

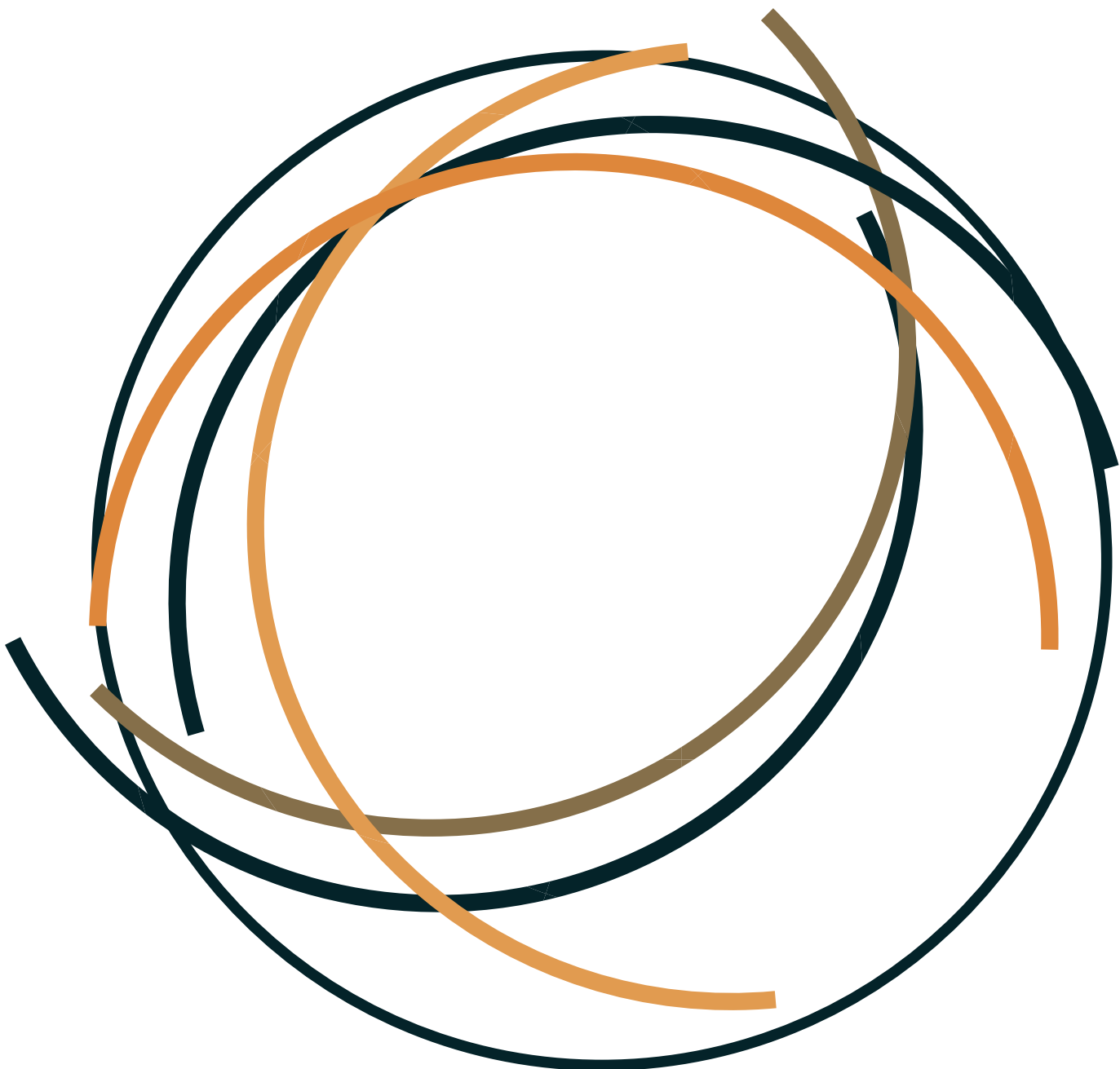
REVISTA ELECTRÓNICA INTERUNIVERSITARIA
DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

CONTINUACIÓN DE LA ANTIGUA REVISTA DE ESCUELAS NORMALES

36 (14,1) ABRIL 2011

NUEVOS DESAFÍOS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

COORDINADOR: JAVIER J. MAQUILÓN SÁNCHEZ



ISSN: 1575-0965

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado
(AUFOP)

**Revista Electrónica Interuniversitaria de
Formación del Profesorado (REIFOP)**

continuación de la antigua *Revista de Escuelas Normales*

Número 36 (14, 1)

Nuevos desafíos en la formación del profesorado

Zaragoza (España), Abril 2011

La "Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Edición Digital de la antigua Revista de Escuelas Normales (REIFOP)", es un órgano de expresión de la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP), entidad científico-profesional de carácter no lucrativo. Se edita en colaboración con la Universidad de Zaragoza.

Sede Social, redacción, administración y correspondencia

Universidad de Zaragoza
Facultad de Educación
San Juan Bosco, 7 • 50071 Zaragoza • España

Editor

José Emilio Palomero Pescador
Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación (emipal@unizar.es)

Páginas web

<http://www.aufop.com/>
Administrador del sitio web: José Emilio Palomero Pescador

Diseño de portadas y diseño web

José Palomero Fernández * depalo@thewelltime.com * <http://www.thewelltime.com/>

-ISSN: 1575-0965

-DEPÓSITO LEGAL: VA-369-99

-CÓDIGOS UNESCO: "Preparación y empleo de profesores 5803"

© Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP). Reservados todos los derechos. Queda prohibida la reproducción parcial o total sin la autorización por escrito de la AUFOP.

La Revista no se identifica necesariamente con los contenidos de los artículos publicados, que son responsabilidad exclusiva de los autores. Sólo el Editorial representa la opinión de la Revista. Tampoco se responsabiliza de las erratas contenidas en los documentos originales remitidos por los/as autores.

JUNTA DIRECTIVA

Presidente

ANTONIO GARCÍA CORREA (UNIVERSIDAD DE MURCIA. FACULTAD DE EDUCACIÓN).

Vicepresidenta

HENAR RODRÍGUEZ NAVARRO (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID. FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL).

Secretario

JOSÉ EMILIO PALOMERO PESCADOR (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA. FACULTAD DE EDUCACIÓN).

Administradora

MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA. FACULTAD DE EDUCACIÓN).

Vocales

FERNANDO ALBUERNE LÓPEZ (UNIVERSIDAD DE OVIEDO. FACULTAD DE PSICOLOGÍA).

JUAN BENITO MARTÍNEZ (UNIVERSIDAD DE MURCIA. ESCUELA UNIVERSITARIA DE TRABAJO SOCIAL).

JUAN JOSÉ CÁCERES ARRANZ (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID. ESCUELA UNIVERSITARIA DE EDUCACIÓN DE SORIA).

EMILIO GARCÍA GARCÍA (UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID. FACULTAD DE FILOSOFÍA).

EDUARDO FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID. FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL).

CARLOS LATAS PÉREZ (UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA. FACULTAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y EDUCACIÓN SOCIAL DE CÁCERES).

JAVIER J. MAQUILÓN SÁNCHEZ (UNIVERSIDAD DE MURCIA. FACULTAD DE EDUCACIÓN).

MARTÍN RODRÍGUEZ ROJO (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID. FACULTAD DE EDUCACIÓN).

LUIS FERNANDO VALERO IGLESIAS (UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI DE TARRAGONA. FACULTAT DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ I PSICOLOGIA).

CONSEJO DE REDACCIÓN

Presidente

MARTÍN RODRÍGUEZ ROJO (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID. FACULTAD DE EDUCACIÓN).

Editor

JOSÉ EMILIO PALOMERO PESCADOR (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA. FACULTAD DE EDUCACIÓN).

Secretario del Consejo de Redacción

JAVIER J. MAQUILÓN SÁNCHEZ (UNIVERSIDAD DE MURCIA. FACULTAD DE EDUCACIÓN).

Administración Y Distribución

MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA. FACULTAD DE EDUCACIÓN).

Correspondencia Con Autores

EDUARDO FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID. FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL).

MARÍA PILAR TERUEL MELERO (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA. FACULTAD DE EDUCACIÓN).

Relaciones Institucionales

ANTONIO GARCÍA CORREA (UNIVERSIDAD DE MURCIA. FACULTAD DE EDUCACIÓN).

MARÍA PAZ GARCÍA SANZ (UNIVERSIDAD DE MURCIA. FACULTAD DE EDUCACIÓN).

Relaciones Internacionales

SANDRA RACIONERO PLAZA (UNIVERSITAT DE BARCELONA. FACULTAT DE FORMACIÓ DEL PROFESSORAT).

JESÚS ALBERTO ECHEVERRY SÁNCHEZ (UNIVERSIDAD DE ANTIOQUÍA. FACULTAD DE EDUCACIÓN. COLOMBIA).

GABRIEL GALARZA LÓPEZ (RECTOR DE LA UNIVERSIDAD DE BOLIVAR. ECUADOR).

RENATO GRIMALDI (PRESIDE DELLA FACOLTÀ DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE. UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TORINO. ITALIA).

JUAN MILA DEMARCHI (UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA. DIRECTOR DE LA LICENCIATURA EN PSICOMOTRICIDAD. MONTEVIDEO, URUGUAY).

ERICA ROSENFELD HALVERSON (UNIVERSITY OF WISCONSIN-MADISON. EDUCATIONAL PSYCHOLOGY DEPARTMENT).

Soporte Informático

PABLO PALOMERO FERNÁNDEZ (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA. ESCUELA UNIVERSITARIA DE CIENCIAS DE LA SALUD).

ÁLVARO RETORTILLO OSUNA (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID. FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL).

CARLOS SALAVERA BORDAS (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA. FACULTAD DE EDUCACIÓN).

Base De Datos Y Certificaciones

HENAR RODRÍGUEZ NAVARRO (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID. FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL).

Vocales

FERNANDO ALBUERNE LÓPEZ (UNIVERSIDAD DE OVIEDO. FACULTAD DE PSICOLOGÍA).

MARÍA PILAR ALMAJANO DE PABLOS (UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE CATALUÑA. INSTITUT DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ).

JUAN BENITO MARTÍNEZ (UNIVERSIDAD DE MURCIA. ESCUELA UNIVERSITARIA DE TRABAJO SOCIAL).

JULIA BORONAT MUNDINA (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID. ESCUELA UNIVERSITARIA DE EDUCACIÓN DE PALENCIA).

ADELICIO CABALLERO CABALLERO (UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID. FACULTAD DE EDUCACIÓN).

JUAN JOSÉ CÁCERES ARRANZ (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID. ESCUELA UNIVERSITARIA DE EDUCACIÓN DE SORIA).

NIEVES CASTAÑO POMBO (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID. ESCUELA UNIVERSITARIA DE EDUCACIÓN DE PALENCIA).

EMILIO GARCÍA GARCÍA (UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID. FACULTAD DE FILOSOFÍA).

TERESA GARCÍA GÓMEZ (UNIVERSIDAD DE ALMERÍA. DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR).

ALFONSO GARCÍA MONGE (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID. ESCUELA UNIVERSITARIA DE EDUCACIÓN DE PALENCIA).

ANTONIO GÓMEZ ORTIZ (UNIVERSITAT DE BARCELONA. FACULTAT DE GEOGRAFÍA I HISTORIA).

MARÍA NIEVES LEDESMA MARÍN (UNIVERSIDAD DE VALENCIA. DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR).

MARIO MARTÍN BRIS (UNIVERSIDAD DE ALCALÁ DE HENARES. ESCUELA UNIVERSITARIA DE MAGISTERIO DE GUADALAJARA).

JUAN BAUTISTA MARTÍNEZ RODRÍGUEZ (UNIVERSIDAD DE GRANADA. FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN).

SANTIAGO MOLINA MOLINA (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA. FACULTAD DE EDUCACIÓN).

JESÚS MUÑOZ PEINADO (UNIVERSIDAD DE BURGOS. FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN).

ANA PONCE DE LEÓN ELIZONDO (UNIVERSIDAD DE LA RIOJA. DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN).

LUIS FERNANDO VALERO IGLESIAS (UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI DE TARRAGONA. FACULTAT DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ I PSICOLOGIA).

MIEMBROS DEL CONSEJO ASESOR

JUAN AZCOAGA (UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA).

CESAR COLL (UNIVERSITAT DE BARCELONA, ESPAÑA).

MARIO DE MIGUEL (UNIVERSIDAD DE OVIEDO, ESPAÑA).

JOHN ELLIOT (UNIVERSITY OF EAST ANGLIA, NORWICH, REINO UNIDO).

ENRIQUE GASTÓN (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA, ESPAÑA).

JOSÉ GIMENO SACRISTÁN (UNIVERSIDAD DE VALENCIA, ESPAÑA).

JOSÉ RAMÓN FLECHA GARCÍA (UNIVERSITAT DE BARCELONA, ESPAÑA).

NITA FREIRE (THE PAULO AND NITA FREIRE PROJECT FOR CRITICAL PEDAGOGY).

HENRY GIROUX (MCMASTER UNIVERSITY, CANADÁ).
GORDON KIRK (UNIVERSITY OF EDINBURGH, REINO UNIDO).
DANIEL LÓPEZ STEFONI (UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS, CHILE).
PETER MC LAREN (UNIVERSITY OF CALIFORNIA, LOS ÁNGELES, ESTADOS UNIDOS).
JESÚS PALACIOS (UNIVERSIDAD DE SEVILLA, ESPAÑA).
ÁNGEL PÉREZ GÓMEZ (UNIVERSIDAD DE MÁLAGA, ESPAÑA).
STEPHEN KEMMIS (DEAKIN UNIVERSITY, AUSTRALIA).
ROBERT STAKE (UNIVERSITY OF ILLINOIS, CHICAGO, ESTADOS UNIDOS).

CONSEJO ACADÉMICO

PILAR ABÓS OLIVARES (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA. FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS DE TERUEL).
VICENTA ALTABA RUBIO (UNIVERSITAT JAUME I DE CASTELLÓN. FACULTAT DE CIÈNCIES HUMANES I SOCIALS).
GERMÁN ANDRÉS MARCOS (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID. ESCUELA UNIVERSITARIA DE EDUCACIÓN DE SORIA).
ASUNCIÓN BARRERAS GÓMEZ (UNIVERSIDAD DE LA RIOJA. FACULTAD DE LETRAS Y DE LA EDUCACIÓN).
ANA ROSA BARRY GÓMEZ (UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA. FACULTAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO).
JOAN BISCARRI GASSIO (UNIVERSITAT DE LLEIDA. FACULTAT DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ).
FLORENTINO BLÁZQUEZ ENTONADO (UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA. INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. BADAJOZ).
HERMINIO DOMINGO PALOMARES (UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS. FACULTAT D'EDUCACIÓ).
CARMEN FERNÁNDEZ BENNOSAR (UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS. FACULTAT D'EDUCACIÓ).
MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA. FACULTAD DE EDUCACIÓN).
JOSÉ FERNÁNDEZ GARCÍA (UNIVERSIDAD DE JAÉN. FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN).
MARÍA DEL PILAR FERNÁNDEZ VIADER (UNIVERSITAT DE BARCELONA. FACULTAT DE FORMACIÓ DEL PROFESSORAT).
MARÍA SAGRARIO FLORES CORTINA (UNIVERSIDAD DE LEÓN. FACULTAD DE EDUCACIÓN).
ROSARIO GARCÍA GÓMEZ (UNIVERSIDAD DE LA RIOJA. FACULTAD DE LETRAS Y DE LA EDUCACIÓN).
AMANDO LÓPEZ VALERO (UNIVERSIDAD DE MURCIA. FACULTAD DE EDUCACIÓN).
GONZALO MARRERO RODRÍGUEZ (UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA. FACULTAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO).
CONSTANCIO MÍNGUEZ (UNIVERSIDAD DE MÁLAGA. FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN).
JUAN MONTAÑÉS RODRÍGUEZ (UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA. ESCUELA UNIVERSITARIA DE MAGISTERIO DE ALBACETE).
MARTÍN MUELAS HERRÁIZ (UNIVERSIDAD DE CASTILLA LA MANCHA. ESCUELA UNIVERSITARIA DE MAGISTERIO DE CUENCA).
CONCEPCIÓN NAVAL DURÁN (UNIVERSIDAD DE NAVARRA. FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS).
JESÚS NIETO (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID. ESCUELA UNIVERSITARIA DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA).
ANTONIO ONTORIA PEÑA (UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA. FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN).
JOSÉ ANTONIO ORAMAS LUIS (UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA. FACULTAD DE EDUCACIÓN).
MARÍA DEL MAR POZO ANDRÉS (UNIVERSIDAD DE ALCALÁ DE HENARES. ESCUELA UNIVERSITARIA DE MAGISTERIO DE GUADALAJARA).
ROSARIO QUECEDO (EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEA. ESCUELA UNIVERSITARIA DE MAGISTERIO DE BILBAO).
TOMÁS RODRÍGUEZ (UNIVERSIDAD DE CANTABRIA. FACULTAD DE EDUCACIÓN DE CANTABRIA).
ÓSCAR SÁENZ BARRIO (UNIVERSIDAD DE GRANADA. FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN).
SEBASTIÁN SÁNCHEZ FERNÁNDEZ (UNIVERSIDAD DE GRANADA. FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES DE MELILLA).
FRANCISCO JOSÉ SILVOSA COSTA (UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA. ESCOLA UNIVERSITARIA DE FORMACIÓ DO PROFESORADO DE LUGO).
CARME TOLOSANA LIDÓN (UNIVERSITAT AUTÓNOMA DE BARCELONA. FACULTAT DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ).

MARÍA DEL CARMEN URONÉS JAMBRIMA (UNIVERSIDAD DE SALAMANCA. FACULTAD DE EDUCACIÓN).
MANUEL VÁZQUEZ (UNIVERSIDAD DE SEVILLA. FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN).
LUIS J. VENTURA DE PINHO (UNIVERSIDADE DE AVEIRO. DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO).
MIGUEL ÁNGEL VILLANUEVA VALDÉS (UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID. FACULTAD DE EDUCACIÓN).
NAZARIO YUSTE (UNIVERSIDAD DE ALMERÍA. FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN).

COMITÉ DE APOYO INSTITUCIONAL

MARÍA ANTONIA CANO IBORRA (UNIVERSITAT D'ALACANT. FACULTAT D'EDUCACIÓ).
JAVIER CERMEÑO APARICIO (UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID. FACULTAD DE EDUCACIÓN).
MARÍA EVA CID CASTRO (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA. FACULTAD DE EDUCACIÓN).
CONCEPCIÓN MARTÍN SÁNCHEZ (UNIVERSIDAD DE MURCIA. FACULTAD DE EDUCACIÓN).
MARIANO RUBIA AVI (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID. ESCUELA UNIVERSITARIA DE EDUCACIÓN DE SORIA).
SEBASTIÁN SÁNCHEZ FERNÁNDEZ (UNIVERSIDAD DE GRANADA. FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES DE MELILLA).

INSTITUCIONES COLABORADORAS

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID).
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN (UNIVERSIDAD DE ALCALÁ DE HENARES).
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA).
DEPARTAMENTO DE TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN (UNIVERSIDAD DE MÁLAGA).
ESCUELA UNIVERSITARIA DE EDUCACIÓN DE SORIA (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID).
ESCUELA UNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE GUADALAJARA (UNIVERSIDAD DE ALCALÁ DE HENARES).
FACULTAT D'EDUCACIÓ (UNIVERSITAT D'ALACANT).
FACULTAD DE LETRAS Y DE LA EDUCACIÓN (UNIVERSIDAD DE LA RIOJA).
FACULTAD DE EDUCACIÓN (UNIVERSIDAD DE CANTABRIA).
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES DE MELILLA (UNIVERSIDAD DE GRANADA).
FACULTAD DE EDUCACIÓN (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA).
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA).
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (UNIVERSIDAD DE GRANADA).
FACULTAT DE CIÈNCIES HUMANES I SOCIALS (UNIVERSITAT JAUME I DE CASTELLÓN).
FACULTAD DE EDUCACIÓN (UNIVERSIDAD DE LEÓN).
FACULTAD DE EDUCACIÓN (UNIVERSIDAD DE MURCIA).
FACULTAD DE EDUCACIÓN (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID).
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN (UNIVERSIDAD DE BURGOS).
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA.

ÍNDICE DE IMPACTO, CATÁLOGOS, DIRECTORIOS Y BASES DE DATOS
EN LOS QUE APARECE RESEÑADA LA REIFOP

CONSULTAR

<http://www.aufop.com/aufop/paginas/view/1/home>

Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)

continuación de la antigua *Revista de Escuelas Normales*

Número 36 (14, 1)
ISSN 1575-0965

ÍNDICE

Editorial: Nuevos desafíos en la formación del profesorado..... 13

Tema monográfico

“Nuevos desafíos en la formación del profesorado”

Coordinado por Javier J. Maquilón Sánchez

Presentación: El futuro de la formación del profesorado universitario <i>Mari Paz García Sanz y Javier J. Maquilón Sánchez.....</i>	17
La formación del profesorado desde una perspectiva interdisciplinar <i>Antonio García Correa, Andrés Escarbajal Frutos y Tomás Izquierdo Rus.....</i>	27
El reto de la formación del profesorado para la igualdad <i>Rocío Anguita Martínez.....</i>	43
Hacia un modelo dinámico y eficiente de formación del profesorado <i>Luis Hernández Abenza y Carmen Hernández Torres.....</i>	53
Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente <i>Alex Pavié.....</i>	67
Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional <i>Javier J. Maquilón Sánchez y Fuensanta Hernández Pina.....</i>	81
La educación intercultural en los centros escolares españoles <i>Henar Rodríguez Navarro, Beatriz Gallego López, Clara Sansó Galiay, José Luis Navarro Sierra, Marta Velicias Sánchez y Mónica Lago Salcedo</i>	101
La planificación de evaluación de competencias en Educación Superior <i>Mari Paz García Sanz y Laura Raquel Morillas Pedreño.....</i>	113
Educación para el desarrollo, papel imprescindible de la Universidad	

<i>Martin Rodríguez Rojo, Martha Orozco Gómez y Rosa Larena Fernández.....</i>	125
Formación de maestros, atención educativa a alumnos con plurideficiencia y estimulación sensoriomotriz	
<i>María José Martínez Segura.....</i>	137
La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación.	
<i>Isabel Guzmán Ibarra y Rigoberto Marín Uribe.....</i>	151
Las creencias y las concepciones. Perspectivas complementarias	
<i>Fuensanta Hernández Pina y Javier J. Maquilón Sánchez.....</i>	165
El análisis del contexto familiar en la educación	
<i>Joaquín Parra Martínez, M^a Ángeles Gomariz Vicente y María Cristina Sánchez López.....</i>	177
Educación y envejecimiento: También luce el crepúsculo y el desierto florece	
<i>Fernando Albuerne López.....</i>	193
Análisis de las metodologías activas en el grado de maestro en educación infantil: la perspectiva del alumnado	
<i>Mónica Vallejo Ruiz y Jesús Molina Saorín.....</i>	207
La evaluación, reconocimiento y acreditación de los aprendizajes no formales e informales en el ámbito universitario: elementos para el debate	
<i>Álvaro Retortillo Osuna.....</i>	219
Ciudadanía, universidad y Derechos Humanos	
<i>Juan Benito Martínez.....</i>	227
Influencia de los estilos de atribución en la inteligencia emocional de los estudiantes argentinos	
<i>Carmen Salvador y Luisa Mayoral.....</i>	243
La orientación en el S.XXI	
<i>Pilar Martínez Clares y Mirian Martínez Juárez.....</i>	253
Innovación con TIC en enseñanza superior: descripción y resultados de experiencias en la Universidad de Murcia	
<i>M^a. Paz Prendes Espinosa.....</i>	267
Pequeñas lecciones (provisionales) respecto de la formación para la investigación educativa y social	
<i>Eduardo Fernández Rodríguez, Sonia Ortega Gaité y Raquel Becerril González.....</i>	281
Políticas de convivencia escolar: percepción y eficacia desde la perspectiva familiar	
<i>Fuensanta Cerezo Ramírez.....</i>	313
La edición electrónica y la gestión de trabajos académicos con Open Conference Systems (OCS)	
<i>Javier J. Maquilón Sánchez, Vicente Lillo Hidalgo, Ana Belén Mirete Ruiz.....</i>	325
Autores.....	345

Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)

continuación de la antigua *Revista de Escuelas Normales*

Number 36 (14, 1)
ISSN 1575-0965

INDEX

Editorial: New challenges in teacher education 13

Monographic Theme

“New challenges in teacher education”

Coordinated by Javier J. Maquilón Sánchez

Introduction: The future of university teacher training <i>Mari Paz García Sanz y Javier J. Maquilón Sánchez</i>	17
Teacher’s training from an interdisciplinary scope <i>Antonio García Correa, Andrés Escarbajal Frutos y Tomás Izquierdo Rus</i>	27
Teachers’ challenges education for equality <i>Rocío Anguita Martínez</i>	43
To a dynamic and efficient model of training of the teachers <i>Luis Hernández Abenza y Carmen Hernández Torres</i>	53
Multi competence and professional teaching <i>Alex Pavié</i>	67
Influence of motivation on academic performance of students undertaking vocational training <i>Javier J. Maquilón Sánchez y Fuensanta Hernández Pina</i>	81
Intercultural education in spanish shools <i>Henar Rodríguez Navarro, Beatriz Gallego López, Clara Sansó Galiay, José Luis Navarro Sierra, Marta Velicias Sánchez y Mónica Lago Salcedo</i>	101
The planning evaluation of competences in higher education <i>Mari Paz García Sanz y Laura Raquel Morillas Pedreño</i>	113
Education for the development, indispensable role of the University <i>Martin Rodríguez Rojo, Martha Orozco Gómez y Rosa Larena Fernández</i>	125

Teacher training, educational attention to pupil with multidisability and Sensory-motor Stimulation <i>María José Martínez Segura</i>	137
Competence and teaching skills: reflections on the concept and assessment <i>Isabel Guzmán Ibarra y Rigoberto Marín Uribe</i>	151
Beliefs and conceptions. Complementary perspectives. <i>Fuensanta Hernández Pina y Javier J. Maquilón Sánchez</i>	165
Analysis of family context in education <i>Joaquín Parra Martínez, M^a Ángeles Gomariz Vicente y María Cristina Sánchez López</i>	177
Education and aging: twilight shines and the desert blooms <i>Fernando Albuerne López</i>	193
Analysis of active methodologies in the master's degree in early childhood education: students' perspective <i>Mónica Vallejo Ruiz y Jesús Molina Saorín</i>	207
Evaluation, recognition and accreditation of non-formal and informal learnings in university education: elements for debate <i>Álvaro Retortillo Osuna</i>	219
Citizenship, University, Human Rights and Education <i>Juan Benito Martínez</i>	227
Influence of attribution styles on argentine students' amotional intelligence <i>Carmen Salvador y Luisa Mayoral</i>	243
The guidance in the XXI century <i>Pilar Martínez Clares y Mirian Martínez Juárez</i>	253
Innovation with ICT in higher education: description and results of experiments at the University of Murcia <i>M^a. Paz Prendes Espinosa</i>	267
Little (and provisional) Lessons about of the educative and social training <i>Eduardo Fernández Rodríguez, Sonia Ortega Gaité y Raquel Becerril González</i>	281
School coexistence policies: perception and efficacy from parents perspective <i>Fuensanta Cerezo Ramírez</i>	313
Electronic publishing and management of academic task with Open Conference Systems (OCS) <i>Javier J. Maquilón Sánchez, Vicente Lillo Hidalgo, Ana Belén Mirete Ruiz</i>	325
Autors	345

PRESENTACIÓN

El futuro de la formación del profesorado universitario

Mari Paz GARCÍA SANZ
Javier J. MAQUILÓN SÁNCHEZ

*Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Universidad de Murcia*

Correspondencia:
Mari Paz García Sanz
Javier J. Maquilón Sánchez
Departamento MIDE
Facultad de Educación
Universidad de Murcia

Campus de Espinardo
30100 – Espinardo
(Murcia)

email: maripaz@um.es
email: jjmaqui@um.es

Telf: 868 88 4056
Telf: 868 88 7755

Recibido: 23/01/2011
Aceptado: 11/03/2011

RESUMEN

Entre la multitud de cambios que está conllevando la incorporación de las universidades españolas al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), desde el punto de vista curricular, la transformación de mayor relevancia es sin duda la referida a la forma de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje en la universidad. Los otros cambios: los estructurales y los organizativos, referidos respectivamente a las etapas de las nuevas titulaciones universitarias y a las condiciones en las que se desarrollan los procesos educativos, se encuentran en función de las transformaciones curriculares, se trata, por tanto, de una reforma en profundidad en la que no únicamente importa el cómo, sino también el por qué y el para qué.

PALABRAS CLAVE: Formación del profesorado, EEES, enseñanza, aprendizaje

The future of university teacher training

ABSTRACT

Among the many changes that are leading the integration of Spanish universities to the European Higher Education Area (EHEA), from a curricular standpoint, the most important transformation is undoubtedly referring to the way we understand the teaching and learning in college. Other changes: structural and organizational, referring respectively to the stages of the new university degrees and the conditions under which they develop educational processes are based on the curricular changes, it is therefore a reform in depth not only important how but the why and wherefore.

KEY WORDS: Teacher training, EEHA, teaching, learning

El Espacio Europeo de Educación Superior: una oportunidad para el cambio

La reforma en la que nos encontramos, con la creación de nuevos perfiles y estructuras curriculares de las titulaciones, con un nuevo modelo educativo basado en el desarrollo de competencias, con una organización de la enseñanza que requiere ineludiblemente procedimientos de coordinación docente, con la incorporación de estrategias metodológicas innovadoras, con la utilización continua de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), con una nueva forma de entender la tutoría académica y con la integración de variados procedimientos de evaluación continua, como elementos innovadores más importantes.

Como era de esperar, esta reforma no ha estado ni está exenta de una serie de obstáculos entre los que destacan: la falta de información y formación de la comunidad universitaria en general -especialmente profesores y estudiantes-, la resistencia al cambio, la ausencia de tradición de trabajo conjunto entre el profesorado y la falta de reconocimiento docente, cuando ahora el profesor universitario dedica mucho más tiempo a planificar, desarrollar y evaluar los procesos formativos.

Para que la educación superior pueda adaptarse a estos cambios, el profesorado universitario necesita reflexionar sobre sus concepciones de la enseñanza y el aprendizaje (Hernández Pina, Maquilón Sánchez, García Sanz y Monroy Hernández, 2010) y adquirir una sólida formación pedagógica que le permita comenzar en la dirección adecuada la implantación de este nuevo modelo educativo. Para ello, tendrá que dotarse de una serie de competencias para poder conducir al estudiante hacia el desarrollo de un aprendizaje de calidad.

En este nuevo marco de acción se hace particularmente latente la aparición de un nuevo paradigma centrado en el trabajo del estudiante, pero con la necesaria ayuda del profesor como facilitador de su aprendizaje. Surge un nuevo modelo competencial (De Miguel, 2006) en el que las competencias constituyen el núcleo del proceso de enseñanza y aprendizaje. La formación por competencias produce una serie de cambios en los elementos que adquieren un mayor protagonismo en el proceso educativo. Este pasa de ser de reproductor y transmisor a formativo y resolutivo, el estudiante se convierte de pasivo y receptor a activo y emprendedor, el profesor de individualista y protagonista a mediador y facilitador y la evaluación deja de ser puntual y sumativa para transformarse en continua y múltiple (García Sanz, 2008).

Todo ello conlleva que el profesorado universitario se replantee su actuación como docente. En este sentido, el EEES no puede ser visto como una amenaza, sino como una oportunidad para que el profesorado universitario realice una necesaria reflexión, no sólo personal, sino también conjunta en lo que se refiere a las tres tareas fundamentales e interrelacionadas de la intervención educativa: la planificación, la enseñanza y la evaluación. Todo ello conlleva un alto compromiso por parte del profesorado, del alumnado y de la propia institución, quienes deben asumir su parte de responsabilidad en esta reforma educativa que está suponiendo una verdadera “revolución” en la educación superior.

De acuerdo con Pozo y Monereo (2009), no podemos conformarnos con que todo quede en una mera normativa y en los discursos de los políticos y los académicos, sino que este intento valiente, aunque discutible, de modernizar la universidad enfocado a promover la convergencia entre títulos, a fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida, a facilitar la movilidad mediante un procedimiento comparable de títulos y a garantizar la calidad mediante un sistema que permita el reconocimiento de dichos mismos, aflore la necesidad de potenciar nuevas formas de enseñar y aprender en nuestras universidades para poder responder mejor a los nuevos retos que plantea la sociedad actual.

La función social de la Universidad

Los procesos de enseñanza y aprendizaje en la universidad han ido evolucionando de una docencia mucho más teórica, donde la transmisión del saber debía producir un buen cúmulo de conocimientos, hacia un enfoque docente más práctico capaz de dar cobertura a una serie de necesidades socio-laborales con los que los futuros egresados se van a encontrar.

La globalización, la revolución tecnológica, la ausencia de valores, la multiculturalidad, las migraciones y la actual crisis económica con sus altos índices de paro, son fenómenos sociales que, entre otros, constituyen un fiel reflejo de los cambios que está experimentando el mundo en el que vivimos.

La universidad no puede vivir ajena a esos cambios, ya que sus egresados proyectan sus aprendizajes y aplican sus competencias en el contexto social en el que desempeñan su

profesión. En la universidad recae la responsabilidad de formar a sus estudiantes dotándolos de conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan comprender y adaptarse a dichos cambios, así como influir en el proceso de transformación de la vida social. Para dar cobertura a estos y otros cambios sociales es necesario que la educación superior se diversifique y se adapte a la nueva realidad social, convirtiéndose en un medio de formación flexible y permanente, trabajando en colaboración con el mundo empresarial y socio-político. En este sentido, Rodríguez Fernández (1999) señala que la institución universitaria debe asumir el desafío de formar a los titulados que demanda la sociedad, contribuyendo a su reciclaje y formación con mayor grado de sintonía entre la Universidad y su entorno social.

Para Pérez Juste (2004), los nuevos planteamientos de la calidad en la educación superior representan mayores y más comprometidas exigencias, que el autor concreta en que las titulaciones han de estar más orientadas a la formación integral, la actividad académica enfocada a la formación intelectual, las actividades han de ser formativas y de compromiso social y en que el alumnado ha de participar de forma efectiva en la organización y desarrollo de las actividades.

La UNESCO (1998), en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, celebrada en París, comienza su preámbulo afirmando:

“En los albores del nuevo siglo, se observan una demanda de educación superior sin precedentes, acompañada de una gran diversificación de la misma, y una mayor toma de conciencia de la importancia fundamental que este tipo de educación reviste para el desarrollo sociocultural y económico y para la construcción del futuro, de cara al cual las nuevas generaciones deberán estar preparadas con nuevas competencias y nuevos conocimientos e ideales”.

En relación a sus misiones y funciones, dentro de la misión de *educar, formar y realizar investigaciones*, en el artículo 1 considera, “*formar diplomados altamente cualificados ... adaptados a las necesidades presentes y futuras de la sociedad*” y de “*promover, generar y difundir conocimientos por medio de la investigación ... para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de las sociedades*”, pero además también “*...formar ciudadanos que participen activamente en la sociedad y estén abiertos al mundo ... en un marco de justicia de los derechos humanos, el desarrollo sostenible la democracia y la paz...*”, mediante un aprendizaje permanente, así como también “*contribuir a proteger y consolidar los valores de la sociedad ...*”. Asimismo, en el artículo 2, dentro de la función *ética, autonomía, responsabilidad y prospectiva*, señala que la educación superior deberá “*preservar y desarrollar sus funciones fundamentales, sometiendo todas sus actividades a las exigencias de la ética y del rigor científico e intelectual*”, así como también “*... utilizar su capacidad intelectual y prestigio moral para defender y difundir activamente valores universalmente aceptados, y en particular la paz, la justicia, la libertad, la igualdad y la solidaridad...*” y “*aportar su contribución a la definición y tratamiento de los problemas que afectan al bienestar de las comunidades, las naciones y la sociedad mundial*”.

Más recientemente, De la Calle, en la celebración del Forum Europa Tribuna Andalucía, organizado por Nueva Economía Fórum (2011), apuesta por “*mirar hacia la Universidad para mirar juntos en la misma dirección*”, Del mismo modo, ha considerado que, para salir de la actual situación de crisis, “*necesitamos más formación, más investigación, más transferencia tecnológica e innovación y más responsabilidad y cohesión social, misiones éstas que coinciden con los fines de la propia universidad*” y que la dimensión social de la Universidad “*la convierte en un instrumento de cohesión social y en el motor del cambio del modelo productivo y del desarrollo económico y tecnológico*”. En su intervención, la rectora de la Universidad de Málaga ha querido hacer hincapié en la valoración ciudadana de la universidad como institución que genera desarrollo económico y progreso social, y presentar a la Universidad como una institución generadora de ideas, proyectos y oportunidades.

Por todo lo expuesto, en pleno siglo XXI, consideramos que es el momento de considerar que la finalidad de la Universidad va más allá de formar a personas poseedoras de multitud de conocimientos, a los que, en no pocas ocasiones, no se le encuentra utilidad. Para ello, el sistema de formación del profesorado universitario tiene que evolucionar con el fin de satisfacer las necesidades cambiantes que demanda la sociedad a partir de criterios de máxima calidad. Obviamente necesitamos un profesorado cualificado capaz de responder a las demandas del mundo laboral, pero sin olvidar la importancia de ser capaz de formar ciudadanos responsables de quienes se espera que interactúen en la sociedad desde el respeto y el diálogo, con espíritu crítico y autocrítico, con pensamiento autónomo y con una ética impregnada del sentido de la justicia, la equidad y la tolerancia. De acuerdo con Valera (2011), la Universidad debe estar al servicio de una sociedad más democrática y debe contribuir a explicar qué está sucediendo en la vida social, política y económica, así como proponer medidas alternativas. Será entonces cuando la universidad se sienta útil para la sociedad.

Competencias del profesorado universitario

El profesorado de educación superior ha de estar capacitado para desempeñar correctamente las tres funciones que le son encomendadas: la docencia, la investigación y la gestión. Para Tomás (2001), la nueva función docente del profesor universitario supone permitir adquirir conocimientos, pero especialmente saberlos buscar, procesar y aplicar. Respecto a la función investigadora, hay que tener en cuenta los cambios producidos en este ámbito especialmente en lo que respecta a una investigación más competitiva y a la creación de equipos multidisciplinares, integrados a su vez por miembros de diferentes universidades y países. Por último, en relación a la función de gestor, el profesor universitario no debería olvidar la posibilidad de participar activamente en la organización y gestión de la universidad como un miembro más de la institución.

Si bien las tres funciones mencionadas son indispensables, la que necesita en la actualidad ser más reforzada es la relativa a la docencia. De acuerdo con González Soto (2005), la formación de los profesores resulta imprescindible, debiendo la universidad centrarse en la preparación del profesorado para la docencia más que para la investigación, aunque, paradójicamente, ésta siempre haya sido más valorada e incentivada.

Desde nuestro punto de vista, el modelo competencial que defiende la convergencia europea para la formación de los estudiantes, puede ser igualmente válido para la formación del profesorado. Siguiendo a Martín (2009:199), se necesita *“un profesorado competente para formar un alumnado competente”*. El hecho de que los procesos educativos estén centrados en el estudiante, no quita importancia a la acción del profesor, sino que la acentúan, en el sentido de que resulta más complicado facilitar el aprendizaje de los estudiantes mediante la elaboración de documentos de planificación completos y realistas, la coordinación docente, y la puesta en práctica de metodologías interactivas y procedimientos de evaluación continua y formativa, que la redacción de programas poco utilizados por los estudiantes, la concepción individualista de la enseñanza, las clásicas clases magistrales y la utilización de exámenes como únicos instrumentos de recogida de información para la evaluación. El nuevo profesor universitario no solo ha de ser capaz de impartir docencia, sino también de organizar, orientar y supervisar el trabajo y el aprendizaje de los estudiantes, y lo que es más importante, tener claro el tipo de profesional que quiere formar.

Para Galán y Rubalcaba (2007), son cuatro los perfiles del profesor universitario: el investigador puro, el investigador pragmático, el docente y el comunitario. El investigador puro siente un gran interés por la investigación, le dedica mucho tiempo para poder contribuir al progreso de la ciencia y conseguir publicaciones relevantes. Al investigador pragmático le interesa mucho la remuneración económica, le da importancia a la flexibilidad y estabilidad laboral, tiene la necesidad de hacer carrera académica y de acumular sexenios y le importa mucho obtener un reconocimiento dentro y fuera de la universidad que le proporciona prestigio social. El perfil docente posee una verdadera vocación universitaria, siente un gran interés y motivación por la docencia, a la que dedica mucho tiempo y esfuerzo, le gusta la relación con sus alumnos y le preocupa que los alumnos tengan un aprendizaje de calidad y formar a buenos profesionales. Finalmente, el profesor comunitario es el que le motiva la relación con otros profesores de dentro o de fuera de su departamento, le gusta trabajar en equipo, tanto para tareas docentes como de investigación, incluso busca relaciones de amistad con otros compañeros.

En nuestra opinión, no existe y no debería existir la figura de un perfil puro, puesto que, si bien se observan tendencias hacia uno o varios perfiles, es necesario que el profesor universitario adopte un enfoque ecléctico para dar cobertura a las características de los cuatro perfiles mencionados. Para ello, el profesorado de educación superior ha de desarrollar una serie de competencias que le capaciten para el desempeño de su profesión.

Sin ánimo de plantear un recetario de dichas competencias, consideramos que algunas de las más relevantes pueden ser las siguientes:

1. Conocer y saber aplicar los contenidos curriculares de la materia/s: Tener un conocimiento profundo de la materia/s a enseñar, elaborar materiales propios de la materia/s, saber utilizar los recursos propios de la materia/s, conocer una amplia y actualizada bibliografía de la materia/s, conocer las aplicaciones de la materia/s en el mundo laboral, etc.
2. Conocer el contexto universitario y saber desenvolverse en él: Conocer la normativa legal de la universidad en general y de la propia, los recursos y servicios que ofrece y saber utilizarlos, así como conocer también los procedimientos para realizar la carrera docente e investigadora y ser capaz de llevarlos a cabo.
3. Trabajar en equipo con personas del mismo y de distinto ámbito profesional: Mantener relaciones coordinadas horizontales -equipo docente de un curso- y verticales -profesores de una misma titulación- en lo que respecta a la planificación, el desarrollo y la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como

con los miembros del grupo de investigación, con otros profesionales de la universidad, de niveles educativos no universitarios, políticos, empleadores, etc.

4. Ejercer la acción tutorial con los estudiantes: Orientar al alumno en su proceso de aprendizaje, proporcionar retroalimentación al discente y al docente, favorecer la relación entre estudiantes y profesores, facilitar la autonomía del alumnado, asesorarle sobre vías alternativas de formación y de salidas profesionales, orientarle sobre los recursos y servicios de la Universidad, atender situaciones problemáticas concretas, etc.
5. Planificar la enseñanza y la investigación: Cooperar en la elaboración de los planes de estudio, elaborar las guías docentes de acuerdo con las necesidades, el contexto y el perfil profesional de la titulación, mediante una coordinación intra e interdepartamental y diseñar proyectos de investigación e innovación relevantes para la docencia, la universidad, la práctica y/o el avance científico.
6. Conocer y saber aplicar metodologías docentes innovadoras: Explicar y potenciar el uso de la guía docente, explorar los aprendizajes previos de los estudiantes, fomentar la búsqueda de información, facilitar la participación del alumnado, potenciar el trabajo cooperativo, promover la metacognición, interrelacionar teoría y práctica y ambas con el mundo laboral, hacer que el estudiante aprenda a hacer haciendo, enseñar al alumnado a aprender de forma autónoma y conocer y saber aplicar algunas estrategias metodológicas como el estudio de casos, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje orientado a proyectos, etc.
7. Utilizar correctamente las TIC: Buscar y gestionar la información, conocer y saber utilizar la plataforma virtual de la universidad, conocer los elementos y herramientas de la docencia virtual y saber utilizarlas, saber elaborar webs docentes de asignaturas, utilizar correctamente instrumentos tecnológicos como el retroproyector, el cañón de proyección, las pizarras digitales, etc.
8. Desarrollar y evaluar proyectos de investigación y de innovación: Realizar búsquedas bibliográficas relevantes, elaborar instrumentos de recogida de información, saber aplicarlos, conocer y saber utilizar programas informáticos para el análisis de los datos, interpretar correctamente los resultados, redactar informes de investigación y de innovación, evaluar investigaciones e innovaciones en base a criterios, difundir los resultados de la investigación y de la innovación en congresos, jornadas, seminarios, publicaciones, etc.
9. Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje: Orientar la evaluación de los estudiantes hacia el desarrollo de competencias, conocer y saber elaborar diferentes instrumentos de recogida de información, formular criterios de calidad para la evaluación, otorgar una ponderación precisa a cada procedimiento de evaluación, adoptar procedimientos de evaluación recíproca y autoevaluación, rellenar actas, diseñar y aplicar mecanismos para evaluar el proceso de enseñanza y práctica docente.
10. Participar activamente en la gestión y toma de decisiones de la institución: Participar en los Consejos de Departamento, Juntas de Centro, Comisiones de Centro, Claustro universitario, etc., participar en actividades culturales, optar a cargos académicos de gestión y representación y saber desempeñarlos con eficiencia.
11. Organizar y gestionar eventos científicos: Conocer entidades financiadoras de congresos, jornadas, seminarios, reuniones científicas, etc., rellenar solicitudes con un plan de trabajo, conocer personas expertas en el tema a tratar en el evento, dar publicidad al evento, preparar la documentación necesaria, gestionar la publicación de las aportaciones tratadas, etc.
12. Expresarse por escrito y oralmente en inglés: Leer y escribir textos en inglés del área de conocimiento a la que pertenece, mantener una comunicación fluida en inglés.
13. Proyectar actitudes positivas y valores democráticos: Cumplir con las obligaciones formales, actuar dentro de un código deontológico basado fundamentalmente en la ética profesional y la integridad intelectual, promover los valores de la libertad, la justicia, la igualdad, el pluralismo y el desarrollo sostenible.

Insistimos en que estas competencias podrían ser válidas para confeccionar un perfil profesional de profesor universitario polivalente, pero, a la vez flexible, capaz de facilitar la adecuación a la diversidad y a las situaciones cambiantes en el contexto institucional, así como a responder adecuadamente a los nuevos retos y necesidades sociales actuales y emergentes.

La formación del profesorado universitario

Dentro de la educación formal, el docente universitario es el único al que no se le requiere obligatoriamente una formación pedagógica previa. Afortunadamente, aun teniendo como catalizador una motivación extrínseca, los requerimientos de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) en relación a la acreditación del profesorado, están consiguiendo que especialmente los becarios de investigación y los docentes noveles opten por una acreditación docente además de investigadora.

Formar al profesorado universitario en el desarrollo de competencias no es tarea fácil. Como se vislumbra en las señaladas en el apartado anterior, en las mismas se entrecruzan elementos relacionados con la docencia, la investigación y la gestión. Para Galán (2007), la formación investigadora puede ser adquirida mediante la lectura y estudio de artículos y libros, la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), las publicaciones en equipo, la realización de proyectos y contratos de investigación, la asistencia habitual a congresos y otros eventos científicos, las estancias en el extranjero, la experiencia profesional o el aprendizaje de mentores. Asimismo, la formación docente puede desarrollarse mediante la lectura de publicaciones diversas, la actualización de programas, el diálogo con compañeros, el aprendizaje de mentores, la experiencia profesional, la investigación y la innovación y la realización de cursos y talleres de diversa índole. La formación gestora se adquiere mayormente de la lectura de legislación y normativa, de la observación del diálogo con compañeros y de la propia experiencia.

En este apartado queremos hacer una mención especial a los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE) u otros centros de formación del profesorado adscritos a las distintas universidades españolas. Dichos centros suelen contemplar cuatro niveles de formación, en función del momento de la carrera profesional en el que se encuentren (Valcarcel, 2003): formación previa, formación inicial, formación continua y formación especializada.

La formación previa va dirigida fundamentalmente a becarios de investigación que tienen pensamiento de iniciar su carrera docente, acompañados de un tutor con experiencia. Su objetivo es introducir a los participantes en el contexto universitario, permitiendo su actuación en actividades docentes como seminarios, clases prácticas, participación en actividades de evaluación, etc.

La formación inicial está orientada a profesores noveles con poca experiencia docente y/o con no claras posibilidades de continuidad laboral. El objetivo de este tipo de formación es proporcionar a los participantes una preparación general para poder planificar, desarrollar y evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al igual que el tipo de formación anterior, ésta también supone la tutorización por parte de un mentor.

La formación continua está diseñada para el profesorado experimentado. El objetivo de esta formación es atender a unas necesidades concretas de formación, que a veces, suelen ir acompañadas de necesidades de acreditación. Puede realizarse en el propio centro -cuando la demanda es compartida por un grupo de profesores del mismo departamento o centro- o de forma general para profesores de diferentes ramas y áreas de conocimiento.

La formación especializada está pensada para los profesores universitarios muy experimentados y con gran vocación hacia la enseñanza. Su objetivo es proporcionar una formación a profesores que están muy motivados en la realización de tareas con una relación estrecha con el perfil docente al que nos hemos referido en el apartado anterior, como por ejemplo, participar en el diseño de planes de estudio, en innovaciones educativas, en mejorar la calidad de la enseñanza, en ocupar cargos relacionados con la actividad docente, etc. En la mayoría de los casos se trata de una formación a formadores en temas pedagógicos.

En la configuración de los planes de formación del profesorado es muy importante que éstos partan de las necesidades estratégicas de las propias universidades, así como de las iniciativas de los profesores. Asimismo, también es imprescindible que exista coherencia entre el modelo de formación del profesorado y el modelo didáctico que se practica.

Para concluir, añadimos que no podemos seguir tolerando en la universidad española aulas del siglo XIX, profesorado anclado como mucho en el siglo XX y estudiantes del siglo XXI. Como señalan Gros y Romaña (2004:148): *“la profesión docente del siglo XXI poco tendrá que ver con la imagen de un profesor subido a la tarima e impartiendo su clase frente a un grupo de alumnos”*. La universidad ha de evolucionar y, aun pecando de optimistas, los que estamos convencidos de ello, vamos en la dirección correcta, al menos lo estamos intentando. En este sentido, la formación del profesorado orientada al desarrollo de competencias demandadas por la sociedad actual y emergente, en los términos explicados en apartados anteriores, es sin duda un elemento crucial para el éxito.

En este monográfico presentamos veintidós artículos con un eje vertebral único, la formación del profesorado desde múltiples perspectivas, en diversos ámbitos y abordando diferentes temáticas.

En el primero de los artículos “La formación del profesorado desde una perspectiva interdisciplinar” se muestra una amplia síntesis de las aportaciones presentadas en el reciente I Congreso Internacional Virtual sobre la Formación del Profesorado ante los cambios sociales, culturales y económicos del siglo XXI organizado por la AUFOP, la Universidad de Murcia, la Universidad de Zaragoza y la Universidad de Valladolid. Se presenta una síntesis de las distintas ponencias que han dado estructura y amplios contenidos al Congreso. Las ponencias han tratado de áreas temáticas, todas ellas relacionadas con los cambios sociales y culturales del siglo XXI y las comunicaciones más relevantes que han sido presentadas por investigadores, docentes, profesionales y gestores que nos han enriquecido con sus aportaciones para que recojamos líneas de acción que nos ayuden a la creciente complejidad de enseñar a pensar, a comprender, a criticar y construir una sociedad más justa, igualitaria y democrática.

En la segundo artículo “El reto de la formación del profesorado para la igualdad”, la profesora Anguila, sintetiza que la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres ha sido y es un tema de preocupación en el desarrollo de los sistemas educativos formales, ya que es un elemento clave de la equidad. En nuestro país, los aspectos más visibles sobre esta desigualdad están en recesión, pero no así otros elementos pertenecientes al currículo oculto. La formación de profesores y profesoras es una de las claves para acabar con estas desigualdades, aunque todavía dista mucho de ser un elemento clave ni en la formación inicial y ni en la formación permanente del profesorado.

Seguidamente, el artículo titulado “Hacia un modelo dinámico y eficiente de formación del profesorado” afirma que el contexto actual de la enseñanza, caracterizado por los importantes cambios e innovaciones realizadas últimamente, demanda del profesorado, como elemento fundamental del cambio educativo, unas pautas de acción y un rol que contribuyan a preparar a las alumnas y alumnos para comprender la sociedad en la que se desenvuelven, así como a desarrollar la capacidad de analizar críticamente su entorno. Para ello es importante procurar, desde la escuela, que acontezca una interacción significativa con su vida, experiencias y entorno cotidiano. Se presentan varios planteamientos, como ¿para qué se educa a una persona a lo largo de la enseñanza infantil y obligatoria?, ¿cómo enseñar el contenido para que el alumnado lo aprenda significativamente? o ¿qué formación debe de adquirir el profesorado de educación obligatoria para responder a los sobre las experiencias de formación e innovación en educación infantil y obligatoria.

El primero de los artículos internacionales “Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente”, presenta algunos antecedentes que buscan continuar la reflexión hacia una nueva visión sobre el proceso formativo tomando en cuenta la descripción de los enfoques por competencia en vigencia y las principales definiciones del término aplicadas a la formación docente; otro propósito de este texto es poder delinear un marco de referencia y así identificar qué competencias se necesitan para tal proceso. También se ejemplifica esta situación considerando algunas experiencias internacionales relativas a las repercusiones que tiene el mencionado enfoque en la formación inicial y en el currículo universitario. La tercera parte de este documento se centra en caracterizar y ejemplificar distintos referentes de competencias que suelen considerarse ‘docentes’.

Con el quinto artículo, titulado “Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional”, se analiza como la Formación Profesional ha pasado de ser una alternativa para aquellos estudiantes que no tenían nivel suficiente para cursar bachillerato, a convertirse en una opción de formación profesionalizadora de calidad y con elevados índices de empleabilidad. Analizar las motivaciones que guían a los estudiantes hacia el aprendizaje es de gran utilidad para diseñar propuestas de intervención que mejoren la calidad de sus aprendizajes.

El sexto de los artículos que incluimos, titulado “La educación intercultural en los centros escolares españoles” se presentan iniciativas que sobre educación intercultural se están llevando a cabo en las escuelas de nuestro país. El panorama es variado y adaptado a las decisiones y a las necesidades que cada autonomía ha considerando relevantes. Consideramos interesante visibilizar las prácticas escolares que sobre interculturalidad se han realizado en los centros educativos españoles en las últimas décadas.

En el séptimo artículo, cuyo título es “la planificación de evaluación de competencias en Educación Superior” presenta los planteamientos defendidos por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que conllevan una reflexión individual y conjunta respecto a las tres tareas fundamentales e interrelacionadas de la intervención educativa: la planificación, la

ejecución de la enseñanza y la evaluación. Centrándose en algunos aspectos de la primera de estas tareas: la planificación educativa. Concretamente hemos focalizado el estudio en la formulación de competencias y en la evaluación de éstas como elementos a incluir en las guías docentes de las asignaturas universitarias de Grado y Postgrado.

El artículo titulado “Educación para el desarrollo, papel imprescindible de la universidad”, describe la conceptualización de desarrollo humano y sostenible, distinguiéndolo del simple desarrollismo. Se centra en afirmar que la universidad debe ser educadora y no sólo instructora, humana y no sólo profesional. La educación por la que se aboga implica la adquisición de valores éticos, tales que su posesión incite a que la acción universitaria contribuya al desarrollo humano y sostenible.

El noveno de los artículos “Formación de maestros, atención educativa a alumnos con plurideficiencia y estimulación sensoriomotriz” tiene un doble propósito. Primero, se centra en la formación inicial de los maestros que atienden a la diversidad del alumnado que presenta necesidades graves y permanentes. Segundo, trata de destacar la importancia de la Estimulación Sensoriomotriz en la intervención educativa de los niños con pluridiscapacidad grave y permanente.

El décimo de los artículos, también internacional, titulado “La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación”, se analizan algunos conceptos de competencias, a fin de identificar sus elementos comunes que puedan ser trasladados a prácticas educativas sobre competencias. La intención es fijar niveles de coherencia entre los componentes del concepto con las prácticas educativas por competencias. Con esta base se delimitan algunas estrategias para identificar competencias docentes y se proponen estrategias e instrumentos centrados en la evaluación auténtica para evaluar competencias docentes.

El artículo titulado “Las creencias y las concepciones. Perspectivas complementarias” presenta cómo la enseñanza y el aprendizaje que los profesores sostienen como docentes es una línea de investigación que está suponiendo un avance en el conocimiento sobre factores relevantes para la mejora de la educación. Desde hace más de dos décadas han sido numerosos los investigadores que han venido proporcionando resultados de investigación en torno a las creencias y las concepciones de la enseñanza y el aprendizaje lo que ha supuesto establecer nuevas e interesantes interpretaciones en dicha relación. En el trabajo que presentamos se abordan algunas de las aportaciones sobre dichas creencias y sobre las concepciones de la enseñanza y el aprendizaje.

El siguiente artículo, titulado “El análisis del contexto familiar en la educación” presenta distintas formas de concretar la manera de estudiar el contexto familiar. Cuando tenemos a la familia como objeto de estudio en ciencias sociales, es fácil considerarla como un todo de fondo difuso e impreciso. A lo largo del trabajo se indican las dimensiones consideradas por los autores de informes institucionales, instrumentos para el diagnóstico o la evaluación psicopedagógica comercializados en el contexto español, así como las escalas más representativas de carácter internacional. Todo ello, para terminar proponiendo unas dimensiones, y sus especificaciones, que ayuden a sistematizar análisis que tengan por objeto el contexto familiar.

El décimo tercer artículo “Educación y envejecimiento: También luce el crepúsculo y el desierto florece”, firmado por el profesor Albuerne, reflexiona acerca de lo que podría ocultarse o silenciarse en los discursos sobre la vejez y el envejecimiento, afirmando que es necesario evitar que se hurten espacios para el crecimiento personal y social a través de mensajes reduccionistas, que cierran caminos a una educación integral y un desarrollo humano pleno.

En el décimo cuarto artículo: “Análisis de las metodologías activas en el grado de maestro en educación infantil: la perspectiva del alumnado” se plantea la necesidad de un cambio metodológico en las aulas y, como consecuencia de ello, un cambio de roles docentes y discentes. Presentan un estudio con el objeto de deliberar sobre las funciones emergentes del profesorado, que ha pasado de ser un informante clave a convertirse en un mediador y facilitador del aprendizaje. A partir de estos datos, centran nuestra atención en el análisis específico de la utilización de las metodologías activas en el ámbito de la educación superior, ofreciendo la valoración de los estudiantes universitarios sobre el uso que, de tales metodologías, se lleva a cabo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El décimo quinto artículo, titulado “La evaluación, reconocimiento y acreditación de los aprendizajes no formales e informales en el ámbito universitario: elementos para el debate”, se pretende hacer una reflexión sobre la acreditación de la formación no reglada y la experiencia laboral en torno a las enseñanzas universitarias, mostrando los resultados de

entrevistas en profundidad a expertos sobre la materia. Los relatos obtenidos y el análisis efectuado nos muestran que estamos ante un tema cuyo desarrollo queda aún lejano y que no está exento de problemas y barreras.

El artículo número dieciséis de este monográfico cuyo título es “Ciudadanía, universidad y Derechos Humanos”, plantea que hablar de pedagogía de la sociedad civil a favor de los derechos humanos desde la Universidad supone evaluar sus auténticas posibilidades de educar en la ciudadanía democrática, de puertas adentro y de puertas afuera, mediante la transformación del propio currículum y el diseño de proyectos estratégicos en asociación directa con los agentes comunitarios. En este ambicioso reto, las universidades deben ser entes creadores de cultura, espacios para la participación y motor de innovación.

El siguiente artículo, el tercero internacional, cuyo título es “Influencia de los estilos de atribución en la inteligencia emocional de los estudiantes argentinos” se basa en analizar cómo influyen los estilos de atribución en la inteligencia emocional de los estudiantes argentinos. Para ello, se ha utilizado la escala de Causalidad Multidimensional-Multiatribucional. Los resultados, obtenidos a través de ecuaciones estructurales, indican que todos las adscripciones causales influyen en el dominio emocional, tanto en lo concerniente al éxito como al fracaso.

A continuación, el artículo titulado “la orientación en el S.XXI” plantea la necesidad de cuestionarse que aporta la educación y la orientación en el desarrollo organizativo de cualquier escenario educativo, social o productivo para redefinir el perfil y el rol del orientador. En la sociedad plural, heterogénea y cambiante del siglo XXI, la orientación tiene que ser más flexible y comprensiva y el orientador ha de tener un rol de mediador, facilitador y provocador de cambios o transformaciones necesarias para el desarrollo íntegro de la persona y de la sociedad, reconvirtiéndose en un agente de cambio e innovación que facilita y promueve una orientación a lo largo y ancho de la vida, con todas las garantías de calidad y equidad.

El décimo noveno artículo que aborda la temática de la innovación con TIC en enseñanza superior: descripción y resultados de experiencias en la Universidad de Murcia, plantea la importancia de las TIC en la actualidad, presentándolas como uno de los ejes que configuran cualquier política universitaria y forman parte importante del concepto de innovación en nuestro sistema de enseñanza superior. En este trabajo se profundiza sobre algunos aspectos interesantes a la hora de contemplar el uso de TIC en contextos universitarios para a continuación describir algunos proyectos que han resultado exitosos en nuestra universidad gracias a la colaboración del Vicerrectorado de Innovación y Convergencia Europea con el Vicerrectorado de Economía e Infraestructuras.

El artículo número veinte se titula “Pequeñas lecciones (provisionales) respecto de la formación para la investigación educativa y social” que ha sido escrito con la pretensión de dar una serie de localizaciones reflexivas acerca de la formación para la investigación educativa y social. Partiendo de un contexto actual, en el que la investigación se encuentra sometida a las necesidades y determinaciones del capitalismo académico, lo que se plantea aquí es una serie de interrogantes que, a modo de pequeñas lecciones, nos sirvan para volver a pensar lo que hacemos en la formación de investigadores sociales.

A continuación, la profesora Cerezo nos plantea un artículo sobre las “Políticas de convivencia escolar: percepción y eficacia desde la perspectiva familiar” en el como parte de una investigación más amplia cofinanciada por la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación de la Región y la Universidad de Murcia, tiene como principal objetivo indagar hasta qué punto los padres están conformes con la normativa promulgada por la Consejería de Educación y Cultura sobre convivencia escolar (2005/06), cuáles creen que son las principales causas de los problemas y cuales de las medidas adoptadas les parecen más acertadas, destacando su grado de responsabilidad en la mejora de la convivencia escolar. Los resultados actuales abundan en este sentido y ponen de manifiesto que, las medidas fijadas por los centros, en cuanto a sanciones ante las faltas graves de disciplina, no son plenamente compartidas y destacan la necesidad de una mayor implicación y colaboración familia-escuela.

Finalmente, cerramos este monográfico con la primera publicación realizada en España sobre la herramienta OCS, el artículo se titula: “La edición electrónica y la gestión de trabajos académicos con Open Conference Systems (OCS)”, en él se presenta la red internet como una realidad que fomenta espacios virtuales para la interacción social y la participación abierta basada en aplicaciones telemáticas intuitivas y fáciles de manejar, lo que nos abre infinitud de nuevas vías para la implementación de las tecnologías en las aulas. Para dar respuesta a algunas de las necesidades se están diseñando nuevas herramientas como la que se

presenta que tiene la finalidad de facilitar la gestión y difusión de trabajos académicos contribuyendo positivamente en la formación de dichos estudiantes y del propio profesorado.

Referencias

- De la Calle, A. (2011, 20 de enero). De la Calle asegura que la función social de la Universidad es el “motor” del cambio del modelo productivo. *20minutos.es*. Málaga. Consultado el 23 de febrero de 2011 en <http://www.20minutos.es/noticia/934784/0/>
- Galán, A. (2007). La formación del profesorado y la evaluación de la docencia. En A. Galán (ed.). *El perfil del profesor universitario* (pp. 56-82). Madrid: Encuentro.
- Galán, A. y Rubalcaba, L. (2007). Fines, motivación y ámbito del trabajo en la universidad. En A. Galán (ed.). *El perfil del profesor universitario* (pp. 33-55). Madrid: Encuentro.
- García Sanz, M.P. (2008). *Guías docentes de asignaturas de Grado en el EEES. Orientaciones para su elaboración*. Murcia: Editum.
- González Soto, A. P. (2005). *Posibilidades de formación en el Espacio Europeo de Educación Superior*, en J. Cabero (coord.). *Formación del Profesorado universitario para la incorporación del aprendizaje en red en el EEES*. Sevilla: Universidad de Sevilla-secretariado de Recursos audiovisuales y nuevas tecnologías.
- Gros, B y Romaña, T. (2004). *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona: Ediciones Octaedro-ICE Universitat de Barcelona.
- Hernández Pina, F., Maquilón Sánchez, J., García Sanz, M.P. y Monroy Hernández, F. (2010). Concepciones de la enseñanza y el aprendizaje en profesorado de educación superior. *Psicología educativa*, 16 (2), 95-105.
- Martin, E. (2009). Profesorado competente para formar alumnado competente: el reto del cambio docente. En J. I. Pozo y M.P. Pérez (coords.). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias* (pp. 199-215). Madrid: Morata.
- Pérez Juste, R. (2004). Exigencias de la calidad en la Universidad. En J. Cajide (coord.). *Calidad universitaria y empleo* (pp.39-53). Madrid: Dykinson.
- Pozo, J.I. y Monereo, C. (2009). La nueva cultura del aprendizaje universitario o por qué cambiar nuestras formas de enseñar y aprender. En J. I. Pozo y M.P. Pérez (coords.). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias* (pp. 10-28). Madrid: Morata.
- Rodríguez Fernández, C. (1999). Competencias e indicadores da Universidade na inserción laboral dos titulados universitarios. En A. Rial y M. Valcarce (coord.). *O reto da converxencia dos sistemas formativos e mellora da calidade da formación* (pp. 153-173). Santiago de Compostela: Tórculo.
- Tomás, M. (2001). Presentación. *Educar*, 28, 6-9.
- UNESCO (1998). La Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción. París. Documento de trabajo consultado el 24 de febrero de 2011 en http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- Valcarcel, M. (coord). (2003). *La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en educación superior*. Córdoba: Proyecto MEC EA2003-0040. Consulta online efectuada el 22 de febrero de 2011 en http://campus.usal.es/web-usal/Novedades/noticias/bolonia/informe_final.pdf
- Varela, J. (2011, 2 de febrero). Los efectos de la innovación. Cuartopoder. Consultado on line el 24 de febrero de 2011 en <http://www.cuartopoder.es/invitados/los-efectos-de-la-innovacion/1087>