

Informe Final

Ayudas a proyectos piloto de adaptación de las titulaciones de la Universidad de Zaragoza al espacio europeo de educación superior.

Curso 2005/06

Orden ECI/924/2005 del
Ministerio de Educación y Ciencia

Grupo de Psicología Evolutiva y de la Educación

Facultad de Educación de Zaragoza
Departamento de Psicología y Sociología

José Emilio Palomero Pescador (Coordinador)
María Rosario Fernández Domínguez
Carmen Gil Ciria
Santos Orejudo Hernández
Pilar Teruel Melero
Antonio Valero Salas

1. DESCRIPCIÓN GENERAL Y CRONOLÓGICA DEL TRABAJO REALIZADO

Este grupo de trabajo surge a partir de la Orden ECI/924/2005 del Ministerio de Educación y Ciencia, por la que se conceden ayudas para la financiación de propuestas de orientadas a diseñar la adecuación de las instituciones universitarias dentro del Marco del proceso de Bolonia e impulsar acciones para promover el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y la adaptación progresiva de nuestro sistema de educación superior al mismo.

La Universidad de Zaragoza ha organizado en tres niveles distintos los proyectos presentados desde cada uno de los centros a ella pertenecientes.

Dentro de esta propuesta de niveles, el aquí planteado se ha ubicado en el nivel C, ya que pretende generar un grupo de discusión y trabajo conjunto sobre el diseño curricular de las asignaturas, a través del análisis de competencias psicopedagógicas comunes. El objetivo final será aplicar una metodología activa o un bloque temático según el diseño resultante.

Competencia docente común

- Capacidad para comprender la complejidad de los procesos educativos en general y de los procesos de enseñanza-aprendizaje en particular (fines y funciones de la educación y del sistema educativo, teorías del desarrollo y del aprendizaje en el entorno cultural y social).

Competencia transversal

- Trabajo en equipo
- Trabajo autónomo

Profesores y asignaturas

José Emilio Palomero Pescador (Coordinador)	Psicología del Desarrollo (EE, EM) Psicología de la Educación (Magisterio) (EE, AL)
María Rosario Fernández Domínguez	Psicología de la Educación (EE) Psicología de la Personalidad (Magisterio/pasarela Psicopedagogía)
Carmen Gil Ciria	Psicología del Desarrollo (AL)
Santos Orejudo Hernández	Psicología del Desarrollo (EF, LE, PR)
Pilar Teruel Melero	Psicología de la Educación (EM, PR)
Antonio Valero Salas	Psicología de la Educación (LE)

Tras su constitución como grupo de trabajo, en Diciembre de 2005, el grupo analizó las posibilidades y las dificultades desde las que partía, y a partir de aquí organizó su metodología de trabajo. Entre las primeras se destacaba el interés que el tema de la innovación docente tenía en la mayor parte de ellos, ya que casi todos habían participado en años anteriores en las convocatorias del ICE, o venía haciendo, desde hace años, actividades de innovación desde otras plataformas: Congresos, Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP), Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, etc. Otra posibilidad, que a su vez se convertía en una dificultad, era la participación de la mayor parte de los profesores implicados en otros proyectos de la misma convocatoria, lo que iba a permitir la transferencia de las distintas reflexiones, aplicaciones y experiencias, pero que, al mismo tiempo, multiplicaba las reuniones y encuentros previstos, con lo que se incrementaban también las incompatibilidades horarias y las dificultades para organizar las sesiones de trabajo. La última dificultad con la que contaba el grupo era la falta de tiempo para poder llevar al aula las nuevas propuestas metodológicas que surgiesen del trabajo en equipo, dado que muchas de las asignaturas de los profesores del proyecto se imparten en el primer cuatrimestre, por lo que ya estaban en funcionamiento y, lógicamente, planificadas. Finalmente, a la dispersión de las materias en los dos cuatrimestres en que se imparten, se unía la diversidad de asignaturas incluidas en el proyecto. A partir de esta situación se tomaron las siguientes decisiones de funcionamiento del grupo:

- 1) Convocar reuniones quincenales todos los lunes, en horario de 12,00 a 14,30, contemplando la posibilidad de incrementar su frecuencia, en casos de necesidad, o de distanciarlas en aquellos momentos en los que la presión docente o una previsión elevada de ausencias limitasen las posibilidades de las sesiones de trabajo. Finalmente, y a lo largo del desarrollo del proyecto se han dado ambas condiciones.
- 2) Teniendo en consideración el alto número de profesores implicados en los proyectos, se propuso crear un único grupo de trabajo que aglutinase a todos cuantos participaban en los proyectos de “Psicopedagogía” y de “Psicología del Desarrollo y de la Educación en la Diplomatura de Magisterio”, dada la alta coincidencia, Con ello se conseguía, por otra parte, aglutinar a un buen número de profesores que no habían trabajado de manera conjunta en años anteriores en este tipo concreto de proyectos.
- 3) Se hizo una propuesta de trabajo para este grupo, que se decidió ampliar al resto de los grupos que se encuentran en el primer nivel:

- Exposición de la propuesta metodológica que cada profesor había implementado o iba a implementar en sus asignaturas.
- Discusión sobre las competencias específicas que han de tener los maestros y psicopedagogos.
- Seguimiento del futuro Master en Psicopedagogía.

Esta propuesta presentaba la ventaja de maximizar las posibilidades que el grupo ofertaba para intercambiar experiencias, para discutir aspectos de planificación de las asignaturas y para incrementar las posibilidades de coordinación didáctica, al conocer el grado de implantación de distintas metodologías entre los estudiantes, las competencias previamente trabajadas y algunos métodos y posibilidades desarrollados por otros profesores.

- 4) Aceptar dos niveles de implicación del profesorado de los grupos. En un primer nivel iban a quedar aquellos profesores que se podían comprometer con el calendario y el esquema de trabajo propuesto. El resto quedaría en un segundo nivel, con una menor implicación horaria y en las tareas del grupo, asumiendo el compromiso de presentar su propuesta metodológica por escrito en una de las reuniones de trabajo. Su presencia en el resto de las sesiones de trabajo quedaba condicionada a las posibilidades que el resto de responsabilidades, en muchas ocasiones de gestión, les permitiesen.

Sobre esta propuesta, una vez consensuada y organizada, se ha desarrollado el trabajo del grupo, si bien se han producido posteriormente dos importantes modificaciones en el funcionamiento del mismo:

La primera, relativa a un cambio en su composición, con la incorporación de Teresa Fernández Turrado, quien ha pasado ha impartir en este curso una asignatura de la licenciatura de Psicopedagogía, por lo que la inclusión de esta profesora en el grupo general de trabajo estaba plenamente justificada.

La segunda modificación se ha producido a lo largo del desarrollo del proyecto, al tener el grupo información sobre la celebración del IV Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación (CIDUI), a celebrar en Barcelona durante el mes de Julio del año 2006. La organización de este congreso se convirtió en una oportunidad para presentar alguna de las propuestas del grupo, lo que va a conllevar un trabajo de divulgación de nuestra actividad. Por

otra parte, este congreso se nos ofrecía como una alternativa más para ampliar nuestras necesidades de formación, necesidades que, de manera particular, cada miembro del grupo ha ido resolviendo a través de otros proyectos de formación paralela, o a través de la participación en otras actividades: congresos relacionados con la Formación del Profesorado, dedicación a revistas científicas relacionadas con la formación inicial y permanente del profesorado, etc.

La asistencia al congreso se convirtió en una tarea importante del grupo, que tenía como condición adicional una fuerte demanda de recursos económicos, por lo que se decidió que la dedicación principal de la subvención asignada al proyecto se destinaría a cubrir las necesidades de inscripción, desplazamiento y alojamiento de los profesores que participasen en esta actividad. Fue precisamente en esta actividad donde quedaron perfectamente delimitados los profesores con un mayor nivel de implicación en el proyecto (los firmantes de las ponencias), y con menor nivel de implicación (el resto).

En consonancia con lo anterior, dejamos constancia de que los recursos asignados al proyecto de Psicología Evolutiva y de la Educación (= 950, 00 €), se han dedicado en su totalidad a los conceptos que se señalan seguidamente: inscripción en el IV CIDUI de dos profesores (= 470 € en total), gastos de desplazamiento y alojamiento, en algunos casos parciales, de tres profesores, para asistir al citado Congreso (= 426, 61 €), y, finalmente, gastos menores de material bibliográfico (= 53, 39 €).

A continuación se hace una descripción más detallada del desarrollo cronológico del proyecto.

DESARROLLO CRONOLÓGICO DEL PROYECTO

Noviembre de 2005:

La actividad del grupo se inició con una serie de reuniones informales del coordinador del proyecto con todos los implicados y con los coordinadores del resto de los proyectos similares al éste, en el que estaban implicados los profesores del Departamento de Psicología y Sociología. Con ello se pretendía activar un proyecto de trabajo cuya aprobación definitiva, por parte de la Universidad, se había demorado excesivamente en el tiempo, por lo que las expectativas sobre el mismo se habían desvanecido, al menos en parte, sobre todo teniendo en cuenta que el diseño de las propuestas originales se hacía incompatible con un curso académico ya en marcha. Tras estas primeras conversaciones informales, orientadas a la sensibilización de los integrantes del grupo, se puso en marcha el planning de sesiones de trabajo, que vienen recogidas a continuación.

13 de Diciembre de 2006

Citados todos los profesores del proyecto de Psicología Evolutiva de la Educación, asisten a la reunión 4 de los 6 implicados en el mismo.

Se detecta que hay problemas para reunir a todo el grupo, al igual que sucede con el resto de los proyectos correspondientes al primer nivel, cuyos miembros son en buena parte coincidentes con éste. Por ello se propone que el coordinador del grupo de Psicopedagogía recoja la disponibilidad horaria de todos los implicados en los citados grupos. A partir de los resultados se decide crear un calendario único para los grupos de trabajo que se encuentran en el citado primer nivel, de conformidad con la siguiente propuesta:

- Exposición, por parte de cada profesor, del trabajo que realiza en sus asignaturas: contenidos, metodología, etc.
- Análisis y discusión de las competencias específicas de maestros y psicopedagogos.
- Seguimiento del futuro Máster en Psicopedagogía. A este propósito, los grupos de “Psicología Evolutiva y de la Educación” y de “Psicopedagogía” asumieron, en este momento, el compromiso de elaborar, en el contexto de la primera convocatoria de la DGA y del MEC para la implantación de Programas Oficiales de Postgrado, un *“PROYECTO PARA LA IMPLANTACIÓN DE UN TÍTULO OFICIAL DE MÁSTER EN PSICOPEDAGOGÍA, EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA”*. Tal proyecto supuso un auténtico reto en dedicación, tiempo y esfuerzo, para cuatro de los miembros de este grupo. Terminó de redactarse el día 20 de noviembre del 2005. Se deja constancia del mismo en el Anexo III de este Informe.
- Diseño de un módulo o de una unidad por cada profesor, según los requisitos del EEES.

24 de Enero de 2006

Asisten 7 miembros del grupo. Excusan su asistencia el resto.

Tras varios debates se detectan algunas dificultades para reunir y organizar los grupos, dada la diversidad de horarios de clase; y teniendo en cuenta, además, tanto el amplio número de asignaturas

impartidas por los miembros de este colectivo, como sus necesidades y compromisos profesionales y personales.

Por todo ello se valora la posibilidad de unir varios proyectos siguiendo el hilo conductor de un trabajo grupal, cuyo elemento aglutinador fuese, más que los contenidos, la metodología didáctica.

Se llega de esta forma a una serie de acuerdos:

1) Formar diferentes equipos de trabajo:

- Un equipo de “Bases Psicológicas”, centrado en el estudio de casos.
- Un segundo equipo, al que denominaremos “GRUPO DE VELOCIDAD UNO”, que aglutinase a todos los profesores y profesoras implicados en los proyectos de “Psicopedagogía” y de “Psicología Evolutiva y de la Educación”.
- El grupo de “Audición y Lenguaje” asume, por su parte, una línea de trabajo específica.

2) En lo que se refiere al grupo que unifica los proyectos de “Psicopedagogía” y de “Psicología Evolutiva y de la Educación” (“GRUPO DE VELOCIDAD UNO”), se decide el siguiente calendario de trabajo:

- Dos reuniones por mes durante dos meses (primer y segundo mes), y una reunión mensual el resto del tiempo, con el siguiente horario: primer y tercer lunes de cada mes, de 12,00 a 14,30 horas.

3) Se establecen, por último, la tareas a desarrollar por este grupo de trabajo:

- Exposición, en cada sesión, y posterior debate en grupo, de las propuestas de al menos dos de los profesores/as integrantes del mismo.
- Se designa como primeros ponentes a: 1) José Emilio Palomero Pescador & M.^a Rosario Fernández Domínguez, que expondrán una propuesta metodológica centrada en el “Cuaderno de Bitácora”; y 2) Santos Orejudo Hernández, que disertará sobre diferentes experiencias didácticas en Psicopatología y Psicología del Desarrollo.

6 de Febrero de 2006

Asisten 6 miembros del grupo. Excusa su asistencia el resto.

Desarrollan sus propuestas Santos Orejudo (ver metodologías docentes), José Emilio Palomero & M.^a Rosario Fernández (Ver Anexos I y II, así como metodologías docentes).

Con respecto a la asignatura “Psicología del Desarrollo” se analiza la posibilidad de impartirla por edades o por procesos, decantándose los citados ponentes, con el visto bueno del resto de los asistentes, por la segunda opción.

Se analiza también la posibilidad de disponer de un banco de materiales para desarrollar diferentes trabajos prácticos en psicología del desarrollo, centrados concretamente en el desarrollo y práctica psicomotriz y en las tareas de conservación de Piaget..

Se estudia también la idea de generar un banco de vídeos que sean útiles para las diferentes asignaturas que imparte el grupo, y se adquiere el compromiso de traer a la siguiente sesión un listado de materiales a comprar con cargo al presupuesto del proyecto.

Se propone, como ponentes para la siguiente sesión, a M.^a Ángeles Garrido Laparte y M.^a Rosario Fernández Domínguez.

20 de febrero de 2006

Asisten 7 miembros del grupo. Excusa su asistencia el resto.

Desarrolló su propuesta (Experiencia en Psicopedagogía) la profesora María Ángeles Garrido, aportando una descripción detallada de la misma (Ver metodologías docentes en el proyecto de Psicopedagogía). (La propuesta metodológica de la profesora M.^a Rosario Fernández, queda pospuesta para una sesión posterior, por falta de tiempo).

Se analiza posteriormente la posibilidad de asistir al IV Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación (IV CIDUI), a celebrar en Barcelona en el mes de julio, puesto que parece una buena oportunidad para acercar el trabajo que está realizando el grupo y para darle una mayor difusión. Muestran su interés por asistir al mismo: Santos Orejudo, José Emilio Palomero, M.^a Rosario Fernández, M.^a Pilar Teruel y Teresa Fernández.

Se plantean los temas que se pueden llevar al citado Congreso y se acuerda elaborar dos comunicaciones por parte del grupo, una centrada a la asignatura de “Psicopatología de la Infancia y la Adolescencia” (subgrupo de Psicopedagogía) y otra en torno al “Cuaderno de Bitácora” (subgrupo de Psicología Evolutiva y de la Educación).

Se analizan, por otra parte, las consecuencias que pueden derivarse de las nuevas Directrices de las Titulaciones de Magisterio, recientemente publicadas por el MEC, que van a generar una drástica reducción de las asignaturas de Psicología. Se decide transferir este debate a una próxima reunión de todo el profesorado de Psicología, en el contexto de una reunión departamental..

Se acuerda un nuevo encuentro del grupo para el próximo lunes, dedicada monográficamente al IV CIDUI, con el fin de profundizar en los contenidos y estructura de las Comunicaciones a presentar al mismo.

Se acuerda distanciar en 15 días la reunión subsiguiente, para facilitar la redacción de las comunicaciones.

27 de Febrero de 2006

Asisten 6 miembros del grupo. Excusa su asistencia el resto.

Se dedica toda la sesión al trabajo de elaboración de los resúmenes de las dos comunicaciones a presentar al IV CIDUI. En lo que respecta al subgrupo de Psicología Evolutiva y de la Educación, puede consultarse el resumen de la correspondiente comunicación en “Metodologías docentes (José Emilio Palomero)” . Se adjunta el texto completo de la misma en el Anexo I.

Se decide que en la próxima sesión expondrán sus propuestas metodológicas las profesoras M.^a Rosario Fernández de y M.^a Pilar Teruel.

13 de Marzo de 2006

Asisten 8 miembro del grupo. Excusa su asistencia el resto.

Exponen sus propuestas metodológicas:

- M.^a Rosario Fernández: *“Desarrollo de una clase: el educador ante las necesidades del niño y del adolescente”* (ver metodologías docentes). El

lector podrá encontrar un amplio desarrollo de la línea metodológica de esta profesora en:

FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ, M.^a ROSARIO (2005). “Más allá de la educación emocional. La formación para el crecimiento y desarrollo personal del profesorado. PRH como modelo de referencia”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 195-251.

- M.^a Pilar Teruel Melero (ver metodologías docentes).

Se analizan también otros temas de interés, como, por ejemplo, la necesidad de presentar propuestas relativas a las menciones del Grado de Educación Infantil. En este sentido, se apoyan las aportaciones realizadas por uno de los miembros del grupo.

Se propone concretar la petición de material audiovisual para estimar los costes y tomar decisiones al respecto.

Se acuerda, finalmente, nombrar dos nuevos ponentes para las propuestas metodológicas, y volver a un programa de reuniones más distanciadas en el tiempo, fijándose un ritmo de una sesión cada tres semanas.

04 de Abril de 2006

Asisten 7 miembro del grupo. Excusa su asistencia el resto.

Exponen sus propuestas metodológicas los profesores Javier Nuño y Teresa Fernández Turrado. Centran su intervención en una asignatura que ha explicado durante varios cursos el primer ponente, y que en la actualidad es impartida por Teresa Fernández: “*Desarrollo Psicomotor, Cognitivo y Psicolingüístico. Programas de Intervención*”. Analizan las dificultades específicas de esta asignatura, que se comparte con otro Departamento, y destacan algunos recursos didácticos que ambos ponentes han generado para el buen desarrollo de la misma.

A la espera de respuesta por parte del IV CIDUI, al que ya se han enviado los resúmenes de las dos comunicaciones que el grupo presenta al mismo, se decide dedicar la próxima sesión al análisis de los propuestas metodológicas de otros integrantes del grupo: Carmen Gil Ciria, Antonio Valero Salas (ambos del subgrupo de Psicología Evolutiva y de la Educación); Miguel Puyuelo y M.^a Luisa Herrero (estos dos últimos del subgrupo de Psicopedagogía). Y, también, a visitar los diferentes espacios de la Facultad (Biblioteca y despachos del profesorado), en los que están localizados los materiales

audiovisuales (vídeos, DVDs ...) disponibles en la actualidad para el desarrollo de la actividad docente.

18 abril de 2006

Asisten 9 miembro del grupo. Excusa su asistencia el resto.

Presentan sus propuestas metodológicas, tal como estaba previsto: 1) Carmen Gil Ciria: Psicología del Desarrollo, en Magisterio (AL) (ver metodologías docentes); 2) Antonio Valero Salas: Psicología de la Educación, en Magisterio (LE) (ver metodologías docentes); 3) Miguel Puyuelo; y 4) M.^a Luisa Herrero (Ver las propuestas metodológicas de los dos últimos en la memoria de Psicopedagogía).

08 de Mayo de 2006

Asisten 7 miembro del grupo. Excusa su asistencia el resto.

Se analizan aspectos relacionados con el IV Congreso de Docencia e Innovación Docente Universitaria: fechas límite para la elaboración del texto definitivo de las comunicaciones (29 de mayo); revisión de los documentos provisionales, ya redactados ... Se decide que pueden inscribirse en el citado Congreso todos los miembros del grupo que estén interesados, aún cuando finalmente no sea posible la presencia física de alguno de ellos en el mismo. Se decide, finalmente, que los costos de las inscripciones al IV CIDUI, así como los correspondientes a los viajes y estancia en Barcelona, irán a cargo de los proyectos de “Psicopedagogía” y de “Psicología Evolutiva y de la Educación”.

Finalmente, se dedica el resto de la sesión a revisar el material audiovisual disponible en la Biblioteca de la Facultad y en los despachos del profesorado, tal como estaba previsto.

29 de Mayo de 2006

Asisten 6 miembro del grupo. Excusa su asistencia el resto.

Tras el correspondiente debate, se aprueban de manera definitiva los textos íntegros de las dos comunicaciones a presentar en el IV CIDUI.

Se decide la forma de distribuir, entre los proyectos de “Psicopedagogía “ y “Psicología Evolutiva y de la Educación”, los gastos derivados del citado Congreso: inscripciones, estancias y viajes. Se acuerda también, hacer las reservas correspondientes a viajes y hotel

para las personas se desplazarán a Barcelona: M.^a Rosario Fernández, Santos Orejudo, M.^a Pilar Teruel, Teresa Fernández y José Emilio Palomero.

Se acuerda destinar el resto del presupuesto, de ambos proyectos, a la adquisición de material bibliográfico y audiovisual.

Finalmente, se analiza el programa de Psicología del Desarrollo impartido por los diferentes profesores de esta asignatura. No se observan discrepancias dignas de reseñar, si bien se hacen algunas propuestas para coordinar la explicación de esta materia en algunas especialidades. Así, por ejemplo, en el caso del título de Maestro Audición y Lenguaje, pueden estarse repitiendo algunos contenidos de “Psicología del Desarrollo”, en la asignatura denominada “Desarrollo del Lenguaje”.

13 de Junio de 2006

Asisten 4 miembro del grupo. Excusa su asistencia el resto.

La primera parte de la sesión se dedica a asuntos de intendencia: distribución de los billetes de tren y de las reservas hoteleras, para asistir al IV CIDUI.

Posteriormente, el grupo sigue trabajando sobre la estructura de memoria final del Proyecto, el informe que estamos ahora presentando), y toma decisiones sobre la distribución del trabajo de elaboración del mismo. Se pide a cada uno de los participantes que redacten una descripción resumida de su propuesta metodológica y se decide elaborar unas conclusiones finales, tarea de la que queda a cargo de los coordinadores de ambos subgrupos (“Psicopedagogía” y “Psicología Evolutiva y de la Educación”).

Finalmente, se decide dedicar la última sesión de trabajo a la discusión y aprobación, por parte de todo el grupo, del informe final de ambos proyectos (“Psicopedagogía” y “Psicología Evolutiva y de la Educación”).

26 de Junio de 2006. Última sesión

Se dedica toda ella a la discusión y aprobación final del presente **Informe Final**.

2.- METODOLOGÍAS DOCENTES

GRUPOS COOPERATIVOS EN PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO

Asignatura: Psicología del Desarrollo

**Maestros de Educación Física, Lengua Extranjera
y Educación Primaria**

Profesor: Santos Orejudo Hernández

La asignatura Psicología del Desarrollo está recogida en todas las especialidades de Magisterio como una asignatura troncal que aproxima al futuro maestro al estudio general del desarrollo. Por su carácter general y por la amplitud de procesos estudiados, cognitivos, lingüísticos, motores, físicos, sociales, personales y afectivos, se suele considerar como una asignatura previa a posteriores áreas de especialización, por ello su ubicación en los primeros cursos de las titulaciones de Magisterio.

Los objetivos generales de esta asignatura para los futuros maestros de Educación Primaria se fundamentan en los objetivos propios de la disciplina, esto es, poder describir, analizar, explicar, predecir y optimizar el desarrollo humano, en nuestro caso, el infantil y el adolescente. De manera adicional se pretende que los alumnos se familiaricen con los procedimientos de investigación propios de esta disciplina y adquieran un sentido crítico sobre el conocimiento del área.

Una dificultad a la hora de impartir esta asignatura se relaciona con el exceso de contenidos de estudio que se incluyen en la misma, ya que es preciso analizar el desarrollo de los procesos perceptivos, cognitivos, motores, lingüísticos, sociales, personales y emocionales que se dan en los alumnos de primaria, para lo que es preciso conocer previamente una parte de este desarrollo desde los 0-2 años y de los 2-6 años, periodo en el que se incluye la educación infantil. En años anteriores se habían observado algunas dificultades a la hora de impartir esta asignatura. Por un lado, el exceso de contenidos hacía que muchos alumnos evitasen la asignatura al no percibirla como una meta fácil de alcanzar, efecto que se multiplicaba cuando los alumnos enfocaban la tarea de estudio de manera superficial, con una estrategia memorística que implicaba una dedicación importante en las fechas previas al examen. Las clases magistrales, metodología principal hasta ese momento, contribuía a mantener esta situación.

En un intento de superar estas dificultades se introdujeron algunas modificaciones en la organización docente de la asignatura. Éstas estaban orientadas a intentar introducir un enfoque profundo en el aprendizaje, introduciendo elementos de regulación de la tarea y

aprovechando el potencial del grupo como un recurso adicional a la labor del profesor. De manera adicional se pretendía un mejor desarrollo competencial de habilidades de expresión en público, tanto de los aspectos formales como de los relacionados con la ansiedad experimentada al enfrentarse al resto de la clase en una tarea de exposición.

En lo que respecta a la organización de la clase, una vez explicada la dinámica de la asignatura, se exigía a los alumnos un compromiso de asistencia y participación, compromiso que iba a tener un reconocimiento en su nota final. Se formaban grupos de trabajo, por lo general aceptando aquellos que se formaban de manera natural o por proximidad física y con un número de cuatro o cinco alumnos. Una vez conformados, y tras una introducción teórica del profesor de cada uno de los temas, se les asignaba como tarea preparar y desarrollar los contenidos del temario, desarrollando un conjunto de preguntas que correspondían con los objetivos generales de cada uno de los temas. Además, los componentes de los grupos, y de manera rotativa, iban a exponer los contenidos trabajados (portavoz), a realizar tareas de organización dentro del grupo (secretario) y a recopilar los contenidos adicionales mencionados por otros grupos (recopilador). El rol del profesor en el aula también iba a variar. Por un lado mantenía las tareas expositivas planteando una introducción de cada uno de los temas, pero, por otra parte, incorporaba dos tareas adicionales. Por un lado, supervisaba el trabajo de los grupos en el aula, tanto en lo que hacía referencia a organización interna como estrategias de trabajo y de realización de la tarea, mientras que por otro lado guiaba los debates y aportaciones de los grupos en la puesta en común de los contenidos aportados por los portavoces, esquematizando, parafraseando y recopilando la información aportada, cuando no ampliándola, siempre creando un entorno de seguridad y confianza para los portavoces.

Los materiales trabajados no eran distintos a años anteriores, pero si su presentación, ya que los elementos de teoría iban acompañados de preguntas clave que se iban a desarrollar en los grupos y que correspondían con las de la evaluación final. Los grupos se enfrentaban a una tarea adicional no presencial, la realización de una entrevista piagetina sobre conservación, tarea que en años anteriores había mostrado su utilidad para que los alumnos conociesen una parte del temario, el desarrollo cognitivo.

Esta nueva propuesta intentaba superar algunas de las dificultades anteriores. Por un lado, se potenciaba el aprendizaje profundo, dado que el estudiante se enfrentaba a la tarea de una manera activa, apoyado por el grupo y con la guía de estudio que suponían las preguntas del profesor. El profesor tenía un control adicional sobre el trabajo de los grupos, ya que aparte de supervisar el proceso, obtenía un feedback sobre la consecución de los objetivos en la exposición de las preguntas. Finalmente, la evaluación de la

asignatura incorporaba los elementos prototípicos del aprendizaje cooperativo: una evaluación grupal, en este caso compuesta por dos elementos, una relativa al trabajo no presencial y otra al desarrollo de las tareas en el grupo; y otra evaluación individual, con el examen final.

La evaluación de la experiencia ha resultado positiva. La mayor parte de los alumnos han mantenido el compromiso de asistencia y trabajo y han valorado como positivo el trabajo en grupo, la necesidad de llevar la asignatura al día, una mejor conexión de los contenidos teóricos y prácticos de la asignatura y la reducción de su temor a hablaren público. Los resultados finales, sin un análisis pormenorizado, podemos decir que son positivos, ya que se ha incrementado el número de alumnos presentados en primera convocatoria y segunda convocatoria y entre éstos, el porcentaje de aprobados, superior al 85% (este dato corresponde al 2º cuatrimestre del curso anterior, en el que ya se puso en marcha este sistema).

Como dato adicional, señalar que este año se ha incorporado otra novedad metodológica, fruto del trabajo conjunto en el proyecto de innovación que aquí desarrollamos, el *Cuaderno de Bitácora*. Aún cuando su carácter era voluntario, un total de 18 alumnos en un grupo (Magisterio de Lengua Extranjera) y 10 en otro (Magisterio de Educación Primaria), han entregado su Bitácora, planteada como tarea personal de conexión de la asignatura con elementos externos, como notas de prensa, experiencias personales, observaciones en contextos familiares o reproducción de los experimentos analizados en el aula. La valoración que podemos hacer es positiva, útil tanto para el alumno, al que ofrece una herramienta adicional para el aprendizaje significativo, como para el profesor, que tiene una información adicional sobre el progreso del alumno, las aplicaciones que hace de los aprendizajes y un resultado objetivo de parte del trabajo que hace fuera del aula.

EL CUADERNO DE BITÁCORA

Asignatura: Psicología de la educación (Magisterio EE y AL)

Profesores: José Emilio Palomero Pescador

& M. ^a Rosario Fernández Domínguez

1) OBJETIVOS

Los principales objetivos de la experiencia pedagógica que se describe en este trabajo son los siguientes: Formar profesores críticos y reflexivos. Desarrollar estrategias dialógicas y hacer realidad la dialéctica entre ciencia y realidad, entre pensamiento y acción, entre sistema y mundo de la vida. El cuaderno de bitácora pretende también otros objetivos más específicos: Iniciar a los

estudiantes en la práctica de la observación a partir de referentes científicos. Habituarles al registro de observaciones, aunque sea de un modo elemental. Acostumbrarles a hacer explícitos los propios dilemas. Mostrarles de forma experiencial una herramienta pedagógica (el bitácora), y aprovecharla para el aprendizaje de contenidos relacionados con una asignatura concreta. O, más simplemente, habituar a los estudiantes a leer la prensa diaria y a reflexionar sobre el curso de los acontecimientos y la vida.

Un último objetivo del cuaderno de bitácora es convertirlo en una oportunidad para el crecimiento y desarrollo personal, aunque nada más sea por el hecho de que “Entregar los pensamientos al papel es toda una terapia” (WOODS 1989, 128).

2) DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

2.1.- Sobre el cuaderno de Bitácora

Popularizado gracias a Internet, donde hoy circulan bitácoras, blogs o webglobs, el cuaderno de bitácora es una herramienta de navegación marítima, en la que el capitán del barco anotaba diariamente la travesía realizada y sus incidencias.

Nosotros utilizamos este término para referirnos a un instrumento de navegación por los mares del conocimiento y por las aguas profundas de nuestro mundo interior. Con él pretendemos motivar el aprendizaje de contenidos académicos, favorecer la reflexión significativa y vivencial, y contribuir al desarrollo profesional y sociopersonal de los estudiantes.

No es un teaching portafolio (SHULMAN, 1999), ni un diario de clase (ZABALZA, 2004). Desarrollado en un tiempo corto, admite trabajar con materiales tomados de la actividad preprofesional o de la vida cotidiana. Es el resultado de una búsqueda a través de lecturas, noticias, programas de radio y televisión, páginas web, películas, historias de vida, experiencias, etc. El testimonio escrito de una aventura de navegación por el mundo del conocimiento y de la vida, y también por la conciencia profunda, cuyos resultados se transcriben en una serie de textos cortos, redactados al estilo de un diario personal, que luego se enriquece con el trabajo de grupo.

2.2.- Metodología de trabajo

Participantes

Aunque en nuestra práctica docente hemos desarrollado el cuaderno de bitácora con diferentes fórmulas prácticas (con

estudiantes de Magisterio y de Psicopedagogía), el presente estudio se refiere exclusivamente a un grupo de estudiantes de “Psicología de la Educación” de primero de Magisterio, en la Facultad de Educación de Zaragoza.

Procedimiento

Situados en el horizonte del paradigma naturalista, que utiliza los documentos personales como instrumento de investigación, al iniciarse el curso se pidió a los estudiantes que escribieran un cuaderno de bitácora, con una periodicidad de dos veces por semana. Se les explicó en que consistía, especificando objetivos, duración y metodología. Se les recomendó que recogieran hechos de la vida cotidiana, informaciones de los medios de comunicación, u otros acontecimientos que llamasen su atención, todos ellos relacionados con los fenómenos educativos. Se les pidió que incluyesen una breve síntesis descriptiva de cada caso y un comentario crítico, previa documentación al respecto. Todo ello se utilizó como material de trabajo en las clases prácticas, en las que los estudiantes leyeron párrafos de sus diarios, que sirvieron de base para un debate interdisciplinar, bajo el eje director, en el caso presente, de la Psicología de la Educación.

Telón de fondo del bitácora

Cualquier práctica educativa está guiada por una posición teórica, por una determinada visión del hombre, del mundo y de la sociedad. Como señala Ignacio Ramonet (2004), “resistir es soñar con otro mundo posible y contribuir a construirlo”. Al hilo de este discurso, la educación forma parte de ese tipo de resistencia, de ese sueño social. Por ello, todo proyecto educativo tiene una función política: transformar la realidad, hacer posible la utopía de un mundo más justo e igualitario, objetivo al que el sistema educativo puede contribuir de diferentes formas: convirtiendo las aulas en lugar para la reflexión y el debate; impulsando relaciones dialógicas y solidarias; seleccionando contenidos que permitan una lectura crítica de la realidad. Este es el escenario en el que se enmarca la experiencia descrita, cuyo telón de fondo es la pedagogía social y dialógica de Paulo Freire, que sigue siendo un referente en educación y en formación del profesorado (DE PRADO NUÑEZ, 2004).

3) RESULTADOS Y CONCLUSIONES

El cuaderno de bitácora tiene un valor intrínseco, en tanto que experiencia pedagógica: permite debatir y compartir, durante unos meses, sueños, reflexiones, conocimientos, sentimientos, expectativas y creencias. Su utilidad didáctica queda acreditada por las valoraciones que los estudiantes hacen del mismo. Es un buen

recurso para que los futuros maestros descubran la investigación en la acción. Representa, finalmente, una oportunidad para descubrir el mensaje de Paulo Freire, el pensador brasileño: un mensaje crítico, comprometido, transformador, dialogante y cargado de sueños y esperanzas.

HACIA LA FORMACIÓN INTEGRAL DE LOS PROFESORES

Asignaturas:

Psicología de la Educación (Magisterio EE)

Psicología de la Personalidad (Magisterio/optativa)

Psicología de la Personalidad (Psicopedagogía/pasarela)

Desarrollo Sociopersonal (Psicopedagogía/optativa)

Profesora: M.^a Rosario Fernández Domínguez

1) FUNDAMENTACIÓN

“Ve despacio. No tengas prisa.
Adonde tienes que ir es a ti mismo (Gandhi).

Concedo mucho valor a mi trabajo en formación de educadores, que vivo con responsabilidad y compromiso. Me gratifica mucho el poder contribuir a la formación de maestros y psicopedagogos, creando en el aula un contexto que les permita ser ellos mismos, crecer a nivel personal, valorarse y comprometerse, para que, en un futuro, puedan ayudar a niños y adolescentes a crecer como personas. Intento crear un clima relajado y tranquilo, libre de juicios y cargado de escucha, comprensión y respeto, en el que todos pueden participar, enriqueciéndose unos con otros, pudiendo ser ellos mismos sin temor a ser valorados, favoreciendo por tanto las relaciones interpersonales. Un clima de aceptación de todos y de compromiso y gusto con lo que hacemos, fomentando el placer del conocimiento, abierto a cualquier propuesta que pueda enriquecernos, que acoge sus planteamientos con una actitud de aprender de todo y de todos. Estoy convencida de que lo que genera un ambiente propicio para el trabajo es el vivir actitudes constructivas. Por ello me muestro cercana, les acojo y escucho en sus dudas, anhelos y dificultades, respeto sus vidas y sus puntos de vista, me preocupo por ellos, les ayudo y acompaño y les miro en su valor.

Las materias que imparto, “Psicología de la Personalidad”, “Desarrollo Sociopersonal” y “Psicología de la Educación”, son especialmente importantes para ayudar a los estudiantes a mirar dentro de sí mismos y a su alrededor, y a encontrarse con el despliegue de la vida en los otros y en ellos mismos. Siento que son

un medio privilegiado para que aprendan a escucharse y a escuchar a otras personas que buscan y se interrogan en torno a la vida y a ellas mismas, que tienen dificultades y sufren a veces, pero que se divierten, comparten, aman y disfrutan de la vida. Percibo que contribuyo a que se despierte la vida en ellos, que crecen en respeto y escucha, que se interesan y asombran, que se produce la comunicación sincera y que confían en mí. Poco a poco participan y se van abriendo a la asignatura, a los compañeros y a sí mismos.

Creo en el valor de la educación para que las personas “aprendan a ser lo que son”. Por ello concedo mucha importancia a mi trabajo en formación de educadores, porque estoy convencida de que, si en mis clases consigo “alcanzar” a los estudiantes, algo de lo vivido lo van a transmitir cuando estén frente a sus alumnos u otras personas. Puedo ayudar a mis alumnos a crecer y a ser más conscientes de ellos mismos y de su misión como educadores. Por eso quiero transmitirles mi visión del ser humano y su desarrollo, que sientan la importancia de lo que hacemos o dejamos de hacer; y también que comprendan que no da igual cómo lo hacemos.

Es fundamental la relación que establezco con la materia y con los estudiantes. Entiendo los contenidos como algo dinámico, que está relacionado siempre con ellos, con sus vidas, con sus acontecimientos, con lo que sienten y anhelan, con lo que les frustra o les hace gozar. Es muy importante para mí abordar los contenidos desde su experiencia, que se hace viva junto a las experiencias de otros. Y esto les permite reflexionar, comprender, observar, sentir y compartir lo que viven, crecer en definitiva. A través de los contenidos de la asignatura puedo ayudarles a descubrir al ser humano de todos los tiempos, en su anhelo de comprenderse desde diversas perspectivas, un anhelo que compartimos todas las personas.

En las clases les transmito mi visión del ser humano, lleno de potencialidades y capacidades, mi creencia en su fondo positivo y en sus posibilidades de despliegue, ayudándoles a encontrar ese mismo fondo en ellos. No refuerzo una visión ataque-defensa de la persona, y estoy ahí, junto a ellos, procurando ser yo en cada momento, con calma y paciencia, mirándoles desde una actitud de no juicio, de tolerancia, respeto y cuidado por sus vidas, y creyendo en sus posibilidades. Y esto da resultado, da muchos frutos, aún en el corto espacio de un cuatrimestre y en el contexto de una asignatura.

Por otra parte es fundamental el gusto por lo que hacemos y transmitimos y estar convencidos de su valor, entusiasmarnos y entusiasmar, contagiando la pasión por el conocimiento, y por el ser humano. Y esto es contagiar las ganas de vivir siendo personas en proceso de crecimiento. Procuro ser auténtica en la relación y les invito a hacer lo mismo. Y es sorprendente el nivel de compromiso, escucha y respeto que se alcanza en el grupo. Como dice una de mis

alumnas: *“Durante el desarrollo de las clase me he sentido muy a gusto. He podido hablar delante de mis compañeros sin vergüenza alguna y sin temor a lo que pensarán de mí. Soy una persona bastante tímida, pero en este grupo, gracias al ambiente que se ha creado, he conseguido sentirme como una más y disfrutar de los momentos que he vivido en clase. Me han gustado las conversaciones interesantes, las aportaciones personales de cada uno, el poder hablar de nuestros sentimientos y expresar nuestras ideas... Todo ha sido muy útil para el aprendizaje de la asignatura y para mí como persona”.*

Uno de los principales objetivos de mis clases es fomentar en los estudiantes la formación integral de su personalidad, favoreciendo su proceso de crecimiento personal. Ayudarles a comprenderse, a conocerse y a hacerse conscientes de todo lo positivo que hay en ellos, a ser más dueños de sus emociones y de sus vidas y a ser ellos mismos. Este objetivo se fundamenta en mi convencimiento de que es fundamental que el profesorado tenga una solidez personal desde la que pueda hacer frente a las situaciones conflictivas, a los procesos transferenciales en el aula; que le permita mantener la serenidad ante sus alumnos y ser un punto de referencia seguro para ellos y que le ayude a tener unas actitudes positivas ante niños, adolescentes y jóvenes y su proceso de crecimiento.

En este sentido, creo que es muy importante que los profesores y profesoras sepan “ver” a los alumnos en su riqueza, en lo que son, que sepan reconocer todo lo que de positivo y genuino lleva dentro cada uno. Es fundamental que les valoren y que confíen en ellos. Sólo podrá confiar en sí mismo el niño que ha visto que se confía en él y que se le valora en lo que es, que tiene su hueco, su lugar. Y también es importante el amor incondicional del profesor y las actitudes de respeto, escucha, atención, cuidado y paciencia. Es evidente que el profesor maduro, que sabe ver al niño, que confía en él, que tiene todas las actitudes positivas de respeto y cuidado por su crecimiento, va a ser un auténtico revulsivo, va a ayudar a que el niño crezca, se conozca, decida de acuerdo a sí mismo y no tenga necesidad de actuar para buscar aprobación, porque ya es aceptado tal cual es.

2) DESARROLLO DE UNA CLASE: EL EDUCADOR ANTE LAS NECESIDADES DEL NIÑO Y DEL ADOLESCENTE.

“En la adolescencia creía que lo fundamental era comprender como me veían los otros, para cambiar lo que no les gustaba. Creo que tenía mucha inseguridad. Un profesor confió en mí y me ayudó, en un momento difícil de mi vida, a ver mi valor y aceptarme tal como soy” (Una alumna).

Comienzo planteándoles que es muy importante que el educador atienda las necesidades básicas del niño o del adolescente, puesto que su satisfacción es esencial para que se produzca un desarrollo armónico de su personalidad. Les entrego un texto de unas tres páginas en el que se desarrollan las principales necesidades del niño y del adolescente, desde una perspectiva humanista: ser reconocido, ser amado incondicionalmente, sentirse seguro, ser tratado como niño y no como mini-adulto, realizar aprendizajes y ser él mismo.

Tras la lectura, les pido que escriban una breves líneas en las que analicen lo que este texto les despierta, indicándoles que no lo hagan sólo desde una perspectiva cerebral, sino que traten de analizar su vivencia. Como decía Rogers “el aprendizaje que tiene lugar desde la nuca hacia arriba y que no involucra sentimiento o significación personal no tiene relevancia para la persona total”.

Planteo la cuestión de forma abierta, de manera que les doy posibles ideas para escribir, insistiéndoles en que son sólo “pistas”, que las posibilidades son múltiples, que cada cual tiene su vivencia y que ninguna es mejor que otra. Por lo tanto, les digo, “*seguramente a vosotros se os van a ocurrir otras muchas cosas de las que yo no he hablado*”.

Les sugiero varias posibilidades en forma de preguntas: ¿Cuál ha sido su vivencia personal en el colegio, el instituto, o en la familia? ¿Cómo sienten que han sido satisfechas sus necesidades? ¿Ha tenido esto algún efecto en ellos? ¿Qué les dice el texto como futuros educadores? ¿Les hace replantearse su concepto de educación? ¿Les cuestiona en algo sus relaciones personales? ¿Qué sienten después de la lectura? ¿Han aprendido algo sobre ellos mismos?

A continuación, de manera libre, los estudiantes van compartiendo sus vivencias, estableciéndose un diálogo rico e interesante. Algunos incluso comparten descubrimientos y experiencias personales. Señalo seguidamente varios fragmentos de sus escritos.

Ser reconocido: *“Estas clases están siendo muy importantes para mí, porque me siento reconocido y me ayudan a darme cuenta de qué cualidades tengo, para poder hacerme una idea de quien soy, viendo también mis limitaciones. Estoy incrementando mi autoestima”*.

Ser amado: *“Me has aportado paz, me has enseñado que todo es posible y que todo tiene su por qué, incluso lo más absurdo. Me has dado “caricias” muy importantes y que yo necesitaba. Me has ayudado a formarme como persona y a sentirme orgullosa de ser como soy”*.

Sentirse seguro: *“El grupo es una gran experiencia. Desde el principio se ha creado un clima en el que nos sentimos seguros, y*

permite que afloren sin temor las opiniones, los sentimientos, los ideales... He comprobado que, aunque las personas sean muy distintas, se pueden establecer relaciones de complicidad y comprensión”.

Vivir exigencias adaptadas a su nivel de madurez: *“De niña me sentí muy exigida, más de lo normal para mi edad. Eran cosas no propias de una niña. Ahora veo el daño que todo esto me hace”.*

Aprender los distintos saberes: saber hacer, saber ser, saber vivir (convivir) y saber de conocimientos: *“Me ha hecho pensar sobre la importancia que tiene la figura del profesor para el desarrollo del niño. Sobre todo que tengamos tanta influencia en ellos. A menudo hay mucha prisa para dar todos los contenidos y se dedican muy pocos momentos al diálogo con los alumnos, a dejar que expresen sus sentimientos, sus estados de ánimo o sus preocupaciones. Me ha hecho reflexionar en torno a que es tan importante lo que el niño aprende, como que se desarrolle su personalidad de una forma favorable. Creo que hay que dedicar más tiempo dentro de las aulas a enseñar a saber hacer, saber vivir y saber ser”.*

Ser estimulado a construir su identidad: *“Siempre me compararon con mi hermano y esto no fue bueno para ninguno de los dos. Para él, porque yo era considerada mejor y para mí porque aún me sigo exigiendo y comparando con los otros, creyendo siempre que son más que yo y que tengo que superarles”.*

Al final les propongo que expresen la sensación dominante que les queda de la clase. Es así como acceden de nuevo a la variedad de vivencias propias y de sus compañeros: *alegría, tranquilidad, miedo a no saber hacerlo bien, calma, esperanza, aquí hay “madera”, respeto, ahora nos toca a nosotros, preocupación, responsabilidad, ganas de más...*

El lector podrá encontrar un amplio desarrollo de la presente propuesta metodológica en:

FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ, M.^a ROSARIO (2005). “Más allá de la educación emocional. La formación para el crecimiento y desarrollo personal del profesorado. PRH como modelo de referencia”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 195-251.

METODOLOGÍA DOCENTE

Asignatura: Psicología de la educación (Magisterio EM y PR)
Profesora. M.^a Pilar Teruel Melero

La metodología docente que empleo se caracteriza por la “flexibilidad”, que asumo, vivencio y practico con mis estudiantes de Magisterio. Lo que quiero poner de relieve es, precisamente, dicha flexibilidad y la preocupación por fomentar el aprendizaje. Porque una de las funciones principales de mi metodología es establecer un código de relaciones entre profesora y estudiantes y de ambos con los contenidos curriculares que se enseñan y se aprenden, respectivamente. Todo ello implica también el recodificar los contenidos científicos para transformarlos en productos aptos para ser asimilados en las mejores condiciones posibles.

Desde todas estas premisas, entiendo que mi papel de profesora coincide fundamentalmente con el de motivadora, orientadora, coordinadora e incluso animadora del trabajo de los estudiantes. De este modo, renuncio al enfoque “bancario” de la educación consistente en considerar al alumno como receptáculo pasivo de un saber que en él deposita el profesor por métodos básica y casi exclusivamente expositivos. En el modelo que desarrollo corresponde al profesor funciones tan decisivas como el proporcionar a los alumnos esquemas básicos de los temas de Programa, bibliografía sobre los mismos debidamente comentada y apropiada, así como organizar y moderar el trabajo individual y de equipo de los alumnos y evaluar el grado de consecución de los objetivos. Pero es obvio decir que algunas de estas funciones pueden ser compartidas –y conviene que lo sean- por los alumnos.

En mi práctica docente, en relación con la recodificación de los contenidos científicos que se aprenden y enseñan, yo los propongo de manera que se respete el proceso psicológico del aprendizaje por parte del alumno y no sólo la estructura lógica que adoptan en calidad de producto científico y elaborado. Por ejemplo, esta transformación se facilita cuando, tras seleccionar los contenidos científicos que se desea enseñar, se proponen a los estudiantes en forma de problemas –casos- preguntas que ellos han de responder.

A lo anterior hay que añadir un aspecto que considero de capital importancia y que, como profesora, siempre tengo presente. Estoy haciendo referencia al tema de *despertar el interés* en nuestros alumnos. Es importante que el estudiante sienta la necesidad de aprender, que se despierte en él la motivación personal y profunda por el trabajo científico. Para ello, considero que es muy importante que los estudiantes entiendan bien qué es lo que tienen que hacer para

que se sientan capaces de hacerlo y no se desalienten. En el caso de mis alumnos de la especialidad de Audición y Lenguaje, he de comentar que resulta ser un alumnado bastante motivado y con deseos de ampliar conocimientos. Todo ello favorece, en gran medida, mi labor docente.

Entiendo que, en este contexto, la “experiencia” de los alumnos como aprendices es de gran utilidad para ponerla al servicio de planteamientos problemáticos, máxime cuando las preguntas son sugerentes y cuando la alternancia del trabajo individual con el del grupo permiten sumarse las estrategias de pensamiento de cada alumno con las de sus compañeros. El principal modelo de enseñanza que practico es el de la lección magistral que facilite el aprendizaje activo y cooperativo. En este modelo, la utilización de la pregunta sirve para diversos objetivos, según el momento de la clase. Parto de la idea de que no todos los objetivos se consiguen con la misma eficacia usando cualquier método. Prefiero hablar de diversidad metodológica en función de la diversidad de objetivos y de la necesidad de complementariedad entre los métodos.

En general, trato de fomentar la participación y el empleo de preguntas, presentando actividades variadas y sirviéndome de las técnicas de grupo. Para ello, resulta muy importante un buen manejo de los recursos de comunicación verbal y no verbal. Por ejemplo, los elementos constantes que utilizo en todas las clases los estructuro de la siguiente manera:

Fase de inicio

Calentamiento afectivo, clima de clase amigable. Comienzo la clase planteando situaciones encaminadas a despertar la curiosidad y a mostrar la relevancia que puede tener la adquisición de los objetivos que se proponen. Considero que el empleo de estas situaciones al comienzo de las clases sorprende a los alumnos por su novedad, porque hace que se cuestionen sus ideas previas con que afrontan el aprendizaje, planteando problemas relevantes cuya solución encierra un desafío y contribuyendo a que afronten el trabajo buscando aprender.

Cuando formulo algún problema, extraído de datos de la experiencia cotidiana de la calle, prensa, o de la vida académica de los alumnos, lo selecciono en función de los elementos o aspectos que guardan cierto carácter “simétrico” con los datos implicados en los contenidos científicos que deseo enseñar/aprender.

También en esta fase se hace un breve repaso de lo visto y un comentario de lo que se va a exponer.

Fase central

Desarrollo de la clase. Formulación de preguntas. Esta fase es sumamente importante, dado que despertar la curiosidad y mostrar la relevancia del aprendizaje a lograr puede “no ser suficiente” para que los estudiantes mantengan su atención centrada en la actividad a realizar y para que pongan en juego las estrategias adecuadas. Como en esta fase la actividad a seguir es una explicación, resulta fundamental que los alumnos vayan comprendiendo, paso a paso, lo que voy exponiendo. Esto dependerá de que el alumno pueda ir relacionando mi exposición con sus conocimientos previos y por eso me gusta, antes de comenzar a exponer, tratar de que los alumnos evoquen lo que ya sabían, recordarles directamente lo tratado en clases anteriores.

Es aquí donde realmente hago el uso de la lección magistral que facilite el aprendizaje activo y cooperativo, facilitada hoy con recursos audiovisuales o documentos de clase.

En la exposición siempre trato de conectar con los elementos prácticos con los que luego se van a encontrar en el aula o con determinados alumnos. En este sentido, un aspecto importante de la exposición es ofrecer a los estudiantes numerosos ejemplos, referirse a la experiencia inmediata, para mantener o favorecer el que los alumnos desarrollen dichas actitudes de *curiosidad* y de *interés* por aprender.

Fase final

Fase de aplicación, donde se proyecta la intervención psicopedagógica y se hace uso explícito del principio de transferencia o “traducción” a los contextos escolares en que los estudiantes van a desarrollar su labor como maestros. Con ello, se aspira a cubrir el anhelado objetivo de que el conjunto de experiencias vividas por los alumnos, en la asignatura de “Psicología de la Educación”, constituyan debidamente transferidas y traducidas un modelo didáctico utilizable en su ejercicio profesional como maestros.

Momento de cierre

Resumen de lo expuesto. Presentación del tema posterior. Tareas pendientes. Sugerencias.

Para evitar la lentitud en el desarrollo de algunos apartados del programa, suelo considerar paralelamente algunas medidas correctoras como: la nuclearización de los temas en torno a cuestiones centrales del programa o la distribución de las cuestiones-problema entre diferentes grupos de alumnos, tras una presentación global.

METODOLOGÍA DOCENTE
Asignatura: Psicología del Desarrollo (Magisterio AL)
Profesora: Carmen Gil Ciria

Breve informe de cómo trabajo en el aula en la asignatura de
Psicología del Desarrollo (especialidad Audición y Lenguaje)
en la Carrera de Magisterio.

La asignatura “Psicología del Desarrollo, es una asignatura troncal en el actual Plan de Estudios para la Carrera de Magisterio, por lo que se trata de una asignatura común a todas las especialidades. La que suscribe imparte esta asignatura en la titulación de Maestro, especialidad Audición y Lenguaje. El número de créditos es de 3 de teoría y 1 de práctica, lo que resulta determinante para acoplar la programación del cuatrimestre académico.

En lo que respecta a la metodología didáctica, va a depender, en gran medida, del tiempo de dedicación (el número de créditos) y de la concepción filosófica y creativa que tenga el profesor para llegar mejor a los alumnos y alumnas, en orden a lograr un aprendizaje activo y significativo, que es la finalidad de todo el proceso educativo.

El calendario concreto de la actividad docente es como sigue: un bloque de dos horas de clase un día, y un bloque de una hora otro día, cada semana del cuatrimestre.

En las clases de dos horas, la primera de ellas se desarrolla utilizando como soporte un Power Point, en el que se ofrece una explicación de los elementos fundamentales de la unidad o tema del programa que corresponda ese día (12 temas en total); y, también, poniendo en escena, en determinados casos, una práctica simulada. Durante la segunda hora se pasa un vídeo con contenidos relativos al tema en cuestión y, tras su visualización, se analizan los objetivos y el contenido, haciendo, además, una somera valoración personal de su importancia en el ámbito educativo o social. Los vídeos son educativos y actuales, y a los estudiantes se les indica el listado de los mismos en la programación del curso.

Para tercera hora de clase de cada semana, se utiliza un sistema de enseñanza tutorizada, bien en el aula, o bien en el despacho. Se forman grupos de un máximo de tres estudiantes, que deben llevar a la práctica un trabajo sobre el desarrollo infantil, de carácter teórico-práctico, que deben presentar en CDROM a lo largo de cuatrimestre, y exponer en Power Point en la fecha que se fija al respecto. Para ello se les señalan los manuales y libros monográficos de autores fundamentales y actuales del ámbito de la Psicología del

Desarrollo. De esta forma, la interacción entre la profesora y los/as estudiantes es intensa y continuada. Además, se les aconseja un conjunto de lecturas de libros, a elegir dentro una lista recomendada y reseñada, con el fin de que amplíen su formación y enriquezcan su lenguaje psicológico.

Finalmente, la evaluación de la asignatura se lleva a cabo en cuatro partes:

- i. Desarrollo de un tema del programa. Valoración de 4 puntos como máximo.
- ii. Dos preguntas de las dos lecturas realizadas. Valoración de 2 puntos como máximo.
- iii. Un video de los pasados en clase indicando, objetivos, contenido y valoración personal. Valoración de 2 puntos como máximo.
- iv. Del trabajo y exposición realizada, la valoración es de 2 puntos como máximo.

METODOLOGÍA DOCENTE

Asignatura: Psicología de la Educación (Magisterio LE)

Profesor: Antonio Valero Salas

Breve informe sobre la metodología docente utilizada en la asignatura “Psicología de la Educación (especialidad Lengua Extranjera)”, en la Carrera de Magisterio.

Se desarrolla una metodología docente flexible con el objetivo de fomentar el aprendizaje, lo que implica una elaboración y presentación de los conocimientos de modo que se conviertan en contenidos aptos para ser asimilados en las mejores condiciones posibles, teniendo en cuenta, además de su estructura lógica, los procesos de aprendizaje por parte de los alumnos, proponiendo para ello problemas prácticos vinculados con la práctica docente de los maestros.

Sin renunciar a los procedimientos expositivos, se proporcionan a los alumnos esquemas básicos de los temas del programa, se organiza el trabajo individual y de equipo y se evalúa el grado de consecución de los objetivos. La exposición de los distintos temas, la denominada “lección magistral”, facilita el aprendizaje activo, ya que el

planteamiento de preguntas y problemas y la constante referencia a la práctica concreta de los maestros permite el planteamiento de objetivos diversos que, a su vez, son abordados con otras procedimientos metodológicos, complementándose todos ellos entre sí. En términos generales, pues, se trata de fomentar la participación y el empleo de preguntas y problemas relacionados con la acción docente, presentando actividades variadas.

3. - VALORACIÓN GENERAL DEL PROYECTO

Conclusiones generales

- Este proyecto ha servido como punto de encuentro para que un grupo de profesores del mismo Departamento, responsables de un buen número de asignaturas de la diplomatura de Maestro (en sus diferentes especialidades), y de licenciatura en Psicopedagogía, puedan debatir, analizar y conocer las experiencias de innovación que vienen desarrollando. Aún cuando algunas de estas experiencias eran ya conocidas en algunos casos, la habilitación de este espacio ha sido útil por cuanto se ha ampliado este conocimiento y se han podido debatir de manera más amplia todas las alternativas, produciéndose efectos de generalización de algunas de las metodologías expuestas.

- La difusión del IV Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación (IV CIDUI, Barcelona, julio de 2006), ha supuesto una oportunidad para profundizar en el trabajo conjunto de los profesores implicados. La elaboración de las dos comunicaciones que el grupo presenta al citado Congreso, de forma de forma conjunta, ha supuesto la posibilidad de crear un entorno colaborativo y un trabajo común. Este congreso se presenta, además, como un estímulo más para nuestra formación y para nuestra adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior.

- La dispersión de los contenidos de las asignaturas impartidas por los diferentes integrantes del grupo, muchas de ellas optativas, ha limitado mucho las posibilidades de este Proyecto de Innovación. A pesar de ello, y una vez que el trabajo de todo el grupo se ha centrado, desde el primer momento, en las metodologías docentes, las posibilidades de transferir éstas de unas disciplinas a otras, es, sin lugar a dudas, uno de los mejores resultados del presente Proyecto.

- Otro logro adicional de este grupo es que ha permitido profundizar en las competencias profesionales que se pretenden desarrollar en las asignaturas del proyecto.

Obstáculos y estrategias para el desarrollo de este proyecto

- Una de las primeras dificultades a las que tuvimos que enfrentarnos, fue poner en marcha el grupo de trabajo. Las condiciones iniciales del proyecto eran complejas: Aglutinaba a personas que hasta ese momento, aún a pesar de su amplia experiencia en procesos de formación inicial y permanente del profesorado, no habían trabajado de forma conjunta, como equipo. Por otra parte, el proyecto se iniciaba a mitad del primer

cuatrimestre, cuando las clases ya estaban iniciadas. Y presentaba una importante dificultad añadida: la de encontrar elementos y momentos comunes de trabajo. Este último problema afectaba, sobre todo, a quienes estaban implicados en más de uno de los proyectos; o a quienes tienen asumidas viejas o nuevas responsabilidades profesionales, que exigen amplia dedicación y que absorben buena parte de su tiempo disponible. Resolver este problema supuso un importante esfuerzo de coordinación y un gasto notable de tiempo, obligando a tomar algunas decisiones sobre el grado de implicación de los diferentes miembros del grupo. Así, en un primer nivel quedaron quienes asumían el compromiso de acudir a todas las reuniones de trabajo y participar en las discusiones grupales; exponer y analizar, ante todo el equipo, sus experiencias de innovación; colaborar en la elaboración de las comunicaciones al IV CIDUI... En un segundo nivel quedaban aquellos otros compañeros y compañeras que no han podido asistir a todas las sesiones de trabajo y que no se han implicado en la elaboración de las citadas comunicaciones.

- Una estrategia adicional se sumó a la anterior: La posibilidad de unir algunas de las actividades de dos de los proyectos de innovación concedidos a profesores de nuestro Departamento, en los que estaban implicados varios de los profesores. Esta estrategia ha resultado ser todo un éxito, por cuanto ha permitido una distribución del trabajo de los dos coordinadores de los mismos en la labor de sensibilización del grupo, en los trabajos de coordinación y, también, en la gestión del presupuesto económico concedido. También ha permitido enriquecer el debate y el número de experiencias de innovación analizadas, ya que todas las reuniones han contado con un número suficiente de participantes, entre 6 y 9, condición que probablemente no se habría dado en el supuesto de que ambos proyectos se hubieran abordado de forma independiente.

- Otra notable dificultad en el desarrollo del proyecto ha estado relacionada con las posibilidades reales de poder diseñar propuestas metodológicas nuevas, sobre todo si tenemos en cuenta que la mayor parte de las asignaturas de las que son responsables los profesores implicados, se imparten en el primer cuatrimestre del curso. Este hecho ha marcado de forma nítida el devenir del proyecto y la organización del mismo. Afortunadamente, cada uno de los componentes del grupo ya había recorrido su propio camino de la innovación, bien individualmente, bien en el contexto de otros grupos y plataformas de trabajo, algo que ha hecho posible que las sesiones se hayan convertido en un punto de encuentro que ha

permitido intercambiar experiencias que ya se venían desarrollando, comprometer su aplicación y evaluación y facilitar su generalización y difusión.

Perspectivas de futuro

- En primer lugar, debemos dejar constancia de que queda por desarrollar una de las actividades a las que el grupo ha dedicado su tiempo, el IV CIDUI, encuentro que ha supuesto una oportunidad de trabajo conjunto para el grupo, y una ocasión para ampliar nuestra formación.
- En lo que respecta a las posibilidades de continuación de este proyecto, o de otro de características similares, creemos que permitiría profundizar, desde una perspectiva más grupal, en el trabajo de equipo realizado hasta el momento, que en todo caso ha pretendido estar en línea con las demandas y dinámicas emergentes del EEES. E, igualmente, abrir otras vías de trabajo cooperativo desde una perspectiva docente.

Síntesis final

- En resumen, el grupo una vez organizado, ha tenido un buen funcionamiento. Se ha convertido en espacio de reflexión sobre propuestas metodológicas distintas, aspecto en el que ha resultado enriquecedor. Esta experiencia nos ha dado la oportunidad de profundizar en un trabajo conjunto por parte de un grupo de profesores que, aún teniendo otras múltiples experiencias de reflexión grupal sobre su quehacer pedagógico, hasta este momento no habían tenido la ocasión de coincidir como tal grupo. Hemos tenido que resolver problemas de incompatibilidades horarias, aceptando distintos niveles de implicación. Nos hemos aprovechado de las experiencias previas para plantear unos contenidos concretos de trabajo. Finalmente, su continuidad como grupo podría ser una oportunidad para consolidar el trabajo realizado hasta el momento y para abrir, como ya hemos señalado hace un momento, otras vías de trabajo cooperativo desde una perspectiva docente.

ANEXO I

COMUNICACIÓN AL IV CONGRESO INTERNACIONAL DE DOCENCIA UNIVERSITARIA E INNOVACIÓN (BARCELONA, Julio 2006)

NUEVAS REFLEXIONES EN TORNO AL CUADERNO DE BITÁCORA

**JOSÉ EMILIO PALOMERO PESCADOR
MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ
MARÍA PILAR TERUEL MELERO
SANTOS OREJUDO HERNÁNDEZ
MARÍA ÁNGELES GARRIDO LAPARTE
MARÍA TERESA FERNÁNDEZ TURRADO
JAVIER NUÑO PÉREZ**

**Profesores del Departamento de Psicología y Sociología
Universidad de Zaragoza**

“Cuando se planteó en clase la realización del cuaderno de bitácora, me quedé bastante sorprendida: ¿Cómo es posible que en una clase de Psicología de la Educación puedan pedirme estas cosas? Pero ahora, tras dos meses trabajando con él, es cuando más impactada estoy. Nunca creí que pudiera aportarme tantas cosas...” (Una alumna).

PALABRAS CLAVE

Cuaderno de bitácora, Didáctica universitaria, Pedagogía crítica

RESUMEN

La presente comunicación describe una experiencia didáctica que se está desarrollando en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza, en el contexto del grupo de innovación pedagógica “Bitácora”, integrado por profesoras y profesores del área de Psicología Evolutiva y de la Educación. Dicha experiencia ha sido analizada y debatida en el seno del citado grupo, del que forman parte todas las personas que firman este trabajo, habiendo sido puesta en escena, bajo distintas formas, a lo largo de varios cursos y en diferentes

asignaturas, por algunos de los integrantes del grupo. La práctica concreta aquí descrita, se ha desarrollado dentro de la asignatura “Psicología de la Educación”, en primer curso de Magisterio.

Tras señalar los objetivos de la experiencia didáctica que aquí se describe, nuestro trabajo continúa haciendo un breve resumen de la historia de la formación psicopedagógica del profesorado universitario en España, así como una referencia al Espacio Europeo de Educación Superior, que pone el acento en dos cuestiones básicas: el aprendizaje y el trabajo del alumno. Al hilo de este discurso, pretendemos dar a conocer las posibilidades del cuaderno de bitácora en tanto que recurso formativo y como instrumento de investigación-acción en el ámbito de la educación universitaria.

DESCRIPCIÓN

1.- OBJETIVOS DEL CUADERNO DE BITÁCORA

Cualquier práctica educativa está guiada por una posición teórica, por una determinada visión del hombre, del mundo y de la sociedad. Tal como señala Ignacio Ramonet (2004), “Resistir es soñar con otro mundo posible y contribuir a construirlo”. Desde esta perspectiva, nosotros creemos que la educación forma parte de ese tipo de resistencia, de ese sueño social. Precisamente por ello, todo proyecto educativo tiene una función política: transformar la realidad, hacer posible la utopía de un mundo más justo e igualitario, objetivo al que el sistema educativo puede contribuir de diferentes formas: convirtiendo las aulas en lugar para la reflexión y el debate; impulsando relaciones dialógicas y solidarias; seleccionando contenidos que permitan hacer una lectura crítica de la realidad... Este es el escenario en el que encuadramos la experiencia que se describe en esta comunicación; el escenario de la pedagogía social y dialógica de Paulo Freire (1990, 1993, 1997), que sigue siendo hoy un referente básico en educación y en formación del profesorado (DE PRADO, 2004).

En efecto, describimos aquí algunas prácticas pedagógicas que tienen por objetivo formar profesores críticos y reflexivos; desarrollar estrategias dialógicas y procesos de formación comunicativos; poner en evidencia la dialéctica entre ciencia y realidad, entre pensamiento y acción, entre sistema y mundo de la vida. Pero además de lo anterior, el cuaderno de bitácora busca algunos otros objetivos más concretos: Iniciar a los estudiantes en la práctica de la observación a partir de referentes científicos; acostumbrarles al registro de observaciones, aunque sea de un modo elemental; habituarles a elicitar, a hacer explícitos, los propios dilemas (ZABALZA, 2004); mostrarles de forma experiencial una herramienta pedagógica (el bitácora), y aprovecharla

para el aprendizaje de contenidos relacionados con una asignatura concreta; o más simplemente, estimularles a leer la prensa diaria, para que forme parte de su “bagaje cultural” como estudiantes (AEDE, 2003), y a reflexionar sobre el curso ordinario de los acontecimientos y de la vida. Un último objetivo del bitácora es convertirlo en oportunidad para el crecimiento y desarrollo personal, aunque nada más sea por el hecho de que “Entregar los pensamientos al papel es toda una terapia” (WOODS 1989, 128).

2.- LA FORMACIÓN PSICOPEDAGÓGICA DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO: PERSPECTIVA HISTÓRICA

La preocupación por la formación psicopedagógica del profesorado universitario, se remonta (CRUZ TOMÉ, 2000), a los primeros años setenta, época en que tuvieron lugar el "Seminario sobre Pedagogía de la Enseñanza Superior" (Peníscola, 1971) y el Seminario Permanente "Pedagogía de Urgencia para una Universidad en Crisis" (1972), impartido y coordinado por Bousquet en las universidades españolas. Algo más tarde (1978), el ICE de la Universidad Politécnica de Madrid puso en marcha su programa de perfeccionamiento didáctico del profesorado, orientado a la formación científico-tecnológica y a la preparación específica para la docencia.

A finales de los ochenta, la formación psicopedagógica se incrementó progresivamente, como señala Rumbo Arcas (1995), en diferentes universidades españolas: El ICE de la Universidad de Málaga puso en marcha, en los cursos 1989-90 y 1990-91, una serie de proyectos para la mejora de la práctica docente, orientados a la formación de profesores reflexivos. En el curso 1988-99, la Universidad Politécnica de Valencia comenzó a desarrollar su Proyecto de Innovación Educativa, cuyos principales objetivos eran la búsqueda de nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje, el perfeccionamiento del profesorado y la reflexión sobre el propio trabajo docente. En el curso 1989-90, la Universidad Autónoma de Madrid creó un Servicio de Ayuda para la Docencia Universitaria (SADU), que dio lugar al desarrollo (1991-92) de un proyecto de formación, que a partir del curso 1992-93 se comenzó a ofertar a todos los profesores noveles en dos cursos académicos: el primero de ellos con seminarios intensivos de contenidos teórico-prácticos, tutorías de expertos, talleres de habilidades docentes, etc.; y el segundo a base de actividades de perfeccionamiento: talleres, tutorías, seminario permanente, etc. (CRUZ TOMÉ, GRAD & HERNÁNDEZ, 1991; CRUZ TOMÉ, 1993, 1994, 2000). Finalmente, el ICE de la Universidad Politécnica de Cataluña puso en marcha, en 1991, el "Programa de Formación para la Función Docente del Profesorado Universitario", orientado fundamentalmente a la iniciación en la práctica docente, al análisis de los principales modelos de enseñanza-aprendizaje y a la formación de profesores reflexivos.

Este cambio de orientación de finales de los ochenta estuvo muy influenciado por la implantación del sistema de evaluación personal del profesorado universitario mediante encuestas. Tendencia que se aceleró, a mediados de los noventa, con la aplicación progresiva del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (1998). Ambos sistemas de evaluación, que entre otros objetivos pretenden mejorar la calidad de la enseñanza universitaria (DE MIGUEL, 1999), han provocado, desde mediados de los años noventa, un notable incremento del interés de las universidades españolas por la formación psicopedagógica de su profesorado: Casi todas ellas organizan, actualmente, algún tipo de actividad al respecto.

Otros indicadores que permiten observar tal cambio de orientación son los abundantes coloquios, jornadas y congresos sobre evaluación y formación del profesorado universitario, que se han venido celebrando a partir de 1989, así como el incremento de la producción científica al respecto en libros, informes, tesis doctorales y artículos (PALOMERO PESCADOR, 2003a, 21-41). En el caso de los artículos, Román y Manso (1999, 138-139), que han revisado el espacio que las revistas profesionales españolas dedicaron a este tema entre 1979 y 1995, destacan que la "Revista Española de Pedagogía" y la "Revista de Educación" tan sólo dedicaron dos y tres trabajos al mismo durante ese período; que la "Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado" no comenzó a publicar artículos sobre la formación psicopedagógica del profesorado universitario hasta 1990; y que la "Revista de Psicología de la Educación" lo hizo aún más tarde. En otro estudio paralelo, en el que se analiza otra muestra de revistas profesionales, en gran medida coincidentes con las del estudio anterior, si bien revisando un período temporal que se alarga hasta 1998, se deja patente el citado cambio de orientación (CANO Y REVUELTA, 1999). De tal cambio es buen ejemplo la "Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado", que desde 1999 hasta la fecha ha publicado más de un centenar de artículos sobre formación y evaluación del profesorado universitario (VV. AA., 1999a, 1999b; RODRÍGUEZ ROJO, 2000; PALOMERO PESCADOR, 2003b; RUÉ DOMINGO, 2004; PALOMERO PESCADOR, 2004).

3.- LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN EL CONTEXTO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR: LUCES Y SOMBRAS

En el conjunto de normas y documentos que van configurando el Espacio Europeo de Educación Superior, las referencias a la formación psicopedagógica del profesorado universitario forman, en realidad, parte del currículum ausente (TORREGO EGIDO, 2004). Algo especialmente sorprendente, si tenemos en cuenta que toda reforma educativa exige cambios en la formación del profesorado. No

obstante, encontramos en tales normas y documentos algunas consideraciones interesantes al respecto. Se trata de algunos principios básicos que, si se desarrollan de manera conveniente y se llevan a la práctica con decisión, podrían provocar un cambio radical en la actividad docente del profesorado universitario: Poner el acento sobre el aprendizaje, favorecer el aprendizaje autónomo de los estudiantes y procurar el aprendizaje a lo largo de toda la vida, son tres viejos tópicos, clásicos en pedagogía, que resultan muy esperanzadores, aunque dejan sin resolver algunos interrogantes fundamentales: ¿Dónde están los presupuestos, los recursos, las acciones formativas..., capaces de provocar un giro de la docencia universitaria en la dirección sugerida?, ¿la Administración está motivando y fomentando las buenas prácticas pedagógicas entre el profesorado universitario? Algo se está haciendo al respecto, a juzgar por las numerosas innovaciones en marcha (RUÉ DOMINGO, 2004; PALOMERO PESCADOR & GUTIÉRREZ MARTÍN, 2005, 303-311 y 316-317), pero la realidad nos pone de manifiesto que es insuficiente, que se están dedicando muy pocos recursos a la formación psicopedagógica del profesorado universitario, cuya selección y promoción depende, por otra parte, de procesos de acreditación y de evaluación en los que apenas se presta atención a las buenas prácticas docentes, que reciben una valoración de mínimos en concursos, en reconocimiento profesional y en salarios. Converger, si, esa es la cuestión, pero: ¿En qué punto?, ¿hacia qué meta? ¿Hay detrás de la convergencia un proceso de auténticos cambios, o se trata más bien de simples afeites y maquillajes? (PALOMERO PESCADOR, 2005).

Aunque el buen profesor universitario lo es y lo será con o sin convergencia europea, situados ya en el contexto del EEES resulta imprescindible formularse una pregunta fundamental: ¿Sobre qué bases se debería cimentar la formación del profesorado universitario? Esta es, en nuestra opinión, la cuestión de fondo, y esta es nuestra propuesta, formulada ya en otros momentos (PALOMERO & FERNÁNDEZ, 1999; PALOMERO PESCADOR, 2003a; PALOMERO, 2004): Frente a una Universidad transmisora y elitista, una Universidad que no sólo investigue, sino que también eduque en la vida y para la vida, que enseñe lo académico y lo vital. Menos jerárquica e individualista, más dialógica y comunitaria, menos economicista, más crítica y transformadora, más solidaria y social. Que investigue la realidad y se comprometa con ella a la luz de los derechos humanos. Que ponga investigación y docencia al servicio de la sociedad. Que contribuya a la construcción del conocimiento desde la atalaya de la solidaridad. La calidad de la Universidad depende principalmente de la formación y entrega de su profesorado. Por ello, la nueva Universidad exige un profesorado comprometido con su triple misión educadora, docente e investigadora. Capaz de enganchar a los estudiantes al placer del conocimiento, y de hacerles vivir la Universidad como un espacio no sólo para investigar, sino también

para aprender y enseñar. Para aprender a conocer y hacer. También a convivir y a ser. Un profesorado que domine su materia, dotado para la investigación y con una buena formación pedagógica. Dispuesto a despertar la curiosidad intelectual de los estudiantes, frecuentemente aburridos y sin interés por lo que se hace en las aulas. Mediador de aprendizajes significativos. Capaz de convertir el aula en espacio reflexivo, crítico y comunicativo; en fuente de construcción de saberes; en laboratorio para el ensayo de nuevos modos de enseñar y aprender. Dispuesto a intercambiar experiencias, investigación y reflexiones sobre su propia práctica docente. Que no encripte el lenguaje. Que no hable para iniciados. Experto en comunicación. Y en gestión de recursos y grupos. Conocedor de las nuevas tecnologías de la información. Abierto a la aldea global. Menos ocupado en hacer carrera y subir puestos en el escalafón, y más preocupado por sus tareas docentes y educadoras. Capaz de trabajar en equipo. Motivado y responsable. Entusiasmado con el día a día de su actividad. Satisfecho y bien incentivado a nivel profesional. Emocionalmente inteligente. Con sensibilidad social. Dispuesto a compartir mesa con los estudiantes, para construir juntos y de forma activa conocimientos y aprendizajes. Capaz de demostrar en el aula, el laboratorio o el despacho, su capacidad para conectar, motivar y comunicar. Ocupado en formar y no sólo en informar. Dispuesto a fomentar la reflexión y la creatividad. Y entregado a la formación de profesionales competentes, a la vez que ciudadanos libres, democráticos, comprometidos, solidarios, tolerantes, críticos, ilustrados, respetuosos, responsables, maduros y felices.

4.- EL CUADERNO DE BITÁCORA: UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA AL HILO DE LA CONVERGENCIA

Como ya hemos señalado en otro lugar (PALOMERO PESCADOR, FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ & ALT., 2005), la experiencia pedagógica que se analiza a continuación queda enmarcada en el escenario que, a grandes pinceladas, acabamos de describir en el párrafo anterior, y hunde sus raíces: En la historia general de la formación pedagógica del profesorado; en la Institución Libre de Enseñanza, cuyos representantes más insignes (Giner de los Ríos, Cossío, Luzuriaga, Llopiis...) defendieron la necesidad de la misma; en el célebre y paradigmático artículo de Giner: "Maestros y Catedráticos" (1925), que es el mejor ejemplo del pensamiento institucionista a este nivel; en los movimientos de renovación pedagógica de los años setenta y ochenta del siglo pasado; y en utopías pedagógicas como las de Freire, Barbiana, Freinet o Makarenko, cargadas de compromisos, sueños y esperanza. Reivindica, de nuevo, como en los viejos tiempos (SABATER, 1982; ORTIZ, 1982), una concepción distinta de la universidad, menos jerárquica, menos individualista, más dialógica y comunitaria, menos economicista, más crítica y transformadora, más solidaria y social. Y surge, también, del convencimiento de que la

nueva universidad exige un profesorado comprometido no sólo con la misión investigadora, sino también con la docente y educadora (RODRÍGUEZ ROJO, 2000). Con ella pretendemos, por último, dar a conocer las posibilidades del cuaderno de bitácora como recurso formativo y como instrumento de investigación-acción, cada vez más presente en el ámbito de la educación universitaria (RODRÍGUEZ ROJO, 2004). El bitácora se presenta, así, como un instrumento capaz de convertir el aula en un espacio reflexivo, crítico y comunicativo.

Sobre el cuaderno de Bitácora

El diccionario de uso del español define el término bitácora como “(*Marina). Libro en que se apuntan las incidencias de la navegación” (MARÍA MOLINER, 1981, Tomo I, 812). En efecto, el cuaderno de bitácora, también llamado cuaderno de a bordo, es una herramienta de navegación marítima, utilizada desde hace siglos, que luego pasó a denominarse, por simplificación, bitácora. La bitácora es una especie de armario, situado junto al timón o en el puente de mando de un barco, en el que se guarda la brújula y un cuaderno, el cuaderno de bitácora, en el que el capitán debe anotar diariamente la travesía realizada ese día y las incidencias ocurridas. En los últimos tiempos, este término se ha popularizado gracias a Internet, el espacio virtual que nos permite navegar por la aldea global. Por él circulan bitácoras, blogs o webglobs, descendientes directos de los famosos bitácoras de los marinos, de los diarios de a bordo que narran la vida de los barcos, las incidencias de navegación y las rutinas de los marineros. El término bitácora está, por tanto, intrínsecamente ligado al hecho de navegar.

Desde nuestro contexto docente, utilizamos aquí el término bitácora, tomado en préstamo del mundo marino, para referirnos a una herramienta de navegación por los mares del conocimiento y por las aguas profundas de nuestro propio mundo interior. Como dice Delors (1996, 95), “la educación se ve obligada a proporcionar las cartas náuticas en un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar por él”. Desde este horizonte, concebimos el cuaderno de bitácora como un diario de a bordo ideado para contribuir a la formación integral de estudiantes universitarios en proceso de formación inicial. Se trata de una herramienta pedagógica con la que se pretende motivar el aprendizaje de contenidos académicos e impulsar, al mismo tiempo, los procesos de desarrollo y crecimiento sociopersonal. Tal y como nosotros lo concebimos, el cuaderno de bitácora es el resultado de una búsqueda a través de libros, lecturas, noticias, acontecimientos y experiencias. El testimonio escrito, la expresión personal y vital, de una aventura de navegación por el mundo del conocimiento y de la vida, y también por la conciencia profunda, por el mundo interior, cuyos resultados se

transcriben en una serie de textos cortos, redactados al estilo de un diario personal. Un diario que luego se enriquece con el trabajo de grupo, con las aportaciones y comentarios de los compañeros de clase y del profesor, que, tras navegar por la misma o similares rutas, terminan descubriendo juntos, de forma dialéctica y experiencial, nuevos rumbos.

El cuaderno de bitácora no es, por tanto, una carpeta docente (CANO & IMBERNÓN, 2003) o teaching portafolio, tal como lo conciben Lee Shulman (1999) y sus colaboradores de la Universidad de Stanford, ni tampoco un diario de clase orientado a la formación permanente de docentes (ZABALZA, 2004), aunque todas estas técnicas se pueden complementar entre sí. El portafolios implica un registro sostenido y de larga duración que pone, además, el acento en la descripción de la propia práctica y la reflexión sobre ella (VAÍN, 2003, 61), como sucede también en el caso de los diarios de clase. Mientras tanto, el cuaderno de bitácora, o “diario académico” según la denominación de Vaín, puede desarrollarse en un tiempo más corto, admitiendo además trabajar con un conjunto de materiales surgidos de la realidad, tomados de la actividad preprofesional o de la vida cotidiana, que pueden ser sometidos al análisis crítico y reflexivo. Situados en esta perspectiva, nosotros utilizamos como material de partida, para la construcción de estos bitácoras, diferentes recursos, en general de fácil acceso para los estudiantes, tales como noticias de prensa, programas de radio y televisión, páginas web, películas, artículos y libros, cuentos, historias de vida de profesionales de la educación narradas en vivo por sus protagonistas, o las vivencias y experiencias de los propios estudiantes y del profesor. Se trata en todo caso de una herramienta versátil y con muchas posibilidades. Favorece la reflexión significativa y vivencial. Recoge informaciones, observaciones, hipótesis, pensamientos, explicaciones, sentimientos, reacciones e interpretaciones. Proporciona información sobre la vida mental y emocional. Contribuye al desarrollo emocional, sociopersonal y profesional.

METODOLOGÍA DE TRABAJO

Participantes

En nuestra práctica docente, venimos trabajado desde hace tiempo con el cuaderno de bitácora, aunque con diferentes fórmulas prácticas. Sin embargo, en el presente estudio hacemos referencia exclusiva a diferentes grupos de estudiantes que cursan la asignatura “Psicología de la Educación” en primer curso de Magisterio, en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza.

Procedimiento

Situados en el horizonte del paradigma naturalista, interpretativo o cualitativo, que utiliza los documentos personales como instrumento de investigación, al iniciarse la actividad académica correspondiente a la citada asignatura, se pide a los estudiantes que escriban un cuaderno de bitácora, con una periodicidad de al menos dos veces por semana. Se les explica en que consiste y se les proporciona bibliografía al respecto. También se les especifican sus objetivos y duración (un cuatrimestre), así como el método concreto de trabajo. Finalmente, se inicia el trabajo de campo, con la convicción de que “se aprenden los métodos con la práctica, de la misma forma que se aprende a nadar tirándose al agua” (BISQUERRA 2000, 261). Sin demasiadas ideas preconcebidas, la experiencia se inicia siempre recomendando a los estudiantes que recojan en su bitácora, escrito al estilo de un diario personal, hechos de la vida cotidiana, informaciones emitidas por los medios de comunicación social, u otros acontecimientos o experiencias que les puedan llamar la atención, todos ellos relacionados con los fenómenos educativos. Se les pide que incluyan también una breve síntesis descriptiva de cada caso y una reflexión o comentario crítico, previa búsqueda de información al respecto en libros, revistas, internet, etc. Se divide a los estudiantes en dos grupos para las sesiones de prácticas y se les indica que en tales sesiones podrán leer párrafos de sus diarios, y que, a partir de esa lectura, se debatirán los temas que vayan surgiendo, analizándolos desde una perspectiva interdisciplinar, aunque sin perder de vista el eje director de la Psicología de la Educación.

Los recortes de prensa. A título de ejemplo

Para ejemplificar nuestro método de trabajo mostramos seguidamente un recorte de prensa recogido por una de las alumnas en su bitácora. Se trata de una paradoja de J. Busquets con la que Blanco Nieto (2004) caricaturiza, en un artículo publicado en El País, la situación sobre la formación inicial del profesorado en secundaria y bachillerato:

“Imaginemos una escuela de natación que se dedicara un año a enseñar anatomía y fisiología de la natación, psicología del nadador, química del agua y formación de los océanos, costes unitarios de las piscinas por usuario, sociología de la natación, antropología de la natación y, desde luego, la historia mundial de la natación desde los egipcios hasta nuestros días. Todo esto, evidentemente, a base de cursos magistrales, libros y pizarras, pero sin agua. En una segunda etapa se llevaría a los alumnos-

nadadores a observar durante varios meses a nadadores experimentados, y después de esta sólida preparación, se les lanzaría al mar, en aguas bien profundas, en un día de temporal de enero”.

En la correspondiente sesión de trabajo, aprovechamos esta paradoja para debatir sobre si la formación inicial que recibe el profesorado de los diferentes niveles del sistema educativo (infantil, primaria, secundaria y universidad), es o no la más adecuada para que los futuros profesores aprendan a nadar por las aguas profundas, y a veces revueltas, de las aulas. Del mismo modo, también se analizaron las previsiones a este respecto dentro del Espacio Europeo de la Educación Superior.

EL BITÁCORA VISTO POR LOS ESTUDIANTES: VALORACIÓN CUALITATIVA

Se ofrecen seguidamente algunas de las valoraciones cualitativas realizadas en el curso 2004-2005 por uno de los grupos de estudiantes, de primer curso de la especialidad Audición y Lenguaje, que han participado en esta experiencia pedagógica:

“Cuando se planteó en clase la realización del cuaderno de bitácora, me quedé bastante sorprendida ¿Cómo es posible que en una clase de psicología de la educación puedan pedirme estas cosas? Pero en realidad, ahora, tras unos dos meses trabajando con él, es cuando más impactada estoy. Nunca creí que pudiera aportarme tantas cosas...”

“Cuando me hablaron de él por primera vez no sabía lo que era [...], ni tenía muy clara su finalidad. Tras varias sesiones me estoy dando cuenta de que las reflexiones y debates que hacemos en clase sobre las noticias me están marcando mucho...”

“Jamás había imaginado que un diario hecho por mi misma pudiera aportarme tantos valores...”

“Tengo una opinión positiva sobre él. Es un buen método para entregarte a fondo a la asignatura...”

“En mi opinión, el bitácora es una práctica muy útil [...], que supone la búsqueda de información en medios como la prensa, los informativos, internet o revistas [...], y que obliga a los alumnos a ponerse en contacto con el mundo que les rodea. Por último, y no por ello menos importante, posibilita la participación en clase...”

“Me está aportando conocimientos sobre la realidad de las aulas [...]. Me ayuda también a reflexionar sobre diferentes aspectos del mundo escolar...”

“Aprendo a pensar y expresarme de un modo crítico, a la vez que escucho las opiniones de mis compañeros y del profesor, dentro de un clima democrático...”

“Para mi, el cuaderno de bitácora supone un espacio para la reflexión [...]. También una ocasión para perder el miedo escénico [...] y una oportunidad para el trabajo colectivo ...”

“Enriquece la experiencia de cada uno, puesto que nos permite compartir diferentes puntos de vista y tomar conciencia de hechos en los que probablemente ni hubiéramos reparado...”

“Considero muy importante compartir el propio punto de vista con el de otros compañeros y con el del profesor. Siempre aportan matices, opiniones y experiencias que te enriquecen a nivel personal...”

“Todas las intervenciones me han aportado algo, pero las que más me han llamado la atención son la de [...], que contaba una experiencia personal en relación con una maestra que tuvo en la infancia, que a mi me produjo escalofríos..., y una noticia acerca de la nueva legislación sobre castigo físico a los niños en Inglaterra, que también me puso los sentimientos a flor de piel...”

“Está aportando mucho a mi formación por dos razones. En primer lugar, porque me obligo a leer el periódico casi diariamente. En segundo lugar, porque estoy aprendiendo a razonar y sacar conclusiones...”

“Me parece una buena herramienta de trabajo, que nos permite salir de la rutina habitual y llevar a cabo otro tipo de clase [...]. Y también perder la vergüenza a hablar en público...”

“Me ayuda a analizarme a mi misma y a afrontar mis experiencias personales y mis miedos [...]. También a ser más crítica...”

“El bitácora favorece el crecimiento individual [...], al crear un clima de libertad a la hora de dar y recibir opiniones...”

“Me hace reflexionar. Me sirve para conocerme mejor a mi misma...”

“Creo que me está ayudando a madurar psicológicamente...”

5.- CONCLUSIONES

De los datos aportados se desprende la utilidad del bitácora como herramienta didáctica. También, el valor intrínseco de una experiencia pedagógica que permite compartir, durante unos meses, conocimientos, reflexiones, sueños, sentimientos, actitudes, expectativas y creencias. A ello hemos de añadir que el debate mantenido en el grupo de innovación docente, del que forman parte los autores del presente trabajo, ha generado una extensión de la utilización de este medio, que durante el presente curso académico ha sido puesto en escena por varios profesores del mismo que hasta el momento no lo habían utilizado.

Por otra parte, pensamos que estas *“Reflexiones al hilo del Espacio Europeo de la Educación Superior”*, aportan no sólo un valioso instrumento pedagógico, sino también una línea de trabajo para seguir explorando. Señala Bunge (1981, 48), que “No existen avenidas hechas en la ciencia pero hay una brújula para saber si se está sobre una huella prometedora”. Desde esta mirada, el bitácora es, además, un buen recurso para que los futuros maestros descubran, de forma vivenciada, la huella de la investigación en la acción, el enfoque desarrollado por John Elliot, distinguido recientemente como Doctor *Honoris Causa*, por la Universidad Autónoma de Barcelona, por sus aportaciones a la investigación educativa (ELLIOTT, 2004; VARIOS AUTORES, 2004).

Resaltamos, finalmente, que la experiencia realizada, mediatizada por el pensamiento de Paulo Freire, uno de los pedagogos más emblemáticos de nuestro tiempo, representa una oportunidad para que los aprendices de maestro descubran tempranamente el mensaje del pensador brasileño: un mensaje crítico, comprometido, transformador, dialogante y cargado de sueños y esperanzas. De utopía, en una palabra.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AEDE (ASOCIACIÓN DE EDITORES DE DIARIOS ESPAÑOLES) (2003). *La prensa escrita como recurso didáctico*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

BISQUERRA, R. (2000). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: CEAC.

- BLANCO NIETO, L. J. (2004). El camino para ser profesor en secundaria y bachillerato. *Aula libre. El País*, 25 de octubre de 2004, 37.
- BUNGE, M. (1981). *La ciencia, su método y su filosofía*. Buenos Aires: Siglo Veinte.
- CANO, E. & IMBERNÓN, F. (2003). La carpeta docente como instrumento de desarrollo profesional del profesorado universitario. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 47, 43-51. Texto completo en: (<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/IndArtRev.jsp?iCveNumRev=2909&iCveEntRev=274&institucion=>).
- CANO GONZÁLEZ, R. & REVUELTA GUERRERO, C. (1999). La formación permanente del profesorado universitario. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1). Texto completo en: (<http://www3.uva.es/aufop/publica/actas/ix/02no.pdf>).
- CRUZ TOMÉ, M.^a A. DE LA (1993). La formación inicial para la docencia universitaria. *Tarbiya*, 14, 65-88.
- CRUZ TOMÉ, M.^a A. DE LA (1994). Formación inicial del profesor universitario: Fundamentación teórica y experiencias en la Universidad Autónoma de Madrid. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 7/8, 11-13.
- CRUZ TOMÉ, M.^a A. DE LA (2000). Formación pedagógica inicial del profesor universitario en España: Reflexiones y propuestas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 19-35. Texto completo en: (http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=EJEMPLAR&revista_busqueda=1244&clave_busqueda=11391).
- CRUZ TOMÉ, M.^a A. DE LA, GRAD, H. M. & HERNANDEZ, E. (1991). Evaluación y formación del profesorado de la Universidad Autónoma de Madrid. En VV. AA., *La pedagogía universitaria: Un repte a l'ensenyament superior*. Barcelona: Divisió de Ciències de la Educació de la Universitat de Barcelona.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- DE MIGUEL, M. (1999). El Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Problemas y alternativas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 99-114 Texto completo en :

(http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=EJEMPLAR&revista_busqueda=1244&clave_busqueda=11387).

DE PRADO NÚÑEZ, R. (Coord.) (2004). La perspectiva freiriana en la formación de educadores (Monografía). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 50, 15-134. Texto completo en: (http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=EJEMPLAR&revista_busqueda=1244&clave_busqueda=113468).

FREIRE, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, Poder y liberación*. Madrid: Paidós.

FREIRE, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. Madrid: Siglo XXI.

FREIRE, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Madrid: Siglo XXI.

GINER DE LOS RIOS, F. (1925). *Maestros y Catedráticos*. Obras Completas, Vol. XII. Madrid: La Lectura.

MOLINER, M. (1981). *Diccionario de uso del español. Tomo I*. Madrid: Gredos.

ORTIZ, L. (1982). Ni vitalicios, ni permanentes. *Diario El País*, 1 de abril.

PALOMERO, J. E. & FERNÁNDEZ, M.^a R. (1999). Enseñando y aprendiendo en la universidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1). Texto completo disponible en (<http://www3.uva.es/aufop/publica/actas/ix/09-palomero.pdf>).

PALOMERO PESCADOR, J. E. (2002). La formación psicopedagógica del profesorado universitario en España. En TABARES, J., BRZEZINSKI, I, CABRAL, A. P. & HUETE SILVA, I., *Pedagogía Universitária e Sucesso Académico*, 33-47. Aveiro: Universidade de Aveiro.

PALOMERO PESCADOR, J. E. (2003a). Breve historia de la formación psicopedagógica del profesorado universitario en España. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 47, 21-41. Texto completo en (http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=EJEMPLAR&revista_busqueda=1244&clave_busqueda=86905).

PALOMERO PESCADOR, J. E. (Coord.) (2003b). Enseñar y aprender en la Universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 47, 15-136. Texto completo disponible en REDALyC: (<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/IndArtRev.jsp?iCveNumRev=2909&iCveEntRev=274&institucion=>).

- PALOMERO, J. E. (2004). Un profesorado para el siglo XXI. *El Mundo*, 1 de junio de 2004. *Tribuna del monográfico de Campus*, nº 398, 2. Texto completo en: (<http://www.upf.edu/bolonya/butlletins/2004/setembre.sxxi.pdf>).
- PALOMERO PESCADOR, J. E. (Coord.) (2004). La Universidad de la convergencia, una mirada crítica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 51, 9-300. Texto completo disponible en: (http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=EJEMPLAR&revista_busqueda=1244&clave_busqueda=106363).
- PALOMERO PESCADOR, J. E. (2005). El qué de la convergencia ¿Maquillaje o cambio? *Escuela Hoy*, 67, 14-16. Texto completo disponible en: (<http://www.stecyl.es/EH/EH67.htm>).
- PALOMERO PESCADOR, J. E., FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ, M.^a R. & ALT. (2005). El cuaderno de bitácora: Reflexiones al hilo del Espacio Europeo de Educación Superior. *Actas del XI Congreso de Formación del Profesorado*. XI Congreso de Formación del Profesorado. Europa y calidad docente ¿Convergencia o reforma educativa? (*Comunicaciones*). Texto completo disponible en: (<http://www.aufop.org/xi-congreso/indice.htm>).
- PALOMERO PESCADOR, J. E. & GUTIÉRREZ MARTÍN, A. (2005). Informe sobre el XI Congreso de Formación del Profesorado. Europa y calidad docente ¿Convergencia o reforma educativa? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 54, 295-324.
- RAMONET, I. (2004). Resistir. *Texto distribuido a través de internet por correo electrónico*.
- RODRÍGUEZ ROJO, M. (Coord.) (2000). La formación del profesorado universitario. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 9 - 99. (http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=EJEMPLAR&revista_busqueda=1244&clave_busqueda=11391).
- RODRÍGUEZ ROJO, M. (2000). Sociedad, universidad y profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 79-99. (Texto completo en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=EJEMPLAR&revista_busqueda=1244&clave_busqueda=11391).
- RODRÍGUEZ ROJO, M. (2004). La investigación cualitativa acerca sus pasos a la universidad. *Educar*, 43, 97-111.

- ROMÁN, J. M. y MANSO, J. M. (1999). Especialista en docencia universitaria: Un Título Propio de la Universidad de Valladolid. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1). Texto completo disponible en: (<http://www3.uva.es/aufop/publica/actas/ix/10-roman.pdf>).
- RUÉ DOMINGO, J. (Coord.) (2004). El reto del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 49, 11 - 162. (http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=EJEMPLAR&revista_busqueda=1244&clave_busqueda=102178).
- RUMBO ARCAS, B. (1995). El estado actual del desarrollo profesional del docente universitario en el contexto español. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 10, 35-44.
- SABATER, F. (1982). Proposición sobre no numerarios. *Diario del País*, 11 de marzo.
- SHULMAN, L. (1999). Portafolios del docente: una actividad teórica. En N. LYONS (Comp.) (1999). *El uso del portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente* (45-62). Buenos Aires: Amorrortu.
- TORREGO EGIDO, L. (2004). Ser profesor universitario, ¿un reto en el contexto de convergencia europea? Un recorrido por declaraciones y comunicados. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 51, 259-268. (En: http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=EJEMPLAR&revista_busqueda=1244&clave_busqueda=106363).
- VAÍN, P. D. (2003). “El diario académico: Una estrategia para la formación de docentes reflexivos”. *Perfiles educativos*, 100, 56-68.
- VV. AA. (1999a). Actas del IX Congreso de Formación del Profesorado: Evaluación y Formación del Profesorado Universitario (Ponencias). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 9-420. Texto completo en: (http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=EJEMPLAR&revista_busqueda=1244&clave_busqueda=11387).
- VV. AA. (1999b). Actas del IX Congreso de Formación del Profesorado: Evaluación y Formación del Profesorado Universitario (Comunicaciones). *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1). Texto completo: (<http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>).

VV. AA. (2004). John Elliot: su pensamiento y su influencia (Monografía). *Educar*, 34, 3-171.

WOODS, P. (1989). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós/MEC.

ZABALZA, M. A. (2004). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

ANEXO II

UN PROFESORADO PARA EL SIGLO XXI

José Emilio Palomero

El Espacio Europeo de Educación Superior es el mayor reto colectivo con el que se enfrenta la Universidad en Europa a lo largo de su historia. De aquí al año 2010, 1.000 universidades de 40 países europeos dispondrán de un sistema común de titulaciones y créditos. Estamos ante un nuevo escenario, que terminará provocando muchos cambios en la Universidad.

Un escenario lleno de luces, pero teñido también por las sombras de la duda. Como diría Benedetti, «cuando creíamos tener todas las respuestas, de pronto, nos cambiaron todas las preguntas»: ¿Se enfrenta realmente la Universidad a un proceso de reformas profundas? ¿Convergencia es sinónimo de calidad? ¿No se ocultarán, bajo el marco del Espacio Europeo de la Educación Superior, verdades que no interesa confesar? ¿Significa lo mismo eficacia y resultados que calidad total? ¿No estaremos ante un enfoque elitista y competitivo, el dominante, capaz de subordinar la Universidad a las exigencias del mercado? ¿Será la convergencia como una noche sin luna y sin estrellas? ¿Será posible otra Universidad?

Frente a todas estas dudas, la esperanza de una Universidad que ponga la utopía como norte y que mire realmente a las estrellas. Una Universidad nueva para una sociedad también nueva. Que exige, por ende, un nuevo modelo de profesor. Frente a una Universidad transmisora y elitista, una Universidad que no sólo investigue, sino que también eduque en la vida y para la vida, que enseñe lo académico y lo vital. Menos jerárquica e individualista, más dialógica y comunitaria, menos economicista, más crítica y transformadora, más solidaria y social. Que investigue la realidad y se comprometa con ella a la luz de los derechos humanos. Que ponga investigación y docencia al servicio de la sociedad. Que contribuya a la construcción del conocimiento desde la atalaya de la solidaridad.

Todo un sueño que exige cambios en el diseño de las titulaciones, en el funcionamiento de centros y departamentos y en el profesorado. La calidad de la Universidad depende principalmente de la formación y entrega de su profesorado. Por ello, la nueva Universidad exige un profesorado comprometido con su triple misión educadora, docente e investigadora. Un profesorado capaz de enganchar a los estudiantes al

placer del conocimiento, y de hacerles vivir la Universidad como un espacio no sólo para investigar, sino también para enseñar y aprender. Para aprender a conocer y a hacer. También a convivir y a ser.

Que domine su materia, dotado para la investigación y con una buena formación pedagógica. Dispuesto a despertar la curiosidad intelectual de los estudiantes, frecuentemente aburridos y sin interés por lo que se hace en las aulas. Mediador de aprendizajes significativos. Capaz de convertir el aula en espacio reflexivo, crítico y comunicativo; en fuente de construcción de saberes; en laboratorio para el ensayo de nuevos modos de enseñar y aprender. Dispuesto a intercambiar experiencias, investigación y reflexiones sobre su propia práctica docente.

Que no encripte el lenguaje. Que no hable para iniciados. Experto en comunicación. Y en gestión de recursos y grupos. Conocedor de las nuevas tecnologías de la información. Abierto a la aldea global. Menos ocupado en hacer carrera y subir puestos en el escalafón, y más preocupado por sus tareas docentes y educadoras. Capaz de trabajar en equipo. Motivado y responsable. Entusiasmado con el día a día de su actividad. Satisfecho y bien incentivado a nivel profesional. Emocionalmente inteligente. Con sensibilidad social.

Dispuesto a compartir mesa con los estudiantes, para construir juntos y de forma activa conocimientos y aprendizajes. Capaz de demostrar en el aula, el laboratorio o el despacho, su capacidad para conectar, motivar y comunicar. Ocupado en formar y no sólo en informar. Dispuesto a fomentar la reflexión y la creatividad. Y entregado a la formación de profesionales competentes, a la vez que ciudadanos libres, democráticos, comprometidos, solidarios, tolerantes, críticos, ilustrados, respetuosos, responsables, maduros y felices.

Artículo publicado en la “Tribuna de Campus” de “El Mundo” (Universidad), el día 1 de junio de 2004.

ANEXO III

**PROYECTO PARA LA IMPLANTACIÓN DE UN
TÍTULO OFICIAL DE MÁSTER EN PSICOPEDAGOGÍA
EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN**

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

Departamento de Psicología y Sociología

Documento elaborado por profesores adscritos a los “Proyectos de Innovación Docente” denominados “Psicología Evolutiva y de la Educación” y “Psicopedagogía”, en el contexto de la primera convocatoria de la DGA y del MEC para la implantación de Programas Oficiales de Postgrado

Zaragoza, 20 de noviembre de 2005

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	53
2. ANTECEDENTES	54
3. LA IMPORTANCIA DEL PSICOPEDAGOGO EN EL ÁMBITO EDUCATIVO	56
3.1. El Psicopedagogo ante un mundo en constante cambio	56
3.2. El Psicopedagogo ante el contexto europeo	58
3.3. El Psicopedagogo, un profesional necesario	59
4. CAMPOS DE ESTUDIO, PERFIL PROFESIONAL Y COMPETENCIAS DEL PSICOPEDAGOGO	60
4.1. Principales campos de estudio de la Psicopedagogía	61
4.2. Perfil profesional del Psicopedagogo	61
4.3. Competencias del Psicopedagogo	62
5. LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE ZARAZOGA: ALUMNADO, RECURSOS HUMANOS Y MATERIALES	64
5.1. El alumnado	64
5.2. Recursos humanos	65
5.3. Actividad investigadora	67
5.4. Recursos materiales	67
5.4.1 Características y distribución del edificio	67
5.4.2 Dotación bibliográfica y de hemeroteca	69
5.4.3 Otras dotaciones	70
6. CONSIDERACIONES FINALES	70
ANEXO (sólo en soporte papel)	

PROYECTO PARA LA IMPLANTACIÓN DE UN TÍTULO OFICIAL DE MÁSTER EN PSICOPEDAGOGÍA, EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

“La cuestión está en cómo transformar las dificultades en posibilidades” (Paulo Freire)

1. INTRODUCCIÓN

La Conferencia de Berlín, celebrada por los ministros europeos responsables de educación superior, el día 19 de septiembre de 2003, reafirmó la importancia del proceso de convergencia de la Universidad Europea, que afecta a más de mil universidades de cuarenta y cinco países europeos, cuyas titulaciones quedarán perfectamente sincronizadas en la frontera del año 2010, gracias a un sistema común de titulaciones y créditos. En este proceso de convergencia destaca la relevancia de los estudios de postgrado, que la citada Conferencia considera como uno de los principales elementos para reforzar el atractivo de la educación superior europea en el contexto internacional.

Ante este panorama de cambios normativos, derivados del proceso de implantación de EEES, se hace necesario que la universidad española elabore mapas de postgrados oficiales y establezca los posibles Másteres que se derivan de ellos, de conformidad con el marco legal contemplado en el Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios de postgrado.

Ante esta situación, nos encontramos en el inicio de un Mapa de Titulaciones abierto y flexible que renovará el actual catálogo de titulaciones de la Universidad española. Desde ahora hasta el 2007, se tiene que acometer la elaboración de las Directrices Generales Propias de cada Titulación. Es en este contexto en el que se enmarca el presente proyecto para la implantación del Título oficial de Master en Psicopedagogía en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza.

Un programa oficial de postgrado es una propuesta formativa de calidad que conduce a un título de Máster o de Doctor. Se debe concebir como un contenedor flexible y dinámico, que favorezca la vertebración de la oferta y la transversalidad del conocimiento.

Entre los posibles Másteres a ofertar por la universidad española, están aquellos que tienen que ver con la atención psico-socio-educativa, entre los que cabrían, entre otros, los siguientes: mediación comunitaria, educación del ocio y del tiempo libre, educación intercultural, atención temprana, atención a la diversidad, educación familiar, orientación profesional, evaluación educativa, audición y lenguaje, necesidades educativas especiales, educación emocional, psicología educativa, psicología clínica, psicología social y **PSICOPEDAGOGÍA**.

El objetivo del presente proyecto de implantación de un Título Oficial de Postgrado en la **Facultad de Educación** de la Universidad de Zaragoza, es proponer un **Máster en Psicopedagogía**, que venga a sustituir al actual segundo ciclo de la Licenciatura en Psicopedagogía, que se imparte actualmente en dicha Facultad. Máster que, por otra parte, tiene referentes muy claros en los otros Estados de la Unión Europea y en toda Iberoamérica.

2. ANTECEDENTES

La Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), en su disposición adicional 12,3 dice textualmente que: “Las Administraciones Educativas, en el marco de la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria, impulsarán la creación de Centros Superiores de Formación del Profesorado en los que se impartan los estudios conducentes a la obtención de los distintos títulos profesionales establecidos en relación con las actividades educativas, así como las actuaciones de formación permanente del profesorado que se determinen...”.

Por otra parte, la misma Ley en su artículo 60.2, dice que: “Las Administraciones Educativas garantizarán la orientación académica, psicopedagógica y profesional de los alumnos..., que... se llevará a cabo por profesionales con la debida preparación”.

En este contexto legal surgen en España las Facultades de Educación y demás Centros Superiores de Formación del Profesorado, así como la Licenciatura en Psicopedagogía, creada por el Real Decreto 916/1992, de 17 de julio, y complementada por la Orden Ministerial de 22 de diciembre de 1992. Licenciatura que en el momento actual se imparte en 54 Centros Universitarios españoles.

En el caso concreto de la Universidad de Zaragoza, la Facultad de Educación fue creada por el Gobierno de Aragón, con el Decreto 129/2001, de 3 de julio, que transformó la Escuela Universitaria

del Profesorado de EGB de Zaragoza en Facultad y autorizó la implantación de las enseñanzas conducentes a la obtención de la Licenciatura en Psicopedagogía (BOA n.º 85, de 18-7-01). Asimismo, la Resolución de 26 de septiembre de 2001, del Rectorado de la Universidad de Zaragoza, concretó las instrucciones para el inicio de actividades en dicha Facultad de Educación, a partir del 1 de octubre de 2001.

Por otra parte, la citada Licenciatura en Psicopedagogía había sido propuesta por la Junta de Gobierno de la Universidad de Zaragoza; y aprobada, el 14 de diciembre de 1998, por el pleno del Consejo Social, órgano que el 10 de abril de 2001 aprobó también la Memoria para la transformación de la Escuela Universitaria del Profesorado de EGB en Facultad de Educación. Ambos informes, favorables, fueron respaldados el 29 de mayo de ese mismo año por la Comisión de Coordinación y Planificación del Consejo de Universidades, concretándose en la Resolución de 29 de octubre de 2001, de la Universidad de Zaragoza, por la que se hizo público el Plan de Estudios conducente a la obtención del título de licenciado en Psicopedagogía (BOE n.º 282, de 24-11-01).

Con esta transformación, se cumplió una antigua aspiración y se culminó el desarrollo de la Escuela Universitaria del Profesorado de EGB, institución centenaria dedicada a la formación del magisterio y al cultivo de las ciencias psicopedagógicas. En efecto, gracias a esta nueva normativa, la citada Escuela se convirtió en Facultad de Educación, asumiendo la formación, que se venía impartiendo desde el año 1844 en la Escuela Normal de Maestros de Zaragoza, y desde 1856 en la de maestras.

Esta institución ha vivido profundas transformaciones a lo largo de más de 150 años, entre las que cabe señalar la correspondiente a la Ley General de Educación de 1970, que convirtió a las antiguas Escuelas Normales en Escuelas Universitarias, integrándolas en la Universidad; y que consideró los estudios de magisterio como estudios universitarios. A partir del año 1972, en el que se produjo su integración efectiva en la Universidad, las titulaciones impartidas han ido variando a tenor de las posibilidades que la legislación ha permitido. De este modo, la oferta de las tres titulaciones básicas creadas a partir de 1971, se amplió con Educación Preescolar y Educación Especial en el curso 1978-79, y con Educación Física en el curso 1990-91.

La puesta en marcha de la Ley Orgánica de 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria, llevaría consigo la participación de los profesores de las diversas Áreas de Conocimiento en una estructura departamental, que permitió una apertura mayor del profesorado y una mayor permeabilidad.

A partir de octubre de 1990, los cambios de la política educativa que se han producido con la aplicación de la LOGSE dieron lugar a una nueva configuración de las titulaciones impartidas en la citada Facultad. En la actualidad, se imparten en ella las enseñanzas recogidas en el apartado correspondiente a Planes de Estudios -Educación Primaria- de dicha Ley Orgánica. A esta docencia, orientada a la formación profesional de los maestros, en sus distintas especialidades, se suma la impartición de los complementos de formación que permiten que los diplomados puedan acceder al segundo ciclo de varias Licenciaturas. A partir del curso 2001-02, se comenzó a impartir, por primera vez en Aragón, la Licenciatura en Psicopedagogía, titulación que inauguró la implantación en esta Universidad de los estudios de segundo ciclo en el ámbito científico propio de una Facultad de Educación.

Finalmente, nos encontramos ante un panorama de transformaciones profundas dentro del EEES. En el contexto de dichas transformaciones, se gesta el presente proyecto de transformación de la actual Licenciatura en Psicopedagogía en un Máster oficial de homónima denominación, fundamentado legalmente en las reformas que derivan del citado EEES y, en particular, del real decreto 1044/2003, de 1 de agosto (suplemento europeo al título), del real decreto 1125/2003, de 5 de septiembre (sistema europeo de créditos); y de los reales decretos 55 y 56/2001, de 21 de enero de 2005 (BOE de 25.1-05), por los que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias oficiales de grado y de postgrado, respectivamente.

3. LA IMPORTANCIA DEL PSICOPEDAGOGO EN EL ÁMBITO EDUCATIVO.

3.1. El Psicopedagogo ante un mundo en constante cambio

La realidad de un mundo cada vez más globalizado, la convivencia de etnias y culturas diferentes, las políticas de integración social, etc., están provocando un rápido cambio cualitativo y cuantitativo de nuestro entramado social. Esta complejidad de nuestra sociedad ha propiciado que desde hace más de tres lustros el debate educativo se venga centrando en el concepto de integración, que hoy se identifica con la educación en y para la diversidad, como recogía la Ley General de Ordenación del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE), en la que se definía un nuevo modelo de escuela comprensiva y abierta a la diversidad.

La escuela integradora de hoy pretende ser la escuela inclusiva en la que todos los alumnos, con necesidades educativas

especiales o sin ellas, encuentren la respuesta educativa idónea para desarrollar todas sus capacidades (aprender a conocer, aprender a ser, aprender a convivir y aprender a hacer, en palabras del *Informe Delors*, 1997), tratando así de dar respuesta a la innegable realidad de las diferencias étnicas, de género, de religión, de cultura, de condición social ...; o bien, en otro orden de cosas, físicas, sensoriales, cognitivas, emocionales o de personalidad. Todo un reto y una meta ideal a la que tender a través de un proceso necesariamente complejo y lleno de dificultades.

En este contexto, los diferentes Estados que integran la Unión Europea, llamados a consensuar planteamientos políticos que perfilen unas bases comunes para sus respectivos sistemas educativos, están afrontando el enorme desafío de diseñar una educación comprensiva, sensible a las demandas de la creciente diversidad cultural de su población y respetuosa con la intrínseca heterogeneidad de su alumnado ante el aprendizaje. El prototipo de formación que se va gestando y extendiendo en este escenario europeo camina hacia un incremento de los años de escolaridad obligatoria, hacia un mayor grado de optatividad, hacia una mayor sensibilidad curricular a las diferencias y hacia un mejor ajuste entre el mundo académico y el laboral en todos los niveles de formación.

Los países pioneros en dar respuesta a estas exigencias optaron -entre otras muchas medidas de carácter curricular y organizativo, o destinadas a mejorar la formación inicial y permanente del profesorado-, por institucionalizar la figura del orientador escolar (Watts y Plant, 1987; Watts, Dartois y Plant, 1987-88; Echeverría, 1988; Bisquerra, 1996; AEOEP, 1997), cuyos patrones de intervención se han ido desplazando, progresivamente (Fernández Sierra, 1999), desde el llamado "modelo de servicios", centrado en la intervención selectivo-terapéutica puntual y en el tratamiento de casos especiales y problemáticos, hacia el "modelo de programas", centrado en la intervención preventiva y global, en el trabajo conjunto con el profesorado y en la orientación, prevención y asesoramiento profesional.

De esta forma, se han ido perfilando las funciones del actual orientador escolar, que sin desatender el diagnóstico y la intervención directa en aquellos casos que así lo requieran, se ocupa preferentemente de la intervención indirecta y del asesoramiento profesional dentro de un centro escolar, desempeñando funciones y tareas más grupales, más preventivas, más sociales y más educativas. Funciones de coordinación, de colaboración, de intercambio e integración de conocimientos expertos, aproximando, en consecuencia, la orientación a la docencia y sumergiendo ambas en la educación mediante

actuaciones globales e integradas en un currículum y en un contexto educativo y sociocomunitario concreto; fundiendo competencias, funciones y capacitaciones de los diversos profesionales implicados en cada caso, para construir entre todos y de forma cooperativa estrategias de acción capaces de dar respuesta a la compleja tarea de educar.

Los recientes informes de la OCDE sobre el rendimiento de los alumnos, el fracaso escolar y las altas tasas de abandono de los estudiantes españoles hacen necesario dar prioridad a la atención a la diversidad en general y a la orientación escolar y profesional en particular.

En relación con la atención a la diversidad consideramos esencial el papel de los servicios de orientación (Departamentos de Orientación y Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica), en el nuevo sistema educativo. Tales servicios son la pieza clave para detectar a tiempo cualquier problemática educativa o personal en los alumnos, para orientar en las salidas educativas y profesionales, para asesorar al profesorado y para incidir directamente en las familias. Aun más, las funciones de la Orientación Psicopedagógica están dirigidas a la formación y al asesoramiento del profesorado tanto a nivel individual como colectivo, a través de las Comisiones de Coordinación Pedagógica, además de las intervenciones clínicas centradas en unos pocos alumnos.

La atención del psicopedagogo, debe abarcar a toda la comunidad educativa, es decir, a la totalidad de los alumnos, de los profesores y a las familias, así como a todo el entorno comunitario inmediato (servicios sociales y de salud, mundo empresarial, medios de comunicación y otras instituciones).

3.2. El Psicopedagogo ante el contexto europeo

Por otro lado, estamos inmersos en pleno proceso de convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior, que homologará los sistemas educativos de la Unión Europea. Esta circunstancia va a suponer que nuestros alumnos universitarios van a tener que competir con sus compañeros comunitarios; y también va a propiciar una mayor movilidad entre profesores y entre alumnos. Por todo ello, nuestro sistema educativo deberá estar preparado para dicha permeabilidad y movilidad.

La Unión Europea ya es consciente de la necesidad de potenciar los servicios de orientación psicopedagógica. Muestra de ello es la resolución del Consejo de la Unión Europea, de mayo de 2004,

sobre el fortalecimiento de las políticas, sistemas y prácticas en materia de orientación permanente en Europa.

En la resolución del Consejo de Europa sobre la educación permanente, de 27 de junio de 2002, se recomendó que los Estados Miembros y la Comisión dieran prioridad a los servicios de información, formación y asesoramiento de buena calidad y al acceso a los mismos, en relación con las oportunidades de educación y formación en Europa.

En la comunicación de la Comisión “Invertir eficazmente en educación y formación: un imperativo para Europa” (2003), se observó que debe considerarse la inversión en servicios de orientación como la realización de estrategias de prevención precoz, que puedan reducir de manera significativa la falta de adecuación entre la educación y la formación, y las necesidades del mercado de trabajo, aumentando la proporción de personas que completan la educación secundaria y superior, y facilitando la transición al trabajo y el retorno a los estudios.

En las directrices europeas para el empleo (2003), se recomendó como prioridad facilitar el asesoramiento en las fases tempranas para prevenir además el fracaso escolar, el desempleo y, en particular, el de larga duración.

Por último, el informe intermedio conjunto (2004) del Consejo y la Comisión sobre la “aplicación de la estrategia de Lisboa, educación y formación 2010”, definió la orientación como una de las cuatro acciones claves para crear entornos de aprendizaje abiertos, atractivos y accesibles.

3.3. El Psicopedagogo, un profesional necesario

Si realmente queremos una educación de calidad, hay que tener en cuenta las medidas de carácter preventivo, que hemos citado con anterioridad, e implementar cuantos refuerzos educativos sean necesarios en el momento en que se detecta cualquier dificultad. Es imprescindible, por tanto, que se contemple una sólida red de servicios de orientación, tanto en educación infantil y primaria, como en el resto de las etapas educativas obligatorias y postobligatorias.

Hoy en día, nadie duda de que nuestro sistema educativo necesita contar con profesionales que incidan directamente en los centros escolares, asesorando al profesorado, a los alumnos y a sus familias, detectando las dificultades educativas de los estudiantes, colaborando en la formación del profesorado y

contribuyendo a coordinar las intervenciones de otros servicios educativos, familiares, sanitarios y sociales.

En este sentido, cabe resaltar, las propuestas que se vienen haciendo desde las Redes Magisterio y Educación y, en particular, la reciente ponencia, presentada a debate en la 3.^a Conferencia de Decanos y Directores de Centros de Magisterio y Educación, celebrada en Tenerife los pasados días 17 y 18 de noviembre de 2005. En ella se ha propuesto la transformación de la actual Licenciatura en Psicopedagogía, en un Máster en Psicopedagogía, a impartir en las Facultades de Educación.

En la misma línea se manifestó el “XI Congreso de Formación del Profesorado: Europa y calidad docente ¿Convergencia o reforma educativa?”, en el que participaron unos 250 expertos en formación inicial y permanente del profesorado. En él se defendió la permanencia de la Psicopedagogía como perfil necesario en el ámbito educativo.

Asimismo, desde la Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España (COPOE), se está exigiendo, cada vez con mayor fuerza, una potenciación de los servicios de prevención y asesoramiento, como una de las fórmulas esenciales para mejorar la calidad del sistema educativo.

Por todo ello, parece indispensable que las universidades mantengan abiertos los cauces necesarios para la formación de los profesionales de la orientación psicopedagógica. **En particular, en nuestro caso, proponemos que la Universidad de Zaragoza convierta el actual segundo ciclo de la Licenciatura en Psicopedagogía, en un Máster en Psicopedagogía.**

4.- CAMPOS DE ESTUDIO, PERFIL PROFESIONAL Y COMPETENCIAS DEL PSICOPEDAGOGO

El Máster en Psicopedagogía se perfila como un Título Oficial de Postgrado que supone una salida de mayor formación y cualificación para graduados (Título de Grado) en magisterio, educación social, pedagogía y psicología. Máster que tiene como objetivo formar profesionales especializados en diferentes acciones relacionadas con la educación a lo largo de todo el ciclo vital. Entre tales acciones destacan las siguientes: dinamización de la comunidad educativa en general; prevención y tratamiento de dificultades y conflictos propios de los centros e instituciones de enseñanza; aplicación de técnicas e instrumentos de prevención, diagnóstico, evaluación, orientación e intervención psicopedagógica a nivel personal, escolar y profesional; atención a

estudiantes con necesidades educativas especiales; asesoría psicopedagógica a padres y profesores; evaluación de los procesos de enseñanza aprendizaje; prevención, diagnóstico, evaluación, orientación e intervención psicopedagógica en grupos de riesgo, colectivos de integración social, minorías étnicas, psiquiátricos, geriátricos, penitenciarias; educación de adultos; inserción laboral; programas de intervención psicopedagógica en general, con especial atención a todas las problemáticas emergentes.

Este conjunto de objetivos y funciones del psicopedagogo, señaladas con anterioridad, las vamos a concretar seguidamente en función de tres grandes núcleos: 1) Los principales campos de estudio de la psicopedagogía; 2) El perfil profesional del psicopedagogo; y 3) Sus competencias esenciales.

4.1. Principales campos de estudio de la Psicopedagogía

- a) Asesoramiento psicopedagógico a centros, profesorado, familias e instituciones comunitarias.
- b) Atención a la diversidad: necesidades educativas especiales, educación intercultural, etc.
- c) Calidad educativa e innovación educativa.
- d) Dificultades de aprendizaje: evaluación e intervención.
- e) Diseño, aplicación y evaluación de procesos formativos.
- f) Diseño, desarrollo e innovación del currículum en educación secundaria.
- g) Evaluación psicopedagógica.
- h) Orientación educativa y profesional: acción tutorial, desarrollo personal, etc.
- i) Psicología del desarrollo.
- j) Programas de prevención e intervención psicopedagógica en los procesos del desarrollo (interculturalidad, convivencia escolar, adicciones, educación socioafectiva, etc.).
- k) Trastornos del desarrollo: evaluación e intervención.

4.2. Perfil profesional del Psicopedagogo

- a) La Licenciatura en psicopedagogía capacita para realizar tareas de asesoramiento psicopedagógico a centros, profesores, familias e instituciones, con el fin de facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje y abordar con eficacia las diferentes dificultades que pueden surgir en el contexto escolar (fracaso, violencia y convivencia, acoso, conductas disruptivas y de inhibición, adicciones, etc.).

- b) Capacita también intervenir en el ámbito de la inclusión escolar (alumnos con necesidades educativas sensoriales, motrices, cognitivas, emocionales, sociales, culturales...).
- c) Asimismo capacita para realizar tareas de evaluación y orientación educativa, personal y profesional en el ámbito de la educación no formal, y para desarrollar actividades psicopedagógicas en la Administración y Organismos Públicos y en las empresas privadas.
- d) Capacita también para la docencia en materias adscritas al área de Psicología y Pedagogía en todos los niveles del sistema educativo.
- e) Habilita indirectamente para realizar tareas de formación en el ámbito de la gestión de “recursos humanos” de las organizaciones.
- f) En la actualidad, la mayoría de los licenciados en Psicopedagogía trabajan en: Departamentos de Orientación de los IES, Equipos Psicopedagógicos de los CEIPs, Equipos de Especialistas de Centros de Educación Especial, Centros Sociolaborales, Organizaciones no Gubernamentales, Centros de Ocio y Tiempo Libre, Gabinetes Psicopedagógicos, Empresas, Enseñanza.

4.3. Competencias del Psicopedagogo

Delimitando las competencias como “conjuntos integrados de conocimientos (estrategias, habilidades, conceptos y actitudes) que permiten la solución de familias de problemas profesionales”, podríamos decir que las “familias de problemas” más importantes que actualmente están resolviendo los psicopedagogos, pedagogos y psicólogos educativos, son las siguientes:

- a) En los Departamentos de Orientación
 - Atención a la diversidad, adaptaciones curriculares.
 - Problemas de aprendizaje; asesoramiento instruccional.
 - Programas de diversificación curricular; programas de garantía social.
 - Consejo orientador.
 - Evaluación psicopedagógica.
- b) En los equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica

- Atención a la diversidad: evaluación psicopedagógica. Propuestas, seguimiento y evaluación de adaptaciones curriculares. Actividades de recuperación y refuerzo.
- Promover cooperación entre centros educativos y familias.
- Realizar dictámenes de escolarización.
- Coordinarse con instituciones y servicios de la zona de carácter social, cultural y sanitario.
- Elaborar y difundir materiales y experiencias de asesoramiento útiles para el profesorado o los propios equipos.

c) En Equipos de Atención Temprana.

- Asesorar a Equipos Docentes en aspectos psicopedagógicos y organizativos que afecten al funcionamiento del centro.
- Planificar acciones de prevención y detección temprana de ACNEE o en situación de desventaja. Favorecer su acogida, inserción e integración escolar.
- Identificar y valorar necesidades educativas de ACNEE o en situación de desventaja, así como proponer las actuaciones educativas: adaptaciones curriculares o adopción de fórmulas organizativas flexibles para responder a las necesidades educativas de ACNEE o en situación de desventaja.
- Realizar las intervenciones psicopedagógicas.
- Colaborar en el desarrollo de programas formativos de Intervención temprana para las familias.
- Realizar la evaluación psicopedagógica de niños en edades comprendidas entre cero y seis años, para proponer su escolarización.
- Analizar necesidades y demandas de escolarización de alumnos en situación de desventaja social, familiar o personal.
- Colaborar con los CFIE , Centros de Recursos y con otras instituciones en actividades de formación para profesionales de educación en general.
- Elaborar y difundir materiales e instrumentos psicopedagógicos que sean de utilidad para profesorado y equipos de atención temprana y demás etapas educativas.

- d) En niños y adolescentes en situaciones de riesgo (Centros Sociolaborales, Centros de protección de menores, Centros de Rehabilitación de adicciones, Instituciones Penitenciarias, etc.)

5.- LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE ZARAGOZA: ALUMNADO, RECURSOS HUMANOS Y MATERIALES

5.1. El alumnado

En la Facultad de Educación de Zaragoza se imparten los títulos de Maestro correspondientes a seis de las siete especialidades existentes, y el segundo ciclo de Psicopedagogía. Los *numerus clausus* de cada una de las titulaciones son los siguientes:

Audición y Lenguaje	80	alumnos
Educación Especial	95	"
Educación Física	80	"
Educación Musical	80	"
Educación Primaria	90	"
Lengua Extranjera	85	"
Psicopedagogía	75	"

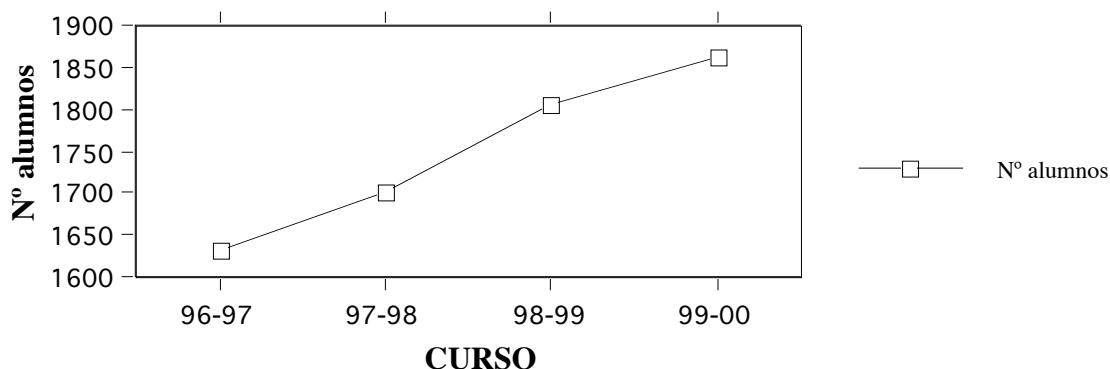
En total, unos 585 alumnos de nuevo ingreso cada año, número de plazas que se cubre en la fase de admisión de julio, dando lugar a listas de espera en todas las especialidades, algunas de ellas con un número considerable de aspirantes. De hecho, en un momento en que la Universidad de Zaragoza está perdiendo alumnado, esta Facultad es uno de los pocos centros en los que la matrícula sigue en aumento.

Ante la premura de tiempo con la que se redacta el presente proyecto, presentamos seguidamente los datos contenidos en el estudio elaborado en el curso 1999-2000, con motivo de la transformación de la Escuela Universitaria de Formación de Profesorado de EGB en Facultad de Educación.

En este sentido, queremos resaltar, que a pesar de no estar actualizados, a fecha de hoy, los datos que se aportan en el citado estudio, éstos siguen siendo válidos a efectos de la implantación de un futuro Máster en Psicopedagogía. Desde el inicio de la Licenciatura en Psicopedagogía (curso 2001-2002), hasta el momento actual, los recursos materiales, humanos, profesionales, de investigación, etc., han crecido de forma progresiva. Además, en el momento actual, ha sido ya aprobado el proyecto de

construcción de un nuevo edificio, en el Campus de San Francisco, para la Facultad de Educación.

En el siguiente gráfico, se muestra la evolución de los estudiantes matriculados en esos 4 últimos cursos, que pasan de 1.631 en el curso 96-97, a los 1.864 del citado curso.



Además, también hay que hacer constar que el Centro acoge, desde hace tiempo, muchos de los cursos de doctorado correspondientes a los Programas de los Departamentos de Ciencias de la Educación, Psicología y Sociología, Didáctica de las Ciencias Experimentales y Didáctica de las Lenguas y de las Ciencias Humanas y Sociales, habiendo sido, igualmente, sede de diversos cursos de postgrado.

5.2. Recursos humanos

a) Profesorado

Según el citado estudio, se contaba con 91 profesores con docencia en la Escuela. En el cuadro adjunto se detalla, por áreas de conocimiento, su categoría académica y si poseían o no el grado de doctor.

ÁREAS DE CONOCIMIENTO	CEU/TU	TEU		ASOC		TOTAL ÁREA	
	Dr.	Dr.	NDr.	Dr.	NDr.	Dr.	DDR.
Didáctica y Organización Escolar	2	5	1	1	1	8	2
Teoría e Historia de la Educación	2	1	1	0	0	3	1
Psicología Velo. y de la Educación	0	4	4	0	2	4	6
Sociología	0	0	1	0	0	0	1

Didáctica de la Lengua y la Literatura	0	0	5	0	1	0	6
Didáctica de las Ciencias Sociales	0	1	1	0	1	1	2
Didáctica de las Matemáticas	0	2	4	0	0	2	4
Didáctica de las C. Experimentales	0	4	2	0	2	4	4
Didáctica de la Expresión Corporal	0	0	5	0	3	0	8
Didáctica de la Expresión Musical	0	0	2	0	5	0	7
Didáctica de la Expresión Plástica	0	0	3	0	1	0	4
Otras áreas con docencia en el Centro	3	3	12	2	4	8	16
TOTAL PROF DEL CENTRO	7	20	41	3	20	30	61

Como puede verse, según esos datos, la Escuela contaba por aquel entonces con 30 profesores doctores, un tercio del total de los profesores que impartían docencia en el Centro, y 68 profesores permanentes. A esto hay que añadir que muchos de los profesores no doctores poseían ya entonces la suficiencia investigadora, estando en fase de elaboración de tesis, con lo que ya se preveía que, en un futuro próximo, era predecible un aumento significativo del número de doctores.

Se preveía también que, como consecuencia de la implantación de la Licenciatura en Psicopedagogía, sería necesario contratar nuevo profesorado. Y, efectivamente, hoy la Facultad de Educación ha incrementado su plantilla docente, compuesta ya por más de 120 profesores.

b) Personal de Administración y Servicios

En cuanto al Personal de Administración y Servicios, y siguiendo con los datos aportados por el estudio anterior, la Escuela contaba en aquellos momentos con una dotación de 27 personas adscritas a los siguientes servicios:

Servicio	Nº de Personas
Administración y Secretaría	7
Biblioteca	8
Reprografía	3
Conserjería	5
Gabinete de Logopedia	2
Laboratorio	2

5.3. Actividad investigadora

Aun cuando la investigación es una actividad propia de los Departamentos y no se ubica en un determinado Centro, sí podemos decir que un número significativo de profesores con docencia en este Centro, pertenecientes tanto a los Departamentos de Ciencias de la Educación y de Psicología y Sociología como a las áreas de Didácticas Específicas, mantienen abiertas líneas de investigación importantes en el ámbito educativo, que cristalizan en buen número de publicaciones.

Prueba, asimismo, la actividad investigadora desarrollada en el Centro la existencia de diferentes publicaciones periódicas, de notable relevancia científica, promovidas, vinculadas o gestionadas por profesorado de la Escuela, como es el caso de la *Revista Inter universitaria de Formación del Profesorado* (en sus dos versiones, papel y electrónica), la *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, *Cuadernos de Investigación Didáctica en las Ciencias Sociales* o el recientemente fundado *Anuario de Pedagogía*.

5.4. Recursos materiales

La Facultad de Educación de Zaragoza, ubicada en un edificio de cuatro plantas y sótano, linda con el Campus Universitario de San Francisco y se encuentra muy próxima a otras dependencias universitarias como son: el Rectorado, las Facultades de Ciencias, Derecho, Filosofía y Letras y Medicina, las Escuelas Universitarias de Ciencias de la Salud y de Ciencias Sociales, el ICE, el Polideportivo y los Colegios Mayores Pedro Cervuna y Santa Isabel.

Como consecuencia de la adscripción de Centros de Prácticas a las antiguas Escuelas de Magisterio, este edificio lo comparten la Facultad de Educación y el Colegio Público de Educación Primaria "Becarte-Orna".

5.4.1 Características y distribución del edificio

La Facultad de Educación dispone de una superficie construida de 9.654 m², siendo la superficie útil de 5.298 m². Pero al tratarse de un edificio compartido, resulta que esta superficie se distribuye entre el sótano, una parte de las plantas primera y segunda y la totalidad de las plantas tercera y cuarta. La distribución de la superficie disponible para La Facultad de Educación es la siguiente:

a) Superficie destinada a la docencia

Los espacios destinados a la docencia directa ocupan el 36% de la superficie disponible, unos 1.800 m². La plena ocupación de los puestos de alumno de todos estos espacios permite la atención simultánea de 1.465 estudiantes. En el cuadro siguiente se detallan las características de estos espacios atendiendo a la capacidad de cada uno de ellos y a la superficie que ocupan.

Tipo de espacios	Nº de aulas	Capacidad media	TOTAL m²
Aula con asientos fijos	5	110 alumnos	490
Aula con sillas de pala	4	61	258
Aula con mesas individuales	6	56	390
Laboratorio	2	40	232
Sala ordenadores	1	25	45
Aula de Manualidades	1	50	84
Aula de Dibujo	1	70	122
Aula de Música	1	40	73
Gimnasio	1	70	157

b) Espacios destinados a servicios relacionados con la docencia

Algo más del 24% de la superficie total que corresponde a la EUPEGB de Zaragoza, 1.260 m², se destina a espacios utilizados por la comunidad educativa para actividades que no corresponden a la docencia directa. En el cuadro siguiente se ofrecen detalles sobre el uso de estos espacios, así como la superficie que ocupan.

Tipo de uso	TOTAL m²
Sala de profesores	45
Biblioteca	80
Reprografía	30
Cafetería	122
Sala usuarios	37
Sala lectura	83
Salón de actos	142
Sala de reuniones	51
Despachos profesores	570

De estos espacios hay que llamar la atención de forma especial sobre los destinados a despachos de profesores. En efecto, teniendo en cuenta que el número de profesores es de 95, que el número de

despachos es de 30 y que la superficie total es de 570 m se pone de manifiesto que la mayor parte de los profesores tienen que compartir los despachos y que el espacio disponible para cada profesor es escaso.

También se muestran como deficitarios los puestos de Biblioteca (60), habida cuenta de que el Centro cuenta con más de 1.800 estudiantes, y el espacio destinado a depósito de libros, pues prácticamente ya no caben más libros. E igualmente resultan muy escasos los 9 ordenadores de que dispone actualmente una sala de usuarios a la que tienen que acudir habitualmente un buen número de estudiantes que carecen de medios informáticos en su domicilio.

c) Espacios destinados a administración y gestión del Centro

Representan el 7% de la superficie del centro y se sitúan en la primera y tercera plantas. En estos espacios desarrollan sus labores administrativas las 27 personas de administración y servicios que componen la dotación del centro.

Tipo de uso	TOTAL m²
Despachos de cargos directivos	43
Secretaría	126
Archivo	120
Conserjería	24
Secretarías departamentos	55

En el centro tienen su sede 4 departamentos (Ciencias de la Educación, Didáctica de las Ciencias Experimentales, Didáctica de las Lenguas y de las Ciencias Humanas y Sociales y Didáctica de la Expresión Corporal, Musical y Plástica), lo que conlleva la ocupación de 4 espacios en los que se ubican las Secretaría de dichos Departamentos.

5.4.2 Dotación bibliográfica y de hemeroteca

Siguiendo el mismo estudio, en la biblioteca de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB de Zaragoza, existían unos 25.000 volúmenes (unos 5.000 de fondo antiguo y alrededor de 20.000 de fondo actual), pero además había que contar con algunas de las bibliotecas de los Departamentos,

ubicadas en el Centro, lo que suponía unos 15.000 volúmenes más a considerar. La Escuela disponía, además, de 630 títulos de publicaciones periódicas de los cuales 232 eran suscripciones vivas.

Como consecuencia de la implantación de la Licenciatura en Psicopedagogía en el Centro, los fondos bibliográficos específicos del ámbito de la Psicopedagogía, se han ido incrementando.

5.4.3 Otras dotaciones

Las aulas están equipadas con todos o algunos de los medios audiovisuales más usuales: cañón, retroproyector, video, televisión y megafonía. Los demás espacios: laboratorios, aulas de música, manualidades, dibujo, gimnasio, sala de usuarios, etc., están equipados de acuerdo con la especificidad de las enseñanzas que se imparten en ellos.

6. CONSIDERACIONES FINALES

A partir de las consideraciones precedentes, parece obvio que puede y debe implantarse un Máster oficial en Psicopedagogía en la Facultad de Educación de Zaragoza. Los datos aportados en el presente proyecto garantizan que esta Facultad cuenta con un alumnado, una tradición de enseñanza, una trayectoria de investigación y unos recursos materiales y humanos que justifican plenamente la conversión de la actual Licenciatura en Psicopedagogía en un título oficial de Máster en Psicopedagogía.

Se adjunta un anexo (Anexo I), en el que figura el actual plan de estudios de la Licenciatura en Psicopedagogía, al que han añadirse los complementos de formación que los estudiantes deben realizar en función de las titulaciones de primer ciclo de las que procedan. Este plan de estudios servirá de base para diseñar el correspondiente título oficial de Postgrado en Psicopedagogía, que deberá ajustarse al Real Decreto 56/2005, de 21 de enero.