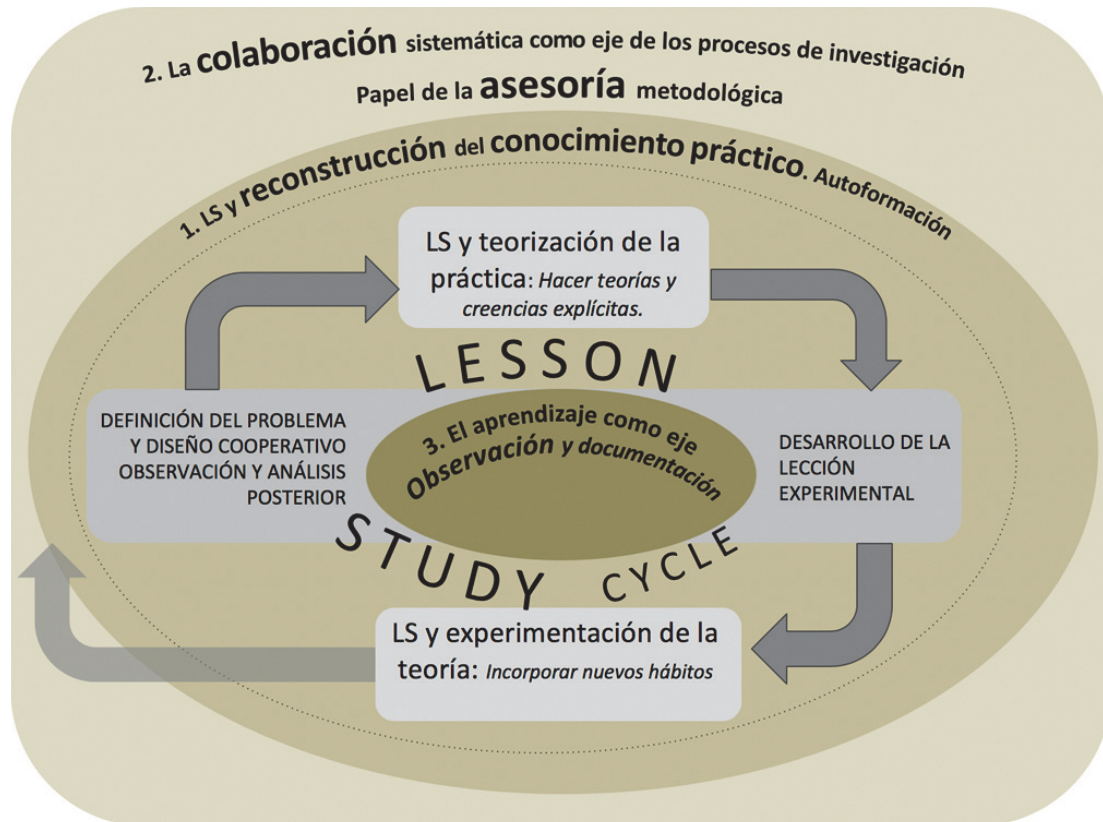


Figura 1. Aspectos centrales que refuerzan la LS como estrategia de formación docente

4. PRINCIPALES HALLAZGOS

Debido a la variabilidad de proyectos, fuentes, momentos y tiempos utilizados en estos estudios, antes de sumergirnos en el mar de relatos y experiencias quisiéramos aclarar el significado de las siglas de las evidencias que se presentan a continuación: En primer lugar, con P1 ó P2 hacemos referencia a la naturaleza del proyecto citado, distinguiendo el de formación permanente (P1) y el del formación inicial (P2); A continuación hacemos referencia a la fuente de recogida de datos utilizada, que puede ser Diario de Investigación (DI), Reflexión de Alumnado (RA), Diario de Observación Externa (DOE), Entrevista en Profundidad (EP) y/o Portafolios Académico (PA); Luego especificamos si esos datos se han recogido en un momento previo al proceso de Lesson Study (PRE-LS), durante (DUR-LS) o posterior (POST-LS); Y para finalizar concretamos el mes y la fecha de la evidencia recogida.

4.1. Teorización de la práctica y experimentación de la teoría como proceso de reconstrucción del conocimiento práctico en LS

Vivir y construir una experiencia educativa requiere la transición permanente y cíclica del conocimiento al pensamiento práctico a través de dos procesos clave: la teorización de la práctica y la experimentación de la teoría. Ser docente requiere

programas y estrategias que ayuden a crear la integración flexible, abierta y potente entre estas dos estructuras donde la reflexión, entendida como consciencia informada, será clave para que este conocimiento práctico se constituya en pensamiento práctico (Soto et al., 2015; Pérez-Gómez et al., 2010, Pérez-Gómez, 2017). De este modo, nuestro propósito principal trata de analizar cómo las LS contribuyen a hacer visible los aspectos implícitos de las diferentes dimensiones del pensamiento práctico (conocimientos, habilidades, actitudes, creencias y emociones) de las docentes implicadas, así como su virtualidad para facilitar su reconstrucción.

La mejora en los procesos de IA, a diferencia de los procesos de práctica habituales, reside en la reflexión crítica y sistemática de los participantes sobre todos los aspectos del proceso, desde la planificación hasta la evaluación de los resultados. Las Lesson Studies desarrolladas en nuestros proyectos de investigación le dan especial importancia a la sistematización del proceso de investigación-acción definido en sus siete etapas. El ciclo completo de LS incluye necesariamente dos desarrollos de la propuesta, la propuesta inicial y la mejorada, en otra aula y por parte de otro docente, lo que brinda una oportunidad para el contraste, la apertura y la colaboración que asegura la presencia tanto de la teorización de la práctica como de la experimentación de la teoría como procesos clave para la reconstrucción del pensamiento práctico.

Estas últimas investigaciones que nuestro grupo de investigación ha desarrollado han puesto de manifiesto la virtualidad pedagógica que las LS tienen en cada una de sus fases para facilitar este proceso de reconstrucción:

4.1.1. *LS y teorización de la práctica: Re-pensar la enseñanza*

La reflexión sobre la acción (Schön, 1998) y teorización de la práctica (Hagger & Hazel, 2006) pretenden provocar y estimular que los docentes identifiquemos, analicemos y reformulemos no solo las teorías proclamadas que adornan nuestra retórica sino también las teorías en uso que gobiernan nuestra práctica. Algo de lo que el grupo de maestras que participaron en el primer proyecto eran conscientes:

“Creo que va a ser muy difícil sacarme ese pensamiento inconsciente, porque para mí va a seguir siendo inconsciente, por eso yo creo que vamos a necesitar instrumentos externos, ya sea que nos investiguen o la reflexión compartida con compañeros, que me ayude a sacar eso, porque lo inconsciente precisamente, la característica que tiene es que yo no me doy cuenta de lo que hago muchas veces, ni de lo que tengo dentro.” (P1, DI, PRE-LS, 06/2011).

Esta visibilización de nuestras propias teorías y creencias implícitas, empezamos a hacerlas visible a través del análisis de los relatos narrativos y biográficos que les solicitamos tanto sobre su biografía escolar en el caso de la formación inicial como de su práctica docente para las docentes en ejercicio. Y espontáneamente la hemos podido identificar principalmente en las primeras fases de la Lesson, la definición del problema y el diseño cooperativo de la Lección Experimental. Así, por ejemplo, en el proyecto de investigación realizado en torno a la formación permanente, pudimos recoger evidencias durante el diseño de la lección experimental de cómo las maestras se hacían conscientes de los principales ejes de su conocimiento práctico:

“Si los dejamos libres se puede generar conflicto...los niños se van a descolocar...La maestra debe intervenir para establecer las normas, presentar los materiales...La asamblea como elemento sustancial...Es mucho tiempo sin hacer nada de sentarse... se van a aburrir...” (P1, DI, DUR-LS, 04/2014).

Aunque es igualmente visible en los momentos de observación y análisis posterior de la Lesson, donde los docentes registran y contrastan las evidencias del aprendizaje de los estudiantes. Situarse como observadores les ayudó a reflexionar sobre su conocimiento práctico, tanto al que observa la acción como al que la desarrolla.

En el caso de la formación inicial, el propio alumnado participante, lo ha puesto de manifiesto en la fase final de la LS, el contexto ampliado, concretada a través de las exposiciones finales de clase, como en la evaluación final del Trabajo de Fin de Grado donde el resto del tribunal evaluador ha sido consciente del relevante proceso de teorización de la práctica y experimentación de la teoría que han alcanzado a través de las diferentes fases de la Lesson Study, como cristalización de las competencias profesionales requeridas para ser docente (Soto, Serván & Caparrós 2016).

“La LS ha significado un cambio de mentalidad. Viniendo de una escuela tradicional, con sus mesas y sillas, su tiempo de juego y su proceso de aprendizaje estructurado, hasta entender que la escuela ha de ser un lugar libre donde los niños y niñas sean los protagonistas de su propio aprendizaje, aprendan a descubrir un entorno que pueden usar para desarrollarse sus habilidades a su propio ritmo...” (P2, RA, POST-LS, 06/2015).

4.1.2. *LS y experimentación de la teoría, un hacer pensado*

Ahora bien, la reflexión “sobre” la acción, teorizar la práctica, no es lo mismo que el pensamiento práctico. El paso clave que a nuestro entender introduce Korthagen, Loughran y Russell (2006) sobre el pensamiento de Schön (1998) es la relevancia que otorga al proceso complementario de convertir las nuevas teorías personales reconstruidas en modos concretos, sostenibles y ágiles de interpretación y actuación, es decir, la experimentación de la teoría. El proceso de LS permite que los docentes experimenten sus nuevas teorías sobre todo en los momentos de desarrollo de la propuesta experimental, tanto en el inicial como en el mejorado. No obstante, esta experimentación de la teoría puede darse en cualquier momento del proceso. Nuestra investigación revela como el cíclico y sostenido proceso de LS permite a los docentes desarrollar un hacer pensado a través de la activación de nuevos saberes, actitudes y habilidades consensuadas, nuevos hábitos que transforman su conocimiento práctico previo.

“Nati afirma que cada vez les será más fácil, hasta que lo tengan automatizado y Belén lo confirma (...) Lena reconoce que en muchas ocasiones le ha costado quedarse callada y contenerse pero le ha resultado más fácil porque esta contención es fruto del consenso.” (P1, DI, DUR-LS, 04/2013).

“Ha sido una herramienta útil para mí, como futura maestra, saber que primero debo establecer una serie de objetivos claros, que deben estar bien fundamentados; de lo contrario, ¿cómo podría defenderlos? Con estos objetivos en mente, puedo desarro-

llar la actividad –los entornos de aprendizaje– y luego ponerla en práctica con los niños; la primera lección experimental no fue lo que esperábamos, pero fue sin duda una gran experiencia ... Estos errores son los que nos ayudaron con la segunda lección experimental, lo cual nos satisface mucho, porque realmente superó nuestras expectativas.” (P2, DI, POST-LS, 06/2015).

Más allá de las teorías declaradas de las maestras, las investigadoras observan interesantes procesos de transformación de su hacer cotidiano:

“Observo una reestructuración de la práctica de esta maestra a través de la incorporación de una nueva estrategia metodológica, una nueva manera de entender el espacio y el tiempo, en el que se apuesta por un modelo de aprendizaje basado en contextos flexibles, democráticos y ricos en oportunidades para aprender. Asimismo, muestra la sensibilidad y el interés de la maestra por incorporar la cooperación de todos los colectivos implicados en la enseñanza, procurando hacer de esta cooperación la base de la propuesta pedagógica del aula.” (P1, DOE, POST-LS, 03/2014).

4.2. La colaboración sistemática como eje de los procesos de investigación y el papel del tutor/a-asesor/a metodológico

Uno de los ejes más relevantes que hemos encontrado en ambos proyectos de investigación es la potencia de los procesos de colaboración sistemática y organizada que fundamentan las LS.

Introducir al profesorado novel y experimentado en estrategias nuevas que desbordan la cultura profesional establecida requiere de procesos de facilitación y asesoría que les ayuden a incorporar estos nuevos principios (Cajkler & Wood, 2016; Soto et al., 2016). Tras nuestra experiencia, es igualmente necesario para introducir esta metodología en la formación permanente. Tal y como sugiere Hawkins (2015), el tutor/a-asesor/a tiene, desde el inicio, tres tareas a tener en cuenta:

1. Introducir al grupo en la metodología, de manera que la hagan propia, que la asuman como parte de su trabajo.
2. El/la facilitador/a debe esforzarse en participar de manera emergente en la toma de decisiones y colaboración, para que así la investigación sea realmente cooperativa.
3. En tercer lugar, se debe crear un clima de respeto mutuo, calidez y confianza para permitir la apertura y la expresión libre.

Como nos recuerda Wennergren (2016), en los procesos de enseñanza tenemos que establecer una relación educativa que sitúe al aprendiz en aquella zona que suponga un desafío para su conocimiento actual, un desafío equilibrado y abordable (ZPD) (Vygotsky, 1978 NO APARECE EN LA BIBLIOGRAFÍA). En este sentido, nuestra investigación identifica como las Lesson Study y la asesoría metodológica, constituyen un marco apropiado para la innovación educativa al construir un tejido de relaciones que contribuyen a romper, de forma sostenida y en base a evidencias de aprendizaje, con las zonas de confort. Les anima a asumir riesgos en la enseñanza evidenciando la fortaleza de trabajar cooperativamente en grupos de 5 o 6 donde es

posible ampliar el contraste para que haya una mejora real y un menor seguimiento de las prácticas consolidadas (Wennergren, 2016).

4.2.2. *En la formación permanente*

Aprender a enseñar no es solo una cuestión de adquirir habilidades técnicas, sino que es fundamental, que “el profesorado comprenda los vínculos entre las actividades de enseñanza particulares, las formas en que responden los diferentes grupos de estudiantes y lo que sus estudiantes realmente aprenden” (Timperley, 2008, p. 8). En nuestra investigación en formación permanente descubrimos cómo el carácter colaborativo de las LS permite la emergencia de un clima que estimula la creación de lazos emocionales y de confianza, lo que provoca que todos/as se sientan partícipes y protagonistas del proceso. Así lo evidenciaba una de las maestras que participaron en el proyecto:

“Para mi las Lesson Study han sido todo un proceso de aprendizaje, de abrir mente. Con el grupo he llegado a sentir empatía. Yo creo que el ambiente ha sido cómodo y fluido a la vez. Nos interrumpíamos mucho, por lo cual... es impresión de que estábamos enganchadas, porque si no tuviéramos ganas hubiera sido de otra forma.” (P1, EP, POST-LS, 01/2014).

Este clima cooperativo y de confianza también es propicio para sostener fortalezas comunes, cuestionar dudas compartidas y mostrar miedos (una de las emociones más presentes en algunas fases del proceso): “No sé teorizar lo que hago... Estoy con el miedo...lo hago pero con miedo...No tengo la seguridad...Creo que si lo hiciera así...me agobia....Yo misma digo que no estoy haciendo lo que digo que estoy haciendo...me agobio después de tantos años me sigo agobiando...” que emergen al hilo de describir y analizar su práctica (Proyecto 1 (E. 7). Entrevista a Silvia, 27/1/2014).

“En muchas ocasiones me da miedo reflexionar pues me crea una sensación de angustia ya que por un lado me siento segura con lo que hago, pero por otro me planteo: ¿podría hacerlo mejor?” (P1, EP, POST-LS, 02/2014).

Podríamos decir que el carácter cooperativo de las Lesson Study ha resultado ser un valor de primer orden para facilitar procesos de reconstrucción en los participantes, de hecho, hasta las mismas docentes son conscientes de la importancia de trabajar en grupo, de compartir y de colaborar en la práctica docente con otros colegas.

“...Ya no es “mi propuesta” sino nuestra propuesta, ya no eres tu sino nosotros... ya no me observas a mi sino a nosotros...” (P1, DI, DUR-LS, 06/2013).

4.2.3. *En la formación inicial*

Aunque de acuerdo con Cajkler & Wood (2016) (Parks, 2009), la dificultad de incorporar las LS en la formación inicial es considerable, la LS es clave para el desarrollo profesional (Stigler and Hiebert, 1999) ya que provee de oportunidades de enseñanza reales al estudiante de docente para aprender cómo enseñar en colaboración en la práctica, desde la práctica y para la práctica (Hiebert et al., 2003; Soto et al., 2016).

En la Universidad de Málaga (Soto et al., 2016; Peña et al., 2016), se diseñó una estructura de acompañamiento, para ofrecerles la retroalimentación oportuna en relación con las dificultades que los estudiantes se iban encontrando (Ko Po Yuk, 2012). Dificultades que fundamentalmente tenían que ver con la relación teoría-práctica, detallar y sistematizar los procesos de indagación, reflexión y observación a través de herramientas y procesos como: el diario, la documentación pedagógica, el análisis sistemático de los datos, la fluidez y consistencia de los debates, la justificación de las decisiones, el intercambio de roles, la producción de informes, la difusión de relatos, procesos, contextos y productos, etc. Todos ellos, elementos clave de la propuesta que desarrollamos que dotan al proceso de un rigor metodológico que ha compaginado la improvisación y la creatividad con la disciplina: la improvisación disciplinada.

Necesitamos garantizar que el diseño y toma de decisiones ponga a prueba su conocimiento práctico (Parks, 2009; Ko Po Yuk, 2012).

En esta experiencia, la figura de la tutoría, estimula los procesos de reflexión y discusión entre el grupo, cuida que haya un clima de armonía y procura no perder de vista el foco de la LS.

“¿Y si volvemos a las finalidades del grupo? ¿Qué tenemos que diseñar para poder desarrollarlas y ser coherentes con ello?” (P2, DI, DUR-LS, 03/2013).

Estas estructuras se componen fundamentalmente de la celebración de tutorías y seminarios, el seguimiento personalizado de los portafolios de aprendizaje del alumnado, así como la estimulación de estrategias de aprendizaje mutuo, como los debates y co-tutoría (Lamb, 2015).

“Tal vez lo más difícil de esta metodología de las Lesson Study haya sido el trabajo cooperativo, y a su vez, lo más enriquecedor de todo el proceso (...).” (P2, PA, POST-LS, 06/2016).

“Al principio eran muchas las dudas que teníamos, pero poco a poco fuimos buscando información, compartiendo experiencias y cada vez más, nos íbamos haciendo un verdadero grupo de trabajo. Las seis nos conocíamos, pero nunca habíamos trabajado juntas, pero conseguimos formar un equipo y enriquecernos mutuamente. Aprender a trabajar de forma cooperativa con las realidades de distintas aulas y todos los beneficios que ello conlleva es una de las cosas que me llevo de este trabajo, así como la experiencia de crecimiento profesional que nos ha aportado.” (P2, PA, POST-LS, 06/2016).

“Sin el grupo yo creo que no podría.... Es complicado porque solo estaría mi visión de hacer las cosas y me estaría pasando por alto otras, que son más importantes que lo que yo estoy pensando.” (P2, EP, POST-LS, 06/2016, citado en Jiménez & Rivera, 2016).

4.3. El aprendizaje como eje

La LS ha desarrollado las claves necesarias para enriquecer el enfoque metodológico de la I/A en el desarrollo de la profesionalidad en la enseñanza (Rué, 2016), un proceso que tiene como finalidad decisiva el desarrollo óptimo del aprendizaje en los participantes como destacan las Learning Studies (Ling and Marton 2012). El

diseño de estrategias metodológicas y de contextos de enseñanza se justifican en función de las finalidades propuestas y de su eficacia en la consecución de los objetivos y propósitos deseados. Lejos de ser un plan previsible, basado en una única teoría precisa, el movimiento LS ha de ocuparse de la complejidad, la diversidad y las cuestiones inherentemente contradictorias del aprendizaje presentes en los contextos de enseñanza y aprendizaje.

Como respeto a esta diversidad y singularidad de los aprendices, la voz del alumnado siempre está presente en las fases de LS. En nuestro estudio en formación permanente, algunas de las ideas recurrentes que emergían en las discusiones de las maestras tenían que ver con este foco. No obstante, a la hora de recoger evidencias el grupo manifestó de manera unánime la escasa experiencia que tenían en la observación de sus estudiantes.

La recogida sistemática de evidencias, a través de las guías de observación diseñadas y desarrolladas por los propios docentes en relación con los ejes establecidos en la propuesta, con singular presencia de la documentación pedagógica (Reggio Emilia), se convirtió en una herramienta clave para conectar la teoría y la práctica educativa, aunque inicialmente fue costosa para las docentes.

“Vito comenta que antes de hacer la observación, estaba muy confundida sobre lo que tenía que mirar exactamente y no sabía cómo lo iba a hacer, pero luego se dio cuenta de que la tabla de observación le ayudó mucho. Belén destaca que esa es una de las estrategias nuevas que han aprendido y que hubiera sido mucho más difícil aprenderlo sola.” (P1, DI, DUR-LS, 07/2013).

Así fue como era posible observar la incorporación de esta herramienta en su práctica cotidiana.

“La maestra transita por un aula dividida en diferentes espacios potentes de aprendizaje. Esto le permite observar momentos específicos. De repente se detiene en el espacio de los espejos donde un grupo de niños y niñas trazan dibujos sobre la superficie mientras comentan entre ellos. En ese momento la maestra coge la cámara y comienza a tomar fotografías desde diferentes ángulos, las observa y cuando parece que ha dado con la que le convence, sale de ese espacio y emprende una nueva búsqueda de momentos.” (P1, DOE, POST-LS, 02/2014).

Desde nuestro planteamiento, en la formación inicial intentamos que los procesos de LS que se ponen en marcha incorporen las tres dimensiones del aprendizaje que Illeris (2007) propone, reconstruir los procesos cognitivos, emocionales y sociales. Damos importancia a la construcción de una comunidad pedagógica de aprendizaje en un clima de confianza para potenciar diseños arriesgados, que se puedan considerar como problemas pedagógicos relevantes y fuera de la zona de confort de las estudiantes. Diseños que estén en diálogo permanente con las necesidades de los/as niños/as para los/as que diseñan las propuestas. Es clave la relación con la práctica real, tanto en la formación permanente donde es evidente, como en la inicial, para generar la reconstrucción del conocimiento práctico en relación con los aprendizajes del alumnado:

“He aprendido a cambiar mi manera de ver la infancia. Antes sólo me fijaba en lo que los niños y niñas no eran capaces de hacer, pero ahora, tras la observación en las Lecciones Experimentales me fijo mucho más en lo que son capaces de hacer, y con estas metodologías activas son mucho más autónomos.” (P2, PA, POST-LS, 06/2016).

“...que sea real y poder desarrollar la propuesta con niños la verdad fue una experiencia..., la primera no fue como esperábamos (...) esos errores son los que nos han ayudado a hacer una segunda lección experimental de la que sí estamos súper contentas, porque la verdad que superó nuestras expectativas, gracias ese proceso de ir pensando, de ir creando, luego darte cuenta de que esto no funciona así, porque todo no es blanco o negro, darte cuenta de las mejoras y de eso se supone que debe tratarse el maestro, ir pensando, justificándolo todo, reflexionándolo y adaptando para ir mejorando siempre la práctica.” (P2, EP, POST-LS, 06/2015).

Como hemos podido ver, el grupo de docentes implicadas en nuestra investigación tuvo dificultades iniciales para organizar y fundamentar teóricamente los resultados de su proceso de investigación. Finalmente, las producciones que elaboraron y presentaron en un foro ampliado con otras docentes de infantil, presentaban hallazgos en relación no solo con el aprendizaje del alumnado, donde destacaron que la LS les permitió redescubrir a su propio alumnado (empatía cognitiva), sino fundamentalmente, con el aprendizaje de ellas como maestras.

“Concluimos que a nosotras nos importa más el cambio metodológico, el rol que queremos desempeñar que los aprendizajes de los conceptos lógico matemáticos. Nuestro mayor reto es ese cambio de “chip”. La gran aportación de la Lesson Study ha ido enfocada básicamente a ese cambio de rol docente (...) Aquí hemos sido unánimes, sí hemos visto el camino [...] comentamos la metáfora del iceberg, y es que esa presencia del educador está sustentada en un considerable trabajo de diseño previo y reflexión práctica, y efectivamente es lo que hemos vivido con todo este trabajo en grupo.” (P1, DI, POST-LS, 01/2014).

4. CONCLUSIONES Y RETOS

Las LS, gracias a su naturaleza cooperativa, su foco en el aprendizaje de los estudiantes, su capacidad para construir conocimiento transferible a partir de la práctica y su potencial para la reconstrucción del conocimiento práctico, están abriendo un camino prometedor en España a la formación docente para la renovación pedagógica.

El proceso sistemático de diseñar y desarrollar la lección centrado en el aprendizaje nos ayuda a dar un giro a nuestra cultura profesional centrada en la enseñanza para situarnos en el lugar de los/as niños/as y de nuestros estudiantes de docente.

Al definir el problema o foco de mejora y diseñar cooperativamente la lección experimental, se analizan las luces y sombras de la práctica cotidiana y, sobre todo, descubre las dimensiones que están asociadas a estas luces y sombras: saberes, valores, actitudes, habilidades y emociones.

Describir y compartir la práctica ayuda a construir un marco de confianza, sintonía y empatía que nos vincula, y a re-construir el conocimiento práctico, al hacer

visible dimensiones fundamentales y generalmente ignoradas como las emociones y creencias.

Ponernos en situación de hacer y no solo de hablar sobre lo que se hace, provoca la emergencia de lo implícito y con ello las emociones y creencias que lo envuelven. Los momentos de observación y contraste (el estudio de la lección) por parte de las docentes y las estudiantes de docente, supone un volver a mirar con tiempo desde otra colocación para redescubrir a la infancia y redescubrir-se en la práctica del otro/a.

Las LS ayudan a re-conocernos junto a otras/os. El trabajo cooperativo de la LS supone un colchón donde descansar y compartir inquietudes, desarmar los miedos e incertidumbres y abrazar nuevas acciones educativas acompañadas, nuevas maneras de ser y estar como docente.

Uno de los hallazgos más relevantes de nuestra investigación es vislumbrar cierta ruptura de la cultura de aislamiento y trabajo individual del profesorado:

Nuestros retos actuales son:

- Seguir identificando la virtualidad de cada una de las fases de la LS para promover la teorización de la práctica y la experimentación de la teoría como ejes de la reconstrucción del conocimiento práctico en sus componentes esenciales (conocimientos, hábitos, actitudes, emociones y valores) tanto en la formación inicial como permanente.
- Dar sentido educativo a nuestra práctica requiere transitar la reflexión situada, un pensar acompañado e hilvanado de evidencias que nos ayuden a salir de si y a hacer visible las teorías (creencias) que nos mueven y nos conmueven y en consecuencia, ofrecer las mejores experiencias de aprendizajes a nuestros/as niños/as.
- Y, en tercer lugar, y como docentes universitarios implicados y comprometidos con la formación, ofrecer las mejores experiencias a los futuros docentes. Seguir promoviendo y ajustando la incorporación de las LS en el contexto universitario y profundizar en la función tutorial de la LS. Desarrollar LS en la formación inicial tiene dificultades específicas sobre las que debemos seguir investigando, especialmente en relación a la labor del docente universitario para proporcionar un contexto real y un andamiaje suficiente al futuro docente, sin que esta estructura agobie sus posibilidades de aprendizaje autónomo y relevante (Burroughs and Luebeck 2010).

REFERENCIAS

- Ado, K. (2013). Action Research: Professional Development to Help Support and Retain. *Educational Action Research*. 21(3), 131-146. DOI: [10.1080/09650792.2013.789701](https://doi.org/10.1080/09650792.2013.789701).
- Argyris, C. (1993). *Conocimiento para la acción*. Barcelona: Granica.
- Arhar, J., T. Niesz, J. Brossmann, S. Koebly, K. O'Brien, D. Loe, & F. Black (2013). Creating a 'Third Space' in the Context of a University-School Partnership: Supporting Teacher Action Research and the Research Preparation of Doctoral Students. *Educational Action Research*. 21 (2), 218-236. DOI: [10.1080/09650792.2013.789719](https://doi.org/10.1080/09650792.2013.789719).

- Bargh, J. A., & M. J. Ferguson (2000). Beyond Behaviorism: On the Automaticity of Higher Mental Processes. *Psychological Bulletin*, 126 (6), 925–945. DOI: 10.1037//0033-2909.126.6.925.
- Brown, J. S., A. Collins & P. Duguid (1989). Situated cognition and the culture of Learning. *Education Researcher*, 18(1), 32–42. DOI: [10.3102/0013189X018001032](https://doi.org/10.3102/0013189X018001032).
- Burroughs, E. A. & Luebeck, J. L. (2010). Pre-service teachers in mathematics Lesson Study. *The Montana Mathematics Enthusiast*, 7(2-3), 391-400. Disponible en: <https://scholarworks.umt.edu/tme/vol7/iss2/15>.
- Cajkler, W. & Wood, Ph (2016). Mentors and student-teachers “lesson studying” in initial teacher education, *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 5(2), 84-98. DOI: [10.1108/IJLLS-04-2015-0015](https://doi.org/10.1108/IJLLS-04-2015-0015)
- Cheung, W.M. & Wong, W.Y. (2014). Does Lesson Study work?: A systematic review on the effects of Lesson Study and Learning Study on teachers and student, *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 3(2), 137 – 149. DOI: [10.1108/IJLLS-05-2013-0024](https://doi.org/10.1108/IJLLS-05-2013-0024)
- Dudley, P. (2015). Lesson Study: Professional Learning for our time. Londres: Routledge.
- Elliot, J. (1993). Professional Education and the Idea of a Practical Educational Science. In J. Elliot (Ed.), *Reconstructing Teacher Education. Teacher Development* (pp.65-85). The Falmer Press: London.
- Elliot, J. (2015). Educational action research as the quest for virtue in teaching. *Educational Action Research*, 23(1), 4-21. DOI: [10.1080/09650792.2014.994017](https://doi.org/10.1080/09650792.2014.994017)
- Elliott, J. (2012). Lesson Study in transnational space. In *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 1(2). DOI: [10.1108/ijlls.2012.57901baa.001](https://doi.org/10.1108/ijlls.2012.57901baa.001)
- Firman, H. (2010), “Dampak program kerjasama FPMIPAUI dan JICA (the impact of FO-MASE IUE and JICA cooperation programmes)”, in Hidayat, T., Kaniawati, I., Suwarma, I., Setiabudi, A. and Suhendra (Eds), *Teori, paradigma, prinsip dan pendekatan pembelajaran MIPA dalam konteks Indonesia (Theory, Paradigm, Principle and Approach of Mathematics and Science Learning in Indonesian Context)*, FPMIPA UPI, Bandung, 41-54.
- Greeno, J.G., A.M. Collins - L.B. Resnick (1996). *Handbook of Research in Educational Psychology*. New York, NY: Macmillan.
- Hagger, H. & Hazel, H. (2006). *Learning Teaching from Teachers: Realising the Potential of School-Based Teacher Education*, Buckingham, GBR: Open University Press.
- Hawkins, K.A. (2015). The complexities of participatory action research and the problems of power, identity and influence, *Educational Action Research*, 23(4), 464-478. DOI: [10.1080/09650792.2015.1013046](https://doi.org/10.1080/09650792.2015.1013046)
- Hiebert, J., A. Morris & B. Glass (2003). Learning to learn to teach: an ‘experiment’ model for teaching and teacher preparation in mathematics. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 6(2), 201-222. DOI: 10.1023/A:1025162108648
- Illeris, K. (2007). *How We Learn: Learning and Non-Learning in School and Beyond*, London: Sage.
- Jackson, P.W. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Jiménez, A. & Rivera, E. (2016). La Lesson Study en la formación inicial del profesorado como escenario de reconstrucción del conocimiento práctico: dos estudios de caso. *Trabajo de Fin de Master presentado en la Universidad de Málaga*.
- Ko Po Yuk (2012). Critical conditions for pre-service teachers’ learning through inquiry: The Learning Study approach in Hong Kong, *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 1(1), 49 – 64. DOI: [10.1108/20468251211179704](https://doi.org/10.1108/20468251211179704)

- Korthagen, F., Loughran, J. & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020-1041. DOI: [10.1108/20468251211179704](https://doi.org/10.1108/20468251211179704)
- Lamb, P. (2015). Peer-learning between pre-service teachers: embracing Lesson Study, *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 4(4), 343 – 361. DOI: [10.1108/IJLLS-03-2015-0012](https://doi.org/10.1108/IJLLS-03-2015-0012)
- Lave, J. (1988). *Cognition in Practice: Mind, mathematics, and culture in everyday life*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lewis, C. (2009). What is the nature of knowledge development in Lesson Study? *Educational Action Research*, 17(1), 95-110. DOI: [10.1080/09650790802667477](https://doi.org/10.1080/09650790802667477)
- Ling, L.M. & F. Marton (2012). Toward a science of the art of teaching. Using variation theory as a guiding principle of pedagogical design. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 1(1), 7-22. DOI: [10.1108/20468251211179678](https://doi.org/10.1108/20468251211179678)
- McLaughlin, C. & Ayubayeva, N. (2015). It is the research of self experience: feeling the value in action research, *Educational Action Research*, 23 (1), 51-67. DOI: [10.1080/09650792.2014.994018](https://doi.org/10.1080/09650792.2014.994018)
- Parks, A.N. (2009). Collaborating about what? An instructor's look at preservice lesson study, *Teacher Education Quarterly*, 36(4), 81-97. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/23479285>
- Peña, N., A. Becerra, A., S. García de Paz, J.A. Rodríguez, J. & K. Vásquez. (2015). Siete itinerarios singulares y convergentes de formación en relación a las Lesson Study. Las dimensiones del conocimiento práctico como ejes de análisis y posibilidades para la transformación de la práctica educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 84,29(3), 103-118. Disponible en: http://aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/14527706364.pdf#page=104
- Peña, N.; Serván, M. J. & Soto, E. (2016). Creando ambientes de aprendizaje a través de la Lesson Study en la formación inicial de docentes de Infantil en Herrada Valverde, R. I.; Cutanda López, M. T. y Torres Soto, A. (Eds.) *Renovación Pedagógica en Educación Superior*, 15-21, Editum: Murcia.
- Pérez-Gómez, A. I.; Soto, E. & Serván, M.J. (2010). Participatory Action Research and the reconstruction of teachers' practical thinking. Lesson Studies and core reflection. An experience in Spain. *Educational Action Research*. 18(1), 73-87. DOI : [10.1080/09650790903484533](https://doi.org/10.1080/09650790903484533)
- Pérez-Gómez, A.I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Pérez-Gómez, A.I., Sola, M., Soto, E. y Murillo, F. (2009). The impact of action research in Spanish schools in the post Franco era, en Noffke, S. E. y Somekh, B. (eds.) *Handbook of educational action research*, 481-494. Sage: Londres.
- Pérez-Gómez, A.I. (2017). *Pedagogías para tiempos de perplejidad*. Rosario: Homo Sapiens.
- Riediger, M. (2010). Experience sampling. In German Data Forum (RatSWD) (Ed.), *Building on progress: Expanding the research infrastructure for the social, economic, and behavioral sciences* (Vol. 1, pp. 581-594). Opladen: Budrich UniPress
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Rué, J. (2016). Reflections on the craftsmanship of teaching: Lesson/learning studies as a cooperative means to enhance professionalism, *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 5(4), 348-361. DOI: [10.1108/IJLLS-07-2016-0019](https://doi.org/10.1108/IJLLS-07-2016-0019)
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

- Soto, E., Serván, M.J., Pérez Gómez, A.I. & Peña, N. (2015). Lesson Study and the development of teacher's competences: From practical knowledge to practical thinking, *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 4(3) 209-223. DOI: [10.1108/IJLLS-09-2014-0034](https://doi.org/10.1108/IJLLS-09-2014-0034)
- Soto, Serván & Caparrós (2016). Learning to teach with lesson study: The practicum and the degree essay as the scenario for reflective and cooperative creation, *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 5(2), 116-129. DOI: [10.1108/IJLLS-12-2015-0042](https://doi.org/10.1108/IJLLS-12-2015-0042)
- Stigler, J. W., & Hiebert, J. (1999). *The teaching gap; Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. New York, NY: The Free Press.
- Suratno, T. (2012). Lesson study in Indonesia: an Indonesia University of Education experience, *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 1(3), 196-215. DOI: [10.1108/20468251211256410](https://doi.org/10.1108/20468251211256410)
- Timperley, H. (2008). *Teacher Professional Learning and Development, International Academy of Education (IAE)*, Brussels, Disponible en: www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Educational_Practices/EdPractices_18.pdf.
- Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T., & Moll, H. (2005). Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. *Behavioral and Brain Sciences*, 28(5), 675-691. DOI: [10.1017/S0140525X05000129](https://doi.org/10.1017/S0140525X05000129)
- Wennergren, A. C. (2016) Teachers as learners – with a little help from a critical friend, *Educational Action Research*, 24(2), 260-279. DOI: [10.1080/09650792.2015.1058170](https://doi.org/10.1080/09650792.2015.1058170)

INVESTIGACIÓN

Una pedagogía narrativa para la formación del profesorado*

A narrative pedagogy for Teacher Education

José Contreras Domingo¹, Emma Quiles-Fernández², Adrià Paredes Santín³

Recibido: 11 de Junio de 2019 Aceptado: 15 de Julio 2019 Publicado: 31 de Julio de 2019

To cite this article: Contreras, J., Quiles, E. y Paredes, A. (2019). Una pedagogía narrativa para la formación del profesorado. Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 0 (0), 58-75

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.voio.6624>



¹José Contreras Domingo [0000-0001-9242-756X](https://orcid.org/0000-0001-9242-756X)

Departamento de Didáctica y Organización Educativa, Universidad de Barcelona
jcontreras@ub.edu

²Emma Quiles-Fernández [0000-0002-9401-4387](https://orcid.org/0000-0002-9401-4387)

Departamento de Didáctica y Organización Educativa, Universidad de Barcelona
emma.quiles@ub.edu

³Adrià Paredes Santín

Departamento de Didáctica y Organización Educativa, Universidad de Barcelona
adria.paredes@ub.edu

RESUMEN

El presente artículo da cuenta del modo en que una pedagogía narrativa para la formación del profesorado puede ser entendida como una manera de acompañar a nuestras y nuestros estudiantes y a los modos desde los que desarrollan y configuran sus saberes docentes. Desarrollar un pensamiento y un saber narrativo no parte, necesariamente, de las vivencias y experiencias con las que llegan al aula (aunque estas han de poder estar presentes). Más bien se trata de cultivar un pensar narrativo que, como pensamiento relacional, posibilita una profundización pedagógica. Co-componer y pensar con las historias propias y ajenas nos evoca la pregunta de cómo nos preparamos para enseñar. Y de cómo nos preparamos para enseñar una pedagogía narrativa. Una preparación que tiene que ver con cómo cultivamos el saber narrativo en el aula universitaria y de qué manera la indagación narrativa es vivida como práctica pedagógica. En este sentido, el texto muestra no sólo diversas formas en las que la narrativa se hace presente, sino modos desde los que la formación puede ser un espacio para la indagación narrativa.

Palabras clave: formación del profesorado; indagación narrativa; pedagogía narrativa

ABSTRACT

This paper focuses on our experiences as teacher educators at the Faculty of Education at the University of Barcelona. It enhances how a narrative pedagogy might be lived as an educational practice to be alongside our students and their own ways to cultivate and shape their professional knowledge. To develop a narrative awareness and knowledge does not only require attending to the stories experienced by them before they are part of our university courses (although these expe-

* Este artículo es fruto del proyecto de investigación "Relaciones educativas y creación del currículum: entre la experiencia escolar y la formación inicial del profesorado. Indagaciones narrativas" (EDU2016-77576-P), financiado por la Agencia Estatal de Investigación (AEI) del Ministerio de Economía y Competitividad, y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER).

riences must be present). We believe it is about cultivating a narrative thought that, as a relational one, it enables pedagogical deepening. Thinking with our own and others' stories also has allowed us to ponder about how we prepared ourselves to teach. During the process it became crucial to imagine how we three were preparing ourselves to teach and to share a narrative pedagogy with our students. This experience is related to how we cultivate a narrative knowledge and in what ways the narrative inquiry is lived as a pedagogical practice. In this sense, the paper shows a range of ways in which a narrative approach might be present in a classroom as well as a reflective note about teacher education as a space for narrative inquiry.

Keywords: teacher education; narrative inquiry; narrative pedagogy

1. APEGADOS A LA EXPERIENCIA

Promover una pedagogía para la formación del profesorado supone tener en cuenta la experiencia y traer al aula relatos de experiencias educativas. Son estas narraciones, propias y ajenas, las que nos permiten conectar con las dimensiones subjetivas de quienes las viven y con las circunstancias en que se producen. Una conexión que nos pone a pensar de manera singular: apegados a la experiencia. En este sentido, proponerse una pedagogía que coloca en el centro la narración de experiencias y su indagación significa asumir un riesgo, porque no siempre sabemos cómo va a ocurrir, o de dónde nacerá esta posibilidad, o incluso si dará de sí. Para esta ocasión queremos iniciar este texto revisitando una experiencia que narra el inicio de una posibilidad narrativa. Porque al pensar con esta historia de nuestra clase, podemos desplegar algunas cuestiones que han resultado significativas en la búsqueda de una pedagogía narrativa para la formación del profesorado.

Comienza la clase, tal y como venimos haciendo últimamente, con la lectura, hoy por parte de Sara¹, del "cuaderno rodante"² que venimos componiendo como grupo-clase. Sara se coloca de pie, frente al resto del grupo, y empieza a leernos lo que ha escrito. La historia con la que nos invita a pensar es acerca de cómo se siente ella en la universidad. En su relato nos cuenta la extraña sensación que vive en las clases, en donde algo, que no sabe identificar, le impide intervenir, le frena a la hora de participar, de hablar en clase; cuando ella, nos dice, no era así en el instituto. Antes se vivía con desenvoltura, animada y decidida a expresar sus puntos de vista y a participar en los debates de las clases. Ahora, aunque las ideas le bullen en la cabeza, no se atreve a expresarlas. Tras la lectura, se inicia una breve y más bien tímida conversación en la que algunos expresan su forma de vivirse en la universidad. Entre unos y otros intentamos explorar algunas explicaciones acerca de qué es lo que puede haber cambiado entre los dos escenarios –instituto y universidad–, pero también en ellas y ellos, para que se hayan producido estos cambios. ¿Cuánto de todo esto se debe al modo en que funcionan estas instituciones? ¿Cuánto a la masificación de las clases en la universidad? ¿Cuánto a las formas de conocimiento académico que tienden a colocarnos en el lugar de la carencia, del no saber? ¿Cuánto al ambiente que se crea en una clase y

1. A fin de proteger la identidad de nuestras estudiantes, todos los nombres que aparecen a lo largo del texto son pseudónimos.

2. La noción y experiencia de "cuaderno rodante" la tomamos de Teresa Punta (2013) quien nos inspira en nuestro quehacer docente a través de las historias que compartió con nosotros en su visita a la Universidad de Barcelona, en noviembre de 2017.

que quizás la propia clase podría cambiar? ¿Cuánto a las formas de comportarse en una época de nuestra vida en la que tendemos más a protegernos, a no exponernos? (Diario de clase de Pepe, abril de 2019).

El texto de Sara, como otros que se escribieron en el cuaderno, y las preguntas que con ellos nos hacíamos estaban en clara relación con algunas de las cuestiones que orientaron las clases de “Planificación, diseño y evaluación del aprendizaje y la actividad docente”, del grado de Educación Primaria. Situar el sentido de la asignatura alrededor de considerar la vida del aula, y la manera en que esa vida puede ser creada y cuidada en la escuela, como un horizonte más amplio en el que pensar lo que el título de la asignatura nombra, nos llevó a atender cuidadosamente la vida que también nosotros estábamos cultivando en la universidad. Desde el inicio del curso, Pepe y Adrià se preguntaban, junto con el equipo de investigación del que Emma también forma parte, acerca de las diferentes formas en que la narrativa puede estar y hacerse presente en el aula universitaria. Una preocupación que movilizaba nuestras conversaciones desde hacía tiempo y que tenía que ver con hacer de las clases de formación inicial del profesorado un espacio de experiencia. Un espacio en el que también promover otras formas de saber que pudieran nacer de un pensamiento de la experiencia (Contreras, 2010; 2013; 2016). En particular, buscábamos promover un pensar de la experiencia en relación a sus historias de formación: aquellos relatos de sí desde los que pudieran pensarse en su transcurrir formativo, en relación a su pasado, a su presente y a su futuro. Relatos con los que tomar conciencia de su devenir y con los que formularse las preguntas que se les fueran abriendo al asumir el compromiso con su futuro como maestras y maestros.

El “cuaderno rodante” apareció para dar respuesta a la demanda que expresaron las y los estudiantes de compartir experiencias, al plantearles la pregunta sobre la vida de nuestra clase y lo que queríamos para ella. Tras escuchar su demanda, a Pepe se le ocurrió hacer circular un cuaderno para que quien quisiera pudiera recogerlo y traer algo para compartir. Un cuaderno desde el que, quizás, podía nacer la posibilidad de una experiencia. Desde los inicios, el cuaderno quedó abierto en cuanto a las posibles historias que las y los estudiantes podían compartir. Por ejemplo, sobre situaciones que habían vivido, o sobre escenas que observaban en distintos lugares y que les hacían pensar en cualquier faceta de la infancia y su educación. En definitiva, compartir experiencias y pensamientos con los cuales traer algo propio a la clase para convertirlo en asunto de conversación y reflexión pedagógica. Y durante un tiempo se convirtió en un espacio desde que el poder pensarse en clase y como clase.

Como expresaba en su colaboración otra estudiante, Clara: “En este cuaderno he visto la oportunidad de explicar lo que pienso, ya que, particularmente, cuando no me salen las palabras, las escribo.” O según recogía Alicia en su reflexión final del curso: “[El cuaderno] me proporcionó un espacio seguro para expresar mis inseguridades como maestra y compartir mis pensamientos, así como para escuchar y reflexionar sobre las aportaciones de los demás.” Estas palabras nos revelan no solo cómo la clase les permitía pensarse en primera persona, sino en qué modo el cuaderno

se había convertido en una parte más de ella, pues era una forma de ir haciendo clase, de irnos haciendo grupo que convivía, que compartía preguntas, experiencias, saberes y estudio. Los escritos se sucedieron como una narración conjunta que iba encadenando una conversación por escrito, a base de contar distintas historias personales entre su ser estudiantes y su irse pensando como docentes. Al final de cada lectura se iban apuntando nuevas personas que querían escribir para los próximos días, motivadas por lo que la historia de ese día les había dado a pensar. Se iba componiendo así una historia común y plural que fue mostrando la trama variada y compleja de la clase. Una trama que combinaba, como en la historia de Sara, un presente en relación a su pasado; o como en el de Félix, distintos presentes, distintos puntos de vista acerca de cómo puede vivirse en nuestra clase el estar callado en los momentos de conversación; o como en el de Clara, su presente (atreverse a romper su silencio) y su futuro (ganar confianza en ella misma mediante este ejercicio); o el relato de Cristian, acerca de los modos de ser y comportarse en distintos escenarios (escolar y no escolar) en diferentes momentos de su vida; o el de César, y la importancia de comprender la propia historia personal para entenderse y repensarse como maestro; o el escrito que nos leyó Alicia, en el que nos habló acerca del modo en que ella se va reinterpretando para crear su propio modo de relacionarse con las niñas y niños a quienes da clases de refuerzo; o el de Lidia, que a partir de una escena vivida con la madre de una niña a quien da clase, nos traía la pregunta sobre la formación que necesitan.

En este sentido, el cuaderno pasó a ser una forma de indagar en las dimensiones de lo vivido en los procesos de enseñanza en contextos escolares, haciendo consciente al grupo, junto con sus profesores, de diferentes dimensiones, capas, tramas y matices que estaban presentes también en la clase. Eran relatos en relación que daban pie a pensarse como clase y a vivirse como grupo, a la vez que iban abriendo las múltiples facetas que hay en juego en los procesos de formación, incluso más allá de lo que en el transcurso de la asignatura era posible profundizar. Adrià y Pepe procuraban resaltar dichas facetas y hacer consciente la relación entre el tiempo de narrarse y pensarse como estudiantes y las conexiones y transiciones en su irse haciendo maestras, maestros. Porque al narrarse estaban tomando consciencia de su historia y cómo la podían repensar. Porque en aquel momento experimentaban un triple ejercicio fundamental como experiencia formativa que tenía que ver con la escritura, la lectura y la conversación. Una escritura, lectura y conversación que se daban en primera persona, en conexión personal, y que se habían convertido en un ejercicio deseado que podían mantener vivo también en la escuela, como una forma de compartir experiencias y saberes, de pensar juntos, y de crear y cuidar la relación educativa.

Si bien la historia del cuaderno nos permitía apreciar el movimiento que se fue produciendo en el grupo y la atención a sus procesos de formación como algo que les involucraba en muchas facetas de sus vidas personales, sin embargo, sus narrativas de formación no se sostenían solo en este cuaderno. Las historias, los relatos y el pensar narrativo estaban presentes en nuestras clases de muchas otras formas: como relatos de sus experiencias escolares infantiles; a partir de la recuperación de momentos de su historia personal en relación a algún aspecto sobre el que es-

tuviéramos trabajando en clase (por ejemplo, en relación a momentos en los que se habían sentido “vivos” a lo largo de su escolaridad; momentos en los que “estudiar” había tenido sentido para ellas/os; etc.); mediante narrativas orales (con visitas de otras maestras a nuestra clase) o escritos de maestras; con los relatos de experiencias escolares, fruto de nuestras investigaciones en escuelas (Contreras y Quiles-Fernández, 2017) o del trabajo como maestro de Adrià; a través de documentales audiovisuales. Y junto a estas variadas formas de traer a nuestro presente, a nuestras clases, historias en donde se nos manifestaba la vida escolar y las vidas de quienes la componían, procurábamos el desarrollo de conversaciones, así como ejercicios y tareas que se basaban en un pensar narrativo; esto es, un pensar con las historias, no sobre ellas; un pensar en el flujo de las historias, en el que las ideas que se van gestando muestran su conexión con los acontecimientos presentes en esas historias, a la vez que movilizan nuestro sentido de las cosas (Clandinin, 2013, pp. 29-30). Conversaciones, ejercicios y tareas que pretendían, por tanto, ir más allá de las narraciones para indagar en ellas y, al hacerlo, indagar en nuestro propio saber.

Paralelamente al proceso que vivían Pepe y Adrià en sus clases, Emma había incorporado la escritura de un diario de clase en la materia “Sistema Educativo y Organización Escolar” durante el semestre anterior, pero para ella la narrativa tomaba vida desde otra preocupación: hacer del aula un espacio propio en el que cada estudiante pudiera habitarlo desde sí. Y el diario, junto con la lectura de cuentos, la creación de narrativas visuales y los ejercicios epistolares, había posibilitado no sólo la experiencia y la reflexión, sino que la palabra hubiera movilitado a la escucha y a la conversación, haciendo que las historias, sus historias, pasaran a ser el centro de lo que acontecía en clase. Un centro en el que también se colocaban las tensiones. Al tratarse de una materia en la que el estudio de la legislación educativa emergía como el primer bloque temático del plan docente, resultaba importante el diálogo entre lo que institucionalmente movilizaba la legislación y sus propias experiencias escolares. Precisamente, ese vínculo entre lo propio y lo externo (los contenidos de legislación) generó un conjunto de tensiones institucionales en el grupo. Pero también eso fue lo que llevó a Emma y a sus estudiantes a buscar otros modos de ser y de estar en la clase. Modos que tuvieran que ver con quiénes eran y en quiénes estaban llegando a ser como futuras maestras (Bateson, 2011).

Aunque los tres impartíamos materias diferentes, coincidíamos en la necesidad y el deseo de recuperar una pedagogía narrativa para mostrarles (y mostrarnos) la transición que llevaba a nuestras y nuestros estudiantes de lo que vivían en la universidad, a lo que podían pensar ya también como docentes, vinculado a lo que podrían llegar a indagar, cuidar, preguntarse y desear para sus clases. Pero también para abrirles la posibilidad de poder vivir su experiencia de formación más allá de la adquisición de conocimientos teóricos y recursos prácticos. “Un más allá que no es en vez de” (Punta, 2013, p.14). Porque nuestra pregunta no es solo acerca de las diferentes formas en que la narrativa puede estar presente en la formación del profesorado, sino más bien acerca de cómo puede ser la formación un espacio para la indagación narrativa: para favorecer un pensar narrativo, en conexión con las historias, que promueva nuevas formas de relacionarse con la experiencia, para abrir así

nuevas preguntas, nuevos sentidos, nuevas posibilidades a nuestras vidas presentes y futuras.

2. PREPARARNOS PARA ENSEÑAR

Dewey (1969) nos recuerda que

vivimos siempre en el tiempo que vivimos y no en algún otro tiempo, y sólo extrayendo en cada tiempo presente el sentido pleno de cada experiencia nos preparamos para hacer la misma cosa en el futuro. Esta es la única preparación que a la larga cuenta para todo (pp. 58-59).

Pensar las clases que vivíamos con nuestros grupos y el modo en que las y los estudiantes participaban en ellas traía consigo un sentido particular de la enseñanza que, como nos recuerda Dewey, tiene que ver con un tiempo presente. Y es desde la intensidad de dicho presente lo que nos permite imaginarlo e imaginarnos en el futuro. La clase, en tanto que espacio generador de conversaciones, pensamiento, preguntas y saberes, no sólo preparaba a quienes iban a enseñar posteriormente, sino a quienes ocupábamos el lugar de maestros en el presente. De hecho, que en nuestras clases esto se convierta en motivo de reflexión, no es fruto de la casualidad, pues en el núcleo de nuestra forma de entender la formación se encuentra el deseo y la necesidad de abrir las preguntas fundamentales de la educación no solo como preguntas para un futuro ejercicio profesional (un tiempo que se compone más de imaginaciones que de certezas), sino como preguntas también acerca de nuestro presente (lo que vivimos y estudiamos en nuestras clases) y de nuestro pasado (de qué historias educativas estamos hechos y cómo siguen vivas en nosotros, Okri, 2014). Cuestiones centrales de la educación y la enseñanza, como la relación educativa, la vida compartida de un grupo y cómo vivir juntos –una pregunta que es educativa y es política–, las vidas singulares que cada cual va componiendo, y qué tipo de experiencias nos acercan el mundo y nos permiten comprenderlo, eran todas ellas cuestiones para nosotros en nuestras clases y no solo preguntas para ellas y ellos para un futuro abstracto, cuando sean docentes. En el fondo se trataba de poner en juego un posible modo de enseñar y aprender que no se dissociara de nuestras propias vidas. Vivian Paley (2006, p.28) apunta que “nadie enseña en abstracto”, porque el enseñar y el aprender no existen por sí solos, sino que somos personas las que enseñamos y personas las que aprendemos, con nuestras vidas, con nuestras historias, con nuestros deseos y con nuestras imaginaciones (Greene, 2000).

Precisamente por eso, en los cursos que cada uno de nosotros impartía en el grado de Maestro/a de Educación Primaria, se nos hacía presente la necesidad de un modo de pensar y de una experiencia de formación que nos involucrara aquí y ahora, que nos incluyera, que no nos dissociara ni nos desconectara (Rodgers y Raider-Roth, 2006). Comprendiendo la complejidad y las narrativas institucionales, sociales, políticas y culturales en las que vivimos, las cuales muchas veces han conformado nuestras prácticas, nuestro pensamiento y nuestro lenguaje de un modo reduccionista. Comprendiendo también que, en muchas ocasiones, nuestras historias nos mues-

tran grietas y aperturas para existir, pues las historias “hacen explícito lo implícito, visible lo escondido, dan forma a lo informe y hacen más claro lo confuso” (Chou, Tu y Huang, 2013, p. 60). Y esta era la búsqueda que se daba (y continúa dándose, de un modo u otro) en nuestras clases: hacer de la experiencia de formación un camino para indagar en esos escenarios, para reconocer las tensiones que nos generan, y para buscar algunas rendijas con las que ir afectando y remodelando algunas facetas de esos escenarios y de nuestra vida en ellos.

Nuestra experiencia docente nos muestra que los relatos de experiencia permiten, entre otras cosas, rescatar aquellos momentos en los que se dieron esas aperturas para existir. Además, el hecho en sí de narrarnos, o de poder participar de algún modo en un proceso narrativo, es una apertura para existir. Por ello, cuidar los procesos narrativos puede ser un camino para extraer, como plantea Dewey, “el sentido pleno de cada experiencia”. No solo de nuestras experiencias, sino también de aquellas otras que nos llegan por medio de historias en las que se expresa la trama de acontecimientos, subjetividades y contextos en la que se vive y se transmite la complejidad vital de una experiencia. Historias en las que, como participantes y receptores, completamos su significado (Ricoeur, 1995). Y en las que, si seguimos profundizando, podemos abrir nuevos significados y sentidos. Tomar la fuerza de las experiencias, propias y ajenas, y profundizar en ellas para preguntarnos por el sentido y las posibilidades de la educación y de la enseñanza es un modo de prepararnos para seguir haciéndolo a lo largo de nuestra vida. Y puede ser un modo especial de prepararnos como maestras y maestros: como quien vive aperturas para existir y quien también las cuida en sus estudiantes; como quien reconoce su propia vida y la de sus estudiantes; como quien reconoce las tensiones en las que se mueve el oficio docente; como quien profundiza en las experiencias para preguntarse por las grietas que pueden abrirse en nuestro pensamiento, en nuestro lenguaje, en nuestras prácticas, en nuestras instituciones, para ampliar, junto a nuestros estudiantes los registros de nuestra existencia.

3. CULTIVAR EL SABER NARRATIVO EN EL AULA UNIVERSITARIA

A través de las narrativas compuestas por nuestras y nuestros estudiantes y compartidas en la clase, descubrimos que vivir y cuidar el sentido narrativo en el proceso de formación, nos ha ayudado también a captar y comprender el potencial de la narrativa como forma de convocar un saber educativo sensible. Y es que al acompañarlos en el acto de recontar y profundizar en sus experiencias, percibimos tramas de vida que se ponen en juego al escuchar historias y experiencias ajenas. Esto nos ayuda también a imaginar una pedagogía narrativa que toma dicho potencial para orientar y ofrecer un nuevo sentido a la formación del profesorado.

En cuanto que expresión de la experiencia, una narración nos trae a la presencia, de forma tentativa, la trama compleja, existencial y dinámica de acontecimientos y subjetividades, de situaciones de la vida y de quienes las experimentan. Una historia nos evoca el vivir en sus sensaciones del existir, antes que en sus explicaciones

e interpretaciones de esos acontecimientos, de esas subjetividades (Ricoeur, 1995). De hecho, una historia nos puede poner frente a una situación que nos desconcierta, y no necesariamente frente a una comprensión de esta (Bruner, 2003). En este sentido, la propia experiencia, como las narrativas orales compartidas en clase, si nos afectan, si nos tocan, nos reclaman pensar. Un pensar que acompaña a la experiencia y que invita a profundizar en ella para preguntarse, para sorprenderse, para tomar conciencia de las diferentes capas de que puede estar compuesta (Contreras y Pérez de Lara, 2010). El saber narrativo es el que vuelve una y otra vez al relato, para seguir pensando con él, para excavar en nuevas capas, para hacerse más sensible a lo que en él se nos muestra y a la experiencia que evoca. El saber narrativo, al estar en conexión con los relatos que nos traen experiencias vividas, y que nos traen por tanto a nuestra presencia las vidas de sus protagonistas, es un saber que no se puede disociar de esas vidas, de las personas de las que esas historias nos hablan y de las resonancias que nos provocan (Conle, 1996). Es un saber sensible a la subjetividad y a la alteridad. Por eso, en nuestras clases necesitamos volver una y otra vez a las historias de nuestros y nuestras estudiantes y a las experiencias que con ellas podemos evocar. Eso nos permite conectar mejor con sus narrativas, así como buscar nuevas y más profundas versiones de estas. Según lo expresa Margaret Olson (1995, p. 122), “el conocimiento narrativo se construye y reconstruye conforme componemos relatos para explicarnos a nosotros mismos y a otros”. Ciertamente, reconstruimos el saber narrativo con aquellas narraciones que nos cuentan, no sólo nuestras y nuestros estudiantes, sino con las historias que también nosotros compartimos, como docentes, en nuestras conversaciones. Y es que las experiencias ajenas mueven nuestra subjetividad, evocan nuestras propias historias, así como amplían “el horizonte de nuestra existencia” (Ricoeur, 1995, p. 152), abriendo posibilidades imaginativas para nuestras propias experiencias. Es así como componemos nuevas versiones de las historias ajenas. En ellas aparecen nuevos pensamientos, nuevas preguntas, nuevas posibilidades. Y ya no son historias ajenas, sino historias que nos conciernen, que nos involucran, que nos ‘tocan’. A lo mejor, se trata de historias en las que nos reconocemos, o en todo caso, historias con las que nos pensamos. Por eso, el saber narrativo, como propone Olson (1995), es contextualizado, encarnado, y se encuentra siempre en proceso de elaboración, en especial, si se dispone de los contextos de relación en los que estas historias pueden ser expresadas y pensadas. Lo que cuenta como saber narrativo no es la acumulación de conocimientos que obtenemos de la experiencia, sino el proceso de su continua elaboración. “Si reconocemos el conocimiento narrativo como la construcción y reconstrucción de la experiencia, el foco es entonces la experiencia en sí misma.” (Olson, 1995, p. 123).

En los procesos de formación que nosotros acompañamos desde la universidad, las historias y relatos de experiencia, se prestan a un pensar encarnado, porque tratamos de poner en movimiento la implicación personal y subjetiva de nuestras y nuestros estudiantes (ya sea como autores o como receptores). Un saber narrativo que, frente al paradigmático (como saber descontextualizado y despersonalizado), guarda estrechas relaciones con el modo en que nos vivimos en el flujo de la vida y de sus acontecimientos (Bruner, 1988). Y que es el modo en que nos vivimos en

la experiencia de nuestro oficio educativo. En este sentido, practicar y cultivar la narrativa y el saber narrativo se ha convertido, para nosotros, en un modo que nos ayuda a prepararnos como docentes y que nos mantiene en una relación sensible y cuidadosa con lo vivido.

Por lo que a nosotros respecta, en nuestras historias de formación y relatos de experiencia como docentes universitarios, en diversas ocasiones hemos afrontado el conflicto entre las formas de conocimiento que nos han conformado y las historias vividas que nos convocaban a otros saberes y a otros modos de saber que no siempre conseguían expresión, profundización y reconocimiento. Precisamente eso ha sido lo que nos ha colocado en la necesidad de preguntarnos por el modo en que la universidad instituye la formación del profesorado y en la manera en que nuestra historia como profesores está afectada por las configuraciones institucionales; afectando, a su vez, a nuestras formas de concebir el saber pedagógico (tanto nuestros saberes como docentes, como aquellos que enseñamos a nuestros estudiantes). Pero también nos hemos podido preguntar por las grietas y aperturas que hemos encontrado en nuestra historia para existir como docentes y académicos; y por las rendijas que tratamos de encontrar y abrir en una época atrapada en las formas estandarizadas y monocordes de expresión y comunicación del conocimiento y obsesionada por el rendimiento, las evidencias, las competencias (Biesta, 2017).

4. LA INDAGACIÓN NARRATIVA COMO PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Revisando ahora los cuadernos que invitamos a escribir a nuestras y nuestros estudiantes, sus narrativas escolares y los cuentos y textos narrativos co-compuestos en nuestras clases, se nos hace presente el modo en que la indagación narrativa nos invita a explorar y a profundizar en estas historias propias y ajenas como forma de cultivar un modo de saber. El trabajo desarrollado por Jean Clandinin y Michael Connelly (2000; Clandinin, 2013), centrado en el estudio de la experiencia educativa, parte de la convicción de que la experiencia (y la vida en general) se compone narrativamente. En este sentido, no solo vivimos experiencias que traducimos en relatos, sino que nos vivimos desde estos relatos que nos contamos; o desde aquellos relatos que nos han contado y desde las narrativas (sociales, culturales, institucionales) en los que están insertos y desde los lenguajes en los que se expresan. Por este motivo, la indagación narrativa, como modo de exploración de la experiencia y de los relatos en que se expresa, no se limita a contar historias. Por el contrario, su propósito es indagar en ellas, pensando narrativamente con la experiencia y con su relato, para aprender algo nuevo a través de la experiencia. No solo “de” la experiencia, sino “a través” de ella. Porque la experiencia es educativa no cuando confirma nuestros presupuestos, sino cuando nos trae algo nuevo no previsto. Y las historias son educativas cuando nos abren cuestiones y nuevas posibilidades para entender la experiencia, o para preguntarnos por aspectos del mundo y de la vida que no habíamos contemplado (Olson, 1995).

Además, en la indagación narrativa y en el cultivo de un modo narrativo de saber, es la exploración conjunta la que crea una comunidad educativa, en la que “todos so-

mos profesores/estudiantes/aprendices al compartir nuestro conocimiento y nuestras preguntas sobre la enseñanza y el aprendizaje” (Olson, 1995, pp. 129-130).

Proponerse una pedagogía narrativa para la formación del profesorado significa acoger el proceso mediante el que las y los estudiantes van componiendo y reconfigurando su saber, a partir de sus historias. Porque el saber que nos sostiene como docentes emana de nuestro saber personal, de aquellas experiencias e historias en las que hemos ido configurando y sosteniendo el sentido de nuestra vida y de nuestro quehacer docente. Según lo expresa Jean Clandinin (1992; 1993), damos sentido a nuestras prácticas de enseñanza a partir de nuestro saber de la experiencia, aquel saber encarnado, que procede de nuestras historias personales y que se activa en nuestras prácticas escolares y en nuestras vidas. La formación del profesorado es una parte de nuestro proceso de componer nuestras vidas como docentes. Formarse como docente es indagar en las historias que tenemos elaboradas acerca de la enseñanza. Viviendo otras historias y la posibilidad de contarnos otras historias, vamos reconfigurando nuestro saber.

Desde este punto de vista, una pedagogía narrativa para la formación del profesorado puede entenderse como una especial atención al desarrollo en nuestros y nuestras estudiantes de su saber docente, entendido como un saber encarnado, en continua configuración, teniendo en cuenta las vivencias con las que llegan, las experiencias que puedan darse durante la formación y las que imaginan y desean para su vida como enseñantes. Un proceso continuo, para que en su posterior vida profesional puedan vivirse siempre así, en este proceso de ir reinterpretando sus experiencias para ir generando nuevas comprensiones y nuevas disposiciones para su vida escolar con las niñas y niños con quienes la compartirán. La experiencia de formación podría entenderse como una permanente composición de sus historias de formación; “una continua reescritura de las vidas de los estudiantes, y no como una preparación para algo desconectado de lo que viene de antes y un entrenamiento para lo que vendrá después” (Clandinin, 1993, p. 11).

Pero esta reescritura requiere de aquellas condiciones que la desencadenan y la enriquecen. Pues, como argumentan Schaefer, Downey y Clandinin (2014, p. 208), la cuestión no es valorar o celebrar todos los saberes que traen consigo las futuras maestras y maestros. “Se trata más bien de comenzar a hacer visibles las complejidades de su saber y abrirlo a indagaciones que nos reclamarán, a ellos y a nosotros, qué sabemos, cómo sabemos y qué necesitamos sostener para vivir nuestras vidas como docentes y como personas”. Si se concibe la formación como un continuo contar y recontar las historias con las que se van haciendo y pensando como maestras y maestros, necesitamos disponer de una comunidad que escuche y que cuide un clima de confianza, para poder generar un espacio conversacional en el que despertar interrogantes y disponerse a la exigencia intelectual. Y necesitamos también que esta conversación se enriquezca con múltiples voces; no solo las voces personales de la comunidad, sino también aquellas otras voces invitadas mediante lecturas, perspectivas teóricas y trabajos de investigación, imágenes y documentales, cuentos y otras narrativas, escritas o visuales; junto con escenas de vida y las palabras de

maestras y maestros, y también las de niñas y niños. Es de todo este conjunto de ingredientes y voces participantes en las conversaciones de la comunidad del aula universitaria de donde puede venir la apertura a nuevas lecturas de la experiencia vivida. De donde puede venir también la percepción y la comprensión sensible a la vida escolar y a las vidas de quienes forman parte de ellas. Y como puede ampliarse el abanico de sentidos y posibilidades de lo educativo y el de su imaginación como docentes.

Mientras nuestras y nuestros estudiantes participan de esta dinámica de componer y recomponer sus relatos de experiencia y sus historias de formación, nosotros, como profesores universitarios, también estamos implicados “en un narrar y volver a narrar reflexivo” (Clandinin, 1992). Atender a sus narraciones nos lleva a tener que aprender a escuchar sus historias, a participar en ellas, acompañándolos y orientándolos para que realicen nuevas lecturas de estas, y a compartir nuestras historias para que puedan ampliar las suyas. Este “narrar y volver a narrar reflexivo” de nuestros procesos de formación nos puede ayudar a reconocer nuestra historia de formación, normalmente anclada en la tradición académica del conocimiento paradigmático (Bruner, 1988), mientras exploramos en nuestras clases la apertura al reconocimiento y a la profundización de los saberes narrativos. Nuestra indagación narrativa como docentes es una forma de recuperar nuestras historias de experiencias pasadas y presentes para poder comprender mejor nuestras transiciones, nuestras dificultades personales y los resquicios que exploramos en nuestro escenario institucional. En este proceso de indagación sobre nuestra experiencia imaginamos nuevas historias que nos abren posibilidades para nuestro quehacer docente.

En el sentido en que aquí lo estamos planteando, no es una propuesta de actuación ni un plan de formación. Es más bien una forma de mirar al sentido de la formación del profesorado que cuente con la propia experiencia de estudiantes y profesores, para poder así componer sus propios procesos de formación, reconociendo su sentido personal, experiencial y narrativo. La pedagogía narrativa no es tampoco una formulación especulativa. Por el contrario, es un modo de vivir y practicar los procesos de formación de una manera sensible a lo que realmente se vive en su transcurso, y como una forma de ir componiendo, estudiantes y profesorado, un saber en el que sostenerse; como estudiantes en sus procesos de formación y en su futuro docente; y como profesoras y profesores universitarios en nuestro continuo proceso de formación mientras acompañamos a estudiantes que quieren ser enseñantes.

5. TRANSITAR LAS TENSIONES PARA HACERLAS FRUCTIFICAR

Promover una pedagogía narrativa no es una tarea sencilla, ya que normalmente resulta disonante con respecto a las formas de saber predominantes en el ámbito académico y escolar. Tanto nuestros y nuestras estudiantes como nosotros nos hemos formado en una tradición del saber que valora y legitima los conocimientos abstractos y las explicaciones universales; que entiende el conocimiento como impersonal (aún se sigue insistiendo en muchas publicaciones académicas en la utilización de un lenguaje impersonal) y descontextualizado. Formas de conocimiento

que se apoyan en lo que Bruner (1988) llama “pensamiento paradigmático”. Un pensamiento basado en la lógica argumentativa, que construye sistemas conceptuales para proponer modelos idealizados de descripción o de explicación de la realidad. Estas formas de conocimiento aspiran a convencer de su verdad; a diferencia de las formas narrativas de saber, que lo que procuran es mostrar “su semejanza con la vida” (Bruner, 1988, p. 23). Unas y otras formas de pensamiento y de saber se relacionan con la realidad de forma diferente. Pero también conducen a formas de imaginación diferenciada: mientras que el paradigmático promueve hipótesis para verificar, el narrativo promueve la imaginación sobre la subjetividad de las personas y el sentido dramático de la vida y de la condición humana. Y mientras que el paradigmático, como forma de saber, nos reclama una distancia personal, el narrativo requiere la implicación subjetiva (Nussbaum, 1997).

Esta perspectiva narrativa que venimos incluyendo en nuestras clases desde hace ya algunos años, nos mostró ya desde nuestros primeros tanteos que en las historias de nuestras y nuestros estudiantes se evidencia esa disonancia entre las formas de saber bajo las que han construido su historia de relación con el conocimiento escolar y las, en ocasiones, difíciles transiciones que tienen que hacer para entender y habitar una pedagogía narrativa. Esto nos llevó a pensar que, acostumbrados a “un lenguaje codificado y desconectado de las experiencias significativas de sus vidas” (Clandinin, 1993a, p. 2), no siempre les resulta fácil pensar y escribir en conexión personal, contando con su experiencia, con lo que saben; no siempre encuentran sensato que de sus experiencias puedan nacer comprensiones y decisiones que les movilicen como maestras y maestros. O quizás con más precisión, no siempre entienden que esa exploración pueda ser una actividad adecuada para su formación universitaria; porque de ella esperan otra cosa, otro saber.

El relato instituido sobre la universidad está más asociado al conocimiento paradigmático, argumentativo, codificado y desconectado de nuestras vidas. Y nuestra “historia epistemológica” que se ha ido configurando en nuestra historia de formación, ha privilegiado este conocimiento y nos ha conformado según ese relato institucional con respecto a los saberes pedagógicos, y en especial, en lo que se refiere al saber didáctico. De la universidad parece “esperarse las soluciones a los problemas de la práctica” (Clandinin, 1993b, p. 179), y a la vez, desencantarse de ella por su incapacidad de cumplir esa promesa. La universidad parece aspirar a realizar dicha promesa, convencida de que el problema consiste en que aún no se ha encontrado el conocimiento que resolvería esos problemas, o bien que aún no se ha formado adecuadamente a las y los estudiantes en las competencias apropiadas (que muchas veces parecen reducirse a destrezas “entrenables”) que les permitirá desenvolverse con éxito en las escuelas. Y la colocación inicial de las y los estudiantes suele ser esta de esperar aquel conocimiento que les proporcionará todos los recursos para desenvolverse con seguridad como docentes.

Sin embargo, la pedagogía narrativa no entiende la formación como la transmisión y adquisición de conocimientos y competencias-destrezas. No la entiende como la transmisión del conocimiento pensado “para” el profesorado, sino como el desarro-

llo “del” saber docente (Clandinin y Connelly, 2004). Un saber docente en donde “la distinción entre lo personal y lo profesional se difumina” (Clandinin, 1993a, p. 2). Porque el saber en el que nos sostenemos como docentes no tiene suficiente con los conocimientos pedagógico-didácticos. Nos sostenemos como docentes con todo lo que nos va constituyendo y dando sentido. Porque somos personas que enseñamos. Hacerse profesor o profesora, maestra o maestro, es un modo de vivir, a partir de quien se es, de quien se va siendo. Y al hacerse docente, al irse haciendo docente, uno va componiendo una coherencia narrativa en la que se busca dar sentido a su vida (Schaefer, Downey y Clandinin, 2014). Precisamente porque “el oficio docente se hace con uno mismo” (Contreras, 2010, p. 64), no es suficiente con un conocimiento profesional que se disocie del sentido y de la composición de la propia vida. No es tan solo una mixtura entre aspectos personales y competencias profesionales. Es más bien cómo vamos componiendo nuestra vida, como vamos elaborando y reelaborando nuestra historia personal para ir integrando los compromisos del oficio docente que vamos captando, asumiendo y convirtiendo en decisiones y acciones.

Estos contrastes y disonancias entre las diferentes formas de concebir el conocimiento, los saberes que nos sostienen en el oficio docente y la formación del profesorado, son fuente de desconciertos y tensiones para nuestras y nuestros estudiantes, como lo son también para nosotros como formadores. Algunas de estas tensiones son reflejo de las dificultades con las que nos encontramos al proponer, en nuestras clases y en la universidad, una pedagogía narrativa. Y es que, a pesar de valorar la potencialidad de esta, sabemos que en la universidad continúan predominando otra lógica y otras demandas. Más aún, en una época de capitalismo cognitivo, dirigido a “hacer de la inteligencia (...) una fuerza productiva”, sin saber dónde queda “la inteligencia como potencia reflexiva y autónoma” (Garcés, 2017, p. 62). En una época “de impaciencia”, en la que se quiere una enseñanza consistente, segura y anticipable, dirigida a “la producción eficaz de resultados predecibles de enseñanza” (Biesta, 2017, pp. 19-22).

Por otro lado, nos hemos encontrado con otras tensiones que reflejan, más bien, las dificultades para aceptar y movernos con comodidad en una forma de ir sabiendo y aprendiendo que no nos sitúa en una relación de adquisición y posesión de conocimiento, sino en un proceso de transformación personal (Fromm, 1978). En diversas ocasiones, este hecho llevó a Emma a crear, en su clase, un espacio de conversación con las y los estudiantes. Un espacio desde el que cuidar y acompañar aquello que, como grupo, estaban transitando. Y es que conversar acerca de las tensiones y complejidades experimentadas formaba parte del modo en el que iban co-componiendo la narrativa del aula. El movimiento que Emma deseaba que sus estudiantes vivieran tiene que ver con lo que Pepe y Adrià les planteaban en el cuaderno rodante: que su formación la experimentaran como un proceso de indagación en el que los saberes se conectan y encarnan. Y en el desarrollo de una pedagogía narrativa, los tres coincidimos en que nos ha supuesto concebir los cursos como un proceso de indagación. Esto nos ha requerido, como indica Clandinin (1993b), abandonar la seguridad de las asignaturas preparadas antes de que empezara el semestre, con todos los contenidos establecidos, las lecturas seleccionadas, las tareas y pruebas de evaluación decididas... para aceptar la incertidumbre de un proceso abierto de indagación que

ha ido naciendo de lo que se ha ido dando en cada uno de nuestros grupos de estudiantes, dando lugar a la continua construcción y reconstrucción del saber.

Esta tensión nos ha resultado todavía más aguda cuando las tendencias que se han impuesto en la universidad (justificadas por políticas de transparencia y de garantía por “el logro competencial”) pretenden tener establecidos y controlados todos los procesos y resultados previsibles, funcionando como políticas de control y de autocontrol del profesorado. Repensar la narrativa institucional en la que habitamos y de la que formamos parte, nos permite explorar, descubrir y comprender mejor el modo en que esta condiciona y altera no sólo las narrativas de nuestras y nuestros estudiantes, sino también nuestras narrativas como docentes. Quizás este sea un proceso más difícil para nosotros que para nuestros estudiantes, pues lo que hemos podido descubrir hasta el momento es que, a nuestros y nuestras estudiantes, a pesar del desconcierto inicial y la inseguridad que les genera, reconocen con rapidez lo que les aporta cuando encuentran que pueden ser autoras (y no solo receptoras) de un saber. Y cuando exploran las relaciones entre lo que nuestras asignaturas les ofrecen y el modo en que pueden con ello revisar sus historias educativas y personales.

Sin embargo, en esta tensión entre el desarrollo de un saber docente (que incorpora lo personal y que se va gestando en un proceso de indagación) y la adquisición de conocimientos, se nos hace presente otra tensión: el lugar que ocupa en una pedagogía narrativa la teoría, el conocimiento disponible, los “saberes constituidos” (Cifali, 2005, p. 179). Ya hemos avanzado antes que la pedagogía narrativa supone una comunidad que cuida la conversación. Y en esta conversación hay múltiples voces, entre ellas, las de las aportaciones del conocimiento disponible. O quizás mejor, las aportaciones de los textos que nos traen ideas, experiencias, pensamientos, construcciones teóricas, datos empíricos, propuestas. Decimos textos, mejor que conocimientos disponibles, porque todas estas fuentes de conversación nos llegan como voces, esto es, como textos con autoría que exponen, argumentan, defienden, cuestionan, sugieren. Es esta autoría la que nos permite la conversación, la que nos permite prestar atención a lo que un texto, y alguien que lo sostiene, nos traen para pensar. Y la que arraiga la conversación, para que no se vaya a la disquisición desconectada de la realidad, sino que nos conduzca siempre a la relación con algo y con alguien que nos ayudan a pensar.

La cuestión, por tanto, no es el saber teórico versus el saber personal, sino cuáles son las formas de relación con la teoría que nos permiten pensarnos en el mundo, para poder reconstruir nuestra historia. Aunque también qué cualidades de la teoría son las que colaboran en este pensarnos en el mundo, recontarnos y reconstruirnos en él. Porque lo que cuenta como aportación teórica para este pensarse en el mundo, son aquellas teorías que no representan el mundo, sino que actúan como “herramientas para desplazarnos y para aprender a percibirlo de otra manera” (Garcés, 2018, p. 21). Cuando se vale de conceptos que “no capturan sentidos, sino que son llaves que abren caminos, los caminos de lo impensado” (ibíd.). Cuando propone palabras críticas que abren “una distancia entre nosotros y el mundo”. (ibíd., p. 94), que nos permiten mirar al mundo y a nosotros mismos de otra manera. Porque lo que cuenta no es tanto las teorías como acumulación de certezas, sino llegar a

participar de la misma actitud para relacionarnos con la realidad educativa y para pensar nuestro lugar en ella. “No se trata de apropiarse de las conclusiones de los saberes elaborados, sino de reconocer que los saberes pedagógicos están vivos, que su aprendizaje es inabarcable e inagotable desde la perspectiva de acumular conocimientos y gestionar situaciones con ellos” (Blanco, Molina y Arbiol, 2016, p. 236).

Hay una última tensión que quisiéramos mencionar, y que es necesario transitar junto con nuestros y nuestras estudiantes; tiene que ver con la necesidad, para quienes se están formando para ser maestras y maestros, de disponer de recursos y estrategias para la acción. Una pedagogía narrativa no significa negar esta necesidad, o no abordarla. Pero sí mirarla desde otro lugar. No desde la posesión de repertorios prácticos, como si fuera un arsenal disponible que tan solo requiere entrenamiento para su utilización. Sino desde su relación, de nuevo, con una voz y una experiencia que cuenta, en las complejidades de la vida (que es lo que una historia siempre nos trae a nuestra presencia), lo que supone hacerse cargo de situaciones de la vida escolar y llevarlas a cabo. Lo que buscamos desde una pedagogía narrativa, o una pedagogía de la experiencia, es acercarnos a relatos de experiencias pedagógicas que se prestan a ser indagados narrativamente; con el propósito de poder explorar en esas historias las huellas de las vidas personales y de la vida que se sucede en una historia, lo que tienen para decirnos. Y poder prestar atención a lo que una experiencia hace con nosotros: a lo que moviliza en nosotros, como disposición y posibilidad, para vivir nuestra propia experiencia. Para podernos situar más allá de los modelos, más allá de los pasos y procedimientos señalados, y poder estar más atentos a las vidas de las niñas y de los niños que respiran en esas historias, y a nuestras propias capacidades y responsabilidades, para dar una nueva vida a lo que con una experiencia nos llega.

6. RESONANCIAS

Iniciar este texto revisitando algunas de las historias vividas en nuestras clases de formación del profesorado, es el modo que nos parecía más adecuado para mostrar algunas de las cuestiones fundamentales que tienen que ver con la indagación narrativa en los procesos de formación. Pero que tienen que ver, sobre todo, con las vidas: con nuestras vidas presentes y en relación; o con las historias a partir de las cuales recuperamos facetas de nuestra vida con las que pensarnos y pensar aspectos esenciales de la educación; o con aquellas otras historias que nos traen a nuestra presencia escenas de vida y acontecimientos escolares; o con las vidas que nuestros estudiantes van imaginando y construyendo como docentes, en relación a las vidas de sus futuros alumnos. La narrativa, y su profundización, nos permite estar atentos y sensibles a todo ello y, a la vez, desarrollar un modo de saber que es personal y relacional. Un saber que nace de las experiencias, propias o ajenas, con sus múltiples dimensiones y matices, y a la vez, sin acabar de despegarse de ellas, se abre a nuevos sentidos y posibilidades en nuestra existencia como docentes.

Volver ahora a las narrativas co-compuestas junto a nuestras y nuestros estudiantes nos permite recordar que no podemos pensar en la enseñanza en las escuelas si no

prestamos atención a que lo primero es la vida que allí se da: las vidas de quienes allí viven y conviven. Pero para reconocer la vida que se da en la escuela tenemos primero que poder nombrar y atender a la vida que vamos creando y recreando en nuestras clases, junto a nuestras y nuestros estudiantes. Y es que mientras que pensábamos la vida en las escuelas y les invitamos a observarla como una experiencia motora (pues nos pone en movimiento), lo que acontecía en nuestras clases ha pasado a ser una exploración compartida. En este sentido, pensar una pedagogía narrativa para la formación del profesorado responde a un modo de explorar aquello que pasa y nos pasa en la clase, más que como un plan específico de actuación.

En diversas conversaciones en el bar de la facultad, a los tres se nos hacía evidente que la mirada a la escuela y a la infancia necesitaba entrelazarse con la mirada de lo que vivíamos en clase. Y es ese entretejido el que nos interpelaba a todos, profesores y estudiantes. Porque ambas miradas nos colocaban en un recorrido en el que no podíamos asegurar lo que sucedería. Porque contar con las vidas de quienes conviven en el aula y contar con la vida que acontece responde también al ritmo de la vida y de las relaciones. Un ritmo al que sólo es posible atender si escuchamos en círculos, pues los relatos de experiencia y las historias compartidas “se mueven en círculos. Ellas no se mueven en línea recta” (Metzger, 2009). Precisamente es esa escucha atenta y sensible, circular, la que hemos tratado de cultivar en nuestras clases. Para Emma, atender a dicha circularidad tenía que ver con invitar a las y a los estudiantes a descubrir nuevas historias, o historias que estaban ya dentro de aquella narrativa compartida, o historias que nos resuenan al escuchar lo que se comparte. Todo ello mediado por la pregunta acerca del sentido educativo (Quiles-Fernández, 2016). Además, para Pepe y Adrià, atender a dichas interpelaciones respondía a un modo de cultivar y habitar una manera de saber y una manera de vivir el oficio educativo. Y es en nuestras clases, cada una con una particularidad determinada, donde buscamos una pedagogía narrativa para la formación del profesorado que no responde ni a un uso instrumental ni tampoco a un empleo paradigmático. Más bien responde al deseo de que, al compartir y escuchar en nuestras clases diversas historias, las nuestras y las de otras personas, también nuestras y nuestros estudiantes, cuando estén en las escuelas, empiecen a escuchar las historias de las niñas y los niños y a crear con ellas y ellos nuevas historias.

REFERENCIAS

- Bateson, M. C. (2011). *Composing a further life: The age of active wisdom*. New York: Knopf Doubleday Publishing Group.
- Biesta, G. J. J. (2017). *El bello riesgo de educar*. Madrid: SM.
- Blanco, N., Molina, M. D. y Arbiol, C. (2016). Explorar las tensiones para transitar el abismo: buscando el sentido del oficio docente. En Contreras, J. (Coord.). *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado. Una mirada desde la experiencia* (223-256). Barcelona: Octaedro.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Chou, M-J., Tu, Y. C. y Huang, K-P. (2013). Confucianism and character education: a chinese view. *Journal of Social Sciences*, 9 (2), 59-66.
- Cifali, Mireille (2005). Enfoque clínico, formación y escritura. En Paquay, L. et al. (coords). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. (pp. 170-196). México: Fondo de Cultura Económica.
- Clandinin, D. J. (1992). Narrative and story in teacher education. En Russell, T. y Munby, H. (eds). *Teachers and teaching. From classroom to reflection* (pp. 124-137). Londres: The Falmer Press.
- Clandinin, D. J. (1993a). Teacher education as narrative inquiry. En Clandinin, D. J., Davies, A., Hogan, P. y Kennard, B. (eds). *Learning to teach, teaching to learn* (pp. 1-15). New York: Teachers College Press.
- Clandinin, D. J. (1993b). Learning to collaborate at the university: finding our places with each other. En Clandinin, D. J., Davies, A., Hogan, P. y Kennard, B. (eds). *Learning to teach, teaching to learn* (pp. 177-186). New York: Teachers College Press.
- Clandinin, D. J. (2013). *Engaging in Narrative Inquiry*. London: Routledge.
- Clandinin, D. J. y Connelly, F. M. (2000). *Narrative Inquiry. Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass
- Clandinin, D. J. y Connelly, F. M. (2004). Knowledge, narrative, and self-study. En Loughran, J., Hamilton, M., LaBoskey, V. y Russell, T. (eds). *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 575-600). Boston: Kluwer Academic Publishing.
- Clandinin, D. J., Davies, A., Hogan, P. y Kennard, B. (1993). Epilogue. En Clandinin, D. J., Davies, A., Hogan, P. y Kennard, B. (eds). *Learning to teach, teaching to learn* (pp. 218-222). New York: Teachers College Press.
- Conle, C. (1996). Resonance in preservice teacher inquiry. *American Educational Research Journal*, 33 (2), 297-325.
- Contreras, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24 (2), 61-81.
- Contreras, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27 (3), 125-136.
- Contreras, J. (2016). (Coord.). *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado. Una mirada desde la experiencia*. Barcelona: Octaedro.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (Comps.) *Investigar la experiencia educativa* (pp. 21-86). Madrid: Morata
- Contreras, J. y Quiles-Fernández, E. (2017). Vivir y profundizar experiencias de enseñanza desde una perspectiva narrativa. En Contreras, J. (Coord.). *Enseñar tejiendo relaciones: una aproximación narrativa a los docentes y a sus clases de Educación Infantil y Primaria* (pp. 19-33). Madrid: Morata.
- Dewey, J. (1969). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Fromm, E. (1978) *¿Tener o ser?* México: Fondo de Cultura Económica.
- Garcés, M. (2017). *Nueva ilustración radical*. Barcelona: Anagrama.
- Garcés, M. (2018). *Ciudad Princesa*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Greene, M. (2000). *Releasing the Imagination: Essays on Education, the Arts, and Social Change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Metzger, M. (2009). *Writing for your life. A guide and companion to the inner worlds*. New York: Harper Collins.
- Nussbaum, M. (1997). *Justicia poética*. Santiago de Chile: Andrés Bello.

- Okri, B. (2014). *A way of being free*. UK: Head of Zeus.
- Olson, M. (1995). Conceptualizing Narrative Authority: Implications for Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 11 (2), 119-135.
- Paley, V. (2006). *El niño que quería ser un helicóptero. El empleo de la narración de historias en el aula*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Punta, T. (2013). *Señales de vida*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Quiles-Fernández, E. (2016). *Cuidar la relación: el sentido de la experiencia educativa. Una investigación narrativa*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración*. México: Siglo XXI.
- Rodgers, C. R. y Raider-Roth, M. B. (2006). Presence in teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12 (3), 265-287.
- Schaefer, L. Downey, C. A. y Clandinin, D. J. (2014). New possibilities for reimagining teacher education. En Clandinin, D. J., Schaefer y L. Downey, C. A. (eds.) *Narrative conceptions of knowledge: Towards understanding teacher attrition* (pp. 199-208). Bingley (U. K.): Emerald.

EXPERIENCIAS

Una experiencia para atender a la diversidad en la universidad

An experience of attention to diversity at university

Remedios Benítez Gavira¹, Sonia Aguilar Gavira², Laura de las Flores Sánchez Calleja³

Recibido: 20 de abril de 2019 Aceptado: 13 de junio de 2019 Publicado: 31 de julio de 2019

To cite this article: Benítez, R., Aguilar, S. y Sánchez, L. (2019). Una experiencia para atender a la diversidad en la universidad.

Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 0 (0), 76-96

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.voio.6230>



¹Remedios Benítez Gavira [0000-0001-6937-9221](https://orcid.org/0000-0001-6937-9221)

Departamento de Didáctica, Universidad de Cádiz
r.benitez@uca.es

²Sonia Aguilar Gavira [0000-0002-4168-271X](https://orcid.org/0000-0002-4168-271X)

Departamento de Didáctica, Universidad de Cádiz
sonia.aguilar@uca.es

³Laura de las Flores Sánchez Calleja [0000-0003-2174-0369](https://orcid.org/0000-0003-2174-0369)

Departamento de Didáctica, Universidad de Cádiz
lauradelasflores.sanchez@uca.es

RESUMEN

Este trabajo muestra una experiencia llevada a cabo en la asignatura de cuarto curso del grado de Educación Infantil denominada “Fundamentos Pedagógicos de las Necesidades Educativas en la Infancia”. Nuestra principal intención es atender de la forma más adecuada al alumnado universitario ofreciéndole a su vez estrategias inclusivas de forma vivenciada que puedan transferir con los ajustes necesarios a sus aulas en el futuro. Para ello, estudiamos distintos modelos metodológicos con los siguientes criterios: que se adecuaran a nuestro contexto, que respetaran los distintos ritmos de aprendizaje, que ayudaran en la gestión de las grandes ratios, que posibilitaran responder a los intereses del alumnado y que a su vez potenciaran el conocimiento interpersonal, pues una de las necesidades que manifiesta el alumnado es que después de cuatro años conviviendo en un aula, no se conocen. Así, realizamos una revisión bibliográfica en relación a las agrupaciones y metodologías favorecedoras de la atención a la diversidad marcándonos como objetivos: atender a las necesidades e intereses del alumnado, promover el encuentro y vivenciar estrategias inclusivas.

Palabras clave: Diseño Universal de Aprendizaje; formación inicial del profesorado; Educación Infantil; atención a la diversidad

ABSTRACT

This work shows an experience carried out in the subject of the fourth year of the Early Childhood Education degree called “Pedagogical Fundamentals of Educational Needs in Childhood”. Our main intention is to attend in the most adequate way to the university students offering at the same time inclusive strategies in an experienced way that they can transfer with the necessary adjustments to their classrooms in the future. To do this, we studied different methodological models with the following criteria: that they adapt to our context, that they respect the different learning rhythms,

that will help in the management of the great ratios, that will make it possible to respond to the interests of the students and that in turn enhance interpersonal knowledge, because one of the needs expressed by students is that after four years living in a classroom they do not know each other. Thus, we conducted a literature review in relation to groups and methodologies favoring attention to diversity, marking us as objectives: to meet the needs and interests of students, promote the meeting and experience inclusive strategies.

Keywords: Universal Design of Learning; initial teacher education; child education; attention to diversity

1. INTRODUCCIÓN

La diversidad es una fuente de enriquecimiento que en muchas ocasiones no se potencia y a veces, no se atiende desde la universidad. Los grupos-clase son divididos en subgrupos para reducir las ratios y esta realidad está provocando que muchos de nuestros estudiantes terminen el Grado de Educación Infantil sin conocerse. Sin embargo, son diversos los trabajos que nos muestran que es muy importante conocerlos para aprender en un buen clima de respeto (Bravo y Herrera, 2011; González, Díez, López y Román, 2010). Desde aquí y con las circunstancias concretas encontradas en nuestro contexto es importante realizar un diseño didáctico inclusivo. Y entonces, aparece el siguiente interrogante, ¿cómo hacerlo?

Partiendo de la afirmación de Tomlinson (2005, p. 27) “una “buena” educación [...] ayuda a los alumnos a maximizar su capacidad de aprendizaje” y entendiendo que “cada persona es única e irrepetible, diferente de las demás [...] ello es lo que hace que cualquier grupo de personas, por muy pequeño que sea, sea heterogéneo” (Benítez y Aguilar, 2015, p. 98).

Según Tomlinson (2013) en las aulas diversificadas el profesorado parte del momento en el que se encuentra su alumnado, apostando por la diversidad existente en la misma, proporcionando a cada individuo lo que necesita, desde la creencia de construir su máximo aprendizaje, pidiéndole un trabajo duro, para alcanzar metas por encima de sus propias expectativas y para lo que es necesario esfuerzo, riesgo y éxito personal. En ocasiones, el alumnado no confía en sus posibilidades y no piensa conseguir metas a priori que finalmente pueden alcanzar. Para ello, el profesorado observa activamente a sus estudiantes y pone a su servicio los recursos para ajustar las clases a cada individuo, dado que el profesorado cree en las posibilidades del alumnado y sienten que son capaces, es decir, tiene confianza en su desarrollo y busca sus potencialidades para ir desde lo que funciona bien a lo que no funciona tan bien (Tomlinson, 2005). Algo muy diferente a lo que se realiza desde un modelo integrador, centrado en las limitaciones y déficits.

Desde esta premisa y como responsables de la formación inicial de los futuros y futuras docentes de Educación Infantil, consideramos de suma transcendencia andamiar de forma práctica y experiencial la construcción de una mirada más humana y respetuosa hacia la diversidad, no como algo extraordinario y especial, sino como algo natural que nos ofrece grandes oportunidades de crecimiento y desarrollo desde una perspectiva más amplia y enriquecedora. Aunque el eje central de este

trabajo sea una experiencia, ésta no podría ser desarrollada sin unos fundamentos teóricos que constituyen los cimientos de toda acción educativa con sentido y a su vez permiten la construcción de infinitas posibilidades para ofrecer una respuesta ajustada, a la realidad concreta de las personas que componen el grupo-clase en el que nos encontremos.

2. ¿QUÉ FUNDAMENTOS TEÓRICOS SUSTENTAN LA EXPERIENCIA DESARROLLADA?

Son tres los fundamentos que sirven de sostén teórico a la experiencia desarrollada, y que serán expuestos a lo largo de este apartado. Concretamente, se trata de: las aulas diversificadas, el Diseño Universal para el Aprendizaje y la Neurodidáctica. Entre estos fundamentos se establecen conexiones desde los planteamientos y principios pedagógicos que se desprenden de sus postulados como se mostrará a continuación en la exposición de los mismos.

2.1. Aulas diversificadas

Las aulas diversificadas nos van a permitir realmente atender a la diversidad del grupo desde la individualidad de cada persona que lo compone, en pos de construir una intervención educativa de corte inclusivo, desde el hecho de establecer unas metas alcanzables para ir elevando los objetivos, testando los límites de cada sujeto, proporcionando para ello la figura docente un clima de seguridad y confianza, guiándoles hacia un desarrollo pleno de sus potencialidades, así como alabar y reconocer los intentos y logros conseguidos (Tomlinson, 2005). Y es que como afirma Carpena (2015) “se establecen conexiones neuronales importante que contribuirán al desarrollo cerebral, cuando los retos son dirigidos a objetivos claros y alcanzables según las características personales” (p. 140). Estas aulas, se basan en una enseñanza que, según Tomlinson (2005) ha de ser:

- Proactiva y no reactiva. Huye de un enfoque único para todo el grupo-clase y cuando no funciona busca una solución. Se anticipa a ello, ofreciendo diversidad de fuentes y un enfoque múltiple para la construcción y expresión del propio aprendizaje, así como, diversos agrupamientos: gran grupo, pequeños grupos, o de forma individual y pluralidad de tareas. No es necesario hacer lo mismo al mismo tiempo, es enriquecedor hacer cosas distintas con diferentes canales o vías de aprendizaje que ayuden a conectar con los estudiantes (CAST, 2011).
- Cualitativa y no cuantitativa. No consiste en ofrecer más tareas sino en adecuar las tareas a la propia realidad a la que van dirigida, teniendo en cuenta su propia idiosincrasia ajustándola a las necesidades del aula.
- Centrada en el alumnado y no en el profesorado, buscando dar respuestas a los intereses y necesidades de cada una de las personas que componen el grupo-clase realizando para ello planteamientos estimulantes y atractivos.
- Dinámica y no estática, partiendo de la idea de que el conocimiento está en construcción, vivo, que fluye y evoluciona (Pérez, 2014). Además, los agentes impli-

cados en el proceso de enseñanza-aprendizaje están activos en el sentido de que aprenden de forma conjunta. Concretamente el alumnado desde la construcción de un aprendizaje significativo y relevante, y el profesado desde la observación, supervisión y realización de los ajustes necesarios a lo largo del todo el proceso de aprendizaje para que cada alumno y alumna saque lo mejor de sí. Aunque no existe una fórmula mágica para crear un aula diversificada, Tomlinson (2001) nos muestra una serie de principios, ideas o pasos que guían dicha diversificación:

- El profesorado se centra en lo esencial, en lo que considera relevante para el aprendizaje del alumnado.
- Apreciar las diferencias entre el alumnado tomándose como valor para el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Durante todo el proceso de enseñanza se lleva a cabo una evaluación continua, permitiéndonos a la figura docente reflexionar y realizar las modificaciones oportunas con el objetivo de mejorar el aprendizaje del alumnado y nuestra propia práctica.
- Ajustar en función de las vías de aprendizaje del alumnado, sus ritmos e intereses tanto los contenidos como los procesos y los productos.
- Todos los estudiantes participan en tareas adecuadas para ellos y ellas.
- El profesorado y el estudiante colaboran en el aprendizaje y son partícipes activos del mismo.
- El método de trabajo debe ser en todo momento flexible. Las aulas diversificadas difieren bastante con la enseñanza tradicional dado que su intención máxima es ofrecer como hemos dicho anteriormente la atención necesaria al alumnado. Para ello, Parafraseando a Tomlinson (2001) podemos ver algunos aspectos que la diferencia de dicha enseñanza tradicional:
- Mientras que en una enseñanza tradicional las diferencias del alumnado se plantean o se entienden como problema, en las aulas diversificadas se estudian y analizan como base para la planificación.
- La enseñanza tradicional parte de la evaluación final del proceso para conocer quien ha aprendido utilizando solo una única forma para todos y todas, en lugar de lo que ocurre en las aulas diversificadas que entienden la evaluación continua como una herramienta para comprender cómo las instituciones pueden mejorar en la atención de las necesidades del alumnado.
- La enseñanza tradicional solo conoce una única inteligencia mientras que las aulas diversificadas parten del concepto de que existen múltiples inteligencias.
- La excelencia es entendida en sentido único por la enseñanza tradicional mientras que para las aulas diversificadas comienza en un punto de partida y desde ahí se marca.
- La primera no tiene en cuenta los intereses del alumnado mientras que para la segunda habitualmente es la base para crear la planificación de los futuros aprendizajes y los perfiles de aprendizaje. En palabras de Díez y Huete (1997):

No significa adoptar medidas especiales para el alumnado problemático, sino adoptar un modelo de desarrollo del currículo que facilite el aprendizaje del alumnado en su diversidad. Tampoco es una cuestión de cantidad sino de calidad; una actitud y una convicción cultural antes que un recurso técnico, que requiere enseñar a cada uno de forma diferenciada (pp.15-17).

- La enseñanza tradicional se basa en la instrucción para todo el grupo clase, en lugar de ofrecer diferentes alternativas o disposiciones distintas para la misma. Además, dicha instrucción está basada o dirigida por el profesorado, mediante libros de texto y con un único libro. En el caso de las aulas diversificadas se basa en los intereses, ritmos y perfiles del alumnado utilizando diversidad de materiales para responder al grupo-clase. Mientras que en la enseñanza tradicional se plantea una única tarea para todos y todas, la enseñanza diversificada plantea múltiples opciones.
- La base de la enseñanza, en la escuela tradicional, son hechos y destrezas descontextualizadas, no utiliza destrezas para promover la comprensión y dar sentido a los conceptos clave “aulas diversificadas”.
- Los sucesos en la enseñanza tradicional solo tienen una interpretación, mientras que a través de las aulas diversificadas se buscan diferentes perspectivas de las ideas, de los sucesos y hechos.
- El tiempo se flexibiliza en relación a las necesidades del alumnado en las aulas diversificadas, algo que no es así en las aulas tradicionales.
- El rol del profesorado también cambia en relación a las dos enseñanzas. En la escuela tradicional el profesorado dirige al alumnado, resuelve los problemas y especifica los estándares de evaluación de toda la clase. Por el contrario, en las aulas diversificadas, el profesorado actúa como guía o facilitador de las destrezas para aumentar su autoconfianza en la construcción de su aprendizaje, el profesorado ayuda a la creación de redes de trabajo entre iguales para la resolución de problemas y el alumnado trabaja con el profesorado para crear sus propios estándares de evaluación además de los de la clase.

En síntesis, toda institución educativa “debe procurar, [...] el desarrollo singular, en cada individuo, de estas cualidades, capacidades o competencias, como sistemas complejos de comprensión y actuación, que incluyen al mismo nivel y con la misma relevancia: conocimientos, habilidades, emociones, actitudes y valores, conscientes e inconscientes” (Pérez, 2014, p. 39). Y a la vez fomentar el trabajo cooperativo y la ayuda mutua pues, la relación con la otra persona es una fuente de enriquecimiento fundamental. No olvidando que el proceso de enseñanza-aprendizaje es, en esencia, una interacción entre personas donde lo emocional constituye un pilar básico (Bächler y Pozo, 2016). Así se refleja en palabras de Ibarrola (2016) cuando manifiesta que “nuestra capacidad para aprender se encuentra profundamente arraigada en las relaciones. Nuestro rendimiento en el aprendizaje puede verse profundamente afectado por el entorno emocional en el cual se produce ese aprendizaje” (p. 264).

2.2. Diseño Universal para el Aprendizaje

Para alcanzar esa atención a la diversidad a la que nos referimos en el apartado anterior, es primordial, la eliminación de barreras que puedan dificultar al sujeto acceder al aprendizaje y a la participación. Entendiendo que dichas barreras no se encuentran en el alumnado sino en la forma en la que el profesorado enseña y en el contexto donde se desenvuelve desde el momento en que le ofrecemos la bienvenida en el aula. Es por ello, que otro pilar básico es el Diseño Universal de aprendizaje (en adelante DUA), el cual supone “una visión de la intervención educativa para que todo el alumnado tenga cabida en los procesos de enseñanza, en su planificación y en su desarrollo, a través de diseños curriculares flexibles que tengan en cuenta la diversidad” (Alba, 2018, p.21). Es necesaria una transformación dentro de los contextos universitarios, donde la formación inicial del profesorado les permita desarrollar estrategias de intervención, es decir, conocer y vivenciar como futuros profesionales como dar respuesta a la diversidad existente en las aulas y para lo que el conocimiento y capacitación en el uso de herramientas como el DUA, favorecerá que en su futura labor docente facilite la accesibilidad, participación y experiencias de aprendizaje de todo su alumnado. No podemos olvidarnos que el alumnado universitario es el principal agente de cambio de un modelo de enseñanza tradicional persistente en el tiempo y en el que parte del alumnado ha venido siendo excluido por no adaptarse al sistema; aunque para alcanzar dicho cambio es necesario formar a buenos y buenas docentes. De acuerdo con Tonucci (2017):

las leyes no son capaces de modificar las praxis, las leyes no son capaces de modificar la escuela. Una buena ley nunca será capaz de inducir a un mal maestro a hacer una buena escuela, ni nunca una mala ley podrá obligar a un buen maestro a hacerlo mal (p.12).

Desde el inicio, la práctica educativa debe diseñarse pensando en todos y todas, eliminando cualquier barrera que pueda hacer de los entornos o las prácticas situaciones discapacitantes para algunas personas. Si comenzamos nuestra planificación ajustando nuestros materiales, entornos, herramientas y contenidos para que sean accesibles para todas las personas y donde las metodologías, metas y método de evaluación respondan a dicha diversidad, las barreras irán limándose y el acceso, la participación y el aprendizaje cobrarán un sentido mucho más inclusivo en nuestras aulas. Accesibilidad entendida como una condición imprescindible para garantizar la equidad en el aula, favoreciendo la misma, espacios inclusivos (Giné y Font, 2007; CAST, 2011). Como podemos ver el enfoque del DUA responde a los principios de una educación inclusiva, ya que previamente, en el periodo planificador del proceso educativo se tiene en cuenta las diferencias personales, necesidades e intereses de todo el alumnado.

Aclarar que el DUA no significa “reducir, simplificar o “rebajar” los contenidos de aprendizaje para algunos estudiantes o buscar el “mínimo contenido común”. Es, en definitiva, hacer el aprendizaje accesible para todos y todas” (Simón et al., 2016, p.12) permitiendo que cada alumno/a elija la opción que mejor favorece su aprendizaje y no solo para aquellas personas que presentan necesidades educati-

vas especiales o necesidades de apoyo educativo. Si algo caracteriza al DUA es que “rompe la dicotomía entre alumnado con discapacidad y sin discapacidad. La diversidad es un concepto que se aplica a todos los estudiantes, que tienen diferentes capacidades que se desarrollan en mayor o menor grado, [...]” (Alba, Sánchez y Zubillaga, 2014, p.11).

De este modo el DUA se convierte en parte de esa apuesta transformadora por el cambio social hacia una educación más inclusiva en la que se favorece el proceso de un currículo rígido y único a otro flexible e inclusivo (Alba, 2016). En este cambio advierten los y las autoras que el DUA trasciende lenguas, culturas, diferencias y dificultades convirtiéndose en una vía eficaz para eliminar o superar aquellas barreras que encontramos en el aprendizaje. Si la educación es un derecho de todos y todas, el DUA se convierte en una opción imprescindible al servicio de educadores, educadoras y estudiantes.

De acuerdo con Alba (2018) es algo asiduo que en el ámbito educativo se confunda “igualdad de oportunidades con igualdad de situaciones de aprendizaje y se propone una enseñanza basada solo en actividades homogéneas” (p.22) para todo el alumnado. Incorporar en nuestra práctica docente diferentes metodologías, así como el DUA, nos va a permitir atender a las distintas motivaciones e intereses, estilos de aprendizaje o inteligencias del alumnado. Para ello, hay que tener en cuenta los tres principios en los que se sustenta el DUA, como: 1) El profesorado debe aportar múltiples formas de representación de la información y los contenidos, puesto que el alumnado difiere en cuanto a la forma de percibir y comprender la información. Esto favorece que el alumnado logre las competencias necesarias para construir de forma activa su propio conocimiento como expertos de su aprendizaje, ya que le permite disponer y conocer cuáles son los recursos que más se ajustan a sus características personales y “permitiría que todo el alumnado se viera identificado en el proceso de enseñanza” (Aguilar y Benítez, 2017, p. 5); 2) Aportar múltiples formas a través de las cuales el alumnado pueda expresar su aprendizaje y; 3) Ofrecer diferentes formas de implicación por parte del alumnado, dando respuesta a las diferentes motivaciones que puedan existir entre las personas que conforman el grupo-clase. Cada uno de estos principios se relaciona con una red neuronal. Según las aportaciones de Segura y Quirós (2019) el primer principio se relacionaría con las redes de conocimiento, cuya función principal es disponer de la información, tratarla y clasificarla, asignándole un significado. El segundo de los principios estaría relacionado con las redes estratégicas, estas se relacionan con las acciones de planificar, programar, coordinar, poner en marcha acciones tanto motrices como mentales. En último lugar, el tercer principio, que hace referencia a las redes afectivas, relacionadas con la motivación de la persona por aprender.

El DUA supone una nueva manera de pensar la educación, un nuevo paradigma educativo, lejos de un enfoque tradicional donde la fuente del conocimiento y el saber queda de forma exclusiva en la figura del profesorado por otra, donde el alumnado es el protagonista de su aprendizaje y se parte de unas expectativas altas con respecto al alumnado y sus posibilidades. Permite responder a las diferentes experi-

encias previas, conceptos, ideas, valores, actitudes del alumnado, así como, favorecer la interacción. Igualmente conlleva una organización de aula y forma de trabajo diversa, en la que se trabajará tanto individual, como de forma grupal en pequeño y gran grupo, dependiendo de las necesidades del alumnado, del tema que se quiera abordar en clase y la forma en la que se desarrolle la misma. Con respecto a la evaluación, y teniendo en cuenta los planteamientos del DUA, Segura y Quirós (2019, p.7) no expone que supone un cambio, un repensar de las estrategias o herramientas a la hora de recoger la información del alumnado, puesto que:

- Deja de ser un mecanismo de poder que utiliza el personal docente para medir aprendizajes y se convierte en un trabajo de autorregulación a través de la reflexión personal y entre todas las personas implicadas en la mediación pedagógica.
- No se centra en pensar simplemente en los resultados de la evaluación sumativa, sino en ir reconfigurando la mediación pedagógica: los medios, las técnicas y los instrumentos que tradicionalmente se han utilizado, por otros donde el alumnado logre ser protagonista activo y aprendiz experto.
- El personal docente aplica una serie de medios y técnicas que les permite mediar el proceso de aprendizaje, con el fin de valorar los logros que paulatinamente obtienen, tomando decisiones e ir valorando el nivel competencial del estudiantado.
- Posibilita al alumnado demostrar sus aprendizajes a la vez que realiza una reflexión personal de sus propios procesos y crea nuevas rutas de estudio.

Son diversas las investigaciones que en los últimos años se han centrado en evaluar las metodologías bajo los principios del DUA (Ralabate, Currie-Rubin, Boucher y Bartecchi, 2014; McPherson, 2014; Sánchez, Díez y Martín, 2016) así como, la formación del profesorado, las cuáles han constatado la necesidad de una mayor sensibilización y formación (Marín, Berrocal y Campos, 2015) ante el desconocimiento de un diseño que ofrece la posibilidad de desarrollar prácticas que nos conduzcan hacia una inclusión efectiva. Por ello, la necesidad de formar y sensibilizar al alumnado universitario ante un diseño que le permitiría ajustar el proceso de enseñanza y aprendizaje a las características individuales de su alumnado.

2.3. Neurodidáctica

Todo lo expuesto anteriormente se relaciona con la Neurodidáctica, considerando a esta nueva disciplina como un fundamento sobre el que andamiar nuestras prácticas educativas y responder a lo planteado hasta el momento.

La neurodidáctica conocida también como neuroeducación, constituye un punto de convergencia entre el campo de la psicología, la sociología, la medicina y/o la neurociencia y la pedagogía, y se centra en aplicar los conocimientos del funcionamiento de nuestro cerebro al aprendizaje, buscando el desarrollo de todo su potencial (Forés y Ligioiz, 2009; Mora, 2017). Según Landívar (2012) “muestra un ángulo de la anatomía humana que ayuda a crear espacios educativos más asertivos puesto que se basa en el ser humano en sí mismo” (p.13). A continuación, sintetizamos en tres aspectos claves los planteamientos teóricos que la citada disciplina nos ofrece:

1. Aprender en lo activo, es decir, *haciendo*, pues “el cerebro aprende y retiene mejor las informaciones, cuando el organismo tiene una intervención activa, se estimulan más sentidos y se comprenden más áreas en el proceso” (Ibarrola, 2013, p.108). Este postulado, fue puesto de manifiesto en los movimientos de renovación pedagógica de manos de autores y autoras como: Petalozzi, Dewey, Freinet, Montessori, etc. Mantenerse en lo activo, tiene mucho que ver con lo vivencial, donde es la propia persona inmersa en el proceso la que puede darle significado a eso que está aprendiendo (Cuesta, 2009), participando así de la construcción del conocimiento al que ha dotado de sentido, es decir, han entendido su/s finalidad/es, al enfrentarse a la resolución de situaciones problemáticas (López, 2018). De ahí, la necesidad e importancia de plantear retos reales y alcanzables en el aula (Tomlinson, 2005), teniendo en cuenta la transformación que experimenta el cerebro, en cuanto a su estructura y organización, desde los parámetros de la plasticidad cerebral (Cantó, 2015). Todo ello, permite aproximarse al conocimiento del entorno de una forma más real, dotando al alumnado de herramientas y estrategias básicas para la vida.

Este proceso de actividad en el individuo, siendo protagonista principal del proceso educativo, también está muy relacionado con que el aprendizaje nos tiene que permitir la transformación y no la mera reproducción de conocimiento e información, pues esto último no favorecería la evolución de la sociedad y de la humanidad. La transformación, lleva intrínseca un proceso de reflexión, pensamiento crítico, análisis, investigación, descubrimiento que poco o nada tiene que ver con el simple acto de memorizar que, relacionado con el aprendizaje, no es sinónimo del mismo.

Por último, hemos de tener en cuenta que, para mantenerse activa, la persona tiene que tener interés, motivación y curiosidad por lo que va a aprender, encontrando con ello relaciones con el siguiente planteamiento.

2. Aprender en lo emocional, desde la premisa de que las emociones son el motor de activación de los procesos cognitivos (Bisquerra, 2000; Casassus, 2006; Cuesta, 2009; Di Gesù y Seminara, 2012; Forés y Ligoiz, 2009; Ibarrola, 2013 y Mora, 2017); y es que “la curiosidad, el interés, el gozo y la motivación son fundamentales para aprender algo” (Cuesta, 2009, p. 32). El hecho de que el ámbito emocional tenga un espacio en nuestras aulas tiene como consecuencia, no sólo el favorecer el proceso de aprendizaje y de mejorar la convivencia, sino de dotar de competencias necesarias para la vida (Bisquerra, 2016). Ello se ha puesto de manifiesto por multitud de investigaciones tanto a nivel internacional como nacional (Mira, Parra y Beltrán, 2017; Soler, Aparicio, Díaz, Escolano y Rodríguez, 2016). Esto hace de la educación un proceso más humano (Esteve, 2003) que potencia la toma de conciencia de lo que se siente y cómo esto nos predispone de un modo u otro, no solo a pensar y a actuar, sino a vivir (Sánchez y Sánchez, 2016b), y por tanto a aprender. Así, se reconoce que “el ser humano funciona como un todo, de tal manera que lo cognitivo, está influenciado por lo lingüístico, por la afectividad y por el movimiento” (López, 2018, p.39) haciendo visible la interrelación y reciprocidad que existe entre

los distintos ámbitos que nos componen como seres humanos (Sánchez y Sánchez, 2016a); pues como afirman Forés et al. (2015) “nuestro cerebro aprende de una manera integral y holística” (p.13).

Además de las emociones como promotoras de aprendizaje, se ha de tener en cuenta el ambiente o clima emocional en el que se desarrolla el mismo, pues éste debe estar caracterizado por seguridad, confianza, bienestar y respeto (Carpena, 2015; López, 2018; Tomlinson, 2005) como condicionantes emocionales que favorecen la exploración y el descubrimiento, base indispensable para el aprendizaje.

3. Aprender en lo cooperativo. Las distintas investigaciones que se han desarrollado a lo largo de estos últimos años (Azorín, 2018; Castro y Zurita, 2018; Saavedra, 2018) han constatado cómo el aprendizaje cooperativo en las distintas etapas educativas aporta numerosas ventajas al alumnado y su aprendizaje. Por un lado, permite al alumnado actuar sobre su propio proceso de aprendizaje de forma activa, supone una implicación por parte de todas las personas y asume su responsabilidad con respecto al resto y, por otro, desarrollar habilidades sociales, favoreciendo la escucha, respetando las aportaciones, ideas, visiones del resto de componentes y para lo que es necesario negociar, acordar, tomar decisiones consensuadas con el propósito de conseguir entre todas y todos un objetivo común. Aspectos que recoge la competencia social como una de las competencias emocionales que enuncia Bisquerra (2016). En palabras de Domingo (2008, p.237) el trabajo será cooperativo en la medida que se den los siguientes elementos: 1) En clase el alumnado aprendan en vez de que el docente enseñe; 2) Se trabaja con pequeños grupos en los que cada estudiante desempeña una función o rol; 3) Los/as estudiantes del grupo dependen necesariamente unos de otros; 4) Existe responsabilidad individual y de grupo; 5) Los estudiantes trabajan juntos, en un mismo espacio cercano; 6) Se desarrollan habilidades sociales y; 7) Los/as estudiantes reflexionan sobre su propia efectividad como grupo.

Además, debemos tener en cuenta que el acto de aprender “es una actividad social y cultural” (López, 2018) donde la cooperación se torna imprescindible para el desarrollo de los individuos, pues aprendemos de otras personas y con otras personas (Toro, 2005), ya que somos seres sociales (Sánchez y Sánchez, 2016a). Lo que nos permite, además, conocernos a nosotras y nosotros mismos (intrapersonal) y a la otredad (interpersonal), como parte de nuestro crecimiento individual y social. Sin obviar, que la acción de cooperar es antónima al individualismo y que, en ella, se producen emociones y sentimientos (López, 2018), lo que se encuentra muy relacionado con el postulado anterior.

3. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA: ¿CÓMO ATENDEMOS A LA DIVERSIDAD EN LA UNIVERSIDAD?

Antes de describir la experiencia que hemos llevado a cabo, consideramos necesario ofrecer cierta información que posibilite a la persona que lea este artículo poder situarse y aproximarse al contexto en el que se desarrolla la misma.

3.1. Contextualizando la experiencia

La experiencia que ofrecemos en este trabajo se desarrolla en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz y se enmarca dentro del Grado de Educación Infantil, concretamente, en el último curso dentro la asignatura “Fundamentos Pedagógicos de las Necesidades Educativas en la Infancia”. Como punto de partida consideramos relevante presentar los objetivos que guían nuestro quehacer docente:

- Por un lado, atender a la diversidad del alumnado matriculado en la asignatura, ya que como queda recogido en la Ley Orgánica 4/2007 del 12 de abril en su disposición adicional vigésimo cuarta, apartado 5: “Todos los Planes de Estudios propuestos por las universidades deben tener en cuenta que la formación [...] debe realizarse desde el respeto y la promoción de los Derechos Humanos y los principios de Accesibilidad Universal y Diseño para Todos”.
- Por otro, ofrecerles durante esta formación inicial la información y conocimiento, así como las estrategias y competencias necesarias para aplicar en su futura práctica docente una educación inclusiva aplicando un diseño que permita la participación y el aprendizaje de todas las personas que forman parte del grupo-clase, desde la vivencia propia de metodologías didácticas y siendo conscientes de las posibles barreras que puedan frenar la accesibilidad haciendo que el entorno sea excluyente. De esta forma toman relevancia los procesos de investigación y reflexión continua que acompañan a la función docente.
- Por último, y no por ello menos importante, partimos de la necesidad de promover el encuentro entre las personas, dada la importancia de conocernos para entendernos, comprendernos y respetarnos desde ese compartir que nos une como compañeros y compañeras con retos y propósitos comunes. En su futura labor docente deberán construir redes de colaboración y espacios de trabajo con personas afines o no con las que deberán compartir y desarrollar proyectos, investigaciones en pro a la construcción de una educación inclusiva de calidad para la infancia; por ello, es de suma importancia que partan con una base desde su formación inicial en el compromiso con personas que desconocen y se esfuercen por entenderlas, comprenderlas para poder construir valores como la empatía, creando una cultura colaborativa en la que el dar y recibir recursos del entorno se hace imprescindible para un conocimiento más amplio de la realidad.

Para atender a estos objetivos expuestos en la propuesta docente que realizamos, donde se dilucida una intención clara de educación inclusiva en nuestras aulas, la diversidad no es solo respetada y atendida sino también celebrada como oportunidad de enriquecimiento. Para alcanzar dicha inclusión el equipo docente, de forma conjunta y coordinada, estableció una serie de estrategias didácticas y pedagógicas que atendiera a los fundamentos teóricos presentados en este escrito, y que se concretarían mediante: Trabajo por proyectos, Proyectos de Aprendizaje y Servicio, Aulas diversificadas, Aprendizaje Cooperativo, In-

investigación-acción, Tertulias Dialógicas, Talleres y Caza del tesoro, ésta última como dinámica más activa en la exposición de los trabajos realizados.

Cada año académico la asignatura se torna distinta como distinto es su alumnado, pues intenta atender al análisis de la realidad que nos encontramos en nuestras aulas y esto se produce en el momento en el que damos la bienvenida a nuestro alumnado. Como nos ofrece Barrio (2008):

La inclusión es un proceso, un plan abierto, una búsqueda interminable de formas de responder a la diversidad. Por tanto, no es un estado que se alcanza tras el logro de determinados objetivos, sino que se trata de un camino que emprenden las escuelas con el fin último de conseguir progresivamente que todos sus miembros se sientan parte integrante del centro, aceptados y bienvenidos (p.19).

Esta es nuestra intención y nuestra meta hacer de nuestras clases un aula acogedora y cada día más inclusiva. En esta ocasión, nos basaremos en las aulas diversificadas de Tomlinson (2001) ajustándose a nuestro contexto.

La elección de esta experiencia que engloba dos sesiones de trabajo en el aula, como describiremos a continuación, se debe a que es una experiencia vivenciada que alberga competencias que el alumnado puede transferir a sus futuras aulas de Educación Infantil donde podrán a través de ellas atender a la diversidad de su alumnado. Mediante esta actividad estaríamos dando respuesta al segundo y tercer principio del DUA, puesto que el alumnado, como veremos en las líneas sucesivas contará con múltiples formas a través de las cuales podrá expresar su aprendizaje, así como, decidir diferentes grados de implicación, atendiendo a las diferentes motivaciones que puedan existir. También se tienen en cuenta los principios de la neurodidáctica, pues se trata de un proceso de construcción en el que el alumnado está activo, trabaja de forma cooperativa en parejas o en tríos, y donde la motivación e interés lo despertamos con el planteamiento y desarrollo de la actividad en sí como un reto, creando un clima de confianza y seguridad en el aula.

Una vez contextualizada la situación de partida, pasaremos a detallar la puesta en práctica con el alumnado.

3.2. ¿En qué consiste la experiencia?

La experiencia como anticipamos en líneas anteriores, se desarrolla en dos sesiones de clase, concretamente de gran grupo, es decir, cuando está todo el grupo-clase.

En primer lugar, una semana antes a la realización de la experiencia se le pide al alumnado que realice la lectura de un texto que se le facilitó a través del campus virtual de la asignatura. Como el grupo-clase se divide en dos subgrupos para la clase práctica, indicamos que cada uno de estos subgrupos realiza una lectura de un texto diferente, incluyendo al mismo tiempo dos de los ingredientes del trabajo cooperativo, concretamente la interdependencia positiva relacionada con la tarea a realizar y la responsabilidad individual (Moriña, 2008).

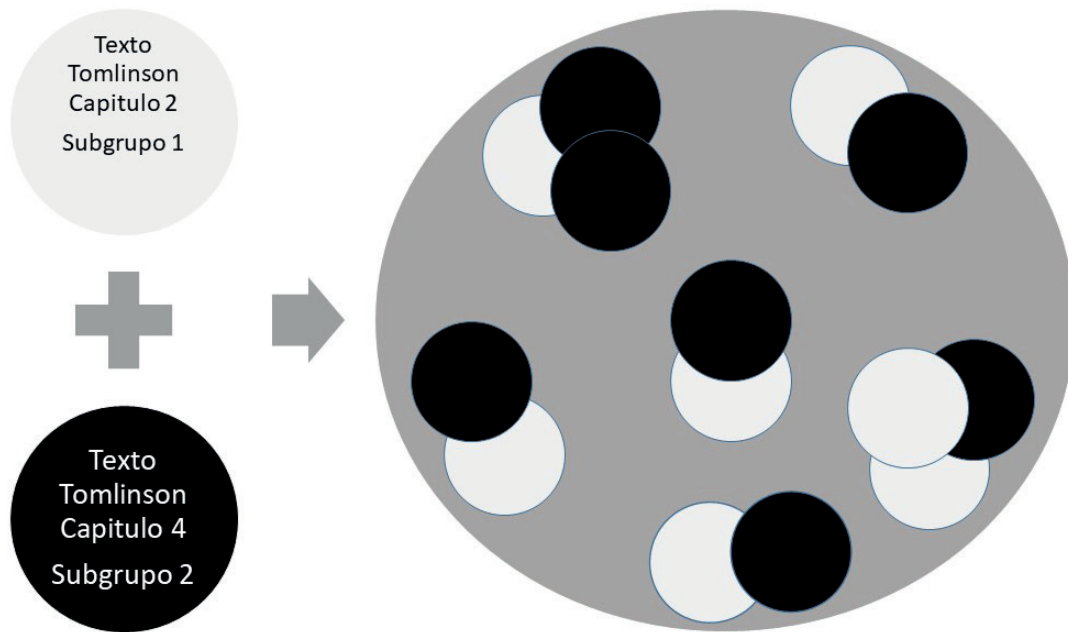


Figura 1: Comienzo y agrupamientos

En la sesión 1, una vez en clase se agrupan en parejas o tríos (dependerá del número total de asistentes a la sesión) como puede observarse en la Figura 1. Estos agrupamientos se realizaron de forma aleatoria a través de unas tarjetas numeradas previamente preparadas por las docentes para que cada persona tenga una pareja que haya leído un texto diferente. Esto se plantea en forma de juego, donde deben encontrar a la persona que tenga la misma tarjeta. Lo que va creando cierto clima lúdico que favorece la predisposición para la elaboración de la actividad en sí. Al mismo tiempo crea cierta incertidumbre que viene acompañada por emociones como la sorpresa, la intriga y la expectación de con quién me va a tocar trabajar hoy en clase. Con la premisa que existía la posibilidad de cambiar de pareja si la persona con la que le había tocado era su compañera o compañero habitual de trabajo y quisiera cambiar para trabajar con una persona con la que no había tenido la posibilidad de hacerlo con anterioridad.

Cuando cada persona ha encontrado a su pareja, se les plantea una actividad en forma de reto que deben resolver de forma cooperativa, ofreciéndoles la posibilidad de elegir el espacio más adecuado para realizar la actividad brindándoles la oportunidad de salir del aula (la terraza, cafetería, patio, biblioteca, salas de estudio). Introduciéndose de este modo, en un proceso de toma de decisiones con el que normalmente el alumnado no está familiarizado pues la mayor parte de las actividades se desarrollan dentro de clase. El ofrecerles espacios para que decidan, es para nosotras muy importante pues será la primera toma de decisiones que tendrán que hacer de forma conjunta, con una persona que quizás después de cuatro años de formación universitaria, es la primera vez que entabla comunicación. En segundo

lugar, decidirán si salen o no de su zona de confort donde están cerca de su guía docente (aunque también nosotras nos movemos por los otros espacios), asimismo es una forma de conocer a nuestro alumnado, sus iniciativas, necesidades y sus intereses. También nos permite acercarnos a cómo realizan la gestión de los espacios y los recursos de los que disponen a su alcance, y qué efecto ejerce la presión académica y social sobre ellos y ellas y en qué medida.

El reto que se les plantea tras los agrupamientos es el siguiente: les pedimos que dialoguen e intercambien las ideas recogidas y trabajadas previamente de forma individual para así poder realizar un trabajo conjunto en el que evidenciar la construcción de un proyecto común. Para ello se les ofrece las siguientes posibilidades para que puedan elegir la que más se ajuste a sus intereses, sus necesidades y sus perfiles:

1. Elaboración de un decálogo en el que se muestren los principios y fundamentos recogidos en ambos textos leídos, al que deberán poner un título en función de lo que representa.
2. Diseño de una actividad concreta para un grupo-clase donde se vean que se respetan y atienden los principios y fundamentos recogidos en los textos leídos.
3. Búsqueda de un recurso que puede ser: vídeos, canciones, artículos de prensa, cuentos, imágenes, películas u otros, y que relacionen con los aspectos recogidos en el material trabajado, explicitando los nexos de unión que establecen.
4. Opción libre en la que pueden crear lo que quieran siempre que muestren evidencia de que han trabajado, comprendido y compartido la información expuesta en ambas lecturas, resultando de dicho trabajo una creación.

Se les ofrece todo el tiempo de la sesión que reste para la elaboración de la opción elegida. Durante el desarrollo y en relación al personal docente, este actuó en todo momento como guía del proceso, acercándose a las parejas o tríos, por si existían preguntas en relación a los textos, para facilitarles la comprensión de los mismos en caso de ser necesario, por si tenían dificultad en el seguimiento de la metodología o en el proceso de creación de la opción elegida.

En la sesión 2, se le facilita al alumnado los diez primeros minutos de la misma para que puedan acabar si les quedó pendiente algún aspecto a cerrar de la opción elegida. Principalmente esta sesión se centra en la exposición voluntaria de lo construido, en la que darán a conocer las ideas que han elaborado y desarrollado de los documentos trabajados. Para ello, se le ofreció la posibilidad de usar distintas herramientas, como: el retroproyector, póster, móviles, sólo oral, etc., todas las herramientas de las que disponemos en el aula para poder llevarla a cabo. Así mismo, se dividió la sesión de clase en segmentos de cuatro a seis minutos en los que las parejas fueron exponiendo sus trabajos y para la cual tenían que gestionar el orden de exposición, los tiempos, los silencios, las entradas, las actividades realizadas por la pareja o trío, etc. Entre los beneficios de dicha actividad, encontramos que permite que aquel grupo que lo desee pueda compartir sus ideas y todos los equipos aprenden de las aportaciones que ofrecen dichas exposiciones, enriqueciéndose de

las visiones, conocimientos y herramientas usadas por las distintas parejas y tríos, teniendo como base el desarrollo de las habilidades comunicativas y la construcción desde un aprendizaje dialógico.

Una vez expuestas las aportaciones de las parejas o tríos, pasamos a realizar al alumnado una serie de cuestiones que se van respondiendo de viva voz en el grupo, continuando con la dinámica planteada en esta sesión. Lo que se persigue con las mismas es facilitar la reflexión y construcción desde la experiencia vivida. Las cuestiones fueron las siguientes:

- ¿Cómo os habéis sentido?
- ¿Qué os ha llevado a elegir la opción que habéis desarrollado?
- ¿Cómo ha sido el proceso de toma de decisiones?
- ¿Qué habéis aprendido de la dinámica en la que se ha desarrollado la actividad y de los textos leídos y trabajados?
- ¿Qué ventajas e inconvenientes le veis a la actividad?
- ¿Qué mejoras proponéis?
- ¿Qué metodología se pone en juego en esta actividad?
- ¿Qué relación estableceréis entre la actividad propuesta y las ideas que recogen los textos leídos?

En relación a las preguntas planteadas al alumnado nos permite seguir construyendo desde enfoques diversos que nos aproximan a un mayor conocimiento del grupo tanto a nivel emocional como cognitivo, algo sumamente enriquecedor tanto para el grupo-clase como para el equipo docente.

3.3. ¿Qué nos ofreció la experiencia?

Tras la realización de las sesiones, la gran mayoría del alumnado eligió como primera opción de las descritas anteriormente, la elaboración de un decálogo. Las herramientas utilizadas para su exposición fueron diversas. En algunos casos, los equipos solamente lo leyeron, otros lo expusieron en Power Point y otros compartieron la información con sus compañeros y compañeras en forma de poesía o canción, todo ello atendiendo a su voluntad y a lo que previamente habían negociado y construido como equipo en la planificación de dicha exposición. Por tanto, en dicha recreación, prevalece el sentido del diseño universal para el aprendizaje, concretamente su tercer principio en el que se le asegura al alumnado múltiples formas de motivación, en las cuales se optimiza la elección y la autonomía y variando los niveles de desafío y apoyo (CAST, 2011).

La segunda opción más elegida fue la búsqueda de un recurso (vídeos, canciones, artículos de prensa, cuentos, imágenes, ...) todos ellos relacionados con los aspectos tratados en los documentos trabajados. De los recursos citados anteriormente, los que alcanzaron un mayor número de búsqueda entre el alumnado fueron los vídeos y las canciones, así como las imágenes.

En tercer lugar, el alumnado optó por el diseño de una actividad concreta destinada a un grupo-clase y donde se incluyeran y se visibilizaran los principios y fundamentos recogidos en los textos leídos. Un ejemplo de ello fue el uso de un recurso multimedia para la recreación de la exposición de 10 ideas para promover la educación inclusiva, de modo que para ello utilizaron un video de un repositorio educativo online que reprodujeron a su grupo-clase. Posteriormente dividieron aleatoriamente al grupo en dos, otorgando dos roles distintos; una parte de la clase debería defender con argumentos contundentes coherentes y fundamentados por qué es importante apostar por la atención a la diversidad, la educación inclusiva y los apoyos dentro del aula y la otra parte de la clase debería hacer lo mismo, pero en contra. Por último, a modo de cierre hicieron un alegato de que aún se sentían poco preparados y preparadas para defender algo en lo que realmente creían y por lo que querían y pretendían apostar y volvieron a presentar un debate en relación a por qué creían que ocurría eso. Otras parejas o tríos, diseñaron actividades enfocadas a la Educación Infantil como la creación de ambientes o grupos interactivos.

La opción libre, aunque fue presentada a las parejas o tríos con bastante vehemencia, perseverancia, optimismo y altas expectativas, no fue elegida por ninguna.

En la Figura 2, se puede apreciar una representación de lo expuesto en líneas anteriores.

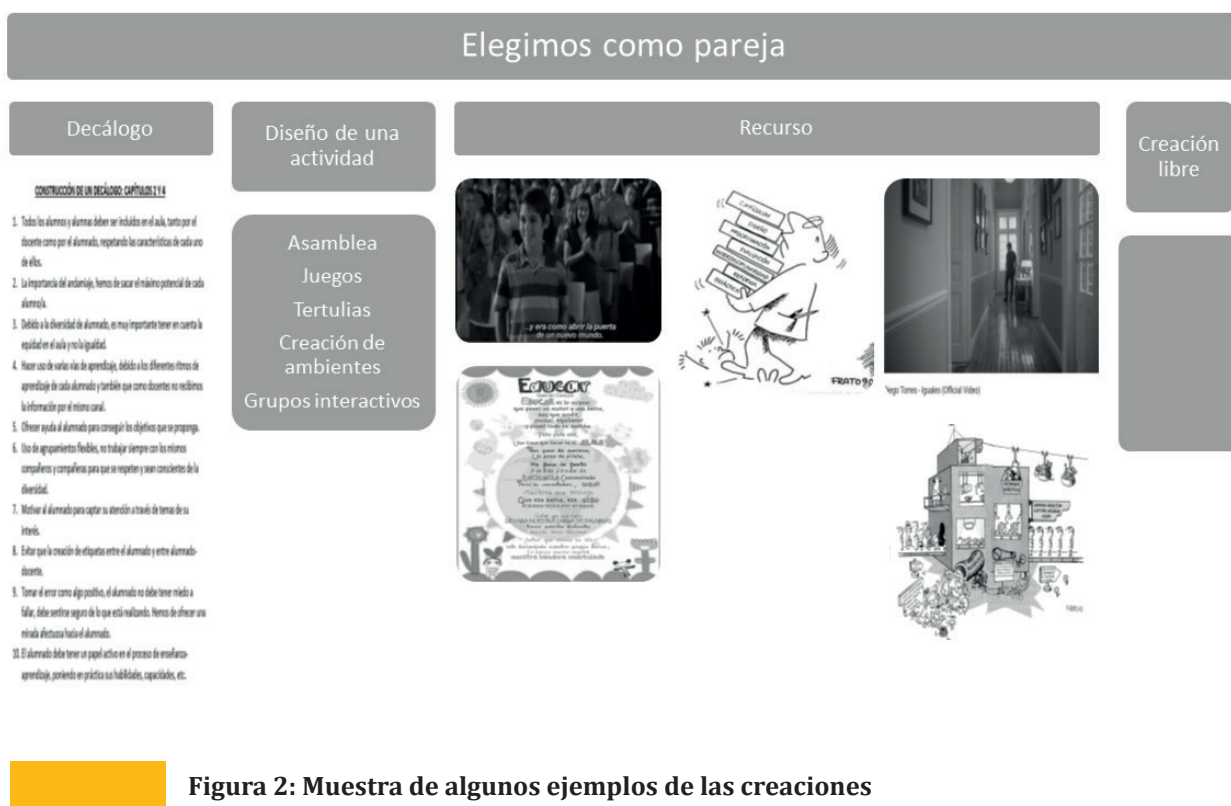


Figura 2: Muestra de algunos ejemplos de las creaciones

En cuanto a sus vivencias, percepciones, etc. que, en parte, se desprenden de las respuestas ofrecidas a las cuestiones que se realizaron y que se concretaron anteriormente podemos añadir que, para la mayoría fue una actividad en la que en general

se sintieron cómodos y cómodas, destacando que al principio sí que sintieron cierto miedo por no saber con quién les iba a tocar y cómo iban a trabajar con esa persona. Y sorprendentemente, les había resultado fructífero y agradable trabajar con personas diferentes a las habituales además de una oportunidad para interactuar con compañeros y compañeras con las que, a pesar de convivir como grupo durante cuatro años, no habían cruzado una palabra o ni siquiera sabían cómo se llamaban. Algo que también les sorprendió fue el hecho de que les preguntáramos, en primer lugar, cómo se habían sentido, al ser algo que no se suele realizar en las aulas o que hayan experimentado cotidianamente en su trayectoria escolar. Otro aspecto que también llamó su atención y pusieron de manifiesto fue el elevado número de parejas que habían decidido elaborar el decálogo a lo que añadieron que a pesar de estar continuamente quejándose y reclamando que se les ofrezca más de una opción a la hora de realizar una actividad, cuando se le da la oportunidad, se quedan con la opción más próxima a su zona de confort, es decir, a lo que dominan y están acostumbrados y acostumbradas a realizar y no se aventuran a probar opciones o posibilidades nuevas. Fue muy significativo, como al preguntarles sobre la relación entre la actividad propuesta y las ideas que recogen los textos leídos, toda la clase dijo que a través de la actividad planteada se podían identificar todos los principios y fundamentos recogidos en los citados textos. En lo referente al aprendizaje manifestaron el desarrollo de ciertas competencias emocionales, concretamente la más vinculadas con la competencia social (Bisquerra, 2016), con aspectos como: habilidades comunicativas (de expresión y de recepción), negociación, respeto, trabajo en equipo, etc. Para finalizar con este aspecto, hicieron hincapié en el valor de las actividades desarrolladas en la experiencia para su futuro, pues manifestaban sentir poder realizarla con el alumnado de infantil tras haberlo realizado ellos y ellas mismas y haber tenido la oportunidad de reflexionar sobre ella. Incluso aludieron a la famosa frase de Confucio “Lo escuché y lo olvidé, lo vi y lo entendí, lo hice y lo aprendí”, algo que como docentes nos llena de satisfacción.

4. ANÁLISIS Y REFLEXIONES

Se puede apreciar en la experiencia como queda reflejada una respuesta de las docentes a todas las necesidades del alumnado atendiendo a todos los canales posibles que presentan, así mismo, como se llevan a cabo distintas tareas adecuadas a la edad, al contexto, a las capacidades y a los intereses del alumnado, creando grupos flexibles y evaluando de forma continua y posibilitando el ajuste continuo. En el caso de dicha experiencia se ha diversificado el proceso y el producto de acuerdo con las aptitudes, los intereses y el perfil del aprendizaje gracias a las estrategias organizativas basándonos en los principios del diseño universal para el aprendizaje. Aunque la actividad comenzó en forma de texto, esta podía ser modificada ajustándose a las parejas y tríos a través de diferentes canales ya fueran visuales, auditivos o kinestésicos, al ofrecerles distintas vías de representación de la actividad.

Una vez más el ofrecer distintas posibilidades facilitó la accesibilidad y permitió respetar y responder a la diversidad como un valor añadido, y es que atender a la di-

versidad no es más que ocuparse y satisfacer “a todas las exigencias de la naturaleza humana para conseguir que cada hombre o mujer llegue a ser la mejor persona posible, en todas sus notas constitutivas y dimensiones” (Bernardo, Javaloyes y Calderero, 2007, p.17). Para ello, debemos personalizar la enseñanza, conocer a nuestro alumnado y que nuestro alumnado se conozca. Estrategias como la de las aulas diversificadas nos favorecen esta labor pues, por un lado, nos acerca al alumnado, a sus intereses y a sus necesidades y, por otro, también lo hace a sus compañeros y compañeras facilitándoles el apoyo y la ayuda mutua entre iguales, promoviendo comportamientos prosociales y cooperativos, otro aspecto dentro de la competencia social perteneciente a las competencias emocionales (Bisquerra, 2016) y que evidencia principios de la neurodidáctica.

Por último, nos parece significativo como punto de reflexión resaltar que la última opción ofrecida al alumnado no tuviera ninguna aceptación por parte del mismo. Desconocemos si es falta de creatividad, miedo a salir de su zona de confort o el mal hábito aprendido año tras años, realizando actividades donde dicha creatividad ha sido mermada por directrices demasiado marcadas (algo manifestado por el alumnado en actividades anteriores) y que podrían hacer que se sintieran incómodas o incómodos en espacios poco controlados en los que no estaban acostumbradas/os a moverse. Son libres para crear, son libres para pensar, son libres para reflexionar y construir algo nuevo y distinto, sin embargo, eligen no hacerlo. Sería interesante analizar con profundidad si es realmente una decisión tomada o el producto de un proceso enseñado, pues también muchas parejas o tríos optaron por no salir del aula, aun teniendo la posibilidad de hacerlo.

5. A MODO DE CIERRE

Diseñar programas formativos donde se tenga en cuenta las necesidades, inquietudes e intereses permite promover oportunidades de aprendizaje para todos y todas, así como, mejorar el desarrollo profesional del alumnado universitario, propiciando a su vez esos cambios tan necesarios en las políticas, culturas y prácticas de nuestro sistema educativo que respalde la equidad en educación evitando y derribando los entornos excluyentes con los que convivimos a diario y que frenan y merman el desarrollo integral, global y holístico de todas las personas que formamos parte de la sociedad y que nos caracterizamos por ser diversas. La experiencia realizada, y que ha sido presentada a lo largo de este trabajo, ha permitido al alumnado reflexionar y analizar desde su propia vivencia y experiencia en qué medida nuestras actitudes (positivas o negativas) como figura docentes, la percepción y expectativas que ofrecemos con respecto a nuestro alumnado, así como ofrecer o no diversas alternativas para acceder a la información y representar la construcción de sus conocimientos, puede favorecer o aminorar las desigualdades de partida posibilitando así, la eliminación de barreras al aprendizaje y la participación a favor de alcanzar la justicia social. Vivirla en primera persona hace posible la experimentación por parte del alumnado de una metodología inclusiva que en sesiones anteriores habían manifestado como puntos de interés puesto que se sentían reacios y reacias a las posibilidades

de su ejecución. Esto les hace acercarse a esta metodología inclusiva siendo agentes activos del proceso de transformación que en está en sus manos como futuras y futuros docentes para hacer posible “el derecho a la diferencia pero nunca la diferencias de derechos” (Torres, 2008, p.109).

Con este trabajo, pretendemos hacer visible que la diversidad es una realidad que está presente en nuestras aulas, tanto a nivel universitario como en educación infantil, primaria, secundaria, y que al tratarse de un aspecto intrínseco a la condición humana, consideramos imprescindible, indispensable, esencial y necesario que en la formación inicial del profesorado se trabaje desmontando esa visión utópica que pone de relieve al alumnado cuando se habla de una pedagogía inclusiva que respete, atienda y valore lo que realmente somos: diversidad. Y no entendemos mejor forma de llevarlo a cabo que hacérselo sentir, vivir y construir juntos y juntas.

REFERENCIAS

- Aguilar, S. y Benítez, R. (2017). Investigando desde una perspectiva inclusiva el uso de las TIC como recurso de acceso al aprendizaje y atención a la diversidad del alumnado mayor. El profesorado universitario y su formación en diseño universal de aprendizaje (CD-ROM). En Ruiz-Palmero, J., Sánchez-Rodríguez, J. y Sánchez-Rivas, E. (Edit.), *Innovación docente y uso de las TIC en educación* (p.106). Málaga: UMA Editorial.
- Alba, C. (Coord.) (2016). *Diseño universal para el aprendizaje: educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Madrid: Morata.
- Alba, C. (2018). Diseño Universal para el Aprendizaje un modelo didáctico para proporcionar oportunidades de aprender a todos los estudiantes. *Padres y Maestros*, (374), 21-27. DOI: pym.i374.y2018.003
- Alba, C., Sánchez, J. M. y Zubillaga, A. (2014). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo*. Madrid: Edelvives.
- Alba, C., Sánchez, P., Sánchez, J. M. y Zubillaga, A (2015). *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Texto completo (Versión 2.0)*. Recuperado de: http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/UDL_Guidelines_v2.0full
- Azorín, C. M^a. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles Educativos*, XL (161), 181-194.
- Bächler, R. y Pozo, J.I. (2016). ¿Siento, luego enseño? Concepciones docentes sobre las relaciones entre las emociones y los procesos de enseñanza/aprendizaje. *Infancia y Aprendizaje*, 39 (2), 312-348. doi: <https://doi.org/10.1080/02103702.2015.1133088>.
- Barrio, J.L. (2009). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20 (1), 13-31.
- Benítez, R. y Aguilar, S. (2015). Entornos virtuales para atender a la diversidad. *Hacheteapé. Revista de Educación y Comunicación*, (10), 97-106.
- Bernardo, J., Javaloyes, J.J. y Calderero, J.F. (2007). *Cómo personalizar la educación*. Madrid: Narcea.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y Bienestar*. Barcelona: CISS Praxis.
- Bisquerra, R. (2016). *10 ideas claves. Educación Emocional*. Barcelona: Graó.

- Bravo, I. y Herrera, L. (2011). Convivencia escolar en Educación Primaria. Las habilidades sociales del alumnado como variable moduladora. *DEDiCA. Revista de EducaçãO e humanidades*, 1, 173-212.
- Carpena, A. (2015). *La empatía es posible. Educación emocional para una sociedad empática*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Casassus, J. (2006). *La educación del ser emocional*. México: Castillo.
- CAST (Center for Applied Special Technology) (2011). *Universal Design for Learning Guidelines. Version 2.0*. Wakefield, MA: Author.
- Castro, M. y Zurita, F. (2018). Aprendizaje cooperativo. Propuesta de intervención en Educación Primaria. *Trances. Transmisión del Conocimiento Educativo y de la Salud*, (2), 137-152.
- Contó, J. (2015). Resultados de la implementación de la neurodidáctica en las aulas de educación infantil. *Opción: Revista de Ciencias humanas y sociales*, (5), 189-199.
- Cuesta, J. (2009). Neurodidáctica y estimulación del potencial innovador para la competitividad en el tercer milenio. *Revista Educación y desarrollo social*, 3 (2), 28-35.
- Diez, A. y Huete, S. (1997). Educar en la diversidad. *Educar hoy*, (60), 15-17.
- Di Gesù, F. y Seminara, A. (2012). Neurodidáctica y la implicación de las emociones en el aprendizaje. *Lynx: Panorámica de Estudios Lingüísticos*, (11), 5-39.
- Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de Trabajo Social*, 21, 231-246.
- Esteve, J.M. (2003). *La tercera revolución educativa*. Barcelona: Paidós.
- Forés, A y Lligoiz, M. (2009). *Descubrir la neurodidáctica*. Barcelona: UOC.
- Forés, A., Gamó, R., Guillén, J.C., Herández, T., Lligoiz, M., Pardo, F. y Trinidad, C. (2015). *Neuromitos en educación. El aprendizaje desde la neurociencia*. Barcelona: Plataforma actual.
- Giné, C. y Font, J. (2007). El alumnado con discapacidad intelectual y del desarrollo. En Bonals, J. y Sánchez, M. (Coord.), *Manual de asesoramiento psicopedagógico* (pp. 879-914). Barcelona: Grao.
- González, M.M., Díez, M., López, F. y Román, M. (2010). La importancia del clima emocional del aula desde la perspectiva del alumnado universitario. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 35, 16-27.
- Ibarrola, B. (2013). *Aprendizaje emocionante: neurociencia para el aula*. Madrid: Fundación SM.
- Landívar, A. M. (2012). *Neuroeducación: Educación para jóvenes bajo la lupa de María Montessori*. Córdoba: Brujas.
- López, M. (2018). *Fundamentos y prácticas inclusivas en el Proyecto Roma*. Madrid: Morata.
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del estado*, de 13 de abril de 2007, núm. 89, páginas 16241 a 16260.
- Marín, M.G., Berrocal, V. y Campos, J. (2016). La aplicación de los principios del Diseño Universal del Aprendizaje en un elemento curricular de un modelo de educación a distancia. En Roig, R. (coord.), *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje* (pp. 2647-2658). Barcelona: Octaedro.

- McPherson, S. (2014). Strategies and resources for preparing teachers for STEM teaching and learning. En Searson, M. y Ochoa, M. (Eds.), *Proceedings of society for information technology & teacher education international conference 2014* (pp. 1927-1939). Chesapeake, VA: AACE.
- Mira, J. G.; Parra, M. C. y Beltrán, M. A. (2017). Educación emocional en la universidad: propuesta de actividades para el desarrollo de habilidades sociales y personales. *Vivat Academia, Revista de comunicación*, 139, 1-17. DOI: <http://doi.org/10.15178/va.2017.1-17>.
- Mora, F. (2017). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza.
- Moriña, A. (2008). *La escuela de la diversidad. Materiales de formación para el profesorado*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Pérez, A.I. (2014). Aprender a pensar para poder elegir. *Cuadernos de Pedagogía*, (447), 38-41.
- Ralabate, P., Currie-Rubin, R., Boucher, A. y Bartecchi, J. (2014). Collaborative planning using universal design for learning. *Perspectives on School-Based Issues*, 15, 26-31. doi:10.1044/sbi15.1.26
- Saavedra, M.C. (2018). Aprendizaje Cooperativo basado en la Investigación en la Educación Superior. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 16(1), 235-250
- Sánchez, S., Díez, E. y Martín, R. A. (2016). El diseño universal en la educación como medio para atender a la diversidad. Una revisión de casos de éxito en la universidad. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, 19, 121-131. doi:10.18172/con.2752
- Sánchez, A. y Sánchez, L. (2016a). *Antiprograma de Educación Emocional. Sentir en primera persona*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Sánchez, L. y Sánchez, A. (2016b). La educación emocional: un cambio de mirada. Una propuesta desde lo emergente y vivencial. En M. Fernández y N. Alcaraz (Coords.), *Innovación educativa. Más allá de la ficción* (pp. 159-172). Madrid: Pirámide.
- Segura, M.A. y Quirós, M. (2019). Desde el Diseño Universal para el Aprendizaje: el estudiante al aprender se evalúa y al evaluarle aprende. *Revista Educación*, 43 (1), 1-13. DOI: <https://doi.org/doi:10.15517/revedu.v43i1.28449>
- Soler, J.L., Aparicio, L., Díaz, O., Escolano, E. y Rodríguez, A. (Coords.) (2016). *Inteligencia emocional y bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*. Zaragoza: Ediciones Universidad San Jorge.
- Tomlinson, C.A. (2001). Elementos constitutivos de la diversificación y Estrategias docentes que apoyan la diversificación. En Tomlinson, C.A., *El Aula Diversificada. Dar una respuesta a las necesidades de todos los estudiantes* (pp.29-40). Barcelona: Octaedro.
- Tomlinson, C.A. (2005). *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Tomlinson, C.A. (2013). *El aula diversificada: dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes*. Barcelona: Octaedro.
- Tonucci, F. (2017). A modo de introducción... La diversidad como valor en una escuela que cambia. *Aula Abierta*, (46), 9-12. DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.9-12>
- Toro, J.M. (2005). *Educación con "co-razón"*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Torres, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación*, (345), 88-110.

EXPERIENCIAS

El proyecto “Escola oberta” (Escuela Abierta)

The project “Escola oberta” (Open School)

Pilar Ferrer Rallo¹

Recibido: 06 de junio de 2019 **Aceptado:** 18 de Julio de 2019 **Publicado:** 31 de julio de 2019

To cite this article: Ferrer, P. (2019). El proyecto “escuela oberta” (escuela abierta).

Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 0 (0), 97-105

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.voio.6466>



¹Pilar Ferre Rallo

CEIP Concepción Arenal (España)

pilar.pilarferrer@gmail.com

RESUMEN

La experiencia relata el proyecto realizado en la etapa de Infantil del CEIP Concepción Arenal de Vila-real. La principal finalidad con la que surge es la necesidad de crear vínculos entre la escuela y las familias, así como entre las propias familias. Para ello, se articularon, por un lado, reuniones con las madres en horario lectivo y por otro, la iniciativa de mantener abiertas las aulas; todo ello con el fin de poder compartir con ellas las actividades que se iban realizando. La autora reclama la importancia de abrir los Centros en el marco de una escuela inclusiva.

Palabras claves: familias; escuela; participación; inclusión

ABSTRACT

The experience relates the project carried out in the Infant stage of the CEIP Concepción Arenal de Vila-real. The main purpose with which it arises is the need to create links between the school and the families, as well as between the families themselves. To this end, meetings were organized on one hand with mothers during school hours and on the other hand, the initiative to keep the classrooms open; all in order to be able to share with them the activities that were being carried out. The author claims the importance of opening the Centers within the framework of an inclusive school.

Keywords: families; school; participation; inclusion

“Ningún espacio ofrece tantas posibilidades como la escuela para que todos y todas, sea cual fuere su cultura, aprendan a vivir juntos”
(Llorente, 2015, p 106).

1. INTRODUCCIÓN

Desde un punto de vista educativo, no es posible entender la escuela sin la familia. No podemos pretender educar sin pensar en el contexto de vida del alumnado. Así, el Preámbulo de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) refiere que “las familias habrán de colaborar estrechamente y deberán comprometerse con el trabajo cotidiano de sus hijos y con la vida de los centros docentes.”

El CEIP Concepción Arenal es un colegio público de Vila-real (Castellón), con casi 100 años de historia. El centro está situado en un barrio periférico de la ciudad, con población emigrada residente desde hace años y mayoritariamente castellano-hablante. En la actualidad, y por razones que bien merecerían otro artículo, el porcentaje de alumnado inmigrante roza el 60%. Su origen es principalmente magrebí y rumano.

En este contexto, atendiendo a la parte positiva, podríamos hablar de oportunidades, de interculturalidad y de convivencia. Y, si bien es cierto que la diversidad no debería derivar en desigualdad, en nuestro caso las circunstancias familiares suponen, muy a menudo, que gran parte de nuestro alumnado inicie su aprendizaje en desventaja.

Como establece el artículo 7 del Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano:

Los centros docentes concretarán y organizarán, [...] las medidas para hacer efectiva esta participación, que deberán ajustarse a las necesidades, las características y la diversidad de las familias y a la realidad del centro y del entorno social y cultural, sin descuidar especialmente la atención a las familias que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad.

Numerosos estudios han demostrado la relación entre la implicación y participación de las familias en la escuela y la mejora del aprendizaje y de los resultados académicos, máxime en el contexto en el que nos encontramos:

Los beneficios derivados de implicar a las familias y a otros miembros de la comunidad en los centros escolares son aún mayores en el caso de miembros de minorías culturales, puesto que dicha implicación conlleva una mejor coordinación entre las actividades realizadas en casa y en el centro escolar. (p. 77)

La participación de la comunidad en los centros escolares también juega un papel muy importante en la superación de las desigualdades de género en la educación, sobre todo a través de la colaboración de los miembros femeninos de la familia y de otras mujeres de la comunidad. (p. 79)

En nuestro centro, se han llevado a cabo experiencias de “Escuela de Madres y Padres”, aunque con escasa participación de las familias.

2. ESCOLA OBERTA

En el curso 2016/17, inicié la experiencia de tutoría en el aula de 2 años, dentro del programa experimental de la Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport de la Generalitat Valenciana, que introdujo las aulas de 2-3 años en los colegios de Infantil y Primaria. Una experiencia extraordinaria que supuso para mí un nuevo reto profesional y personal. Teniendo en cuenta las características del centro, consideraré la posibilidad de iniciar el proyecto de “Escola Oberta” en mi aula, con el objetivo principal de crear vínculos entre las familias, y entre éstas y la propia escuela.

La experiencia se inició el curso 2017/18, en la tutoría del aula de 3 años, con 12 niñas y 10 niños, 13 de los cuales eran alumnos el curso anterior y 9 fueron matriculados ese curso. El porcentaje de familias cuya lengua materna no coincidía con las lenguas oficiales (valenciano y castellano) superaba el 70 %.

El proyecto se articulaba a partir de dos acciones. Por una parte, reuniones entre las madres y la tutora una tarde al mes, en horario lectivo. En segundo lugar, apertura del aula a las familias, con el fin de compartir con ellas las actividades que allí realizábamos.

Este horario facilitaba la asistencia de las familias que no contaban con la posibilidad de dejar a sus hijas e hijos a cargo de otra persona. De este modo, acudían al centro y además se les permitía venir acompañadas de sus bebés no escolarizados.

3. LAS SESIONES CON LAS MADRES

Convocar reuniones con las familias es una práctica habitual en los colegios. Las tutorías, la información sobre aspectos generales del alumnado o la entrega de informes forman parte de nuestro día a día. Sin embargo, el propósito del proyecto iba más allá. Se trataba de propiciar un acercamiento a las personas que, a diario, nos confían a sus hijas e hijos, en un intento de favorecer su implicación en el proceso educativo.

En la primera reunión, para lograr una mayor cercanía y dotar al proyecto de un estilo propio, preparé invitaciones y carnés personalizados. Es muy diferente la relación que se establece si se pasa de ser “la mamá de...” a “me llamo...”.

Muchas de las madres, aunque apenas podían expresarse ni en castellano ni en valenciano, acudieron a la cita. Y, como en tantas ocasiones, las más aventajadas en el uso del idioma ayudaron a que nos pudiéramos entender.



Figura 1: Comienzo y agrupamientos

Hablamos de la diversidad, incidiendo en la riqueza que supone la multiculturalidad de la clase y del colegio (con muchas familias de procedencia magrebí). Descubrimos que no todas utilizan la misma variante dialectal del árabe y que por ello, en ocasiones, han de hacer esfuerzos por entenderse entre ellas mismas. También se suscitó el interés por temas como los trámites para la obtención de la nacionalidad o la dificultad que para ellas supone el aprendizaje del castellano. El momento de la merienda fue una buena excusa para introducir el gran tema de la cocina.



Imagen 2. Sesión de 26 de abril de 2018



Imagen 3. Cartel Escola Oberta para el inicio del curso 2018/19

En los meses siguientes, las reuniones continuaron afianzando el vínculo creado. Así, en el mes de marzo, y con motivo del Día Internacional de la Mujer, compartimos las diferentes visiones que tiene cada cultura sobre los derechos de las mujeres. No faltaron alusiones a las múltiples situaciones de discriminación conocidas y vividas en su doble condición de mujeres e inmigrantes, y a la importancia de educar en la igualdad a las hijas e hijos. Todas las asistentes coincidimos en el largo camino que queda por recorrer.

En este punto, consideré la oportunidad de facilitar información relativa a la formación realizada por el centro sobre convivencia e igualdad, y que este año nos ha llevado a iniciar el proyecto sobre patios coeducativos.

Con la llegada del curso 2018/19, hemos continuado con el proyecto a través del tratamiento de nuevos temas como el de la lectura, coincidiendo con el inicio de la actividad de préstamo de cuentos durante el fin de semana. Pregunté a las madres sobre la costumbre o no de contar cuentos a sus hijos e hijas, incidiendo en la importancia de la lectura en el aprendizaje y el contacto con los libros desde la infancia. Este momento nos sirvió para dialogar sobre cómo se aprende a leer y a escribir, aprovechando para explicar el tipo de actividades que realizamos en el aula y de qué forma pueden las madres ayudar a favorecer este proceso.



Imagen 4. Sesión de 5 de noviembre de 2018

También hemos abordado sus propias experiencias escolares. Y, así, hemos conocido a madres que apenas pudieron cursar sus estudios y también a licenciadas en sus países de origen. Algunas acuden a clases de castellano y quieren estudiar para no depender de otras personas en su vida cotidiana y, cómo no, para ayudar a sus hijos. Este es uno de los principales motivos que hace que decidan aprender.



Imagen 5. Sesión de 28 de enero de 2019

Hemos destacado la importancia de la participación de las familias en el centro y, sobretodo, se han puesto de manifiesto las expectativas que tienen respecto a la escuela. Como dijo una de las madres: “La escuela tiene que ser como nuestra casa”.

En otra de las sesiones, ha surgido la oportunidad de jugar y de hablar de los juegos de su infancia, constatando que, pese a la distancia geográfica y cultural, algunos juegos populares son muy similares. Esta sesión sirvió también para mostrar materiales, juegos y actividades del aula, y para explicar el porqué de la importancia de ofrecer ambientes variados, ricos y estimulantes que permitan al alumnado desarrollarse, respetando los diferentes ritmos de aprendizaje.

Conocer el tipo de propuestas y materiales que se utilizan en el aula les ayuda a que puedan participar en los juegos con sus hijas e hijos, e incluso posibilita que tomen la iniciativa para plantear nuevas actividades.



Imagen 6. Sesión de 18 de marzo de 2019 sobre juegos

Finalmente, respondiendo a la propuesta de algunas madres en encuentros anteriores, la última reunión ha estado dedicada a la actividad física. Esta sesión se organizó en colaboración con la “Oficina d’Atenció a les Persones Migrades” del Ayuntamiento de Vila-real (OAPMI). Una de las madres participante en sus talleres impartió una sesión de ejercicios y estiramientos, que finalizó con una relajación, en la que una de las madres magrebí actuó de traductora. Compartimos un momento “diferente” y gratificante para todas.



Imagen 7. Sesión de 8 de abril de 2019 - Relajación

4. “DEJAR LA PUERTA ABIERTA”

Otra parte importante del proyecto es lo que hemos denominado “dejar la puerta abierta”. Las actividades del aula están abiertas a la participación. Desde el inicio del grupo en el aula de 2 años, con el periodo de adaptación, existe la posibilidad de venir a la clase y quedarse, sentarse a contar un cuento, participar en la asamblea, acompañar en las actividades...

Es difícil describir la satisfacción que produce ver la cara de un niño o niña viendo a su madre participar en las actividades del aula. Compartir juegos, cuentos o manualidades ha facilitado un acercamiento de las familias a la experiencia que supone

estar en el aula y convivir con todo el alumnado. Los niños y niñas ya conocen a muchas de las madres por su nombre.

En ocasiones, resulta imprescindible la entrada de las madres al aula. Esto sucedió en los primeros días de clase de una nueva alumna recién llegada de otro país, con la que no podía comunicarme por desconocer su idioma. Aunque su madre permanecía en el aula un buen rato, al marcharse, la niña no dejaba de llorar. Fue otra madre magrebí, presente en el aula, la que se pudo ocupar de ella, ofreciéndole consuelo...

Aunque con el paso del tiempo han disminuido las visitas, no es extraño que alguna mañana acuda una madre a la clase para comentar algún tema y que, tras invitarla, decida quedarse “un ratito”.

5. ¿QUÉ PIENSAN LAS PARTICIPANTES ACERCA DEL PROYECTO?

Las madres que han participado en el proyecto manifiestan una muy buena opinión de la actividad. Afirman que les ha permitido conocerse y compartir sus vivencias, y todas han expresado la voluntad de continuar el año próximo.

Algunas de las participantes han valorado la oportunidad de dialogar con otras madres, no solo sobre la educación sino también acerca de otras preocupaciones que comparten. Otras, por su parte, agradecen haber podido relacionarse con madres de otras culturas, en un entorno acogedor.

Las charlas, según su opinión, les han ayudado a afianzar su castellano y a adquirir seguridad en las conversaciones en la vida cotidiana o en la realización de exámenes. En otros casos, ha supuesto tomar la decisión de comenzar a ir a clases para mejorar su dominio del idioma.

Muchas coinciden en que compartir conversación y merienda junto al resto de madres les ha permitido una relación que no hubiera sido posible fuera del centro escolar.

Finalmente, respecto a la participación en las actividades del aula, consideran muy enriquecedor el poder compartir estos momentos con los niños y niñas. Esto hace que valoren positivamente el trabajo de las maestras.

6. CONCLUSIÓN

El proyecto “Escola Oberta” ha superado las expectativas planteadas inicialmente.

Hemos observado cambios en la relación entre las familias; existe una mayor empatía y comprensión entre ellas, se han producido cambios en la gestión de los conflictos y en las relaciones personales. También existe un mayor interés por la participación en las actividades del aula, a pesar de la dificultad que supone el desconocimiento del idioma.

Mirarse a los ojos, sentarse juntas, hablar (o intentarlo al menos) y observar que se comparten muchas vivencias en cuanto a la educación de los hijos e hijas, permite crear lazos y enriquecer las relaciones. Los múltiples vínculos que se crean traspasa-

san las paredes del colegio. Intentar que las familias se sientan parte del proyecto educativo mejora sus expectativas en relación con la escuela.

No obstante, y pese a que considero necesarios proyectos como el que presento, la complejidad de contextos como el de mi centro requiere de otras medidas que van mucho más allá de las posibilidades de actuación individual o colectiva del profesorado. Medidas que deben ser puestas en funcionamiento por la administración.

Es evidente que también hay aspectos a mejorar tanto en la consecución de una mayor participación como en la ampliación de las actividades realizadas. En este sentido, el proyecto “Escola oberta” se podría coordinar con iniciativas como las clases de castellano o valenciano, que se imparten en otras instituciones y organizaciones no gubernamentales (Servicios Sociales, OAPMI, Cruz Roja...), preparando alguna intervención en el aula a partir de lo aprendido en clase (cuentos, juegos...). También con la participación en tertulias dialógicas, grupos interactivos en el aula y talleres coordinados con otras entidades.

En el marco de una escuela inclusiva como la nuestra, considero necesarias iniciativas como “Escola Oberta” que sean conscientes de que “el procedimiento para que la familia sea apoyo es construir una relación de colaboración en donde los agentes intercambian información y comparten conocimientos para trabajar juntos en la consecución de una meta compartida” (Simón y Barrios, 2019, p. 56). Es tarea de la administración valorarlas, fomentarlas e impulsarlas de manera efectiva, dándoles cabida dentro del horario escolar. Citando a Casanova: “La educación, si lo es, es inclusiva” (2016, p. 79).

REFERENCIAS

- BOE (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006. Disponible en <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- Casanova, M. (2016). Evaluación para la Inclusión Educativa. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 4(1). Disponible en <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/4470/4896>
- Diari Oficial de la Generalitat (2018). Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano, 8356 pp. 3335-3381 Disponible en http://www.dogv.gva.es/datos/2018/08/07/pdf/2018_7822.pdf
- Llorente Cortés, M.A. (2015). *Escuela pública, dignidad y compromiso*. Barcelona: Octaedro D.L.
- MECD (2011). Actuaciones de éxito en las escuelas europeas. *Colección Estudios CREADE*, 9.
- Simón Rueda, C., y Barrios Fernández, A. (2019). Las familias en el corazón de la educación inclusiva. *Aula Abierta*, 48, (1), pp. 51-58. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6861533>

HISTORIAS MÍNIMAS

Las preguntas de Susi. Algunas carencias en la Formación Inicial

Susi's questions. Some gaps in initial teacher education

Carmen Díez Navarro¹

Recibido: 08 de julio de 2019 Aceptado: 17 de julio 2019 Publicado: 31 de julio de 2019

To cite this article: Díez Navarro, M. C. (2019). Las preguntas de Susi. Algunas carencias en la Formación Inicial.

Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 0 (0), 106-109

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.voio.6612>



¹Mari Carmen Díez Navarro

Maestra de Educación Infantil y psicopedagoga

<http://carmendiez.com>



RESUMEN

Como es bien sabido, la formación inicial es algo importante y transformador para los futuros maestros, aunque puede recorrerse yendo hacia adelante, de una manera abierta al cambio y generadora de innovación, o mirando hacia atrás, repitiendo prácticas del pasado que ofrecen la seguridad de lo conocido, pero no el avance de lo nuevo.

En este escrito intento transmitir a partir de un caso concreto que si el proceso formativo no contagia ganas de saber y amor por la profesión, si no profundiza lo bastante y no logra penetrar en las diversas subjetividades del alumnado, lo más probable es que, llegado el momento, los maestros noveles acudan a buscar puntos de referencia en su propia vida, en su recorrido escolar, en su modelo de educación. Y quizás, acomodados ahí, en lo sucesivo desconsideren la formación, cuando ha de ser una chispa provocadora y una fuente inagotable de aprendizaje y reflexión en este oficio de acompañar a otros a aprender, a relacionarse, a vivir.

Palabras clave: información inicial y permanente del profesorado; practicum; asesoramiento; práctica reflexiva

ABSTRACT

As is well known, initial teacher education is important and transformative for future teachers. It can be traversed going forward (in an open way to change and generating innovation) or looking back, repeating past practices that offer the security of the known, but not the advancement of the new. In this writing I try to convey from a concrete case that if the training process does not spread the desire to know and love for the profession; if it does not go deep enough and fails to penetrate the diverse subjectivities of the student body, it is most likely that, when the time comes, new teachers will come to look for points of reference in their own lives,

“ **Aprender a ser maestros es aprender a mirar a los niños, a estar con ellos, a acompañarlos, a comprenderlos, es enlazar el mundo afectivo con el del aprendizaje, es valorar el día a día, vincularse con los alumnos, implicarse desde adentro y apasionadamente.** ”

in their school journey, in their model of education. And perhaps, accommodated there, henceforth disregard training, when it has to be a provocative spark and an inexhaustible source of learning and reflection in this job of accompanying others to learn, to relate, to live.

Keywords: initial and permanent teacher training; practicum; counseling; reflective practice

Susi hizo las prácticas del Ciclo Formativo de Educación infantil en nuestra escuela. Tenía treinta años y había trabajado en algunas escuelas infantiles. Desde el principio se mostró activa, inquieta y curiosa. Participaba en todo, observaba, hablaba con las maestras, y preguntaba mucho. En una de las reuniones de seguimiento de las prácticas que hacíamos semanalmente con las cinco alumnas que recibíamos ese año (de Magisterio y del Ciclo), planteó algo que le había llamado la atención y quería que tratásemos.

Vio que un niño y una niña de cinco años estaban besándose en el patio y que las maestras no dijeron nada. Ni se acercaron, ni intervinieron, y eso le chocó sobremanera. Cuando lo explicó le pregunté qué se suponía que tenían que haber hecho las maestras. Y dijo que tendrían que haberles dicho:

- “¡No! Eso no se hace.”

- ¿Y por qué?, le insistía yo.

- Pues... no sé por qué, pero es lo que siempre he visto. Me lo han dicho a mi, he visto que se lo decían a otros niños y hasta yo misma lo he dicho.

- ¿Pero tú ves mal que se besen? ¿Por qué? ¿Qué crees que puede pasar si se les deja besarse? ¿No lo puedes contemplar como una muestra de cariño o como un tanteo propio del crecimiento?

Las chicas hablaron de sus vivencias y dijeron lo que les habían explicado en sus estudios sobre las manifestaciones tempranas de la sexualidad infantil, que era muy poco. “Sí, estudiamos lo de las etapas oral, anal y todo eso, y nos dijeron que había que decirles a los niños, si preguntaban, que los bebés nacían de las barrigas de las mamás. Pero nada más”.

En sus experiencias de vida lo único que habían escuchado sobre estas cosas era que NO se podían hacer y que había que prohibir o distraer a los niños que las ha-



cían, cuando no reñirlos abiertamente, así que respondían de la misma manera. Comentamos el significado de estas muestras tempranas de afecto y acercamiento corporal, poniendo ejemplos para ver si podían moverse desde su opinión de prohibición total a una postura más tolerante. El objetivo era ir planeando cuál podría ser en lo sucesivo su mirada, su actitud y su intervención en las ocasiones en las que vieran a los niños chuparse el dedo, masturbarse, mirar los genitales de otros, besar, etc. El tema despertó resistencias, bastante susto y hasta cierto malestar. Tardamos unas cuantas semanas en lograr una actitud algo más abierta y flexible, aunque apenas era un empezar, que requeriría lecturas, reflexiones y más formación.

Posteriormente Susi trajo otra pregunta interesante: “¿Cómo puedo hacer yo para que los niños me hagan caso? Les llamo y me ignoran. En cambio les llaman sus maestras y les hacen caso”. Hablamos entonces de la función del maestro, del significado de la ley, de normas, de autoridad, de confianza, de coherencia. Ellas se situaban en el lugar de alumnos y no en el de maestras, les costaba asumir que iban a estar al cargo de una clase, que se preparaban para cambiar de papel. Un nuevo asunto que requeriría continuar formándose.

Otro día Susi contó que en la clase en la que estaba le había dicho a una niña como alabanza, “campeona”, y la maestra le había comentado que no hacía falta que la valorase mediante una palabra que evocaba la competición, el triunfo o la fuerza. Así que emprendimos el

“ Ellas se situaban en el lugar de alumnos y no en el de maestras, les costaba asumir que iban a estar al cargo de una clase, que se preparaban para cambiar de papel.



tema de los lenguajes que se usan en la escuela: sexista, competitivo, de refuerzo positivo, amenazante, sobreprotector, ñoño, desvalorizador... En ese punto otra de las alumnas explicó, entre lágrimas, que a ella le dijo su maestra que nunca podría llegar a ningún sitio, porque era una llorona y eso la había marcado, pensaba que no podría llegar a ser maestra.

Después de esto y contagiadas por el afán de saber de Susi, sus compañeras sacaron a relucir unos cuantos temas más: las peleas y las burlas, la intervención cuando dos niños van siempre juntos y tienen una relación excesivamente pegada, cómo entender de una manera adecuada la posición de liderazgo de un niño, qué hacer si un niño te gusta más que los otros, o menos... Agradecí sus propuestas y anoté sus preguntas que me hicieron pensar y me señalaron algunas de las carencias de la formación inicial.

Sin pretensión de exhaustividad, diría que es preciso que se profundice en la Psicología Evolutiva para poder entender a los niños. No vale la pena saltar de un tema a otro o dar teoría corriendo para aprobar o elaborar un trabajo sin poder reflexionar, aprender, resolver dudas y elaborar criterios de observación y análisis. Otros temas que a mi entender no se ofrecen con la suficiente profundización son: el deseo de ser maestro, la introspección, el tratamiento de lo afectivo, la construcción subjetiva, el vínculo maestro-alumno, los avatares de la socialización, la complejidad de la dinámica grupal, la inclusión de las diferencias, el cuerpo, el movimiento y la escucha. Tampoco se logra una suficiente competencia en las metodologías que dan paso a la expresión y a la libre elección de los niños: diálogos, talleres, proyectos de trabajo, psicomotricidad, juego libre, expresión plástica, lectura y escritura desde una línea constructivista. También hará falta despertar el anhelo por la cultura para poder llevar de la mano a los niños hacia el arte, la literatura, la música, el teatro, o sea, la belleza en todas sus modalidades.

Aprender a ser maestros es aprender a mirar a los niños, a estar con ellos, a acompañarlos, a comprenderlos, es enlazar el mundo afectivo con el del aprendizaje, es valorar el día a día, vincularse con los alumnos, implicarse desde adentro y apasionadamente. Y para esta hermosa y compleja tarea hace falta una formación inicial vivida a fondo, y una formación continuada que nunca se acabe...

Vida en la escuela

Life at school

Cristóbal Gómez Mayorga¹

Recibido: 09 de junio de 2019 **Aceptado:** 07 de julio 2019 **Publicado:** 31 de julio de 2019

To cite this article: Gómez Mayorga, C. (2019). Vida en la escuela.

Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 0 (0), 110-112

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.voio.6468>



¹**Cristóbal Gómez Mayorga**

C.E.I.P. El Romeral (Vélez-Málaga, Málaga)

cgomezmayorga@hotmail.com

<http://xtobal-educacioninfantil.blogspot.com>



RESUMEN

El texto aborda hasta 9 ideas clave que al autor le permiten ordenar su pensamiento pedagógico, a propósito de lo que en su vida como maestro ha ido aprendiendo.

Palabras clave: diversidad; comunidad educativa; educación holística; valores; experiencia escolar

ABSTRACT

The text deals with up to 9 key ideas that the author allows him to order his pedagogical thought, with regard to what in his life as a teacher he has been learning.

Keywords: diversity; educative community; holistic education; values; school experience

En mi vida como maestro he ido aprendiendo, a fuerza de errores y reflexiones compartidas, algunas ideas importantes para la tarea educativa:

Complejidad. Lo esencial es invisible. Ya lo dijo “El Principito”. No podemos negar la complejidad de nuestro mundo. La simplificación de contenidos, de alumnado, de familias, de métodos, es una falacia. Es necesario, hoy más que nunca, ampliar la mirada, pensar juntos, reflexionar constantemente, preguntar a menudo, dudar siempre... y aceptar que no sabemos todo sobre casi nada. La sabiduría no es tanto tener conocimientos sino saber indagar sobre nuestras dudas. Sólo

la mirada conjunta desde todas las instancias, con la reflexión empática de visiones diferentes, puede alumbrar la complejidad de la escuela.

Comunidad. Enseñamos en contextos sociales, educamos siempre a un grupo, a pesar de la visión individualista de nuestra época. La escuela es una institución social, que crea normas socializadoras imprescindibles en la infancia, que hay que construir y asumir como propias y necesarias. Y cuando el límite es necesario debemos hacerlo desde el amor. Hay que decir siempre: no, porque te quiero.

Encuentro. Las personas somos, siempre, un elemento dentro de un grupo social, cultural, familiar, pueblo, habla, valores, moral... Los niños y niñas siempre vienen con su familia a cuestas. Si no las tenemos en cuenta educará el desencuentro. El enemigo no es la familia sino la ignorancia, y contra ella navegamos juntos, en el mismo barco.

Diversidad. Somos diferentes, aprendemos de distinta manera, tenemos originales historias personales y, no digamos, formas de ser. El alumnado no debe plegarse a la rigidez de la institución educativa. Hay que cambiar la escuela para que quepan todas las personas. Y, a veces, sólo hay que recortar "cuatro esquinitas de nada"; cuatro esquinitas, quizás, en nuestras mentes estrechas.

Subjetividad. Las personas se construyen con la mirada y la escucha de los demás. Si no ponemos el foco en cada uno de los sujetos que aprenden y nos centramos en las técnicas pedagógicas, los contenidos de los libros de textos, las programaciones, los estándares de evaluación... estaremos despersonalizando al alumnado. Cada cual tiene su historia, su peculiaridad, su mochila emocional, su singular subjetividad. Cada cual construye su identidad de forma única y especial, las etiquetas pueden desdibujar al alumnado.

Expectativas. Nuestra mirada sobre el alumnado crea realidades futuras. Es necesario romper prejuicios y mitos, desaprender todo lo que mal-aprendimos como antiguo alumnado, porque proyectamos, sin querer, todo lo no nos gusta de lo que somos. Debemos soñar futuros inciertos con esperanza, porque suele suceder que las profecías acaban cumpliéndose, y el alumnado acaba siendo como lo soñamos.

Proyecto de vida. Un conocimiento simplificado, enlatado y digerido, produce poco aprendizaje, no crea

“ La mejor forma de seguir aprendiendo es la reflexión en grupo de nuestra práctica diaria, para ir cambiando la escuela a la vez que mejoramos como personas.

“ El profesorado enseña más con lo que es que con lo que sabe. Para ser buenos educadores debemos ser humildes y mejorar constantemente.

“**Tenemos una gran responsabilidad al ser espejos en los que se miran las futuras generaciones. Es por ello que debemos ser docentes decentes.**”

conexiones en nuestras mentes ni lazos en nuestros corazones. A la escuela vamos a aprender la vida y a aprendernos, y para ello se necesita pasión y curiosidad. Por tanto, debemos trabajar en la escuela a partir de proyectos de verdad, de preguntas vitales, de problemas reales de nuestro mundo y de lo que nos pasa o sentimos.

Conexión. Lo principal para enseñar es conectar con el alumnado. Debe haber un hilo de cariño, deseo y emoción para el aprendizaje. Esta conexión debe darse también en la universidad, con los futuros educadores. Paradójicamente, en la era de las redes sociales, es más difícil que nunca conectar. El alumnado suele llegar a la escuela con la mente en otro lado. Necesitamos de las artes, la naturaleza, la tierra y el agua, para volver a sentir, de nuevo, en nuestra piel, para poder conectarnos a la vida, con el mundo y los demás.

Espejos. El profesorado enseña más con lo que es que con lo que sabe. Para ser buenos educadores debemos ser humildes y mejorar constantemente. La mejor forma de seguir aprendiendo es la reflexión en grupo de nuestra práctica diaria, para ir cambiando la escuela a la vez que mejoramos como personas. Nuestra profesión es especial porque tiene un componente ético y social. Ayudamos a las personas a construir su identidad, a la creación de valores, a pensar y sentir, a establecer determinadas miradas sobre nuestro mundo, a conectar, socializarse... Por tanto, tenemos una gran responsabilidad al ser espejos en los que se miran las futuras generaciones. Es por ello que debemos ser docentes decentes.



(De)formación del profesorado

(Of) teacher education

Jordi Martí Guiu¹

Recibido: 15 de julio de 2019 Aceptado: 15 de julio 2019 Publicado: 31 de julio de 2019

To cite this article: Martí, J. (2019). (De)formación del profesorado.

Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 0 (0), 113-118

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.voio.6633>



¹Jordi Martí Guiu

Técnico en el Servicio de Informática y Gestión Educativa)
de la Conselleria d' Educació, Investigació, Cultura i Esport,
Generalitat Valenciana

[Twitter: @xarxatic](https://twitter.com/xarxatic)

<https://www.xarxatic.com>



RESUMEN

El autor nos ofrece una visión ácida pero realista de algunos de los problemas que atraviesan la situación actual de la formación inicial y permanente de los docentes.

Palabras clave: formación inicial y permanente del profesorado; pensamiento crítico

ABSTRACT

The author offers us an acid but realistic vision of some of the problems that go through the current situation of initial and permanent teacher education.

Keywords: initial and permanent teacher education; critical thinking

Llevo desde que empecé en esto de la educación -con más de veinte años de aula y administración- viendo, por desgracia, una deriva cada vez más surrealista de la formación que se ofrece al profesorado para la mejora (sic.) de su praxis educativa. Formación para que se empapen en metodologías pseudocientíficas o, yendo aún más lejos, determinadas experiencias de diferentes colores, olores y sabores cuya utilidad educativa dista mucho de ser encontrada. Y esto es en lo que se

ha convertido la formación permanente del profesorado. Una formación que, salvo dignísimas y honrosas excepciones, ha derivado a un auténtico despropósito. Seguro que a más de uno le mola pegar *post-its*, bailar o cerrar los ojos mientras alguien va obligándole a respirar bajo cadencias propias de otro tipo de contexto; aunque, por desgracia, la utilidad de lo anterior en las aulas es entre nula y ninguna.

Pero, como siempre me sucede en mis disertaciones incoherentes, empiezo la casa por el tejado. Empiezo por la formación permanente, en lugar de empezar por el origen de todo. Así que, si me permitís, voy a retroceder un poco.

Por si alguien no lo sabe, en la vida de todo docente existen dos fases de formación, una “inicial” (previa a su incorporación a las aulas o en los primeros momentos de aterrizar en ellas) y otra “permanente”, “continua” o “de reciclaje” (según diferentes definiciones) que es la que realiza el docente a lo largo de su vida profesional.

Una vez efectuada esta aclaración, vamos a introducirnos en la primera de ellas (la inicial) para describir un poco cómo es actualmente y qué mejoras se le podrían incorporar. Pues bien, para ello, necesitamos hacer diferentes discriminaciones: para los maestros y para el resto del profesorado (y no la hago yo, la hace el propio sistema de formación inicial). Por tanto, al igual que vamos a hacer con la formación permanente, realizaremos un análisis de la situación actual y de las propuestas de mejora en la formación inicial.

En cuanto a esta última, y para el caso de los maestros, se supone que después de haber acabado la carrera de Magisterio ya disponen de la capacidad para dar clase y, por ello, no se les exige ningún tipo de formación posterior. Sin embargo, a los profesores (o docentes de secundaria) se les exige, una vez finalizada su carrera, pasar por un máster de formación que les ha de dotar de todas las estrategias pedagógicas adecuadas para que puedan efectuar correctamente su labor docente. A este respecto hay dos cosas que me generan dudas: la innecesaria formación inicial en caso de los maestros (que ya se considera adquirida por la propia carrera) y, la necesidad imperiosa de que desde las facultades de

“**Creo que, por desgracia, lo de la formación del profesorado es un auténtico despropósito. Ahora tenemos a todo el personal loquito por acudir a cursos de “flipped classroom”, ABP y “gamificación”.**



Magisterio se imponga una formación al futuro profesorado de secundaria. Además, para agravar el asunto, está apareciendo un sector de opinión (curiosamente formado por docentes de Facultades de Magisterio) que pretenden crear una carrera para ser «profesor de secundaria» (en la cual se considerarían mucho más importantes los principios pedagógicos que los propios de la formación en contenidos). ¡Miedo me da!

Tanto el maestro como el profesor de secundaria están tan preparados (o tan poco) cuando acaban la carrera, ya que a lo largo de toda su vida académica han observado a los docentes que han tenido y, tienen muy claro cómo quieren ser ellos y cuál de esos modelos quieren copiar o adaptar. Por tanto, exigir una formación inicial previa al futuro profesor de Secundaria (aparte de por cuestiones de finanzas de algunas Universidades) no tiene ningún sentido. Y, si vamos un poco más lejos, nos podríamos preguntar, ¿cómo de capacitados están los que han elaborado el currículum de dicho máster y/o imparten la mayoría de las clases del mismo, cuando no han pisado un aula de Secundaria en su vida?

Lo mismo sucede con aquellos que, desconociendo el funcionamiento de las Facultades de Magisterio y, sin contar con la opinión de los docentes que se hallan en esos lugares impartiendo clase, intentan reformular una carrera que, debido a una grandísima campaña mediática de desprestigio a lo largo de los últimos tiempos, está siendo totalmente ninguneada. Uno solo puede ser experto o saber de lo que conoce. Las fábulas venden muy bien pero, al final, no dejan de ser ficticias.

Eso sí, la exigencia de uno o varios años de prácticas en aula, con una evaluación exhaustiva durante y a la finalización de dicho período, antes de ser funcionario de carrera, sería una cosa a tener muy en cuenta, ya que no todo el mundo (aunque en muchos casos se diga lo contrario) sirve para docente (sea en el nivel que sea).

Si pasamos a la formación permanente, para analizar la situación actual y esbozar algunas propuestas de mejora, nos encontramos con lo siguiente:

Dicha formación viene marcada por la oferta de diferentes cursos, por parte de la administración educativa, que pretenden actualizar conocimientos sobre he-

rramientas, sistemas de gestión del aula, así como enseñar diferentes estrategias necesarias para la función docente (aprender a hablar sin gastar la voz, calmarse mediante cursos de yoga, saber ejercer de «coaching educativo», etc.).

También existe diferente formación subvencionada en lenguas extranjeras que, algunas veces, incluye una estancia en el país de origen de la misma a lo largo de múltiples períodos; y que pretende capacitar al docente en el dominio de esas lenguas (las cuales algunas Consejerías están introduciendo en igualdad de condiciones en el currículum con las lenguas cooficiales).

La primera crítica que se me viene a la cabeza es intentar dar una respuesta un poco desmoralizadora (ya que la conozco de antemano) sobre “quiénes son los formadores que hay detrás de las propuestas formativas”. Pues bien, más del 60% de los formadores que imparten esos cursos son docentes (compañeros nuestros) que, por una capacidad innata de autoformación, han conseguido saber un poco más que los demás sobre determinadas herramientas (porque fundamentalmente, la formación se realiza sobre herramientas) y, por ello les seleccionan para impartir esos cursos. Por tanto, aquí se está gestando uno de los grandes problemas en este tema: la inexistencia de formadores cualificados (pese a que dominen la herramienta bastante bien para poder impartir la formación en excelentes condiciones y que se hayan preparado el curso a conciencia). A veces, también nos podemos encontrar otro tipo de formadores que “desconocen” la herramienta, pero gracias a un bonito repaso del día antes consiguen dar la formación (eso sí, rezando a diario que no tengan un asistente a la misma que sepa más que ellos y que esté cansado del tipo de formación que se le está ofertando). Y, finalmente, no quiero dejar de acordarme de aquellos formadores que “imparten cursos de lo que les gusta”, con independencia de su utilidad futura en el aula (¿quién no conoce esos maravillosos cursos de cicloturismo, catas en bodegas, caminatas por el pueblo, partidillos de ping-pong y bádminton -a los cuales se apuntan docentes de lenguas, matemáticas u otras materias que no van a usar lo aprendido nunca en la vida con sus alumnos- y que proponen algunas asesorías?).

“ La primera crítica que se me viene a la cabeza es intentar dar una respuesta un poco desmoralizadora (ya que la conozco de antemano) sobre “quiénes son los formadores que hay detrás de las propuestas formativas”.

Por tanto, conviene reflexionar si realmente este tipo de formación (que cuesta millones de euros a las arcas públicas) es la que necesitan los docentes de nuestro país (muchas veces más interesados en la certificación que en el aprovechamiento de los mismos;) y quizás se tendría que empezar a plantear subvencionar únicamente actividades de formación cuyos resultados sea obligatorio ver en el aula.

Muchos docentes hacen másteres, segundas carreras o cursos universitarios que se pagan de su bolsillo (peor valorados a nivel de la Administración para los concursos del profesorado que un “cursillo de 100 horas de macramé”), cuyos conocimientos sí que usan en el aula. Muchos otros van a formarse y actualizarse en determinadas herramientas (sobre todo el profesorado de formación profesional) en centros de formación privados que también se pagan de su bolsillo, y nadie en la Administración se está planteando subvencionar dicha formación.

Quizás empiece a ser hora de hacer una revisión a fondo de los cursos de formación que se están ofertando, su influencia real en el día a día del aula y, aunque a algunos no les guste, pasar la tijera en la formación innecesaria, aprovechando ese recorte en subvencionar las actividades anteriores.

Creo que, por desgracia, lo de la formación del profesorado es un auténtico despropósito. Ahora tenemos a todo el personal loquito por acudir a cursos de “flipped classroom”, ABP y “gamificación”. El problema, por desgracia, es que eso de considerar al que nos imparte el curso como experto en el tema por el simple hecho de que tenga amiguetes que le coloquen para dar el curso, se venda muy bien en las redes sociales o, simplemente, sea de los primeros en haber experimentado con sus alumnos una determinada metodología, dice muy poco de los que le otorgan esa consideración.

La formación docente es cara. Si queremos hacer una formación como la actual, basada cada vez más en cursos MOOC donde trocientos mil se apuntan y ni el tato lo termina, conseguir una insignia digital para colgarlo en nuestro pasaporte frutero o, simplemente, conseguir las horas necesarias para certificar sexenios o para oposiciones, mejor que lo denominemos de otra

“ Quizás empiece a ser hora de hacer una revisión a fondo de los cursos de formación que se están ofertando [...]

manera. Formación es lo que damos en el aula a nuestros alumnos. El problema es que lo que damos a nuestros alumnos es caro y, por eso, mejor ahorrar en la formación de los que enseñan a los que están en el aula. Y si alguno se puede llevar algunos eurillos... porque, no lo olvidemos, durante los últimos cursos académicos las administraciones educativas han visto reducido el presupuesto de formación docente de los profesionales que se encuentran en las trincheras en cantidades superiores al 60% (y esto siendo positivo y tirando, como acostumbro a hacer últimamente para no deprimirme aún más, a la baja). Una formación que cada vez depende más del voluntarismo de algunos que de los recursos que aporta la propia Administración para que los mismos se lleven a caso.

Reconozco que antes de escribir el artículo debería haber hecho una sesión de VEC (vinculación emocional consciente) pero no me ha dado tiempo. Quizás entonces y, haciendo veinte inspiraciones acompañadas de sus correspondientes exhalaciones, me hubiera salido un artículo de opinión mucho menos (...). Además, seguro que recibiría muchísimos más aplausos enlatados cuando algunos lo lean. Qué le vamos a hacer. Es lo que tiene no saber escribir, ni tener pajolera idea de la formación que necesito como docente.

“ Durante los últimos cursos académicos las administraciones educativas han visto reducido el presupuesto de formación docente de los profesionales que se encuentran en las trincheras en cantidades superiores al 60%

HISTORIAS MÍNIMAS

Entre nuestras urgencias y sus deseos, la escucha

Between our needs and their desires, listening

J. Eduardo Sierra Nieto¹

Recibido: 7 de julio de 2019 Aceptado: 15 de julio 2019 Publicado: 31 de julio de 2019

To cite this article: Sierra, J. E. (2019). Entre nuestras urgencias y sus deseos, la escucha.

Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 0 (0), 119-122

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.voio.6615>



¹J. Eduardo Sierra Nieto

Departamento de Teoría e Historia de la Educación y MIDE,
Facultad de Educación, Universidad de Málaga

esierra@uma.es

Twitter: [@edukrator](https://twitter.com/edukrator)

<https://uma.academia.edu/JEduardoSierraNieto>



RESUMEN

Ser profesor, como ser padre, supone mantener una relación estrecha y de influencia con la infancia. Sin embargo, nuestros modos de vida no nos ayudan a tener una presencia consciente y diligente en nuestras relaciones con niños y jóvenes. En un tono autoreflexivo, el texto nos invita a considerar que, como adultos, hemos de aminorar la marcha para así escuchar, en un sentido pedagógico más pleno, a nuestros estudiantes y a nuestros hijos.

Palabras clave: pedagogía de la escucha; relación educativa; paternidad

ABSTRACT

Being a teacher, like being a father, means maintaining a close and influential relationship with childhood. However, our ways of life do not help us to have a conscious and diligent presence in our relationships with children and young people. In a self-reflective tone, the text invites us to consider that, as adults, we must slow down in order to listen, in a more pedagogical sense, to our students and our children.

Keywords: pedagogy of listening; educational relationship; fatherhood

“ ¿Qué les dirá esa pregunta a nuestros hijos de nosotros? ¿Cómo viven, sienten y elaboran su jornada escolar? Y también, ¿qué es aprender en “su cabeza” (¡en su cuerpo!)?

Imaginen por un momento esa típica escena diaria en la que una madre o un padre espera a alguno de sus hijos a la salida del colegio: “Trae aquí la mochila. ¿Te comiste el bocadillo? ¿Tienes deberes?”. Nuestros hijos, con el pelo alborotado y algún churrete, miran para otro lado mientras tratan de proponernos otras conversaciones con más interés para ellos: “Mira el cromó que me han cambiado. Me caí y se me abrió la herida de la rodilla. Álvaro vomitó en la hora de mates”. Y es que nuestras preguntas y sus historias suelen tener difícil encaje.

Es cierto que las dos de la tarde, en especial a final de curso (que es cuando escribo), no son unas horas propicias al encuentro, a la sintonía. El tráfico, el calor, las prisas por comprar el pan y sentarse a descansar (solo un rato) antes de continuar la tarde que amenaza asfixiante, son un duro rival para la charla pausada, para la presencia; en definitiva, para la escucha.

Aún así, diría que la cosa no depende en exclusiva de que estemos a mitad de junio y el calor nos atosigue. Más bien, diría, tiene que ver con dónde tenemos la cabeza (y el cuerpo) grandes y pequeños; y con lo que nos cuesta (estoy pensando en las personas adultas) atemperar nuestras urgencias para acompañarnos con los sentidos y deseos de los más pequeños.

Seguro que reconocerán también la irrefrenable necesidad que, de camino a casa, solemos sentir por formularles esa pregunta tan manida como recurrente de la que sin embargo pocos escapamos: ¿Qué has aprendido hoy?

¿Qué nos dice esa pregunta de nosotros, adultos, respecto de a qué creemos que van a la escuela, qué se hace allí y qué les ocurre? ¿Qué es aprender en “nuestra cabeza”, desde nuestras prioridades, demandas y aspiraciones? Pensando mientras escribo, me animo a darle la vuelta a la cuestión y trato de considerarlo desde el lado de las criaturas. ¿Qué les dirá esa pregunta a nuestros hijos de nosotros? ¿Cómo viven, sienten y elaboran su jornada escolar? Y también, ¿qué es aprender en “su cabeza” (¡en su cuerpo!)?

En la relación con mi hijo (9 años) algunos días doy un rodeo (mi mente de “profe” me pide que sea menos in-

quisitivo) y le pregunto simplemente que *qué tal el día*. Una vez lanzada la pregunta, llega la respuesta estrella: bien (hasta ahí. Ni una palabra más). Pero como en casa ya sabemos que “bien” no es una respuesta” (les invito a que vean la película “*Captain Fantastic*” para captar la hondura de esa *máxima familiar*), le pido que se extienda un poquito. En ese momento percibo que nos amenaza de nuevo el desencuentro. Puede que no entre nosotros (quizá sí) sino entre lo que hay en su cabeza y lo que hay en la mía; entre lo que imagino que es haber estado cinco horas en la escuela y lo que para él ha podido significar como *vida vivida*.

Vale, me digo, no insistas. Ya deberías saber, me vuelvo a decir, que mejor no preguntar; que las mejores respuestas vienen solas, cuando de pronto, como la otra tarde mientras estábamos en el supermercado, me sorprendió con una reflexión inquietante pero afiladísima sobre nuestras formas de vida y la sostenibilidad del planeta: “Papá, no entiendo por qué si existen los coches eléctricos seguimos utilizando los de gasolina. Es que la seño ha dicho que si seguimos contaminando se derretirán los polos y lo inundarán todo. Y aunque será dentro de muchos años, puede que muramos ahogados”.

En esa situación mi mente de “profe” se apresura a intervenir otra vez: ¿Y por qué no me contaste esto cuando, a la salida del colegio, te pregunté que qué habías aprendido? Entonces, entre sorprendido y admirado, me digo: ¿cómo es posible que relacione de una manera tan reflexiva algunas de nuestras conversaciones con los temas abordados en la escuela, pero no sepa decirme qué aprendió tal o cual día?

Así que ahí voy, tratando de aprender a esperar, a escuchar más. Y tratando de considerar en mi relación con él aquello que para mí mismo sí que reconozco: que aprender sucede cuando sucede y no cuando uno (por lo general el “otro” adulto) quiere.

¿Y si “aprender” es esto, una pregunta que súbitamente germina en el interior de alguien y le invita a preguntar(se), a dialogar, “cuando toca”? ¿No será que ser adulto en relación con la infancia tiene más que ver con aguardar en silencio que con atosigar con nuestra cháchara? ¿Y si en definitiva se trata, como ya





“¿Y si “aprender” es esto, una pregunta que súbitamente germina en el interior de alguien y le invita a preguntar(se), a dialogar, “cuando toca”?

nos invitó a considerar Gianni Rodari, de no perder nuestra *oreja verde* de niño para poder así escuchar el mundo como ellos lo hacen o, al menos, para tomar más en serio cómo viven, sienten y aprenden los más pequeños?

Les seguiré contando.

Teoría para construir un buen docente. El juego de la educación

Theory to build a good teacher. The game of education

Laura Prados Gómez¹

Recibido: 09 de julio de 2019 Aceptado: 12 de julio de 2019 Publicado: 31 de julio de 2019

To cite this article: Prados, L. (2019). Teoría para construir un buen docente. El juego de la educación.

Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 0 (0), 123-128

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.voio.6613>



¹Laura Prados Gómez

Grado Educación Infantil, Universidad de Málaga

lprados@uma.es

RESUMEN

El artículo que a continuación se presenta es una versión revisada y actualizada de un trabajo académico presentado en la asignatura “Teoría de la Educación”; materia cursada en la Universidad de Málaga durante mi primer año de formación como docente en el Grado de Educación Infantil. Dicho trabajo, que tomaba el formato de ensayo, reflejaba mi trascurso formativo y el recorrido sobre el proceso de aprendizaje que he experimentado en dicho primer año de carrera.

Como se ha dicho, se trata de una adaptación de la primera versión del citado ensayo, cuyo título original se ha respetado en este artículo: “Teoría para construir un buen docente. El juego de la Educación”. En él se redactó, desde un punto de vista metafórico, mi visión actual de la educación adoptando una perspectiva crítica y auto-reflexiva. Con este ensayo, pretendía poner en el punto de mira que la educación no se trata de un juego, pero el juego sí puede ser educación, sobre todo en la etapa que a mí me concierne, la Educación Infantil.

Como alumna en plena formación como docente, la asignatura de “Teoría de la Educación” me ha permitido abrir los ojos y plantearme situaciones que jamás hubiera podido considerar desde otro punto de vista ni desde otras perspectivas, como más adelante haré notar. Me ha ayudado principalmente a darme cuenta de que yo también formo parte del sistema educativo, de ese “juego” del que llevo toda la vida quejándome. Y, por tanto, es papel fundamental mío como futura docente mejorarlo bajo un criterio propio.

Es por todo ello que en el artículo que a continuación se presenta se compara la educación con la metáfora de un videojuego. El primer apartado presenta con más detalle esta metáfora, y en los sucesivos se desarrollan cada uno de los niveles que me permitieron llegar a este proceso reflexivo y tomar conciencia de mi papel en la educación.

Palabras clave: formación inicial del profesorado; teoría de la educación; funciones de la escuela; profesionales reflexivos; educación infantil.

ABSTRACT

The article that is presented below is a revised and updated version of an academic paper presented in the subject “Theory of Education”; I studied at the University of Malaga during my first year of training as a teacher in the Degree in Early Childhood Education. This work, which took the format of an essay, reflected my formative journey and the journey through the learning process that I experienced in the first year of my career.

In this article, education is compared with the metaphor of a videogame. The first section presents this metaphor in more detail, and in the following sections each of the levels that allowed me to reach this reflective process and to become aware of my role in education are developed.

Keywords: Pre-service Teacher Education; Theory of Education; Reflective professionals; Functions of the School; Early Childhood Education

1. INTRODUCCIÓN AL JUEGO

Hace poco pude darme cuenta de que llevo toda la vida jugando a un juego; un juego en el que todos, de una manera u otra, participamos y en el cual yo llevaba participando prácticamente toda mi vida, aunque sin ser consciente de ello.

Lo llamaremos “El juego de la educación”.

La construcción de un docente podría simbolizarse con algo así como la creación del personaje principal del videojuego que estamos tratando; pero para introducirnos a este mundo digital es necesario primero relatar cómo pude darme cuenta de mi participación activa en el mismo.

Todo comenzó cuando cambié de personaje dentro del juego, pasando de jugar como alumna a hacerlo como docente. Esto ocurrió tras mi acceso a la universidad, que es la parte creativa de este videojuego, donde puedes jugar con las reglas establecidas al límite y que, por consiguiente, me permitió evolucionar mi antiguo personaje a otro nivel, debido a un *bonus*¹ que jugué llamado “Teoría de la Educación”. Pero ¿qué es Teoría de la Educación?

Teoría suele ser una palabra que evoca monotonía y aburrimiento, pero en esta ocasión no podía estar más equivocada. A priori, pensé que era un nivel en el que deberíamos estudiar diferentes teorías ideológicas de distintos autores y soltar rollos interminables en un examen. Este era el modo al que hasta ahora yo estaba acostumbrada a jugar. Sin embargo, me encontré con que, por primera vez en el juego, debía reflexionar acerca de lo que estaba jugando: cuestionarme las normas, mi papel en el juego y definir mis propias reglas. Por primera vez, insisto, no bastaba sólo con jugar y dejarse llevar por unas reglas previamente establecidas. Y, a partir de esto, surgían variedad de opiniones entre los diferentes jugadores y el profesor; todas ellas valiosísimas para fundamentar una opinión propia y fomentar el libre pensamiento. Lo anterior me llevó a irme el primer día a casa analizando todos los años que llevaba jugando sin ser consciente, dejando que los creadores decidieran mis acciones y simplemente adaptándome al mapa de juego, usando siempre las mismas técnicas.

Ahora por fin, estaba empezando a crear mi personaje con mis propias reglas, siendo una jugadora consciente, lo que me llevó a adentrarme en el siguiente nivel.

1. <http://www.gamerdic.es/termino/bonus/>

2. NIVEL 1: TUTORIAL²

El primer nivel que nos encontramos al introducirnos en nuestro mundo digital es el tutorial, en el cual aprendemos las nociones básicas para poder jugar. Nuestro tutorial corría a manos de Esteve (2010), cuya lectura nos enseñó los conceptos básicos de la educación y sus definiciones. Pero a su vez, como buena jugadora novata tratando de adaptarme aún a mi nuevo personaje, aparecieron las primeras dudas: ¿Y si yo algún día como docente trato de impartir en mis clases el concepto de igualdad y respeto, por ejemplo, a todas las sexualidades, etnias, culturas, colectivos etc.? ¿Significaría esto que estoy adoctrinando a mis alumnos? ¿Seré una mala docente por ello? ¿Y si como docente adoctrino a mis alumnos sin ser consciente de ello, inculcándoles mis propias ideas sin dejarles ser librepensadores?

Preguntas que te hacen replantearte tu papel anterior de jugadora y pensar en quién eres ahora, ayudándote a descubrir tu actual punto de partida (Esteve, Melief y Alsina, 2010). Esto me ayudó a descubrir que, aunque antes no fuera una jugadora consciente, iba ganando en aprendizaje y experiencia con el juego vivido, unas más positivas y otras menos; siendo lo anterior aquello que ha ido formando mi personaje actual, con el cual estaba prácticamente comenzando a descubrir el interesantísimo mundo virtual que me estaba perdiendo dentro del juego de la educación.

3. NIVEL 2: LOS CREADORES DEL JUEGO

Aunque por suerte yo ahora era una jugadora consciente, no todos los personajes que participaban en el videojuego lo eran; ¡incluso habiendo cambiado de rol de alumno a docente! Algo peligroso, ya que ahora jugaban como personajes principales y corrían el riesgo de que otros decidieran por ellos cómo debían jugar.

Y, ¿sabes qué es lo peor? ¡Que ser jugador automático se transmite! Si juegas sin darte cuenta que eres un personaje principal, puedes traspasar este “automatismo” a las nuevas generaciones de jugadores que acaban de empezar su partida. Sus personajes son tan frágiles cuando tienen poco nivel...

Es por tanto de vital importancia ser jugador consciente en este “Juego de la educación”, ya que quienes no lo son se acaban dejando llevar por la programación establecida del juego; y eran los creadores del mismo los que estaban guiando a los jugadores bajo sus reglas, sin criterio ni normas propias y, por lo tanto, sin dejarles jugar libremente.

A los “jugadores automáticos” los conocí en una fase del NIVEL 2 llamada: La máquina de la escuela (Frato, 1970). En ella pude comprobar cómo las nuevas generaciones de jugadores salían en serie, todos iguales, y los jugadores que no encajaban en el perfil de “automático” eran eliminados de la base de datos.

Fue duro darme cuenta de que mis inicios en el juego fueron así: creada en serie, bajos unos estándares determinados que los jugadores automáticos seguían al pie

2. <http://www.gamerdic.es/termino/tutorial>

de la letra. Y aunque a priori pensé que la culpa era de los creadores por establecer unas reglas tan rígidas, obligando a todos los jugadores a seguirlas, llegó Coscollá (2016) en una de las fases de este segundo nivel, para abrirme los ojos una vez más. Pero, ¿quiénes son esos creadores? ¿Quién es el sistema educativo? (Coscollá, opus cit.)

Durante todos los años que llevaba jugando en modo automático, siempre creí que no podía cambiar nada; que simplemente era una jugadora más creada por otros, diseñada para moverme por el mapa tal y como otros habían implementado en mi programación. Pero en este nivel pude darme cuenta de que el juego no solo lo componen las reglas que los creadores hacen; también lo componemos todas y cada una de las personas que lo jugamos con nuestras pequeñas acciones: cómo nos ayudamos, cómo acogemos a los nuevos personajes... ¡Todo esto es lo que verdaderamente compone el juego! Ahora sabía que los jugadores conscientes debíamos rebelarnos para que los jugadores automáticos entendieran que también dependía de ellos hacer que el videojuego funcionara; siendo papel de todos, ya que, aunque el juego tiene unas reglas, es decisión nuestra cómo jugarlo.

4. NIVEL 3: LAS ACTUALIZACIONES

Al percatarme de que todos formamos parte de la creación del videojuego, y nuestro papel común es fundamental para el correcto funcionamiento del mismo, es cuando nos surge la siguiente pregunta: ¿El juego siempre va a ser igual?

Quiero decir que, si el mundo virtual está en constante evolución y los nuevos jugadores que se incorporan al juego también evolucionan rápidamente, nuestro papel como jugadores principales y jugadores conscientes es adaptarnos a ello y evolucionar nosotros también con los años para no estancarnos en las mismas pantallas de siempre.

Es aquí donde aparecen las actualizaciones, nuevas versiones del juego que hacen que este esté al día (Sierra, Fernández, Caparrós y Alcaraz, 2019). Pero ¿una actualización del mismo supone necesariamente una mejora? Mi respuesta aquí es: no siempre. Muchas veces lo único que incluye una actualización es mero contenido ilustrativo que hace desviar nuestra atención en lo bonitos y modernos que son los gráficos ahora. Pero el contenido puede que siga siendo el mismo de siempre, la mecánica de juego seguiría sin variar con el paso del tiempo y los jugadores continuarían estando muy dirigidos.

Esta reflexión me hizo volverme a plantear la pregunta que me venía haciendo desde que asumí mi nuevo papel en el juego, ¿qué necesito para ser una buena jugadora docente y estar actualizada?

Aquí apareció Gómez Mayorga (2013), durante este NIVEL 3, y me hizo darme cuenta de que mi personaje sólo podía ver una parte del juego. Y es que cada uno de los jugadores-docentes veía en sus alumnos el reflejo de sí mismos, otorgándoles una identidad desde sus inicios como jugadores, lo que repercute negativamente en su

modo de juego. Es por ello que recalco la necesidad de ampliar nuestra mirada (con la invitación del citado autor), y aprender a darnos cuenta de que todos y cada uno de los jugadores que formamos el juego de la educación somos diferentes, y que los nuevos jugadores que ingresan también lo son. Así que no podemos pretender que todos jueguen de la misma manera, siguiendo las mismas reglas, porque si no estaremos creando jugadores automáticos, todos idénticos, como vimos en el NIVEL 2: simples clones adaptados a las reglas del juego, sin ser capaces de crear las suyas propias ni su propio modo de juego. Una opinión que se vio fortalecida cuando llegó Contreras (2002), señalando que la riqueza de nuestro juego radica en la variedad de jugadores y personajes.

El problema se encuentra en la definición de “jugador” que cada uno tiene en su mente, lo que hace que nos guíemos por criterios predefinidos de normalidad y anormalidad. Pero, ¿qué es normal o anormal? Contreras (opus cit.) dirá que dicho criterio es siempre un juicio psicosocial que hemos de cuestionar.

Por otra parte, conviene recordar que, frente a “El juego de la educación” en su versión básica, hay actualizaciones del juego que son de pago. Versiones *premium* o, en algunos casos, *freemium*³, que no todos los jugadores se pueden permitir. Se trata de versiones del juego que se presentan como más completas, de una calidad superior, en las que los jugadores terminarán convertidos en auténticas estrellas, y no mediocres jugadores como los que produce el juego de la educación básico.

Suena precioso, ya que siempre hemos creído que cuanto más dinero gastamos mejor es el producto que vamos a obtener, pero su problema está en que no es accesible económicamente para todos los jugadores. Los creadores lo saben y se aprovechan de ello.

Personalmente, creo que los fondos se deberían invertir en producir mejoras y verdaderas actualizaciones a nuestro juego base (para lectores amateur, hablo de la escuela pública), ya que todos los jugadores de todo el mundo tenemos derecho a jugarlo de manera gratuita y nadie, debería pagar para obtener un producto que se supone es nuestro derecho recibirlo gratuitamente.

5. FIN DEL JUEGO

La oportunidad de presentar este ensayo como artículo en una revista científica me ha permitido volver a leerlo, esta vez desde la perspectiva de quien ha terminado el primer año de carrera; recordando contenidos y reflexiones que, como docentes, son importantísimos tener siempre presentes. Además, me ha permitido reafirmarme en mis ideas y tener más clara que nunca la importancia de la profesión que hemos escogido. Junto con la relevancia de ser docentes críticos y encontrarnos en constante reflexión y revisión de nuestros actos y valores, ya que de ello depende el futuro de nuestra sociedad y la visión y autoconcepto que, el día de mañana, desarrollen nuestros alumnos.

3. <http://www.gamerdic.es/termino/freemium>

REFERENCIAS

- Contreras, J. (2002). Educar la mirada... y el oído. *Cuadernos de pedagogía*, 311, 61-65.
- Coscollá, I. (2016). ¿Quién es el sistema educativo? *Cuadernos de pedagogía*, 471.
- Esteve, J, M. (2010). *Educación: Un compromiso con la memoria*. Barcelona: Octaedro.
- Esteve, O.; Melief, K. y Alsina, A. (Coords.) (2010). *Creando mi profesión: Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Gómez Mayorga, C. (2011). Nuestra torpe mirada. Recuperado de: <http://xtobal-educacioninfantil.blogspot.com/2011/04/nuestra-torpe-mirada.html>
- Sierra, J. E.; Fernández, M.; Caparrós, E. y Alcaraz, N. (2019). “¿A qué llamamos innovación educativa? 5 ideas clave para la formación inicial del profesorado”. En J. Gómez-Galán; M^a P. Cáceres-Reche; E. Delgado-Algarra (Eds.). *Experiencias en innovación docente y aportes de investigación sobre la praxis universitaria* (125-144). Barcelona: Octaedro.

ENTREVISTAS

Ser conscientes de la importante tarea de formar al profesorado para el logro de una buena herencia educativa.

Entrevista a Miguel Ángel Santos Guerra

To be aware of the important task to teachers education to achieve a good educational legacy.

Interview to Miguel Ángel Santos Guerra

Ester Caparrós Martín¹, Noelia Alcaraz Salarirche²

To cite this article: Caparrós, E. y Alcaraz, N. (2019). Ser conscientes de la importante tarea de formar al profesorado para el logro de una buena herencia educativa. Entrevista a Miguel Ángel Santos Guerra. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0 (0), 129-130
DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.voio.6640>



¹**Ester Caparrós Martín**

Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga
ester.caparros@uma.es

²**Noelia Alcaraz Salarirche**

Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga
noe@uma.es



Palabras clave: formación del profesorado; organización educativa; pedagogía; conocimiento profesional

Keywords: teacher education; educational organization; pedagogy; professional knowledge

BIOGRAFÍA

Miguel Ángel Santos Guerra, ha sido profesor en la Facultad de Educación de la Universidad de Málaga hasta 2015. Es autor de numerosas obras de pedagogía, entre las que podemos destacar multitud de libros y artículos científicos sobre organización y dirección escolar, evaluación educativa y formación del profesorado. En la entrevista, el autor aborda varias cuestiones importantes a tener en cuenta en la formación del profesorado. Entre ellas, destacamos su preocupación acerca de quiénes son los que se dedican a formar las/os futuras/os maestras/os en las Universidades y qué

cualidades de la formación son las que priman en la actualidad; y un postulado, en el que pone de manifiesto la escasa conciencia que se tiene, desde las Facultades de educación, acerca de qué necesitan y cómo viven los maestras y maestros recién egresados el comienzo de su andadura en las escuelas. En definitiva, la labor de formación de docentes, según Santos Guerra, no debe circunscribirse a la mera adquisición de habilidades técnicas orientadas en exclusiva a “saber hacer” sino en el diseño, elaboración y planteamiento de un currículum que tenga en cuenta, fundamentalmente, el “saber ser”.

BIOGRAPHY OR ABSTRACT

Miguel Ángel Santos Guerra has been a professor at the Faculty of Education of the University of Málaga until 2015. He is the author of numerous works of pedagogy, among which we can highlight a multitude of books and scientific articles on school organization, school management, educational assessment and teacher education.

In the interview, the author raises several important issues to consider in teacher education; among them, we highlight their concern about who are those who are dedicated to train future teachers at universities and what qualities of training are those that prevail today; and a postulate, in which it manifests the scarce conscience we have, of the faculties of education, about what the graduated teachers need and how they live the beginning of their trip in the schools.

Definitely, the work of teacher training, according to Santos Guerra, should not be confined to the simple acquisition of technical skills “know how”, but in the design, development and approach of a curriculum that takes into account, essentially, the “know how to be”.

CÓDIGO QR



URL :

<https://youtu.be/Q6WF10zEtpw>