

EDUCAR

51/2

Formació en alternança a l'Educació Superior:
Perspectives i experiències

Formación en alternancia en la Educación
Superior: Perspectivas y experiencias



UAB

Universitat Autònoma de Barcelona

Servei de Publicacions

Director / Editor

Joaquín Gairín
(Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya)

Secretari / Assistant Editor

David Rodríguez-Gómez
(Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya)

Consell editorial / Editorial Board

José Ignacio Aguaded (Universidad de Huelva, España)
Serafín Antúnez (Universitat de Barcelona, Espanya)
Georges-Louis Baron
(Université Paris V René Descartes-Sorbonne, France)
María Alejandra Bosco Paniagua
(Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya)
M. Jesús Comellas (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya)
Sebastián Donoso Díaz (Universidad de Talca, Chile)
Fabio Dovigo (Universita degli studi di Bergamo, Italia)
Mónica Feixas (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya)
Romita Iucu (Universitatea din Bucuresti, România)
Mercè Jarriot Garcia
(Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya)

Consell assessor / Editorial Advisory Board

Ema Arellano (Universidad San Sebastián, Chile)
Robert F. Arnove (Indiana University, USA)
Heinz Bachmann (Pädagogische Hochschule Zürich, Schweiz)
Claire Beaumont (Université Laval, Canada)
Nieves Blanco (Universidad de Málaga, España)
Alberto Cabrera (University of Maryland, USA)
Alejandro Castro (Universidad Católica Argentina, Argentina)
Enrique Correa-Molina (Université de Sherbrooke, Canada)
J. Manuel Escudero (Universidad de Murcia, España)
Ulisses Ferreira de Araújo
(Universidade Estadual de Campinas, Brasil)
Ana Gil-García (Northeastern Illinois University, USA)

Redacció

Universitat Autònoma de Barcelona
Departament de Pedagogia Aplicada
08193 Bellaterra (Barcelona), Spain
Tel. 93 581 16 20. Fax 93 581 50 52
educar@uab.cat
http://educar.uab.cat

Pedro Jurado (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya)
Donatella Persico (Istituto per le Tecnologie Didattiche,
Consiglio Nazionale delle Ricerche, Italia)
José Manuel Silva (Instituto Politécnico de Leiria, Portugal)
Rosa Tafur (Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú)
José Tejada Fernández
(Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya)
Alejandro Tiana
(Universidad Nacional de Educación a Distancia, España)
Luís Tinoca (Universidade de Lisboa, Portugal)
Charles L. Slater
(California State University Long Beach, USA)
Duncan Waite (Texas State University, USA)

Günter Huber (University of Tübingen, Deutschland)
Danielle Leclerc (Université du Québec à Trois-Rivières, Canada)
Beatriz Pont (Organisation for Economic Co-operation and
Development, France)
Jaume Sarramona i López
(Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya)
Dirk Schneckenberg
(Ecole Supérieure de Commerce, Rennes, France)
Núria Silvestre (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya)
Gonzalo Undurraga Mackenna
(Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile)
Denise Elena Vaillant (Universidad ORT Uruguay, Uruguay)

Intercanvi

Universitat Autònoma de Barcelona
Servei de Biblioteques
Secció d'Intercanvi de Publicacions
08193 Bellaterra (Barcelona), Spain
Tel. 93 581 11 93. Fax 93 581 32 19
sb.intercanvi@uab.cat

Coberta

Loni Geest & Tone Høverstad

Composició

Mercè Roig

Subscripció, administració, edició i impressió

Universitat Autònoma de Barcelona
Servei de Publicacions
08193 Bellaterra (Barcelona), Spain
Tel. 93 581 1022. Fax 93 581 32 39
sp@uab.cat
http://publicacions.uab.cat
ISSN 0211-819X (paper)
ISSN 2014-8801 (digital)
Dipòsit legal: B. 2840-1982
Impress a Espanya
Impress en paper ecològic

EDUCAR és una revista universitària d'investigació, editada pel Departament de Pedagogia Aplicada de la UAB. S'adreça als universitaris i administradors educatius, així com al públic especialitzat en temes de caràcter educatiu. Els textos publicats són inèdits i provenen de la recerca o de la reflexió especialitzada dels seus autors. EDUCAR té una periodicitat semestral, en febrer i setembre.

Les opinions expressades en articles, notes, informacions, ressenyes i treballs publicats a EDUCAR són d'exclusiva responsabilitat dels seus autors.

Aquesta revista es regeix pel sistema de censors.

Bases de dades en què EDUCAR està referenciada

— AERES (Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur)
— CARHUS+
— CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas)
— CiteFactor (Academic Scientific Journals)
— Dialnet (Unirioja)
— DICE (Difusión y Calidad Editorial de las Revistas Españolas de Ciencias Sociales y Jurídicas)
— DOAJ (Directory of Open Access Journals)
— DULCINEA
— Educ@ment
— ERA (Educational Research Abstracts Online)
— ERIH PLUS (European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences)
— EZ3 (Elektronische Zeitschriftenbibliothek)

— FRANCIS
— INDEX COPERNICUS INTERNATIONAL
— IN-RECS (Índice de Impacto de las Revistas Españolas de Ciencias Sociales)
— IRESIE (Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa)
— Latindex
— MIAR (Matriu d'Informació per a l'Avaluació de Revistes)
— PSICODOC (Base de datos bibliográfica de Psicología)
— RACO (Revistes Catalanes amb Accés Obert)
— REBIUN (Red de Bibliotecas Universitarias)
— REDALYC
— RESH (Revistas Españolas de Ciencias Sociales y Humanas)
— WordCAT
— ZDB (Zeitschriftendatenbank)

EDUCAR es publica sota el sistema de llicències Creative Commons segons la modalitat:



Reconeixement - NoComercial (by-nc): Es permet la generació d'obres derivades sempre que no se'n faci un ús comercial. Tampoc es pot utilitzar l'obra original amb finalitats comercials.

Índex

Educar
Juliol-desembre 2015, vol. 51, núm. 2, p. 225-464
ISSN 0211-819X (paper), ISSN 2014-8801 (digital)
Les paraules clau són en llenguatge lliure
<http://educar.uab.cat>

Formació en alternança a l'Educació Superior: Perspectives i experiències **Formación en alternancia en la Educación Superior: Perspectivas y experiencias**

231-237 **Presentació / Presentación** (José Tejada Fernández; Jordi Lluís Coiduras Rodríguez)

239-258 **Boudjaoui, Mehdi; Clénet, Jean; Kaddouri, Mokhtar** (Université de Lille 1. Francia)

La formación en alternancia en Francia: entre prácticas sociales y objeto de investigación.

Co-op education in France: Between social practices and research subject.

259-275 **Correa Molina, Enrique** (Université de Sherbrooke. Canadà)

La alternancia en la formación inicial docente: vía de profesionalización.

Alternance in initial teacher training: A pathway to professionalization.

277-297 **Coiduras Rodríguez, Jordi Lluís; Isus Barado, Sofia; Del Arco Bravo, Isabel** (Universitat de Lleida. España)

Formación inicial de docentes en alternancia. Análisis desde las percepciones de los actores en una experiencia de integración de aprendizajes.

Teacher training through dual education programmes: An analysis of the perceptions of agents through an integrative learning experience.

299-320 **Chisvert-Tarazona, María José; Palomares-Montero, Davinia** (Universitat de València. España); **Soto-González, María Dolores** (Florida Centre de Formació. España)

Formación en alternancia en el espacio universitario. Una experiencia de proyecto integrado a partir del aprendizaje basado en problemas.

Alternance training at universities: A learning integrated project through problem-based learning.

- 321-348 **Lázaro Cantabrana, José L.; Gisbert Cervera, Mercè** (Universitat Rovira i Virgili. España)
El desarrollo de la competencia digital docente a partir de una experiencia piloto de formación en alternancia en el Grado de Educación.
The development of digital competence: A pilot experience in alternance training within the Bachelor in Education.
- 349-371 **Rego Agraso, Laura** (Universidade da Coruña. España); **Rial Sánchez, Antonio Florencio; Barreira Cerqueiras, Eva María** (Universidade de Santiago de Compostela. España)
La formación en alternancia en la universidad y en los ciclos formativos: aportaciones desde dos investigaciones realizadas en Galicia.
Work-linked training in universities and vocational training: Contributions from two research studies conducted in Galicia.
- 373-393 **Lentzen, Sandra** (Internationale Berufsakademie. Alemania)
Estudios duales del Grado de Educación Social: ¿Un modelo apropiado para la adquisición de la competencia de acción profesional?
Dual social work degree programs: A suitable concept to acquire professional competencies?

Temes de recerca / Temas de investigación

- 397-416 **Ku Mota, María Magdalena** (Instituto Tecnológico de Chetumal. México); **Tejada Fernández, José** (Universitat Autònoma de Barcelona. España)
Detección de necesidades de formación del profesorado de los institutos tecnológicos de Quintana Roo, México, basadas en competencias profesionales.
Detection of teacher's training needs in Technological Institutes of Quintana Roo, Mexico, based on professional competencies.
- 417-440 **Meneses, Julio; Mominó, Josep M.** (Universitat Oberta de Catalunya. Spain)
Online community building in classrooms and schools: Using the internet to extend teachers' face-to-face community practices.
El desenvolupament comunitari en línia a les aules i escoles: L'ús d'internet per part del professorat com a extensió de les pràctiques comunitàries no mitjançades per la tecnologia.

Punts de vista / Puntos de vista

443-464 **Barquín, Amelia** (Mondragon Unibertsitatea. España)

¿Qué debe hacer la escuela con las culturas familiares del alumnado inmigrante?

What should schools do about the family cultures of their immigrant students?

FORMACIÓ EN ALTERNANÇA
A L'EDUCACIÓ SUPERIOR: PERSPECTIVES
I EXPERIÈNCIES

FORMACIÓN EN ALTERNANCIA
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR:
PERSPECTIVAS Y EXPERIENCIAS

Presentació

En els darrers anys, els plans d'estudis universitaris, propiciats pels principis derivats de l'articulació de l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES), han intensificat l'activitat de l'estudiant com a protagonista de la seva formació i com a subjecte d'acció, mobilitzador de recursos per atendre situacions professionals. La formació basada en competències i amb referència a perfils professionals ha afavorit la «interconnexió entre el món formatiu i el món productiu», i els ha convertit en escenaris de «circulació de sabers».

Les experiències reals a l'empresa, a la indústria o als serveis comunitaris han adquirit gradualment un major reconeixement per la seva efectivitat formativa des d'aquest plantejament, amb una lògica més productiva, *menys* acadèmica i més orientada a la solució de problemes. Aquests escenaris fan possible la immersió en situacions on la competència no es dona de manera abstracta, virtual o simulada, sinó concreta i real, com a resposta a circumstàncies pròpies de la professió. Els contextos productius adquireixen una dimensió formativa i els professionals que hi treballen exerceixen un nou rol com a formadors.

La relació entre educació i espai sociolaboral té una llarga tradició. Els antecedents de formació dual a Alemanya, la formació en alternança a França i els *sandvitx-program* al Regne Unit, entre altres, han jugat un paper fonamental en el desenvolupament de diferents iniciatives.

La formació en alternança, a més de configurar-se com una formació alternativa, se'ns proposa com una ampliació del *camp d'aprenentatge* mitjançant l'observació i l'experimentació. En les seves diferents manifestacions és fonamental la caracterització dels escenaris, el temps d'activitat en cada un d'ells, l'acompanyament i els recursos pedagògics i administratius. En aquest sentit, resulta necessari mobilitzar una *didàctica professional* basada en l'activitat i la seva anàlisi, la integració de sabers i d'experiències de tots dos àmbits. Aquesta integració només és possible si hi ha dispositius i recursos per a la interacció i l'articulació, entre els quals l'acompanyament, com a tutoria o *mentoratge*, és fonamental.

L'alternança en formació suposa una relació beneficiosa per al conjunt dels actors implicats. A més d'una formació vinculada a l'exercici de les competències, la universitat en el seu acostament a la professió pot confrontar el saber formalitzat amb el saber pragmàtic. Els professionals, en l'acompanya-

ment, troben elements d'actualització i contrast amb el coneixement sorgit de la recerca.

L'interès de l'educació superior pels contextos professionals es concreta en diferents propostes, amb múltiples implantacions com es recullen en els textos d'aquest monogràfic de la revista EDUCAR. Més que d'un model de formació en alternança, per representar aquesta diversitat de posades en acció és possible referir-nos a *alternances en formació*.

Aquest monogràfic té com a referència diferents contextos geogràfics (espanyol, francès, canadenc, alemany) i diferents aproximacions a la formació en alternança en educació superior, des de les pràctiques fins a la formació dual. Hem optat per presentar els articles des del més general fins a les experiències més específiques i concretes en el nostre context en els últims anys.

El primer article, «La formació en alternança a França: entre pràctiques socials i objecte d'investigació», de Boudjaoui, Clénet i Kaddouri, de la Universitat de Lille1 (França), ens il·lustra el recorregut experiencial de la formació a França, que si bé compta amb força tradició, en l'àmbit de les ciències de l'educació i en educació superior és més escassa. Els autors centren l'atenció a avaluar els efectes de la formació en alternança sobre els processos de desenvolupament professional i de construcció de la identitat professional dels estudiants durant la seva formació inicial i dels treballadors en formació contínua superior. La revisió d'estudis que ens ofereixen és més que il·lustrativa del valor, l'eficàcia i la potencialitat dels diferents dispositius de formació en alternança per assolir aquests propòsits.

L'article «L'alternança en la formació inicial docent: via de professionalització», d'Enrique Correa, de la Universitat de Sherbrooke (Canadà), ens presenta elements conceptuals que permeten situar les pràctiques com a dispositiu de formació concebut en una dinàmica d'alternança i de professionalització. L'autor exposa dos treballs d'investigació que han estudiat el desenvolupament de competències per mitjà d'un dispositiu metodològic inspirat en l'«argumentació pràctica». Els resultats es basen en la perspectiva de les pràctiques com a espai de formació i de professionalització, i destaquen que si bé la professionalització és una perspectiva atractiva per orientar la formació inicial, certes condicions són necessàries.

El text «Formació inicial de docents en alternança: anàlisi de les percepcions dels actors d'una experiència d'integració d'aprenentatges», de Coiduras, Isus i del Arco, de la Universitat de Lleida, dona compte d'una experiència d'innovació de formació en alternança en la formació inicial de docents de primària, implantada en aquesta universitat. Després d'un primer any, es presenten alguns resultats positius en aquest primer balanç en relació amb el desenvolupament professional docent inicial, si bé també s'apunta la necessitat de la realització d'ajustaments per arribar a un millor aprofitament formatiu, donada la complexitat pedagògica del projecte.

L'article «La formació en alternança en l'espai universitari. Una experiència de projecte integrat a partir de l'aprenentatge basat en problemes», de María José Chisvert, de la Universitat de València, dona compte d'una expe-

riència de formació inicial dels graus d'Educació Infantil i Primària, alternant períodes de formació i el seu impacte en el desenvolupament de les competències professionals. Els resultats mostren que la pràctica reflexiva entre el centre educatiu i el context laboral afavoreix els aprenentatges, i mostra els beneficis de la formació en alternança sobre l'augment de la motivació de l'alumnat, el sentit donat al coneixement teòric i la multiplicitat d'interaccions entre entorns acadèmics i professionals.

L'article «El desenvolupament de la competència digital docent a partir d'una experiència de formació en alternança en el grau d'Educació Infantil i Primària», de José Luis Lázaro, de la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona, mostra una experiència de disseny conjunt d'un programa formatiu entre escola i universitat i el desenvolupament d'una estratègia de formació centrada en el desenvolupament de la competència digital docent. Les conclusions més rellevants apunten a la importància del treball col·laboratiu entre els actors i la necessitat de la coordinació i d'organització dels recursos humans per incrementar l'eficàcia de l'estratègia formativa.

D'altra banda, en l'article «La formació en alternança a la universitat i en els cicles formatius: aportacions des de dues investigacions realitzades a Galícia», de Rego, Rial i Barreira, de la Universitat de Santiago de Compostel·la, se'ns ofereixen els resultats de dos estudis: un relatiu a la formació professional reglada de cicles formatius a través del mòdul de Formació en Centres de Treball (FCT) i un altre relatiu a la formació universitària a través del Pràcticum en els estudis del Grau de Pedagogia. La percepció manifestada per un i altre col·lectiu reflecteix una millor valoració del mòdul de FCT per part dels actors, en comparació amb els resultats dels titulats universitaris. Si bé també s'apunta en ambdós casos la necessitat de millora en els dos contextos, sobretot la relacionada amb la coordinació.

L'article «Estudis duals de Grau d'Educació Social: un model apropiat per a l'adquisició de la competència d'acció professional?», de Sandra Lentzen, d'Internationale Berufsakademie-University of Cooperative Education (Alemanya), dins del context alemany, amb llarga tradició sobre el particular, ens remet a un estudi de formació dual (20 hores setmanals en la institució socio-educativa i 20 hores en la institució de formació), on ens planteja si el model permet l'adquisició de competències professionals. L'autora desenvolupa un seminari sobre professionalitat pedagògica per respondre la pregunta. Posteriorment, es presenta un cas pràctic d'una de les estudiants, on després de reforçar l'orientació a la pràctica, es possibilita i s'afavoreix la conformació de la competència d'acció sociopedagògica professional.

José Tejada Fernández
Universitat Autònoma de Barcelona
Jordi Lluís Coiduras Rodríguez
Universitat de Lleida
Coordinadors del monogràfic



Presentación

En los últimos años, los planes de estudios universitarios, propiciados por los principios derivados de la articulación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), han intensificado la actividad del estudiante como protagonista de su formación y como sujeto de acción, movilizador de recursos para atender a situaciones profesionales. La formación basada en competencias y con referencia a perfiles profesionales ha favorecido la «interconexión entre el mundo formativo y el mundo productivo» y los ha convertido en escenarios de «circulación de saberes».

Las experiencias reales en la empresa, industria o servicios comunitarios han adquirido paulatinamente un mayor reconocimiento por su efectividad formativa desde este planteamiento, con *una lógica más productiva, menos académica y más orientada a la solución de problemas*. Estos escenarios hacen posible la inmersión en situaciones donde la competencia no se da de forma abstracta, virtual o simulada, sino de forma concreta y real, como respuesta a circunstancias propias de la profesión. Los contextos productivos adquieren una dimensión formativa y los profesionales que en ellos trabajan ejercen un nuevo rol como formadores.

La relación entre educación y espacio sociolaboral tiene una larga tradición. Los antecedentes de formación dual en Alemania, la formación en alternancia en Francia y los *sandwich-program* en el Reino Unido, entre otros, han jugado un papel fundamental en el desarrollo de distintas iniciativas.

La formación en alternancia, además de configurarse como una formación alternativa, se nos propone como una ampliación del *campo de aprendizaje* mediante la observación y la experimentación. En sus distintas manifestaciones es fundamental la caracterización de los escenarios, el tiempo de actividad en cada uno de ellos, el acompañamiento y los recursos pedagógicos y administrativos. En este sentido, resulta necesario movilizar una *didáctica profesional* basada en la actividad y su análisis, la integración de saberes y de experiencias de ambos ámbitos. Esta integración solamente es posible si existen dispositivos y recursos para la interacción y la articulación, entre los que el acompañamiento, como tutoría o *mentorazgo*, es fundamental.

La alternancia en formación supone una relación beneficiosa para el conjunto de los actores implicados. Además de una formación vinculada al ejercicio de las competencias, la universidad, en su acercamiento a la profesión, puede confrontar el saber formalizado con el saber pragmático. Los profesio-

nales, en el acompañamiento, encuentran elementos de actualización y contraste con el conocimiento surgido de la investigación.

El interés de la educación superior por los contextos profesionales se concreta en distintas propuestas, con múltiples implantaciones como se recogen en los textos de este monográfico de la revista EDUCAR. Más que de un modelo de formación en alternancia, para representar esta diversidad de puestas en acción, es posible referirnos a *alternancias en formación*.

El presente monográfico tiene como referencia distintos contextos geográficos (español, francés, canadiense, alemán) y distintas aproximaciones a la formación en alternancia en educación superior, desde las prácticas hasta la formación dual. Hemos optado por presentar los artículos desde el más general hasta las experiencias más específicas y concretas en nuestro contexto en los últimos años.

El primer artículo, «La formación en alternancia en Francia: entre prácticas sociales y objeto de investigación», de Boudjaoui, Clénet y Kaddouri, de la Universidad de Lille1 (Francia), nos ilustra el recorrido experiencial de la formación en Francia, que si bien cuenta con bastante tradición, en el ámbito de las ciencias de la educación y en educación superior es más escasa. Los autores centran la atención en evaluar los efectos de la formación en alternancia sobre los procesos de desarrollo profesional y de construcción de la identidad profesional de los estudiantes durante su formación inicial y de los trabajadores en formación continua superior. La revisión de estudios que nos ofrecen es más que ilustrativa del valor, eficacia y potencialidad de los diferentes dispositivos de formación en alternancia para el logro de tales propósitos.

El artículo «La alternancia en la formación inicial docente: vía de profesionalización», de Enrique Correa, de la Universidad de Sherbrooke (Canadá), nos presenta elementos conceptuales que permiten situar las prácticas como dispositivo de formación concebido en una dinámica de alternancia y de profesionalización. El autor expone dos trabajos de investigación que han estudiado el desarrollo de competencias por medio de un dispositivo metodológico inspirado en la «argumentación práctica». Los resultados se basan en la perspectiva de las prácticas como espacio de formación y profesionalización, destacando que si bien la profesionalización es una perspectiva atractiva para orientar la formación inicial, ciertas condiciones son necesarias.

El texto «Formación inicial de docentes en alternancia: análisis de las percepciones de los actores de una experiencia de integración de aprendizajes», de Coiduras, Isus y del Arco, de la Universidad de Lleida, da cuenta de una experiencia de innovación de formación en alternancia en la formación inicial de docentes de primaria, implantada en esta universidad. Tras un primer año, se presentan algunos resultados positivos en este primer balance en relación con el desarrollo profesional docente inicial, si bien también se apunta la necesidad de la realización de ajustes para un mayor aprovechamiento formativo, dada la complejidad pedagógica del proyecto.

El artículo «La formación en alternancia en el espacio universitario. Una experiencia de proyecto integrado a partir de aprendizaje basado en problemas», de María José Chisvert, de la Universidad de Valencia, muestra una

experiencia de formación inicial de los grados de Educación Infantil y Primaria, alternando periodos de formación y su impacto en el desarrollo de las competencias profesionales. Los resultados muestran que la práctica reflexiva entre el centro educativo y el contexto laboral favorece los aprendizajes, mostrando los beneficios de la formación en alternancia sobre el aumento de la motivación del alumnado, el sentido dado al conocimiento teórico y la multiplicidad de interacciones entre entornos académicos y profesionales.

El artículo «El desarrollo de la competencia digital docente a partir de una experiencia de formación en alternancia en el Grado de Educación Infantil y Primaria», de José Luis Lázaro, de la Universidad Rovira i Virgili de Tarragona, muestra una experiencia de diseño conjunto de un programa formativo entre escuela y universidad y desarrollo de una estrategia de formación centrada en el desarrollo de la competencia digital docente. Las conclusiones más relevantes apuntan a la importancia del trabajo colaborativo entre los actores y la necesidad de la coordinación y organización de los recursos humanos para incrementar la eficacia de la estrategia formativa.

Por su parte, en el artículo «La formación en alternancia en la universidad y en los ciclos formativos: aportaciones desde dos investigaciones realizadas en Galicia», de Rego, Rial y Barreira, de la Universidad de Santiago de Compostela, se nos ofrecen los resultados de dos estudios: uno relativo a la formación profesional reglada de ciclos formativos a través del módulo de Formación en Centros de Trabajo (FCT) y otro relativo a la formación universitaria a través del Prácticum en los estudios del Grado de Pedagogía. La percepción manifestada por uno y otro colectivo refleja una mejor valoración del módulo de FCT por parte de los actores en comparación con los resultados de los titulados universitarios. Si bien también se apuntan en ambos casos la necesidad de mejora en los dos contextos, sobre todo la relacionada con la coordinación.

El artículo «Estudios duales del Grado de Educación Social ¿un modelo apropiado para la adquisición de competencia de acción profesional?», de Sandra Lentzen, de Internationale Berufsakademie-University of Cooperative Education (Alemania), dentro del contexto alemán, con larga tradición sobre el particular, nos remite a un estudio de formación dual (20 horas semanales en la institución socioeducativa y 20 horas en la institución de formación), donde nos plantea si el modelo permite la adquisición de competencias profesionales. La autora desarrolla un seminario sobre profesionalidad pedagógica para responder a la pregunta. Posteriormente, se presenta un caso práctico de una de las estudiantes, donde tras reforzar la orientación a la práctica, se posibilita y favorece la conformación de la competencia de acción sociopedagógica profesional.

José Tejada Fernández
Universitat Autònoma de Barcelona
Jordi Lluís Coiduras Rodríguez
Universitat de Lleida
Coordinadores del monográfico



La formación en alternancia en Francia: entre prácticas sociales y objeto de investigación

Mehdi Boudjaoui
Jean Clénet
Mokhtar Kaddouri

Université de Lille 1, Francia.
mehdi.boudjaoui@univ-lille1.fr
jean.clenet@univ-lille1.fr
mokhtar.kaddouri@univ-lille1.fr



Recibido: 6/5/2014
Aceptado: 7/7/2014

Resumen

La formación en alternancia (o dual) en Francia es una práctica educativa antigua. En la actualidad se presenta en distintas formaciones, bajo diferentes formas en la educación secundaria y la educación superior. Para las ciencias de la educación, sin embargo, no se convierte en objeto de investigación hasta recientemente. Después de varias experiencias de pedagogos adscritos a los movimientos educativos populares en educación permanente, en los ochenta aparecen los primeros trabajos de sociólogos y didácticos sobre la temática. Hoy, la preocupación de los investigadores en ciencias de la educación es evaluar los efectos de la formación en alternancia sobre los procesos de desarrollo profesional y de construcción de la identidad profesional de los estudiantes durante su formación inicial y de los trabajadores en su formación continua. Para ilustrar nuestra reflexión, analizamos varios estudios de caso en la enseñanza universitaria inicial y en la formación continua superior.

Palabras clave: formación en alternancia en Francia; desarrollo profesional; construcción de la identidad profesional.

Resum. *La formació en alternança a França: entre les pràctiques socials i els objectes de recerca*

La formació en alternança (o dual) a França és una pràctica educativa antiga. Actualment, la trobem en diferents formacions i en diferents modalitats en l'ensenyament secundari i en l'educació superior. Tot i això, per a les ciències de l'educació és un objecte de recerca recent. Després de diferents experiències de pedagogs adscrits als moviments educatius populars o d'educació permanent, als anys vuitanta i noranta apareixen els primers treballs de sociòlegs i de didàctics sobre aquesta temàtica. Actualment, la preocupació dels investigadors en ciències de l'educació és avaluar els efectes de la formació en alternança sobre els processos de desenvolupament professional i de construcció identitària dels estudiants en formació inicial i dels treballadors en formació contínua. Per il·lustrar la nostra anàlisi, presentem diferents casos d'estudi en formació inicial a la universitat i en formació contínua superior.

Paraules clau: formació en alternança a França; desenvolupament professional; construcció de la identitat.

Abstract. *Co-op education in France: Between social practices and research subject*

Co-op education (or sandwich courses) is a long-standing educational practice in France. Today it is present under various statuses and forms in secondary and higher education. In the education sciences, however, it became a subject of research much later on. After various narratives of militant teachers' experiences of popular or life-long education educational movements, the first works by sociologists' and educational specialists' on this topic appeared in the 1980s and 1990s. At present, the concern of education science researchers is to estimate the effects of co-op education (or sandwich courses) on the processes of professional development and identity construction of post-graduate students or vocational trainees. To illustrate our reflection, we present different case studies in the initial phase of university education and in continuous higher education training.

Keywords: French co-op education; professional development; construction of professional identity.

Sumario

- | | |
|---|---|
| 1. Introducción | 4. Las investigaciones sobre los dispositivos de formación en alternancia y sus efectos |
| 2. ¿Qué lugar ocupa la alternancia en el paisaje educativo francés? | 5. Conclusión |
| 3. La formación en alternancia: entre alegatos pedagógicos y críticas sociodidácticas | Referencias bibliográficas |

1. Introducción

En Francia, la formación en alternancia es una práctica educativa antigua que ciertos autores retrotraen al « *compagnonnage* »¹ de época medieval (Kergoat, Capdevielle-Mougnibas, 2013). Sin embargo, en el sistema educativo francés, durante largo tiempo ha quedado marginada, presa entre dos sistemas: la enseñanza profesional escolar o universitaria y la formación profesional continua (Théry y Merle, 2012). Hay que esperar a la década de los ochenta para ver esta modalidad formativa rehabilitada bajo diferentes formas, como estrategia para afrontar distintas situaciones sociales en juego, como la inserción de poblaciones con dificultades, el desempleo de los diplomados en educación superior, la penuria en la contratación de ingenieros de producción, etc. Hoy en día, la alternancia suele encontrarse en el centro de los debates de la profesionalización en la formación, de la enseñanza y de la universidad. Después de varios decenios de prácticas sociales en Francia, ¿qué pueden explicar las ciencias de la educación sobre la formación en alternancia? No han sido pocas las veces en que la investigación en el sector educativo ha considerado la alternancia como un objeto de interés secundario (Clénet y Demol, 2004). Puede

1. Tiempo durante el cual un obrero trabajaba de oficial antes de ser maestro en los gremios de artesanos, compartiendo vida y trabajo con los «compañeros».

constatarse como en los textos sobre la cuestión ha prevalecido durante largo tiempo el discurso de pedagogos generalmente comprometidos con los movimientos de educación popular o de educación permanente. Con los primeros estudios de enfoque sociológico de los noventa se plantea la cuestión de las consecuencias en términos de vínculo profesional y de cooperación entre institución educativa y empresa. Actualmente, aquello que predomina en la producción científica en relación a la formación en alternancia es la cuestión didáctica y la eficiencia de los dispositivos orientados a los aprendizajes profesionales y a la construcción identitaria de los aprendices².

En este artículo, describimos en primer lugar el contexto histórico e institucional de la formación en alternancia en Francia. Después, propondremos una información sobre la situación actual de la investigación acerca del tema. Finalmente, presentaremos investigaciones sobre las consecuencias de los dispositivos en alternancia en términos de dinámicas profesionales e identitarias de las personas en formación.

2. ¿Qué lugar ocupa la alternancia en el paisaje educativo francés?

Para comprender qué lugar ocupa la alternancia en el sistema educativo francés, hay que recordar algunos datos históricos.

2.1. La alternancia tradicional: el « *compagnonnage* »

Entre los siglos XII y XVIII, la formación profesional se solía desarrollar en Francia en los gremios. Los aprendices se formaban en el lugar de producción, el taller o la obra, y se les reunía en una casa de «compañeros» denominada Cayenne, donde adoptaban los «secretos de la profesión» de los maestros. Aquella formación obrera se consideraba elitista; se arraigaba en mitos, valores y rituales de transición (Bachelard, 1994). Sin embargo, la Revolución Francesa puso esta forma de formación en tela de juicio, y con la supresión de los gremios en 1791, desapareció casi por completo esta forma de aprendizaje. En el siglo XVIII, el desarrollo de las ciencias y tecnologías facilitó el renacimiento de un nuevo modelo de formación profesional inicial: la escuela técnica³, con una fuerte influencia sobre la enseñanza profesional escolar y universitaria.

2.2. La alternancia cualificante con estatuto de asalariado: el aprendizaje

En 1919, el Estado francés, un siglo después de la desaparición de los gremios, reintrodujo la figura del *aprendiz* con estatus de asalariado como respuesta a la escasez de mano de obra después de la I Guerra Mundial. En 1970, los

2. La denominación más común para el sujeto en formación en alternancia en Francia es la de aprendiz como forma para distinguirlo del estudiante en la modalidad estándar. También encontramos las voces de estudiante dual y, menos frecuentemente, alternante.
3. Las escuelas de ingenieros (Polytechnique y Arts et Métiers) fueron creadas en 1794, así como escuelas de medio-tiempo (*demi-temps*) para obreros en París y en Nantes en 1832.

poderes públicos institucionalizaron los *Centres de formation d'apprentis* (CFA)⁴ para la formación técnica y teórica. Los aprendices respondían al perfil de jóvenes menores de 26 años, asalariados en empresas y sin acreditación educativa. Esta modalidad formativa se dirigió durante mucho tiempo a la formación profesional secundaria en las profesiones manuales, y se extendió posteriormente en la década de los noventa a la educación universitaria. Si a principios del siglo xx se contaban 70.000 aprendices, en 2012 el número de individuos en formación en alternancia era de 419.000.

2.3. *La alternancia escolar en la enseñanza técnica agrícola*

La alternancia se desarrolló fundamentalmente en dos especialidades educativas: en la enseñanza técnica agrícola y en la del movimiento de educación popular, las casas familiares rurales (MFR). Aquel movimiento surge en 1936 en el suroeste francés desde familias dedicadas a la agricultura, próximas a una organización sindical influenciada por el catolicismo social: *le mouvement « le sillon »*⁵. Los pedagogos del movimiento inventaron la noción de «alternancia» así como el modelo de la pedagogía de la alternancia integrativa inspirada por el movimiento de *la Escuela Nueva*. Todavía en 2012, las MFR matricularon aproximadamente a 50.532 alumnos.

2.4. *La alternancia para la inserción de poblaciones con dificultades*

Las crisis del petróleo de 1973 tuvo como consecuencia el paro de una parte muy importante de la población francesa. A partir de 1977, los diferentes gobiernos crearon contratos subvencionados en los que la formación en alternancia fue la herramienta fundamental para la inserción de adultos y de jóvenes excluidos de los sectores profesionales y escolares. Con diversos tipos de contratos se persiguió la mejora de la situación laboral y el tratamiento social de los colectivos desempleados. El número de contratos en alternancia del mismo tipo, cuyo nombre era «contrato de profesionalización», llegó a ser de 186.000 en 2012.

2.5. *La alternancia en educación superior*

La modalidad de alternancia tiene una larga tradición en la formación en ciencias de la salud, en los hospitales, y en la formación de ingenieros, en la empresa e industria. Además de estas realidades, la práctica solo entró en la formación universitaria a partir de 1965, con la creación de institutos universitarios de tecnología (IUT). En los ochenta, fueron creados numerosos diplomas profesionales. La ley autorizó en 1987 la extensión del aprendizaje (alternancia con estatuto de asalariado) a la enseñanza superior: universidades

4. Centres de formation d'apprentis (CFA): centros de formación de aprendices.

5. Le mouvement « le sillon »: el movimiento «el surco».

y *grandes écoles*⁶. La alternancia vigente se presenta bajo diferentes formas en educación superior en la formación de aprendices, como formación inicial o en formación continuada. En la actualidad, los adolescentes y jóvenes en formación secundaria y universitaria en formación en alternancia alcanza la cifra de 665.000 individuos, lo que da idea de la importancia creciente de esta opción y oferta formativa en el país.

Es por esto que Théry y Merle (2012) lamentan que en Francia la acción pública se haya visto marcada por una serie de ajustes marginales más dedicados a la mejora de las estadísticas que a contribuir al verdadero desarrollo de la alternancia. Conviene soslayar los discursos políticos que se han venido adaptando a las circunstancias y reclamar el protagonismo del desarrollo de la educación en alternancia para docentes y pedagogos, de la que mayoritariamente se han sentido militantes.

3. La formación en alternancia: entre alegatos pedagógicos y críticas sociodidácticas

La formación en alternancia no constituye un objeto de investigación central en las ciencias de la educación (Clénet y Demol, 2004). Sobre todo han sido los pedagogos próximos a los movimientos de educación popular y a la educación permanente, a veces respaldados por autores universitarios, los que van a formalizar los primeros conocimientos de esta modalidad formativa a partir de la propia experiencia en los escenarios reales donde se implementa.

3.1. *Las tipologías de alternancias propuestas por los pedagogos*

Los autores desarrollan tipologías esencialmente para diferenciar las formas de alternancia en función del nivel de colaboración entre los medios educativos y los medios profesionales. Podemos distinguir tres niveles de integración de las situaciones de trabajo con las situaciones de formación.

3.1.1. *La alternancia sin integración trabajo-formación*

En la alternancia yuxtapositiva (Bourgeon, 1979), en yuxtaposición (Tilman y Delvaux, 2000), a veces llamada falsa alternancia (Malglaive, 1975) o alternancia aleatoria (Meirieu, 2011), se programan en el tiempo dos actividades de aprendizaje: una de estudio, la otra de trabajo sin relación entre sí. Se vuelve a encontrar esta forma de alternancia en la mayoría de los dispositivos profesionalizadores de formación en educación secundaria y universitaria con proyectos de períodos de prácticas.

3.1.2. *La alternancia con poca integración trabajo-formación*

La alternancia puede ser también asociativa (Bourgeon, 1979), complementaria (Tilman y Delvaux, 2000) o cercana (Malglaive, 1975) cuando están

6. Escuelas universitarias de élite.

organizadas las idas y vueltas entre la empresa y la escuela. Si los componentes de la alternancia están presentes, siguen siendo incompletos en la mayoría de los casos. La institución educativa sigue considerando que la empresa solo reemplaza el taller o el laboratorio como lugar de aplicación de los saberes teóricos o metodológicos. Se encuentra dicho modelo de alternancia en los « Centres de formation d'apprentis » (CFA).

3.1.3. La alternancia con fuerte integración trabajo-formación

En la alternancia integrativa (Chartier, 2004), a veces llamada alternancia real (Malglaive, 1975), alternancia copulativa (Bourgeon, 1979), alternancia articulada (Tilman y Delvaux, 2000) o alternancia interactiva (Meirieu, 2011), el medio laboral y el educativo proponen de forma conjunta situaciones-problema y recursos. Clénet y Gérard (1994) hacen de la colaboración entre el mundo educativo y el mundo productivo la palanca central de la alternancia integrativa. Esta forma de alternancia se encuentra en Francia en las « maisons familiales rurales » (MFR)⁷, en ciertas propuestas de educación permanente para la inserción de adultos, en algunas escuelas de ingenieros, así como en determinadas formaciones de trabajadores sociales.

Varias investigaciones con orientación sociológica, económica o didáctica han aportado matices a los textos de los pedagogos como veremos a continuación.

3.2. Las críticas socioeconómicas y didácticas a la formación en alternancia

3.2.1. Los jóvenes en formación en alternancia como mano de obra flexible en las empresas

A partir de una investigación cuantitativa, Monaco (1993), sociólogo de la *transición profesional*, piensa que más que un sistema de formación progresista como alternativa al sistema educativo, la alternancia constituye ante todo un instrumento de movilización de los jóvenes, tanto en términos de flujo de mano de obra como de socialización profesional hacia las empresas. Así, para algunos economistas como Léné (2002), la formación en alternancia no cuestionaría tanto la jerarquía de los diplomas, como la misma provisión de jóvenes poco cualificados a un mercado laboral secundario en beneficio de empresas de reducido tamaño situadas en sectores poco estables. De esa forma, la formación en alternancia contribuiría, a corto plazo, principalmente a la flexibilidad externa laboral en algunas empresas. La alternancia en la universidad sería utilizada por las empresas de forma más diferenciada. Para Sauvage (2000), aunque puede ser utilizada en políticas de flexibilidad a corto plazo, también puede dar respuesta a preocupaciones de gestión de recursos humanos a medio plazo con la posibilidad de constituir un vivero para las futuras contrataciones o alargar el período de prueba... En estos casos, más aislados, recu-

7. Casas familiares rurales.

rrir a un joven en formación en alternancia puede explicarse en una necesidad de disponer de un profesional experto a medio plazo.

Esta misma lógica se vuelve a encontrar en la acogida de aprendices ingenieros en empresas de más o menos gran tamaño, sometidas a cambios tecnológicos o de organización (Blas y Boudjaoui, 2003; Boudjaoui, 2003). Como se puede ver, la cooperación entre el mundo educativo y el económico no resulta siempre fácil porque se está en presencia de organizaciones con lógicas distintas.

3.2.2. *Colaboraciones precarias entre escuelas y empresas*

Diversas investigaciones empíricas muestran cómo la perspectiva de los precursores, militantes de la alternancia, sobre la colaboración institucional educativa con la empresa como fusión institucional, no deja de ser una visión idealizada.

Un estudio comparativo entre Quebec y Bélgica (Maroy y Doray, 2001) sobre las relaciones entre institución educativa y empresa en formaciones en alternancia destaca como ciertas culturas nacionales son más favorables que otras a la cooperación entre una y otra. Landry y Mazalon (1997) distinguen en esta colaboración: (a) la postura dominante de la institución educativa cuando la empresa solamente provee las prácticas; (b) una postura dominante de la empresa, cuando la institución educativa solamente provee de mano de obra, y (c) una postura paritaria, a veces, cercana a la colaboración real. Boudjaoui (2011a) analizó dos colaboraciones entre universidad y empresa en la enseñanza superior francesa que siguen existiendo desde hace decenios. Este autor pone en evidencia la importancia de una estructura interorganizaciones de conexión para la creación de un espacio común entre actores, del mundo educativo y del productivo. A veces, la estrategia para generar el nuevo dispositivo de formación en alternancia tiene que hacerse fuera de la institución educativa local. La creación de la escuela de ingenieros del Instituto Máquina Herramienta de Elgoibar (Euskadi) fue primero obra de actores de un territorio y sector en reconversión económica: empresas, colectividades territoriales, sindicatos (Roure Niubò *et al.*, 2011). Con el fin de evitar las resistencias institucionales de la universidad, los actores instituyeron primero un dispositivo de formación y un diploma francés utilizando adecuadamente los espacios de libertad que proporcionaba la existencia del Espacio Europeo de Educación desde los noventa.

La realidad de la formación en alternancia desde la investigación parece más compleja que la que suelen describir los pedagogos. Los estudios de orientación didáctica plantean otras cuestiones.

3.2.3. *La alternancia como lo «impensado» en didáctica*

A partir de un estudio sobre centros de formación de aprendices de una región francesa, Maubant (1997) concluye que la formación en alternancia se produce como un «impensado» educativo generalizado, es decir, sin un planteamiento didáctico previo. Según Mayen (1999, 2012), uno de los promotores de la

didáctica profesional⁸ en Francia, en la formación en alternancia quedan sin resolverse, en términos didácticos, distintas rupturas experimentadas por los estudiantes: teoría-práctica, acción y discurso sobre la acción, prácticas rutinarias y prácticas no ordinarias, comprensión concreta y comprensión abstracta, entre otras situaciones. A partir del análisis de la actividad de los aprendices (operarios en obras públicas, viticultores, agricultores, carteros...), el autor muestra que los aprendizajes por imitación en el escenario de trabajo generalmente son muy deficitarios, en particular cuando se trata de comprender la regla de acción y el invariante operatorio en el *gesto profesional* eficaz; es decir, en la conceptualización previa a la acción (Vergnaud, 1996). Al carecer de mediaciones eficaces de los tutores profesionales y de los docentes antes y después de la acción profesional, tanto en lo que se refiere a la adquisición de los conceptos pragmáticos como a la de los científicos, los dispositivos de formación en alternancia pueden generar aprendizajes limitados, incluso confusos (Mayen, 2012). Desde este punto de vista, algo parecido ocurre en la educación superior. Según Le Boterf (2008), la extensión de la alternancia en la enseñanza superior ha supuesto, en conjunto, pocos efectos sobre las prácticas pedagógicas en la universidad y las *grandes écoles* francesas. La enseñanza superior sigue estando bajo la influencia de una formación aplicacionista según diferentes formas de pedagogía de la simulación (método de los estudios de casos, pedagogía por proyectos, juegos de empresa...). Otros autores (Alexandre-Bailly *et al.*, 2008) llegan a utilizar la expresión «chapuza pedagógica» para ilustrar la situación en la que el docente se ve obligado a malabarismos arriesgados conjugando los casos de experimentación de los aprendices con métodos más clásicos. Para hacer frente a estas dificultades, hemos propuesto un referente de lectura para comprender los dispositivos de formación en alternancia y sus efectos (Boudjaoui et Leclercq, 2014).

4. Las investigaciones sobre los dispositivos de formación en alternancia y sus efectos

4.1. Las investigaciones sobre los dispositivos de formación y sus efectos en términos de desarrollo profesional

4.1.1. El dispositivo de formación en alternancia como intención de profesionalización

Albero (2010) define el dispositivo de formación como un artefacto funcional organizado a partir de objetos materiales y simbólicos, de actores, de estruc-

8. La didáctica profesional surge como confluencia de la formación de adultos, la psicología del desarrollo, la ergonomía cognitiva, y la didáctica. Se basa en una triple orientación: (1) el análisis de los aprendizajes no puede separarse del análisis de la actividad de los actores; (2) si se desea analizar la formación de las competencias profesionales es necesario, en primer lugar, hacerlo no en los centros educativos sino en los centros de trabajo; (3) para conocer el modo en que se articulan la actividad y el aprendizaje en el contexto de trabajo, es necesario recurrir a la teoría de la conceptualización en la acción para comprender cómo se puede desarrollar una inteligencia de la acción (Pastré, Mayen y Vergnaud, 2006).

turas y de sistemas de relaciones, en función de las finalidades en un contexto dado. La especificidad de los dispositivos de formación en alternancia consiste en las posibilidades de articulación de diversos lugares, diversos momentos y diversas modalidades de aprendizaje (Mathey-Pierre, 1998), a la vez que implica diversas categorías de actores. Barbier (2009) los nombra «dispositivos ensambladores» porque integran generalmente distintos elementos:

- un subdispositivo de colaboración que organiza las relaciones con el mundo profesional (Boudjaoui, 2011a) por medio de las instancias de regulación (reunión de los tutores profesionales, visitas de prácticas...), artefactos de referencia (programas, referenciales, perfiles de actores...) y de las herramientas de articulación (cuaderno de enlace, cuaderno de aprendizaje...) (Astier, 2007);
- un subdispositivo de trabajo, cuyo carácter cualificante es condición de la alternancia educativa (Geay, 1998);
- un subdispositivo de recursos que integra enseñanzas de naturaleza inductiva y documentación;
- un subdispositivo de mediaciones que integra a un tutor profesional de la empresa y a un tutor académico, cuya finalidad es respectivamente la socialización profesional, la transmisión del dominio competencial y la ayuda en el proceso de abstracción sobre la experimentación realizada, y
- un subdispositivo de producción de saber, cuyo objetivo es favorecer la combinación y la relación de saberes de experiencia con conocimientos científicos.

Esta producción de saber integra actividades aplicativas (aplicación en el escenario profesional de saberes estudiados en el mundo académico), actividades reflexivas (revisión de la experiencia, reuniones, análisis de las prácticas) y heurísticas (trabajo de investigación arraigado al espacio profesional). En general, la escritura es uno de los ejercicios principales para sustentar la actividad de combinación de saberes y de análisis en la universidad (Leclercq, 2007): diario, portfolio, memoria profesional, etc.

Como precisan Coiduras, Gervais y Correa (2009), la formación con el enfoque competencial se ha generalizado tanto en las universidades norteamericanas como en las europeas, organizando la progresión de los aprendizajes académicos y prácticos, estructurando la alternancia. Sin embargo, en nuestro enfoque, consideramos el dispositivo de formación en alternancia con intención profesionalizadora (Wittorski, 2007; Boudjaoui, 2011a); esto es, como una oferta para el desarrollo de las competencias y de construcción de la identidad profesional de la que los usuarios (alumnos, estudiantes, aprendices...) van a apropiarse. Creemos oportuno distinguir la formación en alternancia *prescrita* (el dispositivo) de la formación en alternancia *efectiva* (los usos); es decir, la actividad de aprendizaje en situaciones académicas y profesionales.

4.1.2. *La formación en alternancia efectiva como espacio de actividades potencialmente favorable para el desarrollo profesional*

Al hacer una analogía con principios de ergonomía (Ombredane y Faverge, 1955; Leplat, 1997), podemos considerar que la formación en alternancia experimentada no corresponde exactamente a la formación en alternancia prescrita, es decir, al dispositivo (Astier, 2007) como planificación y organización. Para poder apropiarse de la formación, cada aprendiz vuelve a pensar, a reorganizar y transformar en parte el dispositivo en función de las singularidades propias y de las contingencias de la situación. Acorde a ello, el aprendiz no solo resulta ser un usuario, sino el mismo configurador de esa formación en alternancia enmarcada por el dispositivo (Laot y Orly, 2004). Por eso es legítimo afirmar que «la concepción de un dispositivo de formación se prosigue con y por el uso» (Béguin y Rabardel, 2000). Desde esta perspectiva, solamente las actividades eficientes del aprendiz permitirán la evaluación de la adecuación del dispositivo para favorecer los procesos de adquisición y desarrollo de las competencias profesionales.

Con esta orientación, consideramos la formación en alternancia efectiva como un espacio de actividades (Wittorski, 2009) que pueden poner al aprendiz en una situación de tensión y producir, potencialmente, su desarrollo profesional; es decir, promover transformaciones cognitivas, socioafectivas e identitarias de la persona (Barbier *et al.*, 1994). Entre estas actividades consideramos la acción profesional; las actividades discursivas para y sobre la acción; las actividades de escritura cuando combinan la formalización de la experiencia, la movilización de conceptos pragmáticos y conceptos científicos; así como las actividades de apropiación de recursos (Boudjaoui *et al.*, 2014). Nuestra hipótesis es que el análisis de la manera en la que los aprendices realizan o no estas actividades puede informarnos sobre los efectos e impactos de una formación en alternancia, es decir, sobre sus potencialidades para producir el desarrollo de las competencias profesionales. Estas competencias se refieren a la acción en contexto profesional, la gestión de la acción (o reflexión sobre la acción), la concepción y la metacognición (modelización de la situación, resolución de problemas), la aplicación de metodologías (Wittorski, 2007). En este sentido, la alternancia se constituye como una propiedad emergente de los dispositivos de formación, no siendo necesariamente una característica *a priori* (Boudjaoui, 2011a). Las transformaciones identitarias de los estudiantes se configuran, también, como indicadores de los efectos de los dispositivos de formación en alternancia, particularmente cuando se trata de una población de adultos en formación continua.

4.2. *Las transformaciones identitarias del adulto en la formación en alternancia*

4.2.1. *Las dinámicas identitarias en las transiciones del adulto formado en alternancia*

Los trabajos de Dubar (1991, 1992), en sociología, aportaron algunas ideas pertinentes para la comprensión de los procesos identitarios que entran en

juego en la formación en alternancia. Desde una aproximación interdisciplinaria este autor define la socialización profesional como el proceso mediante el cual los individuos construyen su identidad social y profesional desde transacciones biográficas y relacionales. La identidad profesional surge, así, de la interacción de una *identidad para sí* (derivada de la trayectoria biográfica del individuo) y de una *identidad para los demás* (asignada por los actores de la institución de pertinencia)⁹. Para reducir la discrepancia entre la *identidad para sí* y la *identidad para los demás* los sujetos desarrollan estrategias que les permitirán mantener y/o transformar la identidad profesional. Estos posibles cambios en la identidad profesional son denominados por Kaddouri (1999) dinámicas identitarias. La formación en alternancia, al proponer dos espacios de socialización (el contexto profesional y el contexto educativo), puede alterar fácilmente el equilibrio entre la identidad para sí y la identidad para los demás, y así también la identidad profesional entre esas dos identidades, para sí y para otros, y así la identidad profesional de los adultos en formación.

4.2.2. *Las distancias identitarias del adulto formado en alternancia*

Comprometerse en una formación en alternancia puede suponer una condición de desequilibrio si consideramos que el aprendiz se somete a una situación de transición identitaria. Se trata de una verdadera prueba en la que se interroga sobre la naturaleza y el fundamento de su identidad (Chaix, 1993; Cohen-Scali, 2000). ¿Quién es? ¿Estudiante en período de prácticas, antiguo o futuro profesional, de nuevo, en formación? En el intervalo generado por la alternancia, ya no es lo que solía ser y todavía no ha alcanzado a ser lo que tiene proyecto de ser. El vaivén permanente entre ambos lugares le cuestiona de forma reiterada sobre los diferentes aspectos de su identidad. El proceso le instala en una precariedad que refuerza los conflictos de concepciones explícitas e implícitas sobre la profesión para la que se está preparando. El aprendiz se ve solicitado a posicionarse en relación a diferentes ofertas de identidad surgidas tanto del medio de los formadores del centro como del de los tutores profesionales (Kaddouri, 2008a). La situación conlleva un riesgo real de *desocialización* (cuestionando la socialización iniciada por el otro contexto de la alternancia), así como de una perturbación en el sentimiento de continuidad, una de las características de la identidad. Dichas situaciones de transición, por las incertidumbres que generan y los desequilibrios sociocognitivos e identitarios que provocan, obligan al aprendiz a una labor de renovación del significado¹⁰ de sí mismo. Este trabajo sobre sí mismo que debe realizar el aprendiz debe conducirlo al reequilibrio cognitivo en relación a la identidad experimentada durante la formación. Puede afirmarse que las transiciones de la alternancia constituyen no solamente una situación de aprendizaje cognitivo y profesional, sino también una situación de aprendizaje de sí mismo. De hecho,

9. Algunos autores emplean los conceptos de identidad heredada y de identidad referida (Kaddouri, 1999).

10. En francés: « resignification ».

participan con fuerza en la socialización profesional y social del aprendiz. ¿De qué transiciones se trata?

Contrariamente a la literatura pedagógica que, de forma dominante, pone el acento sobre la única transición entre los dos escenarios formativos, queremos resaltar la existencia de tres formas de transición que atraviesan al aprendiz en el marco de las formaciones en alternancia para adultos. La primera se refiere al traslado desde el estatuto profesional, adquirido antes de la entrada en la formación, al estatuto de aprendiz en el marco de la formación en alternancia. La segunda transición es endógena, identificada en la literatura pedagógica especializada en el *ir y venir* entre el centro de formación y el escenario profesional donde tiene lugar la acción práctica. La tercera transición se sitúa al final de la formación y se refiere al cambio de aprendiz a profesional, involucrándose en actividades asumidas en el nuevo marco profesional.

4.3. Metodología y presentación de los estudios de caso

Hemos llevado a cabo varias investigaciones sobre dispositivos de formación en alternancia en las que hemos analizado los procesos que *con* y *en* ellos se desarrollan. En relación al método, utilizamos el estudio de caso que definimos como el estudio espacial y temporal de un fenómeno complejo (Wacheux, 1996), cuya singularidad puede ser representativa de un contexto (Yin, 1994; Eisenhardt, 1989). La estrategia de investigación, la recopilación y el procesamiento de datos se realizó con algunas diferencias en los estudios sobre el análisis del desarrollo profesional y sobre las dinámicas identitarias.

4.3.1. El método de análisis del desarrollo profesional en los dispositivos de formación en alternancia

En términos de recolección de datos, hemos optado por un método colaborativo con los actores educativos (Bourassa y Boudjaoui, 2012), mediante el cual se triangulan distintas metodologías cualitativas: análisis documental de textos académicos o profesionales, entrevistas, etnografía. Para el análisis, se estudió el desarrollo profesional de los estudiantes, mediante: (a) entrevistas con un análisis de contenido basado en el análisis de hechos (Vermersch, 1994) y (b) el análisis de incidentes críticos. A partir de situaciones-problema vividas en el contexto profesional en el período denominado de prácticas, se identifican y se enmarcan los indicadores contexto de acción, los gestos profesionales utilizados, los resultados obtenidos, las intenciones, las realizaciones y las reglas de acción. A partir de estos indicadores analizamos las competencias movilizadas por los estudiantes en un esquema común para los dos dispositivos formativos. Ambos dispositivos constituyen los estudios de caso que comparamos, con el fin de analizar el efecto de las elecciones pedagógicas sobre el desarrollo profesional de los estudiantes.

El primer estudio de caso trata de un dispositivo en la modalidad de alternancia integrativa, en una escuela politécnica privada creada en los años noventa para la formación de ingenieros paisajistas. En aquella época, el esta-

do francés había autorizado la creación de escuelas de ingenieros en alternancia, en colaboración con las empresas, como reacción a su baja contratación e incorporación al mercado laboral. La formación dura tres cursos y los estudiantes obtienen el diploma de máster¹¹. El segundo estudio de caso trata de un dispositivo con una modalidad de alternancia yustapositiva. Se trata de la formación desarrollada por el departamento universitario de ciencias y técnicas de las actividades físicas y deportivas de una universidad pública: un máster de dos cursos de «entrenamiento y preparación para el deporte» con períodos de prácticas. Para comprender el efecto de la alternancia sobre el desarrollo profesional de los estudiantes, comparamos estos dos dispositivos pedagógicamente opuestos (Boudjaoui, 2011a). En cambio, para el análisis de las dinámicas identitarias, los dos estudios de caso que se presentan siguen la lógica de la *grounded theory*.

4.3.2. *El método de análisis de las dinámicas identitarias en los dispositivos de formación en alternancia*

Con el fin de analizar los efectos identitarios que trabajan en la transición, hemos llevado a cabo dos investigaciones en centros de educación superior para la función pública en Francia de formación de inspectores laborales¹² (Kaddouri y Vandroz, 2008b) y de inspectores médicos¹³ en el sistema de salud pública (Kaddouri y Bury, 2008c). En ambas investigaciones, además de los estudiantes en prácticas, fueron entrevistados distintos responsables de la formación con distintos perfiles y funciones (ejecutivos, diseñadores, sindicalistas...). Parte de los datos empíricos movilizados proviene exclusivamente de las entrevistas. La metodología de recopilación y de procesamiento de datos está fuertemente inspirada en la sociología comprensiva (Kaufmann, 2008) y en la inducción analítica. Recurriendo parcialmente a los resultados de esas dos investigaciones, resaltamos la forma en que, en el marco de las tres transiciones descritas anteriormente, estos profesionales que experimentan tensiones producidas por las distancias identitarias, reaccionan a las distancias epistémicas. Desarrollamos este punto a partir del sentido que tiene para ellos el rechazo colectivo de los saberes teóricos tratados en situación de formación.

11. En el proceso de convergencia europea de educación superior, en el llamado proceso de Bolonia, en Francia se organizó la educación superior en: (1) el grado, de tres cursos; (2) el máster, de dos cursos y (3) el doctorado, de tres cursos. Sin embargo, las escuelas superiores de ingenieros y comercio, sistema de grandes écoles, siguen un itinerario distinto. Después del Bachiller, realizan el *préparatoire*, de dos cursos, y una formación posterior de tres años, mediante la que obtienen el título de máster.
12. Los inspectores laborales tienen a su cargo el control de las empresas en relación al derecho laboral. Son contratados tras oposiciones internas o externas, y reciben posteriormente formación en un centro del Ministerio de Trabajo.
13. Los médicos inspectores de sanidad pública tienen entre sus responsabilidades el control de los beneficiarios de la asistencia médica, de los profesionales de sanidad y de los servicios médicos. Se contratan tras oposiciones a partir del título y reciben una formación en una escuela del Ministerio de Sanidad.

4.4. Estudio empírico del efecto de la alternancia sobre el desarrollo profesional

4.4.1. El caso de un dispositivo en alternancia integrativa: la escuela de ingenieros paisajistas

El dispositivo se organiza en una formación en alternancia de tres cursos en formación inicial o en formación continuada en prácticas, con un ritmo de tres semanas en la empresa por una semana en el centro. La progresión de los aprendizajes profesionales prescrita por el centro es: (a) en el primer curso, la dirección de una obra de ordenación de paisajes; (b) en el segundo curso, la elaboración de respuestas a demandas de ingeniería concretas y, (c) en el tercer curso, la dirección de un proyecto de cambio para la empresa (por ejemplo, la configuración de nuevos servicios y prestaciones, la obtención de una certificación calidad...). La formación se basa en una pedagogía activa de inspiración norteamericana: el Problem-Based Learning (PBL). Además, los estudiantes se ven requeridos a producir un número importante de documentos (dosieres temáticos, memorias profesionales) relacionados con la actividad empresarial. En lo que se refiere a las tareas, los aprendices se sitúan muy rápidamente en el terreno profesional, hasta el punto de llegar a experimentar a menudo responsabilidades más altas a las previstas para el periodo de formación en la empresa. Así, por ejemplo, ciertos aprendices ingenieros pueden llegar a reemplazar al jefe de la empresa durante las vacaciones. Además, la pedagogía del PBL, con las interacciones reflexivas en grupo que implica, va a permitirles desarrollar competencias transversales como el trabajo en equipo o el trabajo en red. A esto se añade el desarrollo de una capacidad fuerte de autonomía y de la competencia metacognitiva: la *autopraxeología*, que entendemos como la capacidad de aprender, de crear y de mejorar procesos de acción profesional como los que suelen presentarse en los empresarios autodidactas. En cambio, la fuerte inversión profesional y pedagógica (tareas de escritura, trabajos de grupo...) requerida por el dispositivo supone una cierta desafección para el aprendizaje de saberes científicos. En ciertas situaciones profesionales donde se precisan estos conocimientos, algunos de los aprendices ingenieros tienen dificultades (por ejemplo, ante los saberes relacionados con la resistencia de los materiales para la construcción de una obra de hormigón en el proceso de una habilitación de paisaje).

4.4.2. El caso de un dispositivo de alternancia yuxtapositiva: un máster de entrenamiento y preparación al deporte en una universidad pública

Este máster, de una facultad de ciencias y técnicas de las actividades físicas y deportivas, tiene como misión formar a entrenadores y preparadores para el deporte de alto nivel, de aficionados, o como una opción de salud para mejorar el estado físico. Se organiza el dispositivo en cursos con cuatro temáticas, una para cada semestre, y la preparación: física, teórica, mental, nutricional y física aplicada. Los estudiantes desarrollan períodos cortos de prácticas para las distintas temáticas, así como dos períodos de prácticas de fin de curso. En el transcurso del máster deben producir distintos dosieres. El dispositivo de

alternancia se organiza con un enfoque tradicional de tipo «aplicacionista»: clase magistral, trabajos prácticos y prácticas. Los estudiantes van a emplear los espacios que permite el dispositivo para multiplicar las actividades profesionales y ocupacionales, durante la semana de alternancia, en periodos nocturnos, el fin de semana o durante las vacaciones escolares: prácticas, empleos estudiantiles, entrenamientos personales o para otras personas, actividades asociativas, etc. Mediante estas experiencias diversas van a aprehender y a socializarse en la flexibilidad horaria propia de la diversidad de dedicaciones de la profesión, también en el ejercicio del liderazgo y el trabajo de equipo. La actividad de escritura de informes que se exige en términos científicos facilita el desarrollo de una capacidad autónoma de abstracción. Sin embargo, la tutoría, el acompañamiento y la práctica reflexiva pueden considerarse inexistentes y pocos serán los que podrán profesionalizarse e introducirse profesionalmente en lo más específico de la profesión: la preparación deportiva de alto nivel o a nivel aficionado. A pesar de todo, el dispositivo tiene efectos interesantes en términos de inserción profesional: el 80% de los diplomados tendrán un empleo permanente dos años después de haberse integrado en la vida activa. Pero el 52% de ellos saldrán definitivamente de los medios deportivos dos años después. Hay que destacar que cerca de un 50% desarrollará un proyecto de empresa antes de la finalización de los estudios. ¿Cómo puede explicarse esta polivalencia y los resultados de alta emprendeduría? El dispositivo del máster induce de forma no intencional al desarrollo de competencias facilitadoras de la reconversión profesional y a la creación empresarial por una alternancia implícita de contextos como lo escribe Tejada (2012). Como podemos ver, también desde los dispositivos de alternancia yuxtapositiva pueden derivarse procesos interesantes de desarrollo profesional que merecen ser analizados.

Desde la comparación de ambos casos constatamos cómo la alternancia en formación la construye en primer término el mismo estudiante. Es a partir del análisis de estas actividades efectivas académicas y profesionales, y de sus efectos en términos de aprendizaje, que podemos decir que la formación en alternancia es o no integrativa. La alternancia no es simplemente una intención o una característica *a priori*, sino también una propiedad emergente de los dispositivos de formación.

Nos queda profundizar en las dinámicas de desarrollo de la identidad, que puede experimentar un aprendiz en formación en alternancia.

4.5. Estudio empírico de las dinámicas identitarias en las transiciones del adulto formado en alternancia

Esta investigación permitió constatar cómo, en el marco de las tres transiciones descritas anteriormente, estos profesionales, entre tensiones producidas por las discrepancias identitarias, reaccionan a las discrepancias epistémicas, es decir, a la distancia entre conocimientos de acción y teóricos. La distancia entre estos dos tipos de conocimientos percibidos y expresados por los estudiantes es útil

para conocer las identitarias que experimentan durante la formación. El rechazo colectivo de los saberes teóricos tratados en situación de formación constituye una realidad que facilita la comprensión y la clarificación. Así, en el marco de la primera transición entre el antiguo estatuto profesional (inspectores laborales y médicos) y el estatuto de alumno (así se les llama en el marco de la formación), estos profesionales rechazan los saberes teóricos porque constituyen para ellos una doble negación: (a) la de sus saberes de experiencia adquiridos antes del inicio en la formación y no considerados en el programa de los saberes disciplinarios que deben impartirse; (b) la de su identidad profesional precedente ya que, de profesionales pasan a ser alumnos (retrogradación), con el sentimiento de ser «recién nacidos». Todo lo que no se apoya en las prácticas de trabajo anteriores y en los saberes que generan es considerado como teórico y rechazado como tal. Los saberes teóricos referidos no tienen sentido para ellos; tienen el sentimiento de que se les infantiliza por sentir negadas sus trayectorias y experiencias profesionales. A partir de ello constatamos la importancia que cobran los saberes de experiencia y la trayectoria anterior en el refuerzo o la fragilización de la identidad del aprendiz.

En el marco de la segunda transición, los saberes teóricos son puestos en cuestión, tanto en su contenido como en su presentación. Los aprendices tienen la impresión que estos saberes, así como los procesos de adquisición, no los preparan para enfrentarse a las situaciones profesionales tratadas en la formación y en el lugar de trabajo. En cierto sentido, se sienten desatendidos por no ajustarse los saberes teóricos a sus expectativas, a aquello que esperan de sus formadores y actores socioeconómicos a los que están confrontados en las diferentes situaciones prácticas. Desde su punto de vista, la formación y los saberes teóricos que se les proporcionan no favorecen la emergencia de una postura activa que les haga participar en el desarrollo de su socialización profesional.

En la tercera transición, consideran que el saber teórico no favorece ni la construcción de las competencias necesarias para el ejercicio de la profesión ni la identidad profesional que pretenden desarrollar con la formación. Se van alimentando las críticas con los ecos que les llegan de los antiguos aprendices que les precedieron y con quienes se encuentran, en uno u otro lugar, al azar en sus períodos de prácticas. Lo que se plantea como problema es, según los destinatarios de la formación, la baja operatividad de aquello que aprenden. Se genera así un sentimiento de incompetencia al que temen cuando se representan actuando en situación profesional real. El saber teórico es visto como ineficaz, con la idea que no les permitirá integrar las dimensiones prácticas y operativas de la profesión que tendrán que ejercer finalizada la formación. Vemos con estos ejemplos cómo la lectura del proceso de construcción identitario facilita a la vez el cuestionamiento de los dispositivos formativos.

5. Conclusión

Las investigaciones presentadas proporcionan una visión menos normativa, más contextualizada de la alternancia en formación. El estudio sobre los dis-

positivos nos permite constatar no solamente tensiones y discrepancias que en el curso de las actividades se experimentan, sino también su sentido en los procesos de aprendizaje y en el desarrollo de la identidad profesional. Es decir, las tensiones que se generan en las dinámicas formativas de los dos escenarios con lógicas distintas y en su intersección actúan como factor de desarrollo profesional. La cuestión que creemos necesario formular es cómo los dispositivos permiten gestionar y elaborar las discrepancias tanto en términos de aprendizaje, como didácticos y de acompañamiento en la construcción de la identidad.

Aún teniendo en consideración la alta eficacia del dispositivo para el desarrollo formativo de directivos, se ha visto en la formación de los ingenieros paisajistas que la sobreactividad pedagógica relacionada con la acción profesional asociada a la metodología de *aprendizaje basado en problemas* dificulta en ocasiones la integración de saberes formales. En el caso de la formación de preparadores deportivos, el dispositivo favorece la polivalencia y la emprendeduría, pero adolece en la instauración y desarrollo de práctica reflexiva. Ello podría obstaculizar el desarrollo profesional en lo más específico de la profesión: la preparación deportiva.

No podemos obviar la existencia de dificultades. La discrepancia vivida en la formación en alternancia puede suponer un cierto riesgo, particularmente cuando el dispositivo no es funcional para elaborarla, como hemos observado en la formación continua de los inspectores laborales y de los médicos inspectores de la sanidad pública. Aún siendo importante la potencialidad formativa de esa distancia, desequilibrio o discrepancia, el riesgo existe en la experimentación de la pérdida del bagaje adquirido en el ejercicio profesional. Esto puede llevar al aprendiz a un repliegue sobre sí mismo, en su identidad precedente así como en su sistema de valores, de representaciones y de saberes que fundamentan dichas identidades. Puede conducir a un encerramiento en un tipo de socialización opuesto a otro.

La potencialidad, por otra parte, se sitúa en la posibilidad del aprendiz de tomar las riendas de su formación, de redefinir su relación con los saberes y los actores que los transmiten, manteniendo el esfuerzo para posicionarse en los dos espacios de socialización de la alternancia y construirse por sí mismo en las discrepancias tanto epistémicas como identitarias.

Referencias bibliográficas

- ALBERO, B. (2010). « La formation en tant que dispositif: du terme au concept ». En: B. CHARLIER y F. HENRI (eds.). *La technologie de l'éducation : recherches, pratiques et perspectives*. París: Presses Universitaires de France, 47-59.
<<http://dx.doi.org/10.3917/puf.charl.2010.01.0047>>
- ALEXANDRE-BAILLY, F.; BESSON, M.; HAHN, C. y DURET, Y. (2008). « Enseigner une discipline de gestion à des alternants ». En: C. HAHN, F. ALEXANDRE-BAILLY, A. GEAY y C. VIGNON (eds.). *Former les managers: Quand l'alternance s'invite dans le débat*. París: Vuibert, 107-121.
- ASTIER, P. (2007). « Alternance construite, prescrite, vécue ». *Éducation permanente*, 172, 61-72.

- BACHELARD, P. (1994). *Apprentissage et pratiques d'alternance*. Paris: L'Harmattan.
- BARBIER, J.-M. (2009). « Les dispositifs de formation : diversités et cohérences. Outils d'approche ». En: *Encyclopédie de la formation* sous la direction, de J.-M. BARBIER, E. BOURGEOIS, G. CHAPELLE y J.-C. RUANO-BORBOLAN. Paris: PUF, 223-249.
- BARBIER, J. M.; CHAIX, M. L. y DEMAILLY, L. (1994). Editorial. *Recherche et formation*, 17, 5-8.
- BEGUIN, P. y RABARDEL, P. (2000). « Concevoir pour les activités instrumentées ». *Revue d'Intelligence Artificielle*, 14 (1-2), 35-54.
- BLAS, C. y BOUDJAOU, M (2003). « L'apprentissage par problème dans une formation d'ingénieurs en alternance ». *Les cahiers d'études du CUEEP*, 49, 9-33.
- BOUDJAOU, M.; GUITARD SEIN-ECHALUCE, L.; SÁNCHEZ FERNÁNDEZ, M. y TORNER BENET, T. (2014). « Le développement professionnel en soins infirmiers : le cas d'un dispositif universitaire alterné en Espagne ». *Éducation et francophonie*, 42 (1), 167-185.
<<http://dx.doi.org/10.7202/1024571ar>>
- BOUDJAOU, M. (2003). *Pour une approche complexe de l'alternance en éducation: modélisation de pratiques ingénieriques en formation(s) : ordres, désordres et organisations*. Tesis del doctorado en Ciencias de la Educación. Villeneuve d'Ascq, Université de Lille 1.
- (2011a). « Enseignement supérieur et dynamiques professionnalisantes : étude comparée de deux dispositifs français ». *Les sciences de l'Éducation. Pour l'ère nouvelle*, 44 (2), 49-69.
<<http://dx.doi.org/10.3917/lstdle.442.0049>>
- (2011b). « Les enjeux et modalités de partenariats éducatifs université-entreprise : la comparaison de deux dispositifs alternés de l'enseignement supérieur ». *TransFormations-Recherches en éducation et formation des adultes*, 6, 21-34.
- BOUDJAOU, M. y LECLERCQ G. (2014). « Revisiter le concept de dispositif pour comprendre l'alternance en formation ». *Éducation et Francophonie*, 42 (1), 22-40.
- BOURASSA, B. y BOUDJAOU, M. (2012). *Des recherche collaborative en sciences humaines et sociales (SHS) : enjeux, modalités, limites*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- BOURGEON, G. (1979). *Socio-pédagogie de l'alternance*. Maurecourt: Mésonance.
- CHAIX, M.-L. (1993). *Se former en alternance : le cas de l'enseignement technique agricole*. Paris: L'Harmattan.
- CHARTIER, D. (2004). *À l'aube des formations par alternance. Histoire d'une pédagogie associative dans le monde agricole et rural*. Paris: L'Harmattan.
- CLÉNET, J. y DEMOL, J.-N. (2004). « Recherches et pratiques d'alternance en France : des approches et leurs orientations ». En: C. LANDRY (ed.). *La formation en alternance. État des pratiques et des recherches*. Québec: Presse de l'Université du Québec, 83-108.
- CLÉNET, J. y GÉRARD, C. (1994). *Partenariat et Alternance en Éducation: des pratiques à construire*. Paris: L'Harmattan.
- COHEN-SCALI, V. (2000). *Alternance et identité professionnelle*. Paris: Presses Universitaires de France.
- DUBAR, C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin.
<<http://dx.doi.org/10.7202/1002611ar>>
- (1992). « Formes identitaires et socialisation professionnelle ». *Revue française de sociologie*, 33 (4), 505-529.
<<http://dx.doi.org/10.2307/3322224>>

- COIDURAS, J.; GERVAIS, C. y CORREA, E. (2009). «El contexto escolar como escenario de educación superior en la formación de docentes. El prácticum en Quebec como modelo para reflexionar ante las nuevas titulaciones de grado». *Educar*, 44, 11-29.
- EISENHARDT, K. (1989). «Boulding theories from case study research». *The Academy of Management Review*, 4 (4), 532-550.
<<http://dx.doi.org/10.5465/amr.1989.4308385>>
- GEAY, A. (1998). *L'école de l'alternance*. París: L'Harmattan.
- KADDOURI, M. y BURY, J. (2008c). *Expertise externe de la formation initiale des médecins inspecteurs de la santé publique*. Rennes: EHESP.
- KADDOURI, M. (1999). « Innovation et dynamiques identitaires ». *Recherche et formation*, 32, 101-112.
- KADDOURI, M. (2008a). « L'alternance comme espace de transitions et de tensions identitaires ». En: E. CORREA MOLINA y C. GERVAIS (eds.). *Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théorique*. Québec: Presses de l'Université du Québec, 59-82.
<<http://dx.doi.org/10.7202/039871ar>>
- KADDOURI, M. y VANDROZ, D. (2008 b). « Formation professionnelle en alternance : quelques tensions d'ordre pédagogique et identitaire ». En: E. CORREA MOLINA, C. GERVAIS y S. RITTERSHAUSEN (eds.). *Explorations internationales : vers une conceptualisation de la situation de stage ?* Sherbrooke: CRP, 87-115.
- KAUFMANN J.-C. (2008). « L'entretien compréhensif ». París: Armand Colin.
- KERGOAT, P. y CAPDEVIELLE-MOUGNIBAS, V. (2013). «Les formations par apprentissage : un domaine de recherche à développer ». *Revue française de pédagogie*, 183, 5-14.
- LANDRY, C. y MAZALON, E. (1997). « Les partenariats école-entreprise dans l'alternance au Québec : un état des recherches ». *Éducation permanente*, 131, 37-49.
- LAOT, F. y ORLY, P. (2004). *Éducation et formation des adultes*. París: INRP.
- LE BOTERF, G. (2008). « Des cursus professionnalisants ou par compétences à l'Université: enjeux, craintes et modalités ». *Actualité de la formation permanente*, 209, 49-55.
- LECLERCQ, G. (2007). « Écriture et alternance ». *Éducation permanente*, 173, 85-107.
- LÉNÉ, A. (2002). *Formation, compétences et adaptabilité*. París: L'Harmattan.
- LEPLAT, (1997). *Regards sur l'activité de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. París: Presses Universitaires de France.
- MALGLAIVE, G. (1975). « La formation alternée des formateurs ». *Revue française de pédagogie*, 30, 34-48.
<<http://dx.doi.org/10.3406/rfp.1975.1585>>
- MAROY, C. y DORAY, P. (2001). « La construction des relations Écoles/Entreprises. *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, 11, 4-25.
- MATHEY-PIERRE, C. (1998). « Alternance ». En: P. CHAMPY y C. ÉTÉVÉ (ed.). *Dictionnaire Encyclopédique de l'éducation et de la formation*. París: Nathan, 60-62.
<<http://dx.doi.org/10.7202/031818ar>>
- MAUBANT, P. (1997). « Pour une didactique et des pédagogies de l'alternance ». *Pour*, 154, 141-162.
- MAYEN, P. (1999). « Les écarts de l'alternance comme espaces de développement des compétences ». *Éducation permanente*, 141, 23-38.
- (2012). « Questions d'apprentissage dans les formations par alternance ». *Éducation permanente*, 193, 53-62.
- MEIRIEU, P. (2011). *Alternance. Petit dictionnaire de pédagogie*. <<http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/alternance.htm>> [Consulta: 27 noviembre 2008].

- MONACO, A. (1993). *L'alternance école-production*. París: Presses Universitaires de France.
- OMBREDANE, A. y FAVERGE, J.-M. (1955). *L'analyse du travail*. París: Presses Universitaires de France.
- PASTRÉ, P.; MAYEN, P. y VERGNAUD, G. (2006). « La didactique professionnelle ». *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
<<http://dx.doi.org/10.4000/rfp.157>>
- RABARDEL, P. y SAMURÇAI, R. (2006). « De l'apprentissage par les artefacts à l'apprentissage médiatisé par les instruments ». En: J.-M. BARBIER y M. DURANT (ed.). *Sujets, activités, environnements. Approches transversales*. París: Presses Universitaires de France, 31-60.
- ROURE NIUBÒ, J.; ISUS, S.; EGURDIBE I. y TORELLES, C. (2011). « L'institutionnalisation en Espagne d'une formation d'ingénieurs en alternance : l'approche émergente de l'Instituto Maquina Herramienta d'Elgoibar (Pays-Basque) ». *TransFormations-Recherches en éducation et formation des adultes*, 6, 35-52.
- SAUVAGE, F. (2000). *L'insertion organisationnelle des futurs cadres par apprentissage*. Tesis del doctorado en Ciencias de la Gestión. Villeneuve d'Ascq: Université de Lille 1.
- TEJADA FERNÁNDEZ, J. (2012). «La alternancia de contextos para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de educación superior: marco y estrategia. *Educación*, 20 (1), 17-40.
<<http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.15.2.125>>
- THÉRY, B. y MERLE, V. (2012). « Un projet politique pour l'alternance ». *Éducation permanente*, 190, 9-30.
- TILMAN, F. y DELVAUX, E. (2000). *Manuel de la formation en alternance*. Lión: Chroniques sociales.
- VERMERSCH P. (1994). *L'Entretien d'explicitation en formation continue et initiale*. París: ESF.
<<http://dx.doi.org/10.7202/031876ar>>
- VERGNAUD, G. (1996). « Au fond de l'action, la conceptualisation ». En: J.-M. BARBIER (ed.). *Savoirs théoriques, savoirs d'action*. París: Presses Universitaires de France, 275-292.
<<http://dx.doi.org/10.7202/031936ar>>
- WACHEUX, F. (1996). *Méthodes qualitatives et recherche en gestion*. París: Économica.
- WITORSKI, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. París: L'Harmattan.
- (2009). « Jeter les bases d'une conception d'ensemble des liens entre activité-compétence-professionnalisation/développement professionnel-identité ». *Penser l'éducation*, 25, 143-155.
- YIN, R. K. (1994). *Case Study Research - Design and methods*. Londres: Sage Publications.

La alternancia en la formación inicial docente: vía de profesionalización

Enrique Correa Molina

Université de Sherbrooke, Canad .
enrique.correa@usherbrooke.ca



Recibido: 3/11/2014

Aceptado: 21/1/2015

Resumen

Las prácticas durante la formación inicial constituyen una forma de alternancia que, según su organización, contribuyen en mayor o menor medida a la profesionalización docente. El pasaje entre universidad y escuela durante las prácticas es susceptible de inducir el desarrollo de competencias y de una identidad profesional, pero también genera tensiones. Este artículo presenta elementos conceptuales que permiten situar las prácticas como dispositivo de formación concebido en una dinámica de alternancia y de profesionalización. Luego, por medio de dos trabajos de investigación que han estudiado el desarrollo de competencias por medio de un dispositivo metodológico inspirado de la «argumentación práctica» (Fenstermacher, 1996), presentamos algunos resultados que apoyan la perspectiva de las prácticas como espacio de formación y profesionalización. Concluimos sealando que si bien la profesionalización, como dinámica individual y colectiva de desarrollo de competencias, es una perspectiva atractiva para orientar la formación inicial, ciertas condiciones son necesarias.

Palabras clave: competencias; profesionalidad; prácticum; argumentación práctica.

Resum. *L'alternança a la formación inicial docent: via de professionalització*

Les pràctiques a la formación inicial constitueixen una forma d'alternança que, segons la seva organització, contribueixen en major o menor mesura a la professionalització de la professió docent. El passatge entre la universitat i l'escola al llarg de les pràctiques   susceptible d'induir al desenvolupament de competències i d'una identitat professional, per  també genera tensions. Aquest article presenta alguns elements conceptuals que permeten situar les pràctiques com a dispositiu de formació concebut en una din mica d'alternança i de professionalització. Després, mitjançant dues recerques que han estudiat el desenvolupament de competències amb un dispositiu metodològic inspirat en «l'argumentació pr ctica» (Fenstermacher, 1996), presentem alguns resultats que posen en valor la perspectiva de les pràctiques com a espai de formació i professionalització. Concloem senyalant que tot i que la professionalització, com a din mica individual i col·lectiva de desenvolupament de competències,   una perspectiva atractiva,   necessari complir certes condicions i disposar dels recursos per tal fer possible aconseguir les expectatives que l'enfocament genera.

Paraules clau: competències; professionalitat; pr cticum; argumentació práctica.

Abstract. *Alternance in initial teacher training: A pathway to professionalization*

Internships during teacher training programs constitute a form of alternance education which, depending on how they are organized, contribute in varying degrees to the professionalization of the teaching profession. This passage from the university to the school setting permits the development of competencies and a professional identity, but also creates tension. This article presents conceptual elements that situate internships as a training device conceived in a dynamics of alternance and of professionalization. Based on two research studies that examined the development of competencies using a methodological approach inspired in the “practical arguments” of Fenstermacher, we present some results that support the notion of internships as a space of teacher training and professionalization. We conclude that although professionalization as an individual and collective dynamics for the development of competences is an attractive perspective, certain conditions must be fulfilled in order to meet the expectations of such an approach.

Keywords: competencies; professionalism; internship; practical argument.

Sumario

- | | |
|---|---|
| <p>1. Introducción</p> <p>2. La profesionalización: una apuesta por el mejoramiento de la calidad de la formación docente</p> <p>3. Las prácticas: ¿alternancia en la formación o formación en alternancia?</p> | <p>4. La investigación en el contexto de las prácticas: algunos resultados</p> <p>5. Conclusión</p> <p>Referencias bibliográficas</p> |
|---|---|

1. Introducción

Hoy en día, en los programas de formación profesional el contacto de los estudiantes con el medio laboral es una etapa muy valorada. Esto es porque con el paso del tiempo y la investigación en esa área, se ha comprendido la importancia que estos periodos de permanencia en el medio profesional revisten en el desarrollo de las competencias que caracterizan una profesión respecto a otra y en la construcción de la identidad profesional. Sin embargo, como la organización del pasaje entre medio académico y medio laboral durante el transcurso de la formación del futuro profesional puede concebirse de variadas maneras, el modelo de alternancia elegido podría tener una mayor o menor influencia en el desarrollo de competencias y de identidad profesional durante la formación profesional.

En el marco de este artículo nos referiremos a una profesión en particular, la docente, y a la dinámica de la formación en alternancia entre medio académico, la universidad, y medio profesional, la escuela. En las primeras secciones del texto trataremos de la noción y modelos de alternancia para, enseguida, hablar de los beneficios, límites, tensiones y condiciones de un modelo de formación docente en alternancia. Todo esto bajo el paradigma de la profesionalización que le otorga a las prácticas un rol fundamental en el desarrollo

profesional de la persona. Apoyamos lo último con algunos resultados de investigaciones y concluimos señalando que, entre otras, el compromiso institucional y el acompañamiento constituyen condiciones esenciales para todo programa de formación orientado por ese paradigma.

2. La profesionalización: una apuesta por el mejoramiento de la calidad de la formación docente

Las nuevas realidades de la sociedad, sean éstas políticas, culturales u otras, han llevado a replantearse la formación docente en vista de adaptarla a las características y necesidades de una sociedad en cambio constante. En ese sentido, el rol del docente ha experimentado una transformación profunda, ya que hoy en día se le concibe más como un facilitador del aprendizaje que como un transmisor de conocimiento. Bajo ese paradigma, el docente es un profesional capaz de leer la situación y de actuar en función de la decodificación que realiza de los datos que recoge durante su interacción con su grupo clase. Como profesional se le reconoce una autonomía profesional y, en ese sentido, la capacidad de establecer redes de colaboración con otros miembros de su comunidad escolar para actuar no sólo de manera individual sino también colectiva en la realización del proyecto educativo del que forma parte. En esa línea se sitúa la idea de profesionalización que apuesta por una formación susceptible de preparar las futuras generaciones docentes para responder de manera apropiada a los requerimientos de las nuevas generaciones de alumnos.

Hablar de profesionalización implica considerar que este concepto articula dos procesos, uno de naturaleza interna y otro de naturaleza externa que, aunque diferentes, se complementan uno respecto al otro (Lang, 1999). La profesionalización asocia la idea de construcción de competencias específicas al ejercicio de la actividad profesional. Ejercicio que a su vez se realiza en un contexto dado y que es compartido por un grupo caracterizado por la manifestación de esas competencias específicas. La formación universitaria debe, entonces, ser capaz de conjugar la adquisición de saberes propios a la disciplina ligada a la profesión y organizar los espacios necesarios para la manifestación de las competencias requeridas al ejercicio de esa profesión (Correa Molina, 2014). Este proceso de construcción de competencias, de naturaleza interna y que algunos llaman «profesionalidad» (MEQ, 2001), requiere, entre otros elementos, la adquisición y movilización de saberes, actitudes y cualidades del individuo. Por su parte, la formación continua, la ejecución eficaz y realista en las respuestas dadas a una situación dada; el compartir de la experticia y la formalización de los saberes propios del ejercicio profesional para contribuir así a su transmisión, son también algunos aspectos que llaman al compromiso del individuo con su profesión. De naturaleza externa, el segundo proceso se refiere al reconocimiento social de la profesión. Es lo que traduce el término *profesionismo* (profesionalismo colectivo) (Bourdoncle, 1991, en MEQ, 2001), que designa al conjunto de estrategias desplegadas por un grupo para otorgarle un estatus y un valor a la actividad que lo caracteriza, en este caso, la activi-

dad docente. Es en referencia a esto mismo que la formalización de los saberes generados por el ejercicio profesional adquiere una gran importancia. En efecto, el reconocimiento no puede lograrse sin la formalización de aquellos saberes que caracterizan la profesión y que deben, a la vez, contribuir al proceso de la formación inicial. La participación del colectivo profesional y el compromiso del futuro docente en su proceso de formación permiten afirmar que el desarrollo profesional se inscribe necesariamente en una dinámica individual y colectiva (Correa Molina y Gervais, 2011).

Si lo adscribimos a esta idea de profesionalización constituida por dos procesos inseparables, podemos aceptar el hecho que el llamado desarrollo profesional de los docentes comienza desde la formación inicial, en un espacio bien particular, las prácticas, y en una dinámica de alternancia (Correa Molina, 2013). La sección siguiente expone algunos elementos relativos a este espacio de formación y a la dinámica de alternancia.

3. Las prácticas: ¿alternancia en la formación o formación en alternancia?

Las prácticas constituyen el primer espacio de profesionalización para los futuros docentes (Correa Molina, 2011a, 2014). En efecto, aunque los futuros docentes hayan estado expuestos al rol docente durante todos los años de educación primaria y secundaria, es durante las prácticas de su programa de formación que comienzan, progresivamente, a asumir el rol que ellos observaron durante sus años en la escuela. Las prácticas son entonces un espacio único en la formación inicial, ya que es allí donde realmente se movilizan, adaptan y combinan los recursos necesarios para la acción o intervención profesional. Como las competencias requeridas para el ejercicio de la docencia se manifiestan en contexto auténtico, es en la escuela que los estudiantes en prácticas pueden demostrar la progresión en la adquisición de éstas.

Bastante literatura se ha escrito en torno al tema de las prácticas y al de los factores que la caracterizan como espacio de profesionalización. Partamos diciendo que las prácticas constituyen un espacio temporal de transición entre formación y profesión (Pelpel, 1989), un espacio generador de tensiones identitarias (Kaddouri, 2008), un espacio de actualización de competencias (Gervais, Correa Molina y Lepage, 2008; Correa Molina y Gervais, 2014), una instancia de desarrollo profesional tanto para el futuro docente como para los formadores que lo acompañan en ese espacio (Correa Molina, 2011a, b). No obstante esos avances en la investigación en el área de la formación docente en contexto de práctica, para Contreras et al. (en prensa) no existe aún suficiente información empírica sobre el logro de la formación práctica en el mejoramiento de la calidad docente, ni tampoco sobre el impacto de los modelos que orientan la formación inicial docente. Independientemente de esto último, no se puede negar la importancia de este espacio en la formación profesional de los futuros docentes.

Las prácticas se inscriben en un paradigma de formación en alternancia que apuesta por una integración de experiencias y saberes provenientes de

ambos medios de formación; es decir, la universidad y, en este caso, la escuela. Es de acuerdo al modelo de alternancia elegido que la apuesta por la profesionalización puede tener mayor o menor éxito. Es decir que, si bien estamos de acuerdo en señalar que la práctica permite que el futuro profesional alterne periodos de permanencia en uno y otro medio formativo, los efectos de esta alternancia estarán estrechamente ligados a la organización de la práctica y al tipo de alternancia que el programa haya implementado. En la figura siguiente tratamos de describir tres tipos de alternancia:

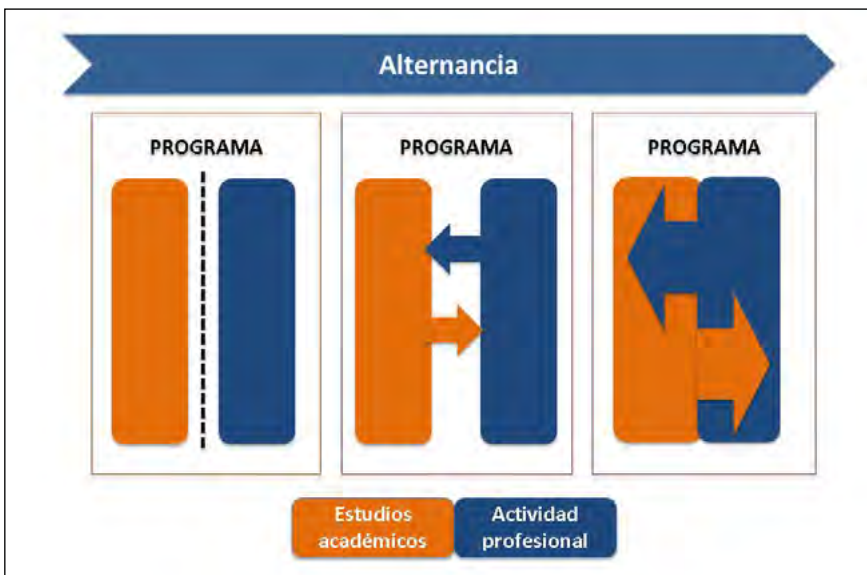


Figura 1. Tipos de alternancia.
Fuente: elaboración propia.

Esta figura intenta representar la diversidad de formas de alternancia entre medio académico y medio profesional. Así, podemos observar que la alternancia puede estimular, más o menos, la comunicación entre estos dos medios formativos y, en consecuencia, la integración de saberes característicos de cada uno de ellos. En el primer caso, se observa una alternancia tipo muy utilizada y que consiste simplemente en la organización de periodos de pasantía en el medio profesional sin que exista conexión entre las experiencias vividas en la práctica y los contenidos de los cursos que se siguen en la universidad. Esto representa una concepción más bien aplicacionista de las prácticas que ve al medio, en este caso la escuela, como el lugar donde se experimentan los modelos teóricos vistos en clase. Hay entonces una circulación unidireccional del conocimiento y una visión sesgada respecto a la construcción del saber docente. En este caso se puede hablar de alternancia en la formación, ya que el

estudiante pasa de un medio al otro como puede ser, por ejemplo, una práctica situada al final de la formación. En el segundo caso, se observa la emergencia de instancias de comunicación entre ambos contextos de formación. Tentativas de aprovechamiento de experiencias en terreno y saberes teóricos en pos de una integración teoría-práctica. A diferencia del modelo de alternancia precedente, aquí vemos que hay una intención de recuperar lo que los estudiantes viven en sus prácticas para analizar esas vivencias en función de las teorías estudiadas en la universidad y, al mismo tiempo, observar en la práctica la aplicación de modelos teóricos para analizar sus efectos desde el ángulo empírico del terreno y adaptarlos en función del contexto real de la práctica. Esta manera de concebir la alternancia es relativamente utilizada en aquellos programas que apuntan hacia una mayor integración de los saberes teóricos y prácticos, pero no constituye necesariamente una intención transversal a todo el programa de formación. El tercer caso intenta representar una integración que podríamos calificar de «ideal» entre las actividades de formación académica y la formación en contexto de práctica. Con esto se intenta graficar que los contenidos de los cursos están articulados tanto desde un punto de vista horizontal como vertical para preparar, progresivamente, al estudiante a vivir su práctica de manera que pueda aprovechar todo el potencial formativo que esta experiencia representa en el desarrollo profesional del futuro docente. Aún considerando su carácter integrativo y su potencial formador, este modelo de alternancia es extremadamente exigente, porque requiere un cambio radical en el modo de concebir el programa de formación. En efecto, este tipo de alternancia se presta bien en programas de carácter profesionalizador apoyados en un enfoque por competencias y cursos articulados bajo la lógica de un enfoque programa.

3.1. Enfoque por competencias y enfoque programa: una breve reseña

Recordemos que la profesionalización confiere un rol importante a las prácticas en la formación inicial docente. Esto obedece a que se considera que es en el terreno de la acción misma que se validan las competencias necesarias al ejercicio de esa profesión. Así, de manera progresiva y organizada, se espera que el futuro profesional demuestre que él cumple con los requisitos exigidos en el desarrollo de sus funciones. Sin embargo, a pesar que difícilmente se podría cuestionar la lógica de este predicado, necesario es reconocer que, debido a su carácter polisémico, el concepto de competencia provoca ciertos resquemores. A pesar de ello, este concepto tiene una pertinencia en la formación práctica de los docentes. Según Correa Molina y Gervais (2014), el concepto de competencia ofrece un marco de referencia para comprender la práctica profesional, le da un sentido al concepto de alternancia y pone en relieve el carácter progresivo e individual del desarrollo profesional en el contexto de las prácticas profesionales. Efectivamente, si bien es en el contexto académico que el estudiante da cuenta de la adquisición de saberes de diversa índole, es en el contexto escolar donde él puede demostrar que esos saberes combinados y

movilizados en contexto real producen el efecto deseado, que esos saberes se transforman en una acción coherente con el objetivo de dar la respuesta más adecuada a la situación que éste confronta en el ejercicio de sus labores docentes (Correa Molina, 2013).

Organizar la formación docente según un enfoque por competencias implica articular la misma en torno a un enfoque programa (MEQ, 2001). Es decir, una articulación coherente de los contenidos en función de las competencias que los estudiantes deben manifestar progresivamente en cada una de las prácticas que estos deben tener a lo largo de su formación. Con esto partimos situándonos en un continuo progresivo de manifestación de competencias que hace eco al tercer modelo de alternancia presentado anteriormente. No obstante, aunque este modelo nos parezca altamente interesante, es necesario señalar que no es fácil de llevar a cabo (Correa Molina, 2012, 2013).

Según Prégent, Bernard et Kozanitis (2009), el enfoque programa se caracteriza por ser un «proyecto de formación» concebido y realizado colectivamente por el conjunto de profesores y responsables del programa. Guiados por la visión del profesional a formar, los valores y actitudes que éste deberá adquirir, las competencias que deberá desarrollar y la organización de esas competencias en los cursos del currículo, ellos deben decidir de manera conjunta las líneas directivas, los principios, la aplicación y organización de «su programa». El espíritu de colaboración y colegialidad requerido debiera evacuar el sentimiento de «propiedad» de un curso en particular, porque finalmente todo pertenece al programa y no a un profesor en particular (Prégent, Bernard y Kozanitis, 2009). Este enfoque se opone al tradicional «enfoque curso», caracterizado por una visión más bien individualista de la enseñanza, por una gestión más bien vertical, por una fragmentación de las responsabilidades y una cierta falta de relación o de articulación entre los cursos (*ibid*).

Un programa basado en el desarrollo de competencias debiera organizarse bajo el ángulo del enfoque programa, porque además de trabajar en torno al desarrollo de las competencias propias a la disciplina, éste estimularía, entre otros aspectos, el manejo de los recursos personales, la comunicación, la relación con los otros y la innovación (Evers, Rush y Berdrow, 1998, en Prégent, Bernard y Kozanitis, 2009; MEQ, 2001). En otras palabras, estimularía la transferencia de conocimientos, la adaptación, combinación y movilización de recursos en función de la situación confrontada.

El enfoque programa requiere sin embargo ciertas condiciones como, por ejemplo, la confianza recíproca, el liderazgo compartido, una gestión rigurosa sin que ésta sea rígida, una gran coordinación entre las distintas instancias del programa y una valorización explícita de la enseñanza (Prégent, Bernard y Kozanitis, 2009).

Finalmente, no obstante las bondades recién expuestas del enfoque programa, es necesario señalar que este enfoque, más colaborativo y colectivo, requiere un trabajo en equipo altamente exigente para poder asegurar la coherencia entre todos los componentes del programa. Además, la coordinación entre todos los formadores que participan en él implica una inversión finan-

ciera que en los tiempos actuales no es evidente, por no decir difícil. A pesar de ello, existen experiencias de programas de formación inspirados en este enfoque y que han logrado articularse para dar una mayor coherencia a la formación por competencias que ellos imparten. Es el caso de algunos programas de formación docente en Quebec, Canadá (Correa Molina, 2013).

La formación docente regida por un enfoque por competencias, e idealmente orientada por un enfoque por programa, debe organizar no sólo el contenido teórico del programa formativo, sino también el contacto constante y progresivo con la realidad de la profesión, es decir, la presencia del estudiante en la escuela a través de las prácticas. En la sección siguiente evocamos algunas características y tensiones de este espacio formativo.

3.2. *Las prácticas: espacio de formación*

Habiendo ya descrito las prácticas como ejemplo de alternancia, veamos ahora algunos detalles de éstas como espacio formativo. Partamos entonces diciendo que si tradicionalmente han formado parte de los programas de formación profesional, su significado ha evolucionado. Así, de ser consideradas como lugar de demostración de aprendizajes académicos, es decir, de aplicación de saberes, hoy en día ellas son consideradas como espacio de formación, como un espacio de aprendizaje que posee no sólo saberes que le son propios (Correa Molina, 2014), sino también dinámicas y actores como, principalmente, los de la triada: estudiante en prácticas, supervisor universitario y profesor colaborador. Aparte de permitir que el estudiante entre progresivamente en contacto con la realidad de la docencia (*ibid*), su carácter profesionalizador pone también en evidencia la responsabilidad individual y colectiva del desarrollo profesional de los actores que participan en ese espacio (Correa Molina y Gervais, 2011). Es decir, que en contexto de formación inicial, el estudiante en prácticas requiere tanto el acceso a saberes disciplinares, didácticos, pedagógicos y de experiencia como a un acompañamiento de formadores de terreno (supervisor y profesor colaborador), aptos para ayudarlo a construirse como profesional.

El acompañamiento sería entonces un aspecto vital para sostener el desarrollo profesional del futuro docente. Sobre todo si se tiene claro que durante las prácticas se producen una serie de tensiones propias al pasaje de un estatus de estudiante a uno de profesional en construcción, en donde se confrontan las representaciones de los dos medios de formación (universidad y escuela) y la representación que el propio estudiante tiene sobre lo que significa ser un docente. Estas tensiones, ligadas a la identidad profesional, pueden ser un estímulo al progreso del futuro profesional (Kaddouri, 2008), a condición que, durante la práctica, éste tenga acceso a un acompañamiento eficaz (Correa Molina, 2011; Kaddouri, 2008).

Otro aspecto no menos importante en el acompañamiento es el de estimular el desarrollo de las competencias de los estudiantes en prácticas. Por definición, una competencia se manifiesta en contexto auténtico de acción profe-

sional (Tardif, 2006) y constituye una respuesta a una situación, siempre renovada, por la que el profesional moviliza, combina y adapta los recursos internos y externos que tiene a su disposición (Jonnaert, 2002; Le Boterf, 2002).

En ese sentido, la formación por competencias, orientada por un enfoque programa, y el prácticum, son piezas maestras de la profesionalización en contexto de formación inicial docente. Diferentes experiencias dan fe de la articulación entre estos tres aspectos de la formación docente. Al respecto, damos algunos datos que permiten contextualizar esta situación en Quebec para, finalmente, entregar algunos resultados de investigación llevados a cabo durante las prácticas profesionales.

3.3. La formación docente en Quebec: breve síntesis de la situación

Las dos últimas reformas que el gobierno de Quebec ha promovido produjeron importantes cambios en la formación inicial de los docentes de esta provincia canadiense. Por medio de la reforma de 1994, el Ministerio de la Educación de Quebec (MEQ) pretendió unir de manera más armónica las dimensiones disciplinaria, didáctica y pedagógica de la formación y se le dio un mayor espacio a la formación en contexto de práctica. Desde entonces, el estudiante debe pasar un mínimo de 700 horas en la escuela haciendo prácticas. Esto produjo que toda la formación docente (*Baccalauréat en enseignement*) pasara de tres a cuatro años. Además, esto conllevó al reconocimiento de la escuela como espacio de formación (Gervais y Desrosiers, 2005), ya que se considera que, al acoger a los estudiantes en prácticas, ella colabora en la formación profesional de los futuros docentes. Esto no es sólo un reconocimiento simbólico, porque cada docente que decide acoger un estudiante en prácticas en su clase recibe de parte del MEQ un monto de unos 660 CND\$ para que éste pueda formarse y así ejercer una función de formador. En el año 2001, el MEQ impone un referencial de 12 competencias que rige desde entonces la formación inicial docente de la provincia. Ese referencial señala que una formación basada en un enfoque de desarrollo de competencias profesionales debe orientarse en la línea del enfoque programa, descrito en secciones precedentes.

Frente a esto, desde el año 2003 los programas de formación docente de la Facultad de Educación de la Universidad de Sherbrooke se renuevan para orientarse en la línea de un enfoque programa. Las prácticas en la Facultad de Educación se sitúan en unas 900 horas de presencia en la escuela y aparecen las llamadas actividades de integración, que apuestan por establecer una articulación entre los saberes provenientes de la teoría y aquellos que provienen de las experiencias de práctica profesional. A título de ejemplo, mencionamos, entre otros: clínicas de intervención, proyectos de integración y de investigación, memorias profesionales, portafolios y ciberfolios. Necesario es sin embargo precisar que si bien nuestros programas se orientan en un enfoque programa, debido al coste en recursos humanos y financieros, no logran cumplir con las condiciones requeridas para vivir un tal enfoque en su plenitud y potencial.

4. La investigación en el contexto de las prácticas: algunos resultados

Al ser considerado como el espacio ideal para constatar la progresión en el desarrollo de competencias, las prácticas han despertado también un interés creciente por la investigación. Así, temas como las competencias de los formadores de terreno (supervisores universitarios y tutores escolares), las dinámicas de acompañamiento, las dificultades de los estudiantes en prácticas, las etapas de desarrollo de competencias, entre otros, han sido objeto de investigación. Algunos resultados de estos estudios dan cuenta de etapas de desarrollo de competencias de los estudiantes en prácticas, identifican aspectos ligados a la identidad de los supervisores en su rol formador, ponen en evidencia el desfase entre discurso y realidad de la práctica reflexiva en contexto de formación inicial, etc. Veamos a continuación algunos elementos del marco teórico y metodológico de los estudios que presentamos más adelante.

4.1. Algunas informaciones de orden conceptual y metodológico

Si la práctica, según Pelpel (1989), debe preceder y preparar al estudiante a la inserción profesional, ella debe habilitarlo a aprender de su propia práctica a través de la reflexión sobre los fundamentos de su acción. En otras palabras, es en el contexto de la formación en terreno que los formadores (supervisores y profesores colaboradores) deben estimular el estudiante al análisis de su práctica. Según Barbier (2000), el análisis de la práctica como actividad individual o colectiva permite la formalización de procesos y solicita el uso de herramientas o dispositivos de orden intelectual. El análisis de la práctica profesional puede realizarse por medio de diversos enfoques. Mencionamos, por ejemplo: la reflexión en y sobre la acción (Schön, 1983); el trabajo de Perrenoud (1996) sobre el hábito; la actualización de las intenciones de St-Arnaud (1992), que se inspira de los trabajos de Argyris y Schön; el razonamiento pedagógico (Wilson, Shulman y Richert, 1987); la entrevista de explicitación (Vermesch, 1994); la argumentación práctica (Fenstermacher, 1987, 1996). Independientemente de sus características, semejanzas o diferencias, estos enfoques consideran, de una u otra manera, el saber originado en la práctica profesional (Correa Molina y Gervais, 2010). De estos, fue el enfoque de la argumentación práctica el que suscitó nuestro interés, ya que este dispositivo presenta dos estrategias que cuadran con nuestro contexto de intervención y de investigación: el trabajo en colectividad y el uso de vídeo.

Utilizadas al mismo tiempo, estas estrategias permiten reflexionar conjuntamente sobre la acción profesional grabada en vídeo. Al reflexionar de manera conjunta con el participante sobre las acciones registradas, se puede utilizar el episodio o evento grabado para comprender la acción y co-construir saberes útiles para el desarrollo profesional y personal de los participantes (Correa Molina y Gervais, 2010). Además de la intersubjetividad de este tipo de análisis, el dispositivo nos permitía respetar la dinámica natural del trabajo docente del estudiante en práctica y de los formadores de terreno.

Para Fenstermacher (1996), un argumento práctico se compone de una serie de premisas de acción constituidas de las intenciones del docente, de sus valores, de sus saberes empíricos o teóricos, de su conocimiento del contexto. Además de estas premisas, el argumento práctico considera una conclusión que debiera conducir a una nueva acción. La construcción de un argumento práctico requiere la presencia de un «otro»; rol que, según diversos trabajos, puede ser asumido por un colega o grupo de colegas de trabajo, un investigador o toda persona que posea los atributos necesarios o, incluso, por la misma persona que es capaz de tomar una distancia reflexiva de su propia práctica profesional (Fenstermacher, 1996; Boody, East, Fitzgerald, Heston e Iverson, 1998; Morgan, 1993).

Dos fases: la explicitación y la reconstrucción participan en la construcción de un argumento práctico (Fenstermacher, 1996). Estas fases estimularían al docente a reflexionar sobre los fundamentos de su acción en clases, a clarificar las razones que guiaron su actuar y, de ese modo, a reconstituir su argumento práctico. Este proceso permitiría que el docente pudiese adquirir habilidades de análisis y aprender de su propia práctica. Es lo que postula Fenstermacher cuando indica que si bien el trabajo realizado por los docentes se caracteriza por tener que tomar muchas decisiones en muy poco tiempo sin poder pensar en todo lo que ellos hacen ni en por qué lo hacen de ese modo, es posible ayudarlos a comprender que no poder pensar a veces en tiempo real, no justifica una falta de análisis *a posteriori* de la acción realizada.

4.1.1. Simplificación del enfoque

Nuestra postura de investigación considera al docente como productor de saber por la argumentación de su acción y se apoya en la convicción que la creación de saber pasa por la comunicación entre pares que proceden al análisis de una situación profesional (Correa Molina y Gervais, 2010). De ahí nuestro interés por el enfoque de la argumentación práctica que se inserta en una perspectiva metodológica interpretativa a partir de la realidad del actor y que considera la participación del mismo para poder acceder a su experiencia. Sin embargo, debido a que nuestro foco de interés es el estudiante en prácticas y no el docente experimentado, procedimos a una adaptación del enfoque original.

A fin de adaptarnos a los tiempos de práctica de los estudiantes, optamos por utilizar sólo la primera fase del enfoque: la explicitación. Fase que adaptamos porque no disponíamos de todo el tiempo señalado por el autor del enfoque (Fenstermacher utiliza hasta 20 horas de registro de vídeo y la construcción de un solo argumento puede ocupar varios meses de trabajo individual entre investigador y docente). Así, le pedimos a los participantes grabarse durante una clase y seleccionar un segmento significativo para ellos (una actividad exitosa, una dificultad, etc.), de tres a cinco minutos, para que lo presentasen al grupo. Esto constituye otra diferencia con el enfoque original, porque no es el investigador el que selecciona y no es sólo el investigador con el participante los que analizan la acción. Efectivamente, en nuestro caso, el

rol del «otro» fue asumido por el o los investigadores, los profesores colaboradores, los estudiantes en prácticas en la escuela o los supervisores, según el caso. Además, como nuestro objetivo era suscitar el análisis de la práctica, a diferencia de Fenstermacher, no les pedimos a los participantes enunciar, al final del proceso, su argumento práctico del evento analizado.

Optamos por este modo de trabajo porque quisimos siempre respetar la dinámica natural del trabajo de los participantes. Así, nos desplazamos a la escuela, dejamos el material para que ellos hicieran uso a su discreción, les dejamos la libertad de elegir ellos mismos el segmento del vídeo a compartir con el grupo. Era importante para nosotros que asumieran el rol protagónico de esta experiencia. Nuestro rol fue el de acompañarlos en el análisis de su práctica, suscitar la discusión y el cuestionamiento, jamás el enjuiciamiento, del acto pedagógico que ellos decidían compartir con nosotros (Correa Molina y Gervais, 2010).

4.2. Resultados de la investigación

Como equipo, hemos trabajado en varios estudios, cuyo protocolo se inspira en el enfoque de la argumentación práctica de Fenstermacher (1987, 1996). Presentamos sucintamente dos de ellos y algunos resultados.

4.2.1. Competencias ligadas al acto docente

La construcción de competencias profesionales ligadas al acto docente en contexto de formación inicial fue el foco del estudio conducido por Gervais (CRSH¹ 2003-2007) y en el que participaron 22 estudiantes de 2º a 4º año de formación docente para la enseñanza secundaria, 15 profesores colaboradores y 6 supervisores. Preguntas como, ¿qué competencias son manifestadas por los estudiantes en cada año de formación?, ¿qué recursos son identificados?, ¿es posible identificar algunas fases en el proceso de desarrollo de las competencias?, sirvieron de guía a este estudio.

El análisis de datos permitió observar una clara progresión en la manifestación de las competencias de los estudiantes participantes durante sus prácticas docentes. El dispositivo metodológico (análisis de la práctica con apoyo videoscópico) les permitió clarificar el nivel de desarrollo de sus competencias (aquellas ligadas al acto de enseñar) e identificar los recursos movilizados a medida del avance de su formación (Gervais, Correa Molina, Lepage, 2008):

- En su segunda práctica (2º año de formación) lo que predomina en ellos son las creencias personales sobre lo que significa aprender o enseñar, la importancia dada al dominio del contenido disciplinario, la toma de consciencia de la importancia que tienen las relaciones personales, la atención a los recursos externos (material, lecturas, etc.) sugeridos por el profesor colaborador.

1. Conseil de recherche en sciences humaines, Canadá.

- Durante la tercera práctica docente se percibe que los estudiantes le otorgan una mayor importancia a los conocimientos del contexto escolar a fin de adaptarse de mejor manera a la realidad de los alumnos con quienes trabajan durante la práctica. Se evocan también los valores o metas que guían sus acciones.
- En la última práctica docente (4º año), emergen con fuerza los conocimientos del contexto, los recursos externos, los saberes teóricos utilizados antes y después de la acción, es decir, durante la etapa de planificación y concepción de situaciones de aprendizaje y de la reflexión sobre la acción, pero no durante la acción misma en la sala de clases.

En resumen, este estudio nos permite identificar al menos tres fases en el proceso de construcción de competencias ligadas al acto docente: concebir situaciones de enseñanza-aprendizaje, planificar y pilotar esas situaciones, organizar y supervisar el funcionamiento de la clase. Esa fases son (Gervais, Correa Molina y Lepage, 2008):

1. Comprensión renovada de la competencia.
2. Desarrollo de esquemas de acción² y de rutinas, descentración del contenido.
3. Consolidación y comprensión refinada de la competencia.

Considerando la organización de las prácticas en Quebec, estas etapas corresponden aproximadamente a las tres últimas prácticas de los estudiantes y consideran evidentemente las variaciones, a veces importantes, entre los individuos. Lo que es interesante señalar aquí es que durante la última práctica, la más extensa, el hecho de asumir completamente la docencia de la clase provoca en ellos una toma de consciencia de la responsabilidad que asumen en el aprendizaje de los alumnos que ellos tienen a su cargo (Gervais, Correa Molina y Lepage, 2008; Correa Molina y Gervais, 2010).

4.2.2. *Competencia reflexiva*

Durante las prácticas los formadores de terreno deben guiar y estimular la reflexión de los estudiantes bajo su responsabilidad (Correa Molina y Gervais, 2014). Más aún, ellos deben evaluar la manifestación de esa supuesta competencia (en otro texto defendemos la idea que la reflexión constituye más bien una metacompetencia)³. Así, debido a que el estudio precedente ponía en relieve la importancia de la reflexión en la construcción de las competencias ligadas al acto docente, decidimos estudiar el desarrollo de la reflexión en el contexto de las prácticas de estudiantes de segundo, tercer y cuarto año de formación inicial docente. Para ello tuvimos la propuesta de Korthagen y

2. La expresión esquema de acción tiene aquí el significado de estructura de las acciones que se transforman o se generalizan.
3. Revista *Éducation et francophonie*. Vol. XXXVIII, nº 2, 135-154.

Vasalos (2009) porque los contenidos de reflexión de su estudio (misión, identidad, creencias, competencias, comportamientos, ambiente) están en resonancia con las premisas de acción del método de la argumentación práctica utilizado por Fenstermacher (1996), del que se inspira nuestro enfoque metodológico.

Las frecuencias de contenidos de reflexión evocados por los estudiantes en prácticas de nuestro estudio, a lo largo de sus prácticas de 2º, 3º y 4º año, nos permiten trazar una complejidad creciente de la reflexión a medida del avance en su formación, porque cada vez más, gradualmente, ellos realizan conexiones entre esos contenidos (Chaubet, Correa Molina y Gervais, 2013). Esta interpretación coincide con la apreciación de los formadores de terreno de esos mismos estudiantes que señalan que progresivamente estos establecen más vínculos entre los diferentes recursos brindados por su formación. Según los formadores, esto les permitiría responder adecuadamente a situaciones cada vez más complejas y a adoptar una postura de docentes cada vez más segura (Correa Molina y Gervais, 2014).

5. Conclusión

En este artículo tratamos distintos aspectos relativos a la formación docente bajo el ángulo de la profesionalización. Desde esa perspectiva expusimos la importancia de la práctica como espacio de profesionalización y de su organización bajo una concepción de espacio de formación y de un modelo de alternancia que permita la integración de saberes característicos de los dos medios en los que el futuro docente transita durante su formación: la universidad y la escuela. Es desde esa postura que decimos que esta dinámica representa una serie de ventajas como las señaladas en este texto. Recordamos, entre otras: confrontación con la realidad de la profesión, apropiación de un modelo de identidad profesional, desarrollo de competencias, apropiación progresiva de la profesión, responsabilización de un desarrollo profesional continuo, etc. No obstante esas ventajas, la alternancia y su aporte a la profesionalización requiere ciertas condiciones que, en el contexto actual, constituyen a la vez algunos de sus límites. En el marco de este artículo, nos contentamos con señalar algunas de esas condiciones. Así, si la alternancia universidad-escuela se limita sólo al envío de estudiantes a los centros de práctica, para que estos tengan un contacto con la escuela, sin que exista previamente un trabajo de reconocimiento y de concertación entre ambos contextos de formación; si no se logra el compromiso de los actores de la escuela en la misión de formar las futuras generaciones docentes, compréndase los directores de las escuelas y los docentes que acogen los estudiantes en prácticas en sus clases; si no se forma o capacita a los supervisores y tutores escolares, la formación inicial docente no logrará alcanzar el objetivo de formar profesionales capaces de integrar en todo su potencial los saberes propios a cada uno de esos contextos formativos. Cabe señalar aquí que, según estudios realizados en contexto de alternancia (Correa Molina, 2011; Gervais, 2008; Kaddouri, 2008), sin el

acompañamiento de formadores de terreno competentes, el estudiante en prácticas no logra retirar todo el potencial formativo que releva de las prácticas profesionales. En consecuencia, la formación en alternancia, que pone en relieve la importancia de las prácticas para el desarrollo de competencias, requiere el compromiso de distintas instancias (académicas, profesionales, políticas, entre otras), la inversión de tiempo y recursos para la necesaria concertación entre universidad y escuela, para la formación de los formadores de terreno y para la investigación que ayude a la formalización del conocimiento que se genera en el terreno. Sin ello, la apuesta por la profesionalización se quedará, como otras, en una declaración de buenas intenciones.

Referencias bibliográficas

- BARBIER, J-M. (2000). « L'analyse des pratiques : questions conceptuelles ». En: Claudine BLANCHARD-LAVILLE y Dominique FABLET. *L'analyse des pratiques professionnelles*. París: L'Harmattan.
- BOODY, R.; EAST, K.; FITZGERALD, M.; HESTON, M. y IVERSON, A. (1998). «Talking, teaching and learning: using practical argument to make reflective thinking audible. *Action in Teacher Education*, XIX (4).
- CHAUBET, P.; CORREA MOLINA, E. y GERVAIS, C. (2013). « Considérations méthodologiques pour aborder la compétence à " réfléchir " ou à " faire réfléchir " sur sa pratique en enseignement ». *Phronesis*, 2 (1), 28-40.
- CONTRERAS VALENZUELA, I.; RITTERSHAUSSEN KLAUNIG, S.; CORREA MOLINA, E.; SOLÍS ZAÑARTU, C.; NÚÑEZ VEGA, C. y VÁSQUEZ LARA, N. (en prensa). «IOC, un instrumento para cualificar desempeño docente en el aula: su generación y validación». *Revista de Estudios Pedagógicos*.
- CORREA MOLINA, E. (2011a). «La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional (Le stage : une opportunité de développement professionnel)». *Revista Perspectiva Educacional*. Vol. 50 (2), 77-95.
- (2011b). « Ressources professionnelles du superviseur de stage : une étude exploratoire ». *Revue des sciences de l'éducation*, 37 (2), 307-325.
- (2012). «La actividad clínica: descripción de un dispositivo pedagógico orientado por el enfoque programa». *Revista de Docencia Universitaria*, 10 (3), 153-169.
- (2013). *La profesionalización en contexto de formación inicial: ¿realidad o utopía?* Actes du VI Congreso Internacional de Formación para el Trabajo. Universitat Rovira i Virgili (Tarragona, España), 27-36.
- (2014). «Las prácticas: primer espacio de profesionalización docente». En: I. CORTÉS y C. HIRMAS (dir.). *Vinculación entre el sistema universitario y el sistema escolar*. Santiago: OEI, Chili, 23-38.
- CORREA MOLINA, E. y GERVAIS, C. (2010). « Une adaptation de l'approche de Fens-termacher pour explorer la communication du savoir d'expérience ». En: F. YVON y F. SAUSSEZ (dir.). *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Québec: Presses de l'Université Laval, 229-250.
- (2011). « Se former professionnellement par la pratique : une dynamique individuelle et collective ». *Revue des sciences de l'éducation*, 37 (2), 231-236.
- (2014). « Compétence : pertinence du concept en formation pratique d'enseignants ». En: M. TARDIF y J-F. DESBIENS (dir.). *Les approches par compéten-*

- ces dans les formations à l'enseignement et la profession enseignante : bilan critique et perspectives d'avenir*, Québec: Presses de l'Université Laval, 145-165.
- CORREA MOLINA, E.; MALO, A. y GERVAIS, C. (2013). «La reflexión compartida: ¿estrategia de facilitación en inserción profesional? (« La réflexion partagée : stratégie de facilitation en insertion professionnelle? »). En: E. CORREA MOLINA; M. CIVIDINI; R. FUENTEALBA e I. BOERR (dir.). *Inserción profesional: desafíos y pistas de facilitación (Insertion professionnelle : Défis et pistes de facilitation)*. Santiago: OEL, Chili, 137-157.
- FENSTERMACHER, G. (1987). «Prologue to my critics, and a reply to my critics». *Educational Theory*, 37.
- (1996) « Les arguments pratiques dans la transformation morale de l'enseignement d'une discipline », *Revue des sciences de l'éducation*, XXII (3).
- GERVAIS, C. (2008). « Pour communiquer son expérience : l'explicitation argumentée des savoirs d'enseignants associés et de stagiaires ». En: E. CORREA MOLINA; C. GERVAIS y S. RITTERSHAUSEN (dir.). *Vers une conceptualisation de la situation de stage : explorations internationales*. Sherbrooke: Éditions du CRP, 191-204.
- GERVAIS, C. y DESROSIERS, P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants : questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- GERVAIS, C.; CORREA MOLINA, E. y LEPAGE, M. (2008). « Comment se construisent les compétences liées à l'acte d'enseigner? Explicitations de pratiques pendant les stages ». En: E. CORREA MOLINA y C. GERVAIS (dir.) *Les stages en formation à l'enseignement. Pratiques et perspectives théoriques*. Québec: Presses de l'Université du Québec, 153-175.
- JONNAERT, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme*. Bruselas: De Boeck Université.
- KADDOURI, M. (2008). « L'alternance comme espace de transitions et de tensions identitaires ». En: E. CORREA MOLINA y C. GERVAIS (dir.). *Les stages en formation à l'enseignement : Pratiques et perspectives théoriques*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- KORTHAGEN, F. y VASALOS, A. (2009). «Going to the Core: Deepening Reflection by Connecting the Person to the Profession». En: N. LYON (dir.). *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry: Mapping a Way of Knowing for Professional Reflective Inquiry*, 529-552.
- LANG, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. París: PUF.
- LE BOTERF, G. (2002). *Développer la compétence des professionnels*. 4ª ed. París: Éditions d'Organisation.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1994). *La formation à l'enseignement : les stages*. Québec: Gouvernement du Québec.
- (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MORGAN, B. (1993). «Practical rationality: a self-investigation». *Journal of Curriculum Studies*, 25 (2).
- PELPEL, P. (1989). *Les stages de formation*. París: Bordas.
- PERRENOUD, P. (1996). «Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience». En: L. PAQUAY; M. ALTET; É. CHARLIER y P. PERRENOUD (dir.). *Former des enseignants-professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruselas: De Boeck.
- PRÉGENT, R.; BERNARD, H. y KOZANITIS, A. (2009). *Enseigner à l'Université dans une approche-programme*. Montréal: Presses Internationales Polytechnique.

- SCHÖN, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Traducido y adaptado por J. Heynemand y D. Gagnon (1994). *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Éditions Logiques.
- ST-ARNAUD, Y. (1992). *Connaitre par l'action*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- VERMERSCH, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris: ESF.
- WILSON, S.; SHULMAN, L. y RICHERT, A. (1987). «150 different ways of knowing: representations of knowledge in teaching». En: J. CALDERHEAD (dir.). *Exploring thinking*. Londres: Cassell.
- TARDIF, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière Éducation.

Formación inicial de docentes en alternancia. Análisis desde las percepciones de los actores en una experiencia de integración de aprendizajes

Jordi Lluís Coiduras Rodríguez

Sofia Isus Barado

Isabel Del Arco Bravo

Universitat de Lleida. España.

coiduras@pip.udl.cat

sisus@pip.udl.cat

del.arco@pip.udl.cat



Recibido: 20/3/2014

Aceptado: 17/5/2014

Resumen

En los sistemas duales de educación superior el *aprendiz*, en su doble rol de estudiante y trabajador, suele experimentar tensiones derivadas de la diferencia de experiencias en escenarios con distintas misiones. Para la universidad, uno de los mayores retos pedagógicos consiste en transformar esas tensiones en aprendizaje, mediante estrategias que den sentido formativo a la relación de actividades profesional y universitaria, como la educación formal de concreción del plan de estudios.

El curso 2012-2013 la Universitat de Lleida inició el Grado de Educación Primaria en alternancia con un grupo de 65 estudiantes. Aunque el escaso recorrido de su implantación impide el estudio de la eficiencia y validez de la innovación, es posible realizar una aproximación evaluativa para conocer el funcionamiento de los dispositivos de relación de aprendizajes. En este artículo se presenta la experiencia de la materia de Integración en el primer año de implementación desde la opinión de los actores: los estudiantes como receptores, los docentes de las escuelas y universitarios como implementadores y la coordinación interinstitucional como promotora de la formación.

Las opiniones vertidas por los distintos colectivos coinciden en la valoración de la experiencia como beneficiosa para el desarrollo profesional docente inicial, así como en su contribución a la actividad escolar con el alumnado de educación primaria. A la vez emerge, en la complejidad pedagógica de la propuesta, la necesidad de realizar ajustes para un mayor aprovechamiento formativo desde la movilización de las competencias docentes en el aula escolar hasta el análisis de la actividad en el aula universitaria.

Palabras clave: formación en alternancia; grado de educación primaria; integración de aprendizajes.

Resum. *Formació inicial de docents en alternança. Anàlisi des de les percepcions dels actors en una experiència d'integració d'aprenentatges*

En els sistemes duals d'educació superior l'*aprenent*, en el seu doble rol d'estudiant i de treballador, sovint experimenta tensions derivades de la diferència d'experiències en escenaris amb diferents missions. Per a la Universitat, un dels majors reptes pedagògics consisteix a transformar aquestes tensions en aprenentatge, mitjançant estratègies que donin sentit formatiu a la relació d'activitats professional i universitària, com l'educació formal de concreció del pla d'estudis.

El curs 2012-2013 la Universitat de Lleida va iniciar el Grau d'Educació Primària en alternança amb un grup de 65 estudiants. Tot i que l'escàs recorregut d'aquesta implementació impedeix estudiar l'eficiència i la validesa de la innovació, és possible fer una aproximació avaluativa per conèixer el funcionament dels dispositius de relació d'aprenentatges. En aquest article es presenta l'experiència de la matèria d'Integració en el primer any de desenvolupament d'aquest pla des de l'opinió dels actors: els estudiants com a receptors, els docents de les escoles i universitaris com a implementadors i la coordinació institucional com a promotora de la formació.

Les opinions recollides pels diferents col·lectius coincideixen a valorar l'experiència com a beneficiosa per al desenvolupament professional docent inicial, així com en la seva contribució a l'activitat escolar amb l'alumnat d'educació primària. A la vegada emergeix, en la complexitat pedagògica de la proposta, la necessitat de fer ajustaments per a un millor aprofitament formatiu des de la mobilització de les competències docents a l'aula fins a l'anàlisi de l'activitat a l'aula universitària.

Paraules clau: formació en alternança; grau d'educació primària; integració d'aprenentatges.

Abstract. *Teacher training through dual education programmes: An analysis of the perceptions of agents through an integrative learning experience*

In dual higher-education systems, learners tend to experience stress and strain due to the different scenarios and differentiated goals they have in their double role as students and workers. One of the most important pedagogical challenges of universities is to transform such tension into a learning process through a series of strategies whereby the students' professional and academic activities acquire a formative meaning.

In the 2012-2013 academic year, the University of Lleida implemented a Bachelor's Degree in Primary Education with an alternating internship programme involving 65 students. Although the short lifespan of the programme does not enable studying its efficiency and innovation, an evaluative approach allows for the observation of its learning mechanisms. This paper presents an experience carried out in the framework of the "Integration" course during the first year of its implementation through the viewpoint of its agents: the students as recipients of the programme, the schools' and university faculty as its developers, and the institutions that have promoted it.

The opinions of the agents highlight the positive effect that the course has had for the development of students' initial professional skills, as well as their contribution to the primary schools that have participated in the programme. Due to the pedagogical complexity of this degree programme, a series of adjustments are required to achieve a more efficient training programme, ranging from enhancing the dynamics of teacher competencies in the primary school classroom to analysing activities in the university classroom.

Keywords: Dual system education; teacher training degree; integrative learning.

Sumario

- | | |
|---|--|
| 1. Escuela y universidad, escenarios formativos en la formación docente | 4. Contextualización de la experiencia |
| 2. La formación en alternancia como <i>valor añadido</i> | 5. Objetivos y metodología |
| 3. Una formación para la integración de aprendizajes | 6. La opinión de los actores |
| | 7. A modo de conclusión |
| | Referencias bibliográficas |

1. Escuela y universidad, escenarios formativos en la formación docente

Tradicionalmente la universidad ha considerado imprescindibles en la formación inicial docente los marcos escolares como estrategia para el acercamiento y el ejercicio de las funciones propias de la profesión. El centro escolar facilita la adquisición desde la experiencia de un conjunto de saberes, experiencias y competencias que se reconocen y se identifican como propias, que constituyen la dimensión colectiva de la profesión social compuesta por funciones de una cierta exclusividad en su ejercicio (Correa Molina y Gervais, 2011; Pacquay, 2012). Shulman (1998, en Fernández Cruz, 2006), en su caracterización de la profesión, además de la inclinación de servicio a los demás, la comprensión de un cuerpo de teorías o conocimientos establecidos enumera otras que refieren necesariamente a la experiencia: el dominio cualificado de actuaciones prácticas, habilidades y estrategias que aseguren el ejercicio de la profesión; el ejercicio de un juicio en condiciones de inevitable incertidumbre donde no es posible hacer una aplicación directa de conocimientos o habilidades; la necesidad de aprender de la experiencia como interacción de la teoría y la práctica; una comunidad profesional que desarrolla la calidad y se preocupa por ella e incrementa el conocimiento.

Las experiencias de educación dual en la formación profesional, el inventario de beneficios realizado por algunos autores (Hoeckel, 2008; Clarke, Jarvis-Selinger, 2005) y el enfoque por competencias han impulsado nuevas experiencias en la universidad. Y con ellas, el interés por su eficiencia en el desarrollo inicial de la profesionalidad. Por otro lado, la Unión Europea (2012) promueve una mayor participación de los entornos laborales particulares en la formación superior, considerando estratégicos el contacto y aproximación a ellos, basándose en una lógica de eficiencia educativa, especialmente cuando el ejercicio de la profesión requiere un dominio práctico y un cierto grado de racionalización del proceso de trabajo.

La eficiencia de la integración de aprendizajes en el proceso formativo depende de diversidad de factores. Sin la intención de enumerar o tratarlos en toda su amplitud podemos destacar los procesos individuales del mismo estudiante y el modelo que la universidad impulsa desde la misma actuación pedagógica y su organización. El modelo predominante ha situado centralmente el conocimiento surgido de la investigación, con una lógica aplicacionista. En una relación descendiente, teoría - experiencia o *de la teoría a la práctica* (Carl-

son, 1999), el prácticum se concibe como la estrategia para emplear los conocimientos adquiridos en la universidad en situaciones estructuradas y supervisadas en los ámbitos profesionales. Estas propuestas de prácticum favorecen la desvinculación de las actividades de ambos entornos, con un aprovechamiento mínimo de la experiencia escolar a la vuelta al aula universitaria. En un segundo modelo de corte inductivo, las situaciones y problemas del trabajo contribuyen a la estructuración del plan formativo y a la concreción del currículo. La observación, la formulación de cuestiones y la propuesta de hipótesis explicativas promueven la indagación teórica y permiten algún tipo de resolución. La actuación docente, propia del profesional en el contexto escolar, es el objeto principal de análisis, motivadora del estudio y de la experiencia reflexiva. Dewey (1938) con el *aprender haciendo* y Schön (1983) con *The Reflective Practitioner* son algunos de los principales referentes.

En un planteamiento intermedio, experiencia y conocimiento adquieren sentido en su articulación (Carr, 1996 y Smith, 2003). Freudenthal (1978) destaca las aportaciones de ambos entornos con su planteamiento sobre las (*T*) teorías, basado en la diferencia que Aristóteles realiza entre *episteme* y *phronesis*. La *Teoría con T mayúscula*, proveniente de la investigación con la utilización de conceptos generales que ayudan a comprender diversas realidades y la *teoría con t minúscula*, como conocimiento derivado del ejercicio profesional, básicamente perceptual y enfocada a la acción concreta, centrándose en aspectos determinados de la situación laboral. Ambas teorías (con *T mayúscula* y con *t minúscula*) son necesarias, complementarias y en interacción, se revisan y modifican desde la comprensión crítica y la toma de decisiones. La *alternancia integrativa*, considerada la auténtica formación en alternancia, además de la combinación y sucesión de periodos de actividad en el escenario profesional y de periodos de actividad académica (aspectos organizativos), supone la adquisición de las competencias profesionales en la interacción de los procesos de inducción (de la práctica a la teoría) con los procesos de deducción (de la teoría a la práctica). La mediación experta en la universidad y en el ámbito profesional ha de facilitar esta integración para superar la simple observación y acción y tomar conciencia sobre la propia movilización de recursos y competencias en la actuación profesional.

2. La formación en alternancia como *valor añadido*

Aunque la definición de CEDEFOP (2008) del término *alternancia* es muy amplio y no restrictivo, aceptando distintas modalidades según el grado de integración de aprendizajes de ambos escenarios, con contrato o sin él, y reconociendo las prácticas como una de esas formas, la denominada *alternancia integrativa* como propone Gagnon et al. (2010) puede entenderse como la más productiva. En ella, el aprendiz elabora una revisión reflexiva sobre sus propias realizaciones (Bachelard, 1994). Esta modalidad formativa, paralelamente a su extensión en Occidente ha visto incrementado el interés como objeto de investigación, como muestran Boudjaoui y Gagnon (2014), tanto en su fun-

damentación pedagógica, como en lo organizativo, en las estrategias y dispositivos de acompañamiento, la configuración y desarrollo de la identidad profesional, entre otras motivaciones. El interés se centra, además de en sus posibilidades, en su eficiencia en la adquisición de las competencias propuestas en el plan de estudios.

El valor proporcionado por la educación dual debe estudiarse en la calidad formativa y los beneficios producidos en los distintos actores: los estudiantes, las instituciones parceiras, los profesionales y las escuelas. El estudiante, en inmersión temprana en el ámbito laboral con la vivencia de las tareas, los hábitos, los códigos y valores implícitos comprueba el acierto de su elección formativa: de ello podemos afirmar la potencialidad orientadora del enfoque. El ejercicio de la actividad docente facilita y acelera la adquisición de las competencias, el desarrollo de la autonomía de acción y la configuración de la identidad profesional. Todo ello suele revertir positivamente en la motivación con una mayor implicación, protagonismo y responsabilidad sobre el propio aprendizaje. Esta mayor motivación revertiría en niveles inferiores de abandono en este tipo de programas. Los efectos de esta formación han sido asociados a una más rápida y mejor inserción profesional (Hoeckel, 2008). Para la universidad este acercamiento al mundo profesional hace posible la confrontación del saber formalizado con el saber pragmático, el conocimiento actualizado sobre el ejercicio de la profesión y, de ahí, la revisión de la misma actividad universitaria en su pertinencia y funcionalidad. Esta apertura permite conocer de primera mano cuáles son los conocimientos, los recursos, las habilidades, las competencias..., que se movilizan en el lugar de trabajo en el ejercicio o ejercicios concretos de una dedicación laboral. Los profesionales como acompañantes y tutores de estudiantes adquieren el rol de formadores desarrollando una (super)visión más amplia de la profesión, basada en la autoobservación y observación del *aprendiz*, análisis y reflexión crítica, manejo de una comunicación específica y conocimiento sobre la misión y funciones de la organización. Este doble rol, como profesional y como formador, añade valor y conocimiento a la misma empresa. Para la escuela, la participación en la formación inicial de docentes favorece su reclutamiento posterior, con mejor información sobre los egresados, con procesos de selección más rápidos y eficientes. Y una menor inversión en los procesos de inserción, por disponer las nuevas incorporaciones de un mayor conocimiento institucional y de la cultura profesional.

No pueden omitirse costes relacionados con el cambio de planteamiento formativo. La universidad cede tiempo de presencialidad a la escuela forzándose la revisión del currículo, la actividad y las metodologías, el seguimiento, el acompañamiento y la evaluación. Para la empresa, su implicación en un programa dual supone la organización de la recepción-acogida, el establecimiento de espacios de actuación para los aprendices que favorezcan su progresión, la participación de profesionales expertos que coordinen y acompañen la actividad y aprendizaje. La eficiencia de los profesionales que acompañan a los aprendices no puede depender del voluntarismo y debe fundamentarse en la formación.

3. Una formación para la integración de aprendizajes

Se ha destacado la adecuación de la formación dual para la adquisición de competencias profesionales por responder a «[...] una lógica más productiva, menos académica y más orientada a la solución de problemas» (Tejada, 2012: 21), como una forma de anclar la formación en la práctica. Los conocimientos de carácter científico y tecnológico cobran sentido en su utilidad como elementos de análisis, de generación de respuestas, como herramientas para el diseño y en sus posibilidades aplicativas. La formación se enfoca a un *hacer eficiente* y al desarrollo de la capacidad argumentativa para justificar la propia práctica con una visión crítica.

En la actuación docente en cualquiera de las etapas educativas el *saber hacer* podemos entenderlo como competencia de acción (Bunk, 1994; Sarasola, 2000) o integración de los distintos tipos de competencias que se activan simultáneamente en las demandas del contexto de trabajo. El profesional en su intervención actúa en la regulación del clima del aula, en la organización de las tareas y su realización, en la facilitación de la comprensión y aprendizaje y en la transferencia y aplicación de lo aprendido (Brudermann y Pélissier, 2008). Todo ello sucede en una cierta secuencia o simultáneamente y supone una gestión del aula eficiente que permite la enseñanza y el aprendizaje que, finalmente, caracterizaría la competencia docente. Entendemos esta competencia docente en el sentido que Le Boterf le da al definir a la persona competente:

[...] que sabe actuar con pertinencia en un contexto particular, eligiendo y movilizándolo un doble equipamiento de recursos: recursos personales (conocimientos, saber hacer, cultura, recursos emocionales...) y recursos externos (bases de datos, recursos documentales, redes de expertos...) (1998, 46).

Difícilmente en la formación inicial podrán adquirirse el conjunto de competencias sin las condiciones para poder experimentarlas y sin los procesos para garantizar la interacción y confrontación del saber formalizado con la práctica. En los últimos años distintas investigaciones han analizado cómo se está llevando a cabo el acercamiento entre el mundo profesional y el universitario, haciendo una diagnosis que permita concretar actuaciones en aras a la complementariedad y confrontación de los saberes adquiridos en el contexto profesional y universitario (Armengol et al., 2013; Muñoz et al, 2013). La eficiencia de los sistemas duales, como con otras tantas estrategias educativas, no se produce *per se*. Su implantación desigual en educación superior dificulta la disposición de resultados homogéneos generalizables. Por ello, las valoraciones de carácter amplio como las realizadas por Hoeckel (2008) deben ser contrastadas en implementaciones particulares, que confronten los objetivos con los resultados.

En una relación que presumimos debería beneficiar a todos los actores, desde la economía de la educación, debería estudiarse su eficiencia en los resultados que se producirán en el sistema educativo y en sus destinatarios finales, el alumnado de educación primaria. Entendemos que dos grandes ejes de evaluación, complementarios, deben ser la base de las acciones de ajuste y mejora:

la adquisición de las competencias profesionales por los estudiantes y el proceso de planificación, implementación y funcionamiento del plan formativo. El primer eje, en la modalidad de alternancia, además de los resultados académicos habría de tener en cuenta el desarrollo de la competencia metodológica, como actuación docente en el aula (Danielson, 2013; Good et al., 2006), el desarrollo de un pensamiento sobre la propia acción, operacionalizador de la competencia reflexiva como proponen Korthagen y Vasalos (2005) con distintos niveles de reflexión. El segundo eje en la organización, el proceso de planificación e implementación, debe fijarse en las fases de desarrollo, las estrategias utilizadas, las resistencias y los obstáculos, el impacto y la financiación.

4. Contextualización de la experiencia

La Facultad de Ciencias de la Educación de la Universitat de Lleida inicia con un grupo del Grado de Educación Primaria, el curso 2012-13, una implementación del plan de estudios en el que el alumnado que opta por ella desarrolla un 40% de su actividad formativa presencial en la escuela. El plan formativo responde a un proyecto conjunto entre la administración educativa y la universidad en una versión del grado que pretende la adquisición de las competencias desde una aproximación a la actividad y cultura docente desde el primer curso. Basándonos en la necesidad de maestras y maestros preparados para ajustarse al contexto en que enseñan, se consideraron distintos contextos escolares, con un papel clave en el programa de formación (Good et al., 2006). Para procurar un acercamiento a la profesión que contemplara las diversidades institucionales y de contextos escolares se adscribió a cada curso una tipología de centro y, a la vez, para cada curso un objetivo formativo como presentamos en la tabla 1.

En el diseño se consideró necesario incorporar dispositivos pedagógicos para la supervisión y tutoría de los aprendices en su actividad escolar, así como para la comunicación con los tutores escolares. Entre ellos se planteó una materia en primer curso, que denominamos Integración, con un tiempo presencial semanal donde: desarrollar distintas actividades para promover la rela-

Tabla 1. Tipología de centros y objetivos por cursos

Curso	Tipo de centro	Objetivo formativo en la actividad escolar
4º curso	Todas las tipologías	Preparar la inserción profesional
3º curso	Centros de alta diversidad	Desarrollar una investigación-acción enmarcada en la propia intervención docente
2º curso	Zona escolar rural	Intervenir en el aula de educación primaria en la escuela rural
1º curso	Centros estándar	Acercarse al conocimiento de la profesión y validar la elección formativa

Fuente: elaboración propia.

ción teoría-práctica y dar sentido a los aprendizajes realizados en ambos entornos, confrontándolos para analizar en ellos las convergencias y divergencias, buscar explicaciones y estudiar las situaciones por las que los estudiantes se sentían especialmente interpelados.

Las temáticas se plantearon con la intención de traer la realidad del aula de educación primaria al aula universitaria, como motivo de análisis, de movilización de la teoría y del pensamiento expresado por los tutores escolares. Distintas intervenciones de docentes escolares y la presentación de diversos modelos de análisis permitieron dinámicas de examen de situaciones en las que se intentaron distinguir las descripciones y contextualizaciones de la interpretación, generación de hipótesis y propuestas de solución. Los objetos de estudio planteados se relacionaron implícita o explícitamente con las competencias planteadas en el plan de estudios (orden ECI/3857/2007), con la intención de promover su apropiación y, así, una mayor conciencia sobre la formación que iniciaban. Los estudiantes en las sesiones presenciales de la materia Integración hicieron referencia en una gran parte de los casos a la gestión del aula y la actividad docente, la autoridad y la convivencia en el grupo-clase. Además, los estudiantes editaron un portafolio personal electrónico en el que ubicaron análisis individuales de situaciones pedagógicas con diversas evidencias de aprendizaje basadas en la actividad escolar semanal. Una de las visitas de los tutores consistió en una observación de una actividad guiada en el aula, de 20-25 minutos, con el grupo-clase, organizada previamente con la tutora.

La articulación de las actividades de la facultad y del centro escolar se realizó mediante visitas de los tutores/as académicos a las escuelas al inicio, a medio curso y en su finalización, con el objetivo de presentar el grupo de estudiantes, realizar su seguimiento y la observación de aula y evaluación. Se realizaron tres encuentros de carácter formativo en la facultad sobre la organización de la experiencia, la evaluación de los estudiantes y la valoración de la primera edición de esta modalidad con el grado de educación primaria.

5. Objetivos y metodología

Esta investigación se enmarca en la investigación evaluativa como un estudio de caso (Stake, 2005 y McMillan y Schumacher, 2007) centrado en la implementación del primer curso de la modalidad en alternancia durante el año académico 2012-2013. Utilizamos una metodología básicamente cualitativa, aunque también utilizamos datos cuantitativos provenientes de las respuestas a las encuestas institucionales a estudiantes y tutores. Estas encuestas dependen del Sistema de Garantía Interna de Calidad de la Universidad, con certificación de la Agencia de Calidad Universitaria de Cataluña (AQU), en base a los parámetros homogéneos de las otras agencias del estado español, de acuerdo con los Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education, validados por los distintos estados de la Unión Europea.

Los objetivos que se plantean son:

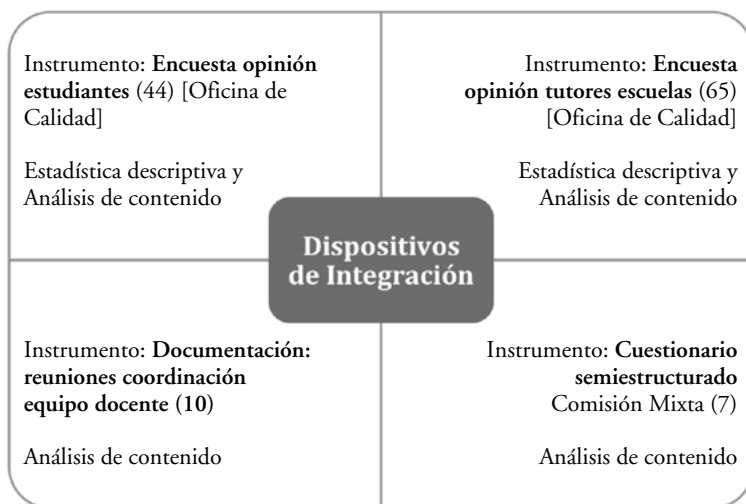


Figura 1. Instrumentos de recogida de información y análisis.

Fuente: elaboración propia.

- (a) Conocer las percepciones de estudiantes y tutores sobre el desarrollo de la materia Integración I en primer curso de la titulación.
- (b) Identificar los aspectos en que deberán realizarse ajustes organizativos y pedagógicos a corto, medio y largo plazo que posibiliten la conexión de aprendizajes en ambos entornos.

La información motivo del análisis proviene de los receptores, los implementadores y los promotores de la innovación (Feixa et al., 2013).

Para el análisis de la experiencia se utilizó la siguiente documentación e instrumentos (ver figura 1):

- (1) Las encuestas a los estudiantes (44) y tutores de los centros educativos (65), con motivo de su opinión sobre el desarrollo de la materia de Integración I, en sendas escalas de Likert y desde sus comentarios.
- (2) Las reuniones de coordinación (actas) con el equipo docente en esta modalidad formativa.
- (3) Un cuestionario semiestructurado a los miembros de la Comisión Mixta, con funciones de coordinación institucional y para la formación de los docentes participantes como tutores en los centros educativos.

6. La opinión de los actores

Presentamos la información proporcionada por los distintos actores relacionados particularmente con la materia de Integración I, que acoge el seguimiento de la actividad de los estudiantes en su actividad escolar. Contemplamos por un lado

aqueellos con una relación más directa en el ámbito pedagógico (estudiantes, tutores escolares y académicos); por otro lado, en el ámbito organizativo, la Comisión Mixta formada por representantes de la universidad y de la administración educativa. En correspondencia con los objetivos, el conjunto de resultados presenta la opinión sobre las fortalezas, las necesidades y propuestas en la implementación de esta modalidad formativa en las categorías de coordinación, el acompañamiento y vinculación de la actividad escolar con la universitaria.

Los estudiantes que responden la encuesta de opinión (44 de 64), de la Oficina de Calidad de la Universidad (ver tabla 2), valoran globalmente su experiencia formativa en la escuela, en la materia que denominamos Integración I, positivamente con una \bar{X} de 4,20 (ítem 15) en la escala Likert. Muestran un nivel de satisfacción alto sobre sus actuaciones, demandadas en el centro escolar (ítem 14, $\bar{X}=4,23$). En general, nos informan de una percepción subjetiva de eficiencia de su actividad, como docentes en formación, en el contexto real de la profesión. También, expresan que han podido *ensayar* las habilidades profesionales (ítem 12, $\bar{X}=3,93$) en el aula y centro, con un acuerdo menor (ítem 13, $\bar{X}=3,64$) sobre la adquisición de las competencias profesionales, lo que parece lógico atendiendo a un primer año de formación que podemos definir de aproximación a la profesión y a la identidad docente.

Tenemos la oportunidad de enfrentarnos a un grupo clase desde el principio de los estudios y así podemos experimentar algunos temas que se presentan en la facultad. [E25] Mi valoración de la experiencia en la escuela es realmente buena.

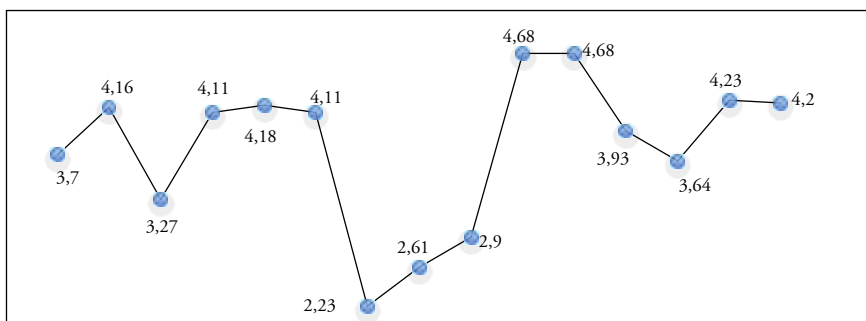


Gráfico 1. Respuestas de los/las estudiantes a la encuesta de opinión.

Fuente: elaboración propia a partir de estudio de la Oficina de Calidad de la Universitat de Lleida.

Las y los estudiantes ven adecuadas las actuaciones del tutor/a de la escuela para hacer posible el inicio en las tareas y práctica de las habilidades profesionales (4,11), orientando su actuación a la consecución de los objetivos formativos (4,18).

Su satisfacción con el acompañamiento académico es (ítems 1, 7 y 8) algo inferior. La diferencia de valoraciones puede mostrar la brecha experimentada por los estudiantes entre ambas realidades formativas, especialmente en el

Tabla 2. Encuesta de opinión de los estudiantes

1. Aspectos referidos al tutor/a académico/a							
<i>Pregunta</i>	<i>Frecuencias</i>					\bar{X}	<i>S</i>
	1	2	3	4	5		
1. El tutor/a académico/a muestra interés en la tutorización	0	10	7	13	14	3,70	1,15
2. Crea un clima de diálogo, confianza y trabajo	1	3	4	16	20	4,16	1,01
3. El seguimiento de mis experiencias por parte del tutor/a académico/a ha sido adecuada	6	5	11	15	7	3,27	1,26
4. Considero que el tutor/a académico/a es un buen tutor/a	0	5	8	8	23	4,11	1,08
2. Aspectos referidos al tutor/a de la escuela							
<i>Pregunta</i>	<i>Frecuencias</i>					\bar{X}	<i>S</i>
	1	2	3	4	5		
5. El tutor/a de la escuela se ha preocupado para que alcanzara los objetivos del prácticum	0	3	7	14	20	4,18	0,92
6. El tutor/a de la escuela ha creado las condiciones más relevantes para poder ensayar las habilidades más relevantes de la práctica profesional	0	5	5	14	20	4,11	1,02
3. Aspectos referidos a la organización							
<i>Pregunta</i>	<i>Frecuencias</i>					\bar{X}	<i>S</i>
	1	2	3	4	5		
7. Hay coordinación entre los dos tutores (académico y de la empresa)	12	16	10	6	0	2,23	1,01
8. El plan de trabajo acordado al inicio se ha seguido completamente	9	14	10	7	4	2,61	1,24
9. El procedimiento de evaluación es adecuado	7	8	12	12	3	2,90	1,21
4. Aspectos referidos a la escuela							
<i>Pregunta</i>	<i>Frecuencias</i>					\bar{X}	<i>S</i>
	1	2	3	4	5		
10. La actividad está relacionada con mi formación	1	1	1	5	36	4,68	0,83
11. La acogida en la escuela ha sido correcta	0	0	3	8	33	4,68	0,60

5. Aspectos referidos al aprendizaje							
Pregunta	Frecuencias					\bar{X}	S
	1	2	3	4	5		
12. He podido practicar las habilidades profesionales en situaciones reales	1	3	10	14	16	3,93	1,04
13. He adquirido las competencias planteadas por la materia	1	2	14	19	6	3,64	0,88
14. He sabido dar respuesta a las actuaciones que me han propuesto en el trabajo del centro	1	1	4	19	19	4,23	0,89
15. Mi valoración global de la experiencia es buena	1	2	5	15	21	4,20	0,98

1. Completamente en desacuerdo ... 5. Completamente de acuerdo

Fuente: Oficina de Calidad de la Universitat de Lleida.

acompañamiento de la universidad en tutorías mayoritariamente grupales, *versus* una relación más próxima (uno a uno, aprendiz-tutor) en la escuela y el aula. Podemos entender que el mentor escolar responde en mayor medida a las necesidades emocionales, sociales e intelectuales (Gold, 1992) de los aprendices, con una relación privilegiada *uno a uno*.

La presencia e intervención académica en la monitorización de su experiencia tendría según las y los estudiantes, especialmente en las ideas expresadas en los ítems 3 y 7 (\bar{X} = de 3,27 y 2,23 respectivamente) margen de mejora. Ambos contextos, universitario y escolar, responden a misiones y lógicas distintas que pueden entrar en conflicto porque demandan actuaciones distintas que debe armonizar en su formación, a menudo todavía con escasos recursos. En este sentido, parece relevante la satisfacción moderada con el seguimiento académico que podemos interpretar como una demanda, especialmente si vemos en la integración de los aprendizajes o el *tejido* de las adquisiciones en ambos contextos uno de los retos clave a los que aspira esta experiencia. Entre otras condiciones, la integración como interacción de aprendizajes realizados en ambos entornos es uno de los aspectos que debe impulsar la formación dual, especialmente desde la facultad. Los estudiantes expresan, mayoritariamente, la vivencia de baja coordinación entre ambas instituciones en la planificación y desarrollo de la experiencia y, algunos, las dificultades por establecer nexos entre sus actividades en los dos contextos.

La coordinación entre universidad y escuelas es mejorable, además como hemos comentado entre nosotros las realidades entre las distintas escuelas y las visiones de los tutores escolares son muy distintas. Sin coordinación la experiencia se convierte sobre todo en una experiencia de autoaprendizaje. [E12]

En otro sentido se expresa el profesorado universitario con funciones de coordinación con los tutores escolares y los centros. Explican sus tareas de comunicación, enlace, en diversas reuniones y encuentros de formación y revisión,

así como en la observación individual de cada uno de los estudiantes, las tutorías individuales y grupales. En sentido similar, los tutores escolares valoran el tiempo dedicado a esta comunicación, expresándolo tanto en las encuestas como en las visitas de valoración, finalizando el curso.

Creo esencial la comunicación y el seguimiento que conjuntamente se han realizado, entre profesores de la facultad y los tutores escolares. Esto ha favorecido la clarificación de las tareas y el aprendizaje, [...] y replantear distintos aspectos cuando alguna cosa no funcionaba suficientemente bien. [T53]

Puede interpretarse, también, que la coordinación entre misiones, lógicas y actividades distintas siempre supondrán en el aprendiz un cierto grado de tensión y discrepancia tanto a nivel personal, con dos identidades: como estudiante unos días y como profesional en formación otros; como por dos lógicas y misiones institucionales distintas (Gagnon y Boudjadoui, 2014). Así, la coordinación institucional y las sesiones semanales de la materia Integración I, las visitas a los centros, tutorías grupales e individuales parecen, según los estudiantes, insuficientes para el acompañamiento que debería dar respuesta a cuestiones de socialización, orientación y asesoramiento en el desarrollo de sus producciones, aspectos motivacionales, entre otros. La alternancia integrativa supone un proceso inductivo de formación donde las experiencias encuentran posibles argumentaciones en las ciencias de la educación y en un proceso donde los marcos teóricos pueden ser concretados en la práctica. Ambos procesos, de argumentación y comprensión (de práctica a teoría) y de concreción (de teoría a práctica) pueden favorecerse desde el acompañamiento experto en procesos de integración. El acompañamiento puede entenderse como una forma de *andamiaje* (Wood, Bruner, Ross; 1976), especialmente necesario en los primeros momentos de formación en alternancia, cuando los estudiantes experimentan tensiones propias en el ejercicio de un doble rol: como docentes en formación y como estudiantes. A la vez que puede entenderse como ayuda a la comprensión del ejercicio profesional y la realidad del aula, reduciendo la percepción de discrepancia entre teoría y práctica.

En el caso de las y los tutores escolares la Oficina de Calidad obtuvo las respuestas de los 65 docentes implicados en la experiencia. Sus respuestas como profesionales habían de orientar especialmente ajustes en la dimensión pedagógica de la experiencia y en la organización de las actividades de seguimiento y coordinación en los distintos momentos. En general, las respuestas de los tutores al cuestionario de la oficina de calidad fueron altas, como mostramos en el gráfico 2 y la tabla de repuestas 3. La valoración global que realizan los tutores sobre la actividad formativa de dos días a la semana de los estudiantes del Grado de Educación Primaria en alternancia en el centro escolar y con su grupo es positiva (ítem 10, $\bar{X}=4,43$).

Destacamos la valoración al ítem 5, donde los tutores manifiestan ($\bar{X}=4,58$) que la actividad de estos estudiantes beneficia al centro escolar, de forma específica en el desarrollo de la actividad profesional. A la vez que suponen (ítem 6, $\bar{X}=4,61$) una buena posibilidad de aprendizaje profesional para

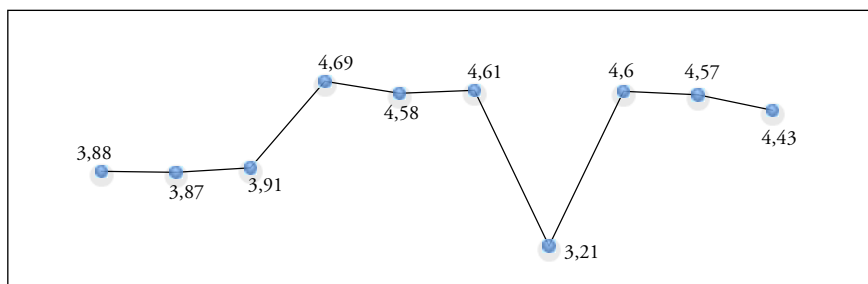


Gráfico 2. Respuestas de los/las tutores/as escolares a la encuesta de opinión.

Fuente: elaboración propia a partir del estudio de la Oficina de Calidad de la Universitat de Lleida.

estos estudiantes. El intercambio de acciones que se movilizan por parte de ambos actores, tutor y aprendiz, revierte provechosamente en la actividad de los docentes, en el aprendizaje de la profesión para el estudiante universitario y en los resultados de aprendizaje del alumnado de educación primaria en una relación beneficiosa para los distintos actores.

El ítem 7, referido a la formación previa de los estudiantes, recibe la puntuación más baja en la encuesta a los tutores ($\bar{X}=3,21$). Parece que no se trata tanto de un conocimiento escaso en lo referente a la educación primaria y a la profesión, como de la adecuación de la (in)formación previa que durante el primer curso deberían recibir estos estudiantes, útil para la inserción socioprofesional y una mayor comprensión de la organización y del rol docente. En esta dirección sería necesario configurar conjuntamente con los centros escolares una propuesta que abordara los aspectos particulares esenciales durante el primer año. En el ítem 2 ($\bar{X}=3,60$), sin ser baja, hay también una valoración que orienta un campo de mejora en relación al diseño del programa y que, después, en los comentarios textuales algunos tutores referirán:

El plan adolece de concreción en cuanto a las actividades que los estudiantes deben realizar en la escuela. A veces, la demanda se efectúa el mismo día en que debería realizarse la actividad, con la sensación de improvisación. Es difícil dar respuesta en la escuela a estas demandas, de hoy para hoy [...] [TE52] Es necesario tener, previamente, más información de las tareas que se solicitan a los estudiantes y concretar, por ejemplo, el calendario en que se desarrollarán y los momentos para su entrega [Tutor/a escuela]. La organización de la actividad de los estudiantes no debería suponer, en ningún caso, una sobrecarga para el tutor con nuevas encargos para resolver en el aula. [TE15]

Tanto los estudiantes como sus tutores en los centros valoran de forma global positivamente la experiencia formativa en alternancia (ítems 15 y 10, con $\bar{X}=4,20$ y 4,43 respectivamente). Y manifiestan diferencias mayores en la valoración de los aprendizajes realizados (ítems 13 y 9, con $\bar{X}=3,64$ y 4,57 respectivamente).

El profesorado universitario, equipo docente, implicado en la formación de esta cohorte en las tres reuniones realizadas a lo largo del curso —de plan-

Tabla 3. Encuesta de opinión de tutores/as de centros escolares

<i>Pregunta</i>	<i>Frecuencias</i>					\bar{X}	S
	1	2	3	4	5		
1. Los contactos con la universidad han sido suficientes para la organización del prácticum	0	5	15	28	17	3,88	1
2. El diseño del programa (competencias, objetivos o actividades) es adecuado y sostenible	0	5	4	28	8	3,87	0,84
3. El procedimiento de evaluación es adecuado	0	1	18	32	14	3,91	0,78
4. La duración del prácticum es suficiente	0	1	3	11	50	4,69	0,64
5. La presencia del estudiante en el lugar de trabajo resulta positiva para el desarrollo de la actividad profesional del centro	0	1	1	22	41	4,58	0,61
6. Considero que estas prácticas, tal como están organizadas, ofrecen una buena posibilidad de aprendizaje profesional a los estudiantes	0	2	3	13	47	4,62	0,72
7. La formación previa de los estudiantes ha sido adecuada para el desarrollo de las prácticas	3	7	26	19	3	3,21	0,91
8. Los estudiantes han demostrado disponibilidad para el aprendizaje	0	1	5	13	46	4,60	0,70
9. Los estudiantes han conseguido los objetivos que se plantearon para las prácticas	0	0	2	24	39	4,57	0,56
10. Mi valoración global de la experiencia es buena	0	1	4	26	34	4,43	0,68

1. Completamente en desacuerdo ... 5. Completamente de acuerdo

Fuente: Oficina de Calidad de la Universitat de Lleida.

teamiento al inicio, de seguimiento y de valoración final— expresaron la experimentación de cambio profundo en el planteamiento de las materias. Básicamente la disminución de la presencialidad con la cesión de parte del tiempo *universitario* a la actividad escolar suponía una planificación nueva. Y, a la vez, la necesidad de incorporar la experiencia del centro en la materia, o bien de aplicar lo trabajado en la universidad en el aula de educación primaria. Ambas observaciones, tiempo y escenario, condicionan cambios no solamente en los contenidos sino en las metodologías y en la relación de teoría y práctica. Junto al convencimiento de algunos sobre los puntos fuertes del plan, se constataban mayoritariamente de forma objetiva las dificultades para una transformación pedagógica que debería conllevar una formación en esta modalidad. El cambio metodológico y curricular basado en la incorporación de la experiencia de los

escenarios profesionales en el aula universitaria, la movilización de contenidos, el análisis, la comprensión de las prácticas, el desarrollo de una visión pluri-disciplinar, etc., no están en la tradición y cultura formativa y requieren la formación del equipo docente. Para Meireu (1995), la relación de ambas actividades, universitaria y profesional, en ambos sentidos, solamente es viable si el aprendiz en un primer momento (1) identifica en el escenario de trabajo las dificultades (suyas o de los profesionales), (2) las transforma en objetivos de aprendizaje e investigación y (3) en el marco de la estructura formativa, los recursos le permiten efectuar los aprendizajes, verificándose su pertinencia. Aunque esta ha sido una de las ambiciones de la materia Integración, las dinámicas necesarias requieren una mayor dedicación en las distintas materias, que den sentido a la relación teoría-práctica. Desde un punto de vista teórico, la literatura destaca las dificultades para determinar de forma precisa cómo deben realizarse las sesiones de análisis, para aportar valor, ya que a menudo parecen aportar resultados superficiales (Clarke, Jarvis-Selinger, 2005; Kwan, López-Real, 2005; Stanulis, Russel, 2000).

La comisión mixta coincidía en la mayor parte de las valoraciones realizadas por los demás actores. Por un lado compartía el valor general de la experiencia y su repercusión en el cambio formativo en los distintos colectivos implicados: los *receptores*, los *implementadores* y los *promotores* del cambio. El acercamiento entre actividades de lógicas formativas distintas en ambos escenarios hace emerger en los distintos roles nuevas tensiones que enfatizan esas diferencias y, a la vez, presentan nuevas oportunidades para la reconsideración del ejercicio de sus funciones. La experiencia tiene una gran potencialidad de cambio no solamente en la actividad de los actores, sino también en la relación institucional con la transferencia en ambos sentidos de las visiones, experiencias y prácticas. Esta *asociación*, desde el nivel político, de administración y a nivel profesional entre instituciones y profesionales, conlleva la necesidad de implementar nuevos ajustes en la organización previa y en los planteamientos pedagógicos. Como comisión mixta, engranaje entre ambas instituciones, se consideran necesarios los encuentros formativos conjuntos de los docentes de centros y universitarios para desarrollar el plan, mejorar los procedimientos de comunicación y evaluación y profundizar en los procesos formativos de integración de aprendizajes.

De acuerdo con los tutores escolares, teniendo en cuenta la complejidad del plan, se constata la necesidad de la explicitación documental de las bases psicopedagógicas y organizativas en guías de carácter informativo. Sobre el ritmo de la alternancia se plantea la posibilidad de un cambio de los días de formación en los centros en los dos semestres, que permitiría a los estudiantes una visión más amplia sobre el trabajo, la evolución de los escolares y el currículum escolar.

7. A modo de conclusión

La materia Integración, planificada específicamente para promover la relación de los aprendizajes realizados por los y las estudiantes en una modalidad formativa de alternancia, puede considerarse, desde las necesidades y opiniones

de los actores, como una estrategia y dispositivo necesario para el acompañamiento, la transferencia y la conexión de las experiencias de ambos contextos.

Observamos en las opiniones de los distintos actores discrepancias en la valoración de la actividad académica. Por un lado, los aprendices la encuentran insuficiente y alejada de la realidad escolar; por otro, los tutores universitarios explican distintas acciones que vincularían la actividad académica con las experiencias en los centros educativos.

Los destinatarios principales, los estudiantes, manifiestan una cierta desconexión no resuelta por las visitas de los tutores académicos, las observaciones que estos realizan de sus actuaciones docentes, los encuentros formativos con los tutores escolares en la facultad. La experiencia de los estudiantes puede explicarse, entre otras posibilidades, tanto por la existencia de unas expectativas que no se corresponden con el plan de acompañamiento como por la ausencia de tiempo en el plan docente y de consideración institucional para estas funciones, o de carácter pedagógico en el suministro de los andamiajes más oportunos para reducir las tensiones y contradicciones entre las experiencias de ambos escenarios. Diversos autores han escrito sobre la necesidad de la formación para la tutoría y el acompañamiento, y han definido para estas funciones competencias específicas, el ejercicio de las cuales diferenciarían los resultados de aprendizaje de sus destinatarios (Beauchesne et al., 1997; Lavoie et al., 1998; Portelance et al., 2008; Gervais y Desrosiers, 2005).

La integración de aprendizajes requiere un abordaje desde las distintas materias, lo que supone un cambio en la planificación y el desarrollo de las sesiones en la universidad, que tradicionalmente se han desarrollado desde una perspectiva predominantemente teórica y que ahora podrían vincularse con las experiencias escolares de los aprendices. El cambio cultural, organizativo y curricular que proponemos es profundo y afecta directamente a la tradición docente universitaria. Como apunta Zabalza (2011), es necesario romper las inercias, las tradiciones y rutinas para apostar por la formación continua también del profesor universitario, desechando el supuesto erróneo de que a enseñar se aprende enseñando.

La alternancia *integrativa* solamente puede producirse en la transferencia continua de un contexto a otro, en los dos sentidos, de las experiencias que deben trascender el mero activismo para ser formativas. En la escuela y en la universidad deberíamos preguntarnos para favorecer la pretendida integración: *a)* ¿Qué tareas realiza el aprendiz y cuál es su pertinencia con la profesión? *b)* ¿Qué movilización de saberes y recursos motivan? *c)* ¿Qué competencias profesionales entran en acción? Y, *d)* ¿Cuál es la potencialidad formativa de las actividades?

Por otra parte, en esta nueva propuesta formativa se revitaliza la idea de que las acciones de orientación y tutoría (Gairín y otros, 2011) que acompañan a los procesos formativos se convierten en cuestiones básicas para la formación integral de los aprendices. La tutoría en el marco de la materia de Integración ayuda a la complementación de las experiencias formativas de los dos ámbitos de formación, a la vez que permite consolidar procesos de

reflexión sobre la práctica detectando posibles discontinuidades en la misma formación del aprendiz (Muñoz, et al., 2013).

Los estudiantes demandan una materia de Integración más definida y concreta, con una relación más evidente con su actividad escolar, identificando como propone Meireu (1995) las dificultades en la práctica para convertirlas en objetivos de aprendizaje. La función principal en el docente universitario para la promoción de esta integración es la de acompañamiento que relacionamos con la motivación, la socialización, la reflexión y el asesoramiento (Cebrián, 2010). Entre las mejoras que haría falta implementar en el desarrollo de las distintas materias, hacemos referencia a la incorporación de actividades de corte inductivo que permitan desde el análisis la movilización del saber teórico y una mayor comprensión de la realidad, del ejercicio profesional y, en definitiva, «trasladar» la realidad profesional al aula universitaria. Es necesario un conocimiento mayor en las facultades de educación de las prácticas escolares actuales. Su incorporación además de valorizar la profesión y el desarrollo de la identidad profesional acerca la formación a los problemas que las maestras y maestros gestionan, las propuestas para resolverlos y las prácticas innovadoras (Coiduras et al., 2009).

El fuerte arraigo a la tradición teórica y a una formación de enseñantes basada en *lo que debería ser la profesión* puede ser el principal obstáculo cultural para incorporar también *aquello que ya es* y sus retos actuales. Este puede ser el valor añadido de la formación en alternancia, a condición que podamos constatar próximamente su eficiencia en la adquisición de las competencias para la inserción inicial en el ejercicio autónomo de la docencia.

Referencias bibliográficas

- ARMENGOL, C.; RODRÍGUEZ-GÓMEZ, D.; GAIRÍN, J.; DEL ARCO, I. y MUÑOZ, J. L. (2013). «Un modelo de intervención para la organización y el desarrollo de las prácticas curriculares en la universidad». En: MUÑOZ, P. C.; RAPOSO-RIVAS, M.; GONZÁLEZ, M.; MARTÍNEZ-FIGUEIRA, M. E.; ZABALAZA-CERDEIRIÑA, M. PÉREZ-ABELLÁS, A. *Un prácticum para la formación integral de los estudiantes*. Santiago de Compostela: Andavira, 1-12.
- BACHELARD, P. (1994). *Apprentissage et pratiques d'alternance*. París: L'Harmattan.
- BEAUCHESNE, M.; LEVESQUE, H. y AUBRY, S. (1997). «Formation pratique: contribution de personnes associées à la production de savoir et d'outils d'intervention en accompagnement de stagiaires». En: TARDIF, M. y ZIARKO, H. (dirs.). *Continuités et ruptures dans la formation des maîtres au Québec*. Québec: Les Presses de l'Université Laval, 41-68.
<<http://dx.doi.org/10.7202/502026ar>>
- BOUDJAOU, M. y GAGNON, C. [coord.] (2014). «L'alternance en formation : nouveaux enjeux, autres regards ? ». *Education et Francophonie*. Vol. XLII, n. 1. Association Canadienne d'Éducation de Langue Française.
<<http://dx.doi.org/10.7202/1024561ar>>
- BRUDERMANN, C. y PÉLISSER, C. (2008). «Les gestes professionnels de l'enseignant : une analyse pédagogique et une représentation informatisée pour la formation – L'exemple des langues étrangères ». *IJTHER*, 2 (5).
<<http://dx.doi.org/10.7202/037472ar>>

- BUNK, G. P. (1994). « Transmission de la compétence dans la formation professionnelle en Allemagne ». *Revue européenne de formation professionnelle*, 1. <http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/137/1-fr.pdf> [Consulta: 28 abril 2013].
- CARLSON, H. L. (1999). «From practice to theory: A social constructivist approach to teacher education». *Teaches and Teaching: Theory and Practice*, 5 (2), 203-218. <<http://dx.doi.org/10.1080/1354060990050205>>
- CARR, W. (1996). *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- CEBRIÁN, M. (2010). «Supervisión con e-portafolios y su impacto en las reflexiones de los estudiantes en el Prácticum. Estudio de caso». *Revista de Educación*, 354, 183-208.
- CEDEFOP (2008). *Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms*. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities, 2008.
- CLARKE, A. y JARVIS-SELINGER, S. (2005). «What the teaching perspectives of cooperating teachers tell us about their advisory practices». *Teaching and Teacher Education*, 21, 65-78. <<http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2004.11.006>>
- COIDURAS, J. L. y CARRERA, X. (2010). « La construction du sens autour de la notion de compétence dans des dispositifs universitaires en alternance ». *Revue Education et Francophonie*. Québec: Association Canadienne d'Éducation et Langue Française. Vol. XXXVIII: 2. <<http://dx.doi.org/10.7202/1002166ar>>
- COIDURAS, J. L.; GERVAIS, C. y CORREA MOLINA, E. (2009). «El contexto escolar como escenario de educación superior en la formación de docentes. El prácticum en Quebec como modelo para reflexionar ante las nuevas titulaciones de grado». *Educar*, 44, 11-29.
- COMISIÓN EUROPEA (2012). *Un nuevo concepto de educación: invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos*. Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. En línea: <http://www.etwinning.net/es/pub/news/news/rethinking_education_investin.htm> [Consulta: 28 enero 2012].
- CORREA MOLINA, E. y GERVAIS, C. (2011). « Se former professionnellement par la pratique: une dynamique individuelle et collective ». *Revue des sciences de l'éducation*, 37 (2), 231-236. <<http://dx.doi.org/10.7202/1008984ar>>
- DANIELSON, Ch. (2013). *The framework for teaching*. Princeton: The Danielson Group.
- FEIXA, M.; FUENTES LOSS, M.; CASTRO, D.; BERNABÉU, M. D. y TOMÁS, M. (2013). «Implementación y desarrollo de innovaciones en la universidad: análisis desde la percepción de los implicados. *Revista Iberoamericana de Educación*, 62, 1-13.
- FERNÁNDEZ CRUZ, M. (2006). *Desarrollo profesional docente*. Granada: GEU.
- FREUDENTHAL, H. (1978). *Weeding and sowing: Preface to a science of mathematical education*. Dordrecht: Reidel.
- GAGNON, C.; MAZALON, E. y ROUSSEAU, A. (2010). « Fondements et pratique de l'alternance à l'enseignement professionnel : quelques données de recherches autour de l'élaboration et de la mise en oeuvre à l'Université de Sherbrooke ». *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13 (1), 21-41. <<http://dx.doi.org/10.7202/1017459ar>>

- GERVAIS, C. y DESROSIERS, P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants. Questions et repères pour l'accompagnement des stagiaires*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
<<http://dx.doi.org/10.7202/019696ar>>
- GOOD, T. L.; MCCASLIN, M.; TSANG, H. Y.; ZHANG, J.; WILEY, C. R. H.; RABIDUE BOZACK, A. y HESTER, W. (2006). «How well do 1st-year teachers teach. Does type of preparation make a difference?». *Journal of Teacher Education*, 57, 410-430.
<<http://dx.doi.org/10.1177/10022487106291566>>
- HOECKEL, K. (2008). *Costs and Benefits in Vocational Education and Training*. OCDE. En línea: <<http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/41538706.pdf>> [Consulta: 10 octubre 2103].
- KORTHAGEN, F. y VASALOS, A. (2005). «Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional development». *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11 (1), 47-71.
<<http://dx.doi.org/10.1080/1354060042000337093>>
- KWAN, T. y LÓPEZ-REAL, F. (2005). «Mentors' perceptions of their roles in mentoring student-teachers». *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33 (3), 275-287.
<<http://dx.doi.org/10.1080/13598660500286267>>
- LAVOIE, L.; MORAND, M. y OTERO, D. (1998). «L'implantation du nouveau programme de formation à l'enseignement au secondaire à l'UQTR: une démarche concertée». *Bulletin de l'AQUFOM*, 8, 7-16.
- LE BOTERF, G. (1998). *L'ingénierie des compétences*. París: Les Éditions d'Organisation.
- McMILLAN, J. H. y SCHUMACHER, S. (2007). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- MEC - Gobierno de España (2007). *Orden ECI de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria*. BOE núm. 312, 53747-53750.
- MEIREU, P. H. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*. París: ESF.
- MUÑOZ, J. L.; DEL-ARCO, I. y RODRÍGUEZ, D. (2013). «Las prácticas curriculares en la universidad: mejorando la formación inicial de los futuros profesionales». En: RUIZ, C.; NAVIO, A.; FANDOS, M. y OLMOS, P. [coords.]. *Formación para el trabajo en tiempo de crisis. Balance y prospectiva. Libro de Actas del VI Congreso Internacional de Formación para el Trabajo*. Tarragona: Tornapunta Ediciones y Fundación Laboral, 1-13.
- PACQUAY, L. (2012). «Continuité et avancées dans la recherche sur la formation des enseignants». *Les cahiers de recherche du GIRSEF*, 90, 1-36.
- PORTELANCE, L.; GERVAIS, C.; LESSARD, M. y BEAULIEU, P. (2008). *La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires. Rapport de recherche. Cadre de référence*, déposé à la Table ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport - Universités (MÉLS-Universités), Québec.
- SARASOLA, L. (2000). *La competencia de acción como nuevo referente profesional: ajustes terminológicos, conceptuales y funcionalidad del concepto*. Proyecto docente. Lección magistral. Unidad 1. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- SCHÖN, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner*. Nueva York: Basic Book.
- SMITH, P. J. (2003). «Workplace learning and flexible delivery». *Review of Educational Research*, 73 (1), 53-88.
<<http://dx.doi.org/10.3102/00346543073001053>>
- STAKE, R. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

- STANULIS, R. N. y RUSSEL, D. (2000). «Jumping in: Trust and communication in mentoring student teachers». *Teaching and Teacher Education*, 16, 65-80.
<[http://dx.doi.org/10.1016/s0742-051x\(99\)00041-4](http://dx.doi.org/10.1016/s0742-051x(99)00041-4)>
- TEJADA, J. (2012). *La alternancia de contextos para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de educación superior: marco y estrategia*. *Revista Educación XXI*. 15.2, 7-40.
<<http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.15.2.125>>
- WOOD, D.; BRUNER, J. y ROSS, G. (1976). «The role of tutoring in problem solving». *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17 (2), 89-100.
<<http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>>
- ZABALZA, M. A. (2011). «Evaluación de los planes de formación docente de las universidades». *Educar*, 47 (1), 181-197.

Formación en alternancia en el espacio universitario. Una experiencia de proyecto integrado a partir del aprendizaje basado en problemas

María José Chisvert-Tarazona
Davinia Palomares-Montero

Universitat de València. España.
maria.jose.chisvert@uv.es
davinia.palomares@uv.es

María Dolores Soto-González

Florida Centre de Formació. España.
lsoto@florida-uni.es



Recibido: 3/11/2014
Aceptado: 21/1/2015

Resumen

El presente artículo describe una experiencia de formación en alternancia en un contexto de educación superior; en concreto, a partir de la iniciativa desarrollada por Florida Universitaria, centro adscrito a la Universidad de Valencia. La formación en alternancia implica alternar el aprendizaje entre períodos desarrollados en el centro educativo y momentos desarrollados en el contexto laboral. El objetivo del presente trabajo es identificar una iniciativa que, de forma empírica, muestre cómo estos periodos impactan en el aprendizaje de competencias de los estudiantes. La metodología que se ha aplicado en la experiencia de formación en alternancia se basa en el aprendizaje basado en problemas que, en el contexto de un proyecto integrado desarrollado en los grados de Educación Infantil y Primaria, se aplica en todas las materias de tercer curso. Los resultados muestran que la práctica reflexiva entre el centro educativo y el contexto laboral favorece los aprendizajes de las personas participantes. Los beneficios de la formación profesional en alternancia en estudiantes universitarios son plausibles: aumentan la motivación del alumnado, dotan de sentido al conocimiento teórico y se multiplican las interacciones de aprendizaje en entornos académicos y profesionales.

Palabras clave: formación alternada; aprendizaje profesional; relación universidad-empresa; competencias; transferencia del aprendizaje; aprendizaje basado en problemas.

Resum. *Formació en alternança en l'espai universitari. Una experiència de projecte integrat a partir de l'aprenentatge basat en problemes*

Aquest article descriu una experiència de formació en alternança en un context d'educació superior; en concret, a partir de la iniciativa desenvolupada per Florida Universitària, un centre adscrit a la Universitat de València. La formació en alternança implica alternar l'aprenentatge entre períodes desenvolupats en el centre educatiu i moments desenvolupats en el context laboral. L'objectiu d'aquest treball és identificar una iniciativa que, empíricament, mostri com aquests períodes impacten en l'aprenentatge de competències dels

estudiants. La metodologia que s'ha aplicat en l'experiència de formació en alternança es basa en l'aprenentatge basat en problemes que, en el context d'un projecte integrat desenvolupat en els graus d'Educació Infantil i Primària, s'aplica en totes les matèries de tercer curs. Els resultats mostren que la pràctica reflexiva entre el centre educatiu i el context laboral afavoreix els aprenentatges de les persones que hi participen. Els beneficis de la formació professional en alternança en estudiants universitaris són plausibles: augmenten la motivació de l'alumnat, doten de sentit al coneixement teòric i es multipliquen les interaccions d'aprenentatge en entorns acadèmics i professionals.

Paraules clau: formació en alternança; aprenentatge professional; relació universitat-empresa; competències; transferència de l'aprenentatge; aprenentatge basat en problemes.

Abstract. *Alternance training at universities: A learning integrated project through problem-based learning*

This paper describes an alternance training experience within the university context relying on the case of Florida Universitaria, affiliated to the University of Valencia. Alternance training involves periods of education provision on university premises with on-the-job internships. The aim of this study is to provide an empirical description of an initiative showing the impact of alternance on the development of students' skills. The methodology underlying the alternance training program is that of problem-based learning (PBL). PBL has been implemented within an integrated project put in practice in the third year of the Bachelor Degrees in Early Childhood and Primary Education. The results show that reflective practice between the school and the workplace promotes students' learning. The benefits of alternance training at university level are sound: it increases student motivation, gives meaning to theoretical knowledge, and multiplies learning interactions in academic and professional environments.

Keywords: Alternance training; professional training; university-industry relations; competencies; transfer of learning; problem-based learning.

Sumario

- | | |
|--|----------------------------|
| 1. Introducción: formación en alternancia en la educación superior | 3. Resultados |
| 2. Formación profesional en alternancia en Florida Universitaria | 4. Conclusiones |
| | Referencias bibliográficas |

1. Introducción: formación en alternancia en la educación superior

En el contexto europeo, las universidades están realizando esfuerzos para adaptar sus objetivos y estructuras a las circunstancias sociohistóricas. El Proceso de Bolonia propone un cambio estructural que afecta al sistema de titulaciones —para hacerlo comparable a nivel europeo—, a la estructura de los estudios, a la movilidad del personal universitario, a la ocupabilidad y al aprendizaje a lo largo de la vida (European Ministers Responsible for Higher Education, 2009). Se está requiriendo a las universidades que su formación esté orientada a la creación de habilidades y competencias sociales y profesionales que permitan al individuo hacer frente a los actuales desafíos del trabajo. Este ha sido

el discurso impulsado por la lógica institucional de la reforma europea del sistema universitario (Luzón Trujillo et al., 2009), legitimando una política educativa al servicio del desarrollo de la Unión Europea y del progreso económico y social. De acuerdo con esta finalidad, ya «no es suficiente un conocimiento codificado, propio de profesionales con competencias técnicas especializadas, sino que además se requieren unas habilidades adquiridas a través de la experiencia, de contactos personales, de actividades realizadas en [...] redes de producción» (Luzón Trujillo et al., 2009, 5). Esta profesionalización de la educación superior a nivel europeo implica que se tenga que hacer frente a los avances tecnológicos y a una redefinición de los procesos de enseñanza y aprendizaje basada en conocimientos aplicados, útiles social y económicamente (Barnett, 1993).

Este cambio educativo repercute, sin duda, en el modelo curricular y organizativo de las instituciones universitarias. Se trata de realizar un diseño curricular flexible y polivalente, que responda a la situación cambiante, impredecible y temporal de los acontecimientos que nos rodean, para lo cual se hace necesario el cambio organizativo de la institución, abriéndose a nuevos espacios, estableciendo relaciones con otros entornos y rompiendo el sincronismo espacio-temporal (Huerta Amezola et al., 2000; Tejada Fernández, 2006). Siguiendo a Tejada Fernández (2006), supone superar «modalidades formativas meramente escolares y apuntar respuestas en torno a nuevas formas de intervención» (p. 1113) que supongan la apertura a entornos próximos para «trabajar con ellos y de acuerdo con ellos [...] favoreciendo la movilidad y los intercambios» (p. 1114). Algunas investigaciones corroboran que las situaciones de trabajo dan lugar a nuevos objetivos y saberes indispensables para el desarrollo profesional (Beckers, 1999; Perrenoud, 2004).

En este sentido, la formación en alternancia se erige como una alternativa que aproxima la experiencia de aprendizaje en el contexto universitario a la realidad del entorno socioeconómico (Comisión Europea, 2012). Mientras la universidad confronta el saber formal con el saber pragmático, el entorno de la empresa facilita la comunicación del nuevo conocimiento con la actividad laboral real (Coiduras, 2013). Bajo este modelo formativo los estudiantes pasan a jugar un rol más activo en la producción de su formación, relacionando teoría y práctica desde una visión más holística e integral, para llegar a alcanzar un aprendizaje abierto, flexible, permanente y realista que permite comprender y vivir mejor la tarea (Huerta Amezola et al., 2000). Se trata de un proceso educativo inductivo que otorga valor al saber pragmático, al aprender haciendo que, junto a la adquisición de conocimientos cognitivos propia de la didáctica deductiva (lógica aplicacionista), permite la construcción y el desarrollo del pensamiento adaptable integrando saberes y experiencias de ambos ámbitos (universidad y entorno laboral) (Coiduras, 2013).

La formación en alternancia implica alternar el aprendizaje entre períodos desarrollados en el centro educativo y lapsos en el campo laboral. Se establece así un continuum de construcción de conocimientos entre ambas instancias (García-Marirrodriga y Durand, 2009). Supone un cambio en la concepción

de la educación superior en lo que respecta a la relación entre formación y práctica profesional. Según Rickenmann (2007), este cambio se manifiesta de forma notoria en dos procesos relacionados: por un lado, en la generalización de la lógica de las competencias y, por otro, en la emergencia de dispositivos de formación en alternancia. En los siguientes apartados desarrollamos brevemente estos procesos.

1.1. La formación en competencias en los estudios universitarios

Aunque no es nuestra intención hacer una defensa de la formación basada en competencias, no podemos obviar el marco sociopolítico que ha sido dibujado a nivel europeo por el proceso de convergencia del espacio europeo de educación superior (EEES). El impacto que está teniendo la crisis económica en la estructura productiva y social de los países europeos se ha trasladado a las instituciones universitarias (Comisión Europea, 2006). El Plan Bolonia está siendo el mecanismo que muchos gobiernos europeos han promovido para tratar de articular el espacio educativo con el mercado productivo a través de la capacitación laboral de los graduados, siendo la educación basada en competencias la posible respuesta a la necesidad de vincular ambos sectores (Abdala, 2004; De Miguel, 2006).

La formación en competencias está vinculada a la acción, a la experiencia y al contexto profesional (Tejada Fernández, 2012). Por tanto, no se puede entender la competencia como la mera acumulación de saber (teórico o práctico), o como la disponibilidad de recursos y capacidades; sino que conlleva orientar a la acción esa acumulación de conocimiento, y movilizar conocimientos, procedimientos y actitudes para resolver situaciones en diversos escenarios profesionales (Navío, 2005).

Podríamos decir que el propósito de formar en competencias es complementar la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas adquiridas en los centros formativos para facilitar su aplicación en entornos laborales reales, fomentando la adquisición de nuevas capacidades y aprendizajes técnicos que permitan al sujeto ser autónomo y responsable. Para ello es necesario desterrar el dispositivo de formación tradicional fundamentado en un modelo mentalista y racionalista que relaciona pensamiento y acción de forma causal (Rickenmann, 2007). Como alternativa se debería pasar a un modelo dialéctico donde el proceso mental y la actividad se influyen mutuamente; se trata de un dispositivo formativo de comunicación-acción donde los procesos de enseñanza y aprendizaje suceden de forma sistémica (Brassac, 2006) (figura 1). La actividad didáctica del modelo dialéctico es fundamentalmente conjunta (Mercier et al., 2000), colectiva, en dos aspectos, el comunicativo y el de interacción con el medio material y simbólico. Procesos que son a la vez interactivos (relaciones entre profesorado y alumnado) e interpretativos (relaciones con el conocimiento).

Los conflictos surgen cuando las universidades tratan de formar en competencias sin abrirse a otros entornos porque el aprendizaje competencial

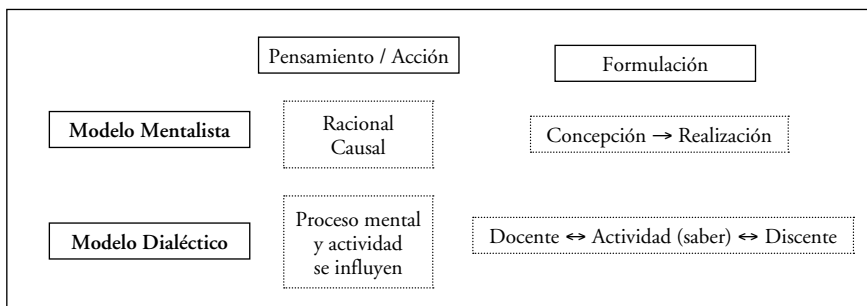


Figura 1. Dispositivos de formación en alternancia.

Fuente: elaboración propia.

puede resultar descontextualizado de las situaciones reales y de los espacios de acción donde realmente se activa y adquiere (Huerta Amezola et al., 2000; Jonnaert, 2002). El lugar por excelencia para formar en competencias profesionales es el contexto real, con situaciones complejas y en medios profesionales (Tejada Fernández, 2012). Es decir, el desarrollo de competencias laborales depende del aprendizaje escolar formal y del aprendizaje en situaciones concretas de trabajo, de tal manera que los conocimientos adquiridos en el primer contexto serán transferidos al segundo. La formación en alternancia es un mecanismo que posibilita esta conexión, y puede contar con distintos dispositivos que la hagan posible. En el siguiente apartado se comentan las prácticas formativas como oportunidad de formación en alternancia en el contexto universitario.

1.2. Dispositivos de formación en alternancia en educación superior

La formación en alternancia parte de la premisa que la experiencia favorece el desarrollo de competencias (Tejada Fernández, 2012). Esta premisa requiere de cierto grado de responsabilidad y reflexión sistémica para que realmente la situación de trabajo se convierta en situación de aprendizaje. La clave reside en crear un saber sobre la realidad contextualizada, saber hacer y saber ser/estar en el escenario profesional real.

En el contexto de la formación universitaria se podrían encontrar distintos grados de alternancia. Siguiendo a Abdala (2004), podrían oscilar desde la contemplación de la lógica productiva en el propio lugar de la formación (aula universitaria), que sería el menor grado de formación en alternancia, hasta la máxima alternancia, entendida como la cooperación entre los dos polos bajo una articulación permanente.

Malglaive (1975) clasifica tres grados de alternancia que ha denominado «falsa alternancia», «alternancia aproximada» y «alternancia real». La primera supone una falta de relación entre la formación curricular formal y las actividades prácticas; se trata del nivel más básico de formación en alternancia. Como grado intermedio, la «alternancia aproximada» alude a la participación

en la tarea práctica real como observador, sin medios para actuar sobre ella; supone organización didáctica al articular los tiempos y espacios de formación de ambos entornos. El mayor grado de alternancia corresponde a la «alternancia real», que tiene como objetivo una formación teórica y práctica que permita construir el proyecto educativo de forma propia para aplicarlo reflexivamente; supone una implicación mucho mayor, siendo la interacción entre los espacios una realidad constante.

En el estudio nos detenemos a comentar el dispositivo de formación en alternancia articulado en las universidades a partir de las prácticas formativas. Este mecanismo cuenta con una larga historia (Tejada Fernández, 2012). Si bien podemos resaltar la década de los ochenta como el momento en el que son impulsadas en el contexto universitario europeo. De hecho, en 1979, el Consejo de Europa las propició a partir de la definición que realizó para tratar la cuestión de la alternancia, refiriéndose a ella como « le développement de liaisons effectives entre la formation et l'expérience sur le lieu de travail. Ces liaisons impliquent l'établissement de programmes coordonnés et de structures qui permettent une coopération des différents responsables concernés » (p. 49).

En el contexto español, el Real Decreto 1497/1981, de 19 de junio, sobre Programas de Cooperación Educativa, establece que es necesario dar la «oportunidad al estudiante de combinar los conocimientos teóricos con los de contenido práctico y de incorporarse al mundo profesional al finalizar el programa con un mínimo de experiencia» (p. 16734). Las prácticas formativas son un medio para vincular la educación formal y el mundo del trabajo, ya que permiten aplicar en contextos reales los conocimientos adquiridos en las aulas universitarias, adquirir otros conocimientos adicionales propios del contexto real, confrontar situaciones complejas y conocer los condicionantes con los que se desarrolla el trabajo (García Delgado, 2002).

La clave para que las prácticas formativas que se diseñan desde la universidad sean consideradas un verdadero dispositivo de alternancia estriba en su planteamiento y planificación. Así, la mera observación que realizan los estudiantes durante sus prácticas no es suficiente para alcanzar el desarrollo competencial que la formación en alternancia podría lograr (Correa Molina, 2011). Exclusivamente a partir de la reflexión conjunta de ambos contextos, situando «la profesión como criterio organizador a partir del cual los actores del campo intelectual (universidad) y los del campo laboral (profesionales) pueden construir una visión consensuada y contextual sobre el sentido de la carrera» (Pereira Domínguez y Solé Blanch, 2013, p. 240). Así, universidad y entorno profesional estarán conectados para poder someter a estudio, reflexión, crítica y mejora los modelos formativos. En caso de no producirse esta relación de forma coherente, nos encontraríamos con medios de representaciones y expectativas divergentes que situarían a los estudiantes en una relación de tensión por tener que responder a sus demandas independientes y descontextualizadas (Correa Molina, 2011).

De esta forma, el diseño de las prácticas formativas universitarias permitiría la formación sólida del alumnado universitario, a través de un programa

formativo paralelo en la universidad y en la empresa, capaz de combinar teoría y práctica (formación y profesionalización) (Coiduras et al., 2009; Pereira Domínguez y Solé Blanch, 2013). Este dispositivo de alternancia es una de las mejores vías para la inserción laboral de los estudiantes universitarios.

Con el caso que se presenta se pretende caracterizar las prácticas formativas desarrolladas en los grados de maestro en Educación Infantil y Primaria puestos en marcha en Florida Universitaria, centro de formación superior nacido en el año 1993, que imparte titulaciones universitarias oficiales adscritas a la Universidad de Valencia y la Universidad Politécnica de Valencia. Asimismo, se muestran los desafíos en la organización de las prácticas en dichos programas y el trabajo conjunto realizado con entornos no universitarios para mostrar la importancia de la formación en alternancia en la educación superior.

2. Formación profesional en alternancia en Florida Universitaria

La revisión y reformulación del modelo educativo en Florida Universitaria surge en respuesta al requerimiento de adaptación al EEES y a los cambios del entorno social, económico y empresarial. La introducción de las competencias profesionales ha llevado a esta universidad a diseñar un plan de estudios sostenido desde la experiencia profesional. Su propuesta aúna un esfuerzo por hacer realidad la integración curricular, con una metodología innovadora en el espacio universitario: el aprendizaje basado en problemas. La experiencia que se relata, aunque se realiza en términos similares en todas las titulaciones que ofrece, se va a situar específicamente en el tercer curso de los grados de Educación Infantil y Primaria. Esta especificidad permitirá profundizar sobre el contenido de la propuesta y mostrar cómo la formación profesional en alternancia en el espacio universitario les ha permitido articular el conocimiento poderoso al que alude Young (2008) con la racionalidad práctica. La alternancia real (Malglaive, 1975) es retomada desde esta experiencia con objeto de garantizar constantes interacciones entre el espacio de aula y el de empresa (en el caso que nos ocupa, instituciones socioeducativas).

Este es un estudio descriptivo transversal y tiene como objetivo mostrar los beneficios de la formación profesional en alternancia en estudiantes universitarios. Se analiza cómo se articula teoría y práctica, si se reducen las distancias, si se eliminan tópicos curriculares que fragmentan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Currículum como proceso que invita a la reflexión sobre qué enseñar y aprender, sin obviar respuestas al para qué, al cómo, o al qué, cómo y cuándo evaluar.

2.1. Contenido curricular: la mirada puesta en qué enseñar-aprender

La iniciativa de esta universidad en el tercer curso del Grado de Educación Infantil y Primaria mantiene un plan de estudios con asignaturas próximas a las que podemos encontrar en grados de otras universidades, tal como muestran las tablas 1 y 2. Si bien, introduce importantes peculiaridades: cada una

Tabla 1. Plan de estudios del tercer curso del Grado de Educación Infantil en Florida Universitaria 2013/2014

Tipo	Asignatura	Créditos
Formación básica	La Escuela de Educación Infantil	4,5
	Taller de Juego en la Educación Infantil	4,5
	Estimulación e Intervención Temprana: Música, Grafismo y Movimiento	6
Formación didáctica y disciplinar	Procesos Musicales en Educación Infantil	6
	Educación Física y su Didáctica en Educación Infantil	6
	Iniciación a la Lectura y a la Escritura	4,5
	Educación Plástica y Visual y su Didáctica en Educación Infantil	6
	Prácticas Escolares de Educación Infantil II	16,5
Formación optativa	Taller Multidisciplinar del Área de los Lenguajes, Comunicación y Representación	6
TOTAL CRÉDITOS		60

Fuente: Florida Universitaria.

Tabla 2. Plan de estudios del tercer curso del Grado de Educación Primaria en Florida Universitaria 2013/2014

Tipo	Asignatura	Créditos
Formación didáctica y disciplinar	Aprendizaje de la Lectura y la Escritura	4,5
	Didáctica de las Ciencias Sociales: Aspectos Básicos	4,5
	Desarrollo de Habilidades Comunicativas en Contextos Multilingües	6
	Didáctica de la Aritmética y la Resolución de Problemas	6
	Didáctica de las Ciencias Naturales: Materia, Energía y Máquinas	4,5
Formación optativa	Mención de Especialización	18
Prácticas escolares	Prácticas Escolares de Educación Primaria II	16,5
TOTAL CRÉDITOS		60

Fuente: Florida Universitaria.

de las disciplinas dedica el 25% de sus créditos a un proyecto interdisciplinar conectado a las prácticas formativas.

En esta propuesta curricular, denominada Proyecto Integrado (PI), el alumnado, en grupos reducidos, realiza un proyecto en un contexto real.

Los resultados deberán contener, de forma aplicada e integrada, conocimientos que se proporcionan en las asignaturas cursadas en la titulación. En

los dos últimos cursos académicos, el PI ha tenido como lema «Resolvamos un problema real», cuyo propósito ha sido la resolución de una necesidad educativa detectada por la entidad socioeducativa en la que se participa.

En la tabla 1, se muestra el contenido curricular en el Grado de Educación Infantil. Es importante destacar que el contenido de la formación optativa también se suma al PI, destinando un total de 17 créditos junto a los 16,5 créditos de las prácticas escolares.

En el tercer curso del Grado de Educación Primaria se destinarán a la práctica profesional 11 créditos, el 25% de cada una de las asignaturas cursadas junto a las prácticas escolares, 16,5 créditos (tabla 2).

A través del PI, esta universidad pretende desarrollar las competencias específicas de las asignaturas del curso y competencias transversales asociadas. En tercero de grado, curso en el que nos centramos, destacan el aprendizaje permanente y la gestión del conflicto a través de la negociación y la toma de decisiones.

Complementariamente, el contenido de las prácticas escolares ofrece la oportunidad de observación y valoración de las respuestas profesionales que los maestros y maestras dan a situaciones complejas en entornos reales. El análisis de los contextos y situaciones en las que se realiza la práctica profesional permite a los estudiantes conectar la entidad en la que se desarrolla el PI a sus experiencias en las prácticas formativas. Las figuras que tutorizan las prácticas formativas se convierten en asesoras: orientan los procesos y validan la resolución del problema. Sirva de ejemplo uno de los proyectos de la pasada programación. Requirió el desarrollo de materiales que propiciaran el tratamiento de la diversidad, poniendo el acento en cuestiones de género. El alumnado introdujo en su proyecto conocimiento valioso extraído de fuentes secundarias, pero también de estas fuentes profesionales que le permitieron transferir, filtrar y validar las propuestas más idóneas.

2.2. Metodología: cómo enseñar a través del aprendizaje basado en problemas

La metodología utilizada en el PI es el aprendizaje basado en problemas (ABP). Esta estrategia presenta el problema, identifica las necesidades de aprendizaje, busca la información necesaria y, por último, regresa al problema con la intención de resolverlo. En este proceso, el alumnado es el protagonista en el tratamiento del conocimiento y el profesorado pasa a ser un facilitador del proceso de aprendizaje.

El objetivo prioritario de esta metodología aúna la adquisición del conocimiento y el desarrollo integral del profesional en formación. El alumnado es el que identifica objetivos y necesidades, se compromete, descubre y analiza. Se trata de una estrategia que se retroalimenta desde la práctica profesional que estimula el desarrollo de competencias transversales como el liderazgo, el trabajo en equipo, la creatividad, el pensamiento crítico y la toma de decisiones.

Diversos estudios destacan las ventajas del ABP frente al estilo de enseñanza tradicional (Dochy et al., 2003; Morales-Mann y Kaitell, 2001; Myers y Horst, 2000; Savin-Baden, 2000). Estas investigaciones muestran cómo los

estudiantes que aprenden a través del ABP mejoran su capacidad de razonamiento ante un problema profesional, integran los conocimientos mostrando habilidades para utilizarlos en tiempo real, aumentan su motivación y utilizan estrategias para un aprendizaje profundo en mayor medida que los estudiantes que reciben una enseñanza tradicional expositiva. Conocimientos, procedimientos y actitudes permiten poner a prueba el saber, el saber hacer y el saber ser del alumnado.

En Florida Universitaria se organiza el currículum en torno a problemas y cuestiones significativas, definidas de manera colaborativa entre el profesorado, el alumnado y las instituciones socioeducativas en las que se lleva a término la experiencia. Los temas que van a surgir de esta iniciativa se convierten en un espacio de investigación y desarrollo profesional, íntimamente relacionado con la práctica, a la que se dirige desde la observación, la reflexión, el análisis y la actuación educativa. El problema dirige todo el proceso —aunque sólo es una excusa para la construcción del conocimiento, es su centro aglutinador (Font, 2004)—, y el alumnado es explícitamente corresponsable de su aprendizaje. Todo problema se caracteriza por la (i) familiaridad: el alumnado ha observado alguna vez o posee información cotidiana sobre el fenómeno descrito como problema; (ii) contextualidad: los fenómenos se presentan dentro de un contexto fácilmente identificable. La formación profesional en alternancia que se propone facilita desde las prácticas formativas que ambas características se cumplan.

Las fases de este proyecto responden a la propuesta desarrollada por Morales y Landa (2004) (figura 2).

Estas fases muestran la relevancia de profundizar en los pasos previos a la resolución definitiva del problema. Es clave el trabajo de investigación que permite orientar el estudio y la revisión documental: el filtrado, análisis y tratamiento del conocimiento, así como la adaptación al contexto desde el que se solicita. Este esfuerzo permite aunar revisiones teóricas y profesionalizadoras.

Los equipos de trabajo, conformados por cuatro o cinco alumnos, disponen de dos cuatrimestres para realizar el PI. En cada aula se elaboran ocho proyectos, cuyo seguimiento y valoración se basa en interacciones múltiples, posibles desde diversos campos de actuación. La generación de redes de trabajo colaborativo es un elemento profesionalizador que permite la constante reelaboración de los resultados, de las respuestas al problema. Cada alumno, cada equipo de trabajo del PI, toma conciencia de la relevancia de contar con recursos suficientes para resolver el problema planteado. Los agentes implicados en el asesoramiento pertenecen a distintos espacios (figura 3): (i) espacio académico: el profesorado ofrece respuestas especializadas relativas a su área de conocimiento; por otra parte existe un profesor que coordina los PI en el aula y asesora en cuestiones más holísticas; (ii) espacio entre iguales: el resto del alumnado del aula reflexiona sobre los avances de cada PI; y (iii) espacio profesional: la tutorización de las prácticas formativas es considerada una fuente clave de conocimiento y validación del PI; por otra parte, la institución

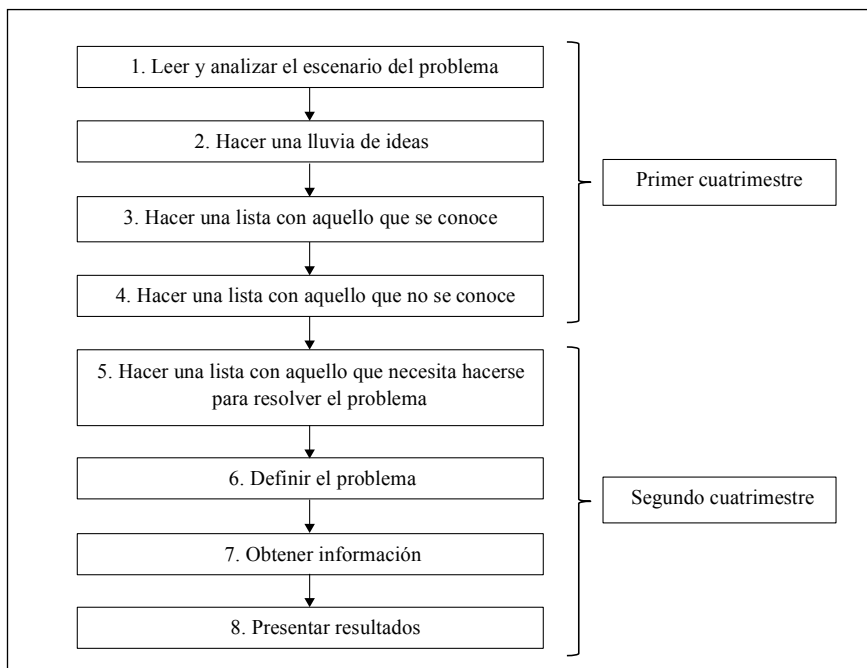


Figura 2. Temporalización a partir del desarrollo del proceso de ABP de Morales y Landa (2004).

Fuente: elaboración propia.

socioeducativa en la que se pretende resolver un problema educativo mantiene contacto durante todo el proceso con objeto de garantizar que el problema planteado se resuelva.

¿Cómo se garantizan estas interacciones desde la universidad? Con objeto de posibilitar el apoyo entre iguales, se destina tiempo en el aula a presentar en dos ocasiones los avances del proyecto al resto del grupo. El profesorado dedica tiempo presencial en su asignatura al asesoramiento y a permitir el avance en la elaboración. Las personas que tutorizan las prácticas desde los centros escolares son conocedoras de las finalidades del PI y están abiertas a la colaboración. Las instituciones socioeducativas que participan en el PI se comprometen a realizar al menos cuatro entrevistas con el equipo de trabajo, destinadas a determinar sus necesidades, delimitar con claridad el problema, realizar un seguimiento sobre su resolución y valorar los resultados definitivos. La iniciativa del alumnado es clave para garantizar interacciones fluidas más allá del espacio universitario, tanto en la institución en la que se desarrolla el PI, como en las instituciones en las que el equipo lleva a cabo las prácticas formativas.

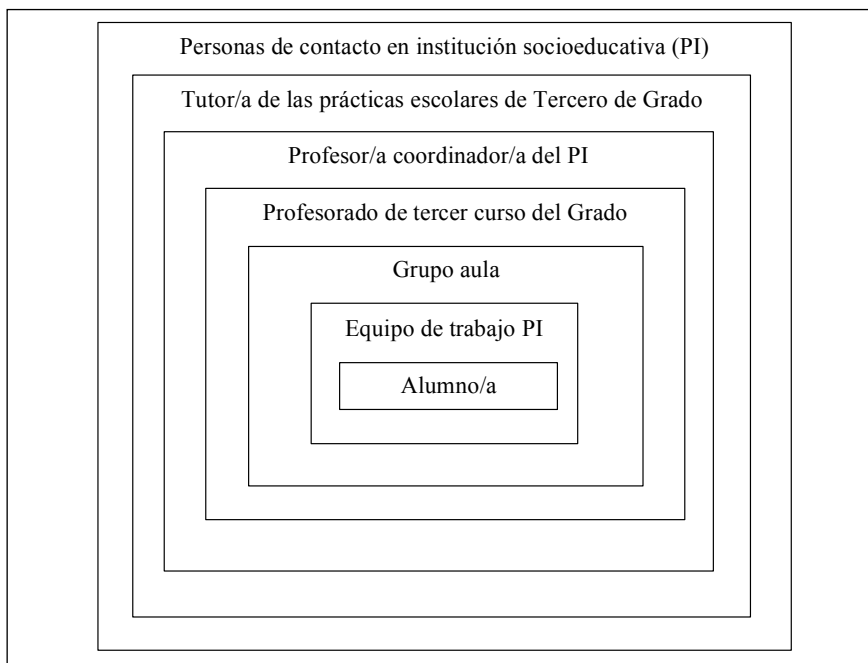


Figura 3. Interacciones requeridas para el adecuado desarrollo del PI en tercer curso del Grado de Educación Infantil y Primaria en Florida Universitaria.

Fuente: elaboración propia.

2.2.1. *El Proyecto Integrado en clave organizativa*

La organización del PI es sin duda una de las claves para posibilitar su éxito. La Unidad de Gestión del PI (UGPI) nace en Florida Universitaria con objeto de hacer posible esta experiencia educativa. Está conformada por los coordinadores y coordinadoras de los PI, las orientadoras responsables del desarrollo competencial, el director del proceso y la directora de Estudios Superiores de Florida Universitaria. Es un órgano que toma decisiones relativas a calendarización, formación, coordinación y seguimiento del PI y criterios de evaluación. Cada coordinador académico realiza seminarios para la formación competencial del alumnado del grupo, configura los equipos con el apoyo del test Belbin y tutoriza al alumnado. En ocasiones, se cuenta con formadores externos especializados en los seminarios a tratar (nuevas tecnologías, orientación profesional, innovación y emprendeduría...). El profesorado participa en la formación competencial del alumnado, asesora en la realización del PI en la medida que se relaciona con su área de conocimiento y supervisa el rendimiento académico. Por su parte, el alumnado desarrolla sus roles dentro del equipo con la ayuda de los coordinadores.

Se procura formación a través de seminarios a la coordinación académica, con objeto de posibilitar la posterior formación del alumnado en relación a

competencias transversales requeridas en el PI. El profesorado es formado en seminarios que amplían su conocimiento metodológico sobre el ABP y sobre las competencias transversales posibilitadoras de su desarrollo.

La primera toma de contacto con las instituciones socioeducativas es realizada por la coordinación académica, con objeto de filtrar aquellas organizaciones abiertas a la participación en la experiencia. El alumnado escoge la entidad en la que desea realizar el PI y junto a ella analiza las necesidades experimentadas y las oportunidades de responder a estas, contrastando las propuestas con el coordinador. Se genera así un vínculo relacional y de compartir conocimiento entre alumnado, coordinadores y entidades colaboradoras.

2.3. Qué, cómo y cuándo evaluar

La evaluación es uno de los elementos más cuidados en el PI. Desde el criterio qué evaluar, responde a dos grandes ámbitos: la aplicación del PI y los resultados de aprendizaje. En ambos casos se evalúa durante el proceso, con objeto de retroalimentarlo, y a la finalización.

La totalidad de los agentes implicados en el PI son partícipes de su evaluación. Alumnado, profesorado y UGPI valoran el cumplimiento de los objetivos, la idoneidad de la metodología de ABP, la evaluación, la atención al alumnado y el desarrollo global del proyecto. Los primeros, alumnado y profesorado, a través de cuestionarios. La UGPI, en reuniones regulares a lo largo del curso, donde se toman acuerdos y se recogen opiniones que quedan reflejadas en las actas de la reunión. Las entidades socioeducativas participantes en los PI, sin embargo, evalúan su idoneidad de manera informal. Esta cuestión se subsanará en el curso 2014/2015, con la creación de una encuesta para este fin.

El instrumento utilizado por los estudiantes y el profesorado para evaluar el PI incluye las mismas dimensiones e indicadores, con algunos matices diferenciadores relativos principalmente al estilo narrativo, con objeto de poner siempre en el centro a los estudiantes. El cuestionario de satisfacción se utiliza desde la implantación del PI en el curso 2009/2010. Se trata de un cuestionario compuesto por 18 ítems presentados en una escala de tipo Lickert que oscila de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo), organizados en cinco bloques temáticos que evalúan los objetivos del PI, la metodología, los instrumentos de evaluación, la atención al alumnado y la valoración global. La herramienta diseñada para sistematizar lo abordado en las reuniones de la UGPI es de reciente creación. Consiste en una rejilla abierta que sirve para dirigir la reunión en base a unos puntos a tratar, entre los que destacan valorar el funcionamiento en la relación y el contacto con la institución educativa participante y el desarrollo de competencias transversales. Ambas herramientas nacen con la intención de retroalimentar los proyectos y posibilitar su mejora. En la tabla 3 se muestran los aspectos que se consideran en los instrumentos de evaluación del PI por parte del alumnado y del profesorado.

Tabla 3. Evaluación de la aplicación del PI en tercer curso de Grado de Educación Primaria y Educación Infantil en Florida Universitaria

Qué evaluar	Cómo evaluar	Dimensiones evaluación	Quién evalúa	Cuándo evalúa
		Objetivos del PI		
		Metodología		
	Evaluación individual. Encuesta	Evaluación	Estudiantes y profesorado	Al finalizar el curso
		Relación y atención al alumnado		
		Valoración global		
Proyecto Integrado		Contacto con instituciones		
		Competencia trabajo en equipo		
	Evaluación grupal. Reunión	Competencia negociación	UGPI	Al finalizar el semestre
		Competencia toma de decisiones		
		Seminarios PI		
		Mejoras en el PI		
		Otros aspectos de funcionamiento		

Fuente: elaboración propia.

También son evaluados los resultados de aprendizaje. Profesorado, alumnado e instituciones socioeducativas participan de este proceso. La nota final tiene una ponderación del 25% en cada asignatura, salvo en la disciplina de Taller Multidisciplinar del área de los lenguajes, comunicación y representación, dónde se aplica el 100%. Esta nota incluye dos ámbitos de análisis: informe final (40% grupal y 20% individual) y presentación del proyecto (25% grupal y 15% individual) (tabla 4).

Se han elaborado diferentes instrumentos para recabar la información y los resultados en cada uno de los bloques. Así, la evaluación del informe final grupal que realiza el profesorado sigue las pautas de la «rúbrica de evaluación del trabajo escrito» para evaluar la búsqueda de información, elaboración del contenido y redacción de las conclusiones (aspectos relativos al proceso de construcción del conocimiento). Mientras, la persona coordinadora del PI, siguiendo la misma rúbrica, será la encargada de evaluar la organización del contenido y la presentación formal (aspectos más próximos al cuidado del estilo). En lo que respecta a la evaluación del informe final en su variante de trabajo individual, el alumnado realiza una autoevaluación de su proceso y la evaluación del resto de integrantes de su grupo. Para ello han de seguir una rúbrica formada por ocho indicadores que deben completar y que hacen alusión a: la realización de las tareas asignadas, la participación, la colaboración, la consideración de

Tabla 4. Evaluación de resultados de aprendizaje del PI en tercer curso de Grado de Educación Primaria y Educación Infantil en Florida Universitaria

Qué evaluar	Cómo evaluar	Dimensiones evaluación	Quién evalúa	Cuándo evalúa
Informe final	Evaluación del equipo	Búsqueda de información	Profesorado	Al finalizar el semestre
		Elaboración del contenido		
		Redacción de conclusiones		
		Organización del contenido		
	Presentación formal	Profesor y coordinador del PI		
Evaluación individual	Participación individual	Entre iguales/ Autoevaluación	Seguimiento quincenal, evaluación intermedia y al finalizar el semestre	
Presentación del proyecto	Evaluación del equipo	La preparación previa	Tribunal: 3 instituciones socioeducativas no vinculadas al PI	Al finalizar el semestre
		El desarrollo de contenidos		
		Los elementos gráficos		
		El lenguaje oral		
	La comunicación no verbal			
Evaluación individual	Defensa oral individual			

Fuente: elaboración propia.

las demás opiniones, el seguimiento del trabajo no presencial, la búsqueda de información, la participación en la elaboración del informe y la presentación final. La evaluación grupal de la presentación del PI la realiza un tribunal formado por representantes de tres instituciones educativas no directamente vinculadas con el PI que se presenta. La rúbrica que se sigue para este fin recoge aspectos sobre la preparación previa, el desarrollo del contenido, los elementos gráficos, el lenguaje oral y la comunicación no verbal. Utilizando la misma rúbrica, el tribunal evaluará el desempeño individual en la exposición, incorporando una pregunta individual a cada miembro del equipo.

3. Resultados

La muestra estuvo formada por el alumnado de tercer curso de los grados de Educación Primaria e Infantil de Florida Universitaria en Catarroja (España). Tres grupos de Educación Primaria y dos grupos de Educación Infantil la conforman. En la programación 2012/2013 se contabilizaron 129 estudiantes. En la programación 2013/2014 representan un total de 114 estudiantes. Se trata de alumnado que en primer y segundo curso de estos grados participaron en la realización de proyectos integrados a través de la metodología de aprendizaje por proyectos.

En la sección de resultados se presentan los datos obtenidos en la administración de los instrumentos presentados en el epígrafe anterior.

3.1. Resultados de satisfacción

El tercer curso en los grados de Educación Primaria e Infantil se instaura en Florida Universitaria en la programación 2012/2013, por lo que se disponen de datos de los dos últimos cursos académicos.

Centrando nuestra atención en los estudiantes, en el curso académico 2012/2013 se observa una puntuación media de 6,3. La dimensión que más se resiente es la «Metodología», que es valorada con 4,6 puntos, aunque cuando se les pide que valoren el PI de forma global le otorgan 7,4 puntos. En la segunda programación se puede observar mejoría sobre todas las dimensiones en la opinión del alumnado, resultado del proceso de revisión y mejora que se realiza del PI tras la primera programación. Las dimensiones que mayor mejoría han experimentado son «Metodología» y «Valoración global», ambas con una subida de 1,2 puntos de un curso a otro; especialmente relevante para el caso de la «Metodología», que pasa de estar suspendida en 2012/2013 a ser aprobada en 2013/2014. En esta dimensión se pudo realizar una mejor presentación del PI y adaptación de la guía para ser más clarificadora, se ajustó el volumen de trabajo en cada módulo y se ofreció tiempo adecuado para mejorar el desarrollo del PI. El incremento de la valoración en el caso de la «Evaluación» y de «Atención al alumnado» es de 1,1 y 1,0 puntos respectivamente, lo cual indica que ha mejorado la opinión sobre los instrumentos de evaluación, el propio sistema de evaluación y la comunicación y tutoría que realiza el profesorado con los estudiantes. La dimensión «Objetivos» es la que menos subida ha experimentado entre cursos, 0,5 puntos, si bien se encontraba entre lo mejor valorado en el curso 2012/2013; aquí el alumnado ha percibido que el PI ha mejorado su formación, ya que desarrolla competencias y aptitudes para el futuro profesional, complementa su desarrollo personal y hace más atractivo su proceso de aprendizaje. Debemos destacar, finalmente, la puntuación obtenida en la «Valoración Global». Como decíamos, ha experimentado una de las subidas más importantes; pero, además, queremos señalar su implicación en la valoración del PI. Los estudiantes muestran su satisfacción general con lo que han aprendido en el PI por encima del resto de valoraciones, lo

cual indica que aunque se reconozcan limitaciones que pueden ser revisadas, el PI promueve la satisfacción del alumnado en el desarrollo de competencias.

En la tabla 5 se presentan las respuestas del profesorado sobre su satisfacción con el PI. En el curso académico 2012/2013 se observa una puntuación media de 8,1. La dimensión menos valorada, al igual que opina el alumnado, es la de «Metodología», aunque, en esta ocasión, es aprobada con nota, 7,9 puntos. Se puede observar que, en todas las dimensiones consideradas en la encuesta y en ambos cursos académicos, el profesorado manifiesta una opinión más positiva que la vertida por el alumnado. Especialmente en la dimensión «Atención al alumnado», que depende directamente de su labor como profesional de la educación. Sin embargo, al contrario de lo que ocurre entre los estudiantes, la «Valoración global» del profesorado en el curso 2012/2013 es inferior a la manifestada en las otras dimensiones. Destaca, asimismo, la subida que han experimentado las dimensiones «Objetivos» y «Valoración global», con una mejoría de 0,8 y 1,6 puntos, respectivamente. El resto de dimensiones mantienen puntuaciones similares de un curso a otro. Se podría pensar que la diferencia de opiniones entre alumnado y profesorado es causa principalmente de la formación que el profesorado recibió al inicio de la implantación del PI y que, por tanto, le confiere conocimientos para identificar los objetivos, la metodología y evaluación del PI; aspectos que el alumnado puede afrontar con incertidumbre si no son explicados con claridad al inicio del PI.

De las reuniones mantenidas por la UGPI se recoge, a través de sus actas, información cualitativa que ofrece datos para identificar la calidad de la ejecución del PI y propuestas para mejorar el proceso. De nuevo, el análisis se centra en aquellas informaciones que hacen referencia al tercer curso de los grados de Educación Primaria e Infantil, por lo que nos limitamos a las reuniones que la UGPI ha mantenido en los cursos 2012/2013 y 2013/2014.

Tras realizar una lectura pormenorizada de las actas, se procedió a establecer categorías de contenido, en base a criterio de equivalencia y similitud. Entre los resultados, en la programación 2012/2013 se destaca la formulación de objetivos muy ambiciosos, en ocasiones con escasa relación entre módulos

Tabla 5. Valoración del PI por alumnado y profesorado de tercer curso de Grado de Educación Primaria y Educación Infantil en Florida Universitaria

Agente	Curso académico	Dimensión				
		Objetivos	Metodología	Evaluación	Atención alumnado	Valoración global
Alumnado	2012/2013	6,8	4,6	6,5	6,4	7,4
	2013/2014	7,3	5,8	7,6	7,4	8,6
Profesorado	2012/2013	8,4	7,9	8,0	8,9	7,5
	2013/2014	9,2	7,8	8,1	9,1	9,1

Fuente: elaboración propia.

y de difícil explicación para el alumnado al inicio de curso. Se manifiesta la dificultad de tratar determinados temas trabajados en el PI en algunas de las materias por la lejanía del contenido abordado. La metodología, que veíamos en la encuesta anterior es la que obtiene una valoración más baja, supone excesiva carga de tareas y número de entregas, lo cual no permite profundizar en las actividades. A este respecto se propone replantear algunos seminarios formativos y ampliar la formación sobre la metodología PI para comprender mejor la forma de trabajo. La evaluación llevada a cabo penaliza a los estudiantes trabajadores frente a los que no lo hacen tanto, lo cual genera conflictos y presión. En la programación 2013/2014 se observa que las notas académicas obtenidas (véase el siguiente apartado) son muy altas, lo que a su vez genera conflicto entre el profesorado, ya que se detecta, en algunos casos, que los resultados académicos no reflejan el aprendizaje de su área profesional, viéndose forzados a contabilizar con un 25% la puntuación en la nota final de su asignatura aunque sea escasa la conexión entre el área de conocimiento y el problema resuelto en el PI. También se ha observado una mejora en la coordinación entre el equipo de profesorado y una mayor supervisión directa sobre las tareas. El equipo docente reconoce la necesidad de desarrollar propuestas concretas que ofrezcan al alumnado mayor claridad sobre la ejecución del PI.

3.2. Resultados pedagógicos

Los resultados pedagógicos que se presentan corresponden a 100 estudiantes, de los cuales 53 son estudiantes del Grado de Educación Primaria y 47 del Grado de Educación Infantil. Por tanto, identificamos a 14 personas que no finalizaron su participación en el PI en la programación 2013/2014.

Los conocimientos evaluados aluden a competencias profesionales transversales como trabajo en equipo, nuevas tecnologías, innovación y creatividad, competencia oral y escrita, así como al planteamiento del proyecto, el proceso seguido en su elaboración y los resultados obtenidos.

La nota media obtenida por el total de estudiantes en el curso académico 2013/2014 fue de 8,7 (con una DS de 0,76). En función del grado, se observa alguna ligera diferencia. Mientras la media obtenida por los estudiantes de Primaria es 8,4 (DS 0,80), la obtenida en Infantil es 9,0 (DS 0,59).

La nota final obtenida en el PI es el resultado de aplicar una fórmula donde el 40% corresponde al informe final grupal (IF); el 25%, a la presentación oral grupal (PO); el 15%, a la defensa oral individual (DOi), y el 20%, al trabajo individual (TI). La tabla 6 muestra los estadísticos descriptivos obtenidos en estos ítems distribuidos por grado. En ambos grupos la nota media más alta se ha obtenido en el TI, seguida del PO y del IF, mientras que la DOi obtiene la puntuación más baja. En todos los ítems, los estudiantes del Grado de Educación Infantil obtienen puntuaciones medias superiores a la de los estudiantes del Grado de Educación Primaria. En cualquier caso, observando las puntuaciones medias obtenidas se puede decir que el PI tiene un impacto

Tabla 6. Estadísticos descriptivos en resultados pedagógicos de los estudiantes de tercer curso de Grado de Educación Primaria y Educación Infantil en Florida Universitaria. Programación 2013/2014

Grupo	Estadístico	Ítem				Nota final
		IF	PO	DOI	TI	
Infantil	Media	9,0	9,0	8,3	9,3	9,0
	DS	0,54	0,93	0,89	0,85	0,59
	Mínimo	7,9	7,3	6,0	6,4	7,7
	Máximo	9,8	10,0	10,0	10,0	9,9
Primaria	Media	8,5	8,6	7,8	8,8	8,4
	DS	1,12	0,63	0,92	1,14	0,80
	Mínimo	5,9	7,1	5,5	5,8	6,0
	Máximo	9,8	9,3	9,5	10,0	9,5

Fuente: elaboración propia.

positivo en los aprendizajes del alumnado participante, dado que sus resultados académicos oscilan de notable a sobresaliente.

La nota final obtenida por cada estudiante en el PI supone el 25% de la nota de cada asignatura participante en el PI. Así, los resultados académicos analizados nos informan que, en promedio, cada estudiante contabilizará 2,2 puntos sobre 10 en la nota global de las asignaturas que cursan. Aspecto que desde la UGPI, como se ha mostrado anteriormente, es valorado de forma crítica.

4. Conclusiones

Los beneficios de la formación profesional en alternancia en estudiantes universitarios son plausibles: aumentan la motivación del alumnado, dotan de sentido al conocimiento teórico y se multiplican las interacciones de aprendizaje en entornos académicos y profesionales.

El ABP como método y filosofía es un enfoque eficaz para el fomento de la autonomía, el pensamiento crítico y el aprendizaje autónomo en estudiantes de tercer curso de Educación Infantil y Primaria. Los resultados tanto en atención a la satisfacción de los agentes implicados, como en la evaluación de los aprendizajes adquiridos, así lo corroboran. Estas habilidades se constituyen como necesarias para la gestión de la creciente complejidad de formar profesionales de calidad en magisterio. Sin embargo, la aplicación de estrategias de ABP dentro de los proyectos integrados es un reto debido a las dificultades de evaluación de estos procesos de aprendizaje en pequeño grupo, dadas las diferencias individuales en cuanto a dedicación, compromiso y aportación. A pesar de estos desafíos, esta experiencia pone de relieve las oportunidades de aprendizaje no solo para el alumnado, sino también para el profesorado y las instituciones socioeducativas. De hecho, la formación del profesorado es una de las claves posibilitadoras de este nuevo modelo de ABP. Formación dirigida a

garantizar la transición metodológica y a generar un espacio de reflexión permanente entre el profesorado. También es imprescindible incorporar iniciativas organizativas como las que introduce esta universidad, posibilitadoras de cambios de calado como por ejemplo la dotación de espacios y tiempos de reunión a los distintos agentes intervinientes, la aportación de apoyo estructural, así como de apoyo en los procesos. De este modo, la universidad se apropia del conocimiento que ha generado y lo hace público para su revisión en el ámbito académico y profesional, convirtiéndose en una entidad que aprende, pero también en una organización que genera conocimiento.

Con la realización de PI se fortalecen los procesos de enseñanza de un conocimiento interdisciplinar y globalizado facilitador del aprendizaje por competencias. Esta iniciativa dota a la universidad de un contenido profesionalizador. Si bien, al profundizar en la resolución de un problema muy específico al que se destina un gran número de créditos se produce un proceso de especialización. La visión y misión del profesorado universitario se altera configurando un desarrollo curricular de su asignatura más próximo a las instituciones educativas. Sin embargo, no siempre hay un vínculo entre el currículum de la disciplina y el problema a resolver por cada equipo, repercutiendo en una cesión de créditos desde la asignatura en beneficio del PI. Proceso dirigido al manejo de conocimientos, procedimientos y actitudes muy determinados, propicios para la resolución de un problema, en detrimento de otros conocimientos, sin duda valiosos, que quizás queden aplazados o convertidos en currículum nulo (Torres, 2005).

La evaluación de los resultados adolece de información significativa de un agente fundamental: la institución socioeducativa en la que se lleva a término el proyecto. Clave para evaluar el impacto, los resultados educativos y la calidad de los servicios/productos educativos que finalmente se aportan a estas instituciones.

La experiencia presentada sirve de ejemplo de educación en alternancia, ya que la participación en grupos de trabajo, la resolución de problemas y el trabajo con entidades socioeducativas son procesos que tienen como resultado el aprendizaje. Aprendizaje que según Eraut (2004) puede producirse a partir de diferentes tipos de prácticas laborales, como podría considerarse en este trabajo el PI a partir del ABP, donde las instituciones socioeducativas en las que desarrollan las prácticas educativas se convierten en figuras de asesoramiento y validación del trabajo desarrollado en la institución donde se resuelve el problema.

Referencias bibliográficas

- ABDALA, E. (2004). «Formación por alternancia. Un esbozo de la experiencia internacional». En: E. ABDALA; J. DÍAZ ZAMÚZ; J. LASIDA; S. LATORRE; S. SANTOS y M. SUANES. *Formación de jóvenes en alternancia. Una propuesta pedagógica innovadora*. Montevideo: CINTERFOR/OIT, CEPAP, El Abrojo, 11-28.
- BARNETT, R. (1993). «Knowledge, Higher Education and Society: a Postmodern Problem». *Oxford Review of Education*, 19(1), 33-46.
<<http://dx.doi.org/10.1080/0305498930190103>>

- BRASSAC, C. (2006). «Computers and knowledge: a dialogical approach». *Al & Society*, 20(3), 1-23.
<<http://dx.doi.org/10.1007/s00146-005-0019-0>>
- BECKERS, J. (1999). « Réformer la formation initiale des enseignants: les enseignements déagés des paradigmes de formation », *Puzzle. Bulletin du Centre Interfacultaire des Formation des Enseignants*, 6, 2-18.
- COIDURAS, J. L. (2013). «Universidad y empleo: escenarios complementarios en educación superior». *Formación XXI. Revista de Formación y Empleo*, 22. Monográfico Formación en Alternancia.
- COIDURAS, J. L.; GERVAIS, C. y CORREA, E. (2009). «El contexto escolar como escenario de educación superior en la formación de docentes. El prácticum en Quebec como modelo para reflexionar ante las nuevas titulaciones de grado». *Educar*, 44, 11-29.
- CONSEJO DE EUROPA (1979). *Bulletin des Communautés Européennes*. Bruselas: Commission des Communautés Européennes.
- CORREA MOLINA, E. (2011). «La práctica docente: una instancia de desarrollo profesional». *Revista Perspectiva Educacional*, 50(2), 77-95.
- DE MIGUEL, M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza.
- DOCHY, F.; SEGERS, M.; VAN DEN BOSSCHE, J. y GIJBELS, D. (2003). «Effects of problem-based learning: a meta-analysis». *Learning and Instruction*, 13(5), 533-568.
<[http://dx.doi.org/10.1016/S0959-4752\(02\)00025-7](http://dx.doi.org/10.1016/S0959-4752(02)00025-7)>
- ERAUT, M. (2004). «Informal learning in the workplace». *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247-273.
<<http://dx.doi.org/10.1080/158037042000225245>>
- FONT, A. (2004). «Las líneas maestras del aprendizaje por problemas». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 79-95.
- GARCÍA-MARIRRODRIGA, R. y DURAND, J. C. (2009). *Alternancia y construcción de alternativas educativas. La aventura de una formación-acción-investigación universitaria*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- HUERTA AMEZOLA, J. J.; PÉREZ GARCÍA, I. S. y CASTELLANOS CASTELLANOS, A. R. (2000). «Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales». *Revista Educar*, abril-junio, Universidad de Guadalajara, 87-96.
- JONNAERT, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruselas: De Boeck.
- LUZÓN TRUJILLO, A.; SEVILLA MERINO, D. y TORRES SÁNCHEZ, M. (2009). «El Proceso de Bolonia: significado, objetivos y controversias». *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación en España*, 10, 1-11.
- MALGLAIVE, G. (1975). « La formation alternée des formateurs ». *Revue française de pédagogie*, 30(30), 34-48.
- MERCIER, G.; SENSEVY, G. y SCHUBAUER-LEONI, M. L. (2000). « Vers un modèle de l'action didactique du professeur. A propos de la course à vingt ». *Recherches en didactiques des mathématiques*, 20 (3), 263-304.
- MORALES-MANN, E. y KAITTEL, C. (2001). «Problem-based learning in a new Canadian curriculum». *Journal of Advanced Nursing*, (33), 13-19.
- MYERS, I. y HORST, S. (2000). «Groups in problem-based learning (PBL): Essential elements in theory and practice». En: H. EVENSEN y C. HMELO, *Problem-based learning: a research perspective on learning interactions*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 263-297.

- NAVÍO, A. (2005). «Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional». *Revista de Educación*, 337, 213-234.
- PEREIRA DOMÍNGUEZ, C. y SOLÉ BLANCH, J. (2013). «La cualificación profesional en educación social. El papel de prácticum». *SIPS-Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria*, 21, 237-258.
- PERRENOUD, Ph. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- RICKENMANN, R. (2007). «Investigación y formación docente: dispositivos de formación y elementos para la construcción de una identidad profesional». *EccoS - Revista Científica*, 9(2), 435-463.
- SAVIN-BADEN, M. (2000). *Problem-based learning in higher education: Untold stories*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- TEJADA FERNÁNDEZ, 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), 19-40.
- (2006). «Elementos de convergencia entre la formación profesional y la universidad: implicaciones para la calidad de la formación profesional superior». *Revista de Educación*, 340, 1085-1117.
- TORRES, J. (2005). *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.
- YOUNG, M. (2008). *Bringing knowledge back in: from social constructivism to social realism in the sociology of education*. Londres: Routledge.

Fuentes electrónicas

- COMISIÓN EUROPEA (2012). «Un nuevo concepto de educación: invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos». Estrasburgo: Comisión Europea. <http://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:dd6fddb9-95b5-4828-b8d4-d71d4c00d48f.0005.03/DOC_2&format=PDF>. [Consulta: 17 julio 2014].
- (2006). *Entrepreneurship Education in Europe: Fostering Entrepreneurial Mindsets through Education and Learning. Final Proceedings*. Oslo: Comisión Europea. <http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/files/support_measures/training_education/doc/oslo_report_final_2006_en.pdf>. [Consulta: 17 julio 2014]
- EUROPEAN MINISTERS RESPONSIBLE FOR HIGHER EDUCATION (2009). *The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area*. Lovaina: Comisión Europea. <http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communicu%C3%A9_April_2009.pdf>. [Consulta: 17 julio 2014].
- GARCÍA DELGADO, J. (2002). «Lo que hemos aprendido en 20 años de prácticas en empresa». *Revista de Docencia Universitaria*, 2(1). <<http://revistas.um.es/redu/article/view/11841/11421>>. [Consulta: 18 julio 2014].
- Real Decreto 1497/1981, de 19 de junio, sobre Programas de Cooperación Educativa. BOE nº 175, de 23 de julio de 1981, 16734-16735. <<https://www.boe.es/boe/dias/1981/07/23/pdfs/A16734-16735.pdf>>. [Consulta: 18 julio 2014].

El desarrollo de la competencia digital docente a partir de una experiencia piloto de formación en alternancia en el Grado de Educación

José L. Lázaro Cantabrana
Mercè Gisbert Cervera

Universitat Rovira i Virgili. España.
ljoseluis.lazaro@urv.cat
merce.gisbert@urv.cat



Recibido: 21/12/2014

Aceptado: 16/3/2015

Resumen

En este artículo presentamos una estrategia de innovación en la formación inicial de los futuros docentes de educación infantil y primaria que utiliza la alternancia como elemento que permite ofrecer mayor pragmatismo al proceso académico, desarrollar competencias propias de la profesión en contacto con escenarios reales y desarrollar una competencia clave para todo buen profesional del siglo XXI: la competencia digital (CD) orientada a la docencia: competencia digital docente (CDD).

La experiencia piloto que analizamos se basa en la colaboración entre la Universidad Rovira i Virgili (URV) y la escuela El Serrallo para diseñar un programa formativo y una estrategia conjunta de formación, centrada en el desarrollo de la CDD.

Los resultados de esta experiencia se analizan desde tres perspectivas: la universidad, el centro escolar y los alumnos del Grado de Educación. La valoración de la experiencia desde las tres visiones ha sido positiva. Destacamos como conclusiones la sinergia creada entre las dos instituciones, la satisfacción de los agentes implicados y la creación de una estrategia de trabajo conjunto exportable a otras situaciones similares. Esta estrategia permite mejorar la formación de los docentes, tanto en su momento inicial como durante el desarrollo de su carrera profesional

Palabras clave: formación de maestros; TIC; alfabetización digital; escuela; formación dual; colaboración.

Resum. *El desenvolupament de la competència digital docent a partir d'una experiència pilot de formació en alternança en el Grau en Educació*

En aquest article presentem una estratègia d'innovació en la formació inicial dels futurs docents d'educació infantil i primària que utilitza l'alternança com a element que permet oferir més pragmatisme al procés acadèmic, desenvolupar competències pròpies de la professió en contacte amb escenaris reals i desenvolupar una competència clau per a tot bon professional del segle XXI: la competència digital (CD) orientada a la docència: competència digital docent (CDD).

L'experiència pilot que analitzem es basa en la col·laboració entre la Universitat Rovira i Virgili (URV) i l'escola El Serrallo per dissenyar un programa formatiu i una estratègia conjunta de formació, centrada en el desenvolupament de la CDD.

Els resultats d'aquesta experiència s'analitzen des de tres perspectives: la universitat, el centre escolar i els alumnes del grau d'educació. La valoració de l'experiència des de les tres visions ha estat positiva. Destaquem com a conclusions la sinergia creada entre les dues institucions, la satisfacció dels agents implicats i la creació d'una estratègia de treball conjunt exportable a altres situacions similars. Aquesta estratègia permet millorar la formació dels docents, tant en el seu moment inicial com durant el desenvolupament de la seva carrera professional.

Paraules clau: formació de mestres; TIC; alfabetització digital; escola; formació dual; col·laboració.

Abstract. *The development of digital competence: A pilot experience in alternance training within the Bachelor in Education*

This paper presents an innovative strategy for the initial training of future teachers using alternance as an element to provide greater pragmatism to the academic process, acquire specific professional skills in real scenarios, and develop a key competence for 21st century professionals: teacher's digital competence.

The pilot experience is based on a collaboration between the Rovira i Virgili University (URV) and the Serrallo School to design a training program and a joint strategy for initial training (work-linked training) centered on the development of teacher's digital competence.

The results of the pilot experience are analyzed from three perspectives: the university (teachers), the school (tutors), and the students (alternating their training between academic and real scenarios). The assessment of the experience from the three views has been very positive. The findings highlight the synergies arising between the two institutions and show that an experience of this kind can be exported to other similar situations to improve teacher training both in its inception and during professional practice.

Keywords: Teacher training; ICT; digital literacy; school; alternance training; collaboration.

Sumario

- | | |
|---|--|
| <p>1. Introducción: la formación de la sociedad digital del siglo XXI</p> <p>2. La formación inicial en CD de los docentes. La competencia digital docente (CDD)</p> <p>3. La formación inicial del docente en alternancia: el contexto de la experiencia</p> | <p>4. Análisis de la experiencia de innovación</p> <p>5. Lecciones aprendidas y propuestas</p> <p>Referencias bibliográficas</p> |
|---|--|

1. Introducción: la formación de la sociedad digital del siglo XXI

En las dos últimas décadas, la sociedad ha experimentado importantes cambios en relación a la digitalización de todos sus ámbitos: información, comunicación, adquisición del conocimiento, relaciones sociales, ocio, trabajo, economía... (Unión Europea, 2013).

A partir de la generalización del uso de Internet y de la aparición del «fenómeno de los grandes volúmenes de datos» (Brynjolfsson y McAfee, 2014) se

han modificado también los hábitos y los métodos en cuanto al acceso, la gestión y la transmisión de la información. Por tanto, se ha cambiado la manera de generar conocimiento.

El concepto de «sociedad de la información», surgido en la década de los ochenta a partir de la evolución de la sociedad postindustrial, ha evolucionado a un nuevo concepto, fruto de la generalización del uso de la tecnología y de la aparición de nuevas maneras de aprender y de generar conocimiento, y nos ha llevado a lo que se conoce como «sociedad de la información y del conocimiento» (UNESCO, 2005).

Asumir este planteamiento supone, en primer lugar, que debemos someter a revisión el perfil de los futuros ciudadanos que se tienen que formar, con el fin de establecer cuáles son las prioridades, en forma de competencias, que precisan para poder participar activamente en la sociedad actual (Generalitat de Catalunya, 2007a y b) y, en segundo lugar, cuál es el perfil de los docentes que deberán prepararlos para ello. Los profesionales de la educación deberán ser capaces de formar ciudadanos que utilicen las TIC como algo consustancial a su desarrollo personal y social (Comisión Europea, 2012; OCDE, 2012).

Con el fin de generalizar el uso de la tecnología digital en los centros educativos, destacaremos la inversión en infraestructuras y en equipamiento TIC de la Administración, como el plan estatal Escuela 2.0 o en Cataluña con el proyecto 1x1 y el «projecte Heura». Según los datos de la Fundación Telefónica (2014), en España existe una ratio de 2,8 ordenadores por alumno. Este dato nos da una idea del nivel de penetración de la tecnología en los centros educativos y de cómo la incorporación de las TIC en la docencia se está convirtiendo en un elemento transformador.

En el contexto catalán donde se desarrolla la experiencia, la Generalitat de Cataluña (2009) adopta, como referente, las recomendaciones de la UNESCO, entre otras, sobre la necesidad de garantizar el acceso universal a la tecnología y el desarrollo de la competencia digital (CD) como competencia básica metodológica. Posteriormente, la Generalitat de Cataluña (2014) elabora unas orientaciones para el desarrollo de las competencias básicas en el ámbito digital durante la escolaridad obligatoria a partir de la tendencia de algunos referentes internacionales entre los que nos parece interesante destacar el «National Educational Technology Standards for Students» (ISTE, 2007) y la Taxonomía de Bloom para la Era digital (Churches, 2007).

Nuestros referentes no quedan definidos del todo si no repasamos brevemente la evolución del concepto de CD para explicar qué entendemos por ésta. La aparición del concepto de «alfabetización digital» (Gilster, 1997) se vincula a habilidades relacionadas con el acceso, evaluación y gestión de la información utilizadas en procesos de aprendizaje. Para ello, Covello y Lei (2010) definen siete componentes de la alfabetización digital, que relaciona con: la identificación de necesidades formativas, acceso a la información en entornos digitales, uso de herramientas TIC para gestionar información, interpretación y representación de información, evaluación de información y trans-

misión de la información. Por último, Eshet-Alkalai (2012) considera la alfabetización digital como algo más que una habilidad técnica para operar adecuadamente con dispositivos digitales. Para él se trata de la combinación de un conjunto de habilidades técnico-procesales, cognitivas y socioemocionales, necesarias para vivir, aprender y trabajar en una sociedad digital.

A nivel internacional el concepto de «alfabetización digital» suele ser más utilizado que el de CD, aunque a veces se usan como sinónimos. Nosotros consideramos que tiene connotaciones diferentes y, por tanto, también diferentes interpretaciones. Destacamos:

- a) la CD como la suma de múltiples alfabetizaciones: tecnológica, informacional, audiovisual y comunicativa (Larraz, 2013);
- b) la CD como una nueva alfabetización que implica nuevos componentes y una mayor complejidad (Redecke et al., 2012).

Aunque sin duda la evolución social condiciona las características y las diferentes acepciones sobre el concepto de «alfabetización», desde las iniciales relacionadas con la adquisición de la lectura, la escritura y el cálculo, hasta las actuales vinculadas necesariamente con el uso efectivo de la tecnología en diferentes ámbitos: personal, social y laboral. Nosotros asumimos la perspectiva de Larraz (2013), considerando que estas alfabetizaciones múltiples no pueden desligarse de necesidades sociales y formativas para las que el sistema educativo debe ofrecer una respuesta.

El conocimiento sobre las TIC supone un elemento clave para el desarrollo personal y profesional. El 69% de los jóvenes entre 18 y 30 años consideran que las TIC crean más oportunidades para todos y el 36% considera que su conocimiento es el más importante para el futuro inmediato, por encima de la economía y los idiomas (Fundación Telefónica, 2014). Como datos significativos y evidencia de la capacidad de penetración de la tecnología digital en la sociedad actual, vemos que alrededor de un 40% de la población mundial dispone de conexión a Internet, y se calcula que en el 2013-2014 la penetración de la telefonía móvil superará el 90%, hasta casi igualar el número de habitantes que hay en el mundo (Fundación Telefónica, 2014).

Ante esta realidad, y desde un enfoque de la educación como garantía de cohesión y compensación social, debemos considerar la CD como un elemento imprescindible para el desarrollo de los individuos, a los que el sistema educativo debe preparar para su participación en la sociedad del siglo XXI (OCDE, 2011).

En los siguientes apartados abordaremos la necesidad de incluir acciones estratégicas en las que la CD esté presente en la formación de los docentes, tanto en la inicial como en la continua.

2. La formación inicial en CD de los docentes. La competencia digital docente (CDD)

La importancia de la formación inicial del profesorado y en concreto la formación en competencia digital docente (CDD) es un tema ampliamente tratado en diferentes estudios recogidos en la literatura científica (Almås y Krumsvik, 2007; Comisión Europea, 2012; UNESCO, 2008, 2011 y 2013). La profesión del docente, así como su rol social, ha ido evolucionando a medida que avanza la sociedad y las demandas que ésta realiza al sistema educativo.

La Comisión Europea (2012) enfatiza la necesidad de tener un profesorado de calidad, bien capacitado de cara a formar alumnos que precisan de competencias para satisfacer las necesidades de una sociedad cada vez más compleja y de un mercado laboral que exige aptitudes cada vez más altas. Un año después, la Comisión Europea (2013) señala que la formación inicial de los docentes debe garantizar la formación digital, especialmente a nivel metodológico con la finalidad de aprovechar las potencialidades de las TIC destacando, además, que la formación del docente en el uso pedagógico de las TIC es raramente obligatoria.

En este artículo nos centraremos en la formación inicial orientada a la práctica, a través de alternar tiempo en la universidad y en el centro escolar, con el convencimiento de que éste es un proceso que no sólo debe reservarse al periodo específico del prácticum (Correa, 2011; Coiduras et al., 2009; Tejada, 2012).

En cuanto al término de CDD, éste hace referencia a la necesidad del profesorado de poseer un nivel de CD que le permita utilizar la tecnología con eficacia, de forma adecuada, adaptada a sus estudiantes y a los aprendizajes que éstos deben conseguir. Existen varios referentes internacionales (EPICT, 2006; ISTE, 2008; UNESCO, 2008) que han elaborado propuestas de estándares que organizan la CDD en forma de conocimientos y habilidades que los docentes necesitan dominar en diferentes ámbitos. Asumimos los planteamientos de Krumsvick (2009) cuando especifica que la CDD está formada por cuatro componentes: habilidades digitales básicas (Bawden, 2008; Covello, 2010), competencia didáctica con TIC (Gisbert y Esteve, 2011; Koehler y Mishra, 2008), así como estrategias de aprendizaje y formación o capacitación digital.

En el caso de la URV se trata de una competencia transversal del currículum nuclear de la universidad (Cela y Gisbert, 2010), cuyo desarrollo se contempla en diferentes materias y nos permite extrapolar los elementos que la configuran al posterior trabajo de cualquier otra.

A partir del trabajo de Tiana (2013), en el que analiza los principales informes de la Unión Europea sobre formación del profesorado de la última década y la reciente reforma de dicha formación en España, destacamos los principios sobre los que debería basarse la formación inicial del docente:

- Alta cualificación
- Aprendizaje permanente

- Movilidad
- Colaboración

De los principios mencionados, destacamos el de la colaboración como eje sobre el que construir nuestra acción, orientada al desarrollo competencial en el ámbito digital del docente en formación inicial y del que se forma en los centros educativos de manera continua. Todo ello enmarcado en un proceso de innovación y cambio generado por un uso adecuado de las TIC.

El gráfico siguiente pretende integrar en un mismo proceso todas las posibilidades de colaboración y cooperación entre la universidad (URV) y el centro educativo (véase la parte izquierda del gráfico), teniendo como eje el proceso de investigación coordinado por un grupo de investigación. A partir de este planteamiento colaborativo entre instituciones, se presentó un proyecto de investigación en el «Programa de Millora i Innovació en la Formació de Mestres: ARMIF 2014» (Ref. 2014 ARMIF 00039) de la Generalitat de Cataluña y otro en la convocatoria de ayudas a Proyectos de I+D del Ministerio de Economía y Competitividad (Ref. EDU2013-42223-P) que se están desarrollando en la actualidad.

En la parte derecha hemos explicado todos aquellos aspectos que pueden y deberían revertir sobre el centro educativo en términos de innovación, cali-

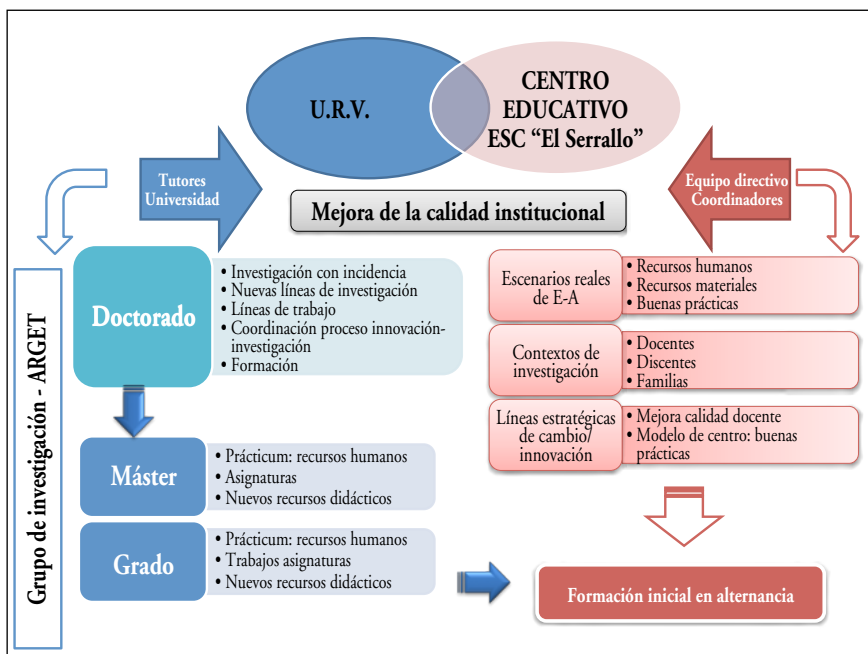


Figura 1. El proceso de colaboración entre la URV y los centros escolares.

Fuente: adaptación de Gisbert et al. (2014).

dad y, en definitiva, mejora. En concreto, la experiencia que presentamos debemos situarla en la parte inferior izquierda del gráfico, ya que se trata de un trabajo realizado en el «marco» de una asignatura de grado.

Este modelo pretende generar una sinergia en la que la interacción entre el centro y los futuros docentes suponga un beneficio mutuo (Aguerrondo y Pogré, 2001). El espacio de trabajo que ofrece la escuela debería pasar a ser un terreno sobre el cual innovar de forma real y contextualizada y sobre el cual investigar y aprender de forma conjunta a partir de las necesidades de la formación inicial y permanente (Correa, 2011).

Coiduras (2009 y 2010), Zabalza (2011), Tiana (2013) y Tejada (2013) destacan la importancia que debería otorgarse a la formación práctica en el nuevo modelo español de formación inicial del docente. El principal referente para esta formación es el contexto escolar real, escenario que ha de formar parte del proceso formativo, sobre el cual deberán incorporarse los conocimientos y competencias que requiere una reflexión sobre la práctica.

Desde una panorámica más global y actual, nos interesa recoger los datos de la OCDE (2014), en los que se destaca la deficiencia en la formación práctica de los docentes en España y la necesidad de mejorar la cualificación profesional de éstos. Aprovechamos esta recomendación para introducir el siguiente apartado ya que, como explicaremos, la formación práctica y contextualizada del docente es uno de los objetivos que pretendemos conseguir.

3. La formación inicial del docente en alternancia: el contexto de la experiencia

A continuación describiremos el contexto sobre el cual hemos desarrollado nuestra experiencia de innovación en la formación inicial del docente.

Para poder desarrollar nuestras acciones necesitábamos:

- a) Una situación o escenario formativo en el que la formación inicial en CDD esté presente como estrategia: una asignatura del Grado de Educación.
- b) Un contexto real en el que resolver una situación o problema real vinculado a los aprendizajes que deberán realizar en la asignatura: el centro educativo.

Hemos desarrollado nuestro proyecto en el marco de una asignatura básica del Grado de doble titulación de educación de infantil y primaria (Habilidades Comunicativas), en la que la CD forma parte de las competencias propias de la misma. La materia consta de 12 créditos ECTS y se realiza en el primer curso del grado. Esta asignatura la hemos utilizado como prueba piloto de nuestra experiencia que, aunque también forma parte de los grados de educación infantil y primaria, en el Grado de doble titulación cuenta con sólo 40 estudiantes. Este hecho nos ha permitido controlar mejor el grupo sobre el cual actuábamos.

La escuela de educación infantil y primaria El Serrallo de Tarragona ha constituido el escenario real óptimo para poder realizar las actividades previstas gracias a unas características concretas como son:

- Pertener a la red de centros colaboradores de la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología de la URV. En base al convenio existente, la escuela está abierta a participar de experiencias de innovación en la formación de futuros maestros, así como a recibir alumnos de prácticas externas de los grados de educación.
- Estar ubicado en el centro urbano de la ciudad de Tarragona, hecho que facilita el acceso de los estudiantes.
- Tener una estructura que sirve como modelo para otras experiencias, ya que es de una línea completa de infantil y primaria.
- Ser un centro con un nivel alto de «madurez en el ámbito digital» en el que las TIC son objeto de estudio e innovación de forma habitual.
- Uno de los maestros, que es el coordinador de las TIC del centro, trabaja como profesor asociado en la universidad y tiene asignada docencia en los diferentes grados de educación. Además, realiza las funciones de coordinación entre la universidad y el centro educativo en esta experiencia.

En este contexto se incidió de tal forma que el desarrollo de la experiencia piloto contara con el menor número de impedimentos posible. Se realizaron, en los dos contextos y con todos los agentes implicados (universidad y centro educativo), tareas de información, formación y coordinación, previas al inicio de la experiencia.

Con el ánimo de aprovechar los esfuerzos y que la experiencia tuviera el mayor grado de impacto, se concretó en un proyecto de innovación que se presentó a la convocatoria del Consejo Social de la URV y del ICE de la misma universidad. El proyecto lleva por título: «Estrategia formativa para el desarrollo de la competencia digital docente mediante la creación colaborativa de material didáctico»; se desarrollará durante el curso 2014-15 y tiene como objetivos:

1. Diseñar y desarrollar material formativo específico para trabajar la CD de los estudiantes de grado.
2. Diseñar una estrategia de formación, en alternancia para los alumnos universitarios y de formación continua para el profesorado del centro escolar, para el desarrollo de la CDD de ambos.
3. Diseñar y desarrollar material formativo para trabajar la CD con alumnos de educación infantil y primaria del centro educativo.

El hecho de adaptarnos a la convocatoria del proyecto, que por otro lado se ajustaba perfectamente a las necesidades de las dos instituciones, ha permitido, a la vez, continuar desarrollando en el centro escolar un programa interno de formación permanente del profesorado. Éste se basa en el diseño y

desarrollo de materiales didácticos para el trabajo de la CD en educación infantil y primaria y ya se había iniciado el curso anterior. Esta acción se lleva a cabo de forma paralela en la escuela y cuenta con el reconocimiento del ICE de la URV y el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya como actividad de formación del profesorado.

3.1. Desarrollo de la experiencia

Para describir las tareas que se han realizado durante el desarrollo de la experiencia, empezamos presentando el siguiente cronograma con el objetivo de sintetizar, temporalmente, todo el proceso.

A partir de la secuencia temporal que aparece en la tabla 1 procedemos a describir con más detalle cada una de las tareas realizadas.

Tabla 1. Cronología de las tareas y agentes responsables.

	Escuela El Serrallo	URV
Mayo 2014	- Presentación del proyecto a la convocatoria de proyectos PONT 2014 (ICE - URV)	
	- Diseño de la estrategia de innovación	
Junio 2014	- Información previa al profesorado	
Septiembre 2014	- Definición y expresión de necesidades - Diseño de la estrategia de formación interna	- Recepción de necesidades del centro educativo - Diseño de estrategias didácticas y actividades en el marco de la asignatura
Octubre - noviembre 2014	- Revisión de las necesidades en forma de propuestas didácticas: coordinación entre maestros y alumnos de grado	- Desarrollo de actividades propias de la asignatura vinculadas a las necesidades expresadas por el centro
	- Diseño y desarrollo de material didáctico para el trabajo de la CD en educación infantil y primaria	
Diciembre 2014	- Organización y gestión del aula, de los espacios y recursos TIC del centro	- Implementación de las actividades y del material didáctico en el aula
	- Seguimiento y evaluación de los alumnos	
	- Valoración de la estrategia: maestros-alumnos URV - profesores URV	
Enero 2015	- Valoración de la experiencia y propuestas de mejora	
Febrero - mayo 2015	Tratamiento de los datos, redacción de informes y difusión	

Fuente: elaboración propia.

Mayo de 2014

La experiencia se presentó, en forma de proyecto, ajustándose a la convocatoria de los proyectos PONT de 2014 (financiados conjuntamente por el Consejo Social y el ICE de la URV). Esta convocatoria tenía como objetivos generales:

- Promover la colaboración entre los profesores de la URV y los profesores de los centros educativos de infantil, primaria y secundaria.
- Impulsar proyectos educativos que contribuyan a la mejora de la enseñanza.

Ambos objetivos se ajustaban a la naturaleza y características del trabajo que nos habíamos propuesto realizar.

Junio de 2014

Previo al inicio del curso escolar 2014-15, se realizó el diseño de la estrategia planificando exactamente cuáles eran las tareas que cada uno de los agentes implicados debería realizar en cada momento.

Los profesores de la universidad únicamente debían ajustar sus actividades de aprendizaje y de evaluación a las características del proyecto, ya que el resto de componentes que constaban en la guía docente encajaban perfectamente. El elemento novedoso que se incorpora al proceso fue el «nuevo escenario» (aula del centro educativo), en el que los alumnos deberían actuar ejerciendo funciones propias del docente y asumiendo nuevas responsabilidades centradas en la resolución de problemas de situaciones reales de aula. Esto les permitiría desarrollar las competencias específicas, nucleares y transversales de la asignatura.

El centro educativo, desde el equipo directivo y la coordinación TIC, informó a los docentes de las tareas concretas que debían realizar y de las responsabilidades que asumían participando en el proyecto. Destacaremos, como dato representativo del nivel de compromiso profesional y de la conciencia institucional en la necesidad de participar en la formación de docentes, que el 100% del Claustro participa de la estrategia asumiendo funciones diversas en diferentes momentos:

- detección, análisis y definición de necesidades a nivel de centro y aula;
- programación didáctica de la CD de los alumnos de infantil y primaria;
- valoración de herramientas TIC, gestión de espacios y recursos TIC;
- coordinación y seguimiento de alumnos de grado en proceso de formación inicial;
- coordinación con el profesorado universitario, evaluación y feedback de las actividades que los estudiantes universitarios realizan en sus clases...

Septiembre de 2014

Desde el centro educativo se realizó la expresión de necesidades en forma de ficha didáctica, en la cual se establecieron aquellos aspectos básicos que debían

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

Generalitat de Catalunya
Departament d'Ensenyament
ESC. "EL SERRALLO"
Terrassa

URV-ESC

PROPOSTA DE DESENVOLUPAMENT COL-LABORATIU D'ACTIVITATS I MATERIALS DIDÀCTICS PER AL TREBALL DE LA COMPETÈNCIA DIGITAL AMB ALUMNES D'EDUCACIÓ INFANTIL I PRIMÀRIA URV-ESC EL SERRALLO

CICLE/NIVELL:)

CALENDARI DE DESENVOLUPAMENT AL CENTRE EDUCATIU:

TÍTOL/TEMA:

ÀREES CURRICULARS:

COMPETÈNCIES:

OBJECTIUS DIDÀCTICS:

CONTINGUTS:

Recursos TIC disponibles:

- Aules tutories amb PDI
- Espai multimèdia de projecció per a grans grups
- Aula d'informàtica amb ordinadors multimèdia
- Mini pcs multimèdia per al treball individual i per parelles
- Aula d'idiomes amb suport multimèdia
- Dispositius mòbils: tàblets

Figura 2. Ficha didáctica de expresión de necesidades.

Fuente: elaboración propia.

constituir la referencia para que los alumnos pudiesen construir una idea previa del material didáctico, en formato digital, a desarrollar de forma colaborativa.

Paralelamente, los maestros del centro siguieron realizando la actividad de formación interna que se había iniciado el curso anterior sobre el trabajo de la CD de los alumnos.

Octubre-noviembre de 2014

Desde la asignatura de Habilidades Comunicativas (del primer curso de grado), el profesor organizó sus clases para poder recibir y concretar las necesidades del centro y valorar las necesidades formativas que, desde el punto de vista técnico, tenían sus alumnos. Éstas se resolvieron en las sesiones iniciales. Los alumnos seleccionaron la propuesta en función de sus intereses y motivaciones; a partir de ese momento procedieron a establecer un primer contacto con los maestros de la escuela para concretar las tareas que debían realizar y coordinar la elaboración del material. Destacaremos que el proceso de coordinación se dejó en manos de los alumnos (que debían asumir nuevas responsabilidades relacionadas con su futura profesión) y de los maestros. En algunos casos, los grupos formados por alumnos universitarios y maestros realizaron hasta cuatro y cinco sesiones de coordinación previas a la implementación del material en el aula. Este hecho pone de manifiesto el interés de unos y de otros en el trabajo responsable y colaborativo, así como en la elaboración de un producto de calidad que satisfaga las necesidades reales del contexto escolar.

Diciembre de 2014

El centro educativo «recibe» a los alumnos del Grado de Educación que han elaborado los materiales didácticos, junto con los maestros de la escuela, de forma colaborativa. Éstos últimos preparan el escenario (maestros de refuerzo, aula con alumnos de educación infantil y primaria, espacios y recursos TIC), en el que los estudiantes de la URV deberán poner en práctica aquello que han diseñado y elaborado de forma conjunta. Los maestros del centro supervisan las actividades y realizan un primer feedback en el momento de finalizar la sesión.

Los agentes implicados —alumnos, maestros y profesores de la URV— realizan la valoración de la actividad a partir de las evidencias recogidas en todo el proceso. Los datos se presentan en el siguiente apartado desde las tres perspectivas.

Enero de 2015

Se realiza la valoración global de la estrategia, cuyos resultados presentamos en el apartado de «Lecciones aprendidas y propuestas» de este artículo.

4. Análisis de la experiencia de innovación

Como experiencia de innovación se ha realizado de forma experimental, con la intención de exportarla a otras situaciones del proceso de formación inicial del docente que nos puedan ayudar a mejorarla, y para ello hemos recogido datos desde tres puntos de vista:

- a) Perspectiva del alumno de la URV en el proceso de formación inicial (N = 30 alumnos).
- b) Perspectiva del maestro en activo implicado en el proceso de formación de futuros docentes (N = 15 maestros).
- c) Perspectiva del profesor universitario (N = 1).

La experiencia la analizamos en función de los datos recogidos, en base a:

- las competencias que deben desarrollar los alumnos universitarios,
- la coordinación de la experiencia como elemento clave y
- la satisfacción global con la experiencia de los diferentes agentes implicados.

Los datos se han recogido mediante unos instrumentos elaborados de forma conjunta entre los docentes de la URV implicados (profesor de la materia, coordinador del proyecto y miembros del grupo de investigación ARGET) y un equipo de maestros del centro educativo que forman parte de la comisión TIC del centro. La utilización de esta herramienta nos permite la recogida sistemática de los datos de la experiencia, desde la perspectiva de los diferentes agentes implicados en ella.

El contenido de los instrumentos se diseñó en función de las competencias que el estudiante tuvo que poner en acción durante la realización de la expe-



Figura 3. Instrumentos para la recogida de datos.

Fuente: elaboración propia.

riencia. Los profesionales implicados fueron, en definitiva, los que habían de permitir articular y optimizar la formación del futuro maestro de manera conjunta entre la escuela El Serrallo y la URV.

Las cinco competencias que figuran en el plan de trabajo de la asignatura son las que constituyen el contenido de los instrumentos que se utilizan para el registro y la sistematización de los datos. A continuación ofrecemos el análisis de los mismos desde cada una de las perspectivas.

4.1. Análisis de la experiencia desde las cinco competencias propias de la asignatura a desarrollar por los estudiantes universitarios

- Los alumnos valoran, mediante una escala del 1 al 4 (1-nada, 2-poco, 3-bastante y 4-mucho), y bajo su percepción, el nivel de desarrollo de sus competencias.
- Los maestros del centro, mediante una escala del mismo tipo que los alumnos, valoran el desarrollo de las competencias como uno de los datos necesarios para la evaluación de la materia. A cada competencia se le asigna un valor de 0 a 2, correspondiente al 20% de la nota global (al final se recogió en un sumatorio y se obtuvo una puntuación sobre 10).
- El profesor de la asignatura de Habilidades Comunicativas valora el desarrollo de las competencias de sus alumnos, mediante una escala del 1 al 4 (1- nada, 2- poco, 3- bastante y 4-mucho). La valoración se realiza a partir de las actividades que tiene planificadas para ser desarrolladas en el aula y de los resultados obtenidos en la evaluación de los materiales didácticos creados por los alumnos.

4.1.1. Análisis por competencias

— Competencia 1: Aplicar el pensamiento crítico, lógico y creativo, demostrando capacidad de innovación

- a) La perspectiva del alumno de la URV: bajo su autopercepción, un 90% de los alumnos consideraron que habían desarrollado esta competencia entre mucho y bastante; sólo un 10% consideraron que la habían desarrollado «poco». La media de las puntuaciones fue de 3,03 sobre 4.

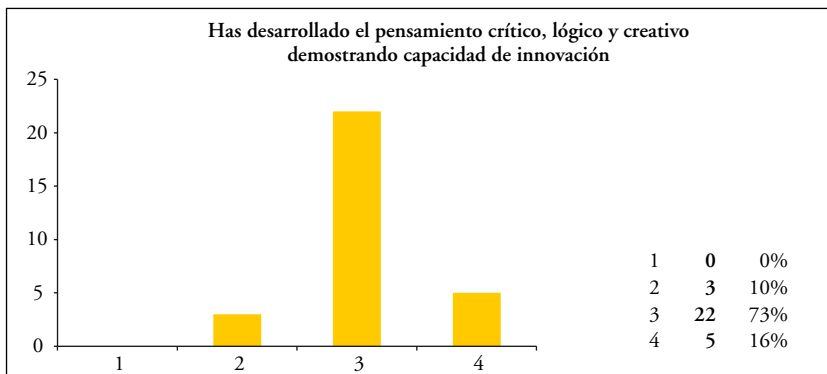


Figura 4. Gráfico de la competencia 1. Alumnos.

Fuente: elaboración propia.

- b) La perspectiva del maestro del centro: la puntuación media obtenida por los diferentes grupos que realizaron la actividad en relación a esta competencia fue de 1,53 sobre 2.

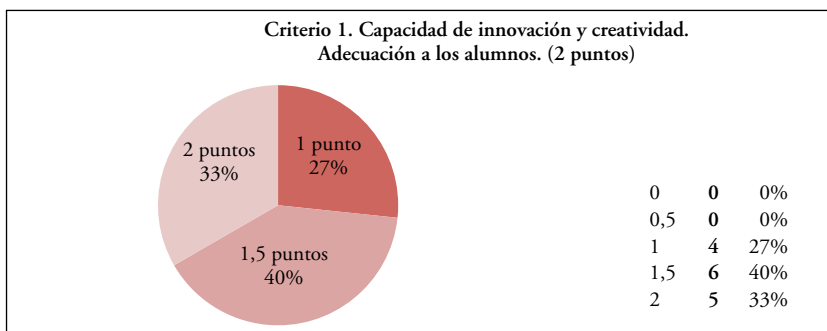


Figura 5. Gráfico de la competencia 1. Maestros.

Fuente: elaboración propia.

- c) El profesor de la asignatura de habilidades comunicativas: considera que es una competencia que se ha podido trabajar mucho (4/4) a partir de las actividades vinculadas a la estrategia formativa.

— Competencia 2: Trabajar de forma autónoma con responsabilidad e iniciativa

- a) La perspectiva del alumno de la URV: a partir de su autopercepción, un 96% de los alumnos consideraron que habían desarrollado esta competencia entre mucho y bastante; sólo un 3% consideraron que la habían desarrollado «poco». La media de las puntuaciones fue de 3,68 sobre 4.

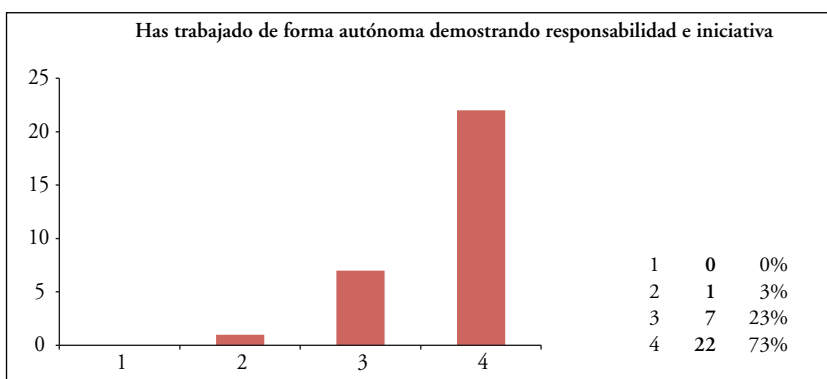


Figura 6. Gráfico de la competencia 2. Alumnos.

Fuente: elaboración propia.

- b) La perspectiva del maestro del centro. La puntuación media obtenida por los diferentes grupos que realizaron la actividad en relación a esta competencia fue de 1,53 sobre 2.

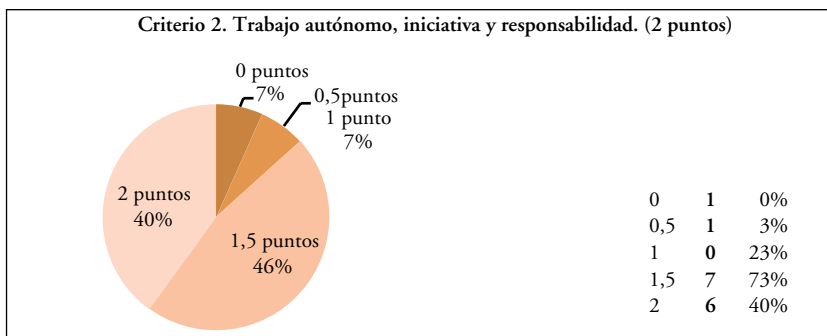


Figura 7. Gráfico de la competencia 2. Maestros.

Fuente: elaboración propia.

c) El profesor de la asignatura de habilidades comunicativas: considera que es una competencia que se ha podido trabajar bastante (3/4) a partir de las actividades vinculadas a la estrategia formativa.

— Competencia 3: Trabajar en equipo de forma cooperativa y con responsabilidad compartida

a) La perspectiva del alumno de la URV: a partir de su autopercepción, un 90% de los alumnos consideraron que habían desarrollado esta competencia entre mucho y bastante; sólo un 10% consideraron que la habían desarrollado «poco». La media de las puntuaciones fue de 3,65 sobre 4.

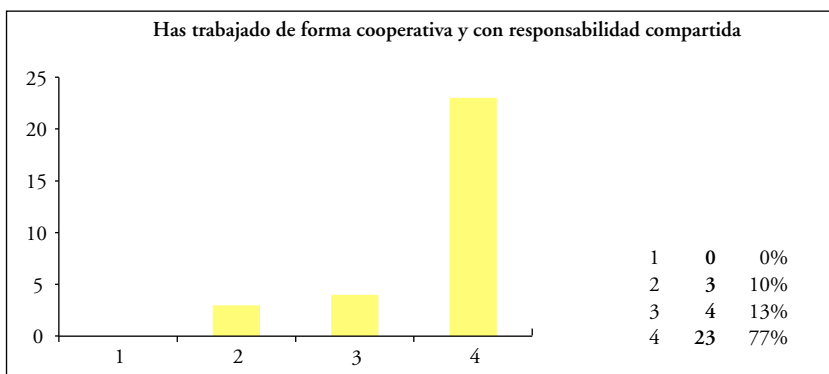


Figura 8. Gráfico de la competencia 3. Alumnos.

Fuente: elaboración propia.

b) La perspectiva del maestro del centro. La puntuación media obtenida por los diferentes grupos que realizaron la actividad en relación a esta competencia fue de 1,46 sobre 2.

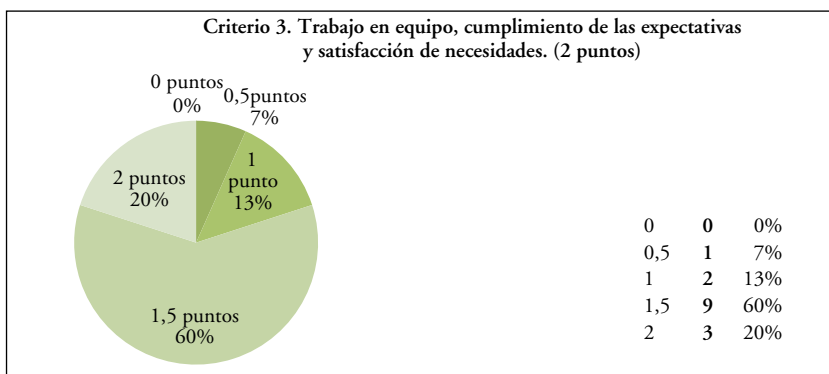


Figura 9. Gráfico de la competencia 3. Maestros.

Fuente: elaboración propia.

- c) El profesor de la asignatura de habilidades comunicativas: considera que es una competencia que se ha podido trabajar bastante (3/4) a partir de las actividades vinculadas a la estrategia formativa.

— Competencia 4: Utilizar de manera avanzada las tecnologías de la información y la comunicación

- a) La perspectiva del alumno de la URV: a partir de su autopercepción, un 100% de los alumnos consideraron que habían desarrollado esta competencia entre mucho y bastante. La media de las puntuaciones fue de 3,55 sobre 4.

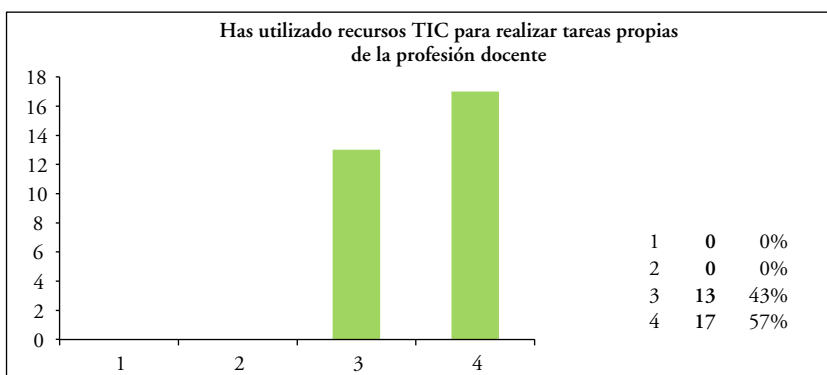


Figura 10. Gráfico de la competencia 4. Alumnos.

Fuente: elaboración propia.

- b) La perspectiva del maestro del centro. La puntuación media obtenida por los diferentes grupos que realizaron la actividad en relación a esta competencia fue de 1,76 sobre 2.

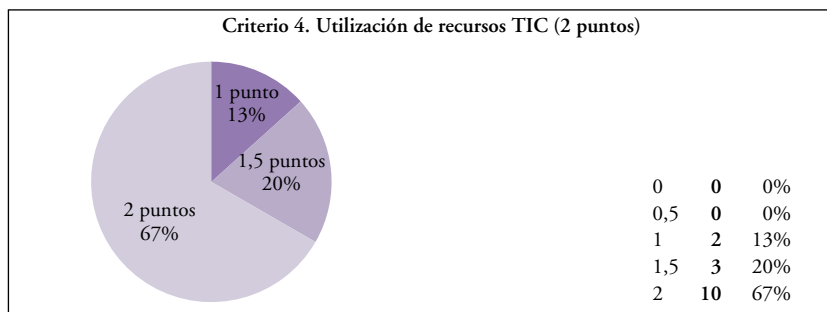


Figura 11. Gráfico de la competencia 4. Maestros.

Fuente: elaboración propia.

- c) El profesor de la asignatura de habilidades comunicativas: considera que es una competencia que se ha podido trabajar bastante (3/4) a partir de las actividades vinculadas a la estrategia formativa.

— Competencia 5: Expresarse correctamente de manera oral y escrita en una de las dos lenguas oficiales de la URV.

- a) La perspectiva del alumno de la URV: a partir de su autopercepción, un 100% de los alumnos consideraron que habían desarrollado esta competencia entre mucho y bastante. La media de las puntuaciones fue de 3,48 sobre 4.

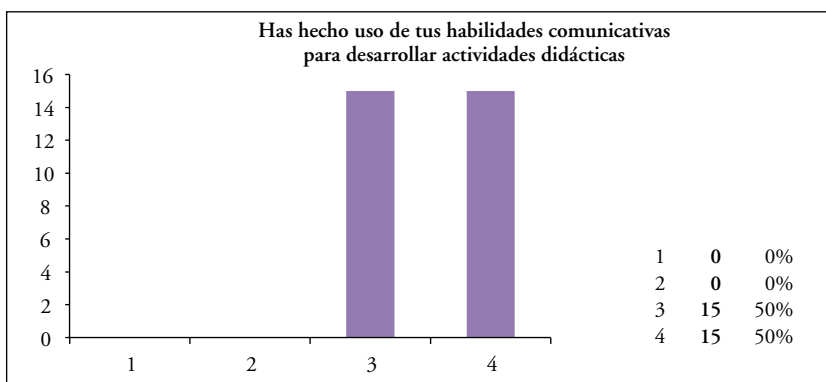


Figura 12. Gráfico de la competencia 5. Alumnos.

Fuente: elaboración propia.

- b) La perspectiva del maestro del centro. La puntuación media obtenida por los diferentes grupos que realizaron la actividad en relación a esta competencia fue de 1,43 sobre 2.

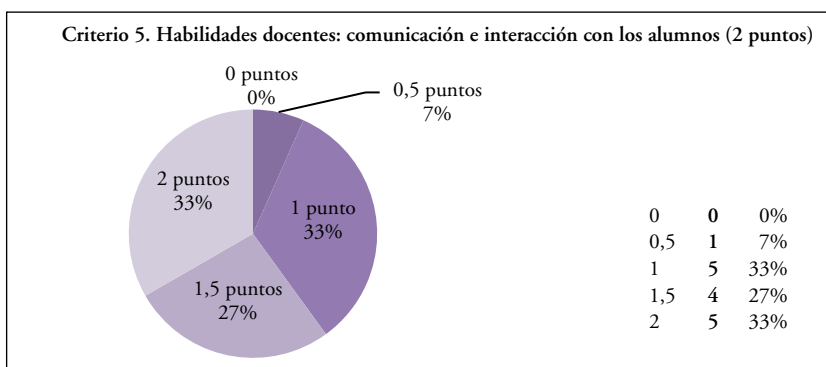


Figura 13. Gráfico de la competencia 5. Maestros.

Fuente: elaboración propia.

- c) El profesor de la asignatura de habilidades comunicativas: considera que es una competencia que se ha podido trabajar bastante (3/4) a partir de las actividades vinculadas a la estrategia formativa.

4.1.2. Análisis global por competencias

- a) La perspectiva del alumno de la URV, los alumnos expresan su percepción de desarrollo competencial: un 97% de los alumnos consideraron que habían desarrollado las competencias de la asignatura, centradas en el uso de herramientas TIC y el desarrollo de materiales didácticos, entre mucho y bastante; un 3% consideró que las había desarrollado poco. La media de las respuestas fue de 3,72 sobre 4.

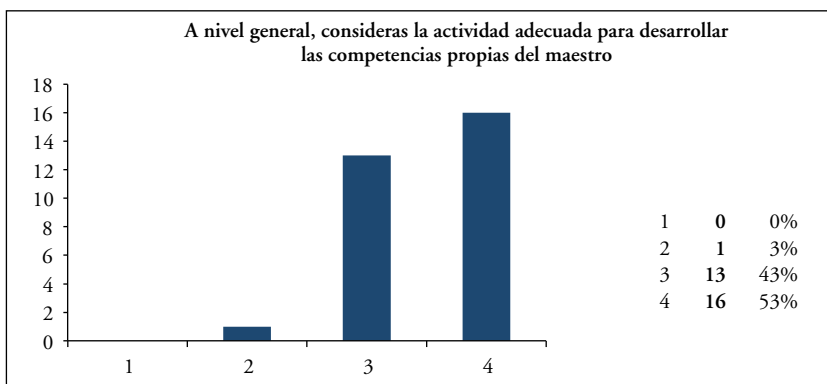


Figura 14. Gráfico de valoración global de las competencias. Alumnos.

Fuente: elaboración propia.

- b) La perspectiva del maestro del centro: la puntuación media obtenida por los diferentes grupos que realizaron la actividad en relación al desarrollo competencial global fue de 7,76 sobre 10.

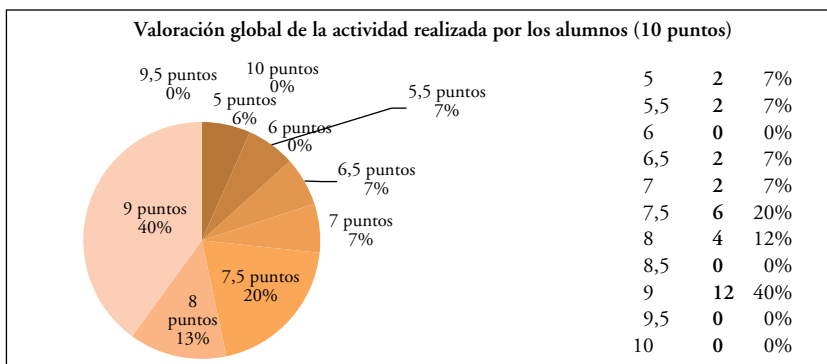


Figura 15. Gráfico de valoración global de las competencias. Maestros.

Fuente: elaboración propia.

- c) El profesor de la asignatura de habilidades comunicativas: considera que globalmente se han desarrollado bastante (3/4) las competencias de los alumnos, vinculadas a la CD, a partir de las actividades que se realizaron durante la estrategia formativa.

4.1.3. Conclusiones del aprendizaje de los alumnos desde el punto de vista competencial

Según los datos obtenidos a partir de las tres perspectivas, consideramos que la estrategia formativa desde el punto de vista competencial, teniendo en cuenta que en el diseño previo se consideró que las actividades fueran ricas competencialmente (significativas, transversales, interdisciplinares y orientadas a la resolución de problemas reales), ha sido buena.

Los datos ofrecen una interpretación muy positiva sobre todo desde el punto de vista de los alumnos. Desde la perspectiva del centro educativo, los maestros han evaluado de forma satisfactoria a todos los grupos, ya que no hay ningún suspenso y además han considerado que los estudiantes han desarrollado de forma «notable» (7,76 sobre 10) sus competencias. Desde el punto de vista del profesor de la universidad, considerando que se han podido trabajar todas las competencias de la asignatura en un grado de desarrollo elevado, se evidencia, también, que es una actividad completa y rica competencialmente.

4.2. Análisis de la coordinación de la experiencia: elemento clave durante el proceso

Desde el inicio, se consideró la coordinación de la experiencia como un elemento clave para el éxito. Se tuvo en cuenta que se ponían en contacto dos realidades educativas que funcionan a ritmos y a horarios muy diferentes. En este sentido, había que buscar puntos de encuentro donde las actividades de unos y otros confluyeran en objetivos compartidos.

El hecho de que el coordinador de las TIC del centro escolar compartiera su dedicación laboral en ambas instituciones ha supuesto un elemento facilitador de todo el proceso. En caso de no haberse producido esta circunstancia, el profesor de la universidad debería haber asumido el peso de esta tarea, en colaboración con un coordinador o con el jefe de estudios del centro educativo.

Todo el proceso que hemos descrito constituye una prueba «piloto» para poder experimentar una estrategia de formación en alternancia. Este proceso de formación dual, en el que el centro escolar actúa como «empresa» y realidad laboral, no ha estado, ni estará, exento de un alto grado de complejidad.

En primer lugar, porque un grupo de 30 estudiantes ha acudido, de manera simultánea y presencial, al centro en una misma semana para desarrollar sus actividades en el aula. Considerando que se trata de un centro de una sola línea, por tanto pequeño, ha tenido que organizarse bien, y *a priori*, para que esta actividad no alterara demasiado el trabajo habitual del conjunto de la escuela. Previo a esta acción, destacaremos que el contacto con el centro escolar y el trabajo a distancia entre los diferentes agentes se llevó a cabo durante dos meses, combinando el uso de diferentes herramientas TIC y las entrevistas personales *in situ*.

En segundo lugar, resultó complicado organizar y gestionar las sesiones de clase en las que los estudiantes de la URV intervenían con los alumnos en el aula. Los horarios, la organización de los recursos TIC, la disponibilidad del profesorado, la organización de los grupos de estudiantes..., son algunos de los aspectos que consideramos clave desde la perspectiva del desarrollo de la experiencia.

Si abordamos ahora los datos obtenidos sobre este elemento vemos lo siguiente:

- a) La perspectiva del alumno de la URV: un 73% de los alumnos consideraron que la coordinación entre el centro educativo y la URV había sido entre bastante y muy satisfactoria; un 23%, poco satisfactoria, y un 3%, nada satisfactoria. La media de las puntuaciones fue de 2,93 sobre 4.

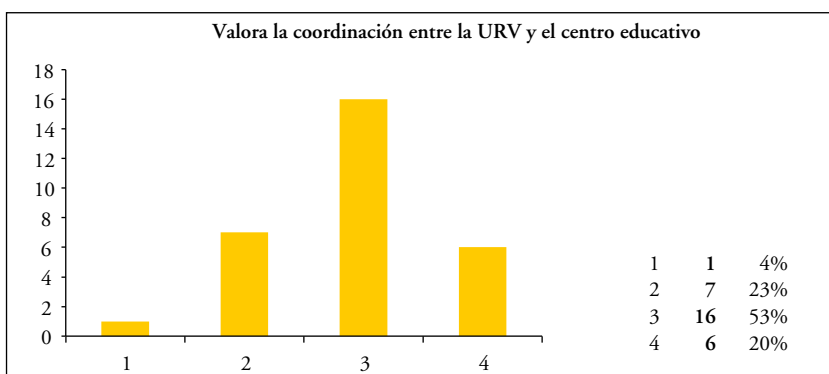


Figura 16. Gráfico de valoración de la coordinación. Maestros.

Fuente: elaboración propia.

- b) La perspectiva del maestro del centro: un 60% de los maestros del centro consideraron la coordinación como bastante satisfactoria y un 40%, como muy satisfactoria. La media de las respuestas fue de 3,4 sobre 4.

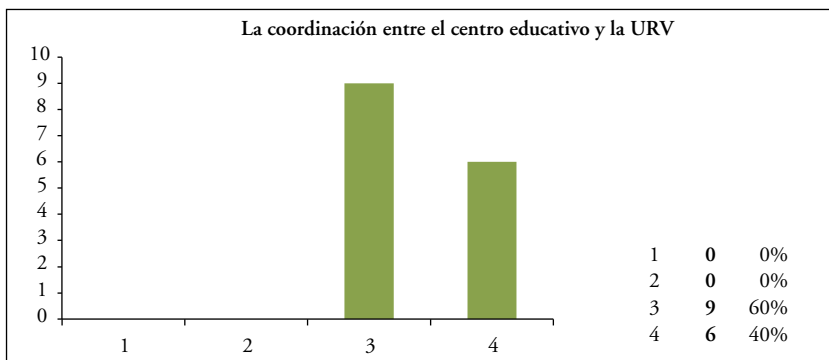


Figura 17. Gráfico de valoración de la coordinación. Maestros.

Fuente: elaboración propia.

- c) El profesor de la asignatura de habilidades comunicativas considera la coordinación como bastante satisfactoria.

4.2.1. Conclusiones sobre la coordinación de la experiencia

Consideramos que el reto, complejo desde nuestro punto de vista, de la coordinación de los dos contextos (dado la cantidad de personas que debían interactuar asumiendo responsabilidades compartidas) se ha cumplido de forma positiva, atendiendo al alto grado de satisfacción que los agentes implicados han manifestado. Sólo los alumnos, en algún caso, no han percibido un grado suficiente de coordinación.

4.3. Valoración global de la experiencia

En este apartado incluiremos datos recogidos en cuanto a la apreciación global de los diferentes agentes. También recogemos algunos elementos adicionales que consideramos importantes y necesario incluir, puesto que se tuvieron en cuenta en la planificación de la estrategia y consideramos que nos pueden ofrecer elementos de reflexión y análisis para futuras experiencias.

- a) La perspectiva del alumno de la URV.

- Un 97% de los alumnos consideraron que la actividad es entre muy y bastante adecuada como parte de su proceso de formación inicial; un 3% consideró que fue poco adecuada. La media de las respuestas fue de 3,72 sobre 4.

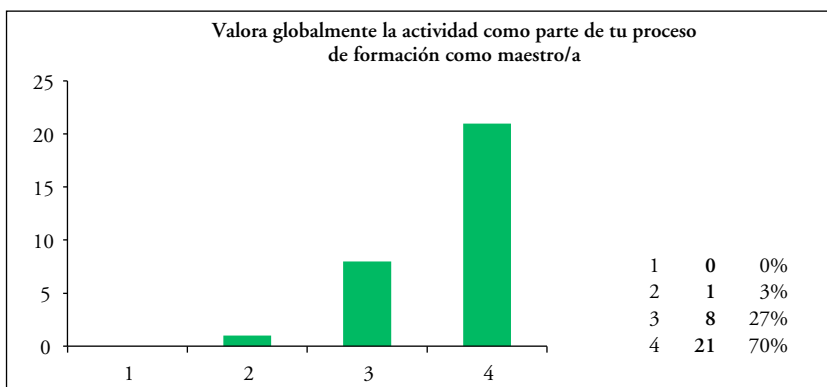


Figura 18. Valoración global. Alumnos.

Fuente: elaboración propia.

- Los alumnos valoraron la atención recibida en la escuela como bastante o muy buena en el 97% de los casos y de poco buena en un caso, que corresponde al 3%.

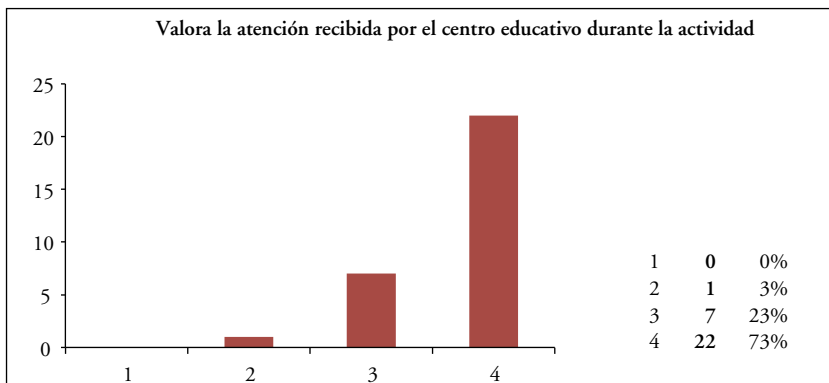


Figura 19. Valoración de la atención del centro. Alumnos.

Fuente: elaboración propia.

— Los alumnos valoraron como bastante o muy positiva la retroacción que los maestros realizaron sobre su trabajo. Tan solo en un caso (3%) se valoró como poco positiva.

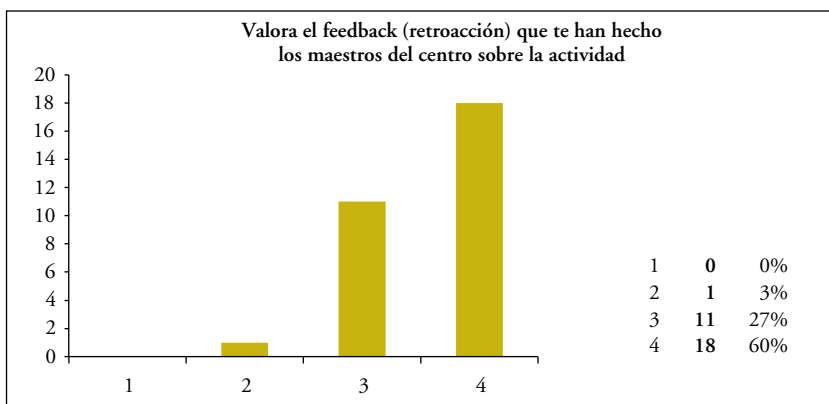


Figura 20. Valoración del feedback del centro. Alumnos.

Fuente: elaboración propia.

b) La perspectiva del maestro del centro.

— Un 100% de los maestros del centro consideraron la experiencia como bastante o muy adecuada, teniendo en cuenta que satisface las necesidades de los dos contextos.

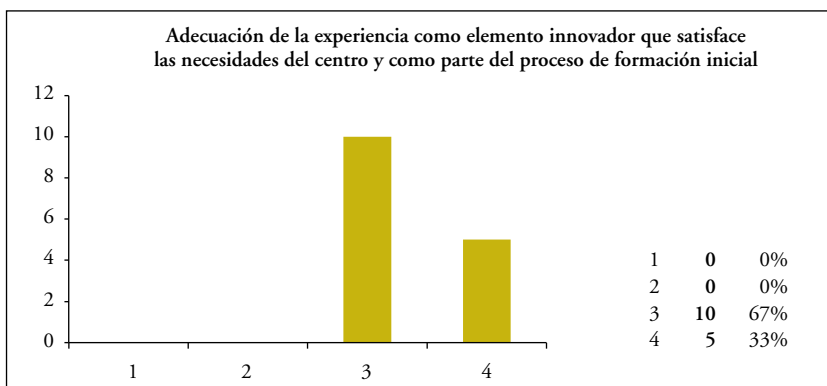


Figura 21. Valoración global (I). Maestros.

Fuente: elaboración propia.

— Un 100% de los maestros manifestaron, además, estar bastante o muy satisfechos de participar en la formación inicial de docentes.

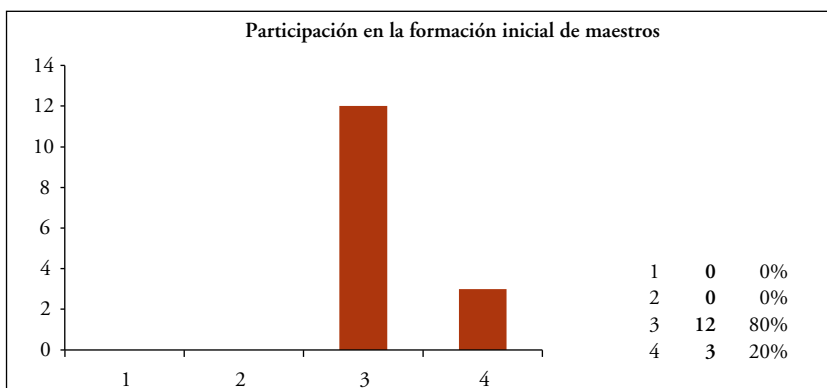


Figura 22. Valoración global (II). Maestros.

Fuente: elaboración propia.

- c) La perspectiva del profesor de la asignatura de Habilidades Comunicativas: destaca como elemento bien valorado el feedback que han recibido los alumnos desde el centro, así como la estrategia formativa en su conjunto.

A partir de los datos obtenidos desde las tres perspectivas, consideramos que el nivel de satisfacción de los agentes implicados es muy positivo. Todos ellos manifiestan que las tareas que han desarrollado han servido para alcanzar los objetivos y cumplir con las expectativas que se habían planteado. Además, los elementos que formaban parte del diseño de la estrategia, que nos propusimos controlar porque los consideramos claves para el éxito —*atención y*

feedback (a los alumnos) y satisfacción de necesidades corresponsabilidad en la formación inicial del docente (de los maestros del centro)— han cumplido su función y han creado una percepción de control durante todo el proceso.

5. Lecciones aprendidas y propuestas

Una vez realizada la experiencia destacamos los puntos fuertes y débiles de ésta.

a) Las fortalezas:

- La implicación del Claustro del centro educativo (100% de los maestros), empezando por la detección de necesidades en forma de microproyectos para el diseño y desarrollo de material multimedia.
- El trabajo colaborativo entre maestros y estudiantes universitarios.
- La doble estrategia de formación:
 - inicial para los estudiantes de grado y
 - permanente para los maestros a través de la tutorización y asesorando a los estudiantes en formación.
- La percepción positiva que tiene el estudiante del proceso formativo conjunto, entre la URV y el centro escolar; teniendo en cuenta que eran estudiantes de primer curso de grado y que las actividades se desarrollaron en el primer trimestre del curso. Esto nos puede llevar a pensar que ésta sería una estrategia útil desde el mismo momento de iniciar los estudios de grado y a valorar la importancia de experimentar en escenarios reales para la formación práctica del futuro docente.
- El rol del maestro del centro como especialista y asesor en los procesos didácticos (especialmente metodológicos) tanto de planificación como de implementación de las propuestas en el aula.

b) Las debilidades que deberían preverse en un futuro:

- Si no existe la figura del coordinador del centro relacionado directamente con la universidad (como es el caso de esta experiencia), creemos que es muy complicado conseguir un nivel de coherencia suficiente a la vez que de control de todas aquellas variables que intervienen en cada una de las partes del proceso.
- La organización de los recursos humanos y materiales del centro escolar. La necesidad de planificar este proceso conjunto con la suficiente antelación.
- La implicación del equipo directivo en el proyecto, especialmente en la gestión de los recursos humanos.
- La falta de conocimiento y control del contexto del centro escolar, en algunos casos, por parte del profesor de la universidad.

Para finalizar, de manera sintética, realizamos algunas propuestas a modo de discusión:

- Integrar este tipo de estrategias/actividades desde el primer curso del grado y extenderlo a otras materias con la finalidad de incrementar el tiempo de práctica en escenarios reales de los estudiantes de maestro de educación infantil y primaria.
- Flexibilizar los horarios presenciales de la universidad para poder compaginar el tiempo en la universidad y en el centro escolar durante el mismo periodo.
- Configurar equipos docentes mixtos entre la universidad y el centro escolar. Estos deberán trabajar conjuntamente, de manera colaborativa, desde el momento de la planificación hasta el momento de la evaluación de los estudiantes.
- Pautar estrategias que sirvan tanto a los profesores de la universidad como del centro para tener un conocimiento más exhaustivo y en profundidad de las dos realidades.
- Reconocer, desde las instancias administrativas correspondientes, el trabajo desarrollado en el centro escolar. El reconocimiento deberá hacerse desde el punto de vista del centro y del propio profesorado implicado en este tipo de procesos de formación.
- Revisar el plan de estudios de grado para poder incorporar *naturalmente* la formación en alternancia como estrategia de mejora del título y de la formación de los futuros profesionales. Este proceso pasa, necesariamente, por el aumento del tiempo de formación de los estudiantes en los centros de trabajo.

Creemos que los resultados de esta experiencia pueden ser utilizados por otras similares para que les ayude a mejorarlas. A la vez, consideramos que debe aprovecharse para mejorar la calidad de la formación universitaria, la de las instituciones escolares y, en definitiva, la del sistema educativo en general.

Referencias bibliográficas

- AGUERRONDO, I. y POGRÉ, P. (2001). *Las instituciones de formación docente como centros de innovación pedagógica*. Buenos Aires. Editorial Troquel. ISBN 950-16-3095-1
- ALMÁS, A. G. y KRUMSVIK, R. J. (2007). «Digitally literate teachers in leading edge schools in Norway». *Professional Development in Education*, 33 (4), 479-498.
- BAWDEN, D. (2008). «Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital: traducción». *Anales de Documentación*, 5, 361-408.
- BRYNJOLFSSON, E. y MCAFEE, A. (2014). *The Second Machine Age: Work, Progress, and Prosperity in a Time of Brilliant Technologies*. Nueva York: Norton & Company.
- CELA, J. M. y GISBERT, M. (2010). *La URV cap a l'EEES*. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.
- COIDURAS, J.; GERVAIS, C. y CORREA, E. (2009). «El contexto escolar como escenario de educación superior en la formación de docentes. El práctico en Quebec como modelo para reflexionar ante las nuevas titulaciones de grado». *Educar*, 44, 11-29.
- COIDURAS, J. (2009). «Escuela y universidad, contextos en alternancia para la formación de docentes». *Organización y Gestión Educativa*, 3, 10-13.

- COIDURAS, J. (2010). «Las competencias del profesorado y los formadores de los centros colaboradores ante la alternancia de contextos en formación superior». *VI CIDUI. Nuevos escenarios de calidad en educación superior*. Barcelona, 30 junio-1-2 de julio.
- CORREA, E. (2011). «La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional». *Perspectiva Educativa*, 50 (2), 77-95.
- ESHET-ALKALAI, Y. (2012). «Thinking in the Digital Era: A Revised Model for Digital Literacy». *Issues in Informing Science and Information Technology*, 9, 267-276. <<http://iisit.org/Vol9/IISITv9p267-276Eshet021.pdf>>
- GILSTER, P. (1997). *Digital Literacy*. Nueva York: Wiley and Computer Publishing.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (2007a). Decret 142/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària. DOGC núm. 4915 - 29/06/2007.
- (2007b). Decret 143/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria (ESO). DOGC núm. 4915 - 29/06/2007.
- (2009). Llei 12/2009. Llei d'Educació de Catalunya.
- GISBERT, M. y ESTEVE, F. (2011). «Digital Learners: la competencia digital de los estudiantes universitarios». *La Cuestión Universitaria*, 7, 2011, 48-59. ISSN 1988-236x.
- GISBERT, M.; ESTEVE, V.; ESTEVE, F.; LÁZARO, J. L. y CAMACHO, M. (2014). *Organizaciones que aprenden y generan conocimiento*. Cap. 14: «Indicadores de calidad para el uso de las TIC en los centros educativos. Compartir aprendizaje». Barcelona. Wolters Kluwer Educación. ISBN: 978-84-9987-165-3.
- KOEHLER, M. J. y MISHRA, P. (2008). «Introducing tpck». AACTE Committee on Innovation and Technology (ed.). *The handbook of technological pedagogical content knowledge (tpck) for educators*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 3-29.
- KRUMSVIK, R. J. (2009). «Situated learning in the network society and the digitised school». *European Journal of Teacher Education*, 32 (2), 167-185.
- LARRAZ, V. (2013). «La competència digital a la universitat». Tesis doctoral. Universitat d'Andorra. Identificador: TD-017-100006/201210.
- REDECKER, C.; PUNIE, Y. y FERRARI, A. (2012). «eAssessment for 21st Century Learning and Skills. 21st Century Learning for 21st Century Skills». *Lecture Notes in Computer Science*, 7563, 292-305
- TEJADA, J. (2012). «La alternancia de contextos para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de educación superior». En: *Educación XXI*. Vol. 15, 17-40. <<http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.15.2.125>>
- (2013). «Professionalització docent a la universitat: implicacions des de la formació. RUSC». *Universities and Knowledge Society Journal*, 10 (1), 170-184.
- TIANA, A. (2013). «Los cambios recientes en la formación inicial del profesorado en España. Una reforma incompleta». *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 39-58. ISSN 1137-8654.
- ZABALZA, M. A. (2011). «El Prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión». *Revista de Educación*, 354, 21-43.

Fuentes electrónicas

- COMISIÓN EUROPEA (2012). *Informe conjunto de 2012 del Consejo y de la Comisión sobre la aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020)*. <[http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012XG0308\(01\)&from=ES](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012XG0308(01)&from=ES)>. [Consulta: 6 marzo 2015].

- (2013). *Monitor Education and Training 2013*. <http://ec.europa.eu/education/library/publications/monitor13_en.pdf>. [Consulta: 2 marzo 2015].
- CHURCHES, A. (2007). *Bloom's Digital Taxonomy*. <<http://www.eduteka.org/pdfdir/TaxonomiaBloomDigital.pdf>>. [Consulta: 2 marzo 2015].
- COVELLO, S. y LEI, J. (2010). A review of Digital Literacy Assessment Instruments. IDE-712 Front-End Analysis Research. Analysis for Human Performance Technology Decisions. <<http://idmodule.com/research-on-digital-literacy-assessment-instruments-fulltext/>> [Consulta: 10 marzo 2015].
- EPICT (2006). *European Pedagogical ICT Licence: Concept description: EContent*. <<http://www.epict.org/files/EPICTsyllabus.pdf>>. [Consulta: 3 marzo 2015].
- FUNDACIÓN TELEFÓNICA (2014). *La Sociedad de la Información en España 2013*. <http://publiadmin.fundaciontelefonica.com/index.php/publicaciones/add_descargas?title=La+Sociedad+de+la+Informaci%C3%B3n+en+Espa%C3%B1a+2013&code=261&lang=es&file=sie13.pdf>. [Consulta: 2 marzo 2015]. ISBN: 978-84-08-12619-5.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (2014). *Competències bàsiques de l'àmbit digital*. <http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/competencies_basiques/competencies_digital_primaria.pdf>. [Consulta: 3 marzo 2015].
- ISTE (2007). *Estándares nacionales (EEUU) de tecnologías de información y comunicación (TIC) para estudiantes*. <<http://www.eduteka.org/pdfdir/EstandaresNETSEstudiantes2007.pdf>>. [Consulta: 2 marzo 2015].
- ISTE (2008). *NETS•T for Teachers: National Educational Technology Standards for Teachers*. 2ª Ed. EUA. <<http://www.iste.org>>. [Consulta: 5 marzo 2015].
- OCDE (2011). *Informe habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE*. <http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Habilidades_y_competencias_siglo21_OCDE.pdf>. [Consulta: 5 marzo 2015].
- (2012). *Education at a Glance 2012. OECD indicators*. Recuperado de: <http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2012_eag-2012-en>.
- (2014). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2014. Informe español*. <<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicadores-educativos/panorama2014/panorama2014web.pdf?documentId=0901e72b81b20622>>. [Consulta: 5 marzo 2015].
- UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. <http://portal.unesco.org/culture/es/ev.php-URL_ID=29619&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>. [Consulta: 2 marzo 2015].
- (2008). *Estándares de competencia en TIC para docentes*. <<http://www.eduteka.org/EstandaresDocentesUnesco.php>>. [Consulta: 2 marzo 2015].
- (2011). *Enfoques estratégicos sobre las TICs en educación en América Latina y el Caribe*. <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002232/223251s.pdf>>. [Consulta: 2 marzo 2015].
- (2013). *Informe de 2013/4. Enseñanza y aprendizaje: lograr la calidad para todos*. <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226159s.pdf>>. [Consulta: 2 marzo 2015].
- UNIÓN EUROPEA (2013). *Comprender las políticas de la unión europea: una nueva revolución industrial*. <http://europa.eu/pol/pdf/flipbook/es/enterprise_es.pdf>. [Consulta: 2 marzo 2015].

La formación en alternancia en la universidad y en los ciclos formativos: aportaciones desde dos investigaciones realizadas en Galicia

Laura Rego Agraso

Universidade da Coruña. España.

laura.rego@udc.es

Antonio Florencio Rial Sánchez

Eva María Barreira Cerqueiras

Universidade de Santiago de Compostela. España.

antonio.rial.sanchez@usc.es

evamaria.barreira@usc.es



Recibido: 9/7/2014

Aceptado: 11/10/2015

Resumen

En este trabajo se da cuenta de dos investigaciones vinculadas con la formación en alternancia y realizadas en Galicia. Una de ellas se centra en la relación de los estudios de FP y el desarrollo humano sustentable de los territorios donde esta se ubica, tomando el propio módulo de FCT como uno de los elementos que contribuyen a dicho desarrollo. Se analizan así las percepciones de los agentes sociales implicados —alumnado, titulados en FP, empresarios y profesorado— acerca del módulo de FCT bajo el método de encuesta y en el marco de una investigación descriptiva. En la segunda de las propuestas se estudia la percepción de los estudiantes universitarios acerca del Prácticum y en qué medida su organización es percibida como adecuada. En este caso se trata de un estudio también descriptivo pero eminentemente cualitativo, basado en la realización de entrevistas semiestructuradas con titulados en Pedagogía.

Los resultados de ambas investigaciones muestran una mejor valoración general del módulo de FCT por parte de los agentes sociales vinculados a la FP, en comparación con las respuestas formuladas por los titulados universitarios entrevistados, los cuales abogan en mayor medida por introducir cambios en la organización del Prácticum.

Palabras clave: formación en alternancia; universidad; formación profesional; aprendizaje profesional; alumno en prácticas; formación inicial; enseñanza profesional.

Resum. *La formació en alternança a la universitat i en els cicles formatius: aportacions des de dues investigacions fetes a Galícia*

En aquest treball es descriuen dues investigacions vinculades a la formació en alternança i fetes a Galícia. Una se centra en la relació dels estudis d'FP i el desenvolupament humà sustentable dels territoris on aquesta s'ubica, prenent el mateix mòdul d'FCT com un dels elements que contribueixen a aquest desenvolupament. D'aquesta manera s'analitzen les percepcions dels agents socials implicats —alumnat, titulats en FP, empresaris i professo-

rat— arran del mòdul d'FCT sota el mètode d'enquesta i en el marc d'una investigació descriptiva. A la segona de les propostes s'estudia la percepció dels estudiants universitaris quant al Pràcticum i en quina mesura la seva organització és percebuda com adequada. En aquest cas es tracta d'un estudi també descriptiu però eminentment qualitatiu, basat en la realització d'entrevistes semiestructurades amb titulats en Pedagogia.

Els resultats d'ambdues investigacions mostren una millor valoració general del mòdul d'FCT per part dels agents socials vinculats a l'FP, en comparació amb les respostes formulades pels titulats universitaris entrevistats, els quals advoquen en major mesura per introduir canvis en l'organització del Pràcticum.

Paraules clau: formació en alternança; universitat; formació professional; aprenentatge professional; alumne en pràctiques; formació inicial; ensenyament professional.

Abstract. *Work-linked training in universities and vocational training: Contributions from two research studies conducted in Galicia*

This paper reports on two research studies conducted in Galicia, Spain, related to work-linked training. The first focuses on the relationship between vocational education and training (VET) and sustainable human development in the regions where VET is found, considering that the internship module is one of the elements contributing to this development. The perceptions of the social agents involved (trainees, graduates, companies and trainers) regarding the internship module are analyzed using the survey method in the framework of descriptive research. The primary objective of the second study is to analyze the perception of college graduates about their own internships and the extent to which such internships are adequately organized. Although this second research is also descriptive, it is an eminently qualitative study based on semi-structured interviews with graduates in pedagogy.

The results of both studies show a better overall assessment of the internship module linked to VET as compared to the responses by the graduates interviewed, who advocate introducing changes in the structure and organization of their internship schemes.

Keywords: Work-linked training; university; vocational training; apprenticeship; trainee; initial training; vocational education.

Sumario

- | | |
|---|--|
| 1. Introducción | 5. Metodología |
| 2. La introducción de la formación en alternancia en España como base de la profesionalización y la inserción laboral | 6. Resultados comparados de ambos estudios |
| 3. El Prácticum en el currículo universitario: de las prácticas como complemento al partenariado formativo | 7. Conclusiones |
| 4. La formación en alternancia en los ciclos de FP: el módulo de FCT | Referencias bibliográficas |

1. Introducción

El papel que debe jugar la formación en alternancia es de vital importancia a la hora de promover el desarrollo profesional del trabajador, a la vez que concibe el entorno laboral como el único lugar donde es posible movilizar las competencias y evaluarlas de forma efectiva. La relación que ha mantenido la universidad con este modelo didáctico puede caracterizarse por una suerte de amor-odio que ha llevado, por un lado, a la aparición del Prácticum universitario y, por otro, a una implantación que dista de estar considerada como óptima por los agentes implicados.

En este artículo pretendemos reflexionar acerca de la formación en alternancia, analizando los dos contextos principales en los que esta se desarrolla en nuestro país: el entorno universitario y la formación profesional (de aquí en adelante, FP). Las convergencias y divergencias que aparezcan entre ambas pueden ser de especial utilidad para la mejora de la formación de los estudiantes en ambos contextos, por lo que nos centraremos en mostrar los resultados derivados de dos estudios realizados en la Universidade de Santiago de Compostela. En uno de ellos se analiza la perspectiva de los agentes sociales implicados respecto del módulo en Formación en Centros de Trabajo (de aquí en adelante, FCT) (Rego Agraso, 2013), mientras que en el otro se ponen de manifiesto las percepciones de los titulados universitarios —en este caso en Pedagogía— en relación al Prácticum realizado en su período formativo (Barreira Cerqueiras, 2010). Se presentan así, las metodologías empleadas en cada caso y los resultados obtenidos, una vez realizada la reflexión teórico-conceptual inicial acerca de la formación en alternancia, el Prácticum universitario y el módulo de FCT en los ciclos formativos.

2. La introducción de la formación en alternancia en España como base de la profesionalización y la inserción laboral

Prácticum, prácticas laborales, prácticas en empresas o simplemente *práctica* son algunos de los términos que se utilizan desde la universidad española para definir aquella parte de la formación de los futuros graduados que se desarrolla en el entorno laboral. Sin embargo, el hecho de que este tipo de períodos existan no implica que lo que se esté desarrollando en todos ellos pueda ser necesariamente calificado como formación en alternancia.

En otra ocasión (Rial Sánchez, 2008) definimos la formación en alternancia como aquella que se lleva a cabo en dos escenarios —escolar y laboral—, desarrollando por lo menos en uno de ellos el 20% de la totalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para Coiduras Rodríguez (2013) de una forma más específica, la alternancia supone una organización del tiempo en el entorno profesional y académico en función de dos variables: la cantidad y los momentos, siendo la organización de ambos un aspecto que responde a la negociación entre partenaires y al planteamiento pedagógico realizado. Es lógico entonces que, ya que ambos entornos comparten objetivo común,

compartan al alumnado en aquellos contextos susceptibles de constituirse como escenarios formativos. Tal como afirma Puig-Calvo (2006, 89), la formación en alternancia implica *una continuidad de la formación en una discontinuidad de espacios y tiempos*.

Apuntaba Tejada (2012) que es a finales de los ochenta cuando comienza a aparecer con fuerza en España el concepto de prácticas pre-profesionales en los planes de estudios de las carreras universitarias, dado que se empieza a volver la mirada más hacia el *profesional* y menos hacia el *académico* o *ilustrado*. Es precisamente en este mismo período temporal —años ochenta y noventa—, cuando la formación en alternancia comienza a introducirse en la formación profesional inicial española, a pesar de que este concepto ya contaba con años de tradición en otros países europeos. Con la implantación de la LOGSE en 1990 se empieza a plantear la necesidad de diferenciar entre formación teórica y práctica dentro de la FP, lo que trajo consigo en último término lo que más tarde se denominó módulo de FCT.

Salvando las distancias, el módulo de FCT es a la FP lo que el Prácticum a los estudios universitarios, aunque ambos han sufrido evoluciones legislativas y de desarrollo efectivo muy diferentes. Mientras que el módulo de FCT cuenta con una amplia implantación en los ciclos formativos y es uno de los elementos que favorece en mayor medida la inserción laboral de los titulados, el Prácticum parece contar con una organización menos satisfactoria desde la perspectiva del alumnado (Mendoza-Lira y Covarrubias-Apablaza, 2014), y cuyo peso en el currículum universitario no es tan importante como en el caso de la FCT, tal como veremos a continuación.

3. El Prácticum en el currículum universitario: de las prácticas como complemento al partenariado formativo

Podemos definir el *Prácticum* como aquella materia o parte del currículum de los estudios universitarios en la que el alumnado completa su formación mediante su integración temporal en uno o varios contextos profesionales vinculados con la titulación que cursa. Los principales objetivos de este momento formativo tienen que ver con *conocer un escenario profesional real y poner en práctica lo aprendido académicamente hasta ese momento* (Rial Sánchez y Barreira Cerqueiras, 2012, 158) o lo que es lo mismo movilizar las competencias en el único lugar donde estas cobran sentido: el puesto de trabajo. En esta misma línea, se manifiestan Iglesias Cortizas y Rodicio García (2011, 103) cuando entienden que el Prácticum *permite al estudiante aplicar en contexto real los conocimientos académicos adquiridos durante la carrera [...]*, posibilitando así, *una aproximación global e interdisciplinar a los problemas, frente a la descontextualización y fragmentación de los conocimientos tan difícil de superar en el ámbito universitario*. Cabe señalar a modo de matización, que a diferencia de las *prácticas en empresas*, el Prácticum no puede dissociarse del currículum formativo del estudiante, aspecto que sí puede ocurrir con lo que habitualmente suele denominarse *prácticas en empresas*. Sin embargo, en ocasiones

puede parecer que el Prácticum tiene más en común con las *prácticas profesionales* de lo que pudiera parecer inicialmente, dado que en algunas investigaciones (González Riaño y Hevia Artime, 2011, 226) se pone de manifiesto que, bajo la percepción del alumnado, es necesario *establecer mejores estructuras de comunicación entre los centros y la facultad que permitan un mayor nivel de implicación de ambas instancias en el desarrollo de los proyectos*. Parece así que los estudiantes reclaman de alguna manera la necesidad de mejorar la interlocución entre dos de los agentes principales del Prácticum: el tutor de la facultad y el tutor de la empresa o institución.

Por otro lado, a la hora de diseñar curricularmente el Prácticum y de incluirlo en el plan de estudios sería útil haber analizado previamente los distintos perfiles profesionales en el mercado laboral para, a partir de ellos, construir los contenidos y elementos imprescindibles del mismo. Algo que en el caso de la universidad ha quedado reducido a los resultados del conocido como *proyecto Tunning* (González y Wagenaar, 2003) y los libros blancos de cada una de las titulaciones. Este proceso ha estado caracterizado, desde nuestro punto de vista, por una excesiva ambigüedad y ha carecido de una *clarificación más profunda acerca del entorno productivo de cada perfil —espacios, lugares o servicios donde opera cada profesional—* (Rial Sánchez y Barreira Cerqueiras, 2010, 475).

Por ello, es crucial reflexionar acerca del modelo educativo que subyace al diseño y desarrollo del Prácticum, que no es otro que el caracterizado por la lógica de las competencias, tal como se ha establecido desde la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En este sentido, el Prácticum no puede dejar de ser una vía o instrumento orientado al alcance de dichas competencias, tanto específicas como transversales, por parte del alumnado universitario. Y tampoco puede ser entendido como una asignatura más del plan de estudios. Más bien, debería ser concebido y aprovechado como un elemento crucial para la conversión del *aprendiz* en profesional.

En la actualidad, el Prácticum raramente implica más del 20% del total de la formación universitaria, una inevitable traba para la movilización de las competencias, llegando incluso a poner en tela de juicio la capacidad de la universidad para fomentar la adquisición y evaluación de las mismas de forma real. Con esto no pretendemos hacer apología de la destrucción de los actuales planes de estudios, aunque sí poner de manifiesto la necesidad de reflexionar y evaluar en qué medida los estudiantes adquieren, con la superación del mismo, las competencias que aparecen certificadas en su título de grado. A esto se añade que en algunas titulaciones —y magisterio es una de ellas—, la evaluación del Prácticum tiende a destacar que *la práctica totalidad de los estudiantes aprueban la asignatura* (Egido Gálvez y López Martín, 2013, 130), lo que conlleva que *la evaluación de esta materia no cumple adecuadamente una de sus funciones más importantes, dado que no discrimina entre los estudiantes que han adquirido las competencias necesarias para el desarrollo del trabajo [...] y los que no* (Ídem).

En este trabajo pretendemos mostrar, al igual que en las investigaciones que venimos de señalar, la necesidad de realizar evaluaciones constantes acer-

ca del Prácticum en cada una de las facultades, en las que se les dé la palabra a los interesados, especialmente al alumnado, a las instituciones acogedoras y a los titulados superiores, logrando una mayor implicación tanto del profesorado como de los tutores en las empresas y promoviendo una adecuación mayor entre los requerimientos del mundo profesional y los planes de estudios. La organización de los programas del Prácticum necesita de la aportación de los agentes sociales más allá del profesorado universitario, dado que sólo así podremos construir —de forma colaborativa— un Prácticum con un carácter más profesionalizador y adaptado a lo que se requiere de los futuros profesionales. En este sentido, coincidimos con Zabalza (2011, 39) cuando señala que el futuro del Prácticum pasa por la *integración curricular*, es decir, por la *generación de unidades curriculares cada vez más amplias e integradas*, que impliquen la vinculación directa del Prácticum con una o varias asignaturas del plan de estudios para, en última instancia, movilizar en el contexto profesional real aquellas competencias que en dichas asignaturas el estudiante debe adquirir.

A continuación presentaremos el módulo de FCT en los ciclos formativos para constatar las diferencias organizativas e institucionales entre ambos términos —Prácticum y FCT—, lo que puede arrojar luz sobre las dudas planteadas al Prácticum universitario.

4. La formación en alternancia en los ciclos de FP: el módulo de FCT

Con la implantación de los nuevos ciclos formativos según la LOGSE surge el módulo de FCT como elemento clave de la formación, con un peso específico dentro del currículo —actualmente, dependiendo de los casos, representa aproximadamente entre el 30 y el 40% del plan de estudios de un ciclo formativo—.

Tal como señalamos en el apartado anterior, la organización del Prácticum surge de la adopción como propio, por parte de la universidad, del modelo de aprendizaje por competencias, aspecto también asumido —quizás con más prontitud— por la FP. Esta asunción trajo consigo un nuevo modelo didáctico-organizativo de la acción formativa en la que los conceptos clave pasaron a ser la tarea, la competencia y la cualificación. Igualmente, al referirnos al diseño de la oferta formativa hablamos de módulos profesionales —en lugar de asignaturas—, y de las realizaciones profesionales y criterios de realización como elementos clave de la evaluación de las competencias. Todos estos aspectos cambian la formación profesional de forma radical e influyen decididamente en lo que a partir de ese momento será el módulo de FCT.

Cabe señalar de forma previa, que en el caso de la FP el diseño curricular sí estuvo marcado por el estudio pormenorizado de los distintos perfiles profesionales, tarea desarrollada por el Instituto Nacional de las Cualificaciones (INCUAL) y los institutos de cualificaciones regionales. Dicho análisis y construcción de los distintos perfiles derivó en el establecimiento de las competencias propias de cada perfil y en el diseño de la formación necesaria para alcanzarlas. Así, se entiende el módulo de FCT como un bloque formativo

orientado a la adquisición de una serie de competencias estrictamente vinculadas con la labor en un centro de trabajo real y no simulado. Su duración será de entre 300 y 700 horas, dependiendo del ciclo formativo, y se realizará una vez superados todos los módulos que componen el plan de estudios.

En última instancia se pretendía cambiar el sesgo academicista que hasta ese momento había pesado como una losa en la organización y en los resultados de la FP en España, logrando con ello aumentar la implicación empresarial y la inserción laboral de los titulados. Ambos aspectos se consiguieron, a nuestro modo de ver, sólo de forma parcial debido a otros elementos externos a la FP como el propio mercado laboral, las políticas educativas imperantes o la percepción que tiene el tejido empresarial español acerca de la cualificación profesional.

En la actualidad, con la publicación del Real Decreto 1529/2012 y la Orden ESS/2518/2013 se ha implantado en España la formación profesional dual, la cual representa, en esencia, el concepto de formación en alternancia, dado que conllevaría la realización de un 30-40% de la formación en la escuela y un 60-70% en la propia empresa o institución profesional. Todo ello regulado mediante un contrato para la formación y el aprendizaje remunerado. La implantación de este modelo da una importancia superior a la formación que se desarrolla en el contexto empresarial; pero, como viene siendo habitual en España, adolece de una falta de integración real en el mercado laboral, además de que los principales interesados —*a priori*— en desarrollarla, en este caso el tejido empresarial, no parece estar poniendo el suficiente énfasis en la misma. Los sindicatos son especialmente críticos a este respecto, tanto con la propia Administración educativa como con la actitud empresarial (CCOO, 2011; FETE-UGT, 2012).

Sin embargo, cabe señalar aquí que la tendencia recurrente a nivel formativo parece ser la de incrementar el tiempo pasado por el *aprendiz* en la empresa, con el objetivo de lograr una mejor adecuación al puesto de trabajo y una formación más adaptada a los requerimientos del mismo. Esto conlleva numerosos retos para la formación y la educación que afectan tanto al ámbito de la FP como al universitario, pues cabe reflexionar, por ejemplo, acerca de si la duración del Prácticum es la apropiada para movilizar las competencias propuestas, o si el contexto empresarial está preparado para formar a profesionales que podrán o no terminar en su organización pero que, en todo caso, tendrán que contar con una certificación válida en el sector a nivel nacional.

A colación de lo presentado hasta ahora, pretendemos analizar a continuación los resultados parciales de dos investigaciones desarrolladas en la Universidade de Santiago de Compostela (USC). Una de ellas se centra en la percepción que muestran los titulados universitarios, en este caso pedagogos, acerca del Prácticum cursado en relación a la actividad profesional que actualmente desempeñan (Barreira Cerqueiras, 2010), mientras que la otra encuesta a los distintos agentes sociales vinculados con la FP en una comarca gallega acerca de su percepción sobre el módulo de FCT y su organización (Rego Agraso, 2013).

5. Metodología

Hemos tomado en consideración dos investigaciones elaboradas desde la Facultad de Ciencias de la Educación de la USC y cuyos métodos son, en ambos casos y tomando como criterio la manipulación de las variables, de carácter descriptivo. Sí es cierto que una de las investigaciones —aquella centrada en la FP— combina la investigación cualitativa con la cuantitativa, mientras que la segunda —aquella centrada en el Prácticum universitario— se centra en mayor medida en la investigación cualitativa.

En epígrafes subsiguientes describiremos el proceso metodológico de ambos estudios, centrándonos en los objetivos y la metodología; los instrumentos utilizados para la recopilación de los datos y los distintos tipos de población y muestra a partir de los cuales se ha obtenido la información.

5.1. *Objetivos y metodología de las investigaciones presentadas*

El primer estudio a cuyos datos haremos referencia —aquel que se vincula con la FP— fue construido tomando en consideración una metodología descriptiva mixta —cualitativa y cuantitativa—, en la que el objetivo general de la investigación fue: conocer la perspectiva de los agentes sociales —alumnado de FP; titulados; empresarios y profesorado de estos estudios— acerca de la relación entre la FP inicial y el desarrollo humano y sustentable en un territorio comarcal concreto de Galicia, en este caso, la comarca del Barbanza, localizada al sur de la provincia de A Coruña (Rego Agraso, 2013). Del mismo modo, se buscó conocer la perspectiva y los modelos de actuación de la Administración Educativa autonómica respecto de la vinculación entre la FP inicial y el desarrollo humano sustentable. Y finalmente, con todo ello, se trató de analizar las perspectivas de todos los agentes encuestados de forma comparada, contrastando la información obtenida con un estudio previo del mercado laboral y la oferta formativa del territorio.

Entre las variables objeto de estudio se encuentra la percepción que tienen dichos agentes sociales acerca del módulo de FCT, lo que sirve de elemento comparativo con algunos de los resultados derivados del estudio llevado a cabo con titulados universitarios en Pedagogía. A continuación presentamos un diagrama (figura 1) representativo del diseño y método empleado en la investigación realizada. Partimos de la formulación esquemática del problema para determinar las fuentes y la información necesaria para la resolución del mismo y también los instrumentos empleados para tal fin. Una vez establecido esto, se procedió a la fase de recogida de información y su análisis posterior, en el que confrontamos cada una de las perspectivas recopiladas para dar lugar a las conclusiones del estudio.

Se construyeron así cuatro cuestionarios diferenciados en función de cada uno de los informantes clave, en cuyos resultados respecto a la valoración del módulo de FCT nos centraremos en el epígrafe siguiente. Dichos instrumentos fueron aplicados en el año académico 2011-2012. De igual modo, se obtuvo a

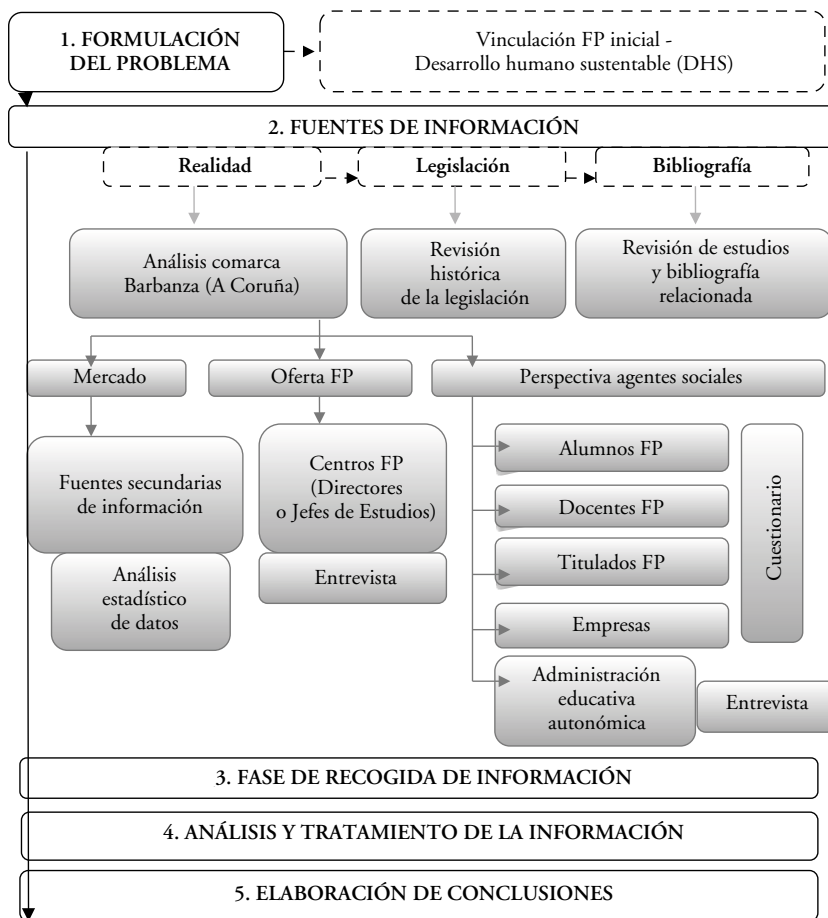


Figura 1. Diseño de la investigación realizada.

Fuente: Rego Agraso (2013, 356).

modo de contraste y en aras de alcanzar una triangulación real de métodos, instrumentos y datos, la perspectiva del Director General de Formación Profesional de la Xunta de Galicia como representante de la Administración Educativa Autonómica. Por último, de forma complementaria, se realizó un análisis del mercado laboral de la comarca objeto de estudio en contraposición a la oferta existente —ciclos de formación profesional—, obteniendo la información de lo que se denomina *fuentes secundarias* y de los directores de los centros implicados mediante la realización de una entrevista con cada uno de ellos.

En el segundo de los estudios a los que haremos referencia (Barreira Cerqueiras, 2010), dos de los objetivos esenciales eran, por un lado, conocer las percepciones de los titulados universitarios —en este caso licenciados en Peda-

gogía— acerca de la propia titulación y la labor que desempeñan como profesionales y, por otro, verificar cuál es su perspectiva acerca del papel jugado por el Prácticum de la titulación una vez finalizados los estudios correspondientes.

Se empleó para ello una metodología esencialmente cualitativa, dado que la percepción de los informantes clave, en este caso los sujetos que desempeñan su labor en el contexto profesional de las ciencias de la educación, era de vital importancia a la hora de construir la realidad profesional del pedagogo y el rol que en ella ha desempeñado el Prácticum. En la figura que se presenta a continuación podemos apreciar una síntesis de las distintas fases seguidas hasta la culminación de la investigación en el año 2010.

Revisión bibliográfica y documental	Exploración de la normativa y legislación en el ámbito universitario	Realización de entrevistas	Establecimiento de resultados y conclusiones
<ul style="list-style-type: none"> • Exploración de la literatura existente sobre conceptos y estudios del mundo profesional y universitario (análisis de estudios próximos al perfil profesional del pedagogo en España). • 3^{er} y 4^o trimestre de 2009. 	<ul style="list-style-type: none"> • Indagación en el marco legislativo universitario (autonómico y estatal), en materia profesionalizadora, para constatar la evolución del sistema universitario. • 1^{er} trimestre de 2010. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas semiestructuradas a profesionales de la Pedagogía, como instrumento esencial de recogida de información. • 2^o trimestre de 2010. 	<ul style="list-style-type: none"> • Extracción de aquellos resultados más destacados en relación al perfil profesional y establecimiento de las conclusiones oportunas. • 3^{er} trimestre de 2010.

Figura 2. Estrategias de la investigación realizada.

Fuente: Barreira Cerqueiras (2010).

5.2. Población y muestras de los estudios presentados

En el caso del estudio que vincula la FP inicial con el desarrollo humano sustentable (Rego Agraso, 2013) se empleó en todos los casos —alumnado, titulados, personal docente y empresarios— un muestreo aleatorio probabilístico estratificado; en el caso de los empresarios en función del municipio en el que desarrollan su actividad, y en el caso de los demás colectivos, en función del centro educativo con el que mantienen o mantuvieron vinculación. En la tabla que se presenta a continuación es posible apreciar la población y la muestra en cada caso, así como el nivel de confianza alcanzado y el margen de error.

Tabla 1. Población, muestra invitada, muestra productora de datos, nivel de confianza y margen de error de las distintas muestras aplicadas

Colectivo	Población	Muestra invitada	Muestra productora de datos	Nivel de confianza	Margen de error
Alumnado de FP	676	319	267	95,5%	4,67%
Titulados de FP	1.510	430	24	95,5%	19,85%
Personal docente de FP	90	78	38	95,5%	12,15%
Empresarios	5.744	409	38	95,5%	15,85%

Fuente: Rego Agraso (2013, 401-419).

Respecto al estudio que trata de analizar la percepción de los titulados superiores en cuanto al currículo y el Prácticum de Pedagogía (Barreira Cerqueiras, 2010), cabe señalar que la población estaba compuesta por todos los sujetos que poseyeran la titulación de Pedagogía y que desempeñaran labores profesionales asociadas a dicha titulación en diversos escenarios productivos. Tras analizar los diferentes escenarios o salidas profesionales vinculadas con el pedagogo desde 1993 hasta la actualidad y los establecidos en el Estatuto Profesional del Pedagogo, se contactó con instituciones cuya actividad económica se correspondería con cada uno de ellos. De aquellas personas interesadas en participar en la investigación y que cumplieran con lo requerido a la población, se seleccionaron aquellos más representativos de los ámbitos laborales del pedagogo en la actualidad, y que finalmente acabaron constituyendo la muestra de la investigación. Dicha muestra se caracteriza por ser intencional, no aleatoria y participante, quedando configurada por siete profesionales procedentes de distintas instituciones y empresas, cuyos datos de identificación se ven reflejados en la tabla siguiente.

Tabla 2. Casos tomados en consideración en la investigación

Ámbito	Lugar	Puesto de trabajo
Educativo	Rianxo (A Coruña)	Orientadora (educación)
Laboral	Santiago de Compostela	Técnica de formación
Educativo (investigación)	Santiago de Compostela	Investigadora
Educativo (docencia universitaria)		Docente universitaria
Social	Santiago de Compostela	Responsable de formación
Laboral	Santiago de Compostela	Agente de empleo
Social	Vilagarcía de Arousa (Pontevedra)	Auxiliar Área de Educación

Fuente: Barreira Cerqueiras (2010).

5.3 Instrumentos de recogida de datos y variables objeto de estudio en cada caso

En el caso de estudio de tesis doctoral (Rego Agraso, 2013), todos los cuestionarios empleados fueron diseñados específicamente para la investigación, pasando por un doble proceso de validación: juicio de expertos y realización de pruebas piloto. Tras la realización de estas pruebas se obtuvieron cuatro cuestionarios diferenciados compuestos por ítems tanto abiertos como cerrados —dicotómicos, politómicos y de escala tipo Likert—. En la tabla que se presenta a continuación podemos apreciar el número de variables e ítems que componen cada uno de los cuestionarios, así como el coeficiente de alfa de Cronbach, que determina la fiabilidad del instrumento en cada caso. Dado que todos ellos superan el índice 0.7, podemos afirmar que los instrumentos pueden ser considerados consistentes y válidos para la obtención de resultados fiables.

Tabla 3. Número de ítems, variables y coeficiente alfa de Cronbach de cada uno de los cuestionarios aplicados

Cuestionario	Número de ítems	Número de variables	Coficiente α de Cronbach
Alumnado de FP	40	103	0.75
Titulados de FP	45	116	0.79
Personal docente de FP	54	129	0.74
Empresarios	39	122	0.94

Fuente: Rego Agraso (2013, 401-419).

Las variables que componen cada uno de los cuestionarios se agrupan en tres bloques de contenido: datos personales y contextuales; la relación entre la formación profesional, el empleo y el desarrollo humano sustentable en el marco local y, por último, currículo y docentes de FP y su relación con el desarrollo. En este artículo nos centraremos en este último bloque y, más concretamente, en los resultados de la agrupación de variables referidas al módulo de Formación en Centros de Trabajo (FCT). Para finalizar, cabe señalar que el análisis estadístico de los datos cuantitativos procedentes de los cuestionarios se llevó a cabo bajo la utilización del programa *PASW Statistics 18*, mientras que aquella información de corte cualitativo se analizó empleando el programa *Atlas Ti 5.0*.

Con respecto a la investigación que analiza el papel del Prácticum universitario entre los titulados superiores, cabe señalar que el instrumento empleado fue la entrevista, pues se trata de un estudio eminentemente cualitativo.

Dicho instrumento posee un carácter semiestructurado, teniendo en cuenta que el guión construido *ad hoc* para esta investigación está compuesto por una serie de preguntas o ítems concretos, a los que se les ha añadido, en función de cada caso, otras cuestiones que fueron apareciendo en la conversación.

Se ha enriquecido así el instrumento, dotándolo de una flexibilidad que facilitó la obtención de la información requerida de cada uno de los informantes. El guión construido a partir de la revisión bibliográfica y legislativa estaba compuesto por cuatro bloques de información: datos personales, datos académicos, titulación de Pedagogía y datos laborales actuales. Aunque todos ellos se retroalimentan y aportan información relevante al resto, es el tercero de ellos el que incluye ítems que nos acercan a la percepción general del sujeto sobre la titulación en aspectos concretos tales como el Prácticum, entre otros. Finalmente, la entrevista estuvo compuesta por un total de 28 ítems, los cuales incluían tanto preguntas cerradas, como cuestiones con elección múltiple y preguntas de carácter abierto, estas últimas predominantes.

Tras la construcción de la primera versión de la entrevista se llevó a cabo un proceso de validación experta como mecanismo de control de calidad de la investigación, a partir de la cual se introdujeron cambios en el borrador inicial. Por último, cabe señalar que debido a la variedad y cantidad de los datos obtenidos se emplearon varias herramientas informáticas para agilizar el análisis de los mismos, concretamente nos referimos al programa *Atlas Ti 5.0* —preguntas abiertas— y el programa de Microsoft Office Excel —en ítems de carácter cuantitativo.

6. Resultados comparados de ambos estudios

La percepción que tienen los colectivos de titulados universitarios y los agentes sociales vinculados con la formación profesional refleja diferencias que pueden ser consideradas en general bastante significativas, especialmente si tenemos en cuenta las características de una y otra organización de la formación en alternancia. Sin embargo, coinciden a la hora de reivindicar otros modelos de organización o elementos que promuevan un mejor aprovechamiento de las horas de formación pasadas en el contexto laboral.

En primer lugar, nos detendremos en analizar la valoración que realizan los agentes sociales participantes en una y otra investigación, acerca del papel desarrollado bien por el módulo de Formación en Centros de Trabajo (FCT), bien por el Prácticum universitario a la hora de proporcionar al alumnado aprendizajes útiles vinculados con su perfil profesional. Respecto del módulo FCT, la mayor parte de los agentes encuestados coinciden en señalar que se trata de un período formativo útil, muy útil o totalmente útil de cara a la mejora del aprendizaje técnico del alumnado (gráfico 1). Los que mejor valoran este período son los docentes, dado que un 73,6% considera que dicho módulo es muy útil o totalmente útil a la hora de que el alumnado adquiriera aprendizajes relacionados con la profesión. Mantiene esta consideración un 60,3% del alumnado encuestado; un 37,5% de los titulados y un 26,3% de los empresarios. Son precisamente estos últimos y los titulados los que representan una postura más comedida en su valoración, aunque en su mayoría consideran al módulo útil en su finalidad didáctica: un 58,3% de los titulados y un 44,7% de los empresarios así lo ponen de manifiesto. El porcentaje en todos los

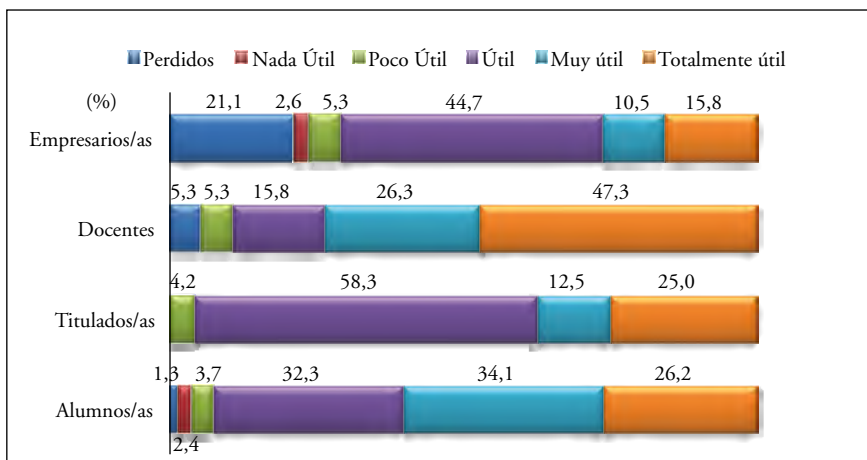


Gráfico 1. Grado de utilidad que alumnado, titulados, docentes y empresarios otorgan al módulo de FCT en relación a la adquisición de aprendizajes relacionados con la profesión.

Fuente: Rego Agraso (2013, 652).

colectivos que considera este módulo poco o nada útil a la hora de alcanzar el aprendizaje propio de la profesión es, sin embargo, mucho más reducido. Tan sólo el 7,9% de los empresarios; el 6,1% de los alumnos; el 5,3% de los docentes y el 4,2% de los titulados mantienen esa percepción.

En cuanto a la organización del período de prácticas, cabe señalar que los agentes sociales vinculados con la FP se muestran en su mayoría muy satisfechos con el módulo de FCT (gráfico 2). La amplia mayoría de todos los colectivos encuestados señala que está de acuerdo con la actual organización de la FP. Sin embargo, los más escépticos con el mismo parecen ser los empresarios, dado que son el colectivo que, en mayor medida —un 25%— se muestra contrario a la actual organización del módulo. Coinciden con ellos un 23,7%b del profesorado y en menor porcentaje un 4,2% de los titulados y un 10,9% del alumnado.

La perspectiva de los titulados universitarios entrevistados acerca del Prácticum como facilitador de los aprendizajes propios de la profesión es un tanto diferente de la percepción mayoritaria de los agentes sociales encuestados vinculados con la formación profesional. La organización del Prácticum universitario suscita entre los entrevistados una serie de valoraciones y propuestas de cambio que contrastan con la percepción positiva generalizada en el caso de la FP.

El conjunto de licenciados entrevistados realizó sus prácticas vinculadas al itinerario académico seleccionado previamente, aunque se constata en algunos casos la ejecución de actividades no estrictamente vinculadas con la profesión dentro de la institución de acogida:

Que se realizaran cosas más de pedagogía y no tan variado, o sea, que se hicieran tareas en el Prácticum más relacionadas con la titulación de pedagogía. [...]

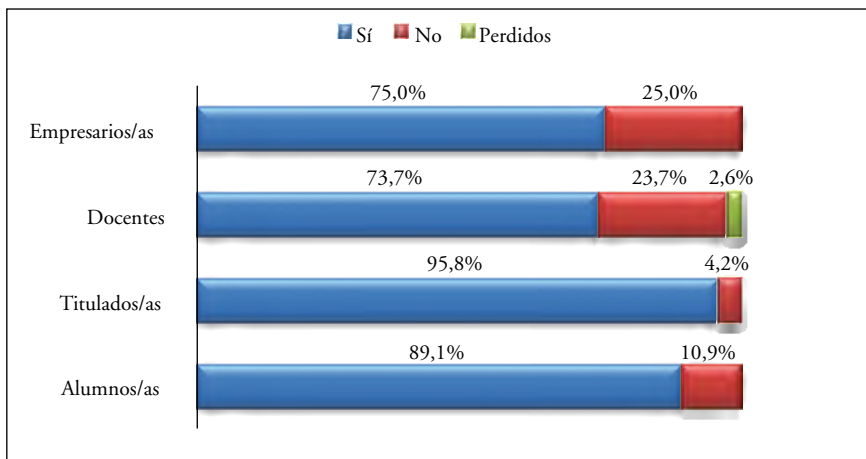


Gráfico 2. Distribución porcentual de los colectivos de alumnos, titulados, docentes y empresarios en función de si están o no de acuerdo con la organización actual del módulo de FCT.

Fuente: Rego Agraso (2013, 653).

Sí, por ejemplo en mi caso realizamos temas de visitas guiadas [...], inventario y catalogación, etc., aspectos que se trabajan en un museo pero [...] no tanto tiempo como nosotros le dedicamos (Caso núm. 2. Técnica de Formación-Empresa).

En cuanto a las relaciones interinstitucionales e interpersonales, tres casos de los entrevistados ponen de manifiesto el insuficiente o nulo contacto del centro de trabajo con la institución universitaria, lo que vendría a avalar en parte la tesis general de que existe una escasa relación entre tutor de la institución y el universitario. A esto se une el insuficiente seguimiento que parecen realizar los tutores en el centro hacia la labor del alumnado.

Habría que controlar quiénes son los tutores (en el centro de trabajo) por parte de tu coordinador de prácticas de la facultad [...] (Caso Núm.2. Técnica de Formación-Empresa).

Pero con la persona que está allí (el profesorado) tiene un primer contacto telefónico y después si quieres tener un último dándole las gracias por haber acogido al alumna/a y ahí se termina. Entonces yo eso lo cambiaría. [...] (Caso núm. 3. Investigadora-Universidad).

Por otro lado, es unánime el acuerdo en torno a la insuficiencia temporal del Prácticum, sobre todo si tenemos en cuenta que todos los participantes ponen de manifiesto la importancia para la confección y afianzamiento de los primeros intereses profesionales, como vía (a veces única) para el conocimiento de las diferentes alternativas profesionales de la titulación y como escenario de movilización de competencias que se les suponen, en parte, asimiladas.

[...] Esto no es cuestión de 70 horas. Es cuestión de meses y de vivir en la institución. Es que llegas la primera semana y es como que empiezas ya a aclimatarte. La segunda semana empiezas ya a hacer cosas y la tercera semana, que es

cuando ya estás asentado, te tienes que ir [...] sobre todo [es necesario] muchísimo más tiempo. Pues igual seis meses de Prácticum, si... sino no da tiempo a aprender a penas nada. (Caso núm. 6. Responsable de Formación-Sindicato).

El tiempo [...] la duración del Prácticum porque para ser una licenciada, poseer un estudio universitario..., que se supone que somos los que tenemos la formación de más calidad, de más nivel, tenemos una formación práctica de risa [...] con respecto sobre todo a los ciclos formativos que tienen tres, cuatro meses, cinco... no sé [...]. Pues sí, yo creo que sobre todo la duración. (Caso núm.7. Auxiliar Área de Educación-Administración Local).

En otro orden de cosas, a aquellas personas que tutorizaron a algún alumno universitario como profesionales, desde su centro de trabajo, se les propuso una pregunta más en torno a la valoración sobre la situación académica y laboral de los alumnos que se titularán en breve. Los casos que respondieron a esta cuestión fueron el número 1, 4 y 6 (orientadora, docente universitaria y responsable de formación). Cabe señalar, sin embargo, que la profesora universitaria aporta su visión desde el otro lado de la balanza, es decir, desde la perspectiva del tutor de facultad. Se señalan así, aspectos muy variados en cuanto a la función tutorial, entre los que podemos destacar por ejemplo las carencias formativas del colectivo de nuevos alumnos en temas que los entrevistados consideran de vital importancia:

[...] Y un desconocimiento tremendo de muchas cosas muy importantes: normativa y presupuestos... No tienen ni idea de lo que es el dinero cuando es importantísimo para gestionar un proyecto social. Sobre todo eso, desconocimiento de cosas básicas. (Caso núm. 6. Responsable de Formación-Sindicato).

Su formación académica pues, algunas veces creo que tiene lagunas, pero es lógico porque están en período de formación. (Caso núm. 1. Orientadora).

Mi experiencia es que la formación que recibimos es una primera toma de contacto mínima con los posibles campos profesionales y que después realmente la verdadera formación comienza cuando tú decides empezar a trabajar en un campo profesional y tienes que seguir formándote y aprendiendo para poder desarrollar adecuadamente tu profesión. (Caso Núm. 1. Orientadora).

Para finalizar este epígrafe cabe señalar que algunas de las reivindicaciones realizadas por los titulados universitarios respecto del Prácticum pueden apreciarse también en el caso de los agentes sociales vinculados con la FP, aunque los porcentajes de desacuerdo con la organización del módulo de FCT sean, en general, moderados o bajos. Destacaremos en este caso los cambios que introducirían en la organización del módulo de FCT aquellos docentes que se mostraron contrarios a su formulación actual; en este caso, el 23,7% de la muestra encuestada: o sea, un total de 9 sujetos.

Tal como vemos, se repiten varias cuestiones que también aparecen en el caso de los titulados universitarios: la necesidad de mejorar la función tutorial que se establece desde el centro educativo y el control de las tareas que realiza el alumnado. Se reivindica también que en algunos casos sería de vital importancia incrementar el número de horas destinadas al módulo, en este caso para vincularlo con la generación del carnet profesional correspondiente, de existir.

Tabla 4. Cambios que introduciría el profesorado de FP descontento con la organización del módulo FCT en el mismo. Respuestas y códigos extraídos mediante el programa *Atlas.Ti*

Citas y códigos. Cambios que introduciría el profesorado de FP descontento con la organización del módulo FCT en el mismo	
P 2: Respuestas propuestas de mejora ciclos.rtf - 2:1 [Mayor asignación horaria a la...] (5:5) (Super)	
Códigos	[Organización FCT - Familia: Organización FCT] [Profesorado centro - Familia: Organización FCT] [Tiempo de trabajo del profesorado]
	<i>Mayor asignación horaria a la persona tutora de la FCT para garantizar un seguimiento de calidad.</i>
P 2: Respuestas propuestas de mejora ciclos.rtf - 2:2 [Obligar a las empresas a aceptar...] (6:6) (Super)	
Códigos	[Colaboración empresas con FCT] [Empresas FCT - Familia: Organización FCT] [Organización FCT - Familia: Organización FCT]
	<i>Obligar a las empresas a aceptar alumnos. Creación de la figura del alumno en prácticas en entornos de trabajo donde no existe.</i>
P 2: Respuestas propuestas de mejora ciclos.rtf - 2:3 [Modelo con pocas horas. Máximo...] (7:7) (Super)	
Códigos	[Descoordinación con títulos profesionales] [Organización - Familia: Organización FCT] [Tiempo destinado a la FCT - Familia: Organización FCT]
	<i>Modelo con pocas horas. Máximo 350. Los alumnos para alcanzar el título profesional tienen que estar más días en el centro de trabajo.</i>
P 2: Respuestas propuestas de mejora ciclos.rtf - 2:4 [En la escuela obtienes el cert...] (8:8) (Super)	
Códigos	[Descoordinación con títulos profesionales] [Organización FCT - Familia: Organización FCT] [Tiempo destinado a la FCT - Familia: Organización FCT]
	<i>En la escuela obtienes el certificado, pero para ejercer te exigen 3 años de embarque (caso de los ciclos formativos vinculados a la familia marítimo-pesquera). Las horas de FCT son ridículas, pues lo que vale es la tarjeta profesional.</i>
P 2: Respuestas propuestas de mejora ciclos.rtf - 2:5 [Debería hacerse un seguimiento...] (9:9) (Super)	
Códigos	[Control de inserción laboral] [Organización FCT - Familia: Organización FCT] [Papel del centro educativo - Familia: Organización FCT] [Seguimiento alumnado]
	<i>Debería hacerse un seguimiento de los titulados durante 4 o 5 años para mejorar su inserción laboral.</i>
P 2: Respuestas propuestas de mejora ciclos.rtf - 2:6 [Más coordinación entre el cent...] (10:10) (Super)	
Códigos	[Control de inserción laboral] [Coordinación centro-empresas] [Organización FCT - Familia: Organización FCT] [Seguimiento alumnado] [Tareas propias del ciclo formativo]

Más coordinación entre el centro y las empresas. Mayor control de los alumnos. Mayor adecuación a la realidad laboral.

P 2: Respuestas propuestas de mejora ciclos.rtf - 2:7 [Búsqueda de empresas para la r...] (11:11) (Super)

Códigos [Colaboración empresas con FCT] [Coordinación centro-empresas] [Organización FCT - Familia: Organización FCT] [Trabajo administrativo FCT]

Búsqueda de empresas para la realización de la FCT, ya que dejan en manos de los alumnos la relación con las empresas.

P 2: Respuestas propuestas de mejora ciclos.rtf - 2:8 [Más horas para visitas, kilome...] (12:12) (Super)

Códigos [Formación dual] [Organización FCT - Familia: Organización FCT] [Profesorado centro - Familia: Organización FCT] [Seguimiento alumnado] [Trabajo administrativo FCT]

Más horas para visitas, kilometrajes de acuerdo a los tiempos actuales. El coche es de cada uno, no para uso y disfrute de la FCT. Las empresas deben ser obligadas a pagar un salario justo al alumnado.

P 2: Respuestas propuestas de mejora ciclos.rtf - 2:9 [Mayor implicación del empresar...] (13:13) (Super)

Códigos [Colaboración empresas con FCT] [Empresas FCT - Familia: Organización FCT] [Organización FCT - Familia: Organización FCT]

Mayor implicación del empresariado, no sólo por el aborro fiscal.

Fuente: Rego Agraso (2013, 655).

Por último, otro de los elementos que se ponen de manifiesto tiene que ver con la necesidad de incrementar la implicación de las empresas en la formación de los recursos humanos y también con establecer un salario para el aprendizaje dentro de la empresa. Es posible apreciar de forma más directa la relación y el peso de cada uno de los códigos en la figura de la página siguiente.

7. Conclusiones

La formación en alternancia representa uno de los procesos formativos más complejos pero a la vez más necesarios en la sociedad actual. Su diseño y ejecución, tanto en el entorno universitario como en la FP, requiere de un análisis exhaustivo de los perfiles profesionales y de la puesta en marcha de procesos dirigidos a la capacitación de los titulados para el desempeño de una profesión.

La percepción manifestada por uno y otro colectivo —el universitario y el vinculado con la FP— pone de manifiesto varias cuestiones que merecen ser discutidas y analizadas con cautela, pero también con cierta orientación al cambio. A modo de conclusión, cabe señalar varios aspectos derivados de las investigaciones presentadas: en primer lugar, mientras los agentes sociales encuestados vinculados con la FP consideran, en cifras generales, que el módu-

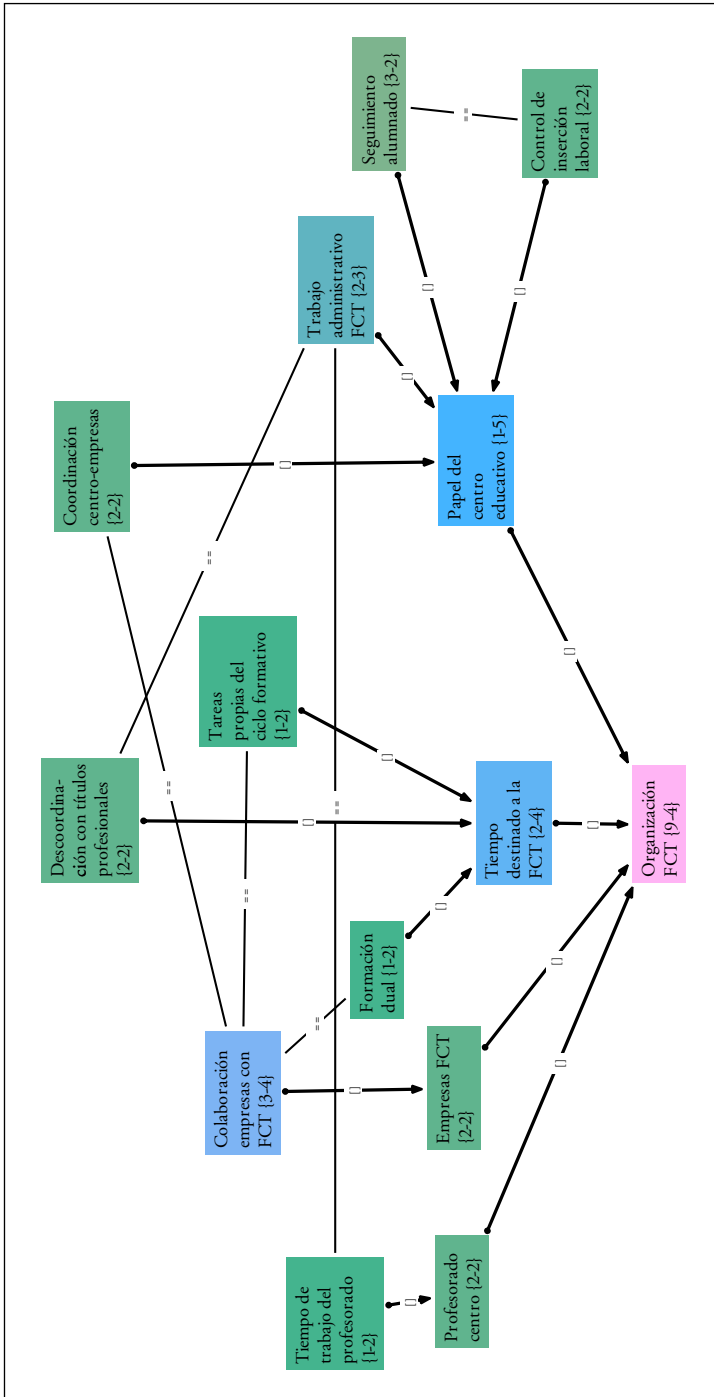


Figura 3. Representación gráfica de los códigos adjudicados a las respuestas dadas por los docentes de FP respecto de aquellos cambios que introducirían en la organización del mismo¹.

Fuente: elaboración propia a partir de Rego Agraso (2013, 365).

1. El símbolo [] significa «forma parte de» y el símbolo = significa «está asociado con».

lo de FCT está organizado correctamente y que este contribuye de manera directa a la adquisición de aprendizajes propios de la profesión por parte de los *aprendices*, la perspectiva que manifiestan, en general, los titulados universitarios entrevistados refleja ciertas carencias respecto del Prácticum. En la investigación de tesis realizada, el 60,3% del alumnado encuestado considera el módulo de FCT muy útil o totalmente útil a la hora de adquirir conocimientos vinculados con la profesión. Sin embargo, dicha cifra es sensiblemente más baja a la presentada en otra investigación realizada en Asturias acerca del mismo módulo de FCT (González Veiga, Cueto Iglesias, Mato Díaz, 2006, 358), donde el 80,4% del alumnado consideraba que en el módulo de FCT aprendió cosas útiles para su formación profesional.

Con todo, la percepción general de los agentes sociales vinculados con la FP parece ser menos pesimista que aquella manifestada por los universitarios acerca del Prácticum. Uno de los aspectos más destacados por estos es la necesidad de aumentar la duración del tiempo destinado al mismo y de ejercer una coordinación más estrecha entre el centro y la institución de acogida. Este último aspecto no es nuevo, dado que ya se ha puesto de manifiesto en otras investigaciones vinculadas al propio Prácticum, como por ejemplo la realizada por Mendoza-Lira y Covarrubias-Apablaza (2014, 136), donde estudiantes de magisterio de la comunidad de Madrid situaron *el desempeño del personal tutor de la facultad y la organización general del Prácticum como las áreas peor valoradas*.

Bien es cierto que a partir de las investigaciones presentadas en este artículo podemos destacar que existen aspectos a mejorar en ambos contextos (tabla 4), aunque quizás la evolución sufrida por el módulo de FCT y su mejor valoración por parte de los implicados debería otorgar a la universidad no un espejo en el que mirarse, sino una realidad cuya organización elemental podría servir como base para lo que se pretende construir alrededor del Prácticum.

La ausencia de coordinación es otro de los elementos que ponen de manifiesto los licenciados entrevistados, haciendo especial hincapié en la necesidad de establecer un mayor contacto desde el centro con los tutores de la institución de acogida. Lo cual concuerda con algunas de las apreciaciones que se suelen realizar acerca de la dificultad que manifiesta la universidad a la hora de favorecer la aplicación práctica de los conocimientos más teóricos (Stes, Gijbels y Van Petegem, 2008).

En este sentido, cabe señalar que la relación entre el tutor en la empresa y el tutor-profesor aparece especialmente regulada en la normativa relativa a la FP y aunque esta merezca una revisión efectiva a día de hoy, así como un aumento de fondos para su ejecución real, es cierto que existen elementos que suscitan especial interés para el entorno universitario —elaboración del programa formativo del módulo FCT de forma individualizada y en colaboración con el responsable en el centro de trabajo; obligación de mantener contactos periódicos con el responsable del centro de trabajo e incluso varias visitas al propio centro o de desarrollar los procesos de evaluación de forma conjunta—. La introducción de estos elementos cambiaría, sin duda, la organización del

Prácticum universitario, aunque sería inviable ponerlo en marcha sin la suficiente dotación de recursos, tanto humanos como materiales, en las propias facultades. La universidad pública requiere, por lo tanto, más y mejores medios para hacer factible una atención personalizada al alumnado en relación al Prácticum y para poner en marcha procesos que, tras la reflexión realizada, nos llevarían a la evaluación real de las competencias profesionales en el propio contexto laboral y contando con la estrecha colaboración de los tutores en las instituciones de acogida. Coincidimos en este sentido con Rosales López (2014, 42) cuando, tras la realización de una investigación en relación a la percepción que tienen los estudiantes de magisterio respecto a sus expectativas laborales futuras, reivindica que en la universidad es necesario *proporcionar una visión más actualizada y real del ejercicio profesional y que para ello son fundamentales las actividades a realizar en las clases interactivas, así como su conexión con el Prácticum correspondiente*.

La FP cuenta con experiencia a la hora de desarrollar formación en alternancia donde el tiempo en el escenario laboral es mayor que en el caso universitario, al tiempo que ha adoptado la lógica de las competencias de una forma menos traumática y con una organización más adaptada al modelo de lo que lo ha hecho la universidad. El análisis de las perspectivas de los agentes sociales implicados en este contexto, así como algunos de los elementos que se erigen como parte esencial de la organización del módulo de FCT, pueden resultar, desde nuestro punto de vista, especialmente útiles a la hora de mejorar y desarrollar el Prácticum universitario.

Una implantación más profunda de este modelo de aprendizaje en alternancia en la universidad no sería ajena a las lógicas de la burocratización, la descontextualización en relación con el empleo o las dificultades técnicas derivadas de la movilización de las competencias profesionales. Sin embargo, todo ello no es óbice para que el cambio se produzca.

Referencias bibliográficas

- BARREIRA CERQUEIRAS, E. M. (2010). *O perfil profesional do pedagogo/a: claves para a súa definición*. Trabajo de investigación tutelado (TIT). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- COMISIONES OBRERAS (CCOO) (2011). *FP dual ¿desmantelamiento de la FP del sistema educativo y precarización laboral? Material FREM sobre FP dual*. Madrid: CCOO.
- COIDURAS RODRÍGUEZ, J. (2013). «Universidad y empleo: escenarios complementarios en educación superior». *Formación XXI Revista de Formación y Empleo*, 22, marzo. <http://formacionxxi.com/porqualMagazine/do/get/magazineArticle/2013/02/text/xml/Alternancias_en_formacion.xml.html>. [Consulta: 20 junio 2014].
- EGIDO GÁLVEZ, I. y LÓPEZ MARTÍN, E. (2013). «Análisis del prácticum de los estudios de magisterio en España a partir de los datos de TEDS-M». En: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (ed.). *TEDS-M. Estudio Internacional sobre la formación inicial en matemáticas de los maestros*. IEA. Informe Español. Vol. 2, *Análisis secundario*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- FETE-UNIÓN GENERAL DE TRABAJADORES (UGT) (2012). *Cuaderno sindical sobre FP dual. Improvisación y «experimentos» en la formación profesional. La autodenominada «dual madrileña»*. Madrid: FETE-UGT.
- GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (2003). *Tunnig Education Structures in Europe. Informe final. Fase I*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- GONZÁLEZ RIAÑO, X. A. y HEVIA ARTIME, I. (2011). «El Prácticum de la Licenciatura de Pedagogía: estudio empírico desde la perspectiva del alumnado». *Revista de Educación*, 354, enero-abril, 209-236.
- GONZÁLEZ VEIGA, M. C.; CUETO IGLESIAS, B. y MATO DÍAZ, J. (2006). «El papel de la Formación en Centros de Trabajo (FCT) en la inserción laboral de los titulados de ciclos formativos: el caso de Asturias». *Revista de Educación*, 341, septiembre-diciembre, 337-372.
- IGLESIAS CORTIZAS, M. y RODICIO GARCÍA, M. L. (2011). «La formación en competencias a través del prácticum: un estudio piloto». *Revista de Educación*, 354, enero-abril, 99-124.
- MENDOZA-LIRA, M. y COVARRUBIAS-APABLAZA, C. G. (2014). «Valoración del prácticum de los grados de magisterio desde la perspectiva de sus estudiantes». *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*, 18 (3), septiembre-diciembre, 111-142.
- ORDEN ESS/2518/2013, de 26 de diciembre, por la que se regulan los aspectos formativos del contrato para la formación y el aprendizaje, en desarrollo del Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual (BOE 11/01/2014).
- PUIG-CALVO, P. (2006). *Los centros de formación por alternancia: desarrollo de las personas y de su medio. La importancia de la investigación y de la formación en las instituciones*. Tesis doctoral inédita. Barcelona: Universitat Internacional de Catalunya.
- REAL DECRETO 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual. (BOE 09/11/2012)
- REGO AGRASO, L. (2013). *A ordenación da formación profesional inicial e a súa vinculación co desenvolvemento socioeconómico dos territorios comarcais galegos*. Tesis doctoral inédita. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- RIAL SÁNCHEZ, A. (2008). «Referentes para diseñar y planificar la formación para el trabajo». En: J. A. GARCÍA FRAILE y C. SABAN VERA (coords.). *Un nuevo modelo de formación para el siglo XXI: la enseñanza basada en competencias*. Barcelona: Editorial Da Vinci, 45-69.
- RIAL SÁNCHEZ, A. y BARREIRA CERQUEIRAS, E. M. (2010). «Gestión del conocimiento desde y por la universidad para el diseño de perfiles formativos. El caso de la titulación del Pedagogía en la USC». En: J. GAIRÍN (ed.). *Congreso Internacional EDO 2010 Nuevas Estrategias Formativas para las Organizaciones*. Madrid: Wolters Kluwer Educación, 462-478.
- RIAL SÁNCHEZ, A. y BARREIRA CERQUEIRAS, E.M. (2012). «El Prácticum de la titulación de Pedagogía desde el punto de vista profesional». *Educación & Teaching*, 30, 2, 153-174.
- ROSALES LÓPEZ, C. (2014). «¿Cómo será mi profesión de maestro?». *Tendencias Pedagógicas*, 23, 29-44.

- SARCEDA GORGOSO, C. y RIAL SÁNCHEZ, A. (2011). «De las prácticas en alternancia a la inserción laboral: resultados de una investigación». *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, Vol. 9 (2), mayo-septiembre, 231-252.
- STES, A.; GIJBELS, D. y VAN PETEGEN, P. (2008). «Student-focused approaches to teaching in relation to context and teacher characteristics». *Higher Education*, 55, 255-267.
<<http://dx.doi.org/10.1007/s10734-007-9053-9>>
- 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.
- ZABALZA BERAZA, M. A. (2011). «El Prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión». *Revista de Educación*, 354, enero-abril, 21-43.

Estudios duales del Grado de Educación Social: ¿Un modelo apropiado para la adquisición de la competencia de acción profesional?

Sandra Lentzen

Internationale Berufsakademie. Alemania.
sandra.lentzen@internationale-ba.com



Recibido: 24/9/2014
Aceptado: 6/11/2014

Resumen

Los estudiantes de educación social en una *Berufsakademie* tienen un vínculo muy estrecho con la praxis. En sus estudios de ‘educación y gestión social’ trabajan 20 horas a la semana en una institución socioeducativa y estudian 20 horas semanales en la *Berufsakademie*. ¿Consigue este modelo amortiguar el «choque con la práctica» fruto de la «insuficiencia de la praxis de las tituladas y titulados» (Schröder, 2010, 138)? ¿Es capaz de contener el riesgo de una acrítica «glorificación de la praxis» (Harmsen, 2014, 126)? Para responder a estas preguntas presentamos ejemplos del seminario sobre ‘profesionalidad pedagógica’, en el que participan estudiantes de tercer semestre. En el seminario se ejemplifican los modelos teóricos al tiempo que se utilizan para reflexionar sobre la acción (socio)pedagógica. A continuación, el artículo presenta un caso práctico de una de las estudiantes abordando la pregunta sobre si reforzar la orientación a la práctica como se hace en este Grado posibilita y favorece la conformación de la competencia de acción sociopedagógica profesional. Así lo confirmamos en la sección final, donde se apunta a la formación de un práctico formado científicamente (Lüders 1989).

Palabras clave: calidad de la educación; formación universitaria; profesionalización; capacitación; formación dual; competencia de acción profesional.

Resum. *Estudis duals de Grau en Educació Social: Un model adient per adquirir la competència d'acció professional?*

Els estudiants d'Educació Social en una *Berufsakademie* tenen un vincle molt estret amb la praxi. Al llarg dels seus estudis d'“educació i gestió social” treballen 20 hores cada setmana en una institució socioeducativa i estudien 20 hores setmanals a la *Berufsakademie*. Aconseguix aquest model suavitzar el “xoc amb la pràctica” fruit de la “insuficiència de la praxi de les titulades i titulats” (Schröder, 2010, 138)? Permet aquest model fer front al risc d'una “glorificació de la praxi” (Harmsen, 2014, 126) acrítica? Per respondre aquestes preguntes, presentem exemples del seminari sobre “professionalitat pedagògica” en el qual participen estudiants de tercer semestre. Al seminari es treballa amb els models teòrics, alhora que es fan servir per tal de reflectir l'acció (socio)pedagògica. A continuació, l'article presenta un cas pràctic d'una de les estudiants que tracta de respondre la pregunta sobre si enfortir l'orientació a la pràctica, tal com es fa al Grau, possibilita i afavoreix la conformació de la competència d'acció sociopedagògica professional. Així ho confirmem en la secció final, on s'apunta cap a la formació d'un pràctic format científicament (Lüders, 1989).

Paraules clau: qualitat de l'educació; formació universitària; professionalització; capacitació; formació dual; competència d'acció professional.

Abstract. *Dual social work degree programs: A suitable concept to acquire professional competencies?*

Students of social work at a Berufsakademie, or university of cooperative education, have a close link with practical experience. In the course titled “Social Pedagogy and Management”, students work 20 hours in a practical setting and study 20 hours a week at the Berufsakademie. If this model has the effect of an attenuated “practical shock”, does it help to counter the “practical insufficiency” of bachelor graduates and the uncritical “glorification of praxis”? A professional pedagogic seminar taken by students in their third semester is a good example to address these questions as it provides exemplary theoretical models to reflect on (social) pedagogical action. A practical case involving one of the students is presented to examine whether the practical orientation of the degree provides the professional competencies required to act in social pedagogy. This question is confirmed in the last section, where the training of a scientifically educated practitioner is discussed.

Keywords: Quality of education; university education; professionalization; decision making and responsibility; dual education system; professional competencies.

Sumario

- | | |
|--|--|
| <p>1. Introducción</p> <p>2. El Grado dual en Educación Social:
¿La formación de la competencia
de acción profesional
socioeducativa en el Grado?</p> <p>3. Presentación y análisis
del caso según Helsper y Schütze</p> | <p>4. El Grado dual en Educación Social:
¿un lugar de aprendizaje para
la formación de la competencia
de acción sociopedagógica profesional!</p> <p>Referencias bibliográficas</p> |
|--|--|

1. Introducción¹

El trabajo cualificado en la educación social debe asentarse sobre una competencia de acción profesional, para poder manejar las circunstancias en que dicha acción tiene lugar en el trabajo cotidiano. El plan de estudios de educación social incide en la necesidad de generar y acompañar una autocomprensión y una competencia de acción profesional así como en la adquisición de una función profesional por parte de los estudiantes (Becker-Lenz, 2014). En ese orden de ideas, la pregunta principal es: ¿En qué medida el Grado puede proporcionar los fundamentos profesionales para la adquisición de saberes y si la formación dual podría posibilitar un espacio de adquisición específico para este propósito? Desde luego, esta pregunta se aborda aquí mediante la presentación del ejemplo de un seminario en el que se analizan los vínculos entre los fundamentos teóricos y los análisis de los casos prácticos proporcionados por los estudiantes. Razón por la cual se presentan una serie de pregun-

1. Quiero dar las gracias a Fernando Marhuenda Fluixá por el apoyo y la traducción del artículo y a la estudiante «señora Maier» por poner a disposición su ejemplo práctico.

tas secundarias como: ¿Puede esta formación y reflexión sobre la competencia de acción pedagógica profesional acompañarse, fundamentarse y garantizarse adecuadamente en un Grado dual? ¿Ofrece esta orientación a la praxis posibilidades específicas para generar una competencia de acción profesional ya en el Grado?

Para responder a estas preguntas, se van a abordar de manera descriptiva los cambios en el panorama de la educación superior alemana en los últimos decenios, con la aparición de las carreras duales en las *Berufsakademien*. Para ello, se realiza una explicación de cómo se conforma el Grado de Educación Social dual. Además, se presenta y analiza el proceso de generación de conocimiento teórico en el seno de un seminario sobre competencias de acción profesional, mediante el ejemplo de la praxis de una estudiante que está adquiriendo conocimiento teórico.

En suma, se emplea el modelo de Werner Helsper de las antinomias para la exposición del análisis teórico, así como también la perspectiva interaccionista sobre la profesión de Fritz Schütze, que aborda las condiciones de la situación concreta de trabajo, las estrategias de interacción que se le presentan y con las que se confronta la función de educación social. Por consiguiente, estos modelos teóricos de Helsper y Schütze son de suma importancia para el fundamento teórico de la descripción de los modelos analíticos y que, basados en este enlace entre la teoría y la praxis, se espera realizar una aproximación a las preguntas planteadas anteriormente.

1.1. Cambios en el paisaje de la educación superior en Alemania

Hasta el siglo xx, la universidad en Alemania se situaba en el ámbito de la formación académica, que es competencia legal de cada estado federal y no está regulada por el Estado. En 1969 se aprobaron en algunos estados federales leyes sobre escuelas universitarias y se crearon las primeras. La docencia y la investigación en las escuelas universitarias, basadas en fundamentos científicos, tienen una clara orientación a su aplicación. Un tercer tipo de institución de educación superior son las *Berufsakademien*, fundadas en 1974 en Baden-Wurtemberg, y más tarde en otros estados federales como Hesse y Baja Sajonia.

La formación teórica en una *Berufsakademie* se vincula y completa con una formación práctica en una empresa o una institución. Este modelo de estrecha interdependencia de teoría y praxis es conocido hace tiempo como *formación dual* en los sistemas educativos de lengua alemana. En el sistema de formación profesional dual la formación tiene lugar en la empresa y en el centro educativo. En los grados duales también se persigue la educación en paralelo en una empresa y en una institución de educación superior. Estos estudios tienen lugar anclados especialmente en las escuelas universitarias así como en las *Berufsakademien*. El modelo se aplica de forma variada en cada centro de educación superior. Es posible combinar entre semestres fases de teoría en la escuela universitaria y fases de praxis en los tiempos libres de docen-

cia (semanas de bloque) o un cambio dentro de cada semana (modelo de semana partida). En este modelo se encuentran los estudiantes tres días a la semana en periodos de formación en una institución y dos días en la *Berufsakademie* para su formación académica. Mediante la transferencia de la praxis, los estudios de Grado duales persiguen profundizar en la asimilación de los conocimientos científicos especializados. El tipo ideal pretende una estrecha interdependencia de teoría y práctica. Los contenidos teóricos y prácticos se encuentran en sintonía.

Al final de los estudios se consigue el título de Grado. Por decisión de la Conferencia Sectorial de Cultura, el órgano que coordina en Alemania la política común de educación y cultura de los estados federales, este título está habilitado y certificado profesionalmente tanto en las escuelas universitarias como en las *Berufsakademien* (Kultusministerkonferenz, 2004).

1.2. Un ejemplo de los cambios en el panorama de la educación superior en Alemania: estudios de Grado duales en las Berufsakademien

La dualidad de teoría y práctica en el marco de los estudios de Grado pretende proporcionar a los estudiantes la madurez en las competencias de acción profesionales, en las que ambos elementos se relacionan: la competencia especializada de carácter científico y la capacidad de acción profesional para el mercado de trabajo. El estudio integrado en la práctica significa que el aprendizaje no está desligado de la práctica. La praxis no se debe entender como una capacitación profesional en el sentido de empleabilidad. La formación de la competencia de acción profesional es igualmente importante. Esta demanda «recae en el núcleo de la autonomía profesional fundamentada en el conocimiento racional científico, conectado con una orientación a la formación general de carácter cultural; coloca la competencia especializada y científica en el centro, no la aptitud para el mercado de trabajo» (Bargel, 2012, 45 y ss.). Las *Berufsakademien* carecen en cualquier caso, en contraste con las universidades, de tareas investigadoras. Frente a los estudios universitarios se pone el foco en la «mediación de la competencia especializada complementaria, especialmente la competencia orientada a la aplicación y traslación, mediante el ejercicio de la competencia social así como de una imagen clara de la praxis profesional» (Bund-Länder-Kommission, 2003, 8).

1.3. Los estudios de «educación y gestión social» en la Internationalen Berufsakademie (IBA): un ejemplo de unos estudios duales

Los estudiantes del IBA pasan tres días cada semana en una empresa de prácticas y dos días en la *Berufsakademie*. En la empresa como lugar de formación se aprende en el marco de procesos de trabajo y formación. Estudiantes e institución están vinculados contractualmente. Este contrato es requisito para la matrícula en la *Berufsakademie*. Si la institución rescinde el contrato y el/la estudiante no encuentra otra institución en la que colocarse, los estudios fina-

lizan. Existe un contrato llamado de cooperación entre la institución y la *Berufsakademie*. Este contrato regula la coordinación de las fases de teoría y práctica. La coordinación se realiza también sobre la integración de contenidos teóricos y prácticos, en torno al contenido de la tutela de los estudiantes, entre otros aspectos.

Los estudios de «educación y gestión social» en el IBA están acreditados hasta 2017. Formalmente, los estudios duran 7 semestres y tienen 210 ECTS para el reconocimiento estatal del título de Grado. Los estudiantes no tienen vacaciones de semestre, sino que únicamente existen unas vacaciones anuales. Cada estudiante tiene, en comparación con los estudios universitarios, una carga temporal mayor, ya que está 20 horas semanales en la empresa de prácticas y otras 20 horas semanales (con tiempo personal de aprendizaje) en la *Berufsakademie*. Los 210 ECTS se dividen en 180 ECTS de educación social y 30 ECTS de gestión. Cada estudiante recibe junto a los conocimientos socioeducativos también sus primeros conocimientos en el ámbito de la gestión, que es el fundamento para poder acceder con posterioridad a la dirección de instituciones socioeducativas.

En el marco del Grado se transmiten fundamentos socioeducativos en los primeros dos semestres. Teorías y métodos de la educación social, condiciones de la acción socioeducativa y fundamentos de psicología evolutiva forman parte del núcleo de la teoría y la praxis. El tercer y cuarto semestre sirven para profundizar en los conocimientos socioeducativos. El eje lo constituye el módulo «profesionalidad en los ámbitos de trabajo sociopedagógicos» con los seminarios sobre «profesionalidad pedagógica», «ética» y «dirección y comprensión del liderazgo». Junto a la transmisión de competencias de acción socioeducativas figuran los fundamentos sociológicos como otro eje. Entre el quinto y el séptimo semestre se pone el foco en las asignaturas optativas (formación y educación en la infancia y juventud, atención psicosocial, educación especial), los campos de acción socioeducativa, marcos europeo e internacional de la educación social y fundamentos jurídicos. Además, se proporcionan a lo largo de todos los semestres conocimientos de gestión como contabilidad, gestión de personal, desarrollo organizativo y de calidad, así como *soft skills* como autoorganización y gestión del tiempo.

2. El Grado dual en Educación Social: ¿La formación de la competencia de acción profesional socioeducativa en el Grado?

2.1. Concepto didáctico y metodológico del seminario «profesionalidad pedagógica»

Una meta del Grado es la madurez de las competencias de acción profesional sobre la base de los conocimientos científicos y de los métodos específicos de la profesión. Esta meta se persigue en el marco de una serie de seminarios. En el contexto de seminarios facilitadores de procesos de construcción y de apropiación reflexiva, se practica una didáctica apropiada a la educación superior

(Harmsen, 2014). Se prepara un espacio de aprendizaje social apropiado para los aprendices como instancia de reflexión y como acompañamiento a los procesos de aprendizaje. En el seminario «profesionalidad pedagógica» se lleva a cabo la provisión de conocimientos teórico-profesionales, sin que tenga lugar la pretensión primaria de la transmisión del conocimiento. Se transmiten —en el sentido de que se ilustran— distintas consideraciones teórico-profesionales, si bien queda abierta la cuestión de en qué medida los estudiantes se apropian verdaderamente de dichos contenidos. Se transmite más la capacidad de explicar y de teorizar. Otros aspectos teórico-profesionales los trabajan los participantes en el sentido de un proceso de apropiación intensivo de los contenidos de aprendizaje en pequeños grupos. En los grupos grandes tiene lugar la discusión sobre los resultados. Antes y después del seminario se comprueba la transmisión del contenido en el marco de la praxis concreta, vivida y experimentada. Esta construcción didáctica se considera la condición para el desarrollo de procesos profesionales autónomos.

Metodológicamente, se emplean diversos métodos de aprendizaje activos, como el trabajo en grupos y las sesiones de discusión. Estas se centran en los estudiantes mediante la integración de la experiencia de la práctica en las sesiones de aprendizaje, la promoción de la unión de pensamiento y acción autónomo, conceptual e interdisciplinariamente, así como sistémicamente. No se persigue ninguna transmisión de conocimiento reproducible, sino tareas más bien complejas, orientadas a la práctica y a sus problemas, mediante la ayuda y el cuestionamiento de los modelos teóricos.

2.2. *Conceptos teóricos en el seminario «profesionalidad pedagógica»*

2.2.1. *Clarificación conceptual*

En el seminario, la consideración del trabajo social como fruto de la investigación disciplinar (el trabajo profesional de los problemas sociales) o de la investigación práctica y profesional, hace recaer el foco sobre esta última. La intención de la investigación en el marco de la investigación profesional pretende reflexionar sobre la praxis socioeducativa. La praxis, la acción, se desvela y profesionaliza mediante y a partir del estudio exploratorio (Lambers, 2013; Thole, 2010, 47).

En el seminario se aborda el concepto de profesionalidad². Se recurre a una acción profesional compuesta de agregados pero no tecnologizada. Se pretende la acción de los trabajadores sociales «en el sentido de una acción rutinizada, situada y escenificada bajo condiciones de acción tipificadas y altamente complejas así como paradójicas» (Dewe y Otto, 2011, 1131). El seminario pretende ofrecer, junto a otros espacios, una posibilidad para desarrollar (más si cabe) una práctica conformada científicamente (Lüders, 1989). Otro concepto importante es el de la competencia de acción profesional sociopedagó-

2. Para la diferenciación entre profesión, profesionalización y profesionalidad, ver Dewe y Otto, 2011.

gica, que debe diferenciarse de la competencia de la acción social y pedagógica cotidiana.

A continuación se ofrecen, a modo de ejemplo, dos modelos posibles, en donde los estudiantes se pueden basar para llevar a cabo sus casos prácticos para profundizar y hacer uso de sus competencias de acción profesional. De ahí se deriva, también a modo de ejemplo, la presentación del caso de una de las estudiantes. A raíz del caso se muestra el 'ir y venir' entre teoría y práctica.

2.2.2. *La profesionalidad como constructo teórico: conceptos y modelos*

Un marco de interpretación posible para la acción profesional se deriva de la idea de Werner Helsper: la acción pedagógica está marcada por la incertidumbre (Helsper, 2010). El reconocimiento de qué factores de la acción pedagógica son valiosos en una situación concreta es muy limitado. Tras este planteamiento del pensamiento antinómico, Helsper parte de que cada acción pedagógica puede conseguir un resultado contrario al deseado. Estas contradicciones, las antinomias en la acción pedagógica, deben confrontarse —en el sentido de la competencia de acción profesional—, incluso cuando están cargadas emocionalmente y el resultado es desconocido. Las antinomias implican la validez de proposiciones, que, por ser intrínsecamente opuestas, no pueden resultar válidas simultáneamente (Hinske y Kutscher, 1971). Así sucede que en ocasiones una meta no se alcanza pese a que fuera posible. Esta incertidumbre de la acción pedagógica, los dilemas de la acción, se manifiesta en cuatro antinomias constitutivas, que son consecuencia de la modernización social y cultural y que en el curso de estos procesos han experimentado rasgos específicos. Estas antinomias (Helsper, 1999, 2010) son:

- (1) *La antinomia de la libertad y la opresión de la meta (paradoja de la individualización)*. La acción pedagógica no está nunca libre de metas en el sentido de las normas y procesos de los sistemas de regulación social. El individuo debe esforzarse responsable y autónomamente en el uso de la libertad (Helsper, 2010: 19). Aquí se comportan los pedagogos con frecuencia en un modo «como si»: para atribuir al educando su posible autonomía, se le debe tratar como alguien que todavía no está ahí pero que puede llegar a estarlo con la ayuda pedagógica. Demasiada autonomía sobrepasa eventualmente al cliente, ya que demasiada orientación a la meta puede conducir a una 'expropiación pedagógica' del cliente.
- (2) *La antinomia de la interacción y la organización (paradoja de la racionalización)*. Debido a la institucionalización, la acción pedagógica descansa sobre principios de organización formal. Estos se dan por ejemplo en el ámbito de la educación social así como en las reglas sociales y la dirección de los actos. Por otro lado, se da la acción concreta referida a un caso particular. Se puede valorar únicamente al cliente o también perseguir legítimamente fines de control burocrático-administrativo y que dan lugar a procesos abstractos con «criterios de efectividad y control organizativos formales preestablecidos» (Helsper, 2010, 22). Así se estigmatiza a los clientes y se

les tiene en consideración de una forma reduccionista. Su problemática biográfica específica no es suficiente visto desde la perspectiva sociopedagógica. La carga del cliente probablemente aumentará y no se reducirá, como en principio se pretende. Además, los principios organizativos burocráticos pueden proteger al educador social ante posibles mitos y constitución de leyendas por parte de los clientes.

- (3) *La antinomia del diseño pedagógico individualizado y la diversidad cultural (paradoja de la pluralidad)*. El progreso cultural y la pluralización social se han convertido en una cuestión para la fundamentación de la acción pedagógica. En la fundamentación de la acción pedagógica ya no es posible hoy recurrir a una regulación pedagógica con validez de conjunto. En su lugar, se sitúa la persona del pedagogo en el centro. Como ya no hay una fundamentación uniforme la figura pedagógica garantiza «que la incertidumbre, la diversidad cultural y los requerimientos de la orientación se pueden manipular o eludir» (Helsper, 2010, 23). Esto se manifiesta claramente en la penetración de la vida cotidiana, del mundo ordinario, mediante la interpretación pedagógica (personal), tal como por ejemplo sucede con el *Reality-show Supernanny/S.O.S. Adolescentes*.
- (4) *La antinomia de la cercanía y la distancia (paradoja de la civilización)*. La pregunta sobre una implicación pedagógica excesiva se torna en un malabarismo entre una «distancia conformadora del rol y homogeneizadora» y una «posición paternal, familiar e intimista» (Helsper, 2010, 26).

Por oposición a Helsper, que hace recaer sus antinomias especialmente en la acción docente profesional y que ha llevado a otros campos de acción pedagógica, como la educación social, se presenta a continuación un modelo de profesión con un discurso teórico sobre la profesión genuino y específico de la educación social: el modelo de Fritz Schütze, de sustrato interaccionista.

Según Schütze (1992), hay paradojas de la acción social, que surgen mediante la incrustación de la educación social en estructuras organizativas. Las paradojas profundizan en ámbitos problemáticos «de la acción profesional así como las alteraciones de la identidad profesional mediante la captura de los errores sistemáticos del trabajo» (Schütze, 1997, 187). La formulación de la teoría interaccionista se dirige a la investigación de los desarrollos laborales concretos dentro de los campos de acción profesional. En manos de los profesionales, los componentes de la estructura pueden convertirse en fuentes de error para la acción profesional debido a su naturaleza paradójica. Las paradojas de la acción pedagógica son así paradojas de la interacción y de la expresión en el trabajo de los componentes estructurales de la institución social de la profesión (Schütze, 1999, 187). Un componente de la estructura es, a modo de ejemplo, la institucionalización de la acción profesional. Todos los componentes de la estructura juntos conforman la institución de la «profesión». En este entramado se generan componentes estructurales específicos y problemas fundamentales irrenunciables, que se pueden convertir en estrategias de adaptación defectuosas y en fuentes de error para la acción profesional si se inten-

ta obviar estas paradojas o resolverlas unilateralmente. Así pues, da lugar a errores sistemáticos en el ejercicio laboral. Algunas reacciones de los clientes a estos errores pueden ser, por ejemplo, la desconfianza o el rechazo de la educación social. Los profesionales reaccionan posiblemente sin querer ver esto, bien ocultándolo o bien rechazándolo. Mediante un autocontrol sistemático pueden detenerse y corregirse algunos planteamientos de acción erróneos: «Sólo cuando los profesionales se abren a los problemas nucleares e irrenunciables de su ámbito de trabajo en tanto que las paradojas de acción, pueden controlar los errores potenciales de la profesión de forma consciente y eficaz» (Schütze, 1996, 188; Schütze, 1984, 310).

Schütze (1992, 147 y ss.) establece siete paradojas de la acción profesional³:

- (1) *Tipificación colectiva - situación*. Las categorías típicas abstractas deben reestablecerse en función de cada problema y situación concreta. Para simplificar problemas complejos, los trabajadores sociales requieren casi siempre tipificar y etiquetar toscamente los casos particulares. Las informaciones difíciles, que permiten una perspectiva diferenciada del caso individual, posiblemente se ignoran.
- (2) *Pronóstico sobre procesos sociales y biográficos del desarrollo del caso sobre una base empírica débil*. El trabajador social debe, con frecuencia, predecir el progreso biográfico subsiguiente del cliente. Si no lo define y no asume la responsabilidad ante medidas posiblemente equivocadas, estos pronósticos se vuelven habitualmente «palabras vacías de significado» (Schütze, 1992, 150).
- (3) *Espera paciente - intervención inmediata*. El educador social puede acudir en apoyo de los problemas del cliente a partir de la estructuración que hace de los mismos. También puede confiar en el potencial de autoayuda del cliente y esperar más tiempo. Una intervención (demasiado) temprana y masiva acarrea riesgos opuestos a los que presenta una espera demasiado larga, con su posible perjuicio biográfico y social.
- (4) *El conocimiento especializado del trabajador social contra el conocimiento del cliente*. La ventaja del conocimiento del trabajador social resulta en principio irrenunciable, pero puede suponer una amenaza para el cliente. Posiblemente, el cliente oculte información sobre el problema que, sin embargo, puede resultar relevante para la toma de decisiones.
- (5) *Normas profesionales y garantías de seguridad - limitación de la libertad de decisión del cliente*. Profesionales y clientes se encuentran con frecuencia, debido a la complejidad de la problemática y a la imprevisibilidad parcial de su desarrollo posterior, ante situaciones difusas para la toma de decisión. Cuando se requiere una acción rápida, ha de actuar el profesional eventualmente sin sondear posibles espacios de decisión para el cliente.

3. En total, Schütze (2000) concreta un conjunto de 15 paradojas en el campo de acción del trabajo social.

- (6) *Integralidad biográfica y desarrollo del caso - especialización experta.* Con frecuencia, se mezclan el carácter holístico y la diversidad biográfica.
- (7) *El engaño de la ejemplaridad - peligro de generar dependencia en el cliente.* En el marco de la ayuda para la autoayuda, se dan situaciones en las que el cliente aprende nuevamente y consigue superar sus problemas, con el apoyo de los ejemplos y otros que el trabajador social puede mostrarle. Es común que estos apoyos deban repetirse, hasta que el cliente los haya internalizado. ¿A partir de qué punto es esta ayuda un obstáculo; en qué medida se ve el cliente impedido para tomar el control en sus propias manos?

Tras la proposición de posibles herramientas teóricas en torno a la pregunta sobre la competencia de acción profesional, a continuación, siguiendo la estructura del seminario, se expone un caso práctico, que se analizará haciendo uso de las antinomias de Helsper y de las paradojas de Schütze, a fin de profundizar en las claves de la competencia de acción profesional.

3. Presentación y análisis del caso según Helsper y Schütze

Los casos prácticos a los que se enfrentan los estudiantes en el seminario y en el marco de sus clases son, con frecuencia, ejemplos de buenas o malas prácticas:

Para explicar un modelo ideal típico de profesionalidad exitosa resulta especialmente útil ocuparse de los desvíos y tropiezos, ya que muchas de las reglas sobre las que normalmente descansa la acción en general y la acción profesional en particular poseen un carácter singular previo a la reflexión consciente, lo que dificulta su cumplimiento (Schallberger, 2012, 74).

Unos casos prácticos son de naturaleza personal, como por ejemplo un par de ellos sobre instituciones de trabajo con jóvenes: «¿Traspaso la noción profesional de cercanía y distancia cuando acudo al funeral de la madre de mi cliente *borderline*?», «¿Debo dar la mano y charlar con el padre sospechoso de haber abusado de su hijo?» Otros casos son de naturaleza genérica, como por ejemplo el de dos estudiantes que en un entorno escolar se plantean alguna pregunta sobre la efectividad y la garantía de la competencia de acción profesional, cuando los escolares sólo son algo más jóvenes que estos estudiantes y educadores sociales incipientes.

En el caso que se presenta a continuación, se expone un ejemplo de mala práctica. Se aborda brevemente en el marco de una estudiante anonimizada, la Sra. Maier, cuya praxis se analiza. Para poder incorporar la formación de su competencia de acción profesional en el campo de la acción socioeducativa, nos situamos en el contexto de la ayuda temprana. A continuación se reproduce el extracto que ejemplifica el caso y su análisis, muy superficial y escaso. Finalmente, procedemos a interpretar la posición de la Sra. Maier con la ayuda de las antinomias de la acción pedagógica, y mostramos la competencia de acción (nada) profesional que se da en esta situación real y que corresponde a una educadora social responsable. Cerramos el análisis del caso con la ayuda

de las paradojas de Schütze. De este modo, traemos a colación el beneficio de emplear varios modelos para generar competencias de acción profesional.

Marlen Maier propone en su ejercicio, con el título «Ayuda temprana en el campo de tensión entre la prevención y el control», la ayuda temprana en el contexto de los dilemas de la prevención, tratando de mantener el equilibrio entre la ayuda y el control. Es este justamente un ámbito de la educación en el sistema de protección de menores que está señalado por el mandato doble de la ayuda y el control:

La protección de menores se mueve entre dos polos. Por un lado, se dan cita unos principios universales correspondientes al sistema de ayuda multiprofesional, dirigidos a todas las familias y suficientemente programáticos sobre la 'promoción, ayuda y protección desde el principio' (...). De ahí surge una práctica por contraposición, con frecuencia reactiva, sobre 'vigilancia, registro y manipulación' (Maier, 2014, 2).

En su memoria de prácticas⁴, titulada «Antinomias de la acción y profesionalidad pedagógica: un análisis crítico de las posibilidades y límites de la propia acción pedagógica en un centro de familias y menores», pone patas arriba la antinomia organización e interacción, así como la antinomia proximidad y distancia.

El ámbito de trabajo de la Sra. Maier ha cambiado mucho en estos últimos años, debido al tratamiento mediático de los casos de abuso y maltrato. En el contexto de la prevención y protección de la infancia se discute y redefine ahora el concepto de ayuda temprana (Bundesinitiative Frühe Hilfen, 2014). Estamos, pues, ante un momento de cambio de la autoconciencia de la profesión.

Los sistemas de intervención temprana son regionales y locales. Se encuentran en la interfaz entre las normativas sobre promoción general y educación en la familia (§ 16 SGB VIII) y el refuerzo educativo (§ 27 ff SGB VIII)⁵. El ofrecimiento de ayuda para padres y menores comienza con el embarazo y se proporciona durante los tres primeros años de vida, siendo un elemento central del trabajo socioeducativo. Las posibilidades de desarrollo de niños y padres deben referirse a cuestiones como por ejemplo la ayuda en asuntos prácticos de la vida cotidiana o el fomento de las competencias relacionales y educativas. La percepción y evaluación erróneas de los bebés por parte de los padres conducen a comportamientos muy peculiares y a situaciones de sobreexigencia que pueden fácilmente derivar en conflictos violentos (Bundesarbeitsgemeinschaft der Kinderschutz-Zentren e.V., 2014). El trabajo preven-

4. Estos ensayos sobre la práctica los redactan cada semestre los estudiantes. El tema está previamente establecido y es el mismo para todos en el semestre correspondiente. Estos ensayos constituyen un nexo entre la teoría y la práctica. Han de procurar la conjunción de un tema teórico con un ejemplo de un caso práctico.
5. El '*Sozialgesetzbuch*' (SGB) es la ley de servicios sociales en Alemania. Específicamente, el SGB VIII regula las ofertas y las prestaciones sociales de la asistencia a los menores, especialmente de las oficinas de protección a los menores.

tivo también significa que, mediante el reconocimiento de hitos relevantes para el peligro del interés superior de los menores (§8a SGB VIII), los educadores sociales tienen el deber legal de actuar, antes de que los menores entren en situación de riesgo. Tales señales son con frecuencia imprecisas, y pueden tal vez apreciarse en la sobrecarga que manifiestan los padres.

Marlen Maier proporciona una definición de profesionalidad basándose en Schütze (1996): acción que combina el conocimiento científico, el conocimiento de la acción y la comprensión del caso. La capacidad de reflexión es por lo tanto fundamental.

La calidad (de los profesionales, nota del autor, S.L.) resulta de la capacidad, las opciones de acción, las oportunidades y la participación de los clientes para crecer (...) Se trata de competencias sociopedagógicas, (por eso) pueden manejar constructivamente las paradojas y los problemas estructurales de la acción entre el individuo, la organización y la sociedad. La calidad de la relación de ayuda con el cliente depende de la actitud y la competencia de quien ayuda (Maier, 2014^a, 6).

Define las antinomias según Hinske y Kutschera como la validez de proposiciones que, sin embargo, manifiestan una incompatibilidad intrínseca (Maier, 2014^b, 2).

A continuación presentamos el caso en su versión original. Lo hacemos con la intención de averiguar cómo la descripción del caso que surge de la praxis socioeducativa constituye un trabajo que puede evolucionar para ampliar el sentido del saber y potenciar la competencia de acción pedagógica.

3.1. Caso: «Doreen Schmidt»

Doreen Schmidt tiene 28 años y comparte domicilio con su ex marido, Jeremy-Pascal, de 35 años. Juntos tienen un hijo de año y medio que se llama Justin. Se conoce poco del padre, se deja ver de vez en cuando en las fiestas de la Escuela Infantil. Doreen ha explicitado en una entrevista de orientación con su educadora que tiene bulimia y que Justin come todo lo que quiere. Ella dice: «Vivo en un miedo permanente de que Justin pase hambre». Justin come excesivamente para su edad. Las educadoras deben «frenarle» de vez en cuando. Ellas dicen: «Se atiborra de comer todo lo que tiene en el plato. Justin come más que una persona adulta». En la reunión en que se trabaja el caso anónimamente, como caso clínico (con la psicóloga, la doctora y la trabajadora social), la educadora busca consejo para abordar el problema. La trabajadora social es también responsable de la ayuda familiar y advierte rápidamente que se trata del caso de Doreen y por eso lo pone en conocimiento de la Oficina de Juventud. Unos días más tarde Doreen recibe un escrito de la Oficina de Juventud sobre el peligro para el interés superior del menor y se queda completamente desconcertada. Cuando la Sra. Wiegand realiza la visita semanal a su familia, la Sra. Schmidt le habla de este escrito. La Sra. Wiegand se la queda mirando y no le puede ofrecer respuesta alguna (Maier, 2014^a, 10 y ss.).

Marlen Maier presenta un caso complejo: una primera descripción nos aproxima a la pequeña familia Schmidt. La madre, Doreen, de 28 años, que vive junto con su ex marido Jeremy-Pascal, de 35, y el hijo de ambos, Justin, de año y medio, en la misma vivienda. Justin va a la Escuela Infantil. Conforme al contrato con dicha escuela de educación y orientación, Doreen se dirige a la educadora en busca de consejo sobre un problema de alimentación en la familia: Doreen le ha contado a la educadora que padece bulimia. En relación con la enfermedad, le manifiesta la preocupación de no alimentar correctamente a su hijo. La educadora se añade al caso mediante la incorporación de una segunda perspectiva: a su juicio, Justin come demasiado para su edad, de forma descontrolada, de modo que las educadoras deben de intervenir para ponerle freno. La educadora aprovecha el marco de una reunión anónima en el Centro de Protección a la Infancia para abordar el caso. Aquí es donde tiene lugar un tercer cambio de perspectiva: en esta reunión participan tanto la doctora como la coordinadora de la ayuda temprana, y junto a ellas la estudiante de educación social, Sra. Maier, la educadora y una trabajadora social que, como se revela más adelante, es también la responsable de la ayuda familiar a la familia Schmidt. En su rol como responsable de la ayuda familiar, la educadora social, Sra. Wiegand —y aquí se abre el siguiente cambio de perspectiva—, que ha obtenido información sobre la bulimia de la Sra. Schmidt en el marco de una reunión anónima, se dirige a la instancia legal, la Oficina de Juventud. La trabajadora especializada en dicha instancia toma nota de esto según el artículo § 8a SGB VIII e informa a la Sra. Schmidt por correo sobre el riesgo de protección de su hijo Justin (tal vez de forma expeditiva o no, el contenido del escrito no se especifica claramente).

La Sra. Maier somete su ejercicio al escrutinio de las antinomias de Helsper. Estas se aplican aquí al campo de acción profesional de la ayuda temprana, para la cual las antinomias organización e interacción, así como la autonomía y coacción, se muestran especialmente relevantes para la formación de su competencia de acción profesional en este contexto específico de la práctica.

3.2. Análisis del caso según Helsper

Resulta claro en el caso que la *antinomia entre la organización y la interacción* en la ayuda temprana está muy presente. Por una parte, las familias deben convencerse de la oferta de ayuda mientras que por otra está siempre latente la presión del contrato de protección del Estado. Por lo que toca a una ponderación errónea del conocimiento de la acción, una «conducta descalificada en un caso de protección del riesgo temprano puede dañar el acceso a la familia y malograr la posibilidad de una ayuda apropiada» (Maier, 2014^b, 4). La acción profesional para Maier incluye, con la ayuda del «conocimiento científico» (cf. capítulo 3.0) disponer «del conocimiento especializado en cuestión apropiado a las distintas formas de riesgo infantil, para la efectividad de la ayuda así como para una protección del riesgo fundamentada» (Maier, 2014^b, 4). En la interpretación del caso se delimita la comprensión profesional de la

trabajadora social, que parece no tener la competencia de acción reflexiva o una comprensión más detenida del caso. La Sra. Wiegand, la trabajadora social, no debe embarcarse en la interacción con la cliente, ya que finalmente opta por dirigirse a la organización de la Oficina de Juventud. El proceso interactivo concreto con procesos de negociación comunicativa y con una estructura de acción pedagógica no tecnologizable es reemplazado por estructuras organizativas rutinizadas: en última instancia, mediante la carga de la Oficina de Juventud, sin que haya mediado previamente interacción alguna.

Otra antinomia basada en el caso es la de la *organización e interacción*. El centro de padres y menores en el que trabajan la estudiante y, en parte, la trabajadora social, distinto a la Oficina de Juventud, no tiene función explícita de control alguna. Las condiciones del centro aparentan que la acción profesional, ante la sospecha de riesgo para el interés superior del menor, puede y debe cautelosamente mantener el silencio en favor de los padres. Esto es algo que la trabajadora social no consigue. La «sesión de caso anónima» no respeta el principio que la define. La educadora social se comporta en función de su rol como responsable de la ayuda familiar: transmite la información, que ha recibido como educadora social en el marco de una reunión anónima, a la persona responsable de la familia Schmidt en la Oficina de Juventud.

La antinomia entre la *autonomía y la coacción* se desplaza manifiestamente en favor de la coacción. La trabajadora social parece privar de cualquier tipo de autonomía a su cliente: en el momento en que «cae en la cuenta» y «advier-te» de qué cliente trata la sesión anónima, le resulta claro a la Sra. Schmidt la negación de la asunción de responsabilidad, situándose casi en el extremo de una expropiación pedagógica.

También la antinomia de la *proximidad y la distancia* se da en el caso de la Sra. Schmidt. La Sra. Maier indica que el resultado de una actitud pedagógica tendría que ir parejo con la confianza en lo positivo de la proximidad (Maier, 2014^b, 8). La Sra. Wiegand parece haber ocupado una «distancia igualadora y conformadora del rol» (Helsper, 2014, 26) negativa para la Sra. Schmidt. Esta actitud conduce por una parte a la cliente a una decepción en torno a y sobre la interacción pedagógica: la Sra. Schmidt está «totalmente desconcertada» por la carta, así como por las medidas adoptadas por la educadora social.

Para la Sra. Maier es importante, en el marco de su competencia de acción profesional, tener en cuenta las paradojas de la acción en los campos de tensión de ayudante, cliente y organización y no dejarse arrastrar por una perspectiva unilateral. «Esto sucede principalmente mediante una actitud reflexiva (...). Quien ayuda se sitúa ante el reto de hacer algo, sin una base de conocimiento monopolizable pero también con el deber de equilibrar las circunstancias divergentes, lo que no resulta lógico, pero que en la práctica puede y debe sin embargo contribuir al bienestar» (Maier, 2014^a, 12). En tanto que realidad y deseo para una acción profesional propia en el ámbito de la ayuda temprana, la Sra. Maier trata otro punto nuclear como educadora social en su caso:

Si alguien debe pasar por alto el sistema de ayuda infantil y juvenil, para acompañar y potenciar a los padres, menores y jóvenes mediante el acompañamiento y la capacidad de autocontrol; en lugar de adoptar una posición observadora y estigmatizadora de control ajeno, tendría que aprovecharse una buena porción de la protección a la infancia. Aquí debería también tener cabida la cuestión fundamental de si se prepara a la gente para el embarazo y el nacimiento y la crianza con esta ayuda (Maier, 2014^a, 13).

3.3. Análisis del caso según Schütze

1. La trabajadora social parece asumir que en la «sesión anónima» el caso se puede subsumir bajo una *tipificación categórica genérica*, adoptando la forma de una información legal-burocrática en lugar de otra posibilidad, la de una información útil en el curso de su trabajo de ayuda familiar. Cabe preguntarse cómo la afirmación de la educadora ha encontrado *acomodo* mediante la educadora social en el mundo de la cliente. Es como si la narración de la educadora se sumara a una situación que la Sra. Wiegand ha interpretado, como ayudante familiar, reforzando sus sospechas y haciendo partícipe de esta información a la Oficina de Juventud. Según Schütze, la formación sería una estrategia que se adapta al caso en su circunstancia específica y que a la vez puede fundamentarse teóricamente, sin considerar el «problema» de la sesión anónima ni el daño inferido a la obligación del secreto profesional. Esto habría supuesto una exaltación de la duda sobre las estrategias de afrontamiento.
2. *Pronóstico sobre los procesos sociales y biográficos del desarrollo del caso sobre un fundamento empírico precario*: la trabajadora social, Sra. Wiegand, da un paso que supone una medida drástica, la traslación de la información a la trabajadora responsable de la Oficina de Juventud, imposibilitando así cualquier otra dinámica de solución: la Sra. Schmidt recibe un escrito relativo al interés superior del menor.
3. En el ámbito de la ayuda temprana, las trabajadoras sociales corren con frecuencia el riesgo de una *espera* demasiado larga. La Sra. Wiegand parece concentrarse en los daños sociales, biográficos y para la salud que podría ocasionarle a Justin un compás de espera, de mayor consideración que el perjuicio de saltarse el secreto profesional. Parece que informa directamente a la Oficina de Juventud. De resultados de la intervención inmediata, no hay una valoración de la «nueva»(!) información con la madre para la conservación de la autonomía personal por parte de la cliente y la comprobación de si la cliente cuenta con suficiente fuerza para resolver la situación por sí misma; sino que se articula una intervención organizativa disciplinadora de carácter burocrático directamente. «La conducta descualificada de enjuiciar el riesgo demasiado pronto (puede) destruir el acceso a la familia y dañar las posibilidades de ayuda apropiada» (Maier, 2014^b, 4).
4. La trabajadora social debe, para poder ayudar en este caso particular, hacer uso de su *mayor información*, de su conocimiento profesional, así como

del fondo que le proporciona su experiencia. Para evitar una estrategia de actuación tecnocrático-esquemática tiene sentido que la Sra. Schmidt sea partícipe de la información y pueda replicar en pro de la posibilidad de corregirse. ¿Puede que la Sra. Schmidt esté en terapia o buscando una ayuda terapéutica? La trabajadora social se encuentra en una posición en este caso «adoptando la actitud de quien tiene una información apropiada como la única agente capaz de abordar el caso (...) (tiene) a la cliente bajo tutela» (Nagel, 1994, 199).

5. A causa de la complejidad de la situación individual y de la impredecibilidad, que la nueva información encierra, se esconden otras opciones. La Sra. Wiegand hace circular «la información nueva». La trabajadora social limita la *libertad de decisión de su cliente*, posible hasta este momento, mediante la privación de su autonomía y de su capacidad de autogobierno biográfico. Maneja los procesos de control masivos de las altas instancias estatales, desde la perspectiva de la *seguridad de la regulación profesional*. Esto parece dar lugar a la designación de una carrera institucional de la Sra. Schmidt a consecuencia de la acción de la trabajadora social, que deviene en su previsible subordinación a las instancias de control social.
6. *Integralidad biográfica del desarrollo del caso y especialización experta*: la trabajadora social esconde la percepción de conjunto de la biografía de la cliente en favor de un análisis parcial, de modo que se evita que se pueda considerar cualquier otra posible información, como si la bulimia es un síntoma de enfermedad, que requiere de una intervención. No se da ninguna «perspectiva teórica socioeducativa distanciada (...) sobre esta problemática» (Nagel 1994: 202).
7. La trabajadora social no toma medidas desde la ayuda a la autoayuda. Se obstaculiza el establecimiento de nuevas o consiguientes posibilidades de acción, que podrían adoptar la forma de una *ilusión ejemplarizante*. El camino adoptado ilustra *el riesgo de volver dependiente a la cliente*, de llevarle a una posible parálisis del potencial que encierra de autonomía sustancial.

3.4. *La formación de una competencia de acción profesional: anotaciones al seminario «profesionalidad pedagógica» y al análisis del caso*

Llega por fin el momento de responder a la pregunta planteada al principio, sobre si el modelo dual da lugar a posibilidades particulares de formación de la competencia de acción profesional y si el acompañamiento en paralelo permite la fundamentación científica que facilite y suavice el ‘choque con la práctica’.

En el marco del seminario «profesionalidad pedagógica» y del análisis de caso las representaciones idealizadas de la práctica y de la acción son cuestionadas y deconstruidas recurrentemente, como sucede con Marlen Maier. Éste, junto a otros seminarios, ofrece en este contexto la elaboración escrita de un marco mediante el cual vincular casos concretos de teoría y práctica. Diversos

ejemplos de las instituciones donde realizan sus prácticas los estudiantes se presentan y clarifican, para que la «constelación de crítica» de la diferencia entre teoría y práctica se repita en cada uno de los casos así como permita abordar también el potencial de error en cada nueva ocasión. Las paradojas de acción y las antinomias fundamentales han de conocerse y trabajarse reflexivamente. Sólo de este modo puede alcanzarse la competencia de acción profesional y sólo así se aborda la práctica de la educación social, mediante casos individuales que cumplen con su función de ayuda. Éste ha sido también el caso con el ejemplo de la Sra. Maier. La complejidad y ambivalencia de la práctica puede resultar irritante, también en el contexto de una competencia de acción profesional en formación. Hay que permitirse el trabajo de reflexión para acumular saber y reflexión. La competencia de acción profesional sólo puede por lo tanto dar lugar a la apropiación del conocimiento en torno a la reflexión sobre los fundamentos teóricos científicos. La integración relativa al análisis de los casos y —tanto como resulte posible— de su interpretación en el seminario

promueve (...) dramáticamente la mirada sobre el caso, que ha tenido que trabajarse. Además acrecienta considerablemente la sensibilidad ante los problemas y oportunidades de la acción. Y naturalmente proporciona un análisis científico del caso (...) en comparación con otros análisis de casos para una profundización en la comprensión general de la constelación de problemas (Schütze 1993; 218).

Tanto con Helsper como con Schütze, se pueden formar claramente diferencias reconocibles y características a tono con la acción profesional. Ambos inciden en la necesidad del establecimiento de las profesiones como consecuencia de los procesos de modernización social. Helsper incrusta las antinomias en la profesión misma. Esta es una característica específica de la acción profesional, la existencia de las antinomias y de las paradojas. También ambos se mueven en unas circunstancias no estandarizables y contradictorias de la acción (socio)pedagógica. Ambos explicitan sus análisis en un sentido en que las condiciones administrativas de los marcos institucionales y organizativos no pueden dominar. La Sra. Wiegand no se orienta a la autonomía de la práctica vital de su cliente, sino que sitúa las condiciones laborales funcionales así como la organización de la conducta burocrática por encima del primado de la lógica de la ayuda terapéutica y la reflexión profesional. Los estándares para la evaluación de las medidas proporcionan el marco de referencia del servicio de ayuda. La Sra. Maier trabaja para su propia competencia de acción profesional contrariamente a la importancia que le otorga la Sra. Wiegand: la trabajadora social debe hacer todo lo posible, en el marco de las antinomias dadas en las opciones de acción y posibilidades de participación que permitan la promoción de su cliente (Maier, 2014^b, 2).

Al igual que con el análisis basado en las antinomias de Helsper, con las paradojas de Schütze se produce un desplazamiento visible en favor del primado de los procesos de regulación burocrática. Las paradojas de Schütze

ofrecen la posibilidad, más incluso que con el análisis de las antinomias, de adoptar una duda reflexiva sobre la actitud profesional así como la exploración del cerciorarse de uno mismo. Bajo el empleo de la perspectiva del interaccionismo simbólico puede adquirir mejor significado la tensión entre la orientación profesional y biográfica.

El análisis de los ejemplos conlleva la pregunta de si desde una perspectiva didáctica puede 'guiarse' mejor a los estudiantes, es decir, que mediante la presentación de las teorías en el contexto del seminario se puede fortalecer y hacer hincapié que otro trasfondo resulta también plausible sobre el cual poder trabajar los conceptos. También se hubiera podido recurrir al empleo de otras teorías. En Alemania, junto al concepto teórico-profesional de Schütze, se encuentra el modelo profesional teórico-estructural de la relevancia de Oevermann. Para las estudiantes referidas anteriormente, que trabajan en el ámbito de la ayuda juvenil, se encuentran también las reformulaciones teóricas potentes sobre los conceptos profesionales o también el «doble mandato» de Böhnisch y Lösch (1979). El carácter constitutivo de la tensión entre la ayuda y el control deviene en el dilema principal. Este es nuevamente otro principio como los de Schütze, que han esculpido más paradojas y características estructurales sobre la acción profesional.

Esta relación pone de manifiesto que los distintos conceptos de acción profesional no son mutuamente excluyentes, sino complementarios. Las debilidades específicas pueden compensarse mediante otros conceptos. La formación de la competencia de acción profesional promueve según esto una perspectiva multiparadigmática e integrativa de métodos, por la que encuentran igualmente su lugar las dimensiones estructurales, comunicativas, interpretativas y reflexivas de la acción profesional. Es posible potenciar estos aspectos en el seminario. La pregunta es, pues, qué conceptos en el sentido de las teorías, métodos e instrumentos y qué puestos de trabajo profesional y de qué modo resultan fértiles. Los resultados teóricos que se consiguen con el análisis de casos capacitan a los estudiantes a conectar su reserva de conocimientos preexistentes con la praxis.

4. El Grado dual en Educación Social: ¡un lugar de aprendizaje para la formación de la competencia de acción sociopedagógica profesional!

Como conclusión se puede decir que el sistema dual de formación profesional en Alemania tiene una larga tradición. Desde hace treinta años aproximadamente este modelo se ha trasladado a la formación dual a las instituciones universitarias como también a las *Berufsakademien*. En estos grados duales, como por ejemplo en el Grado presentado aquí, se persigue la educación en paralelo en una empresa y en una institución de educación superior. Como hemos explicado, una idea crucial en el Grado de Educación Social en la *Berufsakademie* como Grado dual en el modelo de semana partida era que se podía mejorar la transferencia entre teoría y práctica, respectivamente entre estudiantes y profesionales, así como en un sentido más amplio, el estudio sería

capaz de reducir en gran medida el escepticismo sobre la teoría (Spatschek, 1999, 212). Para la reivindicación de muchos estudiantes de Educación Social de una referencia mayor a la práctica, relativa al empleo y a la aplicación del conocimiento científico (Dewe, 2009), a partir de la praxis experimentada por contraposición al modelo de transmisión del conocimiento tradicional, la comunicación de los conocimientos científicos (Harmsen, 2014, 93) que ofrece el modelo dual presenta la opción de dos días de teoría y tres días de práctica verdadera cada semana.

En suma, como se evidencia en el ejemplo este Grado dual puede amortiguar el choque de la formación teórica con la praxis. A manera de conclusión, en relación con la pregunta planteada al inicio del artículo, se evidencia un acompañamiento en paralelo a la teoría y la práctica que permite la fundamentación científica y que facilita y suaviza el choque con la práctica, lo cual resulta evaluado de manera positiva. Adicionalmente, en el caso mostrado de la Sra. Maier se puede observar que este modelo da lugar a posibilidades particulares de formación de la competencia de acción profesional, como por ejemplo a la autoreflexión, ya que en este caso en particular se evidencia que dicha persona ha podido utilizar por sí misma el saber profesional por medio de la praxis y a partir de los principios básicos de la teoría. Los estudiantes, como lo hemos mostrado partiendo de este caso práctico, en relación a la teoría, pueden desarrollar la competencia de acción sociopedagógica profesional no sólo a partir de conocimientos científicos sino también a partir del conocimiento derivado de la práctica vivida. El educador social se representa como un actor profesional formado científicamente, y esto se ha mostrado apropiadamente con el ejemplo de la estudiante, en donde el valor añadido de la reflexión supera el conocimiento erróneo al que puede conducir la práctica laboral ceñida a procesos sociales. Adicionalmente, en los seminarios también se instruye y practica la capacidad de establecer relaciones reflexivas entre el conocimiento científico y las perspectivas desacostumbradas, así como se consigue proporcionar explicaciones fundamentadas y opciones de valoración alternativas, como instrumentos para dar lugar a una competencia de acción profesional de mayor relevancia. Por consiguiente, la orientación a la práctica reforzada en el Grado de este modo puede fundamentar un vínculo más estrecho entre la teoría y la práctica y facilitar posibilidades específicas para la formación de la competencia de acción profesional.

Referencias bibliográficas

- BARGEL, T. (2012). «Bedeutung von Praxisbezügen im Studium». En: W. SCHUBARTH (ed.). *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Wiesbaden: Springer*, 37-46.
- BECKER-LENZ, R.; BUSSE, S.; EHLERT, G. y Müller-Hermann, S. (2012). «Einleitung: Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität als Elemente von Professionalität im Studium Sozialer Arbeit». En: R. BECKER-LENZ; BUSSE, S.; EHLERT, G. y MÜLLER-HERMANN, S. (eds.). *Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit*. Wiesbaden: Springer, 9-31.

- BÖHNISCH, L. y LÖSCH, H. (1979). «Das Handlungsverständnis des Sozialarbeiters und seine institutionelle Determination». En: H.-U. OTTO y S. SCHNEIDER (eds.). *Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit*, Band II. Neuwied. Berlín: Luchterhand, 21-40.
- BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT DER KINDERSCHUTZ-ZENTREN e.V. (2014). *Frühe Hilfen bei den Kinderschutz-Zentren*. Köln. <<http://www.kinderschutz-zentren.org/index.php?t=page&a=v&i=51535>>. [Consulta: 11 septiembre 2014].
- BUND-LÄNDER-KOMMISSION (2003). *Perspektiven für die duale Bildung im tertiären Bereich. Bericht der BLK. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung*. Bonn. <<http://www.blk-bonn.de/materialien.htm>>. [Consulta: 11 septiembre 2014].
- BUSSE, S. y EHLERT, G. (2012). «Die allmähliche Heraus-Bildung von Professionalität im Studium». En: R. BECKER-LENZ; S. BUSSE; G. EHLERT y S. MÜLLER-HERMANN (eds.). *Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit*. Wiesbaden: Springer, 85-110.
- DELLER, U. y BRAKE, R. (2014). *Soziale Arbeit. Grundlagen für Theorie und Praxis*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- DEWE, B. (2009). «Reflexive Professionalität: Maßgabe für Wissenstransfer und Theorie-Praxis-Relationierung im Studium der Sozialarbeit». En: A. RIEGLER; S. HOJNIK y K. POSDE (eds.). *Soziale Arbeit zwischen Profession und Wissenschaft*. Wiesbaden: VS Verlag, 47-64.
- DEWE, B. y OTTO, H.-U. (2011). «Profession». En: H.-U. OTTO y H. THIERSCH (eds.). *Handbuch Soziale Arbeit*. Munich, Basel: Ernst Reinhardt, 1131-1142.
- HARMSSEN, T. (2004). *Die Konstruktion professioneller Identität in der Sozialen Arbeit. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde*. Heidelberg: Carl Auer Verlag.
- (2014). *Professionelle Identität im Bachelorstudium Soziale Arbeit*. Wiesbaden: Springer.
- HELSPER, W. (1999). «Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortung». En: A. COMBE y W. HELSPER (eds.) (31999). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 501-569.
- (2010). «Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne». En: H.-H. KRÜGER y W. HELSPER. *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich, 15-34.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (2004). *Einordnung der Bachelorausbildungsgänge an Berufsakademien in die konsekutive Studienstruktur (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004)*. Bonn. <http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/KMK/Vorgaben/KMK_Berufsakademien.pdf>. [Consulta: 11 septiembre 2014].
- LAMBERS, H. (2013). *Theorien der Sozialen Arbeit. Ein Kompendium und Vergleich*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- LÜDERS, C. (1989). *Der wissenschaftlich ausgebildete Praktiker*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- NAGEL, N. (1997). *Engagierte Rollendistanz. Professionalität in biographischer Perspektive*. Opladen: Leske und Budrich.
- NATIONALES ZENTRUM FRÜHE HILFEN (2014). *Was sind Frühe Hilfen?* Berlín. <<http://www.fruehehilfen.de/fruehe-hilfen/was-sind-fruehe-hilfen/>>. [Consulta: 11 septiembre 2014].

- PFADENHAUER, M. (2003). *Professionalität. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz*. Opladen: Leske und Budrich.
- PFADENHAUER, M. y SCHEFFER, T. (2009). *Profession, Habitus und Wandel*. Frankfurt am Main: Lang.
- SCHALLBERGER, P. (2012). «Habituelle Prädispositionen auf Seiten der Studierenden und die Gestaltung von Studiengängen der Sozialen Arbeit. Einige kursorische Überlegungen». En: R. BECKER-LENZ; S. BUSSE; G. EHLERT y S. MÜLLER-HERMANN (eds.). *Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit*. Wiesbaden: Springer, 69-84.
- SCHRÖDER, H. (2010). «Was sollen sie können? - Die aktuelle Fachdebatte über Kompetenzen von Fachkräften mit Bachelor- und Masterabschlüssen in der Kinder- und Jugendhilfe». *Soziale Passagen*, 2, 135-142.
- SCHÜTZE, F. (1984). «Professionelles Handeln, wissenschaftliche Forschung und Supervision. Versuch einer systematischen Überlegung». En: N. LIPPENMAIER (ed.). *Beiträge zur Supervision*. Kassel: o.V., 276-389.
- (1992). «Sozialarbeit als 'bescheidene' Profession». En: B. DEWE; W. FERCHHOFF y F.-O. RADTKE (eds.). *Erziehen als Profession: Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*. Opladen: Leske und Budrich, 132-170.
- (1993). «Die Fallanalyse. Zur wissenschaftlichen Fundierung einer klassischen Methode der sozialen Arbeit». En: T. RAUSCHENBACH; F. ORTMANN y M.-E. KARSTEN (eds.). *Der sozialpädagogische Blick*. Weinheim und München: Juventa, 191-221.
- (1997). «Kognitive Anforderungen an das Adressatendilemmata in der professionellen Fallanalyse der Sozialarbeit». En: G. JAKOB (eds.). *Rekonstruktive Sozialpädagogik - Zum Verhältnis von qualitativer Sozialforschung und pädagogischem Handeln*. Weinheim, München: Juventa, 39-60.
- (1999). «Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns». En: A. COMBE y W. HELSPER (eds.). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 182-275.
- (2000). «Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns: ein grundlagentheoretischer Aufriß, Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs-», *Sozialforschung* 1, 1, 49-96. <<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-280748>>.
- THOLE, W. (2010). «Die Soziale Arbeit - Theorie, Praxis, Forschung und Ausbildung. Versuch einer Standortbestimmung». En: W. THOLE (ed.). *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch*. Wiesbaden: VS Verlag, 19-70.

TEMES DE RECERCA
TEMAS DE INVESTIGACIÓN

Detección de necesidades de formación del profesorado de los institutos tecnológicos de Quintana Roo, México, basadas en competencias profesionales

María Magdalena Ku Mota

Instituto Tecnológico de Chetumal. México.
mku@itchetumal.edu.mx

José Tejada Fernández

Universitat Autònoma de Barcelona. España.
jose.tejada@uab.cat



Recibido: 10/1/2014
Aceptado: 14/4/2014

Resumen

Este artículo señala una investigación evaluativa de las competencias docentes del profesorado de los institutos tecnológicos (IT) de Quintana Roo, México. El aprendizaje basado en competencias en este contexto de enseñanza es uno de los objetivos fundamentales de este proceso, como respuesta a los acontecimientos de contexto mundial cambiante que implica el origen del nuevo paradigma.

El profesor requiere cambiar su rol tradicionalista docente para convertirse en mediador, guía, facilitador, o entrenador. El principal reto del profesorado es la formación integral del alumno, con atención a su diversidad y vulnerabilidad. El profesorado requiere una formación continua que le permita planificar su nuevo proceso de enseñanza-aprendizaje que le ayude a formar a los alumnos para afrontar los retos que plantea la sociedad del siglo XXI.

El resultado de esta investigación señala la detección de necesidades de formación del profesorado basado en competencias docentes. Con este resultado se pretende proponer un diseño de un plan de formación continua del profesorado para promover el desarrollo de sus competencias necesarias y actualizar los nuevos roles que le corresponden para introducirlo al contexto global.

Palabras clave: investigación evaluativa; detección de necesidades; formación continua; competencias docentes; rol del profesorado.

Resum. *Detecció de necessitats de formació del professorat dels instituts tecnològics de Quintana Roo, Mèxic, basades en competències professionals*

Aquest article senyala una investigació avaluativa de les competències docents del professorat dels instituts tecnològics (IT) de Quintana Roo, Mèxic. L'aprenentatge basat en competències en aquest context d'ensenyament és un dels objectius fonamentals d'aquest procés, com a resposta als esdeveniments de context mundial canviant que implica l'origen del nou paradigma.

El professor requereix canviar el seu rol tradicionalista docent per convertir-se en mediador, guia, facilitador o entrenador. El principal repte del professorat és formar integralment l'alumnat, amb l'atenció a la diversitat i la vulnerabilitat. El professorat requereix una formació contínua que li permeti planificar el seu nou procés d'ensenyament-aprenentatge que l'ajudi a formar els alumnes per afrontar els reptes que planteja la societat del segle XXI.

El resultat d'aquesta investigació senyala la detecció de necessitats de formació del professorat basat en competències docents. Amb aquest resultat es pretén proposar un disseny d'un pla de formació contínua del professorat per promoure el desenvolupament de les competències necessàries i actualitzar els nous rols que li corresponen per introduir-lo en el context global.

Paraules clau: investigació avaluativa; detecció de necessitats; formació contínua; competències docents; rol del professorat.

Abstract. *Detection of teacher's training needs in Technological Institutes of Quintana Roo, Mexico, based on professional competencies*

This paper reports an evaluative research of teaching competences among teachers at Technological Institutes (TI) in Quintana Roo, Mexico. Competency-based learning in this educational context is one of the fundamental objectives of this process in response to events involving a changing global context, the origin of the new paradigm.

Teachers must change their traditionalist teaching role to become mediators, guides, facilitators, or trainers. The main challenge for teachers is the integral formation of students, with attention to their diversity and vulnerability. Teaching faculty require continuous training that allows them to plan this new teaching-learning process and aid them in training students to meet the challenges of the 21st century.

This research identifies the training needs of teachers based on teaching competencies. With the results, we propose a design of a training program for teachers to promote the development of the necessary competencies and revise the new roles corresponding to them with a view to inserting it in the global context.

Keywords: Evaluative research; needs assessment; training; teaching competencies; teacher role.

Sumario

- | | |
|-----------------|---|
| 1. Introducción | 4. Conclusiones y propuestas de formación |
| 2. Metodología | Referencias bibliográficas |
| 3. Resultados | |

Introducción

Los antecedentes del nuevo paradigma se perciben en los impactos que originan la globalización y la gestión del conocimiento, como son económicos, tecnológicos, de diversidad cultural, entre otros. Además, con la creación de diferentes organismos internacionales como el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización para

la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), se propone un orden a estas situaciones mediante diversas políticas. Principalmente la UNESCO (1998-2009), que mediante las conferencias mundiales sobre educación superior plantea a dicha educación abordar los principales retos mundiales como el desarrollo sustentable, la educación para todos y la erradicación de la pobreza.

Otro aspecto que debe considerarse es la construcción de espacios comunes como el Espacio Europeo de Educación Superior, en adelante (EEES) (Comes, 2011) y el Espacio de América Latina y el Caribe y la Unión Europea, en adelante (ALCUE), que tienen como objetivo propiciar que las instituciones educativas vayan adaptando su actuación para satisfacer las necesidades formativas y que ofrezcan enseñanza de calidad, respetando la equidad y la pertinencia.

En este contexto, las instituciones de educación superior deben ayudar a la transformación del alumno en profesional con sentido, propiciándoles las competencias profesionales y las características necesarias para desarrollar su capital intelectual, flexible y preparado para afrontar los retos que plantea la sociedad del siglo XXI.

En este contexto, también hay que reconocer el papel del profesor universitario como elemento central para incidir en la formación de su alumnado. Para lograr ese objetivo el profesor requiere cambiar su rol tradicionalista docente para convertirse en mediador, guía, facilitador y entrenador, entre otros (Harden y Crosby, 2000; Galvis, 2007). Él demanda nuevas herramientas y orientaciones que le permitan planificar el nuevo proceso de enseñanza-aprendizaje (De Miguel, 2006; Tejada, 2009). Los sistemas educativos deben proveer al profesorado de ellas para enfrentarse al cambio de paradigma. Este actual paradigma es inspirado por el proceso de convergencia europea de educación superior (De Miguel, 2006) y exige nuevos retos que enmarcan a la educación del siglo XXI.

La profesión docente tiene lugar en un marco de una sociedad cambiante, con un rápido nivel de desarrollo y acelerado avance de conocimientos (Imberón, 2006). En el cambio de cultura docente, el profesorado requiere mejorar su práctica, su metodología de trabajo; basarse en la reflexión desde su práctica hasta el análisis crítico de sus procesos de planificación y evaluación de aprendizajes del alumno (Tejada, 2013).

Actualmente, los escenarios de formación constituyen un abanico de recursos y espacios curriculares, diseñados con ese objetivo: bibliotecas, programas informáticos, portales digitales, actividades diversas en el aula y en el entorno, entre otros (Gairín et al. 2004).

Dadas todas estas situaciones de cambio de escenarios, funciones, espacios curriculares, entre otros, se hace necesario fomentar la formación del profesor en competencias propias de la docencia, es decir, las competencias específicas de ese perfil (Tejada, 2006).

El nuevo modelo de formación basado en competencias, que según Villa y Villa (2007) señalan como la base del proceso europeo de convergencia, apunta en torno al aprendizaje centrado en el alumno. Con esta nueva pers-

pectiva, la formación continua del profesorado es una de las prioridades del SNEST. Y para realizarla, se presenta este diagnóstico de necesidades de formación del profesorado y a partir de la discrepancia detectada, diseñar un plan de formación.

La educación basada en competencias plantea atender necesidades sobre el aprendizaje de las personas de manera permanente, es decir, para todo lo largo y ancho de la vida, y el enfoque de las competencias favorecen a ese aprendizaje (Tobón, 2008). Tomando como referencia el informe entregado a la UNESCO, *La educación encierra un tesoro*, se señalan cuatro pilares de la educación similares a las tipologías competencias mencionadas por diversos autores: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (Delors, 1996).

Cabe señalar que Martínez y Echeverría (2009) clasifican a los dos primeros pilares como el *saber* y los dos últimos como el *sabor* de la profesión. Por otro lado, González et al. (2003 y 2007) las señalan en las competencias Tuning como *específicas* y como *genéricas* a los dos últimos pilares (Figura 1).

Una de las características del modelo de formación basada en competencias es la construcción de un perfil profesional. Entendemos el perfil como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades, aptitudes y actitudes que debe poseer el egresado para un óptimo desempeño profesional (Hawes y Corvalán, 2005). El perfil profesional del profesor de los ITs se realiza a través de un análisis de la situación legal de la normatividad vigente y las funciones que señala la Secretaría de Educación Pública (SEP) (PROMEP [2012]) para que el profesorado pueda solventar las necesidades de formación integral del estudiante, con atención a su diversidad y vulnerabilidad.

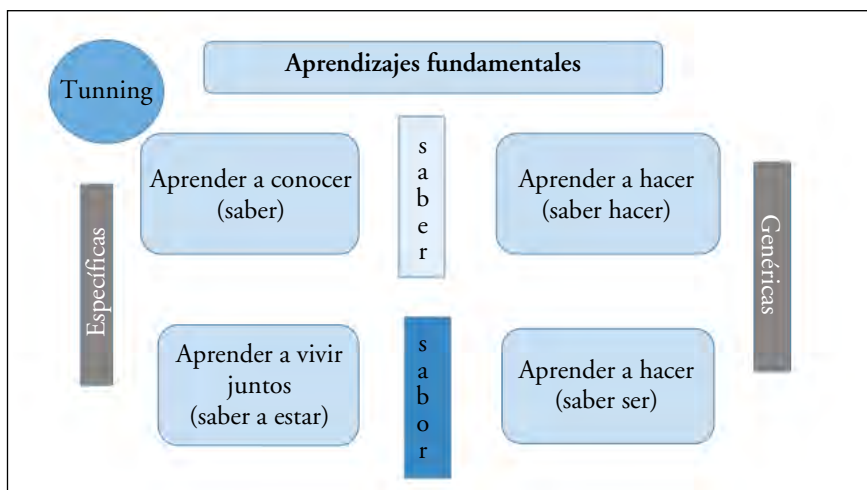


Figura 1. Aprendizajes fundamentales.

Fuente: elaboración propia a partir de Bunk (1994); Delors (1996); González et al. (2003, 2007); Martínez y Echeverría (2009).

Este perfil establece las competencias profesionales y las unidades de competencia. La selección de estas competencias se basa en varios autores e investigaciones realizadas (Ferrández et al., 2000; Zabalza, 2004; Perrenoud, 2004; Navío, 2005, 2006; Tejada, 2006; Barba et al., 2007; INSER, 2008; Ruíz et al., 2008; Mas, 2009; Más y Tejada, 2013, entre otros autores) seleccionadas para su aplicación de acuerdo al contexto de los ITs.

La integración de México al EEES, a través de la generación de un espacio de diálogo, compromiso y operación entre ALCUE, se plantea como visión para el 2015: desarrollar mecanismos y redes de cooperación e intercambio entre instituciones académicas que coadyuven el avance tecnológico y cultural de la educación superior y de la gestión del conocimiento.

El Sistema Nacional de Educación Superior Tecnológica (SNEST) en México está conformado por 261 institutos tecnológicos en todo el país y cuenta con un Espacio Común de Educación Superior Tecnológica (ECEST) y pretende integrarse al nuevo contexto para establecer ventajas competitivas y afrontar los retos que exige la economía globalizada (PORTAL DGIT, 2011b y PORTAL DEL ECEST, 2012).

La aplicación de esta investigación (Ku, 2013) se realiza en el contexto económico y sociocultural del Estado de Quintana Roo, en México. Los institutos tecnológicos (IT) sujetos del estudio son: Cancún, Chetumal y la Zona Maya. La característica común para la selección de estos ITs es la estructura federal.

El objetivo de este estudio es definir, comprender y evaluar la situación actual del profesorado de los institutos tecnológicos de Quintana Roo, en su función docente basada en competencias a partir de la creación de un perfil docente, integrado a las necesidades de la sociedad a la que el SNEST de México intenta dar respuesta satisfactoria, así como analizar las discrepancias para elaborar propuestas que se utilicen para diseñar un plan de formación continua del profesorado. Más específicamente:

- Diseñar un perfil teórico legal basado en competencias docentes.
- Realizar una evaluación diagnóstica del contexto de actuación para detectar las necesidades actuales de formación basada en competencias.
- Identificar y analizar las discrepancias entre el perfil teórico docente basado en competencias propuesto (ideal), con las del perfil docente basado en competencias actual (real).
- Elaborar propuestas para un plan de formación que permita mejorar su actuación profesional y desarrollo personal.

Tales objetivos se concretan con la siguiente cuestión de investigación:
¿Cuáles son las necesidades de formación continua de los profesores de los institutos tecnológicos de Quintana Roo, en México, pertenecientes al SNEST para mejorar sus competencias docentes exigidas por el nuevo paradigma educativo?

En la formación del profesorado se incluirán las actuaciones docentes *el qué hace y el cómo lo hace*. En *el qué hace*, la función docente incluye el proceso de formación del alumnado en la planificación de la asignatura, el desarro-

llo de la clase, la evaluación de los aprendizajes y la mejora de la calidad de la enseñanza; inclusive en esta función se integra el acompañamiento del alumno durante el proceso de su formación. Por lo tanto, el profesorado requiere modalidades organizativas para mejorar su práctica educativa, tales como métodos de enseñanza y las estrategias organizativas, metodológicas, didácticas, las técnicas y dinámicas, así como el sistema de evaluación. En el *cómo lo hace* se incluirán temas como emociones, inteligencias, inteligencias múltiples, inteligencia emocional, autoestima, valores, sentimientos, resiliencia, creatividad, entre otros, con la finalidad de coadyuvarle a descubrir su propia identidad, reevaluar su vocación, para analizar y reflexionar en sus propias acciones, convicciones, conclusiones, opiniones y puntos de vista para tomar sus propias decisiones, es decir, su propio desarrollo personal y profesional.

2. Metodología

Esta investigación evaluativa (Ku, 2013) plantea una evaluación de necesidades de formación continua del profesorado de los ITs y la estructuración de un plan de formación, con respuesta a las mismas, dentro de una metodología mixta —cuantitativa y cualitativa— (Bisquerra, 2009) en un estudio de casos (Latorre, Rincón y Arnal, 2005; Vieytes, 2009).

La concepción de necesidades se tomó desde diferentes autores (Stufflebeam, McCormick y Nelson, 1984; Chacón, 1989; Pérez Campanero, 1991; Altschuld, y Witkin, 1995; Gairín, 1996; Navío, 2007) y desde distintas perspectivas (como carencia, como problema y como discrepancia).

El diseño de este estudio, pues, es una evaluación diagnóstica, basada en el modelo de evaluación de detección de necesidades de Witkin (1977), Altschuld y Witkin (1995, 2000), llamado de discrepancias. Este modelo consta de dos partes: la primera, que corresponde a la detección de necesidades, tiene a la vez tres fases: *a)* Define aquello que debería ser; *b)* Establece aquello que es; *c)* Identifica las discrepancias, la diferencia resultante de la comparación entre aquello que debería de ser y lo que es. La segunda parte le corresponde a la toma de decisiones. El diseño de la investigación se presenta a continuación en la Figura 2.

a) Población y muestra

La población de este estudio está integrada primeramente por el profesorado perteneciente a tres institutos tecnológicos de Quintana Roo. También por el alumnado, alumno egresado y personal señalado como directivo de las diferentes carreras o titulaciones profesionales de dichos institutos.

La muestra se selecciona a partir del sistema de muestreo por conglomerados, en consonancia con los tres casos de estudio; cada instituto tecnológico de Quintana Roo se constituye en una unidad muestral. La muestra está integrada por tres centros, y se define a partir del conjunto de profesores que componen la plantilla de cada uno de los institutos tecnológicos.

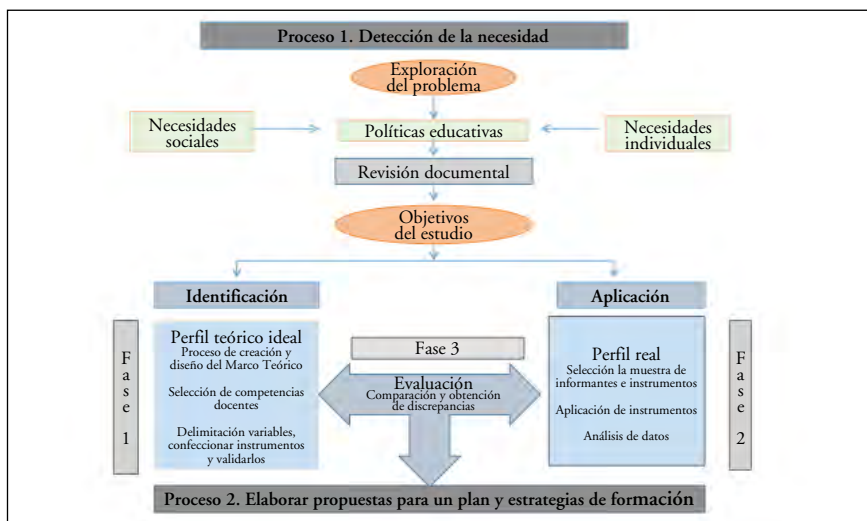


Figura 2. El diseño de la investigación.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 1. Las fuentes de información de la investigación

Fuentes/centros	IT Cancún	IT Chetumal	IT Zona Maya
Profesorado (cuestionario)	87	147	28
Alumnos (grupo de discusión)	14	14	7
Egresados (entrevistas)	2	2	1
Personal directivo (entrevistas)	2	2	1

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 1 se presenta un resumen de las personas que participaron como informantes por cada conglomerado.

b) Recogida y análisis de la información

En esta fase se aplica una combinación de técnicas e instrumentos de recogida de datos (Hernández, Pozo y Alonso 2004): cuestionarios (profesorado), *focus group* (profesorado y alumnos), entrevistas semiestructuradas (directivos y alumnos egresados).

Posterior a la aplicación de los cuestionarios, se diseñaron y aplicaron los guiones del grupo de discusión para profesores y alumnos. Igualmente se rea-

lizaron entrevistas individuales a alumnos egresados y al personal directivo, en este caso los jefes de departamento.

En el análisis de los datos obtenidos en el cuestionario se utilizó el software informativo Spss v. 18, basándose en el análisis estadístico descriptivo e inferencial. En las técnicas de recogida de información cualitativa, el análisis de contenido se apoyó del software Atlas.ti y el análisis de contenido.

La triangulación es considerada como una estrategia o un proceso de enriquecimiento de las conclusiones o hallazgos obtenidos en el estudio. En esta investigación se utilizó el multimétodo, es decir, la combinación de métodos cuantitativos y cualitativos porque recurre a más de una perspectiva para abordar la comprensión de un área social determinada. El multimétodo consiste en cotejar los resultados obtenidos por diferentes vías o métodos; nada impide la ejecución de una misma investigación siguiendo en simultáneo dos métodos diferentes (Ruiz Olabuénaga, 2003).

La información recogida a través de diferentes técnicas (cuestionarios, entrevistas y grupos de discusión) e informantes (profesores, alumnos, egresados y personal directivo) se ha organizado a manera de resumen por competencias. En el procedimiento de triangulación se trató de concretar y sintetizar tanto las competencias docentes del profesorado como las necesidades formativas. Las diferencias que se obtienen entre las competencias que dominan y aquellas que requieren realizar satisfactoriamente en el nuevo escenario profesional, serán la base del diagnóstico de necesidades formativas y la clave para proponer un plan y estrategias de formación.

3. Resultados

Por lo que se refiere a la síntesis de los resultados obtenidos a través del cuestionario dirigido a los profesores, a continuación se apunta el resumen de cada una de las competencias y unidades de competencias, a la vez que se especifican las valoraciones obtenidas, tanto del dominio actual que el propio profesor dice poseer de dichas unidades de competencia desde su criterio y el dominio que necesitaría poseer para desempeñar con excelencia los requerimientos que se realizan desde su entorno laboral. (Ver Tabla 2 y Figura 3).

En el dominio que el profesor dice poseer de las unidades de competencia siempre es superior a la media teórica de 3, excepto en «Entorno profesional». Además de ésta, el profesor explicita dominio menor en «Mejora de las competencias», «Propuestas para el desarrollo», «Seguimiento formativo», «Tutorización» así como «Planificación» y «Evaluación de componentes».

Las unidades competenciales en las que el profesor expresa mayor dominio son: «Conducción», «Socialización» y «Gestión», todas ellas ligadas al desarrollo de la acción interactiva en el aula. La metodología de enseñanza que comúnmente realiza el profesorado de los ITs es la clase magistral; por lo tanto, existe un mayor acercamiento profesor-alumno y esa interacción da la pauta al profesorado para dominar esas unidades de competencias.

Tabla 2. Resumen de las competencias y las unidades de competencia

Competencia	No.	Unidad De Competencia	Real (1)	Ideal (2)	Nivel de significación	Diferencia
Planificación	P	Planeación	3,68	4,51	P<0,000	1<2
	G	Gestión	4,17	4,67	P<0,000	1<2
Desarrollo	S	Socialización	4,19	4,73	P<0,000	1<2
	C	Conducción	4,27	4,74	P<0,000	1<2
	A	Actividades de aprendizaje	3,95	4,67	P<0,000	1<2
	T	Tutorización	3,26	4,47	P<0,000	1<2
	ER	Evaluación de resultados	4,04	4,69	P<0,000	1<2
Evaluación	EC	Evaluación de componentes	3,72	4,61	P<0,000	1<2
	PRO	Propuestas para el desarrollo	3,26	4,60	P<0,000	1<2
Logro y mejora	ME	Mejora de las competencias	3,08	4,57	P<0,000	1<2
	EP	Entorno profesional	2,65	4,46	P<0,000	1<2
	SE	Seguimiento formativo	3,33	4,55	P<0,000	1<2

Fuente: elaboración propia.

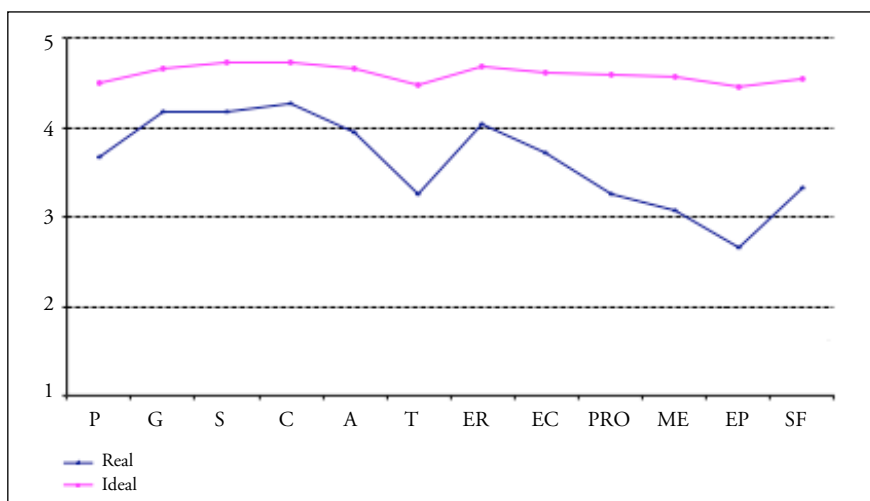


Figura 3. Competencias y unidades de competencias.

Fuente: elaboración propia.

Las unidades competenciales a las cuales el profesor otorga mayor necesidad de dominio son: «Conducción» y «Socialización», todas ellas ligadas al desarrollo de la acción interactiva en el aula; por otro lado, las que explicita con una necesidad menor de dominio para desarrollar su función docente con excelencia son: «Entorno profesional» del contexto fuera de aula y la «Tutorización» del contexto dentro del aula.

Las diferencias que se encuentran entre las unidades competenciales en el contexto dentro y fuera del aula muestran menor diferencia de medias entre el dominio actual y el considerado dominio necesario, y son aquellas relacionadas con la «Conducción»; por otro lado, las que señalan mayor diferencia de medias son «Entorno profesional» y «Tutorización».

En los instrumentos cualitativos (grupo de discusión y entrevista) que se aplicaron se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 3. Síntesis de los resultados obtenidos a través del grupo de discusión y entrevistas

Planificación		
Subcategoría	Grupo de discusión	Entrevista
Planificación	Los profesores realizan esta planificación con dificultades asociadas a estrategias organizativas, modalidades, normas y criterios de evaluación.	Los profesores por horas presentan dificultad para cumplir con la planificación en tiempo y forma. Existe confusión al planificar la evaluación en el modelo por competencias.
Desarrollo		
Gestión	En la gestión del clima de clases los profesores antiguos son muy estrictos. Respecto a las bases de participación, los profesores señalan el contenido de la asignatura, la calendarización, las actividades didácticas, los criterios de evaluación, entre otros, por escrito y firmado por el jefe de grupo. Con ello fomentan la disciplina en el aula.	Los profesores tratan de crear el clima del aula, porque al entrar al aula saludan, se presentan y conocen a sus alumnos.

Socialización	<p>La evaluación diagnóstica la aplican algunos profesores en los primeros semestres.</p> <p>No todos los profesores inducen al proceso de información, al uso de las TIC y de los recursos electrónicos porque no los dominan. Las instituciones no cubren la demanda para el servicio de internet. El profesor generalmente no emplea métodos de enseñanzas, estrategias didácticas, por desconocimiento.</p>	<p>Los profesores realizan una evaluación diagnóstica el primer día de clases para nivelar los conocimientos e introducir los nuevos. Los profesores usan las TIC y los recursos electrónicos pero no todos, otros improvisan la clase y no consideran esos recursos.</p>
Conducción	<p>No todos los profesores instruyen con precisión y claridad las indicaciones. Los profesores imponen la integración de los equipos en los primeros semestres y frustran la participación, integración e interacción grupal. En los semestres avanzados los alumnos se organizan solos y el profesor recibe el producto final.</p> <p>A pesar de desarrollar una actividad grupal, toma en cuenta la participación individual del alumno.</p>	<p>Los egresados comentan que el profesor instruye con precisión y claridad las instrucciones, aunque algunos profesores dicen que los alumnos no tienen imaginación, iniciativa y dinamismo. Algunos propician un diálogo, un debate.</p> <p>Intervienen en la integración en equipos generando conflictos. Sin la intervención del profesor se fomentan dinámicas de participación, interacción y reflexión. El profesor valora al alumno que destacaba o participaba con sus ideas.</p>
Actividades de aprendizaje	<p>Los profesores en esta actividad planifican visitas a empresas, a obras, entre otros. Pero existen deficiencias en la gestión y vinculación. Para suplir el faltante, ellos introducen dentro de las clases sus propias experiencias sobre el tema.</p>	<p>Los profesores sí relacionan las asignaturas con el entorno profesional. Ellos les daban a los alumnos las herramientas para usar en alguna situación determinada, a través de pláticas sobre su experiencia.</p>

Tutorización	<p>Los profesores reconocen la tutoría como parte de la docencia y estrategia del aprendizaje.</p> <p>Son pocos los profesores que proporcionan correos, chat o teléfonos para estar en contacto con ellos.</p> <p>Entre las cualidades que proponen los alumnos para ser un buen tutor destacan: crear, guiar, conducir, dirigir, conocer al alumno, reforzarlo, programar el tiempo para captar la atención del alumno, empatía.</p>	<p>Los profesores tienen poco interés en la tarea de tutoría.</p> <p>Las TIC las utilizan los profesores para recibir trabajos y tareas.</p> <p>Entre las cualidades que proponen para ser un buen tutor destacan: gusto por su trabajo, motiven a los alumnos, brinden confianza, sean humildes para explicar de nuevo para el alumno que no comprende, tengan disposición, el don de enseñar respetando la diversidad de alumnos, compromiso, seguridad y responsabilidad.</p>
Evaluación		
Evaluación de resultados	<p>En la evaluación el profesor utiliza su propio dispositivo, a veces exámenes, tareas o proyectos. En el informe de resultados no todos los profesores cumplen con proporcionarlo. Es poca o nula la retroalimentación.</p>	<p>En la evaluación el profesor presenta dificultad en esta actividad. No existe uniformidad de criterios para esta actividad evaluadora entre los profesores.</p>
Evaluación de componentes	<p>El profesor no solicita una autoevaluación. Tampoco realiza una evaluación sobre los recursos utilizados oportunamente durante las clases.</p> <p>En la resolución de conflictos, generalmente se presentan cuando el alumno no está de acuerdo con los resultados de la evaluación. Pocos profesores muestran seguridad en el diálogo y resolución de problemas, imponen su palabra.</p>	<p>La institución solicita al alumno la evaluación a sus profesores cada semestre. No realizan una valoración de que los recursos hayan sido suficientes al utilizarlos durante el semestre.</p> <p>Los conflictos se generalizan cuando el profesor no da explicaciones de los resultados obtenidos por los alumnos. Para la solución de conflictos algunos profesores se cierran.</p>

Logro y mejora de la calidad		
Desarrollo institucional	El profesor no participa en la organización y comunicación de investigaciones porque no realizan investigaciones. Pocos fomentan la participación en actividades, generalmente las académicas.	Los eventos institucionales son académicos, deportivos, culturales, carecen de investigaciones. En la creación de proyectos multidisciplinarios existe un tabú en investigación, creen que es difícil.
Relación con el entorno profesional	Los profesores no participan en la movilidad. En las estancias profesionales se participa poco, sobre todo en los intersemestrales. La vinculación con el entorno profesional se realiza a través de la residencia profesional, el servicio social, los viajes de prácticas y las visitas a empresas.	No realizan la movilidad por el trámite que implica. Las estancias profesionales no se promueven. Los profesores se vinculan muy poco con el entorno a través de residencias profesionales servicio social, visita a empresas, obras, entre otros, por los trámites burocráticos que implican.
Seguimiento formativo	Los profesores muestran evidencias de autoformación. Los profesores elaboran material didáctico pero no lo registran ante la Dirección General. En las academias los profesores presentan sus propuestas de planes de estudios de las asignaturas que imparten para llevar a las reuniones de seguimiento curricular.	Son pocos los profesores que muestran evidencias de su autoformación. En la elaboración de material didáctico lo realizan de manera interna, no lo registran en la Dirección General. El seguimiento curricular se promueve a través de la academia para que los profesores presenten sus propuestas para esas reuniones.
Competencias técnico-metodológicas	La autoformación de los profesores manifiesta si muestran iniciativas para ello a través de cursos, talleres y una especialidad o maestría.	Los profesores jóvenes fomentan su autoformación. En las académicas preparan propuestas curriculares y se envían a la Dirección General para participar en las mesas de trabajo de las reuniones curriculares.

Fuente: elaboración propia.

4. Conclusiones y propuestas de formación

Igualmente, a la hora de centrar las conclusiones, hemos de reparar en los objetivos del estudio que apuntaban al diseño del perfil profesional del docente de los IT, para poder identificar y analizar las discrepancias competenciales del diagnóstico realizado en el estudio de campo respecto de aquel.

Es este el momento, pues, de concretar dichas discrepancias apuntadas en el apartado de resultados, considerada la triangulación de los mismos, y presentarlas como conclusiones en clave de necesidades formativas básicamente.

4.1. Planificación

- En la planificación de la asignatura se requiere dar formación a los profesores por horas para elaborar planes y programas de estudio. Enseñarles a elaborar la instrumentación didáctica y avance programático.
- Capacitar al profesorado en el uso de las TIC para que puedan planificarlo en su avance programático e instrumentación didáctica y lo utilicen en la realidad.
- Procurar que se cuente con el servicio de internet en cada una de las instalaciones de los institutos y en toda su dimensión.
- Capacitar al profesorado sobre las modalidades de evaluación del nuevo modelo educativo, con el fin de establecer un criterio común entre todos los profesores para evaluar por competencias.

4.2. Desarrollo

Gestión

- Capacitar al profesorado para gestionar un clima agradable dentro del aula.
- Establecer un criterio común para concertar las bases de participación en las asignaturas entre el profesorado y alumnos, así como la información que se debe proporcionar al alumnado.
- Capacitar al profesorado sobre diversas modalidades y estrategias didácticas para mejorar su práctica educativa.
- Reafirmar la formación del profesorado para el cuidado del medio ambiente y las medidas de seguridad, ya que los profesores son un ejemplo a seguir.

Conducción

- El profesor requiere reforzar su identidad personal y profesional para dar instrucciones con precisión y claridad al alumnado y adquirir mayor seguridad en el desempeño de su práctica docente.
- En el fomento de la participación, integración y reflexión, capacitar al profesorado en dinámicas grupales para que integre grupos de trabajo y les dé seguimiento.
- Urge definir los criterios de evaluación a los alumnos con el nuevo modelo por competencias, pues el profesor marca las pautas para llevar a cabo la actividad. Solo algunos profesores informa a los alumnos al principio de la actividad, pero otros les informan al final, cuando ya ha concluido la actividad.

- También urge establecer qué evidencias de evaluación le deben solicitar al alumno porque no existe unidad de criterios.

Socialización

- Urge establecer la importancia de la evaluación diagnóstica porque no todos los profesores la realizaban, y los que la hacen solamente la llevan a cabo en los primeros semestres, en el primer día de clase. No le dan un valor curricular solo para estar en el mismo nivel de conocimientos.
- Agilizar los trámites de gestión y vinculación de actividades externas planificadas por el profesorado para que les llegue la información a tiempo sobre las actividades que se planeen y se cumplan de acuerdo a lo pactado.

Actividades de aprendizaje

- Realizar la actividad de vinculación para que el conocimiento con el entorno se complemente y se apegue a la realidad.

4.3. Evaluación

Evaluación de resultados

- En esta subcategoría se observa la necesidad del profesorado en cuanto a la evaluación de las competencias. Se requiere capacitar al profesor en el proceso de evaluación para elaborar y aplicar los instrumentos, definir las normas y criterios de evaluación, solicitar evidencias de formación así como al aportar orientaciones al alumnado para corregir, retroalimentar y recomendar para la mejora.

4.4. Logro y mejora de la calidad

Desarrollo institucional

- El profesor participa en la organización de eventos académicos solamente. Urge fomentar la investigación en el profesorado de los IT y crear proyectos multidisciplinarios.
- Urge replantear la identidad institucional del profesor para participar dentro y fuera del entorno institucional.

Relación con el entorno profesional

- Es necesario fomentar la movilidad en las instituciones. También se deben promover entre los profesores las estancias profesionales, y no solamente los sabáticos o becas de posgrado para estudios.

Seguimiento formativo

- El profesor elabora material didáctico, pero solo lo utiliza para sus clases, no lo registra ante dirección general. Se debe promover la participación oficial, es decir, hacer el registro correspondiente.

- En la participación en equipos para elaborar planes y programas de estudios, se promueve en las academias presentar sus propuestas para el seguimiento curricular.

Competencias técnico-metodológicas

- Los profesores fomentan su autoformación, asisten a cursos, traen constancias, pero solo participan los profesores jóvenes. A los profesores que están próximos a jubilarse no les interesa; se debe motivar para participar en la autoformación.
- Los profesores participan en las reuniones curriculares a través de propuestas, se hace un concentrado para participar en las mesas de trabajo de las reuniones. La academia debe promover la participación en ellas.

En síntesis, podemos considerar que los profesores de los IT en Quintana Roo parten de diferentes titulaciones o sin funciones específicas de formación (impartición de cursos). Ellos dominan el contenido que debe impartirse, pero tienen déficit en lo relativo a la planificación, el desarrollo de la formación, la evaluación y el desarrollo y mejora de la formación.

Es por ello que la propuesta del plan de formación que se presenta se centra en los contenidos de tipo psicopedagógico (Tejada, 2002), dirigido a los profesores de los IT de acuerdo al perfil profesional propuesto, con la finalidad de adquirir competencias necesarias para impartir los contenidos propios de la titulación según las necesidades de los alumnos.

Tabla 4. Propuesta de formación

Módulos	Contenidos en la formación
I. Contexto institucional y socioprofesional	<ul style="list-style-type: none"> – La globalización y la sociedad del conocimiento. – Las características del mercado laboral. – La identificación de factores de cambio en el mercado laboral. – El SNEST. – El ECEST. – El modelo educativo del SNEST. – Las competencias profesionales del profesorado. – La visión, misión, los valores institucionales. – La cultura organizacional. – La organización del trabajo. – La comunicación organizacional.

II. La planificación de la formación	<ul style="list-style-type: none"> – Tipología de necesidades. – Evaluación de necesidades. – Técnicas de análisis de necesidades. – Las necesidades formativas del SNEST. – Necesidades de las nuevas tecnologías. – Elaboración de planes y programas de estudio. – Modelos de formación para el trabajo. – Nuevas necesidades individuales: tiempo laboral y tiempo libre. – Las necesidades culturales. – Las emociones y la inteligencia emocional. – Las inteligencias múltiples. – La resiliencia. – Asertividad. – La gestión de instalaciones y recursos electrónicos y didácticos.
III. Diseño curricular de la formación	<ul style="list-style-type: none"> – Competencias en el trabajo. – La planificación del curso. – Especificación de contenidos. – Selección y secuencia de contenidos. – La programación del aprendizaje. – Estrategias metodológicas. – Selección de los medios.
IV. Desarrollo curricular de la formación	<ul style="list-style-type: none"> – Habilidades didácticas del profesor. – Condicionamientos en el proceso de formación. – La comunicación en el aula. – Gestión del clima de clase. – Proceso y métodos de formación. – Procesos y dinámicas de grupos. – Uso de las TIC. – Atención a la diversidad. – El trabajo en equipo colaborativo.
V. Evaluación de la formación	<ul style="list-style-type: none"> – Evaluación de la formación. – Modelos de evaluación. – Proceso de evaluación. – Evaluación de los aprendizajes. – La evaluación de impacto. – Instrumentos y técnicas de evaluación. – Evaluación de programas. – El sistema de acreditación.
VI. Innovación docente, identidad y ética profesional	<ul style="list-style-type: none"> – Procesos y métodos de investigación. – La innovación formativa. – Modelos y estrategias de innovación. – Las vías de intercambio profesional. – Actualización profesional y redes profesionales. – Deontología profesional.

Fuente: elaboración propia.

Referencias bibliográficas

- ALTSCHULD J. W. y WITKIN B. R. (1995). *Planning and conducting needs assessments: a practical guide*. Thousand Oaks Calif. Sage.
- ALTSCHULD, J. W. y WITKIN B. R. (2000). *From needs assessment to action. Transforming Needs into solution strategies*. Thousand Oaks Calif: Sage.
- BARBA, E. et al. (2007). *Enseñar a trabajar. Las competencias de quienes forman para el trabajo*. Montevideo: Cinterfor/OIT.
- BISQUERRA, R. (2009). *Metodología de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- BUNK, G. P. (1994). «La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA». *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- CHACÓN, F. (1989). «Necesidad social y servicio social». *Papeles del Psicólogo*, 41 y 42.
- COMES, M. (2011). *L'Espai Europeu d'Ensenyament Superior: origen, fonaments i construcció*. Tesis doctoral, mención Europea. Barcelona: Universitat Internacional de Catalunya.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional para la Educación en el Siglo XXI. Santillana: Ediciones UNESCO.
- DE MIGUEL M. (coord.) (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza Editorial.
- FERRÁNDEZ, A. et al. (2000). *El formador de formación profesional y ocupacional*. Barcelona: Octaedro.
- GAIRÍN, J. (1996). «La detección de necesidades de formación». En: *II Congreso Internacional de formación Ocupacional*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- GAIRÍN, J. et al. (2004). «La tutoría académica en el Escenario Europeo de la Educación Superior». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 61-77.
- GALVIS, R. (2007). «De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias». *Acción Pedagógica*, 16, 48-57.
- GONZÁLEZ, V. y GONZÁLEZ, M. R. (2007). «Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades». *Revista Iberoamericana de Educación*, 43, 6-15.
- GONZÁLEZ J. et al. (2003). *Una introducción a Tuning Education Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia. General Brochure Spanish version*. Bilbao y Países Bajos. <<http://www.escuelasdearte.es/recursos/tuning.pdf>> [Consulta: 28 mayo 2014].
- GONZÁLEZ, J. et al. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe Final Tuning América Latina 2004-2007*. Universidad de Deusto, Universidad de Groningen. <http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1> [Consulta: 28 mayo 2014].
- HARDEN, R. M. y CROSBY, J. C. (2000). «AMEE guide No. 20: the good teacher is more than a lecturer –the twelve roles of the teacher». *Medical Teacher* 2000; 22 334-337. <<http://dx.doi.org/10.1080/014215900409429>>
- HAWES, G. y CORVALÁN, O. (2005). *Construcción de un perfil profesional. Universidad de Talca. Proyecto MECESUP*. Chile. <http://vrdp.otalca.cl/docs/pdf/Construccion_Perfil_Profesional.pdf> [Consulta: 28 mayo 2014].
- HERNÁNDEZ, S.; POZO, C. y ALONSO, E. (2004). «La aproximación multimétodo en evaluación de necesidades». *Revista Apuntes de Psicología*, 22 (3), 293-308.

- IMBERNÓN, F. (2006). «Actualidad y nuevos retos de la formación permanente». *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (2). <<http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-imbernon.html>> [Consulta: 28 mayo 2014].
- INSER (2008). Consultores Asociados S. C. *Curso Taller Diseño Curricular basado en Normas de Competencias Profesionales y Certificación*. Instituto Tecnológico de Cd. Juárez.
- KU, M. (2013). *Diagnóstico de necesidades basadas en competencias del profesorado de los institutos tecnológicos en Quintana Roo, México*. Tesis doctoral inédita. Universitat Autònoma de Barcelona: Departament de Pedagogia Aplicada.
- LATORRE, A.; RINCÓN, D. y ARNAL, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- MARTÍNEZ, P. y ECHEVERRÍA, B. (2009). «Formación basada en competencias». *Revista de Investigación Educativa*, 27 (1), 125-147. Universidad de Murcia.
- MAS, O. (2009). *El perfil competencial del profesorado universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona: Departament de Pedagogia Aplicada.
- MAS, O. y TEJADA, J. (2013). *Funciones y competencias en la docencia universitaria*. Madrid: Síntesis.
- NAVÍO, A. (2005). *Las competencias profesionales del formador*. Barcelona: Octaedro.
- (2006). «La formación de los profesionales de la formación para el trabajo: algunos dilemas y algunas respuestas». *Revista Educar*, 38, 63-79.
- (2007). «Análisis y detección de necesidades». En: TEJADA, J.; GIMÉNEZ J. *Formación de formadores*. Madrid: Escenario aula Thomson, 71-152.
- PÉREZ CAMPANERO, M. (1991). *Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativas*. Madrid: Narcea.
- PERRENOUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- PORTAL DGIT (2011). *Anuario estadísticos 2011*. <<http://www.sev.gov.mx/servicios/anuario/>>.
- PORTAL DEL ESPACIO COMÚN DE EDUCACIÓN SUPERIOR TECNOLÓGICA (ECEST, 2012). <<http://www.ses.sep.gov.mx/sala-de-prensa/comunicados/item/111-el-ecest-una-base-para-avanzar-en-la-masificacion-de-la-educacion-superior-tuiran/111-el-ecest-una-base-para-avanzar-en-la-masificacion-de-la-educacion-superior-tuiran>>.
- PROMEPE (2012). Perfil Profesional del profesor de los Institutos Tecnológicos. México. <<http://dsa.sep.gov.mx/promepdsa.html>> [Consulta: 28 mayo 2014].
- RUIZ, C. et al. (2008). «Funciones y escenarios de actuación del profesor universitario. Apuntes para la definición del perfil basado en competencias». *Revista de la Educación Superior*, 17 (2), 146, 115-132.
- RUIZ OLABUÉNAGA, J. I. (2003). *Técnicas de triangulación y control de calidad en la investigación socioeducativa. Proyecto de calidad Integrado*. Bilbao: Fundación Horréum Fundazioa y la Universidad de Deusto.
- STUFFLEBEAM, D.; McCORMICK, CH. y NELSON, C. (1984). *Conducting Educational Needs Assessment*. Boston: Kluwer Nijhoff.
- TEJADA, J. (2002). «La formación de formadores. Apuntes para una propuesta de plan de formación». *Educar*, 30, 91-118.
- (2006). «Los actores de la formación». En: TEJADA, J. y GIMÉNEZ, V. (coords.). *Formación de formadores. Escenario Aula*. Madrid: Thomson, 3-68.
- (2009). «Competencias docentes». *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13 (2).

- (2013). «Profesionalización docente en la Universidad: implicaciones desde la formación». *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 10 (1), 170-184. <<http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v10i1.1471>>.
- TOBÓN, S. (2008). *La formación basada en competencias en la educación superior. El enfoque complejo*. Universidad Autónoma de Guadalajara. Curso IGLU 2008. Guadalajara (México).
- UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior*. <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm> [Consulta: 28 mayo 2014].
- (2009). II Conferencia Mundial de Educación Superior. <http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf> [Consulta: 28 mayo 2014].
- VIEYTES, R. (2009). «Campos de aplicación y decisiones de diseño en la investigación». En: Merlino, A. (coord.). *Investigación cualitativa en ciencias sociales*. Buenos Aires: Cengage Learning.
- VILLA, A. y VILLA, O. (2007). «El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades». *Educar*, 40, 15-48.
- WITKIN, B. R. (1977). *Analysis-of-needs-assessment-techniques-for-educational-planning-at-state-intermediate-and-district-levels*. Hayward, Calif: Alameda County School Dept.
- ZABALZA, M. (2004). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea Ediciones.

Online community building in classrooms and schools: Using the internet to extend teachers' face-to-face community practices

Julio Meneses
Josep M. Mominó

Universitat Oberta de Catalunya. Spain.
jmenesesn@uoc.edu
jmomino@uoc.edu



Recibido: 27/12/2014
Aceptado: 11/2/2015

Abstract

Using a digital inequality approach, this study analyses the introduction of the internet into teachers' daily activity in order to support and enhance community building in classrooms and schools. From a representative sample of 350 schools offering compulsory and post-compulsory education in Catalonia (Spain), 2,163 teachers were surveyed. After controlling for school and socio-demographic characteristics, a hierarchical multiple regression analysis was conducted to assess the effects of face-to-face community building and digital literacy. The article analyses their main and interaction effects and discusses the implications of the observed patterns in relation to the introduction of the internet in order to extend and reinforce teachers' face-to-face teaching and professional practices. Going beyond the technological promise, our findings suggest the opportunity to encourage agreement between teachers, school administrators, and policy makers on the importance of a community approach that recognises the value of communication and collaboration as a successful means of addressing the educational challenges of schooling.

Keywords: Internet; social interaction and community involvement; teaching and professional practices; digital inequality; digital literacy.

Resum. *El desenvolupament comunitari en línia a les aules i escoles: L'ús d'internet per part del professorat com a extensió de les pràctiques comunitàries no mitjançades per la tecnologia*

Utilitzant una aproximació basada en la desigualtat digital, aquest treball analitza la introducció d'internet a l'activitat quotidiana dels professors per donar suport i millorar el desenvolupament comunitari a les aules i escoles. Es van enquestar dos mil cent seixanta-tres (2.163) professors d'una mostra representativa de 350 escoles i instituts que ofereixen educació obligatòria i postobligatòria a Catalunya (Espanya). Una vegada controlades les característiques dels centres educatius i les característiques sociodemogràfiques dels professors, una regressió múltiple jeràrquica va permetre avaluar els efectes de les pràctiques comunitàries no mitjançades per la tecnologia i l'alfabetització digital. L'article analitza els seus efectes principals i d'interacció, i discuteix les implicacions dels patrons observats en relació amb la introducció d'internet com a extensió de les pràctiques docents i professionals no mitjançades per la tecnologia del professorat. Més enllà de la promesa tecnològica,

els nostres resultats suggereixen també l'oportunitat de promoure un acord entre els professors, els equips directius i els responsables polítics sobre la importància d'una perspectiva comunitària que reconegui el valor de la comunicació i la col·laboració com a instruments eficaços per fer front als reptes de l'educació escolar.

Paraules clau: internet; interacció social i participació comunitària; pràctiques docents i professionals; desigualtat digital; alfabetització digital.

Resumen. *El desarrollo comunitario en línea en las aulas y escuelas: El uso de internet por parte del profesorado como extensión de las prácticas comunitarias no mediadas por la tecnología*

Utilizando una aproximación basada en la desigualdad digital, este trabajo analiza la introducción de internet en la actividad cotidiana de los profesores para dar apoyo y mejorar el desarrollo comunitario en las aulas y escuelas. Se encuestaron dos mil ciento sesenta y tres (2.163) profesores de una muestra representativa de 350 escuelas e institutos que ofrecen educación obligatoria y postobligatoria en Cataluña (España). Una vez controladas las características de los centros educativos y las características sociodemográficas de los profesores, una regresión múltiple jerárquica permitió evaluar los efectos de las prácticas comunitarias no mediadas por la tecnología y la alfabetización digital. El artículo analiza sus efectos principales y de interacción, y discute las implicaciones de los patrones observados en relación con la introducción de internet como extensión de las prácticas docentes y profesionales no mediadas por la tecnología del profesorado. Más allá de la promesa tecnológica, nuestros resultados sugieren la oportunidad de promover un acuerdo entre los profesores, los equipos directivos y los responsables políticos sobre la importancia de una perspectiva comunitaria que reconozca el valor de la comunicación y la colaboración como instrumentos eficaces para hacer frente a los retos de la educación escolar.

Palabras clave: internet; interacción social y participación comunitaria; prácticas docentes y profesionales; desigualdad digital; alfabetización digital.

Sumario

- | | |
|---|--------------------------|
| 1. Introduction | 5. Discussion |
| 2. Digital inequality in teachers' use of the internet for community purposes | 6. Conclusion |
| 3. Method | Acknowledgements |
| 4. Findings | Bibliographic references |

1. Introduction

Although considerable effort has been made to promote information and communications technology (ICT) in schools, a mixture of enthusiastic and critical positions have arisen regarding its expected effects on primary and secondary education. Several commentators (Hepp et al., 2004; OECD, 2004; Trucano, 2005) have discussed their potential—and hopeful—contribution to improving learning results, or at least to achieving them more efficiently. Despite the increasing effort to equip and wire schools around the world

(Eurydice, 2011; Plomp et al., 2009; UNESCO, 2011), the still scarce presence of ICT in classrooms and its limited impact on educational outcomes (OECD, 2011; Scheuermann & Pedró, 2009) have led to scepticism in academic discussion. Even if the faith in technology to solve educational problems were justified, its realisation appears far from providing sufficient evidence to support the public and political debate (Livingstone, 2012; Voogt et al., 2013).

Moving beyond the promise of its effects on traditional outcomes, the main aim of this research is to take an alternative approach and focus on examining the changes that may arise in daily classroom and school activity (Law et al., 2008; UNESCO, 2011). That is, rather than trying to determine a hypothetical influence of technology on student achievement, our concern is to explore how its appropriation¹ by primary and secondary teachers is helping to shape their teaching and professional practices (European Commission, 2013; OECD, 2010; Voogt & Plomp, 2010). Given the new opportunities that ICT – and particularly the internet² – offer for fostering interaction and collaboration, this study seeks to examine its incorporation in classrooms and schools to support and enhance community building. Furthermore, we are interested in the relationship between technology and non-technology mediated practices, seeking to obtain more in-depth knowledge about the role that teachers' face-to-face community practices play in their appropriation of the internet for the same purpose.

2. Digital inequality in teachers' use of the internet for community purposes

This study uses a digital inequality approach to studying the factors involved in primary and secondary teachers' appropriation of the internet for community purposes, examining its relationship with the corresponding face-to-face teaching and professional practices, and addressing the role that digital literacy plays in this relationship. As has been argued (van Dijk, 2005, 2013; DiMaggio et al., 2004; Hargittai, 2011), the incorporation of the internet into everyday life responds to a complex process of appropriation that is ultimately a function of important factors such as the unequal conditions of access, motivations, abilities, and purposes of use. Digital inequality research has therefore emerged as an alternative approach to the digital divide, in which the degree of digital inclusion was mainly seen as a consequence of unequal access to the internet or the frequency of its use. Instead, the idea of portraying the widening divide between users and non-users as a digital divide needs

1. Although the term "appropriation" is commonly used in situations in which a subject sets an object apart for his/her particular use in exclusion of others, in this paper we use "internet appropriation" to mean the process of the meaningful incorporation of the internet in specific contexts of everyday life.
2. As a result of the perspective adopted in our research, the non-capitalisation of the word "internet" in this paper – as in the common use of terms like "television", "radio", "newspaper", and "telephone" – is a deliberate expression of its daily use and humble nature.

to be revised (Lenhart & Horrigan, 2003; Steyaert, 2002), and a broader view of the social implications of technology has been suggested (Robinson et al., 2003). As we have discussed elsewhere (Meneses & Mominó, 2010), when conditions of access and frequency of use are not the only concern, new research opportunities open up for further examination of such a complex phenomenon.

Digital inequality also proposes a more in-depth analytical framework in order to improve the explanations of why the internet is appropriated unequally. Rooted in the knowledge gap hypothesis (Tichenor et al., 1970), digital divide research typically assumes a mechanical association between greater social and economic advantages and better access or use of information. In this regard, socio-demographic characteristics (i.e., age, gender, education, and income) have commonly been used to examine the differences between users and non-users. While this has been a useful approach for the initial development of the research into the diffusion of the internet, it has also been criticised as being a limited approach to investigating the factors involved in its unequal appropriation (van Dijk & Hacker, 2003; Lievrouw & Farb, 2003; Warschauer, 2003). Even if we only consider the apparent binary gap between users and non-users, ways of overcoming the limitations of an approach that is essentially based on socio-demographic characteristics need to be addressed in a more substantial and comprehensive manner. That is, according to Lievrouw and Farb (2003), through a careful consideration of the unequal interests, concerns, expertise, and actual contexts of internet use involved in its appropriation in everyday life.

Taking this framework as a starting point, this research analyses the incorporation of the internet in order to support and enhance community building in primary and secondary education. After an in-depth analysis of both face-to-face (Meneses & Mominó, 2008) and technology-mediated (Meneses & Mominó, 2012) community practices in Catalan schools, our aim is to explore how the internet is embedded into teachers' everyday activity in classrooms and schools, and to examine its relationship with the corresponding face-to-face teaching and professional practices. Although there has been increasing interest in the progressive incorporation of ICT in classrooms and schools in recent decades, empirical investigation of the specific opportunities for fostering and supporting social interaction and community involvement has, with a few exceptions, not received proper attention.

Among these, we can cite the works by Lin et al. (2008), Duncan-Howell (2010), and Tsai et al. (2010), which studied online communities as professional development tools for knowledge sharing, mutual support, and collaboration between teachers. Suntisukwongchote (2006) examined the new opportunities offered by electronic mail for the same matters, and Warschauer (1995) extended his approach to include student support through single classroom and interclass email collaboration. Moreover, Turcotte (2008) focused on collaboration between students belonging to different classrooms at remotely networked schools, Dardenne (2010) observed the varied types of

use of the internet to enhance school-to-home communication and parent involvement, and Tomai et al. (2010) analysed the benefits of students participating in an online school community. A scattering of partial studies have failed to address online community building in classrooms and schools in a comprehensive and unified manner and have rarely explored its relationship with the corresponding non-technology mediated practices.

In this regard, it is important to note some interesting efforts aimed at studying the different ways teachers interact and collaborate online and face-to-face in developing their professional networks. Analysing patterns of communication, Schuck (2003) acknowledged the perceived value that teachers place on the availability of different means of interaction, including both technology and non-technology mediated, for the development of supportive professional networks. However, although the new means are perceived as flexible and convenient in some cases, teachers still prefer face-to-face encounters with their colleagues. In this respect, Carmichael and Procter (2006) showed an important contradiction between the perceived potential of the internet to support interaction and collaboration and their actual use in teachers' daily activity. Resources, services, and online environments that support the development and sharing of teaching practices in and between schools are scarce and uneven. Instead, online networks in schools usually lead to asymmetrical relationships in which government agencies and commercial providers distribute information rather than encourage teachers to collaborate and support one another. Interestingly, when online means of interaction are developed, they mostly supplement more traditional approaches rather than transform teachers' relational practices. This trend was also observed by Matzat (2010), who stressed the importance of face-to-face relations in the creation of successful conditions to support online interaction between teachers.

To fill this gap in the literature, this study adopts a digital inequality approach to studying primary and secondary teachers' appropriation of the internet for community purposes in a comprehensive and unified way. Therefore, we are not interested in the existence of a divide between those who access or use the internet nor in a differentiated study of the use of available services such as the worldwide web, electronic mail, instant messaging or internet relay chat. Instead, we will focus on the specific purpose for which the internet is incorporated into teachers' everyday activity in order to support the ways classrooms and schools organise their functioning and the opening up of these two contexts to the local community. That is, in the creation of new opportunities for teamwork, participation, and joint responsibility both in classrooms and schools. Likewise, as a result of the approach taken in this study, we analyse the relationship between online and face-to-face community building with the appropriate control for school and socio-demographic characteristics, and address the specific role that digital literacy plays in this relationship.

3. Method

The study was conducted as part of the *Catalonia Internet Project*³ (PIC in Catalan): *Schooling in the network society*, a larger exploratory study of the specific traits in introducing the internet in primary and secondary education in Catalonia, Spain. The PIC's main objective is to address the contribution of the internet to a new educational culture adjusted to the requirements of the Network Society (Mominó et al., 2008). The study's fieldwork was conducted in 2003 with the support of the Department of Education of the Generalitat de Catalunya (Catalan Government) and the Jaume Bofill Foundation, collecting survey data from a representative sample of 350 primary and secondary schools. Given the limited availability of nationally representative data and despite the fact that these data are somewhat dated, they nonetheless offer an excellent opportunity to examine primary and secondary teachers' appropriation of the internet for community purposes in an entire education system. These data have not been used to examine the relationship with the corresponding face-to-face teaching and professional practices, and more recent and comparable data are not known to be available.

3.1. Data collection

A survey was conducted at the end of the 2002-2003 academic year (December 2002-April 2003) of a representative and stratified sample of 350 centres offering compulsory primary (175), compulsory secondary (82), post-compulsory (59), and vocational (34) education. Primary and secondary schools participating in the study were randomly selected from a list of 2,726 centres providing compulsory and post-compulsory education in Catalonia. This sampling frame was developed with the support of the Department of Education of the Generalitat de Catalunya, and was used to determine the sample size with a proportional allocation according to educational level, region, size of town/city where the school was located, and type of funding.

3.2. Participants

The final sample of the study was composed of 2,163 teachers teaching at compulsory primary (36%), compulsory secondary (31%), post-compulsory (25%), and vocational education (8%), who completed an in-school, in-depth, self-administered questionnaire assisted by the research staff. At a confidence level of 95.5%, this research enabled us to obtain statistically representative information on the teaching staff serving in the entire education system in

3. The *Catalonia Internet Project* is an interdisciplinary research programme focused on the characteristics and development of the information society in Catalonia. It is directed by professors Manuel Castells and Imma Tubella, and conducted by researchers from the Internet Interdisciplinary Institute (IN3) of the Universitat Oberta de Catalunya (UOC). See <http://www.uoc.edu/in3/pic/eng>.

Catalonia with a maximum error of $\pm 2.1\%$ ($p=q=0.50$ and $k=2$). Thirty-eight percent of the teachers were males, with a mean age of 40.73 (s.d.=9.04), of whom 70% were between 31 and 50 years of age.

3.3. Measures

School characteristics. The research includes information about the education levels offered (i.e., compulsory primary, compulsory secondary, post-compulsory or vocational education), the school's type of funding (public or private), and the total population of the town or city where it was located. Location information was recorded in a four-level ordinal measure that ranges from less than 5,000 inhabitants to 500,001 or more inhabitants.

Socio-demographic characteristics. Participants were asked to provide basic demographic information on age and gender. According to the specific traits of the diffusion of the internet in Catalan society, age was recoded to identify teachers born in 1973 or later. As Castells et al. (2003) have observed, there are several circumstances related to political, economic, and cultural conditions that show evidence of a more prominent role for citizens aged 30 or younger in the transition to the network society in Catalonia. Participants born before 1973 were also grouped into two categories, which included teachers aged between 31 and 50 years old, and teachers aged 51 years or older. Although the effects of age were modest, the three-level ordinal variable resulted in a slightly better fit of the regression models compared to the original measure, and was consequently chosen for this study. Additionally, a measure of the teachers' experience with the internet was built based on their reported frequency of access at home, using a four-level ordinal rating scale ranging from "never or almost never" to "daily".

Digital literacy. In order to assess teachers' digital literacy, a list of seven different internet-oriented digital practices (i.e., using a browser, downloading a file, sending an e-mail, adding a link or an attachment, using instant messaging applications, and building a website) was presented. Responses served as proxy measures for observed skills, which are not only much less expensive and difficult to collect for large samples, but also proven to be better predictors in comparison with other measures such as general self-perceived ability (Hargittai, 2005). Answers reporting their ability were coded as seven dichotomous indicators that were ultimately treated as a seven-item scale for the exploratory factor analysis. Given their non-metric nature, principal components analysis (PCA) with polychoric correlation was carried out to validate the resulting measure. A one-component solution was obtained (KMO=0.774 and a significant Bartlett's test, $p=0.000$) with component loadings ranging from 0.751 to 0.913. This solution accounted for 73.22% of the total variance and showed a Cronbach's α of 0.939.

Face-to-face community building. Participants were asked to report their face-to-face teaching and professional practices with regard to five key areas involved in community building both in the classroom and at an organisational level (see Meneses & Mominó, 2008, for further discussion). Teachers reported on a three-level ordinal rating scale that described how frequently (“never”, “occasionally”, or “regularly”) they participate in school decision making, work together with other teachers belonging to their school, are involved in joint educational projects with other schools, are open to the participation of parents in their teaching practices, and are open to the participation of other local professionals from outside their school in their teaching practices. PCA with polychoric correlation showed a one-component solution (KMO=0.762 and a significant Bartlett’s test, $p=0.000$) with component loadings ranging from 0.630 to 0.762. This solution accounted for 51.89% of the total variance and showed a satisfactory level of internal consistency with a Cronbach’s α of 0.768.

Online community building. Participants were asked to report their use of the internet for community purposes both in the classroom and on an organisational level (see Meneses & Mominó, 2012, for further discussion). Using a common approach to face-to-face practices, a list of eight different community-oriented uses of the internet for teaching (i.e., communicating with students, promoting teamwork as a classroom dynamic in their classes, participating in joint educational projects with other schools, and opening up their teaching to parental involvement) and professional matters (i.e., communicating with other colleagues teaching at the same school, collaborating with teachers belonging to other schools, engaging with parents, and interacting with other local professionals from outside of their school) was presented. Responses reporting their use of the internet for community purposes were coded as eight dichotomous indicators that were treated as an additional scale. PCA with polychoric correlation yielded an initial two-component solution that accounted for 47.46% and 21.17% of the total variance, respectively. As expected, oblimin rotation revealed the two components representing both classrooms and schools as contexts of online community building to be correlated ($r=0.33$). Since the eight-item scale showed a high level of internal consistency with a Cronbach’s α of 0.842, the impossibility of distinguishing between classroom and school face-to-face community building led us to focus on the complete scale as a single measure of teachers’ use of the internet for community purposes. A one-component solution was accordingly retained for parsimony (KMO=0.745 and a significant Bartlett’s test, $p=0.000$) with component loadings for all eight items ranging from 0.503 to 0.844.

3.4. Analysis

To accomplish the objectives of this research, we started out with descriptive and bivariate analyses of the selected measures. Appropriate measures of asso-

ciation and corresponding significance tests were calculated depending on the level of measurement: Pearson's r was used between pairs of continuous variables; Spearman's rho (r_s) was used between ordinals and pairs formed by quantitative and ordinal variables; point-biserial correlation (r_{pb}) was calculated between quantitative and dichotomous variables; and phi (r_ϕ) served to test correlations between dichotomous and pairs formed by ordinal and dichotomous variables. A multivariate regression was then developed to examine the factors involved in teachers' use of the internet for community purposes, testing for separate effects, and controlling for the other variables included in the models.

Accordingly, four sets of variables were specified and a step-by-step procedure was carried out through hierarchical multiple regression (Cohen et al., 2003). First, school characteristics included the specific school attributes from which the sample for the study was built, including the education level offered, the school's type of funding, and its location. Age, gender, and teachers' frequency of internet access at home were incorporated as socio-demographic characteristics from which their effect on online community building could also be controlled. The main effects model tested in this research was then specified by the addition of face-to-face community building and digital literacy. Lastly, in the fourth step, a linear-by-linear interaction between the two latter factors was computed and added to specify the full effects model, within which a conditional relationship between online and face-to-face community building on the different levels of teachers' digital literacy was examined.

Using hierarchical regression, the ability to improve the explained variance in teachers' use of the internet for community purposes was computed for each four sets of independent variables, step by step, over and above that explained by previous sets. R -squared (R^2) was computed as a measure of the total amount of variance explained collectively by all the independent variables included in each model. F -tests were used to determine the significant contribution of each step to the explanation reflected in R^2 increments. Regression coefficients (B), standard errors (SE), t -tests of significance, and the corresponding standardised versions (Beta) were also computed, the latter serving as a measure of the relative importance of any variable considered in each model.

Ordinal and dichotomous independent variables were dummy coded, and both face-to-face community building and digital literacy were centred (i.e., the mean was subtracted from raw scores) to remove nonessential multicollinearity purely due to scaling. No significant violation of the major assumptions of regression modelling was observed. Alternative non-linear models were computed to test linearity and were discarded. Variance-inflation factors (VIF) did not show any evidence of multicollinearity among the variables included in the subsequent models, and multivariate normality was checked by inspecting the residuals.

Finally, in order to examine the interaction – that is, the conjoint effect of the predictors involved – a simple slope analysis was also carried out (Jaccard & Turrisi, 2003). Three points (i.e., mean, one standard deviation above, and one below) representing low, average, and high levels of digital literacy and face-to-

face community building were selected for this purpose. Intercept, simple slopes, standard errors, t-tests, and 95% confidence intervals were calculated for both. Regression lines for low, average, and high levels of digital literacy and face-to-face community building were also plotted for further examination.

Factor 9.20 (Lorenzo-Seva & Ferrando, 2006) was used for the PCA with polychoric correlation and reliability analysis, and SPSS 22 assisted the descriptive, bivariate, and multivariate analyses. A proper standardised solution was computed separately for the full effects models to replace the one provided by SPSS, as it incorrectly handles the product term modelling the interaction (Aiken & West, 1991). Interaction 1.7 (Soper, 2013) was used to analyse and plot the interaction in the final model.

Table 1. Mean, standard deviation, and correlations for the observed variables ($n=2,163$)

	M	SD	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Online community building (1)	1.41	1.63	-								
Face-to-face community building (2)	5.03	2.04	0.29 ^c	-							
Digital literacy (3)	3.92	2.01	0.35 ^c	0.08 ^c	-						
Education level ^d (4)	1.04	0.96	-0.01	-0.27 ^c	0.12 ^c	-					
School's type of funding ^e (5)	0.40	0.49	-0.05 ^a	-0.01	-0.01	0.08	-				
Town population ^f (6)	1.63	0.96	-0.08 ^c	-0.12 ^c	-0.02	0.16 ^c	0.36 ^c	-			
Age ^g (7)	1.00	0.55	-0.07 ^b	0.07 ^b	-0.24 ^c	0.00	-0.01 ^c	0.08 ^c	-		
Gender ^h (8)	0.38	0.49	0.11 ^c	0.31 ^c	0.31 ^c	0.16 ^c	0.02	0.04	0.05 ^a	-	
Internet access at home ⁱ (9)	1.51	1.19	0.31 ^c	0.05 ^a	0.64 ^c	0.12 ^c	-0.04	0.04	-0.15 ^c	0.23 ^c	-

^a $p < 0.050$; ^b $p < 0.001$; ^c $p = 0.000$.

^d 0=Compulsory primary, 3=Vocational Education; ^e 0=Public, 1=Private; ^f 0=Less than 5,000, 3=500,001 or more; ^g 0=30 years old or younger, 2=51 years old or older; ^h 0=Female, 1=Male; ⁱ 0=Never or almost never, 3=Daily.

Source: authors' elaboration.

4. Findings

4.1. Descriptive and bivariate analyses

Table 1 shows that use of the internet for community purposes is not widespread among primary and secondary teachers. The sample mean of online community building is 1.41 (s.d.=1.63) on a scale ranging from zero to eight. In contrast, both face-to-face community building and digital literacy have higher observed means, with corresponding averages of 5.03 (s.d.=2.04) and 3.92 (s.d.=2.01) in two scales ranging from zero to ten and zero to seven, respectively. Our results suggest fairly digitally literate teaching staff, at least in terms of the mastery of basic internet skills, with face-to-face community practices being slightly more common in their daily activity in classrooms and schools.

Online community building appears to be less pervasive than the corresponding face-to-face community practices, and both also show an expected and statistically significant correlation ($r=0.29$, $p=0.000$). Digital literacy is also moderately correlated ($r=0.35$, $p=0.000$), suggesting that teachers' digital skills are an important predictor of their appropriation of the internet for community purposes. In turn, face-to-face community building is slightly correlated with digital literacy ($r=0.08$, $p=0.000$), but this association is too weak to be of practical significance. As a result, and coherently with the intuition that non-technology mediated practices do not increase or decrease digital literacy or vice versa, subsequent analyses of the interaction will consider them to be moderators rather than mediators (Frazier et al., 2004).

A mediation effect would require an association between face-to-face community building and digital literacy in order to be the explanatory mechanism of their relationship with the appropriation of the internet for community purposes. However, under the more plausible hypothesis of moderation, the effects are conditional, i.e., they alter or modify the direction or strength of the relationship without the need to be correlated (Baron & Kenny, 1986). As expected, teachers' digital literacy may act as a moderator, changing the relationship between face-to-face community building and the appropriation of the internet in classrooms and schools for the same purpose. The opposite may also hold true, i.e., face-to-face community building moderating the relation between digital literacy and online community building, as the interaction can be interpreted in both directions in non-causal studies.

Continuing with the bivariate exploration, columns 1 to 3 of Table 1 provide information on the relationship between these three measures and other independent variables considered in this research. Firstly, with regard to school characteristics, education level appears to be correlated with face-to-face community building ($r_s=-0.27$, $p=0.000$) and digital literacy ($r_s=0.12$, $p=0.000$) in an opposite direction. Type of school funding (i.e., public or private) does not show any substantial difference, and location of the school appears to be slightly and negatively associated with online ($r_s=-0.08$, $p=0.000$) and face-to-face ($r_s=-0.12$, $p=0.000$) community building. On the other hand, with regard

to socio-demographic characteristics, teachers' age is negatively correlated with digital literacy ($r_s=-0.24$, $p=0.000$), while a consistent gender effect in favour of male teachers is observed in relation to online community building ($r_{pb}=0.11$, $p=0.000$), face-to-face community building ($r_{pb}=0.31$, $p=0.000$), and digital literacy ($r_{pb}=0.31$, $p=0.000$). Lastly, it should also be noted that frequency of internet access at home is positively associated with the three measures, showing a stronger relationship with digital literacy ($r_s=0.64$, $p=0.000$) and online community building ($r_s=0.31$, $p=0.000$).

4.2. Multivariate analysis

The left side of Table 2 shows the results for the first two regression models comprising school and socio-demographic variables that were controlled in the analysis of teachers' use of the internet for community purposes. Firstly, it should be noted that although the school characteristics model (1) is statistically significant ($F=3.419$, $p<0.001$), in the school and socio-demographic characteristics model (2) the R^2 increases from 0.011 to 0.107 (F for the R^2 change= 37.280 , $p=0.000$). The second model is also statistically significant ($F=19.238$, $p=0.000$), and shows a significant negative effect of education level – which was not previously observed in the bivariate analysis – and location of school, both of which are consistent with the effects observed in the school characteristics model.

Compulsory secondary (Beta= -0.095 , $p=0.000$) and post-compulsory (Beta= -0.085 , $p<0.001$) teachers appear to use the internet for community purposes less than their counterparts in primary education. Moreover, teachers at schools located in less populated towns (e.g., of less than 5,000 inhabitants) seem to be more frequent users than their counterparts teaching in medium and large cities, with Beta coefficients ranging from -0.070 ($p<0.050$) to -0.109 ($p<0.010$). In both regression models, and according to the initial explorations in the bivariate analysis, the type of school funding is not statistically significant. In contrast, the socio-demographic characteristics introduced in the second regression model, such as gender and frequency of internet access at home, showed a significant and positive effect. Male teachers use internet for community purposes somewhat more frequently (Beta= 0.056 , $p<0.010$), as do those who are more frequently connected compared with those who never or almost never use the internet at home (e.g., Beta= 0.329 , $p=0.000$, for daily users). These results are consistent with the exploratory analysis, but also show that the initial bivariate effect of age becomes non-significant in the subsequent multivariate regressions.

The right side of Table 2, starting with the main effects model (3), enables us to examine the effect of both face-to-face community building and digital literacy with the appropriate statistical control for school and socio-demographic characteristics. In terms of its overall fit, the third regression model is also statistically significant ($F=36.553$, $p=0.000$), with the R^2 increasing to a more acceptable level of 0.207 (F for the R^2 change= 133.331 , $p=0.000$). Com-

Table 2. Hierarchical multiple regression of teachers' use of the internet for community purposes ($n=2,163$)

	School characteristics model (1)			School and socio-demographic characteristics model (2)			Main effects model (3)			Full effects model (4)		
	B (SE)	Beta	t	B (SE)	Beta	t	B (SE)	Beta	t	B (SE)	Beta	t
Intercept	1.788 (0.102)	-	17.473 ^d	1.246 (0.136)	-	9.189 ^d	1.438 (0.131)	-	10.987 ^d	1.435 (0.130)	-	11.050 ^d
Education level												
Compulsory primary	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Compulsory secondary	-0.210 (0.090)	-0.059	-2.328 ^a	-0.337 (0.087)	-0.095	-3.876 ^d	-0.077 (0.084)	-0.022	-0.906	-0.084 (0.084)	-0.039	-1.007
Post-Compulsory	-0.126 (0.095)	-0.033	-1.317	-0.321 (0.093)	-0.085	-3.470 ^c	-0.067 (0.090)	-0.018	-0.747	-0.075 (0.089)	-0.032	-0.834
Vocational Education	0.015 (0.141)	0.003	0.109	-0.129 (0.136)	-0.021	-0.948	0.086 (0.130)	0.014	0.664	0.088 (0.129)	0.024	0.685
School's type of funding												
Public	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Private	-0.074 (0.079)	-0.022	0.933	-0.022 (0.077)	-0.006	-0.284	0.001 (0.072)	0.000	0.020	0.000 (0.072)	0.000	-0.009
Town population												
Less than 5,000	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
5,000 – 50,000	-0.190 (0.124)	-0.055	-1.535	-0.242 (0.118)	-0.070	-2.043 ^a	-0.217 (0.112)	-0.063	-1.946 ^a	-0.218 (0.111)	-0.103	-1.966 ^a
50,001 – 500,000	-0.338 (0.128)	-0.096	-2.644 ^b	-0.386 (0.123)	-0.109	-3.149 ^b	-0.310 (0.116)	-0.088	-2.680 ^b	-0.302 (0.115)	-0.140	-2.636 ^b
500,001 or more	-0.327 (0.140)	-0.082	-2.343 ^a	-0.389 (0.135)	-0.097	-2.891 ^b	-0.217 (0.127)	-0.068	-2.132 ^a	-0.256 (0.126)	-0.106	-2.035 ^a
Age												
30 years old or younger	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
31 – 50 years old	0.096 (0.100)	0.027	0.960	0.071 (0.095)	0.020	0.749	0.048 (0.095)	0.022	0.505	0.048 (0.095)	0.022	0.505
51 years old or older	-0.113 (0.128)	-0.025	-0.885	0.000 (0.124)	0.000	-0.007	-0.032 (0.123)	-0.011	-0.258	-0.032 (0.123)	-0.011	-0.258
Gender												
Female	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Male	0.187 (0.073)	0.056	2.578 ^b	0.077 (0.071)	0.023	1.087	0.077 (0.070)	0.038	1.102	0.077 (0.070)	0.038	1.102

Table 2 (continued)

	School characteristics model (1)		School and socio-demographic characteristics model (2)		Main effects model (3)		Full effects model (4)	
	B (SE)	Beta t	B (SE)	Beta t	B (SE)	Beta t	B (SE)	Beta t
Internet access at home								
Never or almost never								
Monthly			0.291 (0.116)	0.058 2.515 ^a	0.012 (0.113)	0.002 0.110	0.030 (0.112)	0.010 0.269
Weekly			0.615 (0.088)	0.172 7.005 ^d	0.113 (0.094)	0.032 1.194	0.133 (0.094)	0.061 1.424
Daily			1.226 (0.094)	0.329 13.099 ^d	0.501 (0.110)	0.135 4.562 ^d	0.503 (0.109)	0.222 4.619 ^d
Face-to-face community building								
Digital literacy					0.206 (0.017)	0.255 12.215 ^d	0.207 (0.017)	0.421 12.357 ^d
Interaction					0.207 (0.022)	0.254 9.354 ^d	0.211 (0.022)	0.423 9.608 ^d
							0.045 (0.008)	0.185 5.859 ^d
Model summary								
R ² (Adjusted R ²)		0.011 (0.008)		0.107 (0.101)		0.207 (0.202)		0.220 (0.214)
F for the model		3.419 ^c		19.238 ^d		36.553 ^d		36.959 ^d
R ² change		0.011		0.095		0.101		0.013
F for change in R ²		3.419 ^c		37.280 ^d		133.331 ^d		34.330 ^d

^a $p < 0.050$; ^b $p < 0.010$; ^c $p < 0.001$; ^d $p = 0.000$.

Source: authors' elaboration.

pared to the previous model, there is still a slightly negative effect of the location of the school in favour of teachers in less populated towns, with Beta coefficients ranging from -0.063 ($p < 0.050$) to -0.088 ($p < 0.010$). However, the effect of the education level of the school and the teachers' gender become statistically non-significant as the hierarchical regression evolves towards the main effects model and beyond. Additionally, the influence of the frequency of internet access at home also declines, showing only a statistically significant difference between daily users and those that are never or almost never connected (Beta=0.135, $p=0.000$).

Interestingly, the inclusion of face-to-face community building (Beta = 0.255, $p=0.000$) and digital literacy (Beta=0.254, $p=0.000$) shows an expected and positive effect after controlling for school and socio-demographic characteristics. Being more involved in face-to-face community building and having a higher level of digital literacy are indeed the strongest predictors among the variables included in the main effects model, showing an independent and reasonably comparable effect on the appropriation of the internet for community purposes, which ultimately contributes to a significant increase in the total explained variance. However, the aim of this study is to broaden our knowledge of the eventual interaction between both predictors, considering their role as moderators in the final regression model.

In the last column of Table 2, the full effects model (4) is the final step of the hierarchical procedure carried out in this study. The overall adjustment of the final model is acceptable ($F=36.959$, $p=0.000$) and implies a moderate but statistically significant change with respect to the previous model (F for the R^2 change=34.330, $p=0.000$) that slightly improves the R^2 to a value of 0.220. After examining the regression coefficients, location of school and, marginally, frequency of internet access at home are the only lasting significant effects out of the school and socio-demographic characteristics included as statistical controls. Beta coefficients range from -0.103 ($p < 0.050$) to -0.140 ($p < 0.010$) in favour of schools located in small towns with less than 5,000 inhabitants. In turn, the effect of the frequency of access at home is only present for the most frequently connected teachers (i.e., daily users, with Beta=0.222, $p=0.000$). No other control variables appear to contribute significantly to the explanation of the variability in teachers' use of the internet for community purposes in classrooms and schools.

With regard to interpreting the coefficients of the variables involved in the interaction, it is important to note that multiple regressions with interactions require careful consideration. As opposed to the main effects model, the effect of the predictors is modelled by incorporating the first order and the corresponding second order terms that carry the interaction in the equation. Here, first order terms (i.e., face-to-face community building and digital literacy) represent simple effects compared to their effects in the main effects model, that is, their conditional effects once the joint influence of both predictors has been statistically controlled. Specifically, the associated coefficients represent their relative contribution to the regression model when the value of the moderator variable involved in

the interaction equals zero. Since the measures were mean centred for the regression analysis, it is safe to interpret them as the particular influence of the independent variable at the sample mean of the moderator variable. The interaction term, in turn, carries the remaining combined effect of both predictors, and represents the change in the slope of the regression on the independent variable given a unit increment in the moderator variable.

Hence, the conditional effects of face-to-face community building (Beta=0.421, $p=0.000$) and digital literacy (Beta=0.423, $p=0.000$) are both statistically significant, as is the case for their interaction (0.185, $p=0.000$). In the specific case of teachers with average digital skills, being more involved in face-to-face community building contributes positively to the appropriation of the internet for community purposes. The opposite is also true, as having a higher level of digital literacy – in the case of teachers with average involvement in face-to-face community building – is associated with more frequent use of the internet for the same purpose. In other words, both predictors have an independent, positive, and nearly comparable effect on the unequal appropriation of the internet for community purposes among primary and secondary teachers. Similarly, once the corresponding conditional effects have been taken into account, the non-zero interaction between both predictors reveals a potentially interesting conjoint effect that is worth examining in detail.

These results confirm and expand on the initial conclusions of the main effects model, and allow us finally to accept the full effects model computed in the last step as the best explanation for our data. Indeed, the overall adjustment of the final model suggests that the improvement associated with the inclusion of the interaction – only a 0.013 increase in the R^2 – is statistically significant but relatively small. However, what is relevant for analytical purposes is not the mere size of the interaction effect but its practical significance (see Champoux & Peters, 1987, for a discussion). In fact, the increase in R^2 is viewed as an incomplete measure of the strength of the moderator effects, and alternative methods have been suggested for post hoc probing. Accordingly, an additional simple slope analysis was carried out to interpret the contribution of each predictor at three particular points representing low (-1 s.d.), average (mean), and high (+1 s.d.) levels in the moderator involved in the interaction. Table 3 provides the statistical details, and Figure 1 serves as a graphical representation to assist in interpreting these results.

The first row in Table 3 shows the relationship between face-to-face and online community building by taking into account the moderating role of digital literacy. Accordingly, three simple slopes were computed to measure the conditional effect of face-to-face community building at low, average, and high levels of digital literacy. Three independent regression lines have also been plotted on the left of Figure 1. An analysis of the interaction reveals a decreasing contribution of face-to-face community building as the levels of the moderator variable increase. As expected, teachers with lower ($B=0.376$, $p<0.010$) and medium ($B=0.207$, $p<0.050$) levels of digital literacy benefited from an increase in their involvement in face-to-face community building. Interest-

Table 3. Simple slopes analysis of the interaction between face-to-face community building and digital literacy ($n=2,163$)

Moderator level	Intercept	Simple slope	Standard error	t	95% CI around the simple slope
Digital literacy					
Low (-1 s.d.)	1.010	0.376	0.165	2.281 ^b	0.053 to 0.700
Average (Mean)	1.435	0.207	0.017	12.357 ^a	0.174 to 0.240
High (+1 s.d.)	1.860	0.037	0.173	0.216	-0.302 to 0.377
Face-to-face community building					
Low (-1 s.d.)	1.015	0.382	0.172	2.224 ^b	0.045 to 0.720
Average (Mean)	1.435	0.211	0.022	9.610 ^a	0.168 to 0.254
High (+1 s.d.)	1.855	0.040	0.171	0.234	-0.295 to 0.375
Model power analysis					
R^2 change				0.013	
Cohen's f^2				0.282	
Beta (type II error rate)				0.000	
Observed power				1.000	

^a $p < 0.050$; ^b $p < 0.010$.

Source: authors' elaboration.

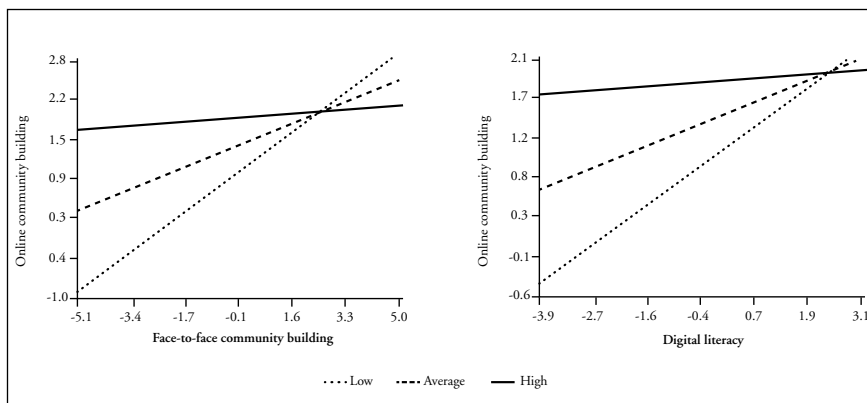


Figure 1. Graphical representation of the interaction between face-to-face community building and digital literacy ($n=2,163$).

Source: authors' elaboration.

ingly, this effect is not observed among the most digitally literate teachers ($B=0.037, p > 0.050$). Being more involved in face-to-face community building is not statistically associated with an increase in their already higher use of the internet for the same purpose.

Conversely, the second row in Table 3 presents the simple slope analysis for the moderating role of face-to-face community building and depicts the other side of the same conditional effect. The right side of Figure 1 presents the three corresponding regression lines at the different levels of face-to-face community building as the moderator variable. The decreasing association between digital literacy and online community building shows that teachers with lower ($B=0.382, p<0.010$) and middle ($B=0.211, p<0.050$) involvement in face-to-face community building benefited from the improvement in their digital skills. Accordingly, the effect of digital literacy on the appropriation of the internet for community purposes weakens as face-to-face community building increases, and shows no significant gain among those who are most involved in face-to-face community building ($B=0.040, p>0.050$). Analogous to the previous slope analysis, the acquisition of higher-level internet skills is not statistically associated (here, among those who are most involved in face-to-face community building) with an increase in their already higher use of the internet for community purposes.

5. Discussion

The use of a digital inequality approach recognises the importance of adopting a multidimensional perspective to study how teaching and professional practices are shaped through the progressive incorporation of ICT in primary and secondary schools. In this regard, this study analysed the introduction of the internet into teachers' everyday activity in order to support and enhance community building in classrooms and schools, examining its relationship with the corresponding face-to-face community practices, and addressing the role that digital literacy plays in this relationship. As has been discussed earlier, this is a challenging area in which the specific opportunities to foster and support social interaction and community involvement in classrooms and schools have not been adequately addressed. Providing a comprehensive and unified view, our findings reveal a complex process of appropriation of the internet among primary and secondary teachers that suggests that online community building appears to be supplementing or extending – but not revolutionising – their face-to-face teaching and professional practices.

Contrary to the digital divide approach, school and socio-demographic characteristics do not provide an adequate explanation of the appropriation of the internet for community purposes. Bivariate analyses of school characteristics show that teachers at public schools and schools located in less populated towns appear to use the internet for community purposes more than their counterparts. Similar effects are observed in relation to socio-demographic characteristics included in this study, where young, male, and more frequent users of the internet at home also appear to use the internet more for the same purpose. These differences, however, become non-significant after the inclusion of face-to-face community building and digital literacy in the multivariate analysis. In fact, male teachers at schools located in less populated towns

appear to be more involved in face-to-face community building. Similarly, young, male, and more frequent users of the internet at home also appear to have higher levels of digital literacy.

Accordingly, face-to-face community building and digital literacy account for most of the school and socio-demographic differences observed in teachers' appropriation of the internet for community purposes. In this regard, after controlling for these differences, an inspection of the relationship with the corresponding non-technology mediated practices shows that teachers who were more involved in face-to-face community building used the internet more for the same purpose. These findings are coherent with previous research on online community building in classrooms and schools. In particular, they expand on the findings of Schuck (2003), Carmichael and Procter (2006), and Matzat (2010), who studied different modes of teachers' online and face-to-face interaction and collaboration in schools. Rather than transforming relational practices, the internet appears to be progressively embedded into teachers' everyday activity as a complementary means to extending face-to-face practices and supporting more traditional approaches to community building in classrooms and schools. Likewise, more internet-savvy teachers used the internet more for community purposes, thus illustrating the importance of also taking into account digital literacy as a key factor of internet appropriation to support social interaction and community involvement.

Furthermore, our results highlight the need to take into consideration the interaction between the above factors. Considering the moderating role of digital literacy, at least in terms of the mastery of basic internet skills, we have shown that the relationship between face-to-face community building and online community building decreases as the levels of digital literacy increase. The same effects are observed on the opposite side of the interaction, where the moderating role of face-to-face community building is taken into account. Hence, reporting higher levels of involvement in face-to-face community building or digital literacy effectively helped promote teachers' use of the internet to increase their opportunities for communicating and collaborating in classrooms and schools. However, it did not necessarily increase the already higher use of the internet for community purposes among the most internet-savvy teachers or those most involved in face-to-face community building, respectively.

Caution should be exercised in interpreting our findings given the cross-sectional nature of this study. Based on data collected from a national sample, but only at one specific point in time, our results are statistically representative for primary and secondary teachers in Catalonia at the time of the study but should not be taken as any causal judgment about the relationship between face-to-face community building and the appropriation of the internet in classrooms and schools for the same purpose. It is also important to note that our findings need to be interpreted not only in the local but also in the temporal context in which the research was conducted. Present and future developments of ICT, and particularly the internet, may offer new opportunities for fostering and supporting communication, collaboration, and exchange that

are yet to be fully exploited in schools. However, the process of educational innovation is not just a consequence of following technological trends, but rather involves the incorporation of genuine benefits into the processes of schooling. As has been discussed earlier, this is a challenge that educational systems do not always successfully meet and hence requires further investigation.

Comparative and longitudinal studies need to be carried out to broaden our knowledge of the observed patterns and continue investigating the factors involved in the unequal appropriation of the internet for social interaction and community involvement among primary and secondary teachers. In this regard, it would be reasonable to expect similar results were the study conducted today. As has been discussed from an historical perspective on media and its educational impact (see, for example, Cuban, 1986; Cohen, 1987; and Saettler, 1990, regarding previous media innovation such as film, radio, television, or the computer), technology innovation has never, on its own, led to educational innovation. Consequently, changes in daily activity in classrooms and schools are much slower and less extensive than has been expected (Reiser, 2001). Further studies will be necessary to examine the evolution of such changes and, particularly, continue addressing the relationship between technology and non-technology mediated practices.

6. Conclusion

As the internet is incorporated in schools, this research has explored the extent to which primary and secondary teachers have shaped their teaching and professional practices through its appropriation for community purposes. After all, the existence of a divide between those who have access to or use the internet is not the main issue. What really matters are the specific patterns of use by which the internet functions as a legitimate tool for social interaction and community involvement in meaningful contexts of everyday life. Far from utopian or dystopian views of technology, our results do not support the deterministic logic implicit in the effects – be they positive or negative – that ICT have been expected to lead to. On the contrary, the introduction of the internet into the Catalan education system does not appear to be revolutionising teachers' community-oriented practices. As has been discussed before, it is more appropriate to state that the internet appears to be progressively embedded in teachers' everyday activity as a complementary means to extending their face-to-face practices and supporting community building in classroom and schools.

Taking into consideration the introduction of ICT in schools as an opportunity to extend face-to-face community practices may help direct individual, organisational, and governmental efforts toward the careful consideration of the educational reasons why the internet has been introduced in the heart of the schooling processes. As we have discussed elsewhere (Meneses & Mominó, 2012), there is a long tradition in the field of school effectiveness and school improvement that links social and community aspects to educa-

tional success. Whether in the dynamics of the classroom, in the way schools organise their functioning, or in the opening up of these two contexts of everyday activity to the local community, it is through the creation of new and better opportunities for teamwork, participation, and joint responsibility that we can find some principles for ICT integration in schools that may not only be driven towards efficiency but also by a desire for genuine improvement of the processes of schooling.

These opportunities, however, should not be taken for granted as the educational applications of technology evolve. After providing access to the necessary equipment, further efforts are required to support the process of incorporating ICT – and particularly the internet – in classrooms and schools. Although the benefits of promoting an adequate level of digital skills has been widely recognised among education researchers, our results also highlight the need to encourage agreement between teachers, school administrators, and policy makers on the importance of a community approach to achieving educational goals. That is, a community agreement that recognises the value of communication and collaboration as successful means of addressing the educational challenges of schooling. Only then, going beyond the technological promise, will we be able to empower education systems to create the conditions that support the effective incorporation of the internet as a complementary tool to support and enhance community building in classrooms and schools.

Acknowledgements

The authors are grateful to the Generalitat de Catalunya and the Jaume Bofill Foundation for funding this research and acknowledge the thoughtful comments of Luís Manuel Lozano and Mireia Fernández-Ardèvol. The authors would also like to thank Juan Meneses for his help in revising the English of the manuscript.

Bibliographic references

- AIKEN, L. S., & WEST, S. G. (1991). *Multiple regression: Testing and interpreting interactions*. Newbury Park: Sage.
- BARON, R. M., & KENNY, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173–1182. <<http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173>>
- CARMICHAEL, P., & PROCTER, R. (2006). Are we there yet? Teachers, schools, and electronic networks. *The Curriculum Journal*, 17(2), 167–186. <<http://dx.doi.org/10.1080/09585170600787969>>
- CASTELLS, M., TUBELLA, I., SANCHO, T., DÍAZ, M. I., & WELLMAN, B. (2003). *La Societat Xarxa a Catalunya*. Barcelona: Random House Mondadori.
- CHAMPOUX, J., & PETERS, W. S. (1987). Form, effect size and power in moderated regression analysis. *Journal of Occupational Psychology*, 60(3), 243–255. <<http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-8325.1987.tb00257.x>>

- COHEN, D. K. (1987). Educational technology, policy, and practice. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 9(2), 153-170.
<<http://dx.doi.org/10.3102/01623737009002153>>
- COHEN, J., COHEN, P., WEST, S. G., & AIKEN, L. S. (2003). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences* (3 ed.). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- CUBAN, L. (1986). *Teachers and machines: The classroom use of technology since 1920*. New York: Teachers College Press.
- DARDENNE, W. (2010). *The internet as a tool to enhance school-to-home communication, parent involvement, and student achievement*. (Doctoral dissertation). University of Arkansas, Little Rock. Retrieved from <<http://gradworks.umi.com/3465685.pdf>>.
- DI MAGGIO, P., HARGITAI, E., CELESTE, C., & SHAFER, S. (2004). Digital inequality: From unequal access to differentiated use. In K. Neckerman (Ed.), *Social Inequality* (pp. 355-400). New York: Russell Sage Foundation.
- DUNCAN-HOWELL, J. (2010). Teachers making connections: Online communities as a source of professional learning. *British Journal of Educational Technology*, 41(2), 324-340.
<<http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8535.2009.00953.x>>
- EUROPEAN COMMISSION. (2013). *Survey of schools: ICT in Education. Benchmarking access, use and attitudes to technology in Europe's schools*. Brussels: European Commission.
- EURYDICE. (2011). *Key data on learning and innovation through ICT at school in Europe*. Brussels: European Commission.
- FRAZIER, P. A., TIX, A. P., & BARRON, K. E. (2004). Testing moderator and mediator effects in counseling psychology research. *Journal of Counseling Psychology*, 51(1), 115-134.
<<http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.51.1.115>>
- HARGITAI, E. (2005). Survey measures of web-oriented digital literacy. *Social Science Computer Review*, 23(3), 371-379.
<<http://dx.doi.org/10.1177/0894439305275911>>
- HARGITAI, E. (2011). Minding the digital gap: Why understanding digital inequality matters. In S. PAPATHANASSOPOULOS (Ed.), *Media perspectives for the 21st century* (pp. 231-240). Oxon: Routledge.
- HEPP, P., HINOSTROZA, E., LAVAL, E., & REBEIN, L. (2004). *Technology in schools: Education, ICT, and the Knowledge Society*. Washington, DC: World Bank.
- JACCARD, J., & TURRISI, R. (2003). *Interaction effects in multiple regression* (2 ed.). Thousand Oaks: Sage.
- LAW, N., PELGRUM, W. J., & PLOMP, T. (2008). *Pedagogy and ICT use in schools around the world: Findings from the IEA SITES 2006*. Hong Kong: Springer-CERC.
- LENHART, A., & HERRIGAN, J. B. (2003). Re-visualizing the digital divide as a digital spectrum. *IT & Society*, 1(5), 23-39.
- LIEVROUW, L. A., & FARB, S. E. (2003). Information and equity. *Annual review of information science and technology*, 37(1), 499-540.
<<http://dx.doi.org/10.1002/aris.1440370112>>
- LIN, F.-R., LIN, S.-C., & HUANG, T.-P. (2008). Knowledge sharing and creation in a teachers' professional virtual community. *Computers & Education*, 50(3), 742-756.
<<http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2006.07.009>>
- LIVINGSTONE, S. (2012). Critical reflections on the benefits of ICT in education. *Oxford Review of Education*, 38(1), 9-24.
<<http://dx.doi.org/10.1080/03054985.2011.577938>>

- LORENZO-SEVA, U., & FERRANDO, P. J. (2006). FACTOR: A computer program to fit the exploratory factor analysis model. *Behavioral Research Methods, Instruments and Computers*, 38(1), 88-91.
<<http://dx.doi.org/10.3758/BF03192753>>
- MATZAT, U. (2010). Reducing problems of sociability in online communities: Integrating online communication with offline interaction. *American Behavioral Scientist*, 53(8), 1170-1193.
<<http://dx.doi.org/10.1177/0002764209356249>>
- MENESES, J., & MOMINÓ, J. M. (2008). La generación de capital social en el sistema educativo no universitario: Un análisis del desarrollo comunitario de las escuelas de Cataluña. *Papers: Revista de Sociología*, 87, 47-75.
- MENESES, J., & MOMINÓ, J. M. (2010). Putting digital literacy in practice: How schools contribute to digital inclusion in the network society. *The Information Society*, 23(3), 197-208.
<<http://dx.doi.org/10.1080/01972241003712231>>
- MENESES, J., & MOMINÓ, J. M. (2012). Quality schooling in the network society: A community approach through the everyday use of the internet. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(3), 327-348.
<<http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2012.662156>>
- MOMINÓ, J. M., SIGALÉS, C., & MENESES, J. (2008). *La escuela en la Sociedad Red. internet en la educación primaria y secundaria*. Barcelona: Ariel.
- OECD (2004). *Completing the foundation for lifelong learning: An OECD survey of upper secondary schools*. Paris: OECD.
- OECD (2010). *Inspired by technology, driven by pedagogy. A systemic approach to technology-based school innovation*. Paris: OECD.
- OECD (2011). *PISA 2009 results: Students on line. Digital technologies and performance (Volume VI)*. Paris: OECD.
- PLOMP, T., ANDERSON, R. E., LAW, N., & QUALE, A. (2009). *Cross-national information and communication technology policies* (2 ed.). Greenwich: Information Age Publishing.
- REISER, R. A. (2001). A history of instructional design and technology: Part I: A history of instructional media. *Educational Technology Research and Development*, 49(1), 53-64.
<<http://dx.doi.org/10.1007/BF02504506>>
- ROBINSON, J. P., DIMAGGIO, P. & HARGITTAI, E. (2003). New social survey perspectives on the digital divide. *IT&Society*, 1(5), 1-22.
- SAETTLER, P. E. (1990). *The evolution of American educational technology*. Englewood: Libraries Unlimited.
- SCHUEERMANN, F., & PEDRÓ, F. (2009). *Assessing the effects of ICT in education: Indicators, criteria, and benchmarks for international comparisons*. Luxembourg: European Union / OECD.
- SCHUCK, S. (2003). Getting help from the outside: Developing a support network for beginning teachers. *Journal of Educational Enquiry*, 4(1), 49-67.
- SOPER, D. S. (2013). Interaction (Version 1.7) [Software]. Available from <<http://www.danielsoper.com/Interaction/>>.
- STEYAERT, J. (2002). Inequality and the digital divide: Myths and realities. In S. HICK & J. McNUTT (Eds.), *Advocacy, activism and the internet* (pp. 199-211). Chicago: Lyceum Press.
- SUNTISUKWONGCHOTE, P. (2006). Testing models of collaboration among high school science teachers in an electronic environment. *High School Journal*, 89(3), 22-33.
<<http://dx.doi.org/10.1353/hsj.2006.0001>>

- TICHENOR, P. J., DONOHUE, G. A., & OLIEN, C. N. (1970). Mass media flow and differential growth in knowledge. *Public Opinion Quarterly*, 34(2), 159-170. <<http://dx.doi.org/10.1086/267786>>
- TOMAI, M., ROSA, V., MEBANE, M., D'ACUNTI, A., BENEDETTI, M., & FRANCESCATO, D. (2010). Virtual communities in schools as tools to promote social capital with high schools students. *Computers & Education*, 54, 265-274. <<http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2009.08.009>>
- TRUCANO, M. (2005). *Knowledge maps: ICT in education*. Washington: InfoDev / World Bank.
- TSAI, I., LAFFEY, J. M., & HANUSCIN, D. (2010). Effectiveness of an online community of practice for learning to teach elementary science. *Journal of Educational Computing Research*, 43(2), 225-258. <<http://dx.doi.org/10.2190/EC.43.2.e>>
- TURCOTTE, S. (2008). *Computer-supported collaborative inquiry in remote networked schools*. (Doctoral dissertation). McGill University, Montreal. Retrieved from <http://www.ibrarian.net/navon/paper/Computer_Supported_Collaborative_Inquiry_in_Remot.pdf?paperid=14173147>.
- UNESCO (2011). *Transforming education: The power of ICT policies*. Paris: UNESCO.
- VAN DIJK, J. (2005). *The deepening divide. Inequality in the information society*. Thousand Oaks: Sage.
- VAN DIJK, J. (2013). Inequalities in the network society. In K. ORTON-JOHNSON & N. PRIOR (Eds.), *Digital sociology: Critical perspectives* (pp. 105-124). Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- VAN DIJK, J., & HACKER, K. (2003). The digital divide as a complex and dynamic phenomenon. *The Information Society*, 19(4), 315-326. <<http://dx.doi.org/10.1080/01972240309487>>
- VOOGT, J., KNEZEK, G., COX, M., KNEZEK, D., & TEN BRUMMELHUIS, A. (2013). Under which conditions does ICT have a positive effect on teaching and learning? A call to action. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(1), 4-14. <<http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2729.2011.00453.x>>
- VOOGT, J., & PLOMP, T. (2010). Innovative ICT-supported pedagogical practices: Results from the international study of information technology in education. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(6), 449-586. <<http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2729.2010.00375.x>>
- WARSCHAUER, M. (1995). *E-mail for English teaching: Bringing the internet and computer learning networks into the language classroom*. Alexandria: TESOL Publications.
- WARSCHAUER, M. (2003). *Technology and social inclusion. Rethinking the digital divide*. London: The MIT Press.

PUNTS DE VISTA
PUNTOS DE VISTA

¿Qué debe hacer la escuela con las culturas familiares del alumnado inmigrante?

Amelia Barquín

Mondragon Unibertsitatea. España.
abarquin@mondragon.edu



Recibido: 24/3/2014
Aceptado: 24/6/2014

Resumen

La denominada *educación intercultural* sigue constituyendo un reto en la actualidad. En este artículo haremos una reflexión sobre un aspecto concreto del enfoque intercultural en la práctica escolar: cómo trata la escuela las culturas familiares del alumnado inmigrante. Se trata de un terreno sobre el que una buena parte del profesorado en activo se plantea muchas preguntas al tiempo que lo señala como difícil de gestionar en la cotidianidad del aula. Expondremos cuáles son los comentarios y dudas fundamentales que surgen al respecto en las sesiones de formación inicial y continua del profesorado y explicaremos con qué instrumentos se pueden abordar para promover la reflexión y el autoanálisis y para impulsar una práctica más inclusiva y menos folklorista. Todo ello teniendo en cuenta algunas críticas de peso que se han realizado desde diversos ámbitos a determinadas actividades que se autodenominan «interculturales», en las que, casi siempre de manera involuntaria, se remarca la etnicidad y la «otredad» de las familias inmigrantes.

Palabras clave: educación intercultural; cultura familiar; formación del profesorado.

Resum. *Què ha de fer l'escola amb les cultures familiars de l'alumnat immigrant?*

La denominada educació intercultural continua constituint un repte a l'actualitat. En aquest article farem una reflexió sobre un aspecte concret de l'enfocament intercultural a la pràctica escolar: com tracta l'escola les cultures familiars de l'alumnat immigrant. Es tracta d'un terreny sobre el qual una bona part del professorat en actiu es planteja moltes preguntes al mateix temps que el senyala com un element difícil de gestionar en el dia a dia de l'aula. Exposarem quins són els comentaris i els dubtes fonamentals que sorgeixen sobre aquest tema a les sessions de formació inicial i contínua del professorat i explicarem amb quins instruments es poden tractar per promoure la reflexió i l'autoanàlisi i per impulsar una pràctica més inclusiva i menys folklorista. Tot això tenint en compte algunes crítiques de pes que s'han fet des de diversos àmbits a determinades activitats que s'autodenominen «interculturals», en les quals, quasi sempre de manera involuntària, es remarca l'etnicitat i l'«alteritat» de les famílies immigrants.

Paraules clau: educació intercultural; cultura familiar; formació del professorat.

Abstract. *What should schools do about the family cultures of their immigrant students?*

The so-called Intercultural Education remains a challenge today. The purpose of this paper is to examine a particular aspect of the intercultural approach in daily school practice, namely how schools handle immigrant students' family cultures; an issue of

concern to a great number of school teachers. Besides the most ordinary questions, teachers find it rather difficult to implement such policies within the classroom. This paper addresses the fundamental questions that arise in on-going training sessions with teachers as well as providing some tools that we, as intercultural trainers, think important to encourage reflection and self-analysis, while promoting a more inclusive praxis rather than a folkloric one. Relevant critical approaches from different fields that have examined some of these self-named ‘intercultural’ activities have been taken into consideration, especially those activities that unintentionally mark the ethnicity and ‘otherness’ of immigrant families.

Keywords: Intercultural education; family culture; teacher training.

Sumario

- | | |
|---|--|
| 1. La escuela y las culturas de origen: una reflexión necesaria | 8. La solicitud (¿exigencia?) de etnicidad |
| 2. Primeras preguntas | 9. Derecho a la indiferencia vs. tratamiento pedagógico de la diversidad |
| 3. Un caso como punto de partida: fiesta en una escuela de Berlín | 10. El brillo de lo cultural esconde la desigualdad |
| 4. Aproximación al concepto de cultura | 11. Un caso complementario: Saramago en clase |
| 5. ¿Enseñar la cultura de origen? | 12. Para terminar |
| 6. ¿Qué cultura de origen? | Referencias bibliográficas |
| 7. Un elemento clave: la «alteridad» | |

1. La escuela y las culturas de origen: una reflexión necesaria

Diálogo entre una madre y una profesora, ambas autóctonas:

—Profesora: Para la merienda de fin de curso, he hablado ya con algunas madres saharauis y les he pedido que traigan un poco de té de ese tan rico que ellas preparan. Yo creo que si la gente trae cosas de su cultura, es mucho más enriquecedor para todo el mundo.

—Madre: Estupendo. Elena y yo vamos a traer unas bolsas grandes de patatas fritas del súper, como el año pasado, para poner en todas las mesas.

La denominada *educación intercultural* sigue siendo un reto. Cierto es que la literatura sobre la cuestión y sus múltiples aspectos es ya más que amplia; sin embargo, Jesús Salinas explicaba hace pocos años en una ponencia sobre la educación con alumnado gitano, que existe aún un abismo entre el extremado desarrollo del concepto de interculturalidad (en su vertiente académica y universitaria) y las pocas prácticas verdaderamente interculturales que se llevan a cabo en las aulas (Salinas, 2010). También James A. Banks (2009) ha señalado la brecha entre la teoría y la práctica.

Entendemos la educación intercultural —eligiendo una concisa entre las muchas buenas definiciones existentes— como

[...] an approach to school reform designed to actualize educational equality for students from diverse racial, ethnic, cultural, social-class, and linguistic

groups. It also promotes democracy and social justice. A major goal of multicultural education is to reform schools, colleges, and universities so that students from diverse groups will have equal opportunities to learn. (Banks, 2009, 13).

El propósito de este artículo es abordar uno de los aspectos del enfoque intercultural en la práctica escolar: el tratamiento de las culturas de origen de las familias.

Se trata de una cuestión que merece ser analizada. Por una parte, a pesar de los años transcurridos en la educación con alumnado de origen inmigrante en las aulas locales, vemos que, en el aspecto indicado, el profesorado manifiesta dudas, incomodidad, inseguridad de estar actuando adecuadamente... Por otra parte, algunas de las prácticas que el profesorado refiere en relación con ese tema necesitan realmente ser analizadas y puestas en cuestión por el propio colectivo.

En este texto trataré la cuestión partiendo precisamente de mi propia experiencia como profesora de la materia denominada «Educación Intercultural», tanto en el área de formación inicial como en el área de formación continua del profesorado. Me refiero concretamente a una materia de siete créditos que se lleva impartiendo diez años en los estudios de magisterio de la Facultad HUHEZI, así como al curso-taller (de diez horas) sobre dicho enfoque destinado al profesorado en activo, que se ha realizado también durante esos años con los claustros completos de casi veinte centros escolares de la Comunidad Autónoma Vasca¹. En este tiempo he tenido ocasión de escuchar las opiniones, dudas y vivencias de ambos colectivos, y un aspecto que siempre surge en las sesiones y que la experiencia indica que no resulta fácil de enfocar es precisamente el de cómo tratar en las escuelas las culturas de origen del alumnado.

Este artículo pretende ser un texto de reflexión sobre esas creencias y prácticas en torno a lo «intercultural», reflexión que está dirigida al alumnado que cursa estudios de magisterio y al profesorado en activo, particularmente al que tiene contacto con la realidad multicultural. Me referiré en el texto a las representaciones y experiencias del profesorado sobre esta realidad, señalaré el modo en que las abordamos a través de la formación y propondré un análisis sobre algunos aspectos de la práctica intercultural.

2. Primeras preguntas

Una de las representaciones previas a la formación que expresa el profesorado es que la educación intercultural quiere decir, entre otras cosas, «que hay que

1. La autora pertenece al grupo ELEA, de la Facultad HUHEZI (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de Mondragón Unibertsitatea), grupo que se dedica a la formación e investigación en relación con la escolarización del alumnado inmigrante y con la realidad multicultural: enseñanza/aprendizaje de las lenguas de la escuela, gestión de la diversidad, tratamiento de los aspectos culturales, gestión de los conflictos, construcción de la identidad, etc.

conocer las diferentes culturas». Como ejemplo señalaré que, en la facultad de magisterio en la que soy docente, cuando los estudiantes tienen que diseñar una propuesta de intervención educativa en relación con la educación intercultural, más de un grupo plantea una secuencia didáctica con el objetivo de «que el alumnado conozca las diferentes culturas del mundo» o «que se conozcan en el aula las culturas del alumnado inmigrante».

Expresadas de ese modo, las propuestas necesitan, desde luego, de bastantes matices. ¿Se pueden «conocer», así sin más, las diferentes culturas del mundo? ¿Hay un número concreto? ¿Cuántas y cuáles serían? ¿Con cuántos rasgos se va a caracterizar a cada una de ellas en el aula? ¿Con los más «generales»? ¿Basta eso para creer que se conocen esas culturas? ¿Qué visión de la cultura se está enseñando de esa manera? ¿«Las culturas de los alumnos inmigrantes» son únicamente las del país de origen de sus familias y no la del lugar en el que se están criando?

Por otro lado, en las sesiones de formación con los claustros queda claro que en las escuelas sí se hacen cosas con las culturas de origen del alumnado. El alumnado, por ejemplo, habla en el aula de sus vivencias familiares y el profesorado también se refiere a ellas en el día a día escolar; pero ¿cómo acoge y cómo gestiona el profesorado estas aportaciones?

No es infrecuente, además, que en las escuelas con alumnado de origen inmigrante se celebren periódicamente «fiestas o actos interculturales», donde desde la organización se propone que estén presentes rasgos de las culturas de las familias. ¿Qué es una «celebración intercultural»? ¿Qué se espera de los inmigrantes y de los no inmigrantes con respecto a su participación y por qué razones?

Son muchas las preguntas planteadas y es importante abordarlas de un modo eficaz en las sesiones de formación con el profesorado. Una manera de hacerlo que ha resultado eficaz es partir de la reflexión sobre qué es cultura, basándonos en el análisis de algunos casos concretos acompañados de varias preguntas sencillas que guían la discusión. Expondremos a continuación el primer caso, así como las reflexiones que habitualmente surgen en esas sesiones de formación. Tendremos asimismo en cuenta algunas críticas de peso que se han realizado desde diversos ámbitos a determinadas prácticas que se autodenominan «interculturales», puesto que precisamente el tema que nos ocupa, el del tratamiento de las culturas de origen, ha dado lugar a una interesante literatura crítica en torno a la educación intercultural con la que conviene contar. Un segundo caso, al final del artículo, nos permitirá incorporar algunos aspectos complementarios y dar paso a algunas conclusiones. Nos referiremos sólo muy brevemente, sin embargo, a la cuestión de las lenguas familiares del alumnado, cuestión que, por su importancia, excede los límites de este artículo.

La otra cara de la reflexión que nos ocupa es qué tratamiento dar a la cultura local en la educación con alumnado de origen inmigrante (Barquín, 2009). El engranaje de ambos aspectos contribuirá a una mejor gestión de eso que llamamos educación intercultural, aunque dicha educación tiene, desde luego, otros componentes que no vamos a tratar aquí.

3. Un caso como punto de partida: fiesta en una escuela de Berlín

En la escuela de un barrio de Berlín se celebra una fiesta el viernes por la tarde. La hija de una familia de Bilbao que vive allí desde hace pocos meses asiste a esa escuela y el objetivo del profesor que ha organizado la pequeña fiesta es precisamente que el resto del alumnado de la clase conozca mejor la cultura familiar de esa niña. Se propone, además, que la niña se sienta valorada y a gusto en el centro.

En la fiesta se proyecta un documental sobre el deporte rural vasco. Además una profesora que pasó algunos meses en Donostia enseña al grupo una danza popular sencilla. Para dar ambiente, pone música tradicional vasca tocada con instrumentos del País Vasco como el txistu y la trikitixa.

El alumnado lo pasa bien en la fiesta. Cuando la niña relata la experiencia en casa, su familia agradece la consideración demostrada por la escuela, aunque entre las aficiones familiares no están la música ni las danzas populares vascas, y a pesar de que nunca han visto practicar deporte rural, ni en Alemania ni en el País Vasco.

Este es el caso de partida. Como es obvio, la estrategia que subyace es que el profesorado en formación, que es autóctono salvo excepción, se ponga en la situación de las personas inmigradas y reflexione ahora sobre esa situación en primera persona. Las preguntas que guían el debate son las siguientes:

- ¿Qué se puede valorar positivamente en esta actividad?
- ¿Qué se puede considerar no adecuado o mejorable en esta actividad?
- ¿Cuál es el concepto de «cultura» que tiene quien ha organizado esta fiesta?
- ¿Realizamos en nuestro entorno actividades semejantes con las personas inmigrantes (en la escuela, en los grupos de tiempo libre, en el barrio o pueblo, en las fiestas locales...)?

4. Aproximación al concepto de cultura

En general, el profesorado que analiza el caso valora positivamente la buena voluntad o las buenas intenciones de quien ha organizado la celebración; pero, tal como pretende el ejercicio, se muestra crítico con la actividad en diferentes aspectos.

El profesorado suele indicar que la fiesta, aunque pueda resultar entretenida y sea bien acogida por la clase, no resulta suficientemente significativa para la alumna; no está relacionada con sus conocimientos previos, sus vivencias, experiencias, intereses... (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983; Coll, 1988). Se señala, en consecuencia, que una mayor comunicación con la familia de la niña o con la propia niña podría paliar esta insuficiencia concreta, de manera que fuera ella misma o sus familiares quienes indicaran qué elementos concretos podrían formar parte de la celebración.

Teniendo en cuenta a todo el alumnado y no sólo a la niña emigrada, otra crítica frecuente es que se trata de una actividad puntual y descontextualizada, fuera del currículum ordinario y con escasa repercusión en el aprendizaje de todo el grupo. Efectivamente carece de marco que le aporte sentido y en el caso

analizado no se explica qué relaciones se pretenden establecer con otros conocimientos del alumnado. Es esta una crítica recurrente por parte de numerosos teóricos de la educación intercultural. Entre las argumentaciones de lo que NO es la educación intercultural, José Antonio Jordán (1996) ya explicaba que no consiste en

[...] una «buena idea pedagógica» más, que ponga en marcha un conjunto de actividades añadidas y desconectadas del currículum ordinario y global de la escuela. Entendida así, fácilmente se reduciría a la celebración de algunas jornadas multiculturales, aisladas, a una serie de demostraciones musicales, artísticas, culinarias, etc. [...] (27).

También Xavier Besalú se ha referido a estas iniciativas como actos desconectados y al margen de los aprendizajes habituales y considerados valiosos (Besalú, 2007 y 2010). Banks (2009) las sitúa dentro del paradigma «ethnic additive», que es a menudo la primera fase de la respuesta escolar ante la diversidad cultural.

Efectivamente, la actividad está basada en elementos de carácter folklórico, que reflejan un punto de vista estereotipado sobre la cultura vasca. Este es uno de los aspectos que reciben mayores críticas por parte de quienes han reflexionado sobre la interculturalidad. Efectivamente, el tercer punto del *Decálogo para una educación intercultural* de Francesc Carbonell (2000a) es «No confundirás la interculturalidad con el folklorismo». Tal como el autor explica,

Quizás no se lo propone, pero aquella pedagogía intercultural que se construye sólo con lentejuelas, musiquillas, exotismo, faralaes y cuscús contribuye decididamente a esconder, a enmascarar, el conjunto de relaciones conflictivas, reales, de poder y marginación, de dominación y de sumisión existentes entre los miembros del grupo mayoritario y los de las minorías. Así, la gestión de estos conflictos no se aborda, sino que se sustituye por un simulacro de relaciones interculturales, consistente en el mejor de los casos en un intercambio de elementos folklóricos descontextualizados, momificados, vacíos de referentes y de sentido, incapaz de construir la deseada integración social, cuando no supone un obstáculo para ella (91).

En este punto, son de utilidad pedagógica las distintas versiones del esquema ya clásico del «iceberg cultural», que dejan ver claramente la diferencia entre lo que resulta fácilmente perceptible sobre las culturas, y todo aquello que está en la base y resulta menos visible, aunque sea precisamente lo más relevante y lo que tiene mayor capacidad explicativa en las interacciones entre las personas. Véase ejemplo ilustrativo de ese esquema en la figura 1.

Un ejercicio complementario —que puede ser previo— de gran interés para promover la reflexión es precisamente debatir en grupo acerca de cuáles son las características de la cultura propia. La tarea no resulta fácil y la gran mayoría de las aportaciones de las personas participantes se sitúa en la parte superior del iceberg, tal como ellas mismas advierten al compararlas después con el esquema indicado.

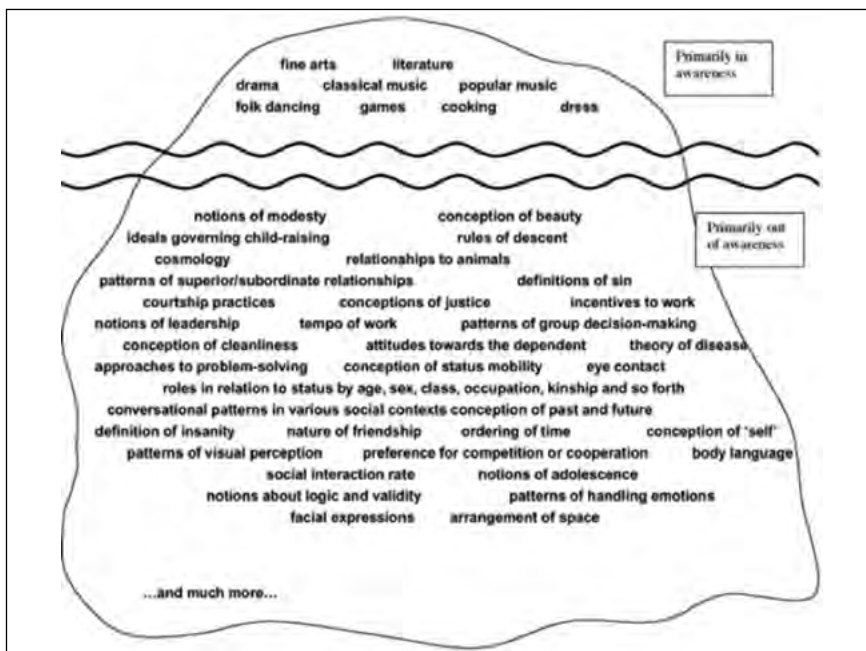


Figura 1. Iceberg cultural.

Fuente: <<https://culturalproficiency.wikispaces.com/Resources>>.

Algunos participantes en la formación indican, por cierto, su sorpresa por la «escasa calidad» como vasca de la niña. Se preguntan cómo puede ser verdaderamente vasca si no conoce o no le interesan los aspectos culturales que aparecen en el caso; aspectos que, sin embargo, sí son relevantes en la propia experiencia vital de quienes hacen esta crítica. Estos comentarios abren el interesante debate que lleva al concepto de cultura, precisamente porque interesa aclarar que una característica de las culturas es que son vividas de modo distinto por las personas que se consideran parte de ellas. Hay una innegable variedad interna dentro de cada cultura: no todos los miembros de un grupo comparten los mismos rasgos culturales ni los comparten de la misma manera; las diferencias vienen dadas por la edad, la clase social, el nivel socioeconómico, la región de origen, las propias características personales... Cada persona tiene una vivencia particular de la cultura (Colectivo Amani, 1996, 129; Besalú, 2002, 26-27). La otra cara de estos comentarios minoritarios es una visión estática de la cultura, que no tiene en cuenta que es un dispositivo de adaptación y que el proceso migratorio es un importante factor de cambio, de modo que los propios inmigrados adaptan su experiencia al nuevo contexto social e introducirán en su acervo elementos de su lugar de destino relacionados con la lengua, las costumbres, los valores... (Colectivo Amani, 1996, 129).

Podemos relacionar con las ideas anteriores la necesidad que algunos participantes en la formación señalan de conocer, ellos y sus alumnos, «las culturas del mundo» como parte de la educación intercultural. Tras esta expresión subyace la idea simplista de que existe un número netamente establecido de ellas, ligadas a territorios bien delimitados y que se pueden definir con un conjunto claro de rasgos concretos en clara oposición unas con otras. En el debate, es necesario comprender que las culturas no son compartimentos estancos, que las influencias son recíprocas y es difícil establecer fronteras nítidas entre ellas puesto que muchos rasgos se comparten, se solapan y adquieren matices que no se pueden segmentar fácilmente. Las culturas están atravesadas, a su vez, por subculturas sin fronteras precisas relacionadas con la clase social, el género, la edad, el modo de vida..., a lo que contribuye la globalización (que es fundamentalmente occidentalización), de manera que, como a menudo se indica como ejemplo, un profesor universitario de mediana edad de Nueva Delhi puede tener más en común con otro de la misma edad de Barcelona que con una campesina anciana de su país.

5. ¿Enseñar la cultura de origen?

Como he señalado en otro lugar (Barquín, 2009), no forma parte de las tareas de la escuela el enseñar la cultura de origen. No es función de una escuela de Madrid enseñar a un niño a ser, por ejemplo, filipino. No hay un modo estándar o único de ser filipino, ni de ser, si se quiere, de Mindanao. No corresponde a la maestra enseñarle a una alumna suya nacida en Gambia «la cultura de su familia», teniendo en cuenta sus limitados conocimientos sobre los rasgos que para esa familia son significativos no ya en Gambia, sino en la sociedad receptora.

Por otra parte, no todos los entornos familiares realizan la misma transmisión cultural; los hay que, por distintos motivos, realizan una transmisión escasa de la cultura de origen y promueven más o menos activamente para sus hijos la asimilación a la sociedad receptora. Hay que contar, por otra parte, con el derecho del niño a no ser encasillado en una herencia cultural antes de poder ejercitar la voluntad y la libertad con respecto a esa herencia. Se puede concluir, por tanto, que no es función de la escuela mantener a los alumnos dentro de los grupos de origen y de las restricciones internas de estos grupos. Ello no significa que las minorías migradas no puedan tener derechos colectivos que funcionen como protección de esos grupos en la sociedad mayoritaria (Kymlicka, 1996, *passim*), pero la escuela no promoverá el conservadurismo cultural a expensas de la libertad cultural que deben tener los individuos (Sen, 2007, 160-164).

Como señala Besalú, la preocupación del profesorado suele ser a menudo cómo trabajar las culturas árabe, china, rumana..., con el riesgo de internarse en algo que no se conoce bien. No debemos preocuparnos por llevar al aula la diversidad de origen del alumnado porque «La diversidad la traen ellas y ellos. Nuestra labor es reconocer lo que son y tienen y darle su impor-

tancia [...]. No tiene sentido explicar cómo son sus culturas, sino darles tiempo y espacio para que hablen, cuenten, canten, se muestren...» (Besalú, 2006, 20).

En consecuencia, lo que sí debe hacer la escuela es tener en cuenta y estimar las características culturales propias del alumno y su pertenencia al grupo de origen de su familia, lo cual significa en la práctica proporcionar las circunstancias para que afloren y darles lugar y prestigio en el aula. Que la vida en la familia y en el grupo de origen pueda ser compartida en clase y sea acogida de modo positivo por la maestra y por los compañeros es fundamental. Facilitar, además, que las personas adultas de la familia participen de la vida escolar en distintas formas (colaborando dentro del aula, tomando parte en actividades del centro...), contribuye a ese reconocimiento.

El tratamiento de las lenguas familiares del alumnado merece especial atención en este terreno, aunque aquí sólo podemos referirnos brevemente a la cuestión. Como explican Coelho, Oller y Serra (2013), la actitud positiva hacia las lenguas que los niños traen consigo a la escuela puede animarles a mantener y seguir desarrollando su propia lengua mientras aprenden la lengua escolar, lo cual es muy importante porque se trata de un componente central de la identidad del alumnado y de su autoestima, y facilita la relación con las familias. Pero es que además la investigación ha demostrado de manera fehaciente que desarrollar de forma sólida la primera lengua facilita el aprendizaje de una segunda lengua: a pesar de la ideología monolingüe arraigada en una parte del profesorado que le conduce a impulsar únicamente la mayor exposición posible a la lengua escolar, ha quedado bien establecido que una buena competencia en la lengua familiar contribuye a una mejora de las habilidades lingüísticas en la lengua o lenguas de la sociedad local.

Cierto es que pocos miembros del profesorado saben hablar las lenguas familiares del alumnado, pero pueden intervenir de muchas formas: alentar a la familia a no abandonar su lengua familiar con los hijos sino todo lo contrario (de modo que lean en casa con ellos, los envíen a clases de dicha lengua si es posible...), mostrar una actitud de estima hacia las lenguas de origen y contribuir a que éstas estén presentes en el centro de diversos modos (carteles, poemas, canciones, actividades en las que se tienen en cuenta...), etc. De esta forma se crea un ambiente escolar de reconocimiento de la diversidad lingüística (Coelho, Oller y Serra, 2013, 117-151).

Un buen ejemplo es la estrategia del «libro viajero» (Vila, 2011), libro que va y vuelve entre la casa y la escuela. En la escuela, el alumnado escribe textos identitarios (nombre, edad, familia, etc.), que son completados en casa con fotos, dibujos, ilustraciones, textos, etc. La familia puede escribir en el libro en la lengua familiar. El resultado es un libro bilingüe para ser leído por el alumnado, el profesorado, las familias, etc. De este modo la escuela reconoce las lenguas familiares y las distintas identidades y, además, incorpora activamente a las familias a la tarea escolar. Pero, además, la actividad influye en las actitudes de una parte del profesorado, que se hace así consciente de que todas las familias, también las de origen extranjero, tienen recursos educativos

—fondos de conocimiento— y quieren y pueden utilizarlos en su lengua familiar para contribuir al éxito académico de sus hijos.

Interesa que el profesorado tenga en cuenta y valore, por tanto, lo que las familias saben y enseñan, es decir, los fondos de conocimiento de las familias minoritarias, que podemos entender como aquellos conocimientos culturalmente desarrollados e históricamente acumulados y las destrezas esenciales para el funcionamiento y bienestar familiar o individual (Moll, 1997, en Esteban-Guitart, Oller y Vila, 2012, 24). Esa actitud promueve una mayor continuidad entre familia y escuela y hace más significativo el contexto escolar.

6. ¿Qué cultura de origen?

Una de las prevenciones que con más frecuencia expresa el profesorado es si la escuela deba asumir o dar por buenos todos y cada uno de los elementos que el alumno «trae de casa». Por un lado, podemos decir que todas las culturas, incluida la local, tienen elementos que resultan discutibles desde el punto de vista de las otras; además está el hecho —como hemos explicado— de que quienes componen las familias encarnan de modo diverso, personal, los valores culturales y, por supuesto, que no todo lo que ocurre en el entorno familiar es «cultural», sino que responde a características de la propia familia. Por otro lado, es claro que la escuela tiene sus principios o valores educativos y no puede aprobar comportamientos o expresiones en contradicción con ellos. Determinados tipos de castigos y formas de abordar conflictos, actitudes homofóbicas, roles estereotipados de género, prototipos enfermizos de belleza, el culto a la juventud y el desprestigio de la vejez, el consumo irreflexivo..., que se encuentran en distintas sociedades, también en la local, pueden ser algunos ejemplos de lo que acabamos de decir. Otra discusión que en ocasiones se plantea es hasta dónde llega la intervención educativa en estos casos, si el sujeto es únicamente el alumnado o lo es también la familia y hasta qué punto. No entraremos ahora en esta cuestión, pero en cualquier caso es tarea de la escuela ofrecer a su alumnado ejemplos y posibilidades de comportarse de modo coherente con los valores del centro y rechazar aquellos que no lo son.

En el debate con el profesorado se plantea, además, la necesidad de no considerar a los niños representantes de un país o de una cultura. Que existe esa consideración se deduce en ocasiones de algunas intervenciones del profesorado, y se transmite al alumnado; así que resulta necesario reflexionar sobre la cuestión. Como ejemplo resumiremos la gráfica narración de Laura Mijares (2003), tomando como base su observación de varias aulas con alumnado inmigrante en una escuela de la Comunidad de Madrid. En una de ellas el profesor propone al grupo una actividad para decorar el centro durante la Semana Cultural, que consiste en que cada alumno pegue en unos soportes concretos fotos de sus países y escritos de sus respectivas lenguas. El problema surge cuando uno de los niños, de origen filipino, no reconoce como propias de su país las fotos de la agencia de viajes que le ha proporcionado el profesor. Además el niño sostiene que la lengua de su familia es el inglés, pero el profe-

sor insiste en que la lengua de su país es el tagalo, aunque el niño muestra gran dificultad para escribirlo. El alumno termina enfadado y escribiendo en inglés, sin que el profesor indague sobre la lengua o lenguas que habla el niño. En otra de las aulas observadas, un alumno de origen ecuatoriano se negó a pegar fotos de un grupo indígena que el profesor seleccionó para él de una revista de viajes; él prefería pegar fotos de Estados Unidos, donde vivía su padre, pero el profesor no se lo permitió y el niño terminó no haciendo nada. A dos niños españoles de la clase sí se les permitió usar fotos de aviones; no se les exigió que fueran más españolas.

A lo dicho se añade que la homogeneización cultural paralela al proceso de globalización económica es también un factor que merece la pena tener en cuenta: la música, los videoclips, los videojuegos, las marcas, la comida basura, las películas de Disney, las redes sociales..., están presentes en la vida de niños y jóvenes de cada vez más países (Baráibar López, 2005, 64-66). ¿Puede identificar el alumnado fácilmente lo que el profesor considera genuino?

Pero lo importante es, tal como indica Jordán, que lo que se produce en la escuela «son relaciones entre personas diferentes (también desde el punto de vista cultural), no encuentros entre culturas puras en sentido estricto» (Jordán, 1996, 130). Quienes merecen profundo respeto son las personas y, ante conflictos de valores, propone dialogar serenamente con la familia implicada, diálogo que abre la posibilidad de llegar a soluciones consensuadas y matizadas a la vez que potencia un sentimiento de valoración por el hecho de ser tenidas en cuenta. El diálogo constituye «una oportunidad para ayudar a estas familias a tomar conciencia del funcionamiento de la escuela, y viceversa, a que los profesores puedan así aprender a conocer mejor la cultura “viva” de sus alumnos, las motivaciones y expectativas que existen detrás de sus conductas diarias en el centro escolar» (130). Nos estamos refiriendo, claro está, a la parte inferior del esquema del iceberg cultural.

Interesa señalar que el profesorado en formación se refiere en ocasiones a «la cultura de los alumnos inmigrantes», como si esos niños sólo tuvieran una, que es la de su procedencia familiar. Creo que es preferible utilizar «cultura familiar» o «cultura de origen» para referirnos a ella, porque la realidad es que ese alumnado está creciendo y se está formando en la sociedad local, en contacto con la cultura local, que es, por tanto, también la suya (Barquín, 2009). Es importante no perder esto de vista. Conviene preguntarse si en la escuela, esos niños son y serán siempre vistos como extranjeros y nos dirigimos a ellos como «la colombiana», «el saharauí»; es decir, si de verdad se les permite sentirse locales a pesar de que viven y aprenden en la sociedad local y van a manejar sus referencias de modo semejante a como lo hará el alumnado con familias autóctonas. Por el contrario, creemos que facilitar la pertenencia local de todo el alumnado es parte de la tarea de la escuela; todos los niños son parte del grupo, son «de aquí», además de las pertenencias que desarrollen en relación con su origen familiar.

7. Un elemento clave: la «alteridad»

Nos referimos a continuación a otro aspecto que es señalado en mucha menor medida por el profesorado, pero que resulta de enorme interés en el análisis.

Actividades como la que se explica en el caso de análisis tienen el peligro de marcar la «otredad» (el carácter de «otro») de algunos alumnos con respecto al resto. El mensaje implícito que capta el grupo clase es que algunos niños son muy diferentes del resto; resto que, como consecuencia, se percibe como más homogéneo si cabe. Este tipo de actividades centran su atención en unos pocos individuos, que se señalan y se destacan sobre los demás. Ciertamente es que el objetivo es que esos individuos sean percibidos como interesantes o estimables, sin duda, pero tiene como efecto secundario indeseable que van a ser considerados como raros o extraños con respecto al resto, con respecto a los que pasan desapercibidos; ellos mismos lo sentirán así. No se transmite, por tanto, que todos los alumnos son diferentes entre sí en diversos aspectos, sino que sólo algunos lo son.

Dolores Juliano (2000), al referirse al énfasis en las diversidades culturales del aula, señalaba que en ocasiones el tratamiento de éstas se convierte en un regalo envenenado que termina generando guetos. Este efecto ha sido señalado por Manuel Delgado entre sus severas críticas a la gestión de la diversidad en la sociedad local y en la escuela:

[...] la presunta multiculturalidad en la escuela se reduce a un principio ordenador que divide a los usuarios de la enseñanza pública en dos: una minoría constituida por quienes han sido definidos como 'distintos' y, frente a ella, una mayoría que conforman los que, aunque no se reconozca, no dejan nunca de pensarse a sí mismos y ser pensados por el sistema educativo en que se insertan como los 'normales'. (Delgado, 2001).

Explica que la clasificación del alumnado es la base para la discriminación:

[...] el trato especial de que es objeto quien es señalado como diferente no niega sino que, por el contrario, reproduce esos mecanismos de segregación y discriminación de los que se pretende protegerle. El trato en apariencia beneficioso que recibe establece una *extrañidad* que es la premisa de toda actitud de la xenofobia, esa modalidad de lógica excluyente que afecta a aquellos que son contemplados como poseedores de unos niveles alarmantes de ese mismo principio de excepcionalidad que se les asigna con fines denegatorios. (Delgado, 2001).

Si bien esa *extrañidad* es resaltada sin querer por quienes con buenas intenciones pretenden mostrar aprecio por algunos rasgos de dichos grupos, existe el peligro señalado por Delgado de que se convierta en la base para la discriminación que justifica el racismo cultural, el modo actual del racismo que no es ya el viejo racismo biológico basado en el concepto (hoy difícilmente utilizable) de raza, sino en la idea de que las culturas son corpus de características inamovibles que clasifican a los grupos humanos y cuya distancia entre ellas hace que algunas culturas (por atrasadas, por su fanatismo religioso, por

su lejanía de la local...) sean inintegrables en la sociedad receptora, además de un peligro para la pureza de ésta (Delgado, 1998a).

Conviene recordar aquí que precisamente Delgado reivindica el derecho al espacio público de todas las personas sin distinción, y que una de las características del espacio público es, para el autor, la del anonimato, es decir, la posibilidad de pasar desapercibido. Delgado dedica durísimas palabras a ese afán por señalar la diferencia, que niega a los inmigrantes, a los considerados como «diferentes», un derecho que tienen los nacionales, los considerados «normales»: el derecho no ya a la diferencia, sino a la indiferencia (Delgado, 2002). En palabras del antropólogo:

Convocar a alguien para que, con el pretexto de que nos interesa y queremos saber más de él, salga a escena a dramatizar una diferencia que somos nosotros quienes nos empeñamos en atribuirle es, de entrada, negarle a ese alguien un derecho fundamental como es el de permanecer en reserva, gozar de esa película protectora que es el anonimato. (Delgado, 1998b).

Defiende, por tanto, la práctica de la indiferencia ante singularidades personales o colectivas.

Estas personas a las que se aplica la marca de «étnico», «inmigrante» u «otro» son sistemáticamente obligadas a dar explicaciones, a justificar qué hacen, qué piensan, cuáles son los ritos que siguen, qué comen [...] datos e informaciones que nosotros, los «normales» nos negaríamos en redondo a brindarle a alguien que no formase parte de un núcleo muy reducido de afines. En cambio, el otro «étnico» no es destinatario de este derecho. Ellos han de hacerse «comprender», «tolerar» e «integrar». (Delgado, 2002a, 8).

No contraria, sino complementaria a la idea de Delgado de que en realidad no existen más que diferencias y de que «todo el mundo es, de hecho, diferente y otro» (Delgado, 2002a, 8) es la afirmación de Carbonell de que, en realidad, somos más iguales que diferentes:

El objetivo irrenunciable y definitorio de la educación intercultural no ha de ser el respeto a la diversidad o el culto a la tolerancia, sino la convicción de que somos más iguales que diferentes, con todas las consecuencias que de este principio se derivan. Y esto supone un gran reto educativo, ya que si la diversidad es tan evidente que solamente hay que acercarse a ella con curiosidad y respeto para descubrirla, la igualdad no lo es tanto, sino que es el fruto de un convencimiento moral; y educar en este convencimiento y los valores y actitudes que a él van asociados es una tarea mucho más difícil (Carbonell, 2000a, 90).

8. La solicitud (¿exigencia?) de etnicidad

A menudo, el profesorado señala que, efectivamente, conoce experiencias en las que en escuelas locales, grupos de tiempo libre, festejos..., se llevan a cabo con las familias inmigrantes actividades similares a la narrada en el caso de la

escuela de Berlín. Hay participantes que señalan que ellos mismos han diseñado u organizado actividades semejantes; el caso que se debate, al poner como protagonistas a personas pertenecientes al propio grupo, les ayuda a darse cuenta de las insuficiencias de esas propuestas.

El ejemplo más aludido es el de solicitar a las familias magrebíes que traigan un plato de cuscús a las fiestas escolares (no siempre tras preguntar si es un plato que se come en su casa). Parecería que las familias magrebíes están «condenadas al cuscús», pues, lo hayan cocinado o no anteriormente, se verán casi en la obligación de hacerlo porque se les pedirá a menudo a la hora de participar en las celebraciones «interculturales» locales. Precisamente este plato da nombre a lo que en Francia se ha llamado pedagogía del cuscús, aplicado a un tratamiento exótico y superficial de la diversidad. Lo que, como señala Elisabeth Coelho (1998, 201), sería equivalente en Norteamérica a las «tres efes del multiculturalismo» (*food, festivals and famous men*) y en Gran Bretaña a «las tres eses» (*saris, samosa y steelbands* —bandas de percusión caribeñas—). Otros ejemplos que menciona el profesorado participante en la formación son, por ejemplo, la solicitud frecuente a las familias saharauis de que traigan té a las fiestas escolares, la participación con un taller de henna para decorar las manos por parte de las mujeres marroquíes, etc.

Se transmite de este modo que los demás son étnicos mientras que los individuos locales no lo son. En realidad, la solicitud a algunos individuos para que se comporten étnicamente se lleva a cabo sólo con aquellos pertenecientes a las comunidades consideradas no modernas o inferiores (Delgado, 1996, 1998a, 103). A los extranjeros de países estimados como más adelantados o ricos (alemanes, ingleses, canadienses...) se les supone y se les requiere mucha menos etnicidad, o ninguna en realidad. Ellos, como los autóctonos, pueden llevar a la fiesta un bizcocho comprado en el supermercado, mientras a la familia inmigrada de un país empobrecido se le pide que contribuya con una aportación relacionada con la cultura de origen.

Durante la formación, el profesorado suele referir, además, experiencias donde se refuerzan estereotipos como son las fiestas de carnaval, que pueden consistir en que en una clase todos el alumnado se disfrace «de China» (con un gorro cónico y una trenza), incluso en centros donde hay niños de origen chino.

Es pertinente recordar aquí el «orientalismo» entendido como la visión tópica y estereotipada que Occidente (sus escritores, pintores, científicos...) ha construido durante siglos sobre Oriente y el Islam (Said, [1987] 2013). Esta forma de ver al «oriental» ligada al colonialismo se corresponde con una relación de desigualdad y de dominación y ha presentado al oriental como atrasado, exótico, holgazán, cruel, decadente, sensual, en clara oposición a la visión que el mundo occidental ha querido construir de sí mismo. Así, ha quedado reflejado en multitud de obras de arte (pintura, cine...) desde el romanticismo a la actualidad. Es verdad que en esa visión lo oriental puede ser atractivo y seductor para Occidente, sí; pero se ubica siempre en un plano inferior. Se trata de una mirada que tiene entre sus consecuencias que los propios orientales lleguen a verse a sí mismos y a comportarse como el orien-

talismo los retrata. El orientalismo contribuye de este modo a (re)construir la identidad del oriental, que se banaliza y se trivializa dentro de unas categorías rígidas y simplificadas que encasillan a las personas, las costumbres y las creencias como algo inmutable.

También sobre el inmigrado, que es ahora «el otro» por excelencia en las sociedades europeas, se está construyendo una visión basada en estereotipos como el atraso, la marginalidad y el exotismo. Se le anima incluso a representar o a teatralizar la diferencia que los ciudadanos autóctonos ven en él, a llevar a cabo una *performance* de su cultura ante esos autóctonos, constituidos en público. Subyace una relación dominante/dominado en la cual hay alguien que posee el discurso y habla en lugar del dominado, que se ve impulsado a ofrecer lo que se espera de él. En este caso, la construcción de esos «otros» contribuye también a reforzar la identidad de un «nosotros», que se ha construido como lo no exótico, lo estándar, lo normal, lo natural.

Todo esto ocurre a menudo sin consciencia de ello, pues, como hemos visto, muchas actuaciones y celebraciones en torno a la multiculturalidad están regidas por la buena voluntad, aunque adolecen seguramente de un bajo nivel de análisis. Ante esta solicitud de que esos otros se expongan, ¿puede haber «un derecho a la opacidad» (postulado por Glissant, 1990), más allá de la racionalidad occidental y de su imposición del principio universal de transparencia, es decir, de atravesar, definir y delimitarlo todo, de que todo resulte mensurable, comparable, equivalente? En otras palabras: ¿no sería deseable que el sujeto occidental pudiera soportar cierta opacidad, no medir, no comparar, no poseer?, ¿no sería deseable que la ciudadanía sintiera fundamentalmente respeto por quien ha llegado de otro país, sin la preocupación de no llegar a conocerlo o a aprehenderlo del todo?

9. Derecho a la indiferencia vs. tratamiento pedagógico de la diversidad

Del derecho a la indiferencia que propugna Manuel Delgado se deduce que la escuela no debe prestar ninguna atención a la diversidad cultural. Sin embargo, según nuestro punto de vista, el derecho a pasar desapercibido en el espacio público no invalida la necesidad de gestionar la diversidad del alumnado en el espacio escolar, que es un imperativo pedagógico de nuestros días. Gestionar todas las diversidades existentes, también la de origen cultural. Como hemos indicado más arriba, se trata fundamentalmente de lograr que el propio alumnado haga presente esa diversidad en el aula y que sea bien acogida por el grupo al tiempo que se convierte en una oportunidad que se aprovecha para el aprendizaje de todo el grupo.

Pondré como ejemplo una situación habitual: el círculo en el que se sienta el alumnado a primera hora de clase en educación infantil. El lunes cada cual cuenta por turno lo que ha hecho el fin de semana, y habla de su familia, de las cosas que se hacen en su casa... Además de ser una fuente de información para la profesora, es un modo natural y contextualizado de compartir las vivencias, de que el alumnado se haga entre sí preguntas y comentarios sobre

ellas. Es tarea del profesorado que sea un espacio en el que todos se sientan estimados y puedan hablar de su vida cotidiana, sin que perciban ahí que hay experiencias que tienen menos prestigio que otras —ya lo sentirán en otros lugares, porque la sociedad es la que es—. Pasar el fin de semana por las calles del barrio, ir a esquiar o visitar un parque temático, participar en el coro de la iglesia evangélica, acompañar a los familiares en su trabajo de venta en el mercadillo, celebrar el día del cordero, reunirse con sus siete hermanos, comer en familia un plato propio de los domingos, asistir a una boda... (Por cierto, ¿todo esto es «cultural»? No vemos la necesidad de etiquetarlo). Para ello, la maestra deberá primero practicar la auto-observación y analizar los mensajes que ella misma envía a cada uno de sus alumnos frente a los demás, que la miran y la escuchan con atención y se fijan en sus reacciones ante lo que expresa el resto de los compañeros.

Como señala Carbonell (2006, 37), «Ningún alumno puede encontrarle sentido a un centro educativo en el que no hay ninguna resonancia de su contexto familiar, ningún reconocimiento explícito a los valores de su lengua y de su cultura». Se trata, al mismo tiempo, de aumentar la significatividad, de que el alumnado sienta que tiene sentido lo que la escuela le propone para el aprendizaje porque tiene alguna relación con su vida cotidiana, con lo que vive fuera de la escuela.

Y es que no es verdad que ignorando los aspectos culturales familiares del alumnado inmigrado estamos haciendo lo mismo que hacemos con el alumnado autóctono, ya que los aspectos culturales de este último, aunque nos pasen desapercibidos, están siempre presentes porque forman parte de la cultura hegemónica. Podemos relacionar esta cuestión con necesidad de una política de reconocimiento formulada por Charles Taylor (2003), que defiende que, junto con la protección de los derechos básicos de los individuos como seres humanos, estaría el reconocimiento de las necesidades particulares de los individuos por pertenecer a grupos culturales minoritarios, que están en desventaja con respecto al grupo hegemónico. Taylor plantea la necesidad —entendida como una necesidad humana vital— que sienten las personas de estos grupos de reconocimiento público y de conservación de su identidad cultural particular. La ausencia de reconocimiento sería para este autor un modo de opresión, con consecuencias negativas en la concepción que los seres humanos tienen de sí mismos.

Nos estamos refiriendo a la cultura familiar, pero sin olvidar nunca que, como hemos ya explicado, el alumnado de origen inmigrante vive y comparte también la cultura mayoritaria de la sociedad en la que vive, no sólo la de su grupo de origen.

En las observaciones que ha realizado el grupo ELEA en algunas aulas del País Vasco y en los cursos con profesorado en ejercicio, hay una experiencia que se repite: muchos alumnos no colaboran de buen grado cuando el profesorado se dirige a ellos para preguntarles por una característica que tiene que ver con su cultura de origen. Es el caso de la niña de procedencia saharai que prefiere no responder cuando la maestra le pide que explique al grupo

qué es una haima, o de la niña de origen chino que se retrae cuando la maestra le pregunta en medio de la clase cómo se dice tal o cual palabra en chino. La experiencia nos dice que las alusiones descontextualizadas a aspectos culturales de los alumnos minoritarios, sobre todo cuando realmente son pocos en el aula —y sin olvidar los factores de la edad y la forma de ser—, no son bien recibidos por buena parte de ellos. Desean, efectivamente, pasar desapercibidos. La palabra clave es, seguramente, «contexto». En un contexto en el que se plantea una secuencia didáctica sobre la vivienda y se trabaja sobre los diferentes tipos de vivienda, es probable que algunos alumnos estén mejor dispuestos a compartir sus conocimientos sobre las realidades de sus países de origen. El círculo de educación infantil que hemos mencionado en el párrafo anterior es un buen ejemplo de contextualización, que permite la participación de todo el alumnado sin clasificarlo por su origen o pertenencia a un grupo minoritario.

Creemos, en fin, que es necesario buscar el equilibrio entre el derecho a no ser señalado como distinto y la necesidad de gestionar la diversidad en un contexto educativo. La habilidad y la sensibilidad de la persona docente tienen un importante papel en esa búsqueda.

10. El brillo de lo cultural esconde la desigualdad

Actividades como la descrita en el caso analizado entrañan el peligro de centrarse sólo en la dimensión cultural del fenómeno migratorio, como señalamos anteriormente. Este peligro deviene incluso de la misma denominación «educación intercultural», cuyo adjetivo hace hincapié en un aspecto que oculta las otras dimensiones del fenómeno de la inmigración.

Efectivamente la fijación que en ocasiones se produce por el aspecto más folklórico y exótico de la inmigración conlleva el peligro de esconder bajo la cara amable de una consideración superficial aspectos muy importantes del hecho migratorio. Es un peligro que ya señalaban hace casi un par de décadas Jesús Salinas Catalá y Xavier Lluch Balaguer (1996) al referirse a la visión desprovista de conflicto de la diversidad, una interculturalidad *light* al estilo Benetton, que esconde el debate ideológico que subyace a las relaciones entre culturas.

Carbonell (1999, 23) ha señalado, por su parte, que tenemos la responsabilidad de preguntarnos hasta qué punto aquella pedagogía intercultural que se construye sólo con lentejuelas, musiquillas, exotismo, gastronomía..., tiene la función social de negar un conjunto de relaciones conflictivas reales, de poder y marginación, de dominación y de sumisión. Es decir: «Hasta qué punto se colabora con ella a desviar la atención del conflicto central escondiéndolo bajo un simulacro de relaciones interculturales [...]».

Por su parte, Delgado (2005, 36) critica el discurso que elogia la diversidad tras haber desactivado su capacidad cuestionadora:

[...] lo que importa es que no se note que lo que sucede no es que la sociedad sea diversa, sino que es profundamente desigual. He ahí aquello de lo que ape-

nas de habla. Prohibido pronunciar las palabras malditas: explotación, injusticia, extralimitación policial... No nos engañemos: más allá del espectáculo multicolor que los recién llegados aportan a nuestras calles, lo que tenemos es la constitución de una nueva clase obrera, hecha de trabajadores extranjeros, procedentes de países más pobres [...] en las condiciones legales más inseguras, sin apenas capacidad de lucha y organización y recibiendo sueldos de miseria que aseguren a los empleadores los máximos beneficios.

Efectivamente, el tratamiento blando de la multiculturalidad se ha institucionalizado y es cultivado por organismos de toda índole y políticos de todos los colores, que se sirven de él para mostrar una cara amable y políticamente correcta con la que inauguran exposiciones, abren jornadas y fiestas interculturales, semanas de África, días de la tolerancia..., mientras por otro lado firman leyes de extranjería que conculcan los derechos humanos, obstaculizan la apertura de mezquitas, impiden el acceso a la sanidad y a las ayudas sociales a cada vez más personas, ordenan medidas violentas contra quienes intentan entrar sin permiso en el país, justifican la existencia de los centros de internamiento de extranjeros... Llega a suceder que el mismo alcalde que presenta el programa de una jornada intercultural de la ciudad como inmejorable ocasión para el conocimiento mutuo y la relación entre personas de distintas culturas, es quien ha promovido que se endurezcan las condiciones para acceder a una ayuda social en su municipio, de modo que no pueda llegar a ella un buen número de familias convecinas de origen inmigrante.

Creemos que es función de la denominada educación intercultural propulsar un pensamiento a favor de la justicia: implica investigar en las razones de las migraciones y en la responsabilidad histórica que los países ricos tienen en la situación de los países empobrecidos, conocer la realidad de los inmigrantes en las sociedades receptoras y la repercusión en su vida cotidiana de las restricciones de derechos fundamentales a las que se ven sometidos, profundizar en los miedos con que encaran la convivencia tanto los ciudadanos de la sociedad receptora como los inmigrados, entrenarse en una actitud antirracista, reivindicar una ciudadanía con todos los derechos para todas las personas y ejercitar una actitud empática y solidaria con los demás seres humanos en el plano individual y colectivo.

11. Un caso complementario: Saramago en clase

El siguiente caso es otra herramienta útil para promover la reflexión del profesorado sobre algunas cuestiones complementarias.

El día siguiente de morir el escritor portugués José Saramago, premio Nobel de literatura en 1998, la maestra, como pequeño homenaje, explica a su alumnado en clase de lengua española quién es este autor y lee en clase un cuento infantil escrito por él: La flor más grande del mundo. Durante la lectura va mostrando las ilustraciones y consigue despertar el interés de su grupo.

Tras la clase, un alumno se acerca a la maestra y le explica que él también nació en Portugal, lo mismo que sus padres, y que en casa hablan portugués igual

que Saramago. La maestra le dice que le parece una suerte enorme el saber portugués y añade que, si él quiere, puede buscar el cuento en portugués y entre los dos pueden leer un poco para que el resto del grupo oiga cómo suena en la lengua original. Tras esta conversación, la maestra reconoce su sorpresa con otra compañera: están a final de curso y ella no tenía la menor idea de que su alumno era hablante de portugués.

Las preguntas que guían el debate son las siguientes:

- ¿Qué valoras positivamente en la actividad de la maestra?
- ¿Cómo te explicas que la maestra no supiera hasta ahora que el alumno habla portugués en casa? ¿Por qué se lo hace saber ahora el niño a la maestra?
- ¿Crees que es un dato importante?

Sobre lo que aporta este caso a la reflexión, diremos brevemente que, al contrario que en el primer caso, la actividad narrada se lleva a cabo dentro del aula y muestra la potencialidad de las actividades de carácter indirecto. La intervención de la maestra ha prestigiado —aunque haya ocurrido de modo involuntario— una característica cultural, hablar portugués; como consecuencia, un alumno que hasta el momento no ha proporcionado información sobre ella al grupo lo hace ahora. Como hemos visto más arriba, no se trata de un tema menor; la cuestión lingüística es fundamental en la educación con alumnado de origen inmigrante. Que la maestra sepa cuáles son las lenguas familiares de su alumnado es un imperativo pedagógico, pues es tarea suya impulsar la presencia y la estima hacia esas lenguas en la escuela.

En la cotidianeidad del aula, hemos observado cómo algunos niños ocultan determinados aspectos de su vida en las conversaciones de clase, o inventan haber realizado actividades de ocio como las que llevan a cabo otros niños de familias con más capacidad económica. Seleccionan, pues, desde muy pequeños la información que ofrecen sobre sí mismos siguiendo criterios de lo que puede tener valor social en el aula.

Es interesante, por ello, que el profesorado sea consciente de su capacidad de prestigiar aspectos relacionados con el alumnado minorizado (no solamente por su origen inmigrante sino del tipo que sea: por su preferencia sexual, por su diversidad funcional, por su escasa capacidad económica...). Y puede hacerlo mediante actividades no directas, es decir, sin señalar, sin preguntar directamente, sin poner en evidencia al alumno concreto mientras que éste no desee hacer su aportación, pero facilitando un marco en el que pueda hacerla de manera cómoda para él si así lo desea. Tener muchos hermanos, pertenecer a una familia monoparental, pasar el verano sin salir del barrio, acompañar o ayudar a la familia en su trabajo..., son algunos aspectos sobre los que el profesorado puede diseñar una intervención didáctica según las necesidades que perciba en relación con la construcción de la autoestima de su alumnado.

Sin duda, también los pequeños gestos cotidianos muestran esa virtualidad. Como una maestra de primaria explicó gráficamente en una sesión de formación, no es lo mismo iniciar el curso con la frase «a ver, contadme todos a dónde habéis ido de vacaciones este año», que empezar preguntando «a ver, ¿quién se ha quedado este verano cuidando del barrio como yo?».

12. Para terminar

Han pasado más de quince años desde que se formularon las primeras críticas al tratamiento etnicista en nuestra sociedad de la diversidad procedente de la inmigración. Algunas actividades que se llevan a cabo en los espacios educativos y ciudadanos nos recuerdan la necesidad aún hoy de seguir teniendo esas críticas en cuenta. Efectivamente, nos parece importante seguir reflexionando sobre el tratamiento de las culturas de origen en la sociedad receptora, y particularmente sobre su tratamiento en los centros educativos. Para esta reflexión es importante que haya ocasiones formativas en las que se produzca el debate y donde cada docente —en interacción con otros miembros de su colectivo y mejor aún si es con el claustro completo— tenga ocasión de analizar y confrontar sus propias representaciones sobre la inmigración, su práctica personal con el alumnado y la de su centro educativo en general.

¿Cuáles podrían ser, en resumen, algunos criterios a la hora de repensar la actividad escolar en torno a las culturas familiares?

- Facilitar que cada niño pueda compartir en clase lo que sucede en su vida familiar y en el grupo de origen, y que esa aportación sea acogida de modo positivo por el profesorado y por el resto del alumnado.
- Posibilitar que todas las familias puedan participar de la vida escolar en distintas formas (colaborando dentro del aula, tomando parte en actividades del centro...).
- Abrir el currículum al mundo (haya o no alumnado de origen inmigrante en el aula), como hemos visto en el caso sobre Saramago. Las producciones culturales diversas pueden tener espacio en plástica, música, educación física, matemáticas, conocimiento del medio, etc.
- No «enseñar» la cultura de origen del alumnado, sino facilitar ocasiones para que el alumnado la haga presente en muchos sentidos.
- Aprovechar para ello los entornos más facilitadores (el círculo de primera hora en educación infantil, el rincón de arte, los festivales...).
- Crear, además, entornos y proponer estrategias que posibiliten la expresión de la diversidad cultural para todo el grupo, no sólo para un determinado alumnado (es el caso del libro viajero).
- Diseñar actividades destinadas a prestigiar, de manera indirecta, algún aspecto concreto en relación con la autoestima de los grupos minoritarios (como es que el alumno colabore con la familia en la venta en el mercadillo).
- No reforzar estereotipos a través de las actividades (a la hora de disfrazarse en carnavales, por ejemplo).
- Buscar el equilibrio entre el «derecho a pasar desapercibido» del alumnado y la necesaria atención a la diversidad que es un imperativo pedagógico. Tener para ello en cuenta la edad, la forma de ser, las necesidades educativas, el deseo de no diferenciarse de algunos alumnos...
- No distinguir étnicamente al alumno de origen extranjero (es decir, que no sea para siempre «el marroquí», «la colombiana», «el paquistaní»...).

- Tampoco a sus familias (que no se vean empujadas por las autóctonas a representar su diferencia en las festividades, por ejemplo).
- No olvidar que no todos los aspectos familiares (incluidos, claro está, los de las familias de origen local) son coherentes con los valores del proyecto educativo del centro. Algunos aspectos concretos pueden no ser estimables por parte de la escuela.
 - Todo el alumnado se está criando y se está educando en la cultural local, en conexión con las referencias culturales locales. La cultura local es de todo el alumnado, no sólo del alumnado de origen autóctono. Dicho de otra manera, todo el alumnado es «de aquí», tiene pertenencia local, además de las pertenencias que provengan de su entorno familiar.
 - Promover el reconocimiento y la presencia de las lenguas familiares e impulsar que el alumnado las mantenga y enriquezca, y que desarrolle, asimismo, una buena actitud hacia las del resto del alumnado.
 - Tener en cuenta la desigualdad social y económica que subyace a la diversidad de origen, de modo que la intervención docente no agrande las distancias sino que busque apoyar también a quienes parten de una situación de desventaja.
 - Situar la diversidad cultural como una más entre las múltiples diversidades del aula; no es la única ni debe ser sobredimensionada.

Referencias bibliográficas

- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D. y HANESIAN, H. (1983). *Psicología evolutiva*. México: Trillas.
- BANKS, J. A. (2009). «Multicultural education: Dimensions and paradigms». En: J. A. BANKS (ed.). *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. Nueva York: Routledge Taylor and Francis Group, 9-33.
<<http://dx.doi.org/10.1080/15595692.2011.534406>>
- BARAÍBAR LÓPEZ, J. M. (2005). *Inmigración, familias y escuela en educación infantil*. Madrid: La Catarata.
- BARQUÍN, A. (2009). «¿De dónde son los hijos de los inmigrantes? La construcción de la identidad y la escuela». *Educar*, 44, 81-96.
- BESALÚ, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- (2006). «Diversidad, currículo y educación». *Eskola Publikoa*, 37, 18-20.
- (2007). «El currículum». En: M. À. ESSOMBA (coord.). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó, 91-104.
- (2010). «La educación intercultural en el currículo escolar». *Primer Congreso Internacional en la Red sobre Interculturalidad y Educación*. <<http://letra25.com/ediciones/cii-viernes1/besalu/>>. [Consulta: 7 febrero 2014].
- CARBONELL, F. (1999). «Diversidad cultural y educación infantil». *Ofrim-suplementos*, 5, 11-31.
- (2000a). «Decálogo para una educación intercultural». *Cuadernos de Pedagogía*, 290, 90-94.
- (2000b). «Desigualdad social, desigualdad cultural y educación». En: E. AJA, F. CARBONELL, COLECTIVO IOÉ, J. FUNES e I. VILA. *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos* (Colección de Estudios Sociales, nº 1). Barcelona: La Caixa, 99-118.

- (2006). «¿Cómo mejorar los aprendizajes del alumnado extranjero?» *Aula de Innovación Educativa*, 126, 35-39.
- COELHO, E. (1998). *Teaching and learning in multicultural schools*. Clevedon: Multilingual Matters.
- COELHO, E.; OLLER, J. y SERRA, J. (2013). *Lenguaje y aprendizaje en el aula multilingüe*. Barcelona: Horsori.
- COLECTIVO AMANI (1994). *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Editorial Popular.
- COLL, C. (1988). «Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo». *Infancia y Aprendizaje*, 41, 131-142. <<http://dx.doi.org/10.1080/02103702.1988.10822196>>
- DELGADO, M. (1996). «Tú étnico, yo normal». *El País*, 23-12-1996.
- (1998a). *Diversitat i integració*. Barcelona: Empúries.
- (1998b). «El derecho a la indiferencia». *El País*, 15-1-1998.
- (2001). «Diferencia y desigualdad en la escuela». *El País*, 9-4-2001.
- (2002a). «Anonimato y ciudadanía». *Mugak*, 20, 7-15.
- (2002b). ¿Quién puede ser inmigrante en la ciudad? (Cuaderno de trabajo). San Sebastián: SOS Racismo de Gipuzkoa.
- (2005). «Círculos virtuosos». En: J. GARCÍA MOLINA (coord.). *Exclusión social, exclusión educativa: lógicas contemporáneas*. Madrid: Diálogos, 31-46.
- ESTEBAN-GUITART, M.; OLLER, J. y VILA, I. (2012). «Vinculando escuela, familia y comunidad a través de los fondos de conocimiento e identidad. Un estudio de caso con una familia de origen marroquí». *Revista de Investigación en Educación*, 10 (2), 21-34.
- GLISSANT, É. (1990). *Poétique de la Relation* (Poétique III). París: Gallimard.
- JORDÁN, J. A. (1996). *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Barcelona: CEAC.
- JULIANO, D. (2000). «No sólo el cómo, también el porqué». (Entrevista de J. M. Cuenca). *Cuadernos de Pedagogía*, 288, 44-49.
- KYMLICKA, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós.
- MIJARES, L. (2003). «Estudios de caso. Colegio público I». En: L. MARTÍN ROJO (dir.). *Asimilar o integrar. Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: CIDE, 103-128. <<http://dx.doi.org/10.1075/sic.1.2.10yus>>
- SAID, E. (1978, 2013). *Orientalismo*. Barcelona: Debolsillo.
- SALINAS, J. (2010). «Convivencia intercultural y educación antirracista: una reflexión después de treinta años de trabajo en el sistema educativo con alumnado gitano». *Séptimo Simposio: Lengua, Educación e Inmigración. Convivencia Intercultural y Educación Antirracista*. Participación en la mesa de análisis de experiencias prácticas de educación antirracista, 18-11-2010.
- SALINAS CATALÁ, J. y LLUCH BALAGUER, X. (1996). «Uso (y abuso) de la interculturalidad». *Cuadernos de Pedagogía*, 252, 80-84.
- SEN, A. (2007). *Identidad y violencia. La ilusión del destino*. Buenos Aires: Katz editores.
- TAYLOR, Ch. (2003). *El multiculturalismo y «la política del reconocimiento»*. México: Fondo de Cultura Económica.
- VILA, I. (2011). «El éxito académico no puede depender del conocimiento de la lengua. (Entrevista de A. Anaitze)». *Mugak*, 56, 65-69.

EDUCAR

Juliol-desembre 2015. vol 51, núm. 2
ISSN 0211-819X (paper), ISSN 2014-8801 (digital)
<http://educar.uab.cat>

Formació en alternança a l'Educació Superior: Perspectives i experiències **Formación en alternancia en la Educación Superior: Perspectivas y experiencias**

Presentació / Presentación. **José Tejada Fernández; Jordi Lluís Coiduras Rodríguez**

La formación en alternancia en Francia: entre prácticas sociales y objeto de investigación. **Mehdi Boudjaoui; Jean Clénet; Mokhtar Kaddouri**

La alternancia en la formación inicial docente: vía de profesionalización. **Enrique Correa Molina**

Formación inicial de docentes en alternancia. Análisis desde las percepciones de los actores en una experiencia de integración de aprendizajes. **Jordi Lluís Coiduras Rodríguez; Sofia Isus Barado; Isabel Del Arco Bravo**

Formación en alternancia en el espacio universitario. Una experiencia de proyecto integrado a partir del aprendizaje basado en problemas. **María José Chisvert-Tarazona; Davinia Palomares-Montero**

El desarrollo de la competencia digital docente a partir de una experiencia piloto de formación en alternancia en el Grado de Educación. **José L. Lázaro Cantabrana; Mercè Gisbert Cervera**

La formación en alternancia en la universidad y en los ciclos formativos: aportaciones desde dos investigaciones realizadas en Galicia. **Laura Rego Agraso; Antonio Florencio Rial Sánchez; Eva María Barreira Cerqueiras**

Estudios duales del Grado de Educación Social: ¿Un modelo apropiado para la adquisición de la competencia de acción profesional? **Sandra Lentzen**

Temes de recerca / Temas de investigación

Detección de necesidades de formación del profesorado de los institutos tecnológicos de Quintana Roo, México, basadas en competencias profesionales. **María Magdalena Ku Mota; José Tejada Fernández**

Online community building in classrooms and schools: Using the internet to extend teachers' face-to-face community practices. **Julio Meneses; Josep M. Mominó**

Punts de vista / Puntos de vista

¿Qué debe hacer la escuela con las culturas familiares del alumnado inmigrante? **Amelia Barquín**