

ute Teaching & Technology
Universitas Tarraconensis

Núm. 1
Monogràfic

ANY 2022



TEACHING & TECHNOLOGY UNIVERSITAS TARRACONENSIS

Revista de Ciències de l'Educació
2022 núm. 1, Tarragona.

ARGET
Applied Research Group in Education & Technology

Editora	Editora executiva	Secretària
Catedr. Mercè Gisbert Cervera Universitat Rovira i Virgili	Dra. Mireia Usart Rodríguez Universitat Rovira i Virgili	Dra. Carme Grimalt Álvaro Universitat Rovira i Virgili

Vocals		
Dra. Mar Camacho Martí Universitat Rovira i Virgili	Dr. José Luis Lázaro Cantabrana Universitat Rovira i Virgili	Dra. Ana Laura Rivoir Universidad de la República Uruguay, Uruguai
Sra. Maria Assunção Flores Universidade do Minho, Portugal	Sr. David Powell University of Huddersfield, Regne Unit	Dr. Juan Silva Universidad de Santiago de Chile
Dr. Juan González Martínez Universitat de Girona	Dra. Margarida Romero Université Côte d'Azur, França	
Dra. Virginia Larraz Universitat d'Andorra	Dra. Afsaneh Sharif University of British Columbia	

Equip tècnic		
Sra. Lucía Castro Universitat Rovira i Virgili	Sr. Carles Gisbert Cervera Universitat Rovira i Virgili	Dr. Jordi Mogas Recalde Universitat Rovira i Virgili

Consell assessor		
José Ignacio Aguaded Gómez Universidad de Huelva, Espanya	M ^a Pilar Colas Bravo Espanya	Salomó Marqués Sureda Espanya
Montserrat Anton Rosera Espanya	Juan Manuel Escudero Muñoz Universidad de Murcia, Espanya	Lourdes Montero Mesa Universidade de Santiago de Compostela, Espanya
Pilar Arnaiz Sánchez Universidad de Murcia, Espanya	Manuel Fernández Cruz Universidad de Granada, Espanya	Daniel Niclot Université de Reims Champagne- Ardenne, França
Antonio Bartolomé Pina Universitat de Barcelona, Espanya	Gustavo E. Fischman Estats Units	Albert Nous Estats Units
Antonio Bolívar Botia Universidad de Granada, Espanya	Ramón Flecha Garcia Espanya	Ángeles Parrilla Latas Universidade de Vigo, Espanya
Julio Cabero Almenara Universidad de Sevilla, Espanya	Joaquín Gairín Sallán Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya	Jesús Salinas Ibáñez Universitat de les Illes Balears, Espanya
Elena Cano Garcia Universitat de Barcelona, Espanya	Lorenzo García Areito Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Espanya	José Tejada Fernández Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya
Isabel Cantón Universidad de León, Espanya	Gabriela Grosseck Romania	Miguel Zabalza Beraza Universidade de Santiago de Compostela, Espanya
Marta Capllonch Universitat de Barcelona, Espanya	Kyung Hi Kim Corea del Sud	
Ana Amelia Carvalho Portugal	Carlos Marcelo García Universidad de Sevilla, Espanya	
Manuel Damián Cebrián de la Serna Universidad de Málaga, Espanya		

Revista UTE està indexada a:



CARHUS Plus



Edita

Grup de Recerca Aplicada en Tecnologia Educativa (Arget)
Universitat Rovira i Virgili
Carretera de Valls, s/n · 43007 Tarragona
Tel. 977 55 80 77 · Fax. 977 55 80 78
<http://www.pedagogia.urv.cat>
A/e: ute@urv.cat

ISSN 1135-1438
EISSN 2385-4731
D.L.:T 168/2003

Versió electrònica

<http://revistes.publicacionsurv.cat/index.php/ute>



Editorial

- Una vida dedicada a la Pedagogía*** 7
Mercè Gisbert Cervera
- Editorial: una vida y una obra dedicada a la educación*** 9
José Miguel Jiménez González

Articles

- Didàctica i Innovació*** 27
- Transitando entre la Didáctica y la Innovación*** 28
José Tejada Fernández
- Tecnologies de la Informació i la Comunicació aplicades a l'Educació*** 44
- Ángel-Pío González Soto: abriendo caminos*** 45
Julio Cabero Almenara
- Se hace camino al andar y luego se contempla y valora: Ángel-Pío un caminante en la Tecnología Educativa*** 58
Francisco Martínez Sánchez
- Cuatro modelos didácticos para la formación en entornos virtuales centrados en el alumno*** 70
Jesús Salinas Ibáñez, Jacoba Munar Garau, Bárbara de Benito Crosetti
- Formació del Professorat, Formació Professional i Formació Ocupacional*** 87
- Formación Profesional y Ocupacional*** 88
Blas Bermejo Campos, Juan Antonio Morales Lozano
- González Soto, maestro de maestros. Aportes a la formación del profesorado desde la investigación y la experiència*** 107
Manuel Fernández Cruz
- La formación de doctores en Venezuela: Ángel-Pío González Soto, el legado de una década*** 124
Patricia Henríquez-Coronel, María Angélica Henríquez-Coronel

<i>Educació Especial</i>	139
<i>Hacia una educación para todos en el marco de la inclusión</i> Pedro Jurado de los Santos	140
<i>Didáctica, cultura y educación en contextos de diversidad: retazos de un pensamiento compartido con el Dr. González Soto</i> José Antonio Torres González	152
<i>Educació Social i Formació de Formadors</i>	169
<i>Aportaciones de la didáctica al desarrollo de la Educación Social y a la formación permanente de los formadores</i> Antonio Medina Rivilla, Raúl González-Fernández	170
<i>Records d'un MESTRE</i> Francesc Moreno Espinosa	187
<i>Aportaciones del Doctor Ángel-Pío González a la Educación social</i> Aitor Gómez González, Carme Garcia Yeste	199
<i>Estudis i Recerca</i>	210
<i>Aciertos, errores y estrategias en la participación en los sexenios</i> Isabel Cantón Mayo	211
<i>Percepción del profesorado universitario sobre el impacto de la formación permanente/continua del docente en su desarrollo profesional</i> Ana Inés Renta Davis	219
<i>Análisis y evaluación de un proyecto interdisciplinar de desarrollo afectivo y social en Educación Secundaria.</i> M ^a Luisa Sevillano García, José Manuel Sáez López, Katia Sanz Chouquet	234
<i>Semblança personal</i>	249
<i>Educación transformadora. Una visión desde el recuerdo y el retiro activo</i> Luciano Pérez	250
<i>Aportes del Dr. Ángel-Pío González a la Universidad de Los Andes</i> Román A. Hernández D.	258



Á N G E L - P Í O G O N Z Á L E Z S O T O

EDITORIAL

Los números monográficos de las revistas científicas siempre tienen la particularidad de centrar sus contenidos en una temática específica. Normalmente, es la oportunidad para invitar a investigadores e investigadoras expertos en una temática determinada a que coordinen el número en calidad de expertos en ella.

Este número que presentamos tiene, además de las particularidades que acabamos de mencionar, otra añadida que es la de servir como reconocimiento académico y científico al profesor Ángel-Pío González Soto, Ángel como todos lo llamábamos.

Su dedicación a la división VII de la Universidad de Barcelona (en Tarragona) primero y después a la Universitat Rovira i Virgili (desde el 1977 al 2016) constituyeron, durante sus 39 años de actividad, su marco y escenario de trabajo, pero no solo, pues tanto sus tareas docentes como investigadoras se desarrollaron también en el sistema universitario español y durante más de una década también en América Latina (especialmente en Venezuela).

El desarrollo profesional del Dr. González Soto está estrechamente vinculado a los dos grandes ejes que definen la revista, la Educación y la Tecnología, de los que fue experto desde su capacidad investigadora, innovadora y también de transferencia. A finales de los años 80 del siglo pasado y lideró proyectos formativos basados en simuladores e hizo sus primeras aproximaciones a los sistemas expertos aplicados a la educación continua y a la formación de adultos.

Su perspectiva de futuro y su capacidad comunicativa ayudó a definir la base de muchas carreras profesionales de todos y todas los y las estudiantes que pasaron por sus aulas y de los que pudieron compartir con él su proceso doctoral bajo su supervisión y acompañamiento. El suyo, fue un perfil académico de los que crean escuela no solo desde un punto de vista académico, que también, sino desde su particular y personal manera de analizar y entender el mundo de la educación.

La historia de la Revista Universitas Tarraconensis está muy ligada a la propia trayectoria de Ángel pues él contribuyó a su creación y también asumió la responsabilidad de ser su Editor durante varias etapas. Sin su trabajo y dedicación, esta publicación que en el 2022 cumple los 45 años tampoco no hubiese llegado hasta hoy. Nuestro reconocimiento por su labor.

Agradecemos, desde la revista Teaching & Technology (Universitas Tarraconensis) el trabajo realizado por los dos editores el Dr. José Miguel Jiménez (URV) y la Dra. Patricia Henríquez (Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabi – Ecuador) así como por representar una parte importante del trabajo académico de Ángel desde Tarragona y desde América Latina. También nuestro reconocimiento a todos/as los autores/as por haber dedicado un tiempo a escribir unas páginas que sirvieran de reconocimiento a su persona, su tarea y trayectoria.

Sirva este volumen para reconocer y honrar la figura de un Maestro en mayúsculas que con su dedicación y trayectoria forjó una parte importante de la pedagogía, especialmente en el ámbito de la Didáctica y de la Tecnología Educativa.

Tarragona, 16 de junio de 2022

Mercè Gisbert Cervera
Editora de Teaching & Technology

Editorial: una vida y una obra dedicada a la educación

José Miguel Jiménez González 

Rebut: 29/04/2022 Acceptat: 30/05/2022

RESUMEN

El editorial resume todos artículos presentes en el monográfico de la revista In Memoriam de Ángel-Pío González Soto. Se tratan las siguientes temáticas: Didáctica, la Innovación, las Tecnologías de la Información y la Comunicación aplicadas a la Educación, la Formación del Profesorado, la Educación Especial, la Formación Ocupacional y Profesional, Formación Doctoral en Latinoamérica, la Educación Social, la Educación Transformadora, la participación en los Procesos de Evaluación del Docente Universitario y dos investigaciones. Los resúmenes se complementan con aportaciones del editor, tomando siempre como referencia los pensamientos de Ángel-Pío González Soto.

Palabras clave: Ángel-Pío González Soto; significado de su obra

ABSTRACT

The editorial summarizes all the articles present in the monograph of the magazine In Memoriam by Ángel-Pío González Soto. The following topics are covered: Didactics, Innovation, Information and Communication Technologies applied to Education, Teacher Training, Special Education, Occupational and Professional Training, Doctoral Training in Latin America, Social Education, Educational Transformative, the participation in the Evaluation Processes of the University Teacher and two investigations. The summaries are complemented with contributions from the editor, always taking the thoughts of Ángel-Pío González Soto as a reference.

Key words: Ángel-Pío González Soto; meaning of his work

UTE. Revista de Ciències de l'Educació
2022 núm. 1. Pàg. 9-26
ISSN 1135-1438. EISSN 2385-4731
<http://revistes.publicacionsurv.cat/index.php/ute>



DOI: <https://doi.org/10.17345/ute.2021.2.3208>

*Amigos que por siempre nos dejaron,
caros amigos para siempre idos,
fuera del Tiempo y fuera del Espacio!
Para el alma nutrida de pesares,
para el transido corazón, acaso.*

Amigos que por siempre nos dejaron (Edgar Allan Poe, 1954)

1. Introducción

Pronto hará un año que nuestro compañero y amigo, el profesor Ángel-Pío González Soto (a partir de ahora Ángel), se fue. Su marcha no fue inmediata sino, propio de su quehacer, progresiva. Empezó a caminar cuando quiso dejar de recibir visitas de sus amigos íntimos. Siguió transitando en el momento en que ya no quería/podía atender los requerimientos de sus próximos a través de videollamadas o llamadas de móvil. Su marcha casi decisiva fue cuando dejó de escribir de forma continuada en su blog. El día 21 de julio se había ido definitivamente. Sin embargo, muy propio de Ángel, su partida no significó nunca que nos dejara. Su marcha no fue abandono porque sigue estando con nosotros.

La prueba de lo que he expuesto, es la configuración de este número monográfico *In Memoriam* de Ángel que hemos realizado de la revista de Ciencias de la Educación, UTE, Teaching and Technology; revista con la cual, como en la gran mayoría de aspectos que rodeaban a Ángel en su vida personal, profesional y académica, estaba absolutamente comprometido. La evidencia de su estancia aquí, con nosotros, es la respuesta absoluta de sus compañeros y amigos a escribir sobre él, con él, en su monográfico.

Quiero agradecer al equipo editorial de la revista concederme el privilegio de poder participar como editor y me considero un absoluto privilegiado poder contribuir a la misma con la realización de su editorial y presentación del monográfico, haciendo mis aportaciones personales, siempre tomando como referencia los pensamientos de Ángel.

Si hubiéramos tenido que escribir sobre todos los aspectos tratados por Ángel en su vida académica y profesional, hubiera sido muy difícil abarcarlos todos o, en su caso, el monográfico hubiera tenido un volumen imposible de asumir.

Es por esto que se ha hecho un esfuerzo inicial para concretar los tópicos a tratar, cercando los más relevantes a nuestro entender para Ángel y, a continuación, escoger las personas a las que invitar a escribir sobre ellos basándonos en la relación personal que durante los últimos años tuvo Ángel con las mismas. Si hubiéramos abierto la invitación a

todas las personas que trabajaron con Ángel a lo largo de toda su trayectoria profesional y académica, el monográfico también habría sido inviable en cuanto al número de contribuciones.

El volumen del monográfico que aquí se presenta tiene una colección de 17 contribuciones. Las temáticas escogidas son la Didáctica, la Innovación, las Tecnologías de la Información y la Comunicación aplicadas a la Educación, la Formación del Profesorado, la Educación Especial, la Formación Ocupacional y Profesional, Formación Doctoral en Latinoamérica, la Educación Social, la Educación Transformadora, la participación en los Procesos de Evaluación del Docente Universitario y dos investigaciones, en una de las cuales participó Ángel.

2. La Didáctica y la Innovación

La Didáctica y la Innovación han sido tratadas por José Tejada en su artículo Transitando entre la Didáctica y la Innovación. En el mismo, Tejada presenta la trayectoria profesional de Ángel en ambos ámbitos. En referencia a la Didáctica, parte de su inmersión en la misma a través de las unidades modulares de enseñanza con el fin de romper con las estructuras rígidas aportadas en ese momento desde los planteamientos de la tecnología educativa, dando lugar, a continuación, a su proyección hacia la didáctica diferencial y las didácticas específicas.

Como bien expone Tejada, la máxima expresión de Ángel sobre la Didáctica se produce en su proyecto docente a Cátedra en Didáctica y Organización Escolar. En el mismo, su preocupación por evidenciar el carácter científico de la didáctica, la necesidad de vincular de forma continuada la teoría y la práctica, entender la didáctica como tecnología y aplicabilidad, son expuestas por Tejada. Y todo lo anterior, desde una perspectiva absolutamente ecléctica, procurando conciliar corrientes de pensamiento, tradiciones, paradigmas o doctrinas que parezcan mejores o más verosímiles para el reto educativo-didáctico que se haya de abordar.

Ángel, interdisciplinar y colaborador por naturaleza, apostó, como expone Tejada, por la existencia de un corpus de conocimientos y ámbitos genuinos de las ciencias de la educación, independientes, pero con la obligación de interrelacionarse, entenderse, cooperar y, en el cual, la Didáctica aporta su especificidad en el tratamiento del proceso enseñanza-aprendizaje.

En mi vivencia académica y profesional con Ángel, éste fue siempre de la consideración que el conocimiento científico es abierto y provisorio. La Didáctica, por su objeto de estudio (complejo, inacabado, dinámico, etc.), por la provisionalidad de su conocimiento

(manifestada en la flexibilidad conceptual y en el establecimiento de modelos descriptivos y normativos), por su productividad a nivel teórico y aplicado, por su capacidad de interacción con el contexto sociocultural donde se desarrolla, etc., obliga a que estas condiciones de apertura y provisionalidad estén siempre presentes en su campo de conocimientos. Es por ello que, para Ángel, la Didáctica había que entenderla sometida a un proceso continuo de análisis y revisión crítica, lo que la hace flexible, abierta y provoca la provisionalidad de sus postulados.

En consecuencia, la Didáctica asume un estatus epistemológico como saber racional y sistémico, cumpliendo una serie de condiciones o garantías en número y grado suficiente como para defender en ella un aceptable nivel de coherencia científica, sin negar con ello ni otras interpretaciones ni la existencia de otras formas de configurar su campo de conocimientos (Jiménez, González y Fandos, 2006a).

Respecto a la Innovación, José Tejada defiende que la relación de Ángel con la misma viene derivada de su obsesión por la calidad de la enseñanza y la formación del profesorado. Es a partir de ambas, cuando surge su primera expresión académica a través de la publicación del libro *Estrategias para la innovación didáctica* (1988) de la UNED. En este sentido, como forma de completar lo aportado por Tejada, he de decir que, en reflexiones realizadas con Ángel (Jiménez, González y Fandos, 2009b), en procesos de innovación didáctica, el objetivo final es la mejora de los procesos enseñanza-aprendizaje, pero la tarea es compleja y multidimensional y, en consecuencia, su realización ha de ser muy deliberada y rigurosa. Es por esto que Ángel focalizaba sus posibilidades de éxito en una buena comunicación entre profesionales y familias, el abandono por parte del profesorado de la tradición a trabajar en aislamiento, fomentando el trabajo en equipos profesionales compartidores de planificación de cursos, intervenciones educativas, preparación de materiales, valoración del alumnado y la evaluación de los cursos, de las intervenciones socioeducativas y, en definitiva, del proceso enseñanza-aprendizaje.

Para Ángel, los profesionales de la educación son los elementos clave en la promoción de la innovación didáctica, pero éstos se encuentran inmersos en instituciones educativas con idiosincrasias singulares. Es por esto que los centros educativos son responsables de esta promoción y es por ello la necesidad de ser sometidos a procesos de evaluación institucional con el fin de ofrecer el máximo de oportunidades, evitar la uniformidad de la educación para el alumnado y potenciar objetivos educativos realistas.

Todo lo anterior, favorecerá la unión de las innovaciones educativas y los cambios sociales. En definitiva, profesionales de la educación, alumnado, familias, empresarios y comunidad en general deben estar comprometidos en la revisión regular de las finalidades y objetivos de las instituciones educativas y, a partir de ello, promover los procesos de innovación didáctica.

No puedo acabar este apartado, sin mencionar la gran preocupación e, incluso, desasosiego que mostró Ángel cuando en la renovación de los planes de estudios universitarios vinculados al ámbito de la educación en nuestra universidad, la Didáctica quedó desdibujada, parcializada y, en definitiva, con su pérdida como referente en el ámbito de conocimiento para los futuros profesionales de la educación que formamos.

3. Tecnologías de la Información y la Comunicación aplicadas a la Educación

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación aplicadas a la Educación (a partir de ahora TIC) fue uno de los ámbitos que más preocupó y ocupó a Ángel, y la prueba de ello fue que, posiblemente, haya sido el aspecto sobre el que más publicaciones tiene. Cabero, Martínez y Salinas, Munar y De Benito compartieron con él infinidad de momentos y reflexiones al respecto.

Cabero, en su artículo con título *Ángel-Pío González Soto: Abriendo caminos*, expone las concepciones de Ángel sobre el uso de las TIC, haciendo especial incidencia en aspectos como la creación de escenarios para la formación en estos entornos y sus consideraciones en el momento de incorporarlos a la enseñanza. Todo ello, vinculándolo a las competencias que debe tener el profesorado para su utilización y, en consecuencia, haciendo aportaciones en la forma de diseñar y desarrollar la formación docente.

Martínez, en su caso, con *Se hace camino al andar y luego se contempla y valora: Ángel-Pío un caminante en la Tecnología Educativa*, ha tratado de aunar la figura profesional de Ángel con su personalidad, demostrando cómo su pensamiento estaba en línea con los académicos y profesionales de su tiempo en el ámbito de las TIC en su vertiente educativa y social.

Salinas Munar y De Benito, con su aportación *Cuatro modelos didácticos para la formación en entornos virtuales centrados en el alumno*, abordan la importancia de los modelos didácticos como eslabón relevante entre la teoría y la práctica educativa, y como dichos modelos fueron uno de los temas centrales a lo largo de la trayectoria académica de Ángel, por lo que los tres exponen los modelos didácticos como orientadores de los procesos de formación en los nuevos entornos digitales.

Ángel, como ya sabéis, analizaba de forma continuada, casi obsesiva, las posibilidades que las TIC ofrecían para la creación de entornos y escenarios potencialmente significativos para el proceso enseñanza-aprendizaje. Todo ello, con el fin de evitar una serie de aspectos que le preocupaban y que él quiso reflejar a través de las siguientes reflexiones (Fandos, Jiménez y González, 2006):

- Las TIC nunca fueron para Ángel el futuro, sino el presente. En consecuencia, las acciones que debían tomarse para su incorporación no podían esperar.
- Pero no todo valía. Ángel criticaba aquellas instituciones educativas que, con el fin de conseguir lo anterior, realizaban actividades docentes y administrativas que, solo por la razón de incorporar las TIC, ya se permitían asegurar que sus parámetros de calidad eran una realidad.
- Ángel temía y reprochaba el discurso ideológico en el terreno educativo que presentaban las TIC como las motoras de cambio e innovación didáctica. Las TIC han surgido fuera del contexto educativo y después se han incorporado a éste. Esto ha provocado, por fundamentalismo tecnológico, la transferencia de las mismas para, posteriormente, considerar para qué nos puede servir en educación. Para Ángel esto era inaceptable. Las TIC, independientemente de su potencial, son medios y recursos didácticos que, movilizados por el profesor, le ayudan a resolver un reto educativo. No son, por tanto, la panacea de los problemas educativos.
- Si hablamos de incorporación de las TIC en educación, lo hacemos por snobismo. Ángel defendía la integración de las TIC en base a criterios de necesidad y validez educativa.
- Ángel rechazaba la consideración del uso de las TIC en función de sus características, virtualidades instrumentales y potencialidades, ya que se tendía al sobredimensionamiento y minusvaloración de los impactos en educación. Para Ángel era necesario un debate reflexivo sobre su uso, la realización de estudios e investigaciones sobre sus posibilidades educativas y, ante todo, huir de su utilización educativa con perspectiva exclusiva de rentabilidad económica.
- Las TIC no podían reemplazar las tecnologías tradicionales, dando cabida solo a lo digital sobre lo analógico. Según Ángel, TIC y tecnologías tradicionales debían estar en estrecha relación con el fin de configurar una nueva galaxia de tecnologías donde todas pudieran participar de forma conjunta en el proyecto que se perseguía.
- Ángel nos avisaba de no cometer, en el uso de las TIC, los mismos errores que se consumaron con las tecnologías tradicionales: su incorporación masiva, sin reflexión sobre limitaciones y posibilidades, y su introducción sin la formación adecuada de los profesionales de la educación que debían movilizarlas en los entornos de formación.
- Finalmente, Ángel consideraba que los problemas de la incorporación de las TIC no eran tecnológicos. Los problemas estarían alrededor de no poder responder a saber qué hacer, cómo hacerlo, para quién y por qué hacerlo.

Ángel, tal como coinciden todas las aportaciones, fue un precursor de las TIC. Él, siguiendo el poema de Machado, tenía claro que en este ámbito no había camino, sino que se hacía camino al andar.

4. Formación del Profesorado, Formación Profesional y Formación Ocupacional

La formación del profesorado, la formación profesional y la formación ocupacional fueron temas recurrentes en las reflexiones académicas y profesionales de Ángel. La unión de los tres en un mismo ámbito en el monográfico es debido a la interrelación que siempre establecía Ángel entre ellos.

La demostración clara de lo anterior queda reflejada en el artículo que Bermejo y Morales nos ofrecen con el título *Formación Profesional y Ocupacional*. En el mismo, los autores parten de la concepción de estas como el conjunto de procesos formativos que ponen énfasis en el mundo del trabajo, en la cualificación laboral, pero trasladando ambas tanto al ámbito formal del sistema educativo como a los ámbitos no formales a través de los sistemas de formación profesional para el empleo o los programas de formación profesional continua.

En dicho artículo, los autores analizan los trabajos realizados por Ángel en el ámbito de la formación profesional y ocupacional durante toda su vida académica, relacionando lo anterior con elementos contextuales de la formación como son la sociedad del conocimiento, la formación a lo largo de la vida, el adulto como sujeto de formación y los elementos didácticos presentes en los procesos de planificación y programación de los procesos formativos como garantes de la promoción de la cualificación profesional. Y, todo ello, sin olvidar la introducción de las TIC en dichos procesos.

Son muchas las referencias a publicaciones realizadas por Ángel en dichos temas que Bermejo y Morales detallan en su trabajo. Para Ángel estos ámbitos debían estar presentes en los planes de estudio de Pedagogía ya que los consideraba propios de nuestro ámbito de conocimiento. La proyección de los mismos se produjo en los planes de estudio de Pedagogía de 1992 y 2002 y de Educación Social de 1999 de la Universitat Rovira i Virgili, y se tradujo en materias, que tuve la suerte de compartir la docencia con él, como Intervención Didáctica en Educación Permanente, Intervención Didáctica en Educación de Adultos, Asesoramiento en Instituciones Educativas y la Empresa como escenario de la formación. Quiero hacer especial mención de las dos últimas.

En 1996 me incorporé como adjunto de recursos humanos al departamento del mismo nombre en el ayuntamiento de Reus. Mi función principal era el diseño y desarrollo de los planes de formación continua de los trabajadores de dicha administración local. Hasta aquel momento, mi proyección profesional había sido como educador social en un Centro Residencial de Acción Educativa del mismo ayuntamiento. Por otro lado, desde 1995 era profesor asociado del Departamento de Pedagogía de nuestra universidad (sustituyendo

a Ángel) y mi tesis doctoral se movía en este contexto. El asumir el nuevo cargo y sus funciones era un reto y, como no podía ser menos, para Ángel el reto fue una oportunidad.

Asesoramiento en Instituciones Educativas, en aquel momento, centraba el contenido en el diseño y desarrollo de planes de formación en las organizaciones. Ponerle este título a dicha asignatura fue decisión de Ángel porque para él todas las instituciones/organizaciones eran educativas, y qué mejor que hacer este asesoramiento a través de la formación de los trabajadores. A partir de ese momento, me asignó la docencia de dicha materia a la que, posteriormente, se unió la de la Empresa como escenario de formación. Para él, esta última asignatura era fundamental ya que no era posible hacer bien planes de formación en organizaciones sin conocer temas propios de las empresas como son la cultura organizativa, el clima laboral, la comunicación institucional, la gestión de recursos humanos y la gestión del cambio.

Todo ello hizo cambiar mi proyecto de tesis doctoral que tuvo como título final y defensa en 2001 de “La Formación continua como elemento clave para la Transformación y Modernización de la administración local”. La realización de la tesis fue un proceso de aprendizaje continuo y en la acción y, para Ángel y para mí, se convirtió, desde ese momento, en unos de los temas claves de nuestras investigaciones y publicaciones. He de referir al respecto que tuve el honor de tener en el tribunal a dos colaboradores de este monográfico: José Tejada y Juan Antonio Morales. Este último de especial importancia porque su instrumento de detección de necesidades de su tesis doctoral fue adaptado por mí para la parte de investigación de mi tesis.

En el plan de estudios de Pedagogía de 2009, ambas materias están consolidadas con los títulos de Formación en las Organizaciones y Contextos de actuación profesional pero las restantes no.

La formación del profesorado ha sido tratada en este monográfico por Fernández Cruz. Con el título *González Soto, maestro de maestros. Aportes a la formación del profesorado desde la investigación y la experiencia*, el autor considera a Ángel un académico de referencia en el ámbito de la formación del profesorado en España, tanto desde la perspectiva teórica como práctica, tanto investigadora como experimental. Fernández Cruz enmarca la trayectoria profesional de Ángel en este ámbito, ejemplificando sus aportaciones en cada una de las etapas de la historia reciente de la formación docente en España. En todas ellas, pasadas, presentes y, con perspectivas de futuro, se destaca y articula las contribuciones de Ángel con el fin de reivindicar su obra.

El momento que más hablé con Ángel de la formación profesorado fue en la realización del libro con título *Visión General de la Didáctica* (Jiménez, González y Fandos, 2006a). Él partía de la idea que no podía hablarse de formación del profesorado si no se abordaba desde la Didáctica como espacio profesional. Al ser la Didáctica un campo específico de

conocimientos científicos, provoca que la acción educativo-didáctica exija una preparación científica, que debe convertir a quien la posea en un profesional capaz de actuar como agente en todas las situaciones que se ubican en su espacio de conocimiento.

Sin embargo, para Ángel, históricamente la profesionalización didáctica, lejos de venir determinada por la preparación en el conocimiento del proceso enseñanza-aprendizaje, ha venido regida, sobre todo, por los contenidos culturales a enseñar-aprender y, a partir de aquí, la sociedad ha utilizado la institución educativa como instrumento de reproducción de sí misma. Estos parámetros no solo han marcado la conceptualización de la acción docente, sino también los factores que configuran su actuación profesional (status, prácticas y expectativas/aspiraciones) y han afectado al resto de profesionales que se mueven alrededor de la docencia (orientadores, pedagogos, etc.). Esto determina, a su entender, que en la actualidad se haga necesario contemplar al docente desde una nueva perspectiva que influya tanto en su conceptualización como en su quehacer.

La enseñanza se caracteriza por su complejidad, multidimensionalidad y espontaneidad. Debido a esto, Ángel se reafirmaba en la consideración del profesor como sujeto dotado de poder profesional para reconstruir y redefinir proyectos, como un profesional crítico, reflexivo y autónomo, un investigador en el aula. La conclusión que extraía Ángel al respecto era que el profesor es un practicante cuyo éxito depende de su habilidad para manejar la complejidad y resolver problemas prácticos. Todo esto lo reafirmaba en el hecho de que formar y perfeccionar la acción docente, requiera de su poder de reflexión sobre el tipo y extensión del conocimiento que pone en acción al ejecutar una práctica, con el fin de que amplíe, adecue, mejore ésta, y utilice todo el conocimiento en su realización y con justificación del mismo. Ello, además, le permitirá establecer el correspondiente nexo entre su práctica, la de los otros y del contexto formativo del que parte.

En base a esto, la formación inicial del profesorado debe valorar la información y su formación profesional, potenciar la creación de climas institucionales de trabajo (atención y seguimiento del alumnado, coordinación, atención y coparticipación de familias, trabajo colegiado, etc.), potenciar la organización pedagógica (información sobre el alumnado, objetivos a lograr, actividades a desarrollar, elaboración de estrategias y materiales, revisión de los planteamientos institucionales), incidir sobre la organización y gestión de las actuaciones docentes en el aula, y profundizar en el seguimiento y evaluación del alumnado desde la perspectiva de los procesos enseñanza-aprendizaje.

El tercer artículo en este apartado es el realizado por Patricia y María Angélica Henríquez con título *La formación de doctores en Venezuela: Ángel-Pío González Soto, el legado de una década*. Ángel fue siempre una persona comprometida con la formación doctoral como espacio para propiciar la producción, la transferencia de conocimiento y la innovación. En el caso de Latinoamérica fue especialmente relevante, fundamentalmente con dos países,

Argentina y Venezuela. En el texto de Patricia y María Angélica Henríquez se muestra la experiencia de formación doctoral en el marco del convenio firmado entre la Universidad de los Andes y la Universitat Rovira i Virgili. Los resultados fueron óptimos con 24 doctores y la configuración del primer programa de doctorado propio de la Universidad de los Andes-Táchira que tuvo toda la inspiración y acompañamiento de Ángel para su consolidación.

5. Educación Especial

Un tema de especial atención para Ángel fue la relevancia del alumnado como eje de la actuación didáctica o la necesidad de poner al alumnado como centro de atención del proceso enseñanza-aprendizaje. Con esta orientación se mueven las aportaciones de Pedro Jurado y José Antonio Torres.

Pedro Jurado con el artículo titulado *Hacia una educación para todos en el marco de la inclusión*, trata de transferir su posicionamiento respecto al proceso educativo a llevar a cabo en el marco de la inclusión educativa, relacionándola con la diversidad, su atención y su progreso. Todo ello, lo enmarca en la evolución que ha tenido la educación especial, pero fijándola en la educación inclusiva. El autor trata de argumentarlo a través de la relación mantenida con Ángel en el plano académico y desde una perspectiva reflexiva y práctica.

En el caso de José Antonio Torres, su texto con título *Didáctica, cultura y educación en contextos de diversidad: retazos de un pensamiento compartido con el Dr. González Soto*, reflexiona sobre las relaciones entre cultura, diversidad, participación activa individual y la igualdad de condiciones. Aborda la exigencia de diversificación o adaptación educativa para adecuar la formación al perfil diverso y singular de las personas, todo ello haciendo un recorrido desde el concepto de educación diferenciada hasta el momento actual de inclusión educativa. Finaliza referenciando la acción didáctica en contextos de diversidad desde las premisas que tanto individualidad como sociabilidad son dos acciones didácticas. Toda esta reflexión la realiza en base o tomando como referencia pasajes relacionales que tuvo el autor, personal y académicamente, con Ángel.

Y es que, para Ángel (Jiménez, González y Fandos, 2006), la cultura formalizada, al operar sobre la Didáctica, propiciaba en ésta ciertos tratamientos específicos vinculados a las Didácticas Especiales. Desde esta perspectiva, el alumnado, como realidad sobre la que se pretende actuar, se convierte en el centro de referencia de teorías y procesos de intervención didáctica y en el eje de su construcción teórica y práctica, generando en la Didáctica una proyección que denominó diferencial. El alumnado se convierte así en contexto de la acción didáctica y en componente sustantivo de su espacio de conocimientos

Ángel, sin embargo, era de la consideración que el alumnado históricamente había sido el elemento menos presente en la preocupación y tratamientos didácticos. De hecho, en puridad, el alumnado ha sido tomado como referente, con un criterio institucional y organizativo y no como agente del proceso educativo. De este modo, al institucionalizarse la enseñanza, no solo se ha centrado en los espacios formales, sino que lo ha tomado o ubicado en un segmento social específico y lo ha agrupado o diferenciado por edad. Y este criterio deja de tener en cuenta las necesidades del sujeto y fomenta un modelo cerrado e inflexible de organización. El alumnado, así, es más cliente que actor del proceso enseñanza-aprendizaje.

Y todo lo anterior, impide o dificulta la consideración total de la individualidad de cada sujeto de aprendizaje, partiendo, además, de supuestos descriptivos en la consideración del propio aprendizaje y de la enseñanza.

Frente a esto, Ángel proponía que el eje debía ser siempre el alumnado, su realidad, situación y desarrollo perfectivo. Se debe tomar en consideración la realidad del alumnado, como desarrollo bio-psíquico, social y cultural diferenciados, de tal manera que no puedan ser nunca abstracciones en el vacío, sino respuestas específicas a contextos concretos.

Lo que defendió Ángel en todo momento es la inexistencia de espacios indiferenciados, sino muchos y diferentes, por lo que en toda intervención educativo-didáctica se debe tener siempre presente las condiciones discentes y elaborar para cada una de ellas respuestas adecuadas, sin que esto suponga discriminación o aislamiento, sino lo contrario. Ello reafirma lo que se ha expuesto al principio de este apartado. El alumnado no puede ser, no es un sujeto pasivo del proceso. Ha de ser, es, en toda su extensión, un participante activo, un protagonista medular en la acción didáctica.

6. Educación Social y Formación de Formadores

Una de las personas más comprometidas con la educación social fue, sin lugar a dudas, Ángel. Él partía de la idea de que toda educación era social. Por otro lado, fue la persona más implicada en la consecución para la Universitat Rovira i Virgili de la Diplomatura de Educación Social de 1999. En el plano personal, yo estudié la licenciatura en pedagogía (1985-1990) porque quería ser educador social. Ángel, fue en todo momento, un incentivo para que así fuera, de tal manera que en todos los trabajos de las asignaturas que impartía (Didáctica General y Diagnóstico Pedagógico) me permitía la libertad que estuvieran relacionados con la educación social. De aquí se derivó mi primera proyección profesional efectiva y mi tesis de licenciatura, dirigida por él y defendida en setiembre de 1993, con

título *La intervención socioeducativa. Bases para la innovación en centros residenciales de acción educativa*.

En este apartado, tenemos tres contribuciones muy significativas desde perspectivas académica, práctica e investigadora.

Desde una óptica académica, Antonio Medina y Raúl González-Fernández, en el artículo con título *Aportaciones de la didáctica al desarrollo de la Educación Social y a la formación permanente de los formadores*, toman como centro de atención las aportaciones realizadas por Ángel en la planificación e intervención en el ámbito social. De forma concreta, explican el proceso de diseño, desarrollo e implementación de un programa de formación de jóvenes y personas adultas en los que participó Ángel, tratando de valorar el impacto que tal programa tuvo. Para ello, muestran una investigación en la que utilizan una metodología mixta, usando como instrumentos cuestionario, entrevistas y grupos de discusión con docentes que asumieron el programa de capacitación, constatando en los resultados su alta pertinencia e impacto en instituciones y en la sociedad. Se destaca el papel y la relevancia que tuvo Ángel en dicho éxito. Por otro lado, a partir de aquí se fraguó la obra *Didáctica general: Modelos y estrategias para la intervención social* que Ángel coordinó de forma conjunta con Antonio Medina y Saturnino de la Torre (2002).

Con una visión genuinamente práctica, tenemos la aportación de Francisco Moreno con título *Records d'un MESTRE*. En ella el autor rememora los procesos de supervisión técnica que Ángel realizó hace 30 años con el Equip de Medi Obert de Justícia Juvenil de Tarragona. Eran los inicios del servicio, se emprendían unas nuevas funciones que hasta ese momento no se habían desarrollado y sobre las cuales no había referentes próximos para su abordamiento. En este sentido, Ángel formó en actitudes, valores y habilidades de dicho equipo recién configurado, trasladándoles su forma de entender la educación. Pero lo más sobresaliente que destaca el autor es que, gracias a dicha supervisión y formación, Ángel fue el precursor de un modelo de intervención educativa en el ámbito de la justicia juvenil que ha perdurado en el tiempo y que ha provocado que haya sido consolidado como un modelo de éxito hasta la actualidad. Es destacable en el artículo la exposición de casos de asesoramiento en la situación con el intercambio real que se produjo en su momento y que ofrece una idea clara de la propuesta de trabajo de Ángel.

Desde una perspectiva investigadora, Aitor Gómez y Carme Garcia en su artículo con título *Aportaciones del Dr. Ángel-Pío González a la Educación Social* nos remiten al trabajo realizado por Ángel con el objetivo de proyectar los estudios de educación social en la Universitat Rovira i Virgili. Se muestran, además, sus contribuciones en líneas y proyectos de investigación en este ámbito, explicitando, con su intervención en los mismos, sus planteamientos a cómo potenciar la educación social de calidad a partir de dos conceptos clave: el compromiso social y hacer de la investigación un instrumento al servicio de la

sociedad. Para ello, Aitor Gómez y Carme Garcia muestran cómo debe desarrollarse dicha investigación, el impacto social que se consigue cuando se realiza de esta manera y cómo Ángel se implicaba en esta forma de hacer con su compromiso y posicionamiento activo.

7. Estudios e Investigación

En el apartado de Estudios e Investigación hemos recogido tres aportaciones. La primera es la realizada por Isabel Cantón y tiene como título *Aciertos, errores y estrategias en la participación en los sexenios*. En la misma, la autora sintetiza los diversos tipos de evaluaciones a las que ha de someterse a lo largo de su vida académica el profesor universitario. En estos procesos de evaluación se comenten errores que provocan resultados negativos de dichos procesos. Se muestran aciertos que promueven la evaluación exitosa y se recomiendan estrategias para lograr valoraciones positivas de la actividad docente e investigadora. En este sentido, de todos es conocido el posicionamiento de Ángel con respecto a la evaluación de la investigación del docente universitario a través de los sexenios. Él era absolutamente crítico con la misma. La prueba de ello, es que después de ser evaluado positivamente del primer sexenio en la década de los 90, nunca más volvió a presentarse a los mismos por estar en contra del modelo desarrollado y los criterios definidos para conseguir evaluación positiva.

El segundo artículo de este apartado es especialmente significativo para Ángel ya que es una investigación que desarrolló conjuntamente con su autora, Ana Inés Renta, pero que por razones de salud de Ángel no llegó a consolidarse en una publicación. Con título *Perception of university teaching staff of the impact of lifelong/continuous teacher training on their professional development*, la autora, junto con Ángel, identificó la percepción que los docentes, participantes en los cursos de formación pedagógica, tuvieron sobre el impacto de la formación en su desarrollo profesional, beneficios en sus competencias docentes y las oportunidades de aplicar lo aprendido. El estudio se realizó en una universidad española, se utilizó para el mismo un cuestionario ad hoc que se administró después de la asistencia a los cursos y cuyos datos obtenidos fueron tratados cuantitativamente. Los resultados fueron de valoración positiva de la formación, así como de los beneficios obtenidos.

El tercero, realizado por María Luisa Sevillano, José Manuel Sáez y Katia Sanz, y con título *Análisis y evaluación de un proyecto interdisciplinar de desarrollo afectivo y social en Educación Secundaria*, muestra un estudio que tiene como objetivo analizar el impacto de un proyecto colaborativo en el aula. Para ello, se consideran las características del adolescente, se revisan los cambios que tienen lugar en esta etapa de la vida, se hace especial hincapié en el entorno escolar y se revisa el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria, con mención específica a la asignatura de música. Todo ello, con la finalidad

de implementar un proyecto en el que la Ópera se utiliza como vehículo de aprendizaje. Se recogen las ventajas que aportan los proyectos de tipo colaborativo con un análisis del aprendizaje cooperativo desde un enfoque interdisciplinar y como proceso transformador. La muestra es de 81 participantes en el grupo experimental, con variedad de instrumentos para la recogida de datos entre los que se destaca un cuestionario de diseño propio de las autoras y autor del artículo.

8. Semblanza Personal

La semblanza es un bosquejo biográfico. En este apartado del monográfico en memoria de Ángel hemos querido recoger las aportaciones de dos personas que trabajaron con él pero que en sus escritos ha predominado la emotividad personal a la hora de abordar los temas.

Luciano Pérez, en su artículo con título: *Educación transformadora. Una visión desde el recuerdo y el retiro activo*, hace una revisión de la encrucijada en la que se encuentra la humanidad actualmente desde su perspectiva de retiro activo, compartiendo esta reflexión con los planteamientos y recuerdos comunes de un amigo, Ángel.

Román Hernández, en su aportación con título: *Aportes del Dr. Ángel-Pío González a la Universidad de Los Andes*, vuelve a incidir en el compromiso de Ángel en la promoción de la formación doctoral como espacio para propiciar la producción, la transferencia de conocimiento y la innovación. El autor muestra el trabajo realizado por Ángel para diseñar y firmar un convenio de colaboración entre la Universidad de los Andes-Táchira y la Universitat Rovira i Virgili con el fin de poner en marcha el programa de doctorado “Innovación y Sistema Educativo” que mejoró de forma considerable los índices académicos de la institución. Román Hernández pone en su escrito tres aspectos que consolidaron la propuesta:

1. El primero referido a las “ideas fuerza” para lograr el acuerdo inicial, donde se muestran los contenidos de los temas y argumentos teóricos necesarios para implementar un doctorado que responda a las necesidades educativas de Venezuela y a las creadas en la sociedad global del conocimiento.
2. El segundo, denominado “las características del modelo”, contempla desde la modalidad de estudio hasta los rasgos académicos e investigativos del programa.
3. El tercero muestra “los resultados de la experiencia innovadora”, el trabajo inter y transdisciplinario, así como, gracias a los resultados positivos del programa, se logró la aprobación de un doctorado propio de la Universidad de los Andes-Táchira en el área de Pedagogía.

9. A modo de corolario

¿Y hasta aquí todo, amigo? Por supuesto que no. Podríamos seguir y seguir, pero como decía en la introducción de este Editorial todo lo realizado por Ángel en lo personal, profesional y académico sería difícilmente abarcable.

No quisiéramos concluir sin trasladar nuestro más franco y profundo agradecimiento a todas las personas que han colaborado en este monográfico In Memoriam de nuestro muy querido Ángel. Pero también queremos trasladar lo anterior al sin número de compañeras y compañeros, amigas y amigos que, con su actitud, su interés y su presencia en el acto de homenaje, se han sumado a este reconocimiento.

Con todo lo expuesto, creemos que se va a consolidar que, aunque físicamente Ángel nos haya dejado, su impronta, su presencia y su sabiduría nos siga acompañando siempre. ¡Gracias amigo!

*Algunas veces encuentras en la vida
una amistad especial:
ese alguien que al entrar en tu vida
la cambia por completo.
Ese alguien que te hace reír sin cesar;
ese alguien que te hace creer que en el mundo
existen realmente cosas buenas.
Ese alguien que te convence
de que hay una puerta lista
para que tú la abras.
Esa es una amistad eterna.
Cuando estás triste
y el mundo parece oscuro y vacío,
esa amistad eterna levanta tu ánimo
y hace que ese mundo oscuro y vacío
de repente parezca brillante y pleno.
Tu amistad eterna te ayuda
en los momentos difíciles, tristes,
y de gran confusión.
Si te alejas,
tu amistad eterna te sigue.
Si pierdes el camino,
tu amistad eterna te guía y te alegra.
Tu amistad eterna te lleva de la mano*

*y te dice que todo va a salir bien.
Si tú encuentras tal amistad
te sientes feliz y lleno de gozo
porque no tienes nada de qué preocuparte.
Tienes una amistad para toda la vida,
ya que una amistad eterna no tiene fin.*

Algunas amistades son eternas (Pablo Neruda, 1982)

10. Referencias Bibliográficas

- Fandos, M.; Jiménez, J.M. y González Soto, A.P. (2006). Los medios y los recursos en la formación. En J. Tejada y V. Giménez (Coords.). *Formación de formadores*. Escenario aula. Tomo I. (271-374). Thomson.
- González Soto, A.P. (1988) (Coord.). *Estrategias para la innovación didáctica*. Tomo 1. PFP. Programa de Formación del Profesorado. UNED.
- González Soto, A.P. (1988). *Los ejes de la innovación: el centro educativo y el profesorado en Gonzalez Soto, A.* (Coord.). *Estrategias para la innovación didáctica*. UNED.
- González Soto, A.P. (1989). *Proyecto docente e investigador. Cátedra de Didáctica y Organización escolar*. Universidad de Barcelona.
- González Soto, A.P. y Jiménez, J.M. (2004a). Grupo de aprendizaje. En F. Salvador, J.L. Rodríguez y A. Bolívar (Dtres.). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Vol. II. (59-60). Ediciones Aljibe.
- González Soto, A.P. y Jiménez, J.M. (2004b). Planificación de la enseñanza. En F. Salvador, J.L. Rodríguez y A. Bolívar (Dtres.). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Vol. II. (389-402). Ediciones Aljibe.
- González Soto, A.P. y Jiménez, J.M. (2004c). Programa didáctico. En F. Salvador, J.L. Rodríguez y A. Bolívar (Dtres.). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Vol. II. (464-469). Ediciones Aljibe.
- González Soto, A.P.; Fandos, M. y Jiménez, J.M. (2007). Evaluación de instituciones. En J. Tejada y V. Giménez (Coords.). *Formación de formadores. Escenario institucional*. Tomo II. (467-542). Thomson.

- González Soto, A.P.; Fernández, J.M. y Barrado, A. (1984). *Análisis de la Calidad de la Enseñanza*. Narcea.
- González Soto, A.P.; Ferreres, V. y Jiménez, B (1988). *La enseñanza secundaria: estado de la cuestión*. PPU.
- González Soto, A.P.; Guasch, M. y Ponce, C. (1995). Planificación y desarrollo de la intervención didáctica en el ámbito social. En A.P. González Soto, A. Medina y S. de la Torre (Coords.). *Didáctica general: Modelos y estrategias para la intervención social*. (213-258). Editorial Universitat S.A.
- González Soto, A.P.; Guasch, M. y Ponce, C. (1995a). Diseño curricular en el ámbito social. Teorías y modelos. En A.P. González Soto, A. Medina y S. de la Torre (Coords.). *Didáctica general: Modelos y estrategias para la intervención social*. (259-278). Editorial Universitat S.A.
- González Soto, A.P.; Guasch, M. y Ponce, C. (1995b). La evaluación. En A.P. González Soto, A. Medina y S. de la Torre (Coords.). *Didáctica general: Modelos y estrategias para la intervención social*. (pp. 299-315). Editorial Universitat S.A.
- González Soto, A.P.; Guasch, M. y Ponce, C. (1995c). La planificación en el ámbito social. En A.P. González Soto, A. Medina y S. de la Torre (Coords.). *Didáctica general: Modelos y estrategias para la intervención social*. (279-298). Editorial Universitat S.A.
- González Soto, A.P.; Jiménez, J.M. y Fandos, M. (2009). Procesos y propuestas de enseñanza y aprendizaje: el sistema metodológico. En A. Medina y M.C. Domínguez (Eds.). *Didáctica. Formación básica para profesionales de la educación*. (273-310). Ed. Universitat, S.A.
- González Soto, A.P.; Medina, A. y Torre, S. de la (1995). *Didáctica general: Modelos y estrategias para la intervención social*. Editorial Universitat, S.A.
- Jiménez, J.M.; González Soto, A.P. y Fandos, M. (2006a). *Visió general de la Didàctica*. 35. Publicacions URV. Colecció EINA.
- Jiménez, J.M.; González Soto, A.P. y Fandos, M. (2006b). La programación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En J. Tejada y V. Giménez (Coords.). *Formación de formadores. Escenario aula*. Tomo I. (209-270). Thomson.
- Jiménez, J.M.; González Soto, A.P. y Fandos, M. (2009a). Directrices de la acción didáctica: cultura, diseño de competencias y contenidos formativos. En A. Medina y M.C. Domínguez (Eds.). *Didáctica. Formación básica para profesionales de la educación*. (225-271). Editorial Universitat, S.A.

Jiménez, J.M.; González Soto, A.P. y Fandos, M. (2009b). Innovación didáctica. En A. Medina y M.C. Domínguez (Eds.). *Didáctica. Formación básica para profesionales de la educación*. (355-399). Editorial Universitas, S.A.

Neruda, P. (1982). *Odas elementales*. Jaime Concha Editores.

Poe, E.A. (1954). *Poemas*. Los Grandes Poetas Editores.



Á N G E L - P Í O G O N Z Á L E Z S O T O

DIDÀCTICA I INNOVACIÓ

Transitando entre la Didáctica y la Innovación

José Tejada Fernández 

Rebut: 29/04/2022 Acceptat: 30/05/2022

RESUMEN

El artículo sintetiza la trayectoria profesional del profesor Ángel-Pío González Soto en el ámbito didáctico, a lo largo de los últimos 30 años. Desde una aproximación parcial y condicionada, desde la didáctica, se realiza una mirada desde el conocimiento histórico compartido, teniendo presente, además, la producción científica del profesor en el ámbito.

Se inicia la trayectoria con el estudio de las unidades modulares de enseñanza, abriendo paso a una didáctica modular, superadora de las estructuras rígidas de la tecnología didáctica. A partir de la experimentación y validación de estas (tesis doctoral) se proyecta en otros ámbitos, dando pie a nuevas aperturas tanto de la didáctica diferencial y a las didácticas específicas.

Se concluye finalmente sobre el pensamiento didáctico, asumiendo el carácter científico de la didáctica, evidenciando que el interés teórico-práctico, tecnológico y aplicativo siguen estando presentes, con independencia de todas las corrientes, las tradiciones, los paradigmas y los movimientos de cambio metodológico en la formación. Por otra parte, se defiende la corriente de pensamiento que propugna la existencia de diversos corpus de ciencias de la educación, con independencia entre sí, pero interrelacionadas, y donde la didáctica cuenta con su propia especificidad en el abordaje del proceso enseñanza aprendizaje, en una lógica interdisciplinaria. También se asume el currículum como campo de actuación con un conjunto de dimensiones y componentes asociados a planificación, diseño, desarrollo e innovación en los diferentes niveles de concreción curricular.

Palabras clave: didáctica general; innovación educativa; enseñanza; aprendizaje; metodología

ABSTRACT

The article summarizes the professional career of Professor Ángel-Pío González Soto in the educational field, over the last 30 years. From a partial and conditioned approach, from didactics, an overview is provided from shared historical knowledge, also bearing in mind the scientific production of the teacher in the field.

His career begins with the study of modular teaching units, opening the way to a modular didactics, overcoming the rigid structures of didactic technology. From the experimentation and validation of these (doctoral thesis) it is projected in other areas, giving rise to new openings both in differential and specific didactics.

Finally, it is concluded about the didactic thought, assuming the scientific character of the didactics, evidencing that the theoretical-practical, technological and applicative interest are still present, regardless of all the currents, the traditions, the paradigms and the movements of methodological change in the formation. On the other hand, the current of thought that advocates the existence of various corpus of educational sciences is defended, independently of each other, but interrelated, and where didactics has its own specificity in the approach to the teaching-learning process, in a interdisciplinary logic. The curriculum is also assumed as a field of action with a set of dimensions and components associated with planning, design, development and innovation at the different levels of curricular specification.

Key words: general didactics; educational innovation; teaching; learning; methodology

UTE. Revista de Ciències de l'Educació
2022 núm. 1. Pàg. 28-43
ISSN 1135-1438. EISSN 2385-4731
<http://revistes.publicacionsurv.cat/index.php/ute>



DOI: <https://doi.org/10.17345/ute.2021.2.3208>

In memoriam del Dr. Ángel-Pío González Soto, amigo y compañero de viaje en los últimos 40 años.

Cuatro notas en homenaje y reconocimiento a su buen hacer profesional.

Cuatro notas sobre la didáctica, uno de sus centros de interés profesional más queridos.

Cuatro notas-reflexiones surgidas-recuperadas de algunos encuentros –discusiones- formales e informales (aula, despacho, congresos, viajes, comidas, bar...) siempre fructíferas, creativas, desbordantes y de incalculable valor en este momento de su ausencia.

Desde estas líneas, queremos manifestar nuestro reconocimiento a su calidad humana y a su talla intelectual, siempre abierta al debate, la reflexión y la aceptación de nuevos planteamientos didácticos.

Gracias, amigo

1. Introducción

No es la primera vez que lamentablemente uno recibe el encargo de escribir sobre el pensamiento y la obra, a la vez que loar la figura de un amigo y compañero de viaje profesional, que nos ha dejado prontamente. En esta situación hay que confesar que sigue uno también sin saber cómo afrontar el reto planteado. Ciertamente que la emoción, derivada de cúmulo repentino de imágenes y momentos vividos, lo invade todo y también ciertamente es difícil arrancar.

Llevo varios días (algunas quincenas) dando vueltas al tema y lo primero que tengo que decir es que, más allá de la dificultad de articular unas páginas sobre la obra del Dr. Ángel-Pío González Soto, es un honor y un privilegio el que se me ha hecho con esta petición.

Honor y privilegio, por poder hablar del pensamiento y la obra de un compañero con el que he tenido la suerte de compartir, en parte, el tiempo y el contexto y, por ende, las circunstancias del propio ejercicio profesional en la universidad y más allá de ella. En tal sentido, hay que apuntar que, en nuestros 30 años de relación profesional en el seno del Grupo CIFO¹, hemos tenido oportunidad de compartir, intercambiar, debatir, desarrollar, construir, viajar, organizar, ... tantas actividades, cursos, evaluaciones, planificaciones, investigaciones, escritos, publicaciones, congresos, ... que se derivan de una colaboración conjunta ligada a la docencia universitaria, a la investigación, a la producción científica

¹ El grupo de Investigación CIFO (Colectivo de Investigación en Formación Ocupacional) liderado por el profesor Adalberto Ferrández, se constituye formalmente como grupo de investigación reconocido por la UAB en 1991, si bien los miembros constituyentes del mismo venían trabajando en el ámbito desde los inicios de los años 80. El profesor Ferrández dirigió el grupo hasta su muerte en el 2001, posteriormente el grupo ha sido dirigido por el Profesor José Tejada. El profesor Ángel-Pío González Soto fue miembro del equipo principal desde sus inicios y se mantuvo en el mismo hasta su muerte en julio de 2021.

sobre educación-formación, incluso más allá de las propias paredes universitarias, gracias a los formatos de convenios y otras acciones de transferencia formativa.

No obstante, en estas palabras introductorias hay que advertir de la dificultad de hablar y reflexionar sobre la obra pedagógica del profesor González Soto, cuando también uno está alicortado y parcelizado en la “encomienda” que se me hace en torno a dos tópicos-constructos de los múltiples que abordó el Dr. Ángel-Pío González Soto, me refiero a la didáctica y a la innovación.

Utilizando palabras propias de Ángel-Pío, con motivo de una situación similar a esta, tras también la inesperada y repentina pérdida del compañero y amigo común, el profesor Dr. Adalberto Ferrández Arenaz (†2001), decía “soy consciente de que bajo la figura se acumulan demasiados perfiles y proyecciones. Al respecto puede verse tanto la temática abordada en su obra (prácticamente no hay ámbito didáctico que no haya sido abordado por él) como su obra misma o poner de manifiesto el grado de conocimiento que existe de su figura y su persona o su disposición para participar en eventos educativos de todo tipo” (González Soto, 2002, p. 14).

Así pues, renunciaré a ese acercamiento, entre otras cosas porque estoy seguro de que se hará a partir de las aportaciones y miradas del resto de colegas y amigos invitados en este monográfico y en otros escritos sobre el particular. El lector, pues, tendrá que acabar de construir la imagen-perfil final en clave de mecano o puzle del conjunto de piezas de las distintas miradas que vayamos haciendo los distintos autores.

También quiero apuntar, de entrada, que, constreñido por los requerimientos formales del escrito (un artículo), intentaré realizar mi pequeña aportación, desde mi humilde mirada y desde mi conocimiento histórico compartido². De ahí algunos apuntes en clave de tintes de narrativa biográfica, a partir de dividir la trayectoria de la obra de Ángel-Pío en el ámbito didáctico en tres grandes fases: los primeros pasos, la consolidación didáctica y nuevas visiones.

2. Los primeros pasos

Si bien a los efectos de inicio del artículo, vamos a situar el arranque de nuestro análisis en sus inicios profesionales universitarios con la elaboración de la tesis doctoral, que defiende en la Universidad de Barcelona el año 1980, hay que tener presente que el profesor González Soto, ejercía como maestro de enseñanza primaria en Tarragona, cuando termina

² Reconociendo la amplia producción bibliográfica del prof. González Soto, para elaborar este documento se han utilizado básicamente libros y capítulos de libros, donde, con mayor profusión, plasmó sus reflexiones sobre didáctica, bien por monografías específicas o por encargo de capítulos de diccionarios y manuales universitarios.

su licenciatura en pedagogía. En el sentido más ferrandino³ quedaría clasificado como “pollo de corral”, frente al “pollo de granja” que accedía a la universidad sin experiencia de ejercicio profesional.

2.1. Primeras aproximaciones a la didáctica: las unidades modulares de enseñanza

La tesis doctoral, titulada “*Sistema de Unidades Modulares de Enseñanza*”, dirigida sabiamente por el Doctor D. José Fernández Huerta, viene a darle continuidad a las problemáticas detectadas con su investigación de tesis de licenciatura sobre “*Recuperación por individualización dirigida*” a finales de los años 70. Advierte, de una parte, el hecho de que los alumnos, situados en un determinado nivel, no han logrado los objetivos y contenidos presupuestos y planificados, y de otra, el intento de partir del conocimiento del estado instructivo de cada alumno, como único medio de llegar a una escuela a medida.

En esta situación, había que dar un paso más en la formulación didáctico-metodológica. En este sentido, considera la necesidad de construir una alternativa instrumental metodológica sobre los elementos susceptibles de ser planificados. “Dadas las circunstancias que, entonces y ahora, vienen incidiendo en la educación, el único medio que se entrevé como válido para llegar a una escuela a la medida es el estudio profundo de la realidad de sus componentes” y ahí también se entronca la salida que ve a través del “establecimiento de “packages” o “paquetes didácticos” (integradores de objetivos, contenidos, actividades, material, instrumentos de evaluación, ...), que quizá puedan solucionar tanto el tratamiento personalizado del alumno, como el desdoblamiento continuo del profesor” (González Soto, 1980a, p. 3).

Ubicado en una perspectiva analítica del proceso enseñanza-aprendizaje, esta problemática conlleva dos pasos de alto significado didáctico, con fuertes implicaciones cada uno de ellos. Se refiere, por un lado, a un diagnóstico (inicial, de seguimiento y final) que abarque el mayor número de datos posible, a la vez que sirva de “motor” y “guía” constante de la experiencia; y de otro, un tratamiento “modular”, adaptado, referido siempre al campo didáctico.

En este contexto problemático, se plantea que es posible superar las estructuras de la Tecnología didáctica a través de la *Didáctica modular* que genera módulos de aprendizaje. Y es aquí cuando, en el sentido más pragmático, emergen las *unidades modulares de enseñanza*, atendiendo a los principios de necesidad de planificación racional, necesidad de facilitar el proceso instructivo, necesidad de acoplar ordenada y consecuentemente los

3 En más de una ocasión, sobre todo en actos de defensa de tesis doctoral o selección de profesorado, el Profesor Ferrández aludía a esta comparativa avícola, añadiéndole un plus al “pollo de corral” por su experiencia, retos diarios, aprendizajes previos, conocimiento de diversos contextos, ...

elementos en aras de una eficacia instructiva, necesidad de acoplar, una vez sintetizadas, las actividades y necesidad de tener en cuenta la materia y los alumnos.

Dados los límites espaciales del artículo, no vamos a profundizar en el marco referencial (sistemas y tácticas) de las unidades modulares de enseñanza⁴, si bien cabe al menos apuntar el mismo en torno a la enseñanza individualizada, enseñanza personalizada, el trabajo en pequeños grupos, el trabajo en paralelo o por pares, la enseñanza programada, los recursos audiovisuales, la evaluación. Todo ello es indicador, a la vez, de la amplitud y complejidad posible en la formulación y preparación de unidades modulares, amén también de la propia concreción de los pasos a considerar (selección justificada de los objetivos y contenidos, selección de las actividades y experiencias al servicio de los objetivos, selección de los métodos y preparación de los recursos, selección de los mecanismos de control necesarios para la revisión y mejora de la unidad) (Gonzalez Soto et al. 1983).

2.2. Algunas proyecciones

Tras estos mínimos apuntes sobre la tesis doctoral, cabe considerar la proyección de la investigación realizada y su transferencia posteriormente a otros ámbitos de estudio y desarrollo profesional. Una de las más relevantes tiene que ver con la didáctica diferencial, particularmente ligada al ámbito de la formación de adultos y la formación para el trabajo, sin dejar de reconocer otras tantas proyecciones (didácticas especiales, comunicación didáctica, TIC, formación del profesorado, evaluación de instituciones, calidad, NTIC, TIC, ...) y la transversalidad de estas a la hora de abordar la obra y trayectoria de profesor González Soto, que posteriormente habrá que integrar.

En relación con la didáctica diferencial, cabe apuntar, más allá de su propia dedicación universitaria en la formación inicial de maestros y pedagogos, su inmersión en la educación de adultos como ámbito de investigación e innovación educativa, donde recaba una seria experiencia de aplicación didáctica de las unidades modulares y otros tantos nuevos planteamientos didácticos, llegando a publicar finalmente el texto de *Formación de adultos: un modelo de unidades modulares* (1989).

Es la década de los 80 y la fuerte conexión también con el Dr. Ferrández en esos años de inicios profesionales, nos llevan a incursionar en temáticas emergentes para el estudio universitario más allá del ámbito formal, en línea con una nueva formación de adultos en el marco de la formación permanente. No sólo compensatoria (alfabetización), sino también en clave de formación de base (incidencia en materias instrumentales que garanticen la integración de los contenidos procedimentales y los aspectos culturales), formación para el

⁴ El informe de la tesis doctoral es suficientemente amplio e ilustrativo de ello, haciendo un amplio recorrido por los principios, experiencias y autores significativos que fundamentan el mismo. También cabe apuntar la publicación de una monografía sobre el particular (González Soto, 1980b).

trabajo (ocupacional y continua) y todo lo asociado en la formación de formadores en este ámbito.

Se trata, pues, de una formación, que más allá del propio contenido, abarca todos los campos formativos (personal, social, cultural, económico, profesional, académico, ciudadano, etc.), que va desde un nivel de iniciación hasta la especialización, que opera con pluralidad de metodologías y modalidades (presencia, distancia, tutorial, etc.) en función de los objetivos de cada uno de los procesos de aprendizaje y de cada una de las demandas formativas, que puede abarcar lo reglado y lo no reglado, encaminada o no a un reconocimiento de títulos, convirtiéndose en una segunda oportunidad de la formación inicial y también con marcado carácter de aprendizaje profesional, mejorando las competencias profesionales, dentro de una política formativa integral que permitiendo el desarrollo y enriquecimiento integral, dentro de una perspectiva de participación y vinculación con programas de desarrollo (tanto socioeconómicos como culturales). En síntesis, desde la lógica de la formación de adultos, estamos apuntando a una educación de adultos de formación general o de base, una formación para el desarrollo personal, una formación para el ejercicio de derechos y obligaciones sociales y una formación orientada al trabajo.

Fueron muchas las experiencias formativas realizadas en contextos y ámbitos diferentes⁵, dentro de la misma perspectiva de formación en esta década, y todo ello fue posible a un trabajo pedagógico colegiado con fuerte fundamentación didáctica, desde la macrodidáctica hasta la microdidáctica⁶, pasando por la psicopedagogía, la orientación profesional e incluso las didácticas especiales. Este trabajo se consolida como una propuesta modular y crediticia de formación, sabiamente coordinada por el profesor Adalberto Ferrández⁷. Junto con el profesor González Soto (Ferrández y González Soto, 1990, 1992; Ferrández, González Soto y Gairín, 1990, 1992; Ferrández, González Soto y Tejada, 1990, 1992; González Soto y Gisbert, 1990, 1992; Puente y González Soto, 1990), que tuvo una fuerte implicación en el proyecto, tuve la suerte de participar y compartir como coautor en este importante reto profesional.

Si bien muchos colegas de aquella época no entendían la apertura de la academia a estos lares no formales, más allá del significado y calado del estudio de la formación de adultos y la formación para el trabajo, no cabe duda del desarrollo y la proyección posterior de aquellas visiones pioneras de los nuevos campos de la formación que hoy día prácticamente están presente en los estudios de todos los campus universitarios y, de alguna forma, algunos planteamientos actuales universitarios de formación de profesionales, en base a perfiles y

5 Convenios con el Fondo de Formación a nivel estatal, relacionado con la formación en el contexto de la reconversión industrial de aquellos años, con RENFE para el estudio de la formación en sus familias profesionales y la capacitación de sus formadores, INEM, Jornadas de Educación de Adultos de Zaragoza, primeros congresos Internacionales CIFO.

6 Utilizamos estos términos en reconocimiento al esfuerzo de síntesis de materiales de trabajo, validados en las experiencias profesionales desarrolladas bajo el formato de convenios aludidos anteriormente, y que en el año 1990 ven la luz en una colección de 30 unidades didácticas que se publican como *Materiales AFFA (Autodidactas para la formación de formadores de personas adultas)*.

7 Posteriormente, en el año 1992, se edita en dos volúmenes, con algunos ajustes (Ferrández y Puente, 1992a y b).

competencias, también son también deudores de aquellos antecedentes de la formación para el trabajo (protagonismo discente, activismo pedagógico, multivariedad de estrategias metodológicas, modalidades presencial, semipresencial, online, formación en alternancia, formación dual...).

2.3. El encuentro con la innovación didáctica

No se puede afirmar en sentido estricto que el Prof. González Soto se encontrase con la innovación. Permítanme la licencia en el subtítulo. Lo cierto es que, en conexión con el apartado anterior y en particular con la formación de formadores, Ángel-Pío estaba preocupado con el tema de la calidad de la enseñanza, sobre todo a partir de su experiencia con el profesorado de enseñanzas medias (Gonzalez et al. 1988)⁸. Había constatado en múltiples y diversos cursos y encuentros con dicho profesorado que el mismo era consciente que tenía que responder, en su saber docente, a la exigencia de la innovación permanente. También había constatado que al efecto solo contaba con informaciones (persistentes, diversas y teóricas), o el anuncio de nuevos caminos por vía de sofisticadas y a veces utópicas investigaciones. El dar al profesor “caminos” pasa necesariamente por la “célula organizativa básica” en las enseñanzas medias: el Seminario Didáctico⁹. En tal dirección, sistematiza todo su trabajo práctico y elabora, junto con José María Fernández y Antonio Barrado, la obra titulada *Análisis de la calidad de enseñanza* (González Soto et al., 1984).

En la misma se ofrecen todo un conjunto de técnicas e instrumentos para el profesorado de medias sobre las grandes funciones docentes (función de programar, investigación y perfeccionamiento del profesorado y la de control y supervisión).

Posteriormente, con motivo de los programas de formación del profesorado de la UNED coordina¹⁰ la obra *Estrategias para la innovación didáctica* (1988). La obra, como tal, emerge fundamentalmente como material de trabajo, pretendiendo la reflexión e incitando a la búsqueda de nuevos planteamientos en las aulas. Más concretamente, pretendía, de una parte, proporcionar un marco teórico en el que inscribir el perfeccionamiento didáctico del quehacer docente o la búsqueda de mejores adecuaciones didácticas y, de otra, poner a disposición de los profesores unas bases prácticas que cimienten esa búsqueda en el aula. La base de ambas pretensiones es provocar la reflexión del profesor, pues solo así será capaz de transformar conveniente y eficazmente la realidad de su aula.

8 Desde sus inicios, principios de los 80, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Tarragona venía trabajando en capacitación docente del profesorado de secundaria. El profesor González Soto, además, tuvo un fuerte protagonismo en este ámbito a lo largo de los años, llegando incluso a dirigir el ICE desde el año 2001 hasta su jubilación en el 2016.

9 El Seminario Didáctico es una creación de la Administración en respuesta a la necesidad de agrupar y organizar a los profesores de una misma disciplina para realizar juntos actividades de programación, orientación, control del desarrollo de las actividades educativas, perfeccionamiento científico y didáctico, etc.

10 El equipo de profesores estaba constituido por Adalberto Ferrández, Saturnino de la Torre, José Tejada, Bonifacio Jiménez, Joaquín Gairín, Mercè Gisbert y Vicente Ferreres.

La obra, que se organiza en dos volúmenes, aborda todo un conjunto de temáticas teóricas con proyección a la práctica, con la intención puesta en su aplicabilidad, e incluyendo material bibliográfico y de apoyo como soporte para que cada profesor pueda encontrar el camino de aplicación a su propia realidad. Dichas temáticas tienen que ver con los ejes de la innovación (el centro educativo y el profesorado), la política educativa (gestión, condicionantes, estructuras), la evaluación de la innovación (el proceso, modelos, métodos, técnicas e instrumentos), análisis de tareas (figura del profesor, funciones, necesidades educativas), el comportamiento del profesor (perspectivas, estilos docentes, pensamiento del profesor, mejora comunicación), las estrategias didácticas.

En este apartado también hemos de mencionar la obra de *Modelos didácticos para la innovación educativa*, que junto con los profesores Bonifacio Jiménez y Vicente Ferreres¹¹, compañeros del alma, publican en 1989. Se trata de una obra, prologada por el profesor Ferrández, que, desde una visión crítica y panorámica, nos presenta el devenir de los modelos didácticos desde el punto de vista de la innovación curricular. Como destacan sus autores, su propósito era recoger reflexiva y comprensivamente, algunos aspectos didácticos clásicos y tradicionales, pero relevantes junto a los nuevos planteamientos. Les preocupaba, en ese momento, la conjunción de dichas corrientes, cimentadas en la teoría curricular, la toma de decisiones, el pensamiento del profesorado, la innovación educativa, el auge de considerar el acto didáctico como acto de comunicación... verificando que de dicha conjunción son múltiples y variadas las posibilidades de acción didáctica. Es más “las variantes que pueden introducirse en cualquier actividad docente y discente son teóricamente innumerables. Sin embargo, la multiplicidad queda reducida cuando, sobre una determinada realidad, se comienza una actividad didáctica, en virtud de numerosos factores tanto contextuales como personales y materiales” (Jiménez, González y Ferreres, 1989, p. 17). Gracias a los modelos, la Didáctica es capaz de normar el quehacer dentro de las aulas. Estos modelos pueden y deben ser diseñados desde una óptica científica, tecnológica, práctica y/o artística. Desde estas mínimas consideraciones, posteriormente despliegan e ilustran todo un conjunto de modelos, ubicados en los distintos enfoques y perspectivas teóricas.

3. La consolidación: teoría y práctica didáctica

En nuestro transitar entre la *didáctica* y la *innovación*, he querido considerar esta segunda etapa de la trayectoria de consolidación. Ubicada en la década de los 90 y en los albores

11 Cabe realizar una mención especial a los profesores Bonifacio Jimenez (†2003) y Vicente Ferreres (†2005), que junto con el profesor Ángel-Pío constituían un trío de compañeros de referencia en Tarragona. A pesar de sus inesperadas muertes, nos dejaron antes de lo previsto, también su impronta sigue estando presente y tienen que ver, en parte, con el nacimiento y desarrollo posterior de la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología y el propio Departamento de Pedagogía.

del siglo XXI, si bien arrancamos con algunos apuntes de finales de los ochenta por lo que se refiere a didáctica general. Se trata de una fase de sistematización y consolidación del pensamiento didáctico de Ángel-Pío, que hunde sus raíces también en la etapa anterior, cuando en 1987 participa en la obra colectiva que coordinan Ferrández y Sarramona sobre *Didáctica y Tecnología de la educación. Diccionario de Ciencias de la Educación* (1987). En el mismo tiene el encargo de realizar tres entradas: *unidad didáctica*, *enseñanza individualizada*, *enseñanza personalizada*, muy en la línea de su trabajo desarrollado en la tesis doctoral.

De todas formas, uno de los máximos exponentes de esta sistematización del pensamiento didáctico, que posteriormente se verá desarrollado y consolidado en otras tantas publicaciones, es el *Proyecto docente e investigador de acceso a cátedra de Didáctica y Organización Escolar* en la Universidad de Barcelona¹², que realiza en 1989.

En aquellos momentos, de cierta convulsión y renovación, en búsqueda de nuevas perspectivas, incluso de pugna dinámica y abierta, son muchos los interrogantes y dilemas a resolver al adentrarse en la configuración del campo científico de la didáctica. Nos apuntaba que “históricamente la didáctica se ha ocupado de dos actividades: aprender y enseñar. Lo ha hecho desde una cuádruple consideración: *normativa*, *tecnológica-mediacional*, *aplicativa* y *explicativa*, y con carácter constructivo, esto es, su corpus ha venido siendo el resultado de aportaciones muy diversas y aun dispares que, sucesivamente, han ido aglutinándose alrededor de la diada *enseñanza-aprendizaje*... En el estado actual de la didáctica confluyen, con todo, otras corrientes y experiencias que, dadas sus especiales connotaciones, es preciso considerar aparte. Nos referimos en concreto a los movimientos aplicativo, tecnológico y curricular” (1989, p. 3).

El carácter aplicativo de la Didáctica se ha mostrado con cierta fuerza en todos los momentos históricos, pero cobra carta de naturaleza a través del cambio metodológico defendido por el movimiento de la Escuela Nueva. Ese cambio se muestra en la sustitución de la metodología verbal e intuitiva centrada en el docente por otra fundamentalmente activa desde la consideración discente. Es un movimiento que ha calado fuertemente en la Didáctica y que sirve de origen y apoyo a la instauración de toda la corriente de innovación, renovación y cambio en la enseñanza. Por otra parte, la línea didáctica que, apoyada en el conductismo y conexionismo, arropada por un positivismo en plena vigencia y por el desarrollo de la Teoría General de Sistemas y por los avances de la técnica, va a eclosionar en un movimiento caracterizado por el énfasis que pone en el carácter tecnológico de la mediación didáctica, aportando un enfoque operativo y sistemático, dirigido tanto a la construcción del currículum como al diseño, desarrollo y control de la enseñanza-aprendizaje.

12 En el año 1989, en Tarragona existía la Facultad de Filosofía y Letras, junto con otros centros universitarios, dentro de la División VII que había creado la Universidad de Barcelona en 1984 con la reforma de los estudios universitarios. No es hasta el 30 de diciembre 1991, cuando el Parlamento de Catalunya aprueba la Ley 37/1991 de creación de la Universitat Rovira i Virgili (DOGC de 15 de enero 1992), independizándose los estudios universitarios de la Universidad de Barcelona.

Desde este sintético apunte de evolución de la tradición teórica, añade otra corriente que viene imponiéndose desde finales del siglo pasado en la literatura y quehacer angloamericano y que está proporcionando una sustantividad distinta al fenómeno didáctico. “El término “currículum” es empleado, en buena medida, como sustitutivo de parte de la concepción metodológica del “teaching-learning” y de la didáctica, término arraigado en la tradición hispanoalemana, proponiéndose desde él una nueva delimitación del campo didáctico y un nuevo enfoque para replantear teoría, modelos y acciones instructivas” (1989, p. 9).

Para él, pues, el currículum es, sin duda, una referencia fundamental de la didáctica en su consideración actual y renuncia a entrar en el debate en términos de exclusividad para uno u otra, abordando el currículum y sus elementos desde el campo conceptual de la didáctica, que sería, a su vez, el eje en el que adentrarse en el campo de actuación curricular.

“La cuestión es que Didáctica y Currículum guardan entre sí una estrecha relación, basada en tener ambos la misma realidad de estudio, la misma semántica y, por lo mismo, la misma problemática. La polisemia, diversidad temática y borrosidad de fronteras de ambos los convierte, las más de las veces, en conceptos intercambiables en parte y, según la fuerza que se dé a su campo de teorización, en excluyentes o incluyentes” (1989, p. 41).

La problemática generada gira ahora en torno a sus diferencias más que a sus esencias, olvidando que se trata de dos tradiciones (culturales e investigadoras) distintas con distintos tipos de compromiso sobre la realidad que constituye su objeto de estudio/actuación. La salida debe ser asumir el compromiso de armonizar las aportaciones de ambos. Con todo, el profesor González Soto, en su proyecto sigue una línea un tanto clásica, retomando el *Currículum* para referir el campo práctico de actuación, por considerarle punto de referencia imprescindible en la estructuración de los procesos de intervención didáctica

Volviendo a la didáctica, más allá de las dimensiones conceptuales (contextualización epistemológica y semántica) y su especificidad (contexto de actuación: social, cultural, personal; y su campo de actuación práctica e indagadora)¹³, nos la define como “un campo científico de conocimientos teórico-prácticos y tecnológicos, cuyo eje central es la descripción - interpretación y práctica proyectiva de los procesos intencionales de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en contextos de relación y comunicación para la integración de la cultura con el fin de transformarla (1989, p. 46).

A partir de aquí, su obra empieza a centrarse en la dimensión más aplicada, si se quiere también tecnológica, de la didáctica, con aportes innovadores en distintos ámbitos, siendo muestra de ello todo un conjunto de publicaciones relativas a la sistematización de componentes y procesos del quehacer didáctico que cobran visibilidad en manuales,

13 El lector interesado sobre el particular puede consultar el serio despliegue y análisis que realiza sobre tales dimensiones en su proyecto docente (González Soto, 1989).

diccionarios y textos monográficos¹⁴ dirigidos a profesionales y estudiantes de las carreras de educación. En tal sentido, podemos apuntar al sistema metodológico en el proceso E-A (bases de estrategias metodológicas, los modelos individualizados y personalizados, las unidades modulares) (González Soto, 1990), a la planificación y desarrollo de la intervención didáctica en el ámbito social, teorías y modelos de diseño curricular en el ámbito social, la planificación en el ámbito social, evaluación (evaluación de planteamientos institucionales) (González Soto, 1999; González Soto, Guasch y Ponce, 1995), los medios y recursos materiales en la enseñanza, las nuevas tecnologías (González Soto, 1995).

4. La visión de la didáctica después de 25 años de viaje

Ubicados ya en los albores del siglo XXI la obra se va consolidando y aparecen nuevos textos que son dignos de consideración, por cuanto vienen a traer nuevos aires, manteniendo la línea de sistematización y profundización del saber didáctico en sus diferentes contextos y campos de actuación.

En este sentido, particularmente merece una atención especial la aportación colegiada, titulada *Visió General de la Didàctica*. De alguna forma, podríamos considerarla como la síntesis y punto de llegada (no final) del pensamiento pedagógico didáctico el profesor González Soto. Se acompaña de sus discípulos, los profesores J.M. Jiménez y M. Fandos¹⁵. El primer apunte que destacamos es que “parece claro que el “corpus” didáctico no puede entenderse como acabado. Tanto su génesis como su desarrollo han generado unas perspectivas tan abiertas, flexibles y dinámicas que las alternativas se muestran en constante flujo, de tal modo que parece imposible abarcarlas y aún más cerrarlas en una sola perspectiva de análisis” (Jiménez, González Soto y Fandos, 2006a, p. 21).

Con todo, asumiendo el carácter científico (ciencia teórica, normativa y práctica), se evidencia que el interés teórico-práctico, tecnológico y aplicativo siguen estando presentes, con independencia de todas las corrientes, las tradiciones, los paradigmas y los movimientos de cambio metodológico en la formación. Esta situación diversa, rica en producciones e innovaciones hoy supone una manera peculiar de entender, explicar e interpretar la realidad de la didáctica y, a la vez, de disponer de claras guías para la acción didáctica. Por otra parte, se defiende la corriente de pensamiento que propugna la existencia de diversos corpus o conjuntos de ciencias relacionadas con la educación, con independencia entre sí, pero interrelacionadas, y donde la didáctica cuenta con su propia especificidad en el abordaje del proceso enseñanza aprendizaje (objeto formal de la misma). De la didáctica

14 Dados los límites de este trabajo no podemos entrar en su análisis y nos limitaremos a su referencia según su categorización.

15 Ha sido una constante en el profesor Gonzalez Soto el trabajo en equipo, colegiado, construyendo y socializando la información y el conocimiento.

se espera que resuelva los problemas en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje, pero con una perspectiva más amplia que la propia del acto didáctico, en sus variables nucleares, teniendo como referencia las variables *endógenas* y *exógenas* del mismo, siguiendo el modelo tetraédrico del profesor Ferrández (Ferrández, 1996; Tejada, 2005, 2011).

“El objetivo es conseguir avanzar en la construcción de una teoría de la educación que ayude a interpretar la perspectiva de la práctica educativa y a la *interdisciplinariedad* que exige la didáctica” (Jiménez, González Soto y Fandos, 2006a, p. 33). Ello nos ubica en espacios del contexto de actuación ligados a las problemáticas de la cultura (ideología, selección de contenidos, ...), al contexto social e institucional (escuela, organización, contextos de relación, comunicación,...) a la dimensión personal (espacio de desarrollo profesional docente y al eje de la actuación discente). También conlleva asumir el campo de actuación del currículum como práctica y el conjunto de dimensiones, operaciones y componentes asociados a planificación, diseño, programación, desarrollo e innovación en los diferentes niveles de concreción curricular.

Cabe considerar igualmente, en línea explicativa de la obra, otras aportaciones. En este sentido, apuntar de nuevo algunas entradas en el *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*, junto con el profesor J.M. Jiménez, relativas a *grupo de aprendizaje, planificación de la enseñanza, programa didáctico* (2004a, b, c).

En otras tantas aportaciones igualmente mantiene nuevas consideraciones sobre la dimensión aplicada de la didáctica, en el nuevo contexto de acción de diseño, desarrollo e innovación curricular propiciadas por el propio proceso de convergencia europea, a la vez que en consideración a los planteamientos de formación basada en competencias y perfiles profesionales tanto en el ámbito formal como en el no formal. Sencillamente apuntar, en este sentido, entre otros, las problemáticas relativas a la configuración de los contenidos (Ferrández y González Soto, 2000); la programación didáctica (directrices de la acción didáctica: cultura, diseño de competencias y contenidos formativos procesos y propuestas de E-A (Jimenez, González Soto y Fandos, 2006, 2009), procesos y propuestas de E-A: el sistema metodológico en el proceso E-A (González Soto, 2001, González Soto, Jimenez y Fandos, 2009), medios y recursos materiales en la enseñanza (González Soto, 2000, Fandos, Jiménez y González Soto, 2006b), evaluación de instituciones (González Soto, Fandos y Jiménez, 2007), la calidad docente (González Soto y Fandos, 2010) y la propia innovación didáctica (Jiménez, González Soto y Fandos, 2009).

5. Referencias Bibliográficas

- Fandos, M.; Jiménez, J.M. y González Soto, A.P. (2006). Los medios y los recursos en la formación. En J. Tejada y V. Giménez (Coords.). *Formación de formadores. Escenario aula*. Tomo I. (271-374). Thomson.
- Ferrández, A. (1996). Didáctica y componentes del acto didáctico. En A. Ferrández (Coord.). *Didáctica General*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Ferrández, A. y González Soto, A.P. (1990). *La programación del aprendizaje*. Cuaderno 15. Materiales AFFA. Fondo Formación.
- Ferrández, A. y González Soto, A.P. (1992). La programación del aprendizaje. En A. Ferrández, A. y J.M. Puente (Dirs.), *Educación de Personas Adultas: Psicopedagogía y Microdidáctica*, vol. 2. (261-332). Diagrama.
- Ferrández, A. y González Soto, A.P. (2000). La configuración de los contenidos. En *XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía*. Ponencia 1ª. Sección III: Currículum para el cambio, 26-30 setiembre
- Ferrández, A. y Puente, J.M. (Dirs.). (1992). *Educación de Personas Adultas: Macrodidáctica*. vol. 1. Diagrama.
- Ferrández, A. y Puente, J.M. (Dirs.). (1992). *Educación de Personas Adultas: Psicopedagogía y Microdidáctica*, vol. 2. Diagrama.
- Ferrández, A.; González Soto, A.P. y Gairín, J. (1990). *Los componentes del acto de aprendizaje*. Cuaderno 10. Materiales AFFA. Fondo Formación.
- Ferrández, A.; González Soto, A.P. y Gairín, J. (1992). Los componentes del acto de aprendizaje. En A. Ferrández, A. y J.M. Puente (Dirs.), *Educación de Personas Adultas: Psicopedagogía y Microdidáctica*, vol. 2. (63-104). Diagrama.
- Ferrández, A.; González Soto, A.P. y Tejada, J. (1990). *Innovación curricular e investigación en la Educación de Personas Adultas*, Cuaderno 17 Materiales AFFA, Fondo Formación.
- Ferrández, A.; González Soto, A.P. y Tejada, J. (1992). Innovación curricular e investigación en la Educación de Personas Adultas, En A. Ferrández, A. y J.M. Puente (Dirs.), *Educación de Personas Adultas: Psicopedagogía y Microdidáctica*, vol. 2. (383-432). Diagrama.
- Ferreres, V. y González Soto, A.P. (Coords.) (2006). *Evaluación para la mejora de los centros docentes*. Praxis.

- González Soto, A.P. (1980a). *Sistema de unidades modulares de enseñanza*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona.
- González Soto, A.P. (1980b). *El sistema de unidades modulares de enseñanza*. PPU.
- González Soto, A.P. (1987a). Unidad didáctica. En A. Ferrández y J. Sarramona. (Coords.) *Didáctica y tecnología de la educación*. (230-231). Anaya.
- González Soto, A.P. (1987b). Enseñanza individualizada. En A. Ferrández y J. Sarramona. (Coords.) *Didáctica y tecnología de la educación*. (131-135). Anaya
- González Soto, A.P. (1987c). Enseñanza personalizada. En A. Ferrández y J. Sarramona. (Coords.) *Didáctica y tecnología de la educación*. Anaya
- González Soto, A.P. (1988) (Coord.). *Estrategias para la innovación didáctica*. Tomo 1. PFP. Programa de Formación del Profesorado. UNED.
- González Soto, A.P. (1988). Los ejes de la innovación: el centro educativo y el profesorado en Gonzalez Soto, A. (Coord.). *Estrategias para la innovación didáctica*. UNED.
- González Soto, A.P. (1989). *Formación adultos: un modelo de unidades modulares*. Ed. Humanitas.
- González Soto, A.P. (1989). *Proyecto docente e investigador*. Cátedra de Didáctica y Organización escolar. Universidad de Barcelona.
- González Soto, A.P. (1990). Metodología-estrategias. Unidad didáctica 5. En A. Medina y M.L. Sevillano (Coords.). *Didáctica-Adaptación. El currículum: Fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación*. Tomo 1. (671-859). UNED.
- González Soto, A.P. (1995). Las nuevas tecnologías en la formación ocupacional, en J. Gairín, A. Ferrández, J. Tejada y A. Navío (Coords.) *Formación para el empleo*. (109-130). Neo Comunicación
- González Soto, A.P. (1999). La evaluación de los planteamientos institucionales. En B. Jiménez, (Ed) y otros. *Evaluación de programas, centros y profesores*. (207-236). Síntesis.
- González Soto, A.P. (2000): Los medios y recursos materiales en la enseñanza. En Pérez Ferra, J.A. y Torres, M.A., *La calidad en los procesos educativos*. Oikos-Tau.
- González Soto, A.P. (2001). Sistema metodológico en el proceso enseñanza aprendizaje. En F. Sepúlveda y N. Rajadell (Coords.). *Didáctica general para psicopedagogos*. UNED.
- González Soto, A.P. (2002). In Memoria. En torno a la figura y obra del Dr. Adalberto Ferrández Arenaz. En L. Almazán, A. Ortiz y M. Pérez Ferra (Coords.) *Enseñanza, profesores y centros educativos*. (13-28). Universidad de Jaén.

- González Soto, A.P. (2011). *Evaluación para la mejora de los centros docentes*. Wolters Kluwer S.A.
- González Soto, A.P. y Fandos, M. (Coords.). (2010). *Garantia de Qualitat docent: Processos, estàndars i indicadors*. Publicacions Universitat Rovira I Virgili
- González Soto, A.P. y Gisbert, M. (1990). *El comportamiento del adulto durante el aprendizaje*. Cuaderno 12. Materiales AFFA. Fondo Formación.
- González Soto, A.P. y Gisbert, M. (1992). El comportamiento del adulto durante el aprendizaje. En A. Ferrández, A. y J.M. Puente (Dir.), *Educación de Personas Adultas: Psicopedagogía y Microdidáctica*, vol. 2. (143-180). Diagrama.
- González Soto, A.P. y Jiménez, J.M. (2004a). Grupo de aprendizaje. En F. Salvador, J.L. Rodríguez y A. Bolívar (Dtres.). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Vol. II. (59-60). Ediciones Aljibe.
- González Soto, A.P. y Jiménez, J.M. (2004b). Planificación de la enseñanza. En F. Salvador, J.L. Rodríguez y A. Bolívar (Dtres.). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Vol. II. (389-402). Ediciones Aljibe.
- González Soto, A.P. y Jiménez, J.M. (2004c). Programa didáctico. En F. Salvador, J.L. Rodríguez y A. Bolívar (Dtres.). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Vol. II. (pp. 464-469). Ediciones Aljibe.
- González Soto, A.P.; Fandos, M. y Jiménez, J.M. (2007). Evaluación de instituciones. En J. Tejada y V. Giménez (Coords.). *Formación de formadores. Escenario institucional*. Tomo II. (467-542). Thomson.
- González Soto, A.P.; Fernández, J.M. y Barrado, A. (1984): *Análisis de la Calidad de la Enseñanza*. Narcea.
- González Soto, A.P.; Ferreres, V. y Jiménez, B (1988). *La enseñanza secundaria: estado de la cuestión*. PPU.
- González Soto, A.P.; Guasch, M. y Ponce, C. (1995). Planificación y desarrollo de la intervención didáctica en el ámbito social. En A.P. González Soto, A. Medina y S. de la Torre (Coords.). *Didáctica general: Modelos y estrategias para la intervención social*. (213-258). Editorial Unviersitas S.A.
- González Soto, A.P.; Guasch, M. y Ponce, C. (1995a). Diseño curricular en el ámbito social. Teorías y modelos. En A.P. González Soto, A. Medina y S. de la Torre (Coords.). *Didáctica general: Modelos y estrategias para la intervención social*. (259-278). Editorial Unviersitas S.A.

- González Soto, A.P.; Guasch, M. y Ponce, C. (1995b). La evaluación. En A.P. González Soto, A. Medina y S. de la Torre (Coords.). *Didáctica general: Modelos y estrategias para la intervención social*. (p. 299-315). Editorial Universitas S.A.
- González Soto, A.P.; Guasch, M. y Ponce, C. (1995c). La planificación en el ámbito social. En A.P. González Soto, A. Medina y S. de la Torre (Coords.). *Didáctica general: Modelos y estrategias para la intervención social*. (p. 279-298). Editorial Universitas S.A.
- González Soto, A.P.; Jiménez, J.M. y Fandos, M. (2009). Procesos y propuestas de enseñanza y aprendizaje: el sistema metodológico. En A. Medina y M.C. Domínguez (Eds.). *Didáctica. Formación básica para profesionales de la educación*. (p. 273-310). Ed. Universitas, S.A.
- González Soto, A.P.; Medina, A. y Torre, S. de la (1995). *Didáctica general: Modelos y estrategias para la intervención social*. Editorial Universitas, S.A.
- González Soto, A.P.; Salvat, A. y Naves, S. (1983). *La programación didáctica en Bachillerato*. Narcea.
- Jiménez, B., González, A.P. y Ferreres, V. (1989). *Modelos didácticos para la innovación educativa*. PPU.
- Jiménez, J.M.; González Soto, A.P. y Fandos, M. (2006a). *Visió general de la Didàctica*. 35. Publicacions URV. Colecció EINA.
- Jiménez, J.M.; González Soto, A.P. y Fandos, M. (2006b). La programación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En J. Tejada y V. Giménez (Coords.). *Formación de formadores. Escenario aula*. Tomo I. (pp.209-270). Thomson.
- Jiménez, J.M.; González Soto, A.P. y Fandos, M. (2009a). Directrices de la acción didáctica: cultura, diseño de competencias y contenidos formativos. En A. Medina y M.C. Domínguez (Eds.). *Didáctica. Formación básica para profesionales de la educación*. (p. 225-271). Editorial Universitas, S.A.
- Jiménez, J.M.; González Soto, A.P. y Fandos, M. (2009b). Innovación didáctica. En A. Medina y M.C. Domínguez (Eds.). *Didáctica. Formación básica para profesionales de la educación*. (p. 355-399). Editorial Universitas, S.A.
- Puente, J.M. y González Soto, A.P. (1990). *Didáctica del aprendizaje de idiomas*. Cuaderno 20. Materiales AFFA. Fondo Formación.
- Tejada, J. (2005). *Didáctica-Currículo: Diseño, desarrollo y evaluación curricular*. Davinci Continental.
- Tejada, J. (2011). ¿Qué son la Didáctica y la Teoría del Currículo? En I. Cantón, y M. del Pino (Eds.). *Diseño y desarrollo del currículo*. (p. 19-40). Alianza Editorial.



Á n g e l - P í o G o n z á l e z S o t o

TECNOLOGIES DE LA INFORMACIÓ I LA COMUNICACIÓ APLICADES A L'EDUCACIÓ

Ángel-Pío González Soto: abriendo caminos

Julio Cabero-Almenara 

Rebut: 24/03/2022 Acceptat: 30/05/2022

RESUMEN

En el artículo se describen algunas de las ideas que el profesor Ángel González Soto ha expresado sobre el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación. Se presentan las ideas mostradas respecto las posibilidades que las TIC ofrecen para crear escenarios para la formación. Se aportan ideas del profesor respecto a las posibilidades de la formación virtual, así como los aspectos a los cuales se le deben prestar atención a la hora de su incorporación en la enseñanza. Al mismo tiempo, se presentan sus ideas sobre las diferentes competencias que los docentes deben tener para la incorporación de las TIC a la enseñanza, desprendiéndose de sus aportaciones en este aspecto ideas sobre cómo organizar y establecer la formación del profesorado. Lo expresado por el profesor Ángel-Pío en su trabajo lo lleva a considerarlo como un precursor en la implantación de la Tecnología Educativa en nuestro contexto.

Palabras clave: TIC; formación ocupacional; formación profesorado; uso educativo de las TIC; e-learning.

ABSTRACT

The article describes some of the ideas that Professor Ángel González Soto has expressed about the use of Information and Communication Technologies. The ideas shown regarding the possibilities that ICT offer to create scenarios for training are presented. The teacher's ideas are provided regarding the possibilities of virtual training, as well as the aspects to which attention should be paid when incorporating it into teaching. At the same time, his ideas are presented on the different skills that teachers should have for the incorporation of ICT in teaching, deriving from his contributions in this regard ideas on how to organize and establish teacher training. What Professor Ángel-Pío expressed in his work leads him to consider it as a precursor to the implementation of Educational Technology in our context.

Key words: ICT; occupational training; teacher training; educational use of ICT; e-learning.

UTE. Revista de Ciències de l'Educació
2021 núm. 2. Pàg. 45-57
ISSN 1135-1438. EISSN 2385-4731
<http://revistes.publicacionsurv.cat/index.php/ute>



DOI: <https://doi.org/10.17345/ute.2021.2.3117>

1. Ángel-Pío González Soto

El profesor Ángel-Pío González Soto fue una persona que a comienzo del presente siglo analizaba y reflexionaba sobre problemáticas didácticas y educativas, que el avance del siglo las situaron en el centro del debate, como son: la formación de formadores, la formación ocupacional y profesional, la formación en la empresa, las competencias, y al que aquí nos vamos a centrar: la incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) al mundo educativo en general, y a los que me he referido anteriormente en particular. Todo ello enmarcado en la idea que una nueva sociedad requiere la incorporación de nuevos recursos tecnológicos y nuevas acciones metodológicas y nuevas actividades respecto a cómo afrontar el hecho educativo (Fandos, Jiménez y González Soto, 2002 y 2006).

Y esta incorporación la hizo desde diferentes perspectivas y ópticas: la participación en proyectos de investigación, la dirección de tesis doctorales, la publicación de artículos. Y algo que no se debe olvidar su participación en los Congresos Internacionales de “Formación para el trabajo” y “Eduotec”; en este último, ya participó en el primero de ellos con una aportación en recuerdo de uno de nuestros compañeros fallecidos (González Soto, 1994).

Por otra parte, colaboró en el nacimiento y potenciación de diferentes revistas relacionadas directa o indirectamente con las tecnologías como son la revista “Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación” (<https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel>) y la revista UTE Teaching & Technology (Universitat Tarraconensis) (<https://revistes.urv.cat/index.php/ute/index>).

Digamos desde el principio que en sus diferentes aportaciones pueden observarse sus ideas y esfuerzo para situar la formación para el trabajo como un campo de actuación de los pedagogos y la reflexión sobre que la educación debería de adaptarse a los nuevos tiempos y a los nuevos requerimientos que se estaban presentando. Ya decía en el año 2007 que las TIC iban a influir de forma específica en la configuración de nuevos entornos y escenarios de formación, como son:

- Creación de entornos más flexibles para el aprendizaje.
- Potenciación de escenarios interactivos.
- Cambios en los modelos de comunicación y en los métodos de enseñanza-aprendizaje a utilizar por los profesores.
- Utilización de escenarios que favorecen tanto el autoaprendizaje personal como el trabajo en grupo y colaborativo.
- Surgimiento de nuevas modalidades de tutorización.
- Entornos de interacción humana.
- Generación de una cultura de la evaluación.” (González Soto, 2007, 14).

Realizados estos comentarios previos comenzaremos a abordar de forma más profunda algunas de sus ideas y propuestas respecto a la aplicación de las TIC.

Una de sus líneas de trabajo fue el acercar a todas las personas y colectivos las tecnologías de la información y comunicación, de ahí su preocupación por su utilización en la educación inclusiva y la creación de entornos usables y accesibles (González Soto y Farnos, 2009). Como señalaba: “La accesibilidad hace referencia, como hemos querido expresar, a la posibilidad de acceso, en concreto a que el diseño pueda “ser usable”, posibilite el acceso a todos sus potenciales usuarios, sin excluir a aquellos con limitaciones individuales –discapacidades, dominio del idioma, etc., o limitaciones derivadas del contexto de acceso– software y hardware empleados para acceder, ancho de banda de la conexión empleada, etc., (González Soto y Farnos, 2009, 51) y para favorecer esta inclusión también reclama que las TIC se adapten a los colectivos “más al margen de la revolución tecnológica son las personas mayores, los desempleados y aquéllos con un bajo nivel educativo como el colectivo de las personas mayores” (González Soto y Farnos, 2009, 51), para favorecer esta inclusión. La situación producida por la pandemia ha puesto de manifiesto lo acertada de su reclamación pues han sido colectivos altamente castigados por no poder acceder a las TIC. En una sociedad donde las TIC son una variable crítica para el desarrollo, su no acceso es motivo de discriminación social.

Pero en su percepción de las posibilidades que las TIC pueden aportar a la creación de nuevos escenarios formativos, no lo sitúa en la tecnología sino en la pedagogía. Como acertadamente señalaba: “Se suceden experiencias e investigaciones que intentan aplicar estas herramientas a la enseñanza, aunque muchas veces se cae en el error de olvidar que el acto didáctico responde a un binomio en el cual también debe tenerse en cuenta el aprendizaje, pues sólo en este sentido se contribuirá a la mejora de la calidad educativa” (Fandos, Jiménez y González Soto, 2002, 28).

Recursos tecnológicos a los cuales le incorporaba una serie de funciones didácticas básicas, que las concreta en: innovadora, motivadora, estructuradora de la realidad, formativa y solicitadora u operativa (Fandos, Jiménez y González Soto, 2006). Funciones que superan las que tradicionalmente se les han asociado y que van, desde su potencial estético, hasta su valor para hacer determinadas cosas de forma más rápida y fiable. Ya que nos habla de aspecto, como la incorporación de las TIC para crear nuevos escenarios y proceso de enseñanza de aprendizaje. Pero siempre no olvidarnos que malos usos o usos superficiales pueden “actuar como reforzador de un modelo previo o generar cambios superficiales” (Fandos, Jiménez y González Soto, 2006, 275). Todo ello como conclusión de dos reclamos constantes que efectuaba en sus trabajos: el imaginario que se posee sobre la educación y la formación. “Para enseñar no es suficiente con transmitir información. El inmediato uso de las TIC como medio didáctico en los procesos de enseñanza aprendizaje se ha traducido en una falta de estudio y reflexión sobre cómo deberían incorporarse y los

cambios que ello comporta en los elementos restantes que configuran el acto didáctico” (Fandos, Jiménez y González Soto, 2002. 38), y la formación del profesorado para el manejo educativo de estos elementos curriculares. En su visión se parte y reclama partir “de considerar que dicho proceso no puede analizarse del mismo modo que el tradicional y que para llegar a él, tanto profesores como alumnos han de prepararse o, si se prefiere, han de estar dispuestos a poner en juego unas actitudes y unas competencias diferentes a las requeridas por las metodologías tradicionales” (González Soto y Fandos, 2004. 7).

Pero en esta utilización de las TIC, nos llama acertadamente la atención respecto a los cambios que están produciendo estos instrumentos provocan diferentes contradicciones aparte de muchas expectativas e incertidumbre, sobre las que llama nuestra atención, como son los siguientes:

- a. La educación, con una fuerza en los momentos actuales como no ha ocurrido a lo largo de la historia, está llamada a desempeñar un papel importante en este tránsito, tanto por su importancia para ayudar a los seres humanos a situarse convenientemente ante la nueva perspectiva vital que se nos presenta, como por los cambios que ha de asumir en su propia esencia, debido al impacto de estas NTIC y a las posibilidades que le brindan.
- b. Las TIC van a cambiar —están haciéndolo ya— el panorama educativo. No se trata solamente de cambios en las modalidades educativas, en la metodología didáctica o en la relación individuo-información o aun en la comunicación.
- c. Las TIC, además, están provocando una revisión profunda del papel de las instituciones educativas, de sus agentes, de todos y cada uno de los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje y aun de la propia educación y formación.
- d. Con rapidez y contundencia se están introduciendo nuevos conceptos y modalidades, como los de “aprendizaje abierto”, “enseñanza flexible”, “escuela sin profesores”, y nuevos planteamientos respecto al sujeto que aprende, de la mano de las posibilidades de la interactividad, control, autoaprendizaje, etc., ofrecidas por estas TIC aplicadas al mundo educativo.
- e. En contra de lo que pueda pensarse, el problema no es estudiar capacidades y recursos que ofrecen las NTIC, sino buscar un modelo didáctico capaz de armonizar las potencialidades tecnológicas de tecnologías y la congruencia y significación en un proceso de enseñanza-aprendizaje lógico y equilibrado. La cuestión que importa estudiar para construir el futuro es, pues, una cuestión pedagógica, de enseñanza, de una nueva distribución de funciones a profesores y alumnos ese proceso de enseñanza-aprendizaje y de tratar de una nueva forma la información, el contenido, etc.

- f. Estamos ante un cambio en las formas de la enseñanza, pero, todo, se nos presenta un cambio en el fondo de esa enseñanza, en concepción (Fandos, Jiménez y González Soto, 2006, 361-362).

Aspectos que se siguen reclamando por aquellas personas que nos centramos en el campo científico de la Tecnología Educativa y en el de la utilización educativa de las Tecnologías de la Información y Comunicación.

También en otro trabajo (González Soto, 2009), nos señala otros elementos para la reflexión, de los cuales apuntaremos aquí algunos de ellos:

- La escuela (entiéndase en su sentido más amplio) no dejará de ser un elemento importante de la sociedad, pero ha de adaptarse necesariamente a la dinámica a su entorno.
- La escuela ha de usar, también necesariamente, cada vez más tecnología como facilitadora de los aprendizajes de los alumnos, lo que debe propiciar su flexibilidad (organizativa, formativa, de relaciones, etc).
- La relación de los individuos con la información va a ser exclusivamente electrónica, lo que implicará que los individuos necesitarán un mayor espíritu crítico para buscar, analizar, tratar o juzgar esa información, así como contar con esquemas cognitivos diferentes a los que estamos acostumbrados.
- Buena parte de los aprendizajes estarán apoyados en las redes sociales y se darán fuera de los centros formativos.
- Los individuos serán a la vez consumidores de información y creadores de ella a través de acciones individuales o comunitarias (comunidades virtuales o redes sociales)
- La virtualidad cubrirá un espacio importante de la web y la formación deberá tender a implicarse en su uso, en la medida en que esos escenarios pueden propiciar tácticas relevantes para el aprendizaje.
- El aula será, a través de las nuevas herramientas, un espacio abierto, flexible, amplio, inabarcable, difuso, etc.

Y de estos comentarios han pasado cerca de veinte años.

Pero sus análisis no se quedaron exclusivamente en los referentes teóricos, sino que a través de diferentes publicaciones defendió que el docente, independientemente de que ejerciera su actividad profesional de la enseñanza en el contexto o nivel que fuera, o se desarrollara en acciones de formación presencial o a distancia, utilizara una diversidad de recursos, medios y tecnologías para realizar su actividad profesional de la enseñanza. Y ello perfectamente se refleja en la obra que realizó en colaboración con otros compañeros destinada a la utilización de los medios y recursos para la formación de formadores, donde

indica una diversidad de ellos que pueden ser utilizados para tal fin como: los medios impresos (guías didácticas, materiales impresos elaborados por el profesor, o el periódico), los medios audiovisuales (las transparencias y el vídeo), los medios basados en las tecnologías de la información y la comunicación (la simulación, la enseñanza asistida por sistemas tutoriales “inteligentes”, los sistemas expertos, el vídeo interactivo y el CD-ROM, los sistemas hipertextos e hipermedia, y los sistemas de formación en red)

Pero esto no significa que con dicha relación quiera acotar los medios y recursos que pueden ser utilizados en la formación, ya que como señala respecto al espacio virtual “la simulación y los juegos cobrarán un papel importante, lo mismo que las nuevas formas de “socializar” el intercambio de información: blogs, wikis, vídeo, podcasts, telefonía móvil con sus posibilidades, etc.” (González Soto, 2009. 97).

Lo expresado nos lleva a destacar un pensamiento del profesor González Soto, y es que lo importante no es el recurso, ya que cada uno aporta sus posibilidades tecnológicas, comunicativas y expresivas; sino dentro de qué diseño instruccional y bajo qué paradigma educativo somos capaces de insertarlo. Lo significativo en su aplicación educativa no es la tecnología en sí misma, sino lo que el docente es capaz de hacer con ella y cómo lo articula en el proceso didáctico. Como acertadamente señalaba los medios y recursos tecnológicos deben ser comprendidos desde una perspectiva didáctica, lo que supone contemplar una serie de principios:

- a. Es preciso determinar el papel Hay que comenzar por el problema a resolver, no por el medio o instrumento a usar.
- b. La selección de medios no tiene sentido si previamente no hemos identificado las necesidades.
- c. Es preciso analizar los contextos de los procesos de enseñanza-aprendizaje y considerar todos los elementos de ese proceso.
- d. Hay que procurar que el diseño de medios refleje la filosofía del programa y las estrategias con las que va a utilizarse.
- e. Es necesario centrarse en el aprendizaje.
- f. Hay que seleccionar medios simples y disponibles, que puedan integrarse en el diseño y que puedan utilizarse con cierta permanencia.
- g. En todos los casos del profesor.
- h. Hay que tomar en consideración los elementos del sistema o entorno de acción que pueden ser de ayuda o apoyo al profesor o a los alumnos” (González Soto, 1996. 200-201).

Pero si se tuviera que destacar los esfuerzos realizados para comprender la incorporación de una tecnología específica a la enseñanza y las formas de uso en las cuales le podríamos sacar el máximo beneficio educativo posible, sin lugar a duda esa era la formación virtual. Ya desde que apareció esta modalidad de formación se mostró como un claro defensor de la misma, percibiéndola con claras posibilidades para ser aplicada tanto en la formación universitaria, como en la formación de los adultos y de los trabajadores en la empresa. Pero desde mi punto de vista lo importante no es la llamada de atención que realizaba respecto a esta formación, sino desde la perspectiva y óptica desde la que la efectuaba. Más que dedicar tiempo y esfuerzo al análisis a los que en los comienzos se centraban muchos de nuestros colegas: tipología de plataforma de formación virtual necesaria o el ancho de banda necesario para llevar a cabo una formación virtual de calidad. Sus trabajos (Fandos, Jiménez y González Soto, 2006; Ramírez y González Soto, 2012), se centraron en analizar variables más asociadas al campo educativo, como fueron, cómo diseñar asignaturas a desarrollar en un entorno de formación virtual, qué modelos didácticos podrían dar cobertura a esta modalidad de formación, cómo debían estructurarse los materiales didácticos que fueran a ser utilizados bajo esta modalidad de formación, cómo saber movilizar desde un punto de vista educativo las diferentes herramientas de comunicación sincrónicas y asincrónicas que las plataformas ofrecen para facilitar la interactividad entre el docente y el discente (variable que para él era clave para garantizar una formación virtual de calidad), o cómo crear materiales para la formación virtual con grandes niveles de usabilidad y accesibilidad que impidieran la exclusión de diferentes colectivos para poder trabajar en estos entornos formativos.

En el último de los aspectos comentados, una de sus reivindicaciones fue la potenciación de un e-learning inclusivo, respecto al cual indicó que “significa en esencia un cambio de concepción de actitudes, de roles, de prioridades y lo más importante, el usuario-alumno pasa a ser el responsable directo de la formación y de la educación y el Sistema permanecerá en un segundo plano como intendente, aunque realmente su importancia e influencia se verán aumentados, no sólo en cantidad, sino lo más importante, en calidad, permitiendo que la libertad de decisión del alumno le lleve a conseguir unos mejores resultados en su vida educativa” (González Pío y Farnos, 2009. 60).

Para el profesor González Soto, diversas son las pautas a las que le deberíamos prestar atención para crear entornos de formación virtual de calidad. La vigencia de sus ideas hace que la reproduzcamos completamente:

- Máxima fiabilidad del sistema tecnológico.
- Existencia de un sistema centralizado de soporte, para crear y mantener la infraestructura educativa y tecnológica.
- Utilización de directrices en el diseño y desarrollo de los cursos.
- Actualización y revisión periódica de los materiales.

- Diseñar el proceso de enseñanza y aprendizaje de forma que obligue o posibilite al alumnado a implicarse en el proceso.
- Posibilitar la interacción del alumnado consigo mismo y con el profesorado a través de diversos medios (email, chat, voz, etc.).
- Ofrecer respuestas constructivas a las consultas y aportaciones del alumnado, y hacerlo en un plazo breve.
- Enseñar al alumnado los métodos adecuados de búsqueda y tratamiento de la información.
- Proporcionar al alumnado información suficiente para determinar si tienen la motivación necesaria y los recursos adecuados.
- Dar a los estudiantes información complementaria sobre el curso, incluyendo objetivos, conceptos e ideas, y especificar claramente qué resultados se esperan del programa.
- Dar acceso a una biblioteca suficiente, que incluya recursos accesibles a través de la red.
- Acordar expectativas referidas a plazos de entrega y corrección de actividades.
- Ofrecer al alumnado acceso fácil al soporte técnico durante todo el curso, e instrucciones detalladas sobre el funcionamiento de los medios tecnológicos utilizados y sesiones prácticas antes del inicio del curso.
- Facilitar la transición del profesorado desde estrategias presenciales a estrategias on-line.
- Elaborar un proceso de evaluación de la efectividad pedagógica del programa, aplicando exigencias específicas.
- Evaluar la efectividad del programa con datos sobre inscripciones, costes y aplicaciones innovadoras y adecuadas a la tecnología (González Pío y Farnos, 2009).

Lo ocurrido en la pandemia, ha traído al centro del debate algunos de estos aspectos, y han puesto de manifiesto la significación de lo apuntado por el profesor Ángel-Pío.

En la actualidad, uno de las concepciones respecto a las Tecnologías de la Información y Comunicación, es la llamada de atención que se está efectuando respecto al cambio de su visión de manera que amplíemos la formas de percibir las y pasemos de verlas como TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) a TAC (Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento) y a TEP (Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación). Como señalé en otro momento (Cabero, 2014). Desde la perspectiva de las TIC, estos recursos son fundamentalmente percibidos como facilitadores y transmisores de información y recursos educativos para los estudiantes, que pueden ser adaptados a las necesidades y características independientes de los sujetos, pudiendo conseguir con ellos una verdadera formación audiovisual, multimedia e hipertextual. Desde la posición de las TAC, implica su

utilización como instrumentos facilitadores del aprendizaje y la difusión del conocimiento. Son por tanto vistas no tanto como instrumentos de comunicación, sino como herramientas para la realización de actividades para el aprendizaje y el análisis de la realidad circundante por el estudiante. Y por último, desde la posición de las TEP, se trataría de percibir las no como meros recursos educativos, sino también como instrumentos para la participación y la colaboración de docentes y discentes, que además no tienen que estar situados en el mismo espacio y tiempo.

Las percepciones citadas anteriormente ya fueron apuntadas en el 2009 el profesor González Soto, presentaba ideas de este tipo en el “V Congreso Internacional de Formación para el Trabajo”, donde impartió una conferencia denominada: “Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y del Aprendizaje y la Comunicación (TAC) y revolución formativa” (González Soto, 2009), y con ella reclamaba que se deberían empezar a movilizar percepciones diferentes respecto a las tecnologías a las que tradicionalmente se movilizaban en la cultura científica en aquella época, y desgraciadamente todavía aún.

González Soto (2004) señala que la relación entre la formación y las tecnologías se puede analizar desde tres perspectivas diferentes:

1. Desde la formación de base necesaria para acercarse a su comprensión y uso, dada su implantación y su incidencia en la conformación de la cultura y en el establecimiento de nuevas formas o nuevos sistemas de relación.
2. Desde la adquisición de nuevos conocimientos necesarios para incorporarse a mercado laboral cada vez más proclive a su utilización.
3. Desde su utilización como herramientas al servicio de la formación” (González Soto, 2004. 60).

Y es, desde la segunda, desde donde ya apuntaba la necesidad de que la ciudadanía adquiriera una serie de competencias digitales para desenvolverse laboralmente en la sociedad del conocimiento, donde la cuarta revolución industrial provocada por tecnologías como la robótica, la automatización, y la inteligencia artificial, están provocando la destrucción de empleos tradicionales, la automatización de una gran amplitud de otros, y la aparición de nuevos sectores laborales, muchos de los cuales se asocian al uso de diferentes tecnologías digitales. Apuntaba González Soto (1996), que las variaciones producidas en este sector por las tecnologías nos llevarían a tres aspectos: la variación de las profesiones establecidas, la aparición de nuevas profesiones, y la adecuación de los perfiles de formación profesional y ocupacional a las nuevas demandas y situaciones. Apuntando además que las tecnologías no solo se utilizarán en el mundo laboral para la comunicación, sino lo que es más significativo, para comunicar y gestionar el conocimiento (González Soto, 2009). Esta necesidad de formación ha llevado a la Unión Europea a

reclamar que sus ciudadanos deben poseer una diversidad de competencias que especifican en las siguientes: comunicación lingüística, matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, iniciativa y espíritu emprendedor, aprender a aprender, sociales y cívicas, conciencia y expresiones culturales, y digitales.

Pero para lo expuesto es necesario que el docente tenga una formación específica para la incorporación de las tecnologías en su práctica educativa. Pero lo primero como apuntaba: “el profesorado ha de ser consciente que ha dejado de ser el eje central del proceso” (Fandos, Jiménez, y González Soto, 2006. 313). Señalando, por una parte “que los profesores y formadores deben dejar de ser unos oradores o instructores para convertirse en asesores y mediadores del proceso de enseñanza-aprendizaje” (González Soto, 2009. 97), y por otra, que “el papel del profesor se centrará en la tutorización del proceso de aprendizaje, mientras que la enseñanza dejará de ser un proceso unidireccional para ser multidireccional” (González Soto, 2000. 75).

También el último trabajo citado anteriormente llamaba la atención, respecto a que el docente ha de ser un especialista en la creación de entornos de aprendizaje “apoyados” en las tecnologías; pero para ello, sugiere que debe dominar una serie de aspectos como los siguientes: planificación y diseño instruccional, la comunicación interpersonal, las técnicas de retroalimentación, las estrategias de aprendizaje, el conocimiento de la tecnología, la motivación, los estilos de aprendizaje personales, ... De forma más concreta apunta que teniendo en cuenta la realidad actual es necesario que el docente posea una serie de conocimientos, que distribuye, apoyándose en el trabajo del profesor Adell de la Universidad Jaume I, en los siguientes: conocimientos sobre los procesos de comunicación y de significación de los contenidos que generan las distintas TIC, así como un consumo equilibrado de sus mensajes; conocimientos sobre las diferentes formas de trabajar las nuevas tecnologías en las distintas disciplinas y áreas; conocimientos organizativos y didácticos sobre el uso de TIC en la planificación de aula y de centro; conocimientos teórico-prácticos para analizar, comprender y tomar decisiones en los procesos de enseñanza y aprendizaje con las TIC; dominio y conocimiento del uso de estas tecnologías para la comunicación y la formación permanente; y poseer criterios válidos para la selección de materiales, así como conocimientos técnicos suficientes para permitirle rehacer y estructurar de nuevo los materiales existentes en el mercado para adaptarlos a sus necesidades. (González Soto, 2004). Llamando la atención sobre la necesidad de una formación permanente del profesorado para no “perder la carrera tecnológica” (Gisbert, González Soto, Jiménez, Ponce, Contijoch, Lladó y Güel, 1998).

Respecto al alumno, y a lo largo de diferentes trabajos (Fandos, Jiménez y González Soto, 2002; González Soto, 2004), apuntaba la necesidad de que los estudiantes no fueran solo consumidores de recursos, sino que también se dedicaran a su producción. Y el tiempo ha abonado esta idea, ya que cada vez se reclama más que el alumno se convierta en

un proconsumidor de mensajes mediados, es decir, que no solo se dedique a consumir mensajes mediados, sino que también los produzca. Aspecto que cada vez va siendo más fácil debido a las posibilidades, que por ejemplo ofrecen los dispositivos móviles y las herramientas de la web 2.0. Por otra parte, no se debe olvidar que en la nueva versión de la taxonomía de Bloom para la época digital, la última categoría ya no es evaluar, sino crear, lo cual hace más relevante lo apuntado por el profesor Ángel-Pío.

Pero para González Soto (Fandos, Jiménez y González Soto, 2006. 361-362), la incorporación de las TIC supone una serie de retos para el docente y el sistema educativo, y, en concreto, apunta los cuatro siguientes: a) las NN.TT. están generando una sociedad del aprendizaje ante lo que debe responder el mundo educativo; b) las NN.TT. están produciendo una eclosión de información. La educación deberá ayudar a que los individuos estén realmente mejor informados, a mantener la atención en aquello que realmente importa, a no quedarse en la superficialidad de los mensajes, a que esa información cobre significado global y, sobre todo, genere conocimiento; c) las NN.TT. requieren, por sus propias características y potencialidades, transformar los mecanismos intelectuales necesarios a los individuos para el tratamiento de la información, debido fundamentalmente a los cambios que provocan en la concepción del espacio y del tiempo, Y también a su capacidad para “deslocalizar” la información y d) las NN.TT. permiten que emisor y receptor interactúen de tal manera que pueden intercambiar continuamente sus papeles comunicativos.

Finalmente, hay que señalar que el profesor Ángel-Pío fue un impulsor de la Tecnología Educativa en nuestro contexto, sin ser su campo de especialización, se acercó a ella desde el campo de la formación ocupacional y la formación para el trabajo. Ámbitos donde la tecnología estaba teniendo más presencia que en las escuelas, centros de bachillerato y universidades.

Por otra parte, nunca podremos olvidar su talante humano, su magisterio y su capacidad de buen comunicador, que a todos los miembros del “Grupo de Investigación Didáctica” de la Universidad de Sevilla, nos llevaba a considerarlo como un buen amigo y una buena persona. Como decía Antonio Machado:

*“Son buena gente que viven,
laboran, pasan y sueñan,
y un día como tantos,
descansan bajo la tierra”.*

¡Gracias Ángel!

2. Referencias Bibliográficas

- Cabero, J. (2014). Nuevas miradas sobre las TIC aplicadas en la educación. *Andalucía Educativa*, 81. Disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/revista-andalucia-educativa/en-portada/-/noticia/detalle/nuevas-miradas-sobre-las-tic-aplicadas-en-la-educacion-julio-cabero-almenara-1> (3/03/2014).
- Fandos, M., Jiménez, J. & González Soto, A.P. (2002). Estrategias didácticas en el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación. *Acción Pedagógica*, 11(1), p. 28-39.
- Fandos, M., Jiménez, J. & González Soto, A.P. (2006). *Los medios y recursos en la formación. En Tejada, J. (coord.). Formación de formadores*. Thomson, p. 271-369.
- Gisbert, M., González Soto, A.P., Jiménez, B., Ponce, C., Contijoch, M.T., Lladó, F. & Güel, M. (1998). El docente y los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje, En Cebrián, M. y otros (coords.). *Recursos tecnológicos para los procesos de enseñanza-aprendizaje*. ICE/Universidad de Málaga, p. 126-132.
- González Soto, A. P. (1996). Las nuevas tecnologías en la formación ocupacional: retos y posibilidades, en Bermejo, B., Domínguez, G. y Morales, J.A. (coords.). *Formación profesional ocupacional. Perspectivas de un futuro*. Grupo de Investigación Didáctica, p. 195-226.
- González Soto, A.P (2007). Las tecnologías de la información y comunicación y el espacio europeo de educación superior, En Cabero, J. y Barroso, J. (coords.) (2007). *Posibilidades de la teleformación en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Octaedro Andalucía, p. 5-20.
- González Soto, A.P. (1994). Formación basada en las nuevas tecnologías, En Blázquez, F. y Cabero, J. (coords.). *En memoria de José Manuel López-Arenas. Nuevas tecnologías de la Información y Comunicación para la Educación*. Alfar, p. 243-256.
- González Soto, A.P. (2000). Nuevas tecnologías y formación continua. Algunos elementos para la reflexión. En Cabero, J. y otros (coords.). *Y continuamos avanzando. Las nuevas tecnologías para la mejora educativa*. Kronos, p. 73-82.
- González Soto, A.P. (2004). Relación entre formación y tecnologías en la sociedad de la información, en Martínez, F. y Prendes, M.P. (coords.). *Nuevas Tecnologías y Educación*. Pearson Prentice Hall, p. 59-62.
- González Soto, A.P. (2009). Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y del Aprendizaje y la Comunicación (TAC) y revolución formativa. En Tejada, J. (coord.). *Estrategias de Innovación en la formación para el trabajo*. Tornapunta Ediciones, p. 89-104.

- González Soto, A.P. & Fandos, M. (2004). Las estrategias de aprendizaje y las posibilidades educativas de las TIC, Eduweb. *Revista de Tecnología de la Información y Comunicación en Educación*, 2(1), p. 7-23.
- González Soto, A.P. & Farnós, J.D. (2009). Usabilidad y accesibilidad para un e-learning inclusivo. *Revista Educación Inclusiva*, 2(1), p. 49-60.
- Ramírez, D. & González Soto, A.P. (2012). Modelo de acción docente con medios informáticos y telemáticos. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 40, p. 151-170.

Se hace camino al andar y luego se contempla y valora: Ángel-Pío un caminante en la Tecnología Educativa

Dr. Francisco Martínez Sánchez 

Rebut: 11/05/2022 Acceptat: 31/05/2022

RESUMEN

En este trabajo se ha tratado de aunar la figura profesional del Profesor Ángel-Pío González Soto con su personalidad y ver que su pensamiento estaba en línea con los profesionales de su época, que se ocuparon, de una u otra forma, de temas relacionados con la tecnología y, más concretamente, con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en su vertiente educativa y social. No se trata por tanto de una biografía ni de una valoración de sus trabajos, se trata más bien de una forma de aproximarnos a un gran profesional de la Tecnología Educativa y uno de sus precursores en nuestro país.

Palabras clave: TIC; profesorado; docencia; cultura; formación y humanismo

ABSTRACT

In this work we have tried to combine the professional figure of Prof. Ángel-Pío González Soto with his personality and see his thinking was in line with the professionals of his time who dealt, in one way or another, with issues related to technology and more specifically with Information and Communication Technologies (ICT) in its educational and social aspect. It is therefore not a biography or an assessment of his works, it is rather a way of approaching a great professional of Educational Technology and one of its precursors in our country.

Key words: ICT; teachers; teaching; culture; training and humanism

UTE. Revista de Ciències de l'Educació
2022 núm. 1. Pàg. 58-69
ISSN 1135-1438. EISSN 2385-4731
<http://revistes.publicacionsurv.cat/index.php/ute>



DOI: <https://doi.org/10.17345/ute.2021.2.3208>

“El mundo se divide en personas que hacen cosas y personas que se las atribuyen”.

D. Morrow.

1. Introducción

Desde hace algún tiempo me suelo sentar a la orilla del camino al que me refiero en el título de este trabajo. A la sombra de una morera, veo pasar a los viandantes. Unos caminan pausadamente y otros con mucha prisa. No me interesa donde van, pero si me interesan algunos de ellos, y no en cuanto a caminantes sino en cuanto personas. Esta situación de observador me permite ver y decir cosas que, si estuviese andando, o no vería o no sería recomendable hablar de ellas.

Es un privilegio estar aquí y ahora y por ello puedo plasmar mi recuerdo de Ángel, no con un trabajo científico en sentido estricto, sino más bien como el recuerdo del colega, del amigo al que la Tecnología Educativa me permitió conocer y admirar.

Por todo ello, pretendo que mi colaboración en este homenaje a Ángel sea capaz de unir su personalidad con su conocimiento y visión de la Tecnología Educativa y cómo, desde una gran cultura humanística, fue capaz de desarrollar su pensamiento sin olvidar a aquellos otros que han ido configurado el mundo de la Pedagogía y, dentro de ella, al de la Tecnología, eje y centro de su trabajo. No me ocuparé, por tanto, en resaltar su rica aportación a este campo, cosa que ya hace el Dr. Cabero en esta misma publicación con un estudio minucioso, detallado y valorativo de lo que supuso y supone, lo que significan sus trabajos para este campo del conocimiento pedagógico. Yo lo que quisiera sería ser capaz de unir su personalidad intelectual con la de otros intelectuales que, desde una perspectiva u otra, han reflexionado sobre aspectos del tema que nos ocupa y nos une.

Cuando conocí a Ángel, los dos andábamos en el camino y corriendo. Había que correr. La Tecnología Educativa no existía en los curriculum académicos españoles y, quienes, de una u otra forma y/o desde distintas instituciones tratábamos de desarrollarla y justificarla, se nos menospreció devaluando nuestro trabajo. Se nos bautizó, desde el mismo mundo de la Pedagogía, como chatarreros. Esta denominación ponía de manifiesto su gran ignorancia sobre el campo que pretendíamos abrir. Al final se consiguió y hoy, curiosamente, muchos de aquellos que criticaban y ponían en duda el sentido y el significado de la Tecnología en la enseñanza, son los primeros dispuestos a llevar la pancarta en la cabecera de la manifestación. Quiero recordar aquí y ahora, para quienes están en el camino, el gran riesgo que suponen los conversos.

Pero volvamos a nuestro objetivo. La primera impresión que me dio Ángel no fue muy favorable. Sus formas rotundas de hablar y sobre todo de dar su opinión dejaban poco margen para poder continuar la conversación. Ángel era un castellano de pura cepa.

Con el tiempo, mi percepción cambió totalmente y pude encontrar al compañero, al amigo que, desde sus formas castellanicas, tamizadas por las catalanas, siempre estaba dispuesto escuchar y estar a tu lado, apoyarte sin destacarse, con una lealtad absoluta y, todo ello, dentro de una ironía sutil, inteligente y, sobre todo, respetuosa y cariñosa.

Todo el tiempo que dedicaba a hablar de Tecnología le parecía poco. Tertulias interminables cerraban los días de trabajo de un congreso o un seminario. En ellas, las aportaciones de Ángel siempre fueron certeras y a la par de una profundidad muy significativas. Era un especialista, pero no en el sentido que dice Ziman (1987) los cuales "...fueron acusados de conocer más y más sobre menos y menos, hasta saber todo de nada". Era todo lo contrario, un humanista.

Para él, el tiempo no contaba, el tema nos interesaba a los que allí estábamos y a la par había que dar forma y ahormar dentro de las estructuras curriculares existentes todo aquel cuerpo de conocimientos sobre los que hablábamos. El tiempo, como decía, no contaba. "Si lo que hacemos nos interesa, el tiempo parece corto" (G. J. Whitrow. 1990. 4). Al final, la Tecnología Educativa se consolidó en los estudios pedagógicos españoles y Ángel fue muy importante en este hecho.

Con el paso del tiempo, la enseñanza se ha tecnologizado y buena prueba de ello es la devoción desmedida que hoy existe desde la enseñanza por las TIC. Pero si miramos esta situación desde el otro lado, creo que el problema se plantea en el hecho de que la tecnología no se ha didactizado y eso crea serias disfunciones. Recientemente, hemos podido verlo con las soluciones dadas a la escolarización en la época del Covid. Volveré más adelante a esta relación medios/metodología, tema tratado una y otra vez en las tertulias a las que hice referencia y en los trabajos de Ángel.

Vayamos paso a paso.

2. Los Profesores

El profesor fue siempre para Ángel el centro de toda acción pedagógica. Un profesor formado tanto en contenidos como en su transmisión. Recuerdo una frase que le escuché repetir varias veces: "me interesa lo que Vd. sabe no lo que Vd. cree". El conocimiento, la formación como centro de toda acción pedagógica. Pero el conocimiento es preciso crearlo no surge de forma espontánea y es ahí donde aparece el investigador que unirá el fruto de

su reflexión, de su investigación, a los conocimientos existentes, permitiendo y favoreciendo una acumulación de información científicamente generada con el esfuerzo de muchos. Esta concentración no tendría sentido si no se difunde y se distribuye entre toda la comunidad para que esta pueda aprovechar lo aportado. Ésta fue la trayectoria y el pensamiento del Dr. González Soto: un docente formado, centro de toda acción pedagógica, que investiga, sabe y difunde su trabajo para el aprovechamiento del mismo por otros profesionales.

La reciente situación que hemos pasado con la improvisación que el Covid, y a la que hice referencia más arriba, supuso una organización de la enseñanza mediante sistemas de clases (presenciales) retransmitidas por la red. Esta solución, propia de una fiebre tecnofílica, permite pensar en un retroceso a la época en que se vendió que la tecnología solucionaba todos los problemas de la enseñanza. Aquella época ya pasó y sus resultados son por todos conocidos. El no haber considerado otros aspectos, bien por ignorancia bien por indiferencia, de quienes debían planificar la incorporación de estos medios, pone de manifiesto una corriente de toma de decisiones en relación con las tecnologías en las aulas un tanto preocupante.

Si bien desde el campo de la Tecnología Educativa, está generalizando la idea, por otro lado mantenida desde los comienzos de la Tecnología Educativa en nuestro país, del profesor formado adecuadamente como centro de los procesos de enseñanza, los hechos ocurridos muestran otro camino, pero la experiencia habida pone de manifiesto una vuelta a la tecnofilia de nuevo.

Recientemente Salman Khan, (2020. 34) en una larga entrevista concedida a la revista TELOS y refiriéndose a la relación entre la tecnología y el docente decía: “Lo relevante en nuestro modelo no es la tecnología. Lo más importante es el profesor y si hay que elegir entre tecnología y un buen profesor, elijo a este último. Por eso tenemos toda la tecnología a disposición de los profesores, la tecnología es útil si contribuye al servicio que el profesor presta a los estudiantes”. Y añadía un poco más adelante “...también necesitas conocer profundamente la materia que vas a tratar”.

La tecnología en manos y a disposición de los docentes y no los docentes en manos de las tecnologías o de los intereses económicos que pueden surgir entorno a ellas.

3. La formación

La cultura, el conocimiento como eje central a partir del cual ha de construirse la formación del docente. En una sociedad inundada por la información, el conocimiento y con él la cultura, se presentan como una necesidad de forma que se pueda diferenciar el grano de la paja.

A este respecto dice Sartori, (1997. 42): “Para el hombre de cultura, la salvación no consiste en traspasar la cancela que lleva al Edén de la red, sino más bien la cancela que lo protege de la avalancha de mensajes. Porque el individuo se puede asfixiar en Internet y por Internet. Disponer de demasiada oferta hace estallar la oferta; y si estamos inundados de mensajes, podemos llegar a ahogarnos en ellos.”

Ángel ponía de manifiesto en cada trabajo, en cada conversación, su formación humanística que le permitía unir una investigación puntera con una docencia con una visión global. Diferenciaba con maestría lo significativo de lo superfluo.

Intelectual y humanista unidos en su persona, pero no en el sentido diferenciado que estos dos perfiles profesionales tenían en la Edad Media. “Uno es un profesor enfrascado en su enseñanza, rodeado de alumnos, sitiado por los bancos en los que se agolpaba el auditorio, el otro es un sabio solitario en su gabinete de trabajo, cómodamente instalado en un aposento amplio y rico donde se mueven libremente sus pensamientos. Aquí, el tumulto de las escuelas, el polvo de las salas, la indiferencia a la decoración del trabajo colectivo.

“Allá todo es orden y belleza. Lujo, calma y voluptuosidad” (Le Goff, 1985. 251).

Todo lo contrario, unió intelectualidad y humanismo, dos caras, a su juicio, de la misma moneda y que son la consecuencia de una formación extensa y que va más allá de las paredes del aula.

Siempre defendió para el docente lo que él fue en su vida profesional, un intelectual, un maestro, en el sentido clásico de su significado, que unía el conocimiento con la reflexión, la aplicación de la misma y su difusión: “...maestros de las escuelas ...El término designa a quienes tienen por oficio pensar y enseñar su pensamiento. Esta alianza de la reflexión personal y de su difusión en una enseñanza caracterizaría al intelectual” (Le Goff, 1985. 21)

Diferenció permanentemente entre disponer de información, tener información y conocimiento. “me interesa lo que Vd. sabe...” recordaba al comienzo. Internet y todos sus desarrollos ofrecen una posibilidad casi infinita de acceso a la información. Acceso casi ilimitado lo que no significa conocimiento: “La información se vuelve valiosa sólo cuando intervienen agentes intencionales que valoran esa información y la incorporan a su acervo de conocimiento ...” (Olivé, 2012.149).

Hablar de sociedad del conocimiento sólo por el hecho de estar a nuestra disposición una ingente cantidad de información es no saber qué significa esta denominación.

Hace algún tiempo escuche decir a alguien que no podría identificar en ese momento, que si tener a nuestra disposición mucha información lleva al conocimiento, los bibliotecarios serían sin duda las personas más formadas del mundo.

Quisiera en este punto traer una consideración a tener en cuenta a la hora de aproximarnos a los contenidos que nos facilita Internet. Nos decía Jeffries (2018) “Internet es un medio para lograr...un condón de alta tecnología contra la contaminación por ideas que pudieran cambiar nuestra visión del mundo” (447). Lo disponible en Internet puede ser para este autor una forma de impedir acceder a otras informaciones. Sólo desde una formación adecuada es posible apreciar, en cada situación concreta, este aspecto de los contenidos disponibles en las redes.

La información es necesaria, sin duda, pero la formación es imprescindible para poder usarla.

Existe la creencia, en cierta medida justificada, de que en estos momentos se disponen de toda la información necesaria para poder tomar decisiones cualquier profesional, incluido los docentes, pero se olvida con mucha frecuencia que solo desde una suficiente formación, desde esa concepción del intelectual de la que gozaba Ángel, se puede ser capaz de valorar esa información, tomar decisiones sobre la misma y, por último, saber difundirla. En definitiva, es el conocimiento, la formación adecuada y actualizada del profesorado lo que permite a este tener criterio, y ese criterio hará posible tomar decisiones sobre objetivos, contenidos, metodología, y por último sobre la tecnología a utilizar, en definitiva tomar decisiones sobre su acción docente.

A esta carencia de formación concreta a la que me refería y que pudimos comprobar en la crisis del Covid, se une una falta de motivación, por otro lado lógica, como consecuencia de no disponer de alternativas para su uso: para aceptar el uso de las tecnologías los docentes deben percibir su relevancia y beneficio en su práctica profesional. Para esto, su nivel de confianza en sus propias capacidades de aplicación juega un rol fundamental (Scherer, Siddiq y Tondeur. 2019) y si no hubo formación difícilmente puede haber confianza.

Junto a esta situación hay un hecho palpable, y es que los profesores en todo el mundo se van familiarizando cada día más con la tecnología y por tanto va a ser más fácil para ellos, a partir de ahora, implementarla en su docencia, pero evidentemente y no basta con la familiarización técnica con las tecnologías. Hace falta algo más.

Vengo manteniendo desde el comienzo la necesidad de formación de los docentes de forma genérica y sin entrar en los contenidos.

Los procesos de la enseñanza se dan siempre dentro de una realidad sociológica, dentro de una sociedad que es la que, en último término, establece sus necesidades y objetivos. Dada la situación actual en la que la situación se describe como volátil, incierta, compleja y ambigua (VUCA) aspectos que en buena medida nos pueden servir para reconocer por dentro a la “sociedad líquida” de que hablaba Bauman, nos encontramos ante una situación en la que resulta, cuando menos, complicado el marcar cuales han de ser los contenidos a

considerar en la formación de las nuevas generaciones. Todo es indefinición e inseguridad en lo que ha de venir. Con esas peculiaridades son con las que han de convivir y tratar de superar adecuadamente la problemática actual. Por extensión, y lógicamente, estamos en la enseñanza en esa misma situación de indefinición que obliga a pensar en nuevas posibilidades, pero sin poder utilizar referentes del pasado que puedan proporcionar puntos de partida para la situación actual.

Ese es el marco social en el que hay que moverse. Por otro lado, la generación Z, que han vivido con estas tecnologías desde los primeros años de su vida y que, lógicamente, han sido influenciados por ellas, han creado una dependencia de las mismas y han asumido que la popularidad coincide con el rigor, los seguidores con el conocimiento y el número de “me gusta” con el peso científico de su contenido.

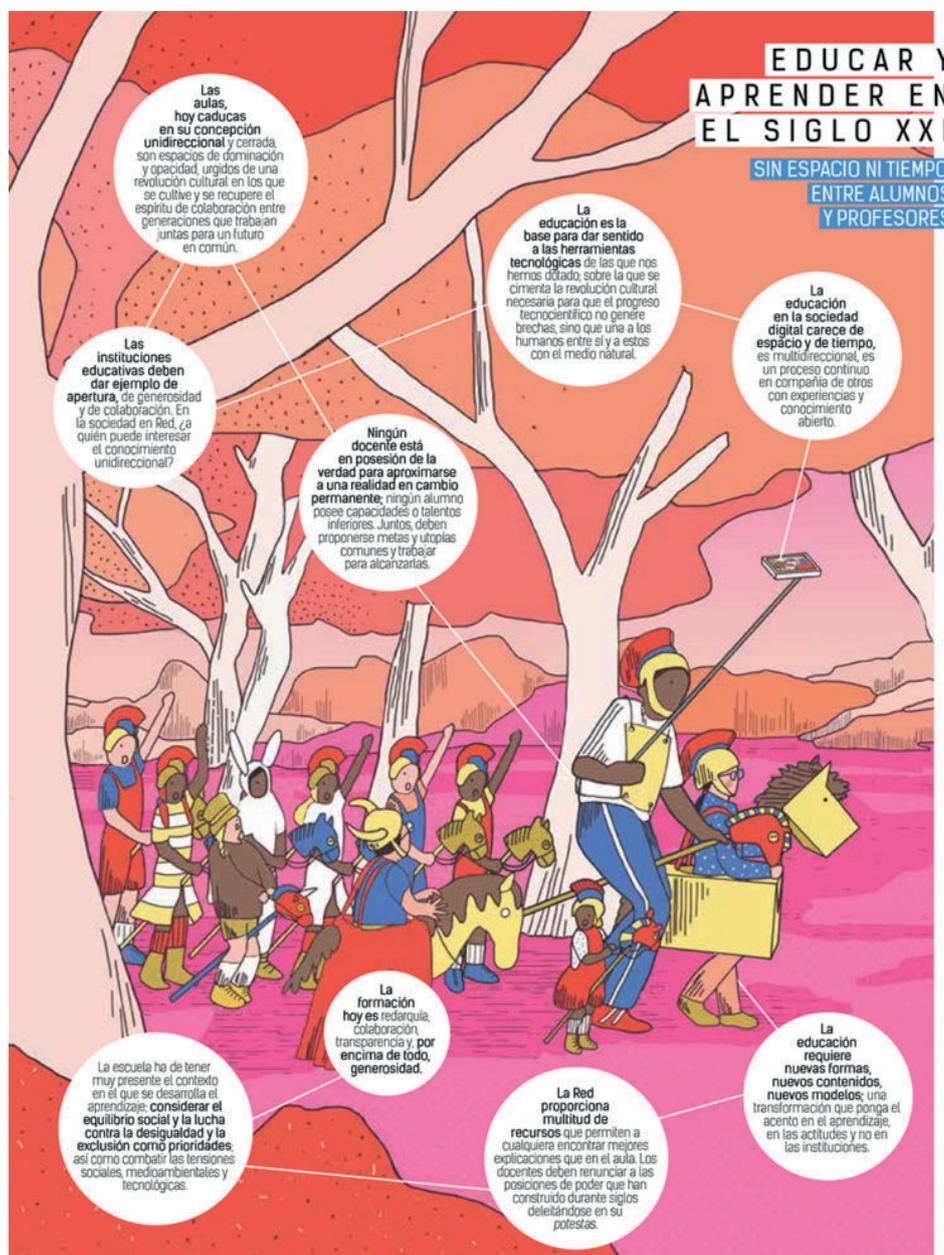


Figura 1: Educar y aprender en el siglo XXI (Khan, 2020)

Con estas dos situaciones condicionando el quehacer en la enseñanza estamos obligados a tener que plantearnos como formar hoy para el futuro, cuando el presente cambia permanentemente y el futuro es muy difícil de poder intuirlo desde hoy.

He traído aquí esta imagen en la que se recoge, de forma muy esquemática, alguna de las características que debe tener hoy la enseñanza pensando en el futuro. Estas características deben ser las que marquen los contenidos a incluir tanto en la formación de los docentes como de los alumnos, contenidos que van más dirigidos a facilitar el surgimiento de actitudes y conductas que a acumular información.

Formar personas que tengan los recursos intelectuales necesario para poder vivir y hacer crecer esa sociedad tan difusa que hoy no podemos definir. Es necesario formar para ser capaces de afrontar tareas que hoy desconocemos.

Cuando se habla de formación, entre otras cosas, se habla de contenidos y en esta ocasión es necesario hacer referencia a ellos. Dejando a un lado por evidentes aquellos que son los propios de la especialidad del docente debemos contemplar al menos dos campos del conocimiento. De un lado el manejo adecuado de la tecnología a emplear y de otro sus posibilidades comunicativas y por ende didácticas de las tecnologías, en definitiva formación metodológica.

Por lo que al alumno respecta habrá de dotarlo de instrumentos intelectuales que le permitan disponer de un criterio crítico que le ayude a poder valorar adecuadamente las fuentes de información del contenido de las mismas.

4. Tomar decisiones sobre tecnologías

Hay un aspecto de Ángel que quisiera resaltar en este momento. Por su profesión, tanto el aula como las salas de los congresos o su despacho, fueron sin duda su lugar de trabajo y por ende de transmisión de sus ideas sobre la tecnología y su presencia en la enseñanza. Pero hay algo que quiero añadir.

En numerosas ocasiones, como ya he apuntado más arriba, a lo largo del tiempo he podido comprobar, a la vez que disfrutar, de como otros espacios eran también lugares adecuados para hablar del tema, y añadiría algo, a hacerlo con mayor intensidad en el debate y con mayor profundidad. Una cafetería, la mesa de un bar, en un avión camino de algún congreso, en un restaurante mientras compartíamos con otros colegas y amigos una buena mesa. He tenido la gran suerte de poder ser testigo y participante de esos debates profesionales en los que Ángel se encontraba cómodo. Incisivo y a la par profundo. Eran ocasiones en las que se ponía de manifiesto su conocimiento amplio de los temas,

su fundamentación a la par que su reflexión personal sobre los mismos y su formación humanística. Creo que en esas ocasiones su aportación a la Tecnología Educativa fue muy importante y, desgraciadamente, no consta en su currículum.

Cuando recordaba lo anterior me vino a la memoria algo que había leído hacia algún tiempo y que ponía de manifiesto que el entorno profesional se complementa con otros más personales y en ocasiones más ricos: “fue en la cafetería del CERN donde Tim Berners-Lee bautizó en 1990 a la red con el nombre de World Wide Web. En Silicon Valley se dice que «las conversaciones noctámbulas en los locales Walker’s Wagon Wheel y en el Grill in Mountain View» han hecho «más por la difusión de la innovación tecnológica que la mayoría de seminarios de la Universidad de Stanford”. (Secord. Citado por Peter Burke, 2012.178).

Lo importante es que el conocimiento se genere y fluya, donde se construya es irrelevante.

Un tema que surgía una y otra vez en estos encuentros informales era la justificación, la razón de “porque este medio aquí y ahora”. El problema surgía con permanente incremento de medios, cada vez más sofisticados y con más posibilidades comunicativas y la necesidad de investigar sobre sus posibilidades metodológicas reales. Su existencia de una tecnología, por sí sola, no justifica su utilización.

Desde hace ya algún tiempo se viene repitiendo la idea de aceleración: “autores y pensadores desde Shakespeare a Rousseau, y de Marx a Marinetti, pasando por Charles Baudelaire, Goethe, Proust o Thomas Mann,² casi invariablemente observan... la aceleración de la vida social y, de hecho, la transformación acelerada del mundo material, social y espiritual”(Rosa, 2016.16). Un proceso que ha sido denominado de diferente forma : cultura acelerada, aceleración del tiempo, aceleración del proceso histórico, etc. pero en todos los casos pone de manifiesto ese incremento de la velocidad en los procesos que tienen que ver, directa o indirectamente, con la sociedad.

Centrándonos en los avances tecnológicos, con apariciones permanente de nuevas máquinas y su rápida generalización social, está provocando que en la enseñanza esté siendo sometida a esa misma aceleración en todo lo que tiene que ver con la innovación didáctica y la relación de esta con aquellos. Dada esa aceleración, “el proceso de decisión debe ser continuamente acelerado si se desea innovar con eficacia y al mismo tiempo enfrentarse de modo satisfactorio con las consecuencias de la innovación.” (Whitrow, 1990. 332).

Pero con la tecnología tiene una peculiaridad que no es posible obviar a la hora de tomar decisiones sobre ella. “La tecnología son herramientas que tienes que entender, esto es importante pero la tecnología no va a acudir en tu ayuda, ya que no le importas, no tiene valores” (Leonhard, 2019. 21).

Por tanto y como dice Diéguez, A. (2019. 197) “Los fines han de ser puestos por nosotros y no cabe ninguna delación de ello. Para poder considerar algo como una mejora hay que

saber antes con claridad cuál es el fin que se persigue” y añade “...preguntemos por qué deseamos esas transformaciones, o por qué razones se nos intenta convencer de que esas transformaciones son deseables, aunque no lo hubiésemos visto con anterioridad”, deberíamos ser capaces de pensar y tomar decisiones fruto de esa reflexión. La velocidad no deja tiempo pero si debe haberlo para el razonamiento mientras se actúa y se valora lo hecho. Y tal como mantuvo siempre el Prf. Ángel-Pío es el profesor quien ha de tomar todas esas decisiones.

De lo dicho se puede deducir que “no se trata de implementar tecnologías y dispositivos por ir probando las últimas novedades aparecidas. Muy por el contrario, es para permitirnos desarrollar las nuevas competencias demandadas por la sociedad en base a estas tecnologías habilitadoras de nuevos aprendizajes” (Covarrubias, 2019. 44-46) o siendo un poco más preciso favoreciendo el desarrollo de nuevas formas de enseñanza y de aprendizaje.

En ningún caso serán los medios a utilizar los que determinen esa metodología, a no ser que esos medios formen parte de los contenidos a transmitir. Los medios siempre han de estar al servicio de los métodos y son estos los que justifican el “porque este medio aquí y ahora” al que me refería más arriba. La innovación con TIC se ha de hacer no por la incorporación de las máquinas sino por el cambio en la metodología

5. Final

He dejado para el final algo que creo muy significativo en la personalidad profesional de Ángel.

De forma reiterada se suelen unir ideales con los sistemas, organizaciones, que esos mismos ideales construyen. Mucho más frecuente es confundir ambos defendiendo las organizaciones más allá de los principios que las engendraron.

En la novela “El Pentateuco de Isaac” el protagonista dice en un momento a un amigo: “confunde los ideales con el sistema y eso le viene de perlas al sistema.” (Wagenstein, 2002. 138) y añade “ni Karl Marx fue marxista, ni Cristo cristiano” eso habría sido imposible.

Ángel fue un docente universitario dentro de un sistema de enseñanza concreto pero que en ningún momento se dejó dominar por la cultura de la organización ni por sus tradiciones más o menos generalizadas. Siempre antepuso su criterio, sus principios a tradiciones y costumbres surgidas de la “organización”. No fue siempre una actitud fácil, pero si ponía de manifiesto una personalidad con principios propios que le permitían tomar decisiones al margen de lo que se suponía se “debía” hacer.

Allá donde estés querido Ángel, un fuerte abrazo.

*Itaca te brindó tan hermoso viaje.
Sin ella no habrías emprendido el camino.
Pero no tiene ya nada que darte.
(Konstantino Kavafis)*

6. Referencias Bibliográficas

- Aibar, E. y Quintanilla, M.A., (2012). *Ciencia, tecnología y sociedad*. Trota-CSI
- Burke, P., (2012) *Historia social del conocimiento* Vol. II, Titivillun (edición digital)
- Covarrubias, P., (2019), *El desafío de las universidades para preparar los talentos del futuro*.
TELOS 110, 44-46
- Diéguez, A., (2019). *Transhumanismo: la búsqueda tecnológica del mejoramiento humano*. Herder.
- Ema E. A., Melisa Alejandra P. M., (2022). *Escenarios y recursos para la enseñanza con tecnología: desafíos y retos*. Octaedro. Barcelona.
- Jeffries, S., (2018). *Gran hotel Abismo. Biografía coral de la Escuela de Frankfurt*. Turner Noema. Madrid
- Khan, S., (2020). *Telos*, 114. Septiembre
- Le Goff, J., (1985). *Los Intelectuales en la Edad Media*. Vol. I. Titivillun. (edición digital)
- Leonhard, G. (2019). *Entrevista a Gerd Leonhard*. *Telos* 110_Enlighted. p. 16-23.
- Olivé, L., (2012) en Eduard Aibar y Miguel Ángel Quintanilla, (2012). *Ciencia, tecnología y sociedad*. Trota-CSIC, p. 137-162.
- Rosa, H., (2016). *Alienación y aceleración*. Katz editorial
- Sartori, G., (1997). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Titivillus (edición digital)
- Scherer, R., Siddiq, F. y Tondeur, J. (2019). The technology acceptance model (TAM): A meta-analytic structural equation modeling approach to explaining teachers' adoption of digital technology in education. *Computers and Education*, 128, p. 13-35. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.09.009>

Secord (1994), Science in the Pub: Artisan Botanists in Early Nineteenth-Century Lancashire, *History of Science*, 32, p. 269-315.

Wagenstein, A., (2002). *El Pentateuco de Isaac*. Titivillus

Whitrow, G. J. (2003). *El tiempo en la historia*. Critica. Grijalbo Mondadori.

Ziman (1987). Knowing Everything about Nothing: Specialization and Change in Scientific Careers, Cambridge, 1987. Citado por Peter Burke (2012). *Historia social del conocimiento* Vol. II, pg. 345

Cuatro modelos didácticos para la formación en entornos virtuales centrados en el alumno

Jesús Salinas Ibáñez 

Jacoba Munar Garau 

Bárbara de Benito Crosetti 

Rebut: 27/05/2022 Acceptat: 02/06/2022

RESUMEN

Los modelos didácticos fueron uno de los temas que ocuparon a lo largo de su trayectoria al Dr. González Soto. Los abordó desde múltiples perspectivas, pero mayoritariamente fueron modelos que en distintos ámbitos orientan los procesos de formación en los nuevos entornos digitales. Se parte de la idea de modelo como eslabón entre la teoría y la práctica, que pretende analizar el hecho educativo, representar la realidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, observando diferentes elementos que intervienen en el mismo y a partir de dicho análisis y representación, guiar este proceso. Se presentan en este trabajo cuatro propuestas de modelos didácticos que se han ido generando a lo largo de las dos últimas décadas a partir de proyectos propios y desde diferentes perspectivas: desde modelos didácticos orientados al diseño, organización e implementación de entornos virtuales centrados en el alumno, hasta modelos que pretenden incorporar los fundamentos de la educación flexible, de la autonomía y participación del alumno en el proceso. La evolución de dichas propuestas muestra la modificación del papel de los principales agentes implicados: el profesor pasa de actor a diseñador de situaciones y escenarios de aprendizaje, y el alumno, de espectador a actor de su aprendizaje.

Palabras clave: modelo didáctico; aprendizaje flexible; itinerario personal de aprendizaje; aprendizaje personalizado; tecnologías emergentes

ABSTRACT

Didactic models were one of the topics developed by Dr. González Soto throughout his career. He approached them from multiple perspectives, but mostly those models guided the training processes in the new digital environments. It is based on the idea of a model as a link between theory and practice, which aims to analyze the educational fact and represent the reality of the teaching-learning process, observing different elements involved in it to guide this process. This paper presents four proposals for didactic models that have been developed over the last two decades from own projects and from different perspectives. From didactic models oriented to the design, organization, and implementation of student-centered virtual environments, to models that aim to incorporate the fundamentals of flexible education, autonomy, and student participation in the process. The evolution of these proposals shows the change in the role of the main agents involved: the teacher goes from actor to designer of learning situations and scenarios, and the student, from spectator to actor of their learning.

Key words: didactic model; flexible learning; personal learning environment; personalized learning; emerging technologies

UTE. Revista de Ciències de l'Educació
2022 núm. 1. Pàg. 70-86
ISSN 1135-1438. EISSN 2385-4731
<http://revistes.publicacionsurv.cat/index.php/ute>



DOI: <https://doi.org/10.17345/ute.2021.2.3208>

1. Introducción

Entre las aportaciones más interesantes que el Dr. González Soto hizo a la Didáctica, y, más especialmente a la Tecnología Educativa, sus trabajos relacionados con los modelos didácticos han sido de los más importantes. Abordó este tema de los modelos frecuentemente y lo hizo desde distintas perspectivas (Fandos et al., 2002; González Soto, 1995, 1999, 2002; González Soto y Fandos, 2007; Jiménez et al., 1989; Ramírez y González Soto, 2012). Varios de estos trabajos pueden integrarse en el ámbito de los aportes específicos de la Didáctica a la Tecnología Educativa y pueden verse, por una parte, como modelos del proceso Enseñanza-Aprendizaje desarrollados a partir de la teoría y, por otra, como modelos de investigación que determinan en gran medida la investigación aplicada.

Ha sido constante durante estos últimos años reflexionar sobre los modelos de enseñanza-aprendizaje que orientan los procesos de formación en los nuevos entornos digitales de enseñanza-aprendizaje. El punto crítico de reflexión –y que nos ofrece un enorme campo de investigación y de innovación- es adecuar las ventajas tecnológicas a los distintos elementos que integran el proceso de enseñanza-aprendizaje. Muchas veces esta reflexión lleva a pensar en un nuevo paradigma que requiere nuevos modelos didácticos, pero también existen posturas para las que, por el contrario, la esencia del proceso didáctico no ha variado y, en este caso, lo que se requiere es adaptar los modelos que se han manejado tradicionalmente en la Didáctica (Ferrández et al., 1979; Jiménez et al., 1989).

Mientras la Didáctica desarrolla modelos a partir de la teoría, basados en un análisis de variables y de sus relaciones en el acto didáctico, la Tecnología Educativa trata de aplicarlos a la resolución de problemas educativos. Lamentablemente, en este caso no existe, sin embargo, un único modelo; incluso algunos de ellos presentan características contrapuestas.

Como señala Jiménez et al. (1989), la Tecnología Educativa constituye, en este contexto, un ámbito de especificación e intervención sobre la práctica y la realidad educativa, y a su vez aporta a la Didáctica modelos de análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje y de investigación educativa. Este ámbito de intervención práctica evoluciona atendiendo a la irrupción de nuevos problemas y, como señala Cabero (2001), la especialización creciente que requiere su resolución no debe entenderse como independencia, que podría conducir a posiciones instrumentalistas y estéticas para la Tecnología Educativa. Y en este ámbito, los trabajos de González Soto han sido claves.

Un modelo en la definición de Escudero (1981) es una construcción que representa de forma simplificada una realidad o fenómeno con la finalidad de delimitar algunas de sus dimensiones. Desde esta concepción, un modelo contribuye a una visión aproximativa, orienta estrategias didácticas, estrategias de investigación y aporta datos a la progresiva elaboración de teorías. Para Joyce y Weil (2002) son planes estructurados que pueden usarse para configurar un currículo, para diseñar materiales de enseñanza y para orientar la enseñanza en las aulas. En este sentido, un modelo didáctico se caracteriza por la relación flexible, dinámica, dialéctica entre contenidos, fines, maestros, alumnos y métodos.

Las diferentes definiciones tienen en común que la función es analizar el hecho educativo, representar la realidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, observando diferentes elementos que intervienen en el mismo. Pero también, a partir de dicho análisis y representación, guiar este proceso. Es así como los modelos consiguen unir teoría y práctica.

Jiménez et al. (1989), insisten en esta idea definiendo el modelo como el eslabón entre la teoría y la práctica, dado que “definen y delimitan conceptos, pero a la vez nos indican cómo deben hacerse o llevarse a cabo las diversas acciones; son dirigentes de la acción en tanto en cuanto encaminan la intención y las operaciones necesarias hacia un fin determinado” (p.23).

Disponer de modelos didácticos al hablar de tecnologías digitales en el aprendizaje puede contribuir, de acuerdo con Salinas (2004a), a:

- La descripción unificada y sistemática de las experiencias existentes, a fin de conocer, con algún grado de provisionalidad, qué y cómo se desarrolla el aprendizaje a distancia en un determinado curso o experiencia.
- Apoyar y mejorar el diseño y desarrollo de cursos en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje
- La investigación más precisa de los cursos desarrollados al establecer explícitamente ‘parámetros’ a estudiar.
- En efecto, como afirma Ferrández (1989), la utilidad epistemológica, tecnológica y práctica de los mismos es que:
- “Sirven como organizadores de la actividad teórica, investigadora y de la práctica docente.
- Son plataforma de reflexión e investigación para generar nuevos planteamientos que estructuren la base y fundamento de nuevos modelos.
- Impulsan la espiral genética de la estructura científica de la Didáctica y, por lo tanto, su ámbito normativo y práctico.
- Tienen utilidad instrumental para el análisis, evaluación crítica del sistema educativo desde la macro-organización hasta los últimos niveles del proceso instructivo.

- Hacen referencia al momento histórico en el que dominan unas bases curriculares y se presta al análisis crítico de la situación diferencial.
- Bajo la visión de los anteriores principios, el estudio de los modelos, su yuxtaposición, comparación y crítica constituye una estrategia metodológica adecuada para la formación inicial del profesorado” (p.15).

En cualquier caso, un modelo tal como se señala en Jiménez et al. (1989) debe presentar, entre otras características, el ser provisional al tratarse de un instrumento de trabajo, no excluyente y adaptable.

2. Construcción de modelos didácticos para nuevos entornos digitales de enseñanza-aprendizaje

La construcción de modelos ha sido constante en los procesos de investigación del Grup de Tecnologia Educativa (GTE) de la UIB. Y esta sucesión de modelos responden fuertemente a la característica de ser provisionales, adaptables. En todo ese recorrido siempre hemos estado acompañados por el Dr. González Soto, bien participando activamente en el equipo, bien como referencia a través de sus trabajos.

La preocupación por disponer de modelos didácticos que contribuyan al diseño, organización e implementación de entornos virtuales centrados en el alumno ha constituido un primer acercamiento a la construcción de modelos. Pero también en los trabajos de organización de modelos que presentan el punto de vista del alumno se han tenido en cuenta las aportaciones de Jiménez et al. (1989), entre otras.

Junto a estas dos propuestas de modelos, se presentan, así mismo, el Modelo de Incorporación de Tecnologías Emergentes en el aula (MITEA), modelo centrado en el docente, que considera la incorporación de las tecnologías emergentes en el aula, para la generación de estrategias didácticas por parte de los docentes. Se trata de un modelo que potencia la autonomía y el control del estudiante. Y en esta última línea se incluye el Modelo de codiseño de itinerarios de aprendizaje, que enfatiza la personalización del proceso de aprendizaje mediante la participación, la agencia y la autonomía del estudiante.

2.1. Modelos didácticos para entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje

La generación de modelos didácticos orientados al diseño, organización e implementación de entornos virtuales centrados en el alumno fue una preocupación constante a lo largo de la primera década de este siglo. Los productos de proyectos como SEC2003-

04206 Modelos emergentes en entornos virtuales de Educación Superior. Estudio de los elementos tecnológicos, organizativos, comunicativos y de enseñanza-aprendizaje en entornos virtuales de formación universitaria, EA2007-0121 Modelos didácticos en los campus virtuales universitarios: Patrones metodológicos generados por los profesores en procesos de Enseñanza/Aprendizaje en Entornos Virtuales o EDU2008-05345 Diseño de estrategias metodológicas para el uso de Espacios Compartidos de Conocimiento mediante herramientas software y sistemas de gestión del conocimiento en entornos virtuales de formación, constituyen buenos ejemplos de ello.

En el proyecto SEC2003-04206, uno de los primeros aspectos que fueron trabajados fueron los elementos y las relaciones que conformarían un hipotético nuevo modelo (o mejor, modelos) de enseñanza-aprendizaje en entornos virtuales.

En este sentido, uno de los primeros trabajos es el “Análisis de los componentes de modelos didácticos en la educación superior mediante entornos virtuales” (Gallardo et al., 2005) presentado a EDUTECH 2005 y que puede ser considerado como un avance del estudio de los elementos fundamentales y de las relaciones que se establecen entre ellos en los distintos niveles de gestión de un entorno virtual de formación.

Es un momento de proliferación de “nuevos modelos” relacionados con los entornos virtuales y el e-learning. Pero la diversidad de “modelos e-learning” propuestos no contribuye a definir y contrastar principios para el diseño de los entornos centrado en el alumno, ni pistas para la solución de los problemas reales relacionados con la implementación de las tecnologías digitales en los escenarios de aprendizaje que se van construyendo. Para proporcionar consistencia y rigor, la propuesta pasa por una redefinición de los modelos tradicionales para conducir a un tipo de procesos de enseñanza-aprendizaje más flexibles.

Se parte entonces de trabajos como el de Ferrández (1996) o Jiménez et al. (1989) para considerar los distintos determinantes que deben tenerse en cuenta al configurar entornos de aprendizaje apoyados en las tecnologías digitales desde la perspectiva del usuario, desde la del profesor y desde la del administrador de la institución educativa.

Hay que tener en cuenta que en ese momento, un entorno virtual de aprendizaje es entendido como aquel espacio o comunidad organizados con el propósito de lograr el aprendizaje y que para que éste tenga lugar requiere ciertos componentes (Salinas, 2004b): una función pedagógica (que hace referencia a actividades de aprendizaje, a situaciones de enseñanza, a materiales de aprendizaje, al apoyo y tutoría puestos en juego, a la evaluación, etc.), la tecnología apropiada a la misma (que hace referencia a las herramientas seleccionadas en conexión con el modelo pedagógico) y los aspectos organizativos (que incluye la organización del espacio, del calendario, la gestión de la comunidad, etc.).

En Salinas et al. (2006), se plantea el proceso de diseño (o mejor rediseño) de un modelo de enseñanza-aprendizaje en entornos virtuales mediante una investigación de diseño y desarrollo. Para ello, en una primera fase, se realizó una revisión de la literatura contrastando los elementos identificados hasta este momento con la descripción de modelos didácticos y sus elementos ya clásicos en Didáctica (Escudero, 1981; Ferrández, 1996; Ferrández et al., 1979; Ferrández y Sarramona, 1987; Jiménez et al., 1989, etc). La finalidad de esta revisión fue la de completar los elementos a considerar en experiencias educativas en entornos virtuales de formación. En concreto, los modelos tenidos en consideración fueron: Moore, Gage, Nuthall-Snook, Bruner, Taylor, Jensen, Frank, Klausmeiler, Tecnológicos, modelo de Carroll, de Bloom, de Glaser, modelo Instructivo Básico, de Kemp, SFAI (Salinas et al., 2006).

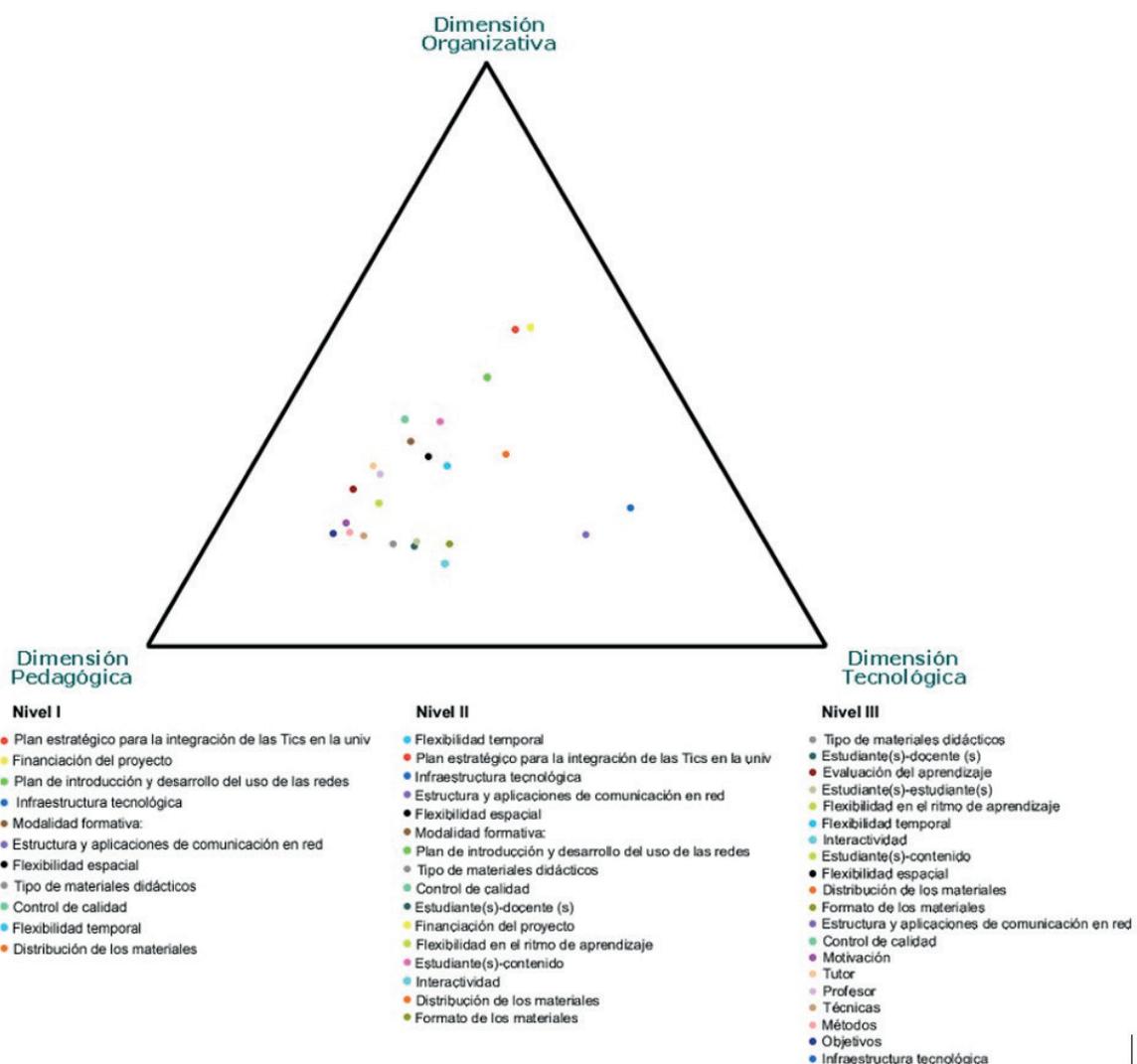


Figura 1: Distribución de los elementos en relación a dimensiones y niveles (Salinas et al., 2006)

A partir de aquí y contrastando con los propuestos en Gallardo et al. (2005), se identifican 32 elementos o constructos que pueden ser “situados” en relación a dos parámetros: niveles de gestión de un entorno virtual de formación (Salinas, 2005), y dimensiones pedagógica

(que hace referencia a actividades de aprendizaje, a situaciones de enseñanza, a materiales de aprendizaje, al apoyo y tutoría puestos en juego, a la evaluación, etc..), tecnológica (que hace referencia a las herramientas seleccionadas en conexión con el modelo pedagógico) y organizativa (que incluye la organización del espacio, del calendario, la gestión de la comunidad, etc..) (Gallardo et al., 2005; Perez-Garcias et al, 2006; Salinas 2004b).

En la representación del modelo tentativo de e-learning (Figura 1) puede verse claramente que la tendencia predominante de los elementos es hacia el vértice de la dimensión pedagógica. En la representación que hacemos por niveles puede observarse que dicha tendencia es más acusada conforme vamos llegando al nivel III.

En este modelo lo que se pretendía era resituar y redimensionar los elementos que aparecen en los modelos didácticos clásicos, poniéndolos a consideración de los expertos junto a elementos que aparecen en la literatura actual referida al uso de los entornos virtuales. Teniendo como marco de referencia la toma de decisiones pedagógicas en la enseñanza basada en entornos virtuales, conocer la importancia y el papel que juega cada uno de los elementos es importante, de ahí que se hayan delimitado y valorado los elementos que se han de considerar en los diferentes niveles de gestión y se han referido a las distintas dimensiones (pedagógica, organizativa y tecnológica).

A partir de este análisis, una primera representación de este modelo didáctico nos permite comprender las relaciones que se establecen entre los elementos tal como se representan en la Figura 2 (Salinas et al., 2007).

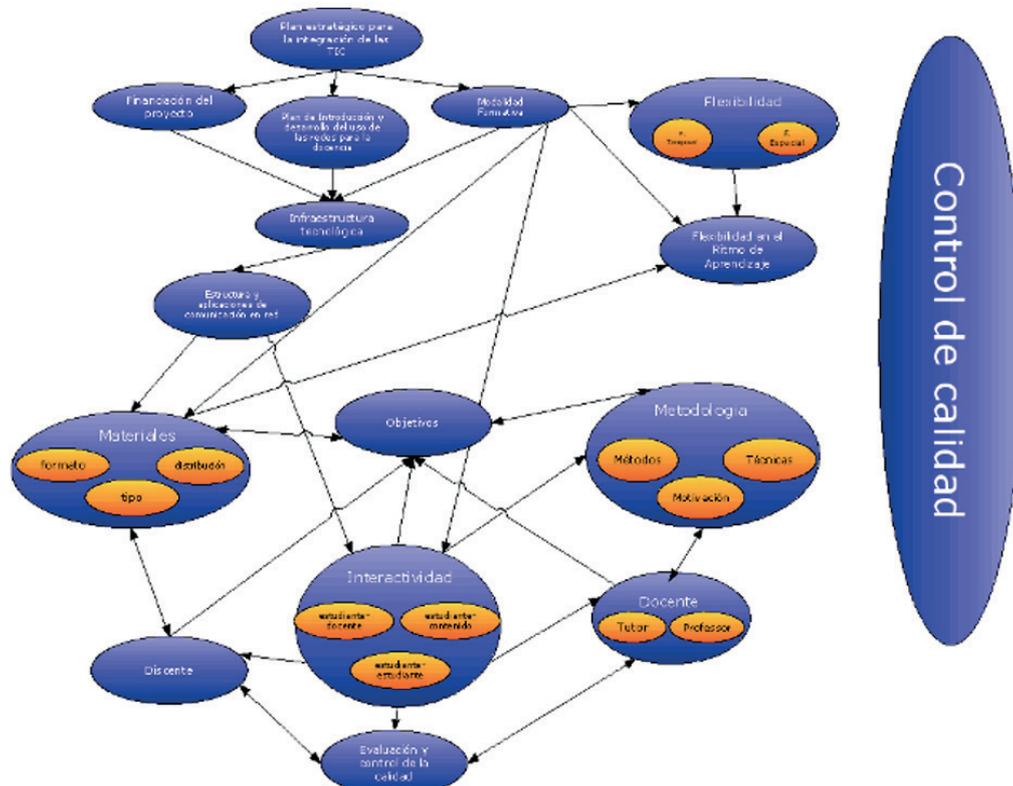


Figura 2: Representación provisional del modelo didáctico (Salinas et al., 2007)

En Salinas et al. (2007), se propone una nueva representación de modelo didáctico para la gestión de entornos virtuales de formación cuya operatividad se basa en su capacidad para facilitar y posibilitar la toma de decisiones (Ferrández, 1989; Jiménez et al., 1989).

La identificación y definición de los elementos definitivos que interactúan en el modelo se realiza desde una perspectiva que nos permita contemplar aspectos anteriores (Gallardo et al., 2005; Salinas et al., 2006). En este sentido se procura determinar aquellos aspectos de cada uno de los elementos que se “manifiestan” en los diferentes momentos de su gestión (Figura 3).

Se contextualizan, así, las relaciones que se generan entre los diferentes niveles de la representación provisional del modelo didáctico (figura 2) ya que ofrece una primera aproximación al modelo didáctico de gestión de entornos virtuales de formación. Para el diseño de la representación definitiva se hace necesario situar las relaciones de los elementos en cada uno de los niveles entendiendo que los tres niveles, aunque puedan aparecer de forma escalonada, interactúan entre sí durante el proceso de gestión del entorno.

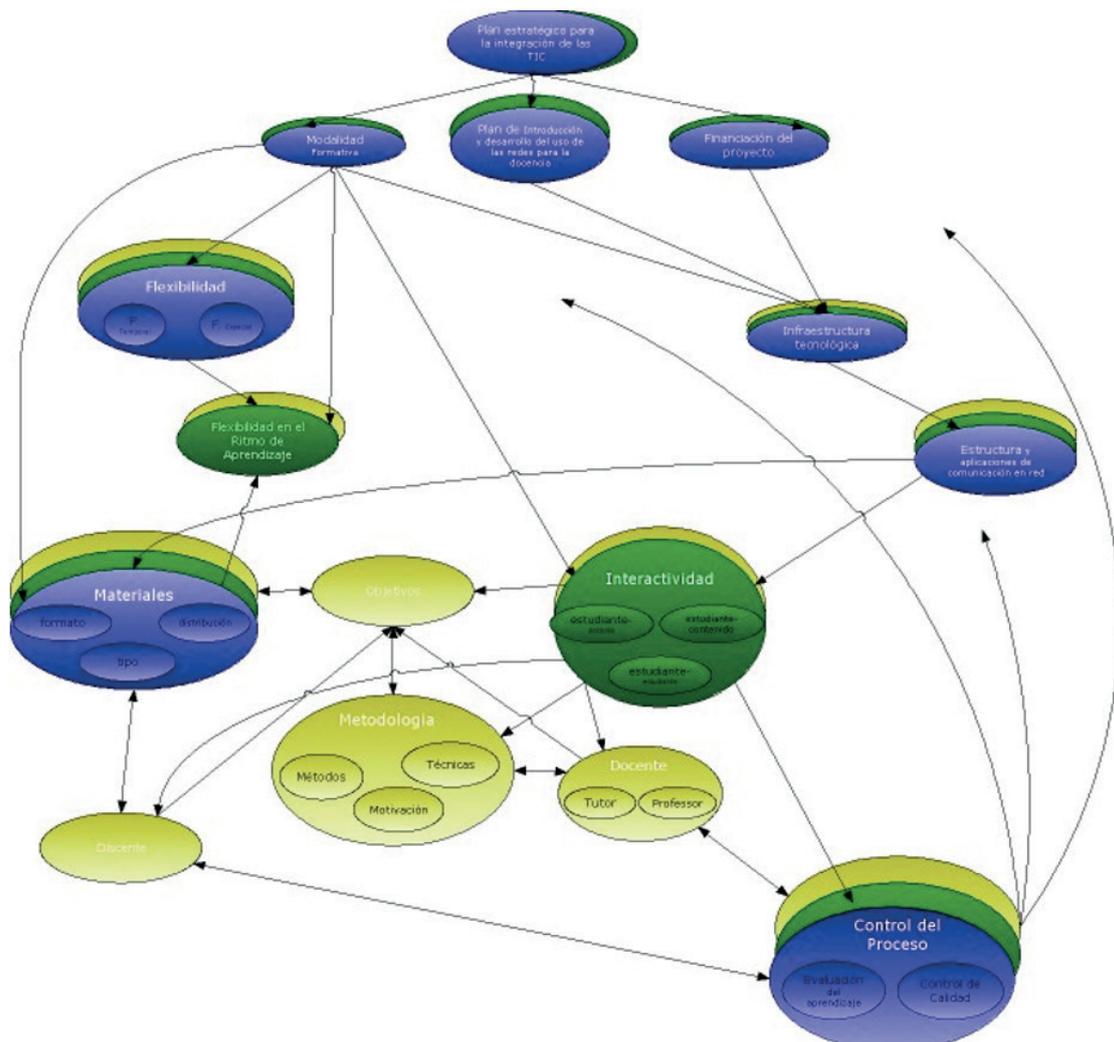


Figura 3: Representación gráfica de la propuesta del modelo didáctico para entornos virtuales (Salinas et al., 2007)

2.2. Modelos de educación flexible de aprendizaje

Generar este tipo de modelos no supone un cambio sustancial en los trabajos sobre modelos didácticos que contribuyan al diseño, organización e implementación de entornos virtuales centrados en el alumno, pero sí suponen un cambio de perspectiva, dado que ahora se organizan desde la visión, la actividad y la participación del alumno y su relación con los demás elementos.

En Salinas et al., (2011) se propone un modelo que se centra en la actividad que implica un PLE institucional, ya que el PLE que los estudiantes construyen se desarrolla a partir de uno proporcionado por la institución. La aplicación utilizada para su creación se pone a disposición de los estudiantes para que puedan combinar su entorno personal con el diseño académico/institucional proporcionado por la universidad. En consecuencia, el iPLE trata de integrar los servicios institucionales y aquellos externos considerados relevantes por los estudiantes para su aprendizaje a largo plazo (Casquero et al., 2010).

Los componentes del iPLE están estrechamente relacionados con los del proyecto EDU2011-25499 Estrategias metodológicas para la integración de entornos virtuales institucionales, sociales y personales dirigido a desarrollar nuevos modelos para integrar LMS con otros entornos, y el iPLE se presenta como uno de estos modelos. Ello condujo a la construcción de un Modelo de Aprendizaje Flexible, que utiliza el escritorio de un portfolio electrónico como puente de conexión entre el aprendizaje formal e informal.

Este modelo se sitúa en la tendencia a integrar lo formal, no formal e informal que representan algunos trabajos sobre PLE. En la intersección de lo formal e informal pueden situarse los entornos personales de aprendizaje, que se presentan como un sistema bisagra donde integrar el entorno virtual institucional en el que estamos distribuyendo cursos y asociado preferentemente al aprendizaje formal, y este entorno más informal que ofrecen redes sociales y comunidades virtuales de aprendizaje (Casquero et al. 2010; Salinas, 2009; White y Davis, 2011; Wilson et al., 2009).

En Salinas y Marín (2016) se define un modelo de educación flexible, configurando un escritorio personal en el e-Portfolio como comunidad de aprendizaje, en el que se combina el entorno de aprendizaje formal derivado del EVEA y algunas herramientas externas, y el entorno de aprendizaje informal procedente del uso de redes sociales, wiki, blog, etc. (ver Figura 4). Marín et al. (2014) describen una estrategia metodológica de integración de esos espacios de aprendizaje en el marco de una materia universitaria, combinando el uso del EVEA, así como herramientas sociales, tales como Twitter, marcadores sociales o los blogs.

La incorporación de aspectos del ámbito informal y no formal en los entornos formales facilita el uso de metodologías centradas en el estudiante, considerando a las instituciones educativas como instituciones de gestión del conocimiento. La idea responde al concepto de

ecología de aprendizaje, entendido como un entorno que apoya y promueve el aprendizaje caracterizado por ser adaptativo, dinámico, auto-organizado / dirigido individualmente; estructurado informalmente; diverso; vivo (Siemens, 2006).

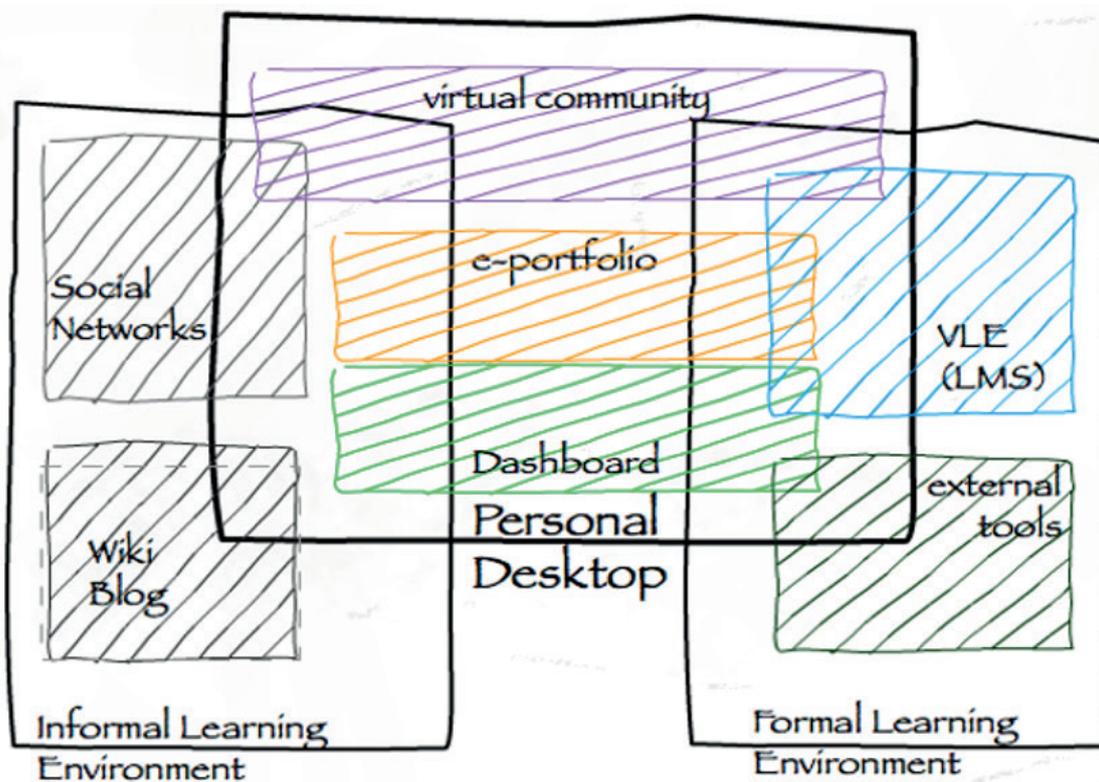


Figura 4: Modelo de educación flexible (Salinas y Marín, 2016)

Lo interesante de este tipo de modelos es la integración del aprendizaje formal e informal en una única experiencia de aprendizaje. Esta integración viene facilitada por el uso de redes sociales que superan los límites institucionales, y por el uso de nuevas aplicaciones de red para conectar un rango de recursos y sistemas en un espacio gestionado personalmente.

2.3. Modelos de incorporación de Tecnologías Emergentes en el aula (MITEA)

En este caso, desde una perspectiva centrada en el docente y considerando los factores que afectan a la incorporación de las tecnologías emergentes en el aula, se diseñó un modelo dedicado a proporcionar rutas o metodologías para que los docentes reconfiguren y contextualicen dicha incorporación en los procesos educativos propios: el Modelo de Incorporación de Tecnologías Emergentes en el aula (MITEA) para la generación de estrategias didácticas por parte de los docentes. Se trata de un modelo que, en todo caso, va también en la línea de potenciar la autonomía y el control del estudiante (Fig. 5) (Sosa, et al., 2018).

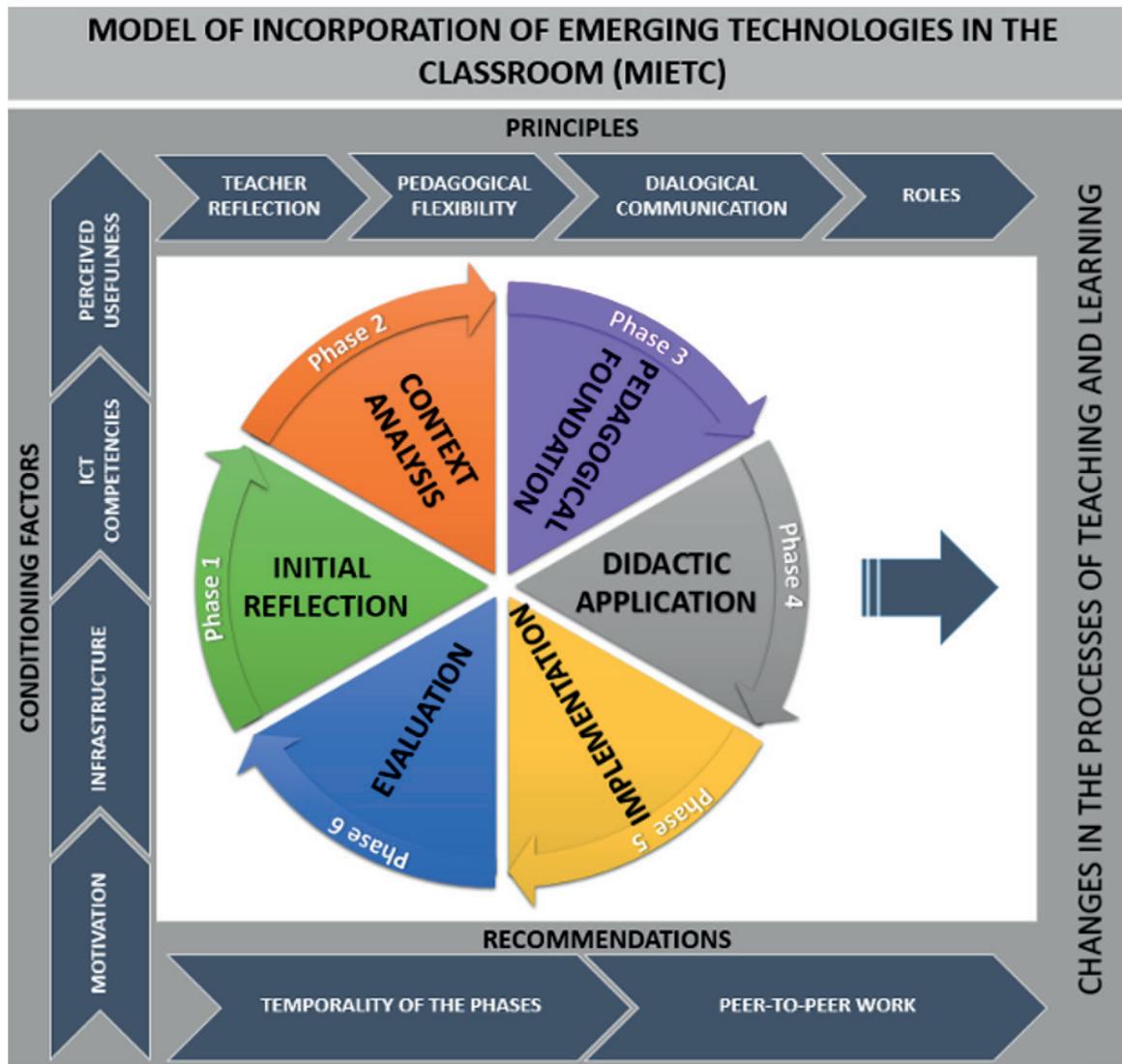


Figura 5: Modelo de Incorporación de Tecnologías Emergentes en el Aula (MITEA) (Sosa et al., 2018)

Este modelo se plantea avanzar, de acuerdo con Salinas (2009), desde modelos donde la enseñanza es concebida como un “proceso técnico”, contemplando al profesor como un simple ejecutor y al que habría que equipar de competencias y habilidades para aumentar su eficacia por medio de los recursos (desplegando lo que se ha denominado metodologías ‘genéricas’), hacia modelos más abiertos donde la enseñanza es concebida como un espacio de saber y conocimiento y espacio sociopolítico en el que el conocimiento se selecciona, legitima y distribuye a los sujetos diferencialmente, contemplando al profesor como profesional dotado de capacidad de decisión y juicio, capaz de reconstruir su propia práctica críticamente y de incluir los medios de un modo creativo (metodologías ‘específicas’).

La incorporación de metodologías centradas en el alumno, de metodologías ‘específicas’ o más artesanales desde la perspectiva del docente, requiere que los distintos entornos respondan a planteamientos abiertos, flexibles, como se ha señalado. Se espera que en estos entornos más abiertos puedan generarse propuestas curriculares y didácticas flexibles, adaptables a las características del usuario. Es imprescindible, por tanto, atender

al modelo de enseñanza-aprendizaje que subyace, y esto requiere una nueva mirada sobre los modelos pedagógicos.

2.4. Modelo de codiseño de itinerarios de aprendizaje

En línea con la evolución de los modelos didácticos descritos, derivados de las investigaciones realizadas por el grupo de tecnología educativa de la UIB, surge el interés por el diseño de estrategias metodológicas flexibles, centradas en el alumno cuyo eje principal es el diseño participativo o más bien codiseño del proceso de enseñanza-aprendizaje. De ello dan muestra los proyectos EDU2017-84223-R Estrategias metodológicas para la personalización de itinerarios de aprendizaje en entornos enriquecidos por tecnología y PID2020-113101RB-I00 Codiseño de itinerarios personales de aprendizaje en entornos conectados en educación superior, cuyo eje principal se centra en la construcción de itinerarios personalizados de aprendizaje. A partir de las dimensiones pedagógica, organizativa y tecnológica, incorporamos una nueva dimensión, la personal, relacionada con los entornos personales de aprendizaje (concretamente el iPLE). Los resultados de investigación han permitido profundizar en los elementos clave que caracterizan un modelo de codiseño para la construcción de itinerarios flexibles de aprendizaje (figura 5) en entornos tecnológicos y que se fundamenta en conceptos teóricos relacionados con: el codiseño del aprendizaje (Bovill, 2020; Gros, 2019); la autonomía, el aprendizaje autorregulado (Modelo Cíclico propuesto por Zimmerman y Moylan (2009)) y la agencia del estudiante (Jääskelä et al., 2016; Marín et al., 2020; Castañeda y Tur, 2020); los itinerarios personales de aprendizaje (Salinas y de-Benito, 2020; Salinas et al., 2022); y, los entornos enriquecidos por la tecnología-TELE (Bartolomé y Steffens, 2006; de-Benito et al., 2020).



Figura 6: Modelo de codiseño para la construcción de itinerarios personalizados de aprendizaje (traducido de Villatoro y de-Benito, en prensa)

En el caso de los modelos centrados en la flexibilización y personalización del proceso de enseñanza-aprendizaje, además potencian la apropiación de dicho proceso por parte del estudiante generando la autonomía, interés y participación de los estudiantes en su aprendizaje, pero sobre todo generando competencias transversales relacionadas con la gestión personal del aprendizaje, la autonomía y la autorregulación del proceso de aprendizaje (organización, motivación, evaluación,...), de comunicación y trabajo colaborativo (comunicación entre los actores mediante la transferencia y la construcción colaborativa de conocimiento) y competencias de vida personal y profesional.

3. Reflexiones y conclusiones

Una de las principales conclusiones que emergen de esta sucesión de trabajos es la constatación de que, en el campo de la formación, las posibilidades de las tecnologías no dependen exclusivamente, ni en mayor medida, de la potencialidad técnica de las herramientas utilizadas, si no que dependen de una concepción de la enseñanza en la que se prioriza el modelo de aprendizaje, de la forma de entender y potenciar la relación entre el profesorado y el alumnado y, en definitiva, de la importancia que adquieren los procesos pedagógicos en los entornos virtuales de formación. Obviamente, cada modelo habría que considerarlo en su contexto temporal, dada la celeridad que evoluciona el tema.

Los modelos didácticos se fundamentan tanto en las diferentes teorías y paradigmas educativos, como en la reflexión sobre la práctica educativa de las diferentes metodologías concretas. Esto implica que puedan existir algunas metodologías que estén en varios modelos. Y también que en función de un determinado modelo vamos a utilizar una metodología u otra. Disponer de metodologías o estrategias didácticas centradas en el alumno y que exploten las posibilidades de las tecnologías digitales, requiere disponer de modelos didácticos pertinentes. Y en este sentido van las distintas aportaciones del presente trabajo.

Otro de los aspectos constantes en la generación de los distintos modelos es la importancia de que los modelos sean, de acuerdo con Jimenez et al. (1989, p.22):

- Abiertos, capaces de interactuar con el medio
- Flexibles, capaces de adaptación y acomodación a diferentes situaciones.
- Dinámicos, capaces de poder establecer diferentes tipos de relaciones.
- Probabilísticos, capaces de poder actuar con unos márgenes de error/éxito aceptables y con cierto nivel de confianza.

Otro aspecto que se ha visto modificado en la virtualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje es el papel de los principales agentes implicados: el profesor y el alumno. El profesor pasa de actor a diseñador de situaciones y escenarios mediados de aprendizaje, y el alumno, de espectador a actor de su aprendizaje. Aquí se resaltan dos concepciones que reclaman: la consideración del docente como diseñador y la importancia para el éxito de los procesos del ejercicio de la autonomía, auto-regulación o agencia del estudiante.

4. Referencias Bibliográficas

- Bartolomé, A. & Steffens, K. (2006). *Self-regulated Learning in Technology Enhanced Learning Environments*. SELF
- Bovill, C. (2020). Co-creation in learning and teaching: the case for a whole-class approach in higher education. *Higher Education*, 79(6), 1023–1037. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00453-w>
- Cabero, J. (2001). *Tecnología Educativa*. Barcelona: Paidós
- Casquero, O., Portillo, J., Ovelar, R., Benito, M. & Romo, J. (2010). iPLE Network: an integrated eLearning 2.0 architecture from a university's perspective. *Interactive Learning Environments*, 18: 3, 293 — 308. <http://dx.doi.org/10.1080/10494820.2010.500553>
- Castañeda, L. & Tur, G. (2020). *Resources and Opportunities for Agency in PLE-Related Pedagogical Designs: a Literature Exploration*. *Interaction Design and Architecture(s) Journal - IxD&A*, 45, p. 50 – 68. Retrieved from http://www.mifav.uniroma2.it/inevent/events/idea2010/doc/45_2.pdf
- Escudero, J.M. (1981): *Modelos didácticos*. Oikos-Tau, Barcelona
- Fandos, M., Jiménez, J.M. & González-Soto, A.P. (2002). Estrategias Didácticas en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. *Acción Pedagógica*, 11(1), p. 28-39
- Ferrández, A. (1989): Presentación indicativa. En Jiménez, B., González Soto, A.P. & Ferreres, V.: *Modelos didácticos para la innovación educativa*. PPU, Barcelona, p. 11-16
- Ferrández, A. (1996). El formador en el espacio educativo de las redes. En Salinas, J. et al. (Coord.): *Redes de comunicación, redes de aprendizaje*. Publicaciones de la Universidad de las Islas Baleares, Palma de Mallorca.

- Ferrández, A. & Sarramona, J. (1987). *Didáctica y tecnología de la educación*. Madrid: Anaya.
- Ferrández, A., Sarramona, J. & Tarín, L. (1979): *Tecnología Didáctica. Teoría y práctica de la programación escolar* (2ª edición). CEAC, Barcelona.
- Gallardo, A., Torrandell, I, & Negre, F. (2005): Estudio de modelos organizativos en la enseñanza universitaria mediante entornos virtuales. EDUTECH '05. Congreso Internacional sobre Formación del profesorado y Nuevas Tecnologías. Santo Domingo (República Dominicana).
- González-Soto, A. P. (1995). La planificación en el ámbito social. En: González-Soto, A.P.; Medina, A. y Torre de la, S.: *Didáctica general: Modelos y estrategias para la intervención social*. Madrid: Universitas
- González-Soto, A. P. (1999). Nuevas tecnologías y formación continua. Algunos elementos para la reflexión. En J. Cabero, M. Cebrián. y otros (Coord.). *Nuevas Tecnologías en la Formación Flexible y a Distancia*, Edutec '99, p. 73-82. Sevilla: Kronos
- González-Soto, A. P. & Fandos, M. (2007). Las estrategias de aprendizaje y las posibilidades educativas de las TIC. *Eduweb* 1(2), p. 7-23.
- González-Soto, A. P. (2002). La didáctica y los contenidos de la enseñanza. *Educar* nº Extra (Ejemplar dedicado a: Adalberto Ferrández, el significado de su obra). 77-88
- Gros, B. (2019). *La investigación sobre el diseño participativo de entornos digitales de aprendizaje*. Universidad de Barcelona, 1-70. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.24298.06087>
- Jääskelä, P., Poikkeus, A.M., Vasalampi, K., Valleala, U.M., & Rasku-Puttonen, H. (2016). Assessing agency of university students: validation of the AUS Scale, *Studies in Higher Education*, DOI: 10.1080/03075079.2015.113069
- Jiménez, B., González-Soto, A., y Ferreres, V. (1989). *Modelos Didácticos para la innovación educativa*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Joyce, B., & Weil, M. (2002). *Modelos de enseñanza*. Gedisa, Barcelona.
- Perez-Garcias, A., Salinas, J., Piccolotto, D. & Darder, A. (2006): Modelos didácticos de un campus virtual. EDUTECH '06. Congreso Internacional sobre La educación en entornos virtuales: calidad y efectividad en el e-learning. Tarragona (España)
- Marín, V.I. , de Benito, B., & Darder, A. (2020). Technology-Enhanced Learning for Student Agency in Higher Education: a Systematic Literature Review. *Interaction Design and Architecture(s) Journal - IxD&A*, 45, pp. pp. 15 - 49. Retrieved from http://www.mifav.uniroma2.it/inevent/events/idea2010/doc/45_1.pdf

- Marín, V., Negre, F. & Pérez, A. (2014). Entornos y redes personales de aprendizaje (PLE-PLN) para el aprendizaje colaborativo. *Comunicar*, 42, 35-43. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-03>
- Ramírez Conde, D. & González-Soto, Á. (2012). Modelo de acción docente con medios informáticos y telemáticos. *Pixel-Bit. Revista De Medios Y Educación*, (40), 151-170. <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61442>
- Salinas, J. (2004a): Hacia un modelo de educación flexible: Elementos y reflexiones. En Martínez, F. & Prendes, M. P. (coord.): *Nuevas Tecnologías y educación*. Pearson-Prentice Hall, p. 145-170.
- Salinas, J. (2004b): Cambios metodológicos con las TIC. Estrategias didácticas y entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. *Bordón* 56 (3-4), p. 469-481.
- Salinas, J. (2005). La gestión de los Entornos Virtuales de Formación. Seminario Internacional: La calidad de la formación en red en el Espacio Europeo de Educación Superior. NETLAB. Tarragona.
- Salinas, J. (2009). Modelos emergentes en entornos virtuales de aprendizaje. Congreso Internacional Edutec 2009: Sociedade do Conhecimento e Meio Ambiente: Sinergia Científica. Manaus (Br).
- Salinas, J.; Darder, A. & de-Benito, B. (2022). Learning Design Based on Personal Paths and Learning Sequences for Activation, Development and Closure in Teaching. In Gómez, J.L. & Gómez, I. (Eds). *Design and Measurement Strategies for Meaningful Learning*. IGI Global
- Salinas, J. & De-Benito, B. (2020). Construcción de itinerarios personalizados de aprendizaje mediante métodos mixtos. *Comunicar*. 28 - 65, p. 31 – 42
- Salinas, J. & Marín, V. I. (2016). *Trajectory of an Institutional PLE in Higher Education Based on an e-Portfolios System*. In K. Terry, & A. Cheney (Eds.) *Utilizing Virtual and Personal Learning Environments for Optimal Learning* (p. 132-156). Information Science Reference. 10.4018/978-1-4666-8847-6.ch007
- Salinas, J., Marín, V. & Escandell, C. (2011). A Case of an Institutional PLE: Integrating VLEs and E-Portfolios for Students. The PLE Conference 2011. <http://journal.webscience.org/585/>
- Salinas, J., Negre, F., Gallardo, A., Escandell, C. & Torrandell, I. (2006): Modelos didácticos en entornos virtuales de formación: identificación y valoración de elementos y relaciones en los diferentes niveles de gestión. EDUTEC '06. Congreso Internacional sobre La educación en entornos virtuales: calidad y efectividad en el e-learning. Tarragona (España)

- Salinas, J., Negre, F., Gallardo, A., Escandell, C. & Torrandell, I. (2007). Análisis de elementos que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje en un entorno virtual de formación: Propuesta de un modelo didáctico. EDUTECH '07. Congreso Internacional sobre la Inclusión digital en la Educación Superior. Desafíos y oportunidades en la Sociedad de la Información. Buenos Aires
- Siemens, G. (2006). *Connectivism – Learning Theory or Pastime for the Self-Amused?* http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism_self-amused.htm
- Sosa Neira, E.; Salinas, J. & De Benito, B. (2018). Model of incorporation of Emerging Technologies in the classroom (MIETC). *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 13(6), 124-148. <http://online-journals.org/index.php/i-jet/article/view/8226>
- White, S., & Davis, H. C. (2011). Rich and personal revisited: translating ambitions for an institutional personal learning environment into a reality. The PLE Conference 2011. Southampton, UK
- Wilson, S., Sharples, P., Griffiths, D. & Popat, K. (2009). Moodle Wave: Reinventing the VLE using Widget technologies. University of Bolton, UK. <http://dspace.ou.nl/handle/1820/2238>
- Zimmerman, B. J., & Moylan, A. R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education* (pp. 299–315). Routledge/Taylor & Francis Group.



Á n g e l - P í o G o n z á l e z S o t o

FORMACIÓ DEL PROFESSORAT, FORMACIÓ PROFESSIONAL I FORMACIÓ OCUPACIONAL

Formación Profesional y Ocupacional

Blas Bermejo Campos 

Juan Antonio Morales Lozano 

Rebut: 27/10/2021 Acceptat: 03/12/2021

RESUMEN

Hablamos de Formación Profesional y Ocupacional para referirnos al conjunto de procesos formativos que ponen su énfasis en el mundo de trabajo, en la cualificación laboral. Procesos formativos que tiene su desarrollo tanto en el ámbito formal del sistema educativo (formación profesional básica, ciclos formativos, enseñanzas superiores) como en los ámbitos no formales a través de los sistemas de formación profesional para el empleo (vinculados a las políticas sociales y laborales: formación de desempleados) o los programas de formación profesional continua (formación y desarrollo profesional de trabajadores ocupados). A modo de homenaje al profesor Ángel-Pío González Soto realizamos un análisis de sus trabajos en el ámbito de la formación profesional y ocupacional y que han venido dibujando una línea de investigación y colaboración durante las últimas décadas. Se destacan por una parte los elementos contextuales de la formación, como a) la sociedad de conocimiento (como contexto de referencia de las necesidades de formación, b) la formación a lo largo de la vida (como respuesta política y educativa) y c) el adulto como sujeto de formación; y por otra parte los elementos didácticos, para promover la formación de la persona y particularmente su cualificación profesional, así como la caracterización de los procesos de planificación y programación de los procesos formativos y la consideración de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en estos procesos formativos centrados en el adultos y con una proyección al ámbito del trabajo.

Palabras clave: formación profesional y ocupacional; formación para el trabajo; bases contextuales de la formación; diseño de la formación

ABSTRACT

We speak of Vocational and Occupational Training to refer to the set of training processes that place their emphasis on the world of work, on job qualifications. Training processes that are developed both in the formal sphere of the education system (basic vocational training, training cycles, higher education) and in the non-formal spheres through vocational training systems for employment (linked to social and labor policies: training of the unemployed) or continuous vocational training programs (training and professional development of employed workers).

As a tribute to Professor Ángel-Pío González Soto, we analyse his work in the field of vocational and occupational training, which has been shaping a line of research and collaboration over the last few decades. On the one hand, we highlight the contextual elements of training, such as a) the knowledge society (as a reference context for training needs), b) lifelong learning (as a political and educational response) and c) the adult as a subject of training; and on the other hand, the didactic elements, to promote the training of the person and particularly their professional qualification, as well as the characterization of the planning and programming processes of the training processes and the consideration of the new information and communication technologies in these training processes centred on adults and with a projection to the field of work.

Key words: vocational and occupational training; training for work; contextual bases of training; training design

UTE. Revista de Ciències de l'Educació
2022 núm. 1. Pàg. 88-106
ISSN 1135-1438. EISSN 2385-4731
<http://revistes.publicacionsurv.cat/index.php/ute>



DOI: <https://doi.org/10.17345/ute.2021.2.3208>

1. Introducción

Queremos presentar, a modo de homenaje al profesor Ángel-Pío González Soto, unas referencias de nuestra colaboración académica, profesional y personal, especialmente en el ámbito de la formación orientada al trabajo, de la formación ocupacional (Bermejo y Morales, 1995) a lo largo de las últimas décadas. Una colaboración que se inicia a principios de los años noventa del siglo pasado a través del Colectivo de Investigadores en Formación Ocupacional (Grupo CIFO) junto con el profesor Adalberto Ferrández Arenaz; y desde el que se fue fraguando una variada colaboración con el Grupo de Investigación Didáctica de la Universidad de Sevilla (Grupo GID).

Podemos señalar como guía de esta relación/colaboración los congresos internacionales sobre formación ocupacional (CIFO) que se inician allá por el año 1991 en la Universitat Autònoma de Barcelona y se extenderán durante más de dos décadas como foros de encuentro, de colaboración de profesionales, expertos, investigadores e interesados en el ámbito de la formación orientada al trabajo. Al primer congreso siguieron otros: en 1995 en Barcelona, en 2011 y 2005 en Zaragoza, en 2009 en Granada y el último, por el momento, que tuvo lugar en 2013 en Tarragona, en la Universitat Rovira i Virgili, en donde el profesor González Soto desarrolló buena parte de su actividad universitaria como catedrático en el Departamento de Pedagogía y como especialista en Didáctica y Organización Escolar, tanto en el ámbito formal (estudios sobre didácticas específicas) como en el ámbito no formal (formación profesional y ocupacional, formación de formadores, organización de instituciones de formación, así como en el desarrollo y uso de las tecnologías de la información y comunicación).

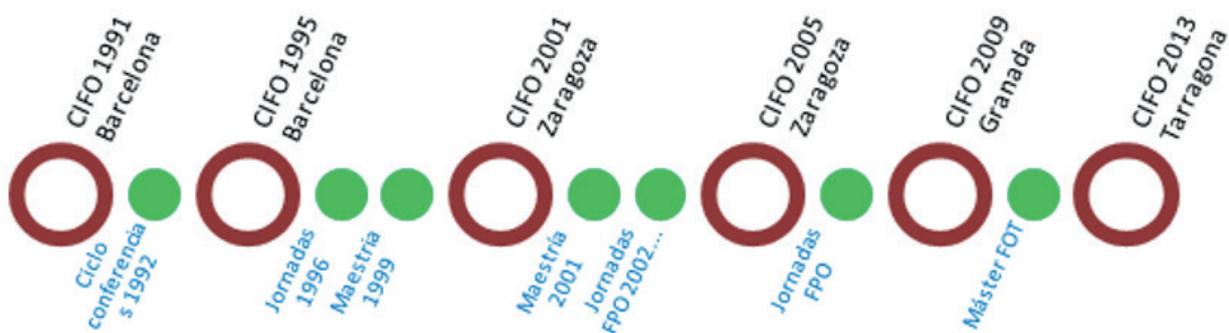


Figura 1: Congresos Internacionales de Formación Ocupacional (CIFO) celebrados entre 1991 y 2013

Paralelamente a estos congresos CIFO, desde la Universidad en Sevilla el Grupo de Investigación Didáctica (GID), con el apoyo de este colectivo de investigadores (Adalberto Ferrández, Ángel-Pío González, José Tejada, Pedro Jurado, Esteve Pont, Antonio Navío, Carmen Ruiz...), inicia el desarrollo de una línea de trabajo e investigación sobre la formación profesional ocupacional, en la que tendrá una referencia muy significativa la colaboración e impulso del profesor González Soto. Este camino se inicia en febrero del año 1992 con

la celebración del Ciclo de Conferencias de Formación Ocupacional y continúa en 1996 con el desarrollo de las primeras Jornadas sobre Formación Profesional para el Trabajo en colaboración con FETE-UGT Andalucía (Formación Profesional Ocupacional. Perspectivas de un Futuro Inmediato); una colaboración que se extenderá e intensificará a través de dos ediciones de la Maestría en Formación y Desarrollo de los Recursos Humanos (Universidad Internacional de Andalucía, Sede Iberoamericana de Santa María de la Rábida), las Jornadas de Formación y Orientación Profesional que en colaboración con FETE-UGT Andalucía (se celebraran varias ediciones durante unos años) o su colaboración como experto invitado en actividades del Máster Universitario en Formación y Orientación para el Trabajo que se imparte desde el curso 2011 en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

2. Elementos contextuales de la formación

La formación se suele presentar una respuesta, como alternativa... a variadas situaciones, pero su consideración como herramienta de desarrollo personal y social, requiere de unas bases contextuales, de las que hemos de ser conscientes: La sociedad del conocimiento (como contexto social, socio-cultural, económico... en el que hemos de situar nuestro punto de partida e incluso nuestra prospectiva), la formación a lo largo de la vida (como una interpretación de la formación y su importancia) o el adulto como sujeto de la formación (caracterización del adulto y su proceso de aprendizaje).

2.1. La sociedad del conocimiento.

“Comprender el mundo complejo en el que vivimos y lograr valorar las propias capacidades para interactuar con los demás y con el contexto es algo que está instituido en la letra del sistema educativo, pero que difícilmente se desarrolla en el contexto escolar” (González Soto, 2013, p. 51).

Vivimos en un mundo complejo (sociedad del conocimiento) y en un tiempo de incertidumbre, de acelerado y continuo proceso de cambio. Unos cambios impulsados por modelos políticos (económicos) hacia la liberalización (de mercancías, servicios, capitales, trabajo....) y otros propulsados por el desarrollo de las tecnologías (y en especial de las de la información y comunicación). Las tecnologías se encuentran inmersas en todos los ámbitos de nuestra vida; a unos nos solucionan problemas (nos permiten acceder a ingentes cantidades de información, nos posibilitan procesos hasta ahora duros y pesados, nos acercan a realidades asombrosas...), pero a otros les produce inquietud, temor... (imposibilidad de acceder a un puesto de trabajo o su pérdida). Estos acelerados cambios

tienen lugar en un entorno altamente competitivo (que requiere nuevos productos y servicios de forma continuada) y en una economía globalizada (libre circulación de mercancías y profesionales). Un mundo que también nos plantea, en el ámbito educativo, importantes retos a los que debemos hacer frente (Morales, Barroso y Puig, 2013).

Ante esta situación se pone de manifiesto la consideración y análisis de los procesos educativos, pues la formación obtenida en las instituciones educativas tienen una caducidad marcada por las cambiantes transformaciones y exigencias en las cualificaciones, en los cambios culturales y relacionales (modelos organizativos), en la transformación del mercado laboral, de la sociedad.... Es necesario considerar la formación como una exigencia creciente en el campo de los recursos humanos; y que ésta debe ser asumida como uno más de los servicios que el Estado y otras instituciones ofrecen permanentemente a los ciudadanos, como un producto de consumo para el bienestar social. Y en este sentido hemos de preguntarnos por las características del modelo formativo que habría de responder a esta demanda y su gestión. Un modelo que, contando con la profesionalidad de sus agentes, debería considerar el valor de la participación (comunidad educativa) y la autonomía (pedagógica, de organización y de gestión) de los centros educativos para contextualizar y desarrollar su proyecto educativo (Morales, Barroso y Puig, 2013).

En la sociedad del conocimiento, en la que estamos viviendo, cada individuo debe ir construyendo, de forma progresiva y continua, su proyecto de cualificación para convertir las oportunidades del contexto en realidades personales. Hablamos de un proceso de aprendizaje a lo largo de la vida, en el que la formación, en un sentido amplio, se entiende como un proceso de adquisición de conocimientos, de valores, de normas, de formación de actitudes, de capacitación progresiva para gestionar la propia vida y la vida en común, para interpretar e intervenir en nuestro entorno (social, cultural, productivo...). En definitiva, un proceso para ser persona (Morales, Barroso y Puig, 2013).

2.2. La formación a lo largo de la vida

“Los ciudadanos, desde edad temprana, deben ir construyendo imágenes reales y plurales de los contextos de vida y de aquello que constituirán el marco de su futuro, a la vez que deben adquirir niveles crecientes de autonomía y de compromiso con el “saber” y el “hacer” que regirán su vida” (González Soto, 2013, p. 51).

La formación a lo largo de la vida ha venido a imponerse como una necesidad y realidad; cada vez son más las demandas de cualificación para vivir en este mundo complejo, y cada vez más los impulsos políticos promueven consejos, orientaciones y acciones para hacerla viable (Morales, 2009). A este respecto presentábamos en el V CIFO, celebrado en Granada, una aproximación conceptual y contextual que volvemos a retomar.

Aprender a lo largo de la vida es una necesidad consecuencia de los innumerables cambios a los que debemos hacer frente, de las numerosas exigencias del contexto social (cultural, económico...). Hemos dejado atrás la época en la que la educación era sinónimo de escolarización, de la formación vinculada a una etapa de la vida (infancia) del individuo, para ser conscientes de la educación permanente, de un aprendizaje durante toda la vida del sujeto, que ha de comprender no solo la enseñanza formal, sino también la no formal. La educación se ha convertido como dice Ferrández (1996, p. 3) “en un todo mágico y siempre inacabado”. La Educación, desde esta dimensión del aprendizaje permanente, cobra protagonismo y se convierte en una pieza clave para el desarrollo de las sociedades actuales, las sociedades de la información, del conocimiento.

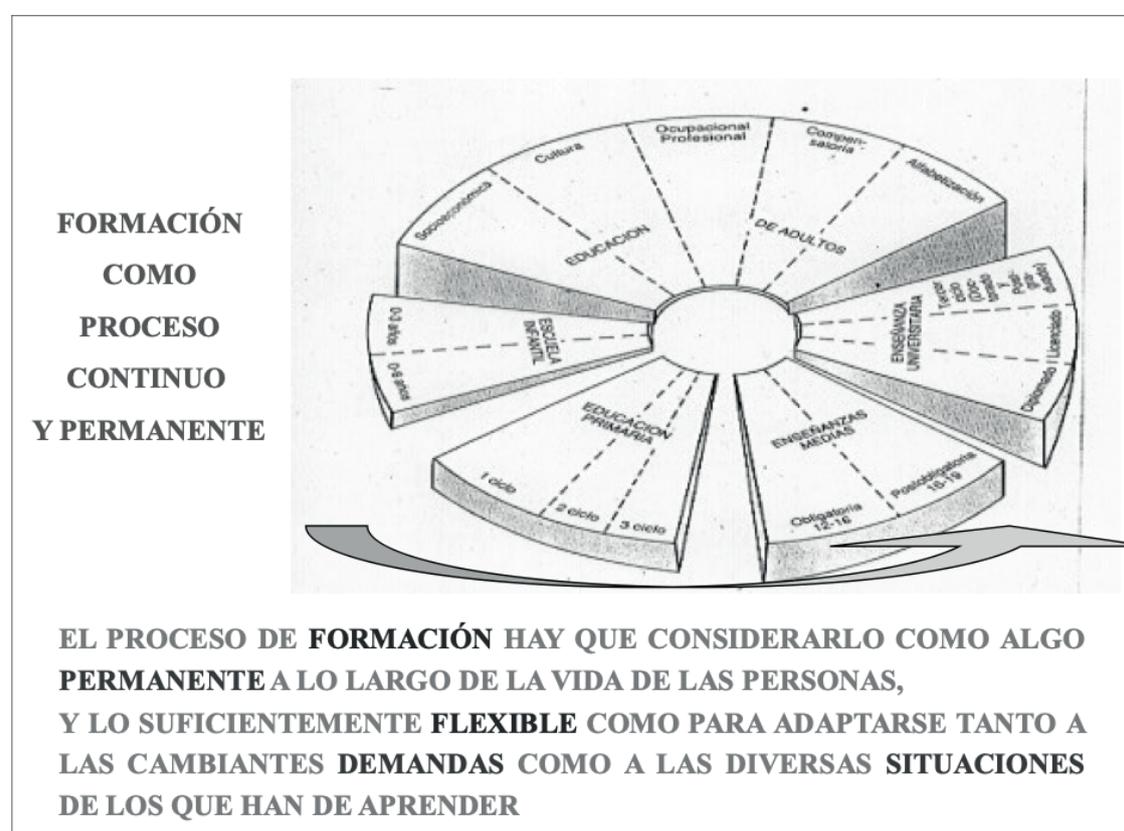


Figura 2: La Formación como proceso continuo y permanente

Podemos definir el concepto de educación permanente como un proyecto global que abarca el aprendizaje a lo largo de su vida en múltiples facetas, cuyo principal objetivo es contribuir al desarrollo integral de las personas. Sin lugar a dudas la defensa del aprendizaje permanente se hace desde un enfoque optimista según el cual en todas las etapas de la vida es posible adquirir nuevas habilidades, destrezas, actitudes, etc. Es decir, que siempre estamos aprendiendo a pesar de nuestros años (OIT, 2000).

Unas políticas que hemos de contextualizar en la Unión Europea, que desde su origen ha tenido entre sus objetivos atender al desarrollo de una formación de calidad en los estados miembros, por considerarlo como un factor importante en el progreso social y

económico. Así, en el Tratado por el que se crea la Unión Europea, firmado en Maastrich el 7 de febrero de 1992, encontramos un título (Título VIII) destinado a plantear aspectos relativos a la política social, de educación, de formación profesional y de juventud. Dentro de él, el capítulo tres está dedicado a “Educación, Formación Profesional y Juventud”, con dos importante artículos (126 y 127) que pueden ser considerados como el germen de las acciones que en este ámbito de actuación se irán desarrollando con posterioridad.

La preocupación de la Unión Europea en materia educativa (Puig, Morales y Domene, 2010) ha ido incrementándose con el paso de los años y entre algunos de los principales documentos que lo ponen de manifiesto podemos citar el Libro Blanco sobre Crecimiento, Competitividad y Empleo del que el Consejo de Bruselas de los días 10 y 11 de diciembre de 1993 toma nota acerca de la importancia atribuida a la educación y la formación como factores que contribuyen al cambio económico y social. Dos años después, en 1995 y con la intención de afianzar esta idea, la Comisión publica el “Libro Blanco sobre Educación y Formación: enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento”. Este mismo año, con fecha de 23 de octubre el Parlamento y el Consejo dictan la decisión nº 95/2493/CE por la que se declara 1996 como el “Año Europeo de la Educación y la Formación Permanentes” (Decisión del Consejo de Europa, 1996). Lo que constituye el primer hito importante que en materia de Aprendizaje Permanente desarrolla la Unión Europea, aunque sin lugar a dudas no es el más trascendente. En la citada decisión se parte de unas consideraciones previas que sirven de justificación a las acciones propuestas, entre las que cobran especial relevancia: La consideración de la función que desempeña la educación permanente para garantizar la realización personal, la transmisión de valores como la solidaridad y la tolerancia, la participación en los procesos democráticos de toma de decisiones y la contribución a mejorar las perspectivas de empleo a largo plazo. Parece pues, que a pesar de ser un hecho destacado, la convocatoria de esa celebración no supuso un cambio brusco en materia de formación y educación, hecho que si se logra con la denominada “Estrategia de Lisboa”, fruto del Consejo Europeo de Lisboa celebrado los días 23 y 24 de marzo de 2000. El nuevo objetivo estratégico fijado para la próxima década, que ha impulsado de forma contundente el aprendizaje permanente consiste en: *“Convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social”* (Consejo Europeo, 2000a).

Para el logro del citado objetivo, se plantean una serie de estrategias de carácter global entre las que se encuentran la modernización del modelo social europeo mediante la inversión en capital humano y la lucha contra la exclusión social, así como la constitución de un estado activo de bienestar. En el seno de esta línea de acción estratégica la educación y la formación para la vida y el trabajo en la sociedad del conocimiento cobran una gran importancia, ya que se describe bajo este enunciado la necesidad de adaptación

de los sistemas de educación y formación europeos a las demandas de la sociedad del conocimiento, para ofrecer así una mejora en el nivel y la calidad del empleo. La formación continua es considerada como “*un componente básico del modelo social europeo*” (Consejo Europeo, 2000a).

Posteriormente en junio de este mismo año, en el Consejo Europeo de Santa Maria da Feira se vuelve a insistir en la necesidad de trabajar en pro del aprendizaje permanente, aspecto éste que queda explícito de la siguiente forma: “*La educación permanente constituye una política esencial para el desarrollo de la ciudadanía, la cohesión social y el empleo. Se ha invitado a los Estados miembros, al Consejo y a la Comisión, dentro de sus ámbitos respectivos de competencia, a definir estrategias coherentes y medidas prácticas para fomentar la educación permanente para todos, promover la intervención de los interlocutores sociales, aprovechar todo el potencial de financiación pública y privada y hacer la enseñanza superior más accesible a más personas, en el marco de una estrategia de educación permanente*” (Consejo Europeo, 2000b).

Con el objetivo de ir avanzando hacia las metas propuestas en los mencionados Consejos, la Comisión Europea publica en noviembre de 2000, el “Memorandum sobre el aprendizaje permanente”, documento que pretende impulsar un debate a escala europea en torno a este concepto y sus implicaciones. El Memorandum comienza justificando la necesidad de fomentar el aprendizaje permanente, considerándolo como un “*principio director para la oferta de servicios y la participación*” (Memorandum, 2000).

De este modo se argumenta la estrecha relación existente entre el aprendizaje permanente, la promoción de la ciudadanía activa y el fomento de la inserción laboral y la necesidad de dar un enfoque completamente nuevo a la educación y la formación con objeto de adaptarla a los cambios económicos y sociales a los que nos enfrentamos. Por tanto, se reconoce el aprendizaje permanente como un concepto clave en el nuevo enfoque educativo, que “*debe englobar todos los tipos de enseñanzas y aprendizajes*” (Memorandum, 2000).

Dos referentes significativos de la política europea fueron marcados en el 2006, por el Parlamento Europeo y el Consejo:

- a. Decisión nº 1720/2006/CE de 15 de noviembre por la que se establece un programa detallado de acción en el ámbito del aprendizaje permanente.
- b. Recomendación de 18 de diciembre sobre competencias claves para el aprendizaje permanente.

2.3. El adulto y su formación

“Todo lo que venimos diciendo parece que nos lleva a considerar el proceso de formación para el trabajo y de formación en la empresa, por un lado como un proceso complejo y, por otro, como un proceso orientado hacia la capacidad de cada persona; en resumen,, los individuos necesitan ganarse la vida y para eso es preciso lograr unas capacidades para hacerlo, pero cercanas a lo que cada uno es capaz de hacer, pero eso es difícil, entre otras razones, porque media el propio proceso laboral” (González Soto, 2013, p. 56).

A este respecto es interesante retomar la referencia del capítulo sobre los componentes del acto de aprendizaje que los profesores Ferrández, González Soto y Garín (1992) nos ofrecían respecto a la educación de las personas adultas; un capítulo en el que se resalta la significación e importancia de la atención (*“la atención, junto con la motivación, se consideran los dos activadores principales de los procesos de enseñanza y aprendizaje”*; 65) y las actitudes (*“...apoyo que prestan en su realización individual y en su proceso de socialización, ya que ayudan a realizar los valores, contribuyen a ordenar las actividad y facilitan la integración de los grupos”*, p. 82).

Complementariamente los profesores González Soto y Gisbert (1992) nos adentran en el análisis del comportamiento de las personas adultas durante el aprendizaje y nos señalan tanto las características del alumno/a adulto/a como las barreras y condicionamientos de su aprendizaje. Partiendo de las etapas evolutivas apuntadas por Bramley (Comienzo de la edad adulta: 21-25 años; Edad adulta media: 25-40; Edad madura: 40-55; y Edad de pre-retiro: 55-65) nos analizan las siguientes bases teóricas características del adulto (p. 147):

- a. Personalidad. De acuerdo al estudio de Allport sobre la configuración y el desarrollo de las personalidad se pueden establecer para los adultos los siguientes rasgos:
 - Extensión del sentido de sí mismo.
 - Capacidad para establecer relaciones con otras personas.
 - Estabilidad emocional y aceptación de sí mismo.
 - Realismo en la percepción y actuación.
 - Objetividad en el propio conocimiento.
 - Posesión de un proyecto de vida.

- b. Capacidad física y sensorial. A este respecto si bien los progresos de la investigación no son tan completos como en otras etapas evolutivas (como en la infancia e incluso en la vejez) se pueden señalar algunos rasgos sobre los sentidos de los adultos (visión, oído, olfato y gusto, tacto y dolor) que deben ser considerados para la programación de los aprendizajes.

- c. Cualidades intelectuales. No difieren en lo sustancial, pero tal vez se producen reacciones más lentas, disminución de las aptitudes motrices y de resolución de problemas, pero por otra parte se mantiene e incluso aumentan las capacidades verbales y de percepción. Respecto a la memoria, estrechamente vinculada con los aprendizajes, aluden al consenso general *“en cuanto que el almacenamiento de la información permanece relativamente intacto con la edad; las dificultades se plantean a la hora de extraer esta información de la memoria”* (p. 155)
- d. Motivaciones, intereses y actitudes. *“Las personas adultas se orientan hacia nuevos aprendizajes, como hemos dicho, si están motivados para ello, o sea, si todos aquellos conocimientos nuevos, que llegan a ellos por primera vez, tienen algún tipo de relación con sus experiencias pasadas o presentes o si ellos le ven algún tipo de conexión con sus necesidades e intereses aunque sea a largo plazo. Es esto así hasta tal punto, que la capacidad de aprendizaje de las personas adultas se ve más afectada por sus necesidades e intereses que por lo deteriorada que ésta pueda estar por el paso del tiempo y por el correspondiente avance de su edad”* (p. 163).

3. Diseño y desarrollo de la formación

Una vez presentadas las bases (mínimas) de la formación para el trabajo, vamos a intentar aproximarnos a la caracterización de estos procesos formativos, que persiguen el desarrollo personal, social y laboral de los adultos para facilitarle su cualificación profesional; cuáles son sus principales características y como abordar su diseño y desarrollo didáctico.

3.1. La cualificación profesional

“En el recorrido entre la escuela, la vida y el trabajo deben establecerse algunos mecanismos de ayuda, algunas ayudas institucionales, algunos canales... Entre ellos está, lógicamente, el conocimiento de las cualificaciones profesionales” (González Soto, 2013, p. 51).

En la línea de la importancia y significación de una formación a lo largo de la vida, y particularmente en el objetivo estratégico de la Europa del Conocimiento hemos de tener en consideración la “Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias claves para el aprendizaje permanente”; que surge como respuesta a la necesidad de establecer unas competencias que fueran consideradas básicas para el desarrollo de un aprendizaje a lo largo de la vida y garantizaran la igualdad de oportunidades, así como la dotación de las estrategias precisas para hacer frente a un

mundo en continuo cambio. De forma más concreta, la citada recomendación se propone cuatro objetivos (Puig y Domene, 2009):

1. Determinar y definir cuáles son las competencias consideradas claves para lograr la realización personal, la ciudadanía activa, la cohesión social y la empleabilidad en la sociedad actual. Todos ellos elementos definitorios del aprendizaje permanente, según la definición acordada en el documento “Hacer realidad un espacio europeo de aprendizaje permanente”.
2. Apoyar las iniciativas de los Estados miembros cuyos objetivos sean garantizar el desarrollo de las consideradas competencias claves tanto en la formación inicial, como en los jóvenes y en los adultos.
3. Dotar a los responsables de las políticas educativas de los diferentes Estados miembros de un marco de referencia común.
4. Facilitar un marco para actuaciones comunitarias, tanto en lo referente al programa de trabajo “Educación y Formación 2010” como en otros posibles.

Así es como se ofrece una definición de competencias claves, términos con los que se designa a la “combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto, necesarias para la realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo” (Diario, 2006).



Figura 3: Competencias clave para el aprendizaje permanente

El desarrollo de todas y cada una de las competencias claves es esencial para lograr la formación de ciudadanos activos, capaces de hacer frente a la realidad social en la que se ven inmersos. Resulta de gran interés destacar el importante papel atribuido a la educación como elemento de socialización, que contribuye a la integración y cohesión social, al tiempo que es considerada fuente de progreso y motor de cambio.

3.2. La programación del aprendizaje

“Asumir eso nos lleva a plantear otra evidencia de futuro: es preciso armonizar de otra manera la red de interacciones entre esos ámbitos (sistema educativo, formación profesional, individuos y mundo ocupacional) porque la complejidad de relaciones no se arregla con concepciones simplistas ni con hacer predominar una variable sobre las demás” (González Soto, 2013, p. 56).

A este respecto, en un primer momento, queremos retomar las reflexiones que sobre las problemáticas y retos que nos encontramos en el desarrollo de la formación a lo largo de la vida y que compartíamos en el V CIFO celebrado en Granada (Morales, 2009).

Qué duda cabe del gran desarrollo de los sistemas de formación y de los procesos de formación profesional en las últimas décadas. Pero si este ha sido extenso y diverso, no lo ha sido tanto en unidad y coherencia (Morales y Bermejo, 2000). Las exigencias y demandas, y las oportunidades políticas y formativas han ido configurando una multiplicidad de sistemas de formación profesional (reglada, ocupacional y continua), entre los que debemos encontrar y buscar un punto de confluencia y coordinación.

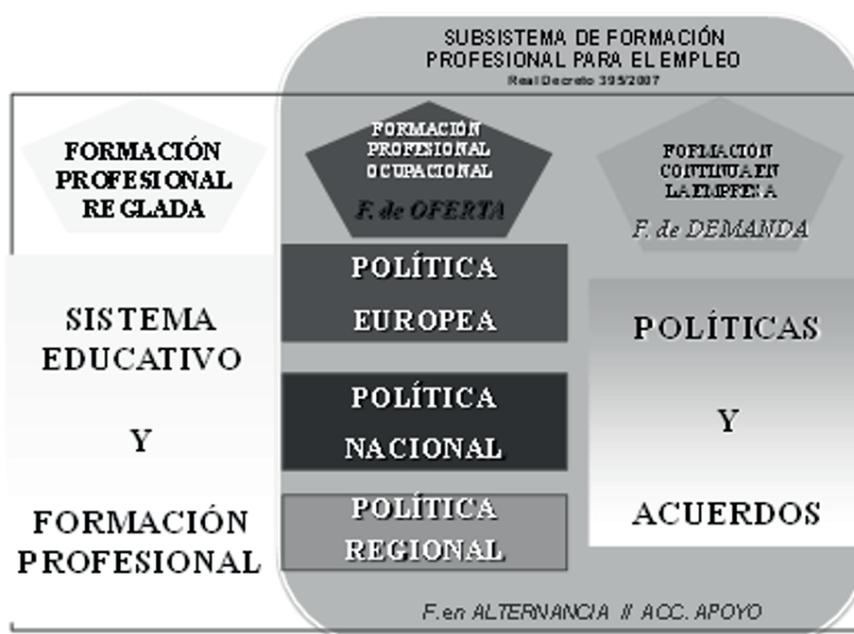


Figura 4: Subsistema de Formación para el empleo, Real Decreto 395/2007

El éxito de una política de Formación Profesional exige una coordinación de los subsistemas que la integran, y ello será posible a partir de una apuesta por una política conjunta de formación, una política que se construya por el trabajo conjunto y complementario de los distintos agentes sociales, y como no, de la estrecha colaboración de las distintas administraciones con competencias sobre la formación. Una política común que garantice, o al menos posibilite, una mayor y más clara vinculación entre formación y empleo, que contribuya a la capacitación del formador como eje de la misma, y haga posible la consideración de otros escenarios y medios de formación, que faciliten la adaptación del individuo al entorno, así como que satisfagan sus necesidades formativas, en el marco de un modelo de formación permanente: Educación a distancia, formación en la empresa, formación en alternancia,...(Morales, 2005).

Una de las piezas esenciales para la coordinación y cohesión de los subsistemas de Formación Profesional la constituye la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, y sus correspondientes regulaciones en el ámbito de las Comunidades Autónomas. Un sistema de cualificaciones profesionales elaborado en cooperación con las Comunidades Autónomas (y en referencia al marco europeo) dotará de unidad, coherencia y eficacia a la planificación, ordenación y administración de la formación profesional, lo que posibilitará la integración de las distintas formas de certificación y acreditación de las competencias y de las cualificaciones profesionales.

Al Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional le corresponde promover y desarrollar la integración de las ofertas de formación profesional, a través de un Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, así como la evaluación y acreditación de las correspondientes competencias profesionales.

Estamos al comienzo de un complejo camino, que requiere seguir ahondado en la elaboración del catálogo de cualificaciones, o mejor aún, en un catálogo compartido por todos y con valor, no sólo para cada Comunidad Autónoma, sino también para el conjunto de la nación y la Unión Europea. Pero tal vez el reto mayor, y del que por ahora disponemos de menos información, es el referido al sistema de evaluación y acreditación de competencias profesionales; el verdadero instrumento de integración de subsistemas, al garantizar el reconocimiento y certificación de las competencias profesionales al margen de lugar de su adquisición.

Otra herramienta esencial para avanzar en la integración de los subsistemas de formación, ya apuntada por la ley de las cualificaciones y la formación profesional (Ley 5/2002), es la puesta en marcha de los Centros Integrados. Estos Centros son una apuesta importante por la cohesión entre subsistemas, pero cuentan con grandes obstáculos en su camino, que será necesario ir identificando y limando progresivamente, pues la diferencias actuales entre los subsistemas (estructuración, financiación, funcionamiento, profesionales...) son considerables. Pero por ello tampoco se justificaría un retraso en

su puesta en funcionamiento y experimentación. Esta vía puede ser un incentivo para la superación de barreras y la difusión de los mismos.

Creemos esencial avanzar en la gestión de un sistema ágil y compartido. Un sistema que facilite la unidad de acreditación de competencias (títulos, certificados de profesionalidad...), facilitando así mismo la coordinación y compensación de los sistemas formativos y no su superposición. La realidad de este sistema (plural, diversificado y flexible) tan sólo se alcanzará (de forma más realista) tras procesos de negociación entre los diferentes agentes implicados en cada uno de los subsistemas de formación y la consolidación de una única entidad de gestión. Un análisis que debe verse enriquecido con análisis comparativos, donde es esencial contar con los agentes de formación, gestores de formación, agentes sociales y administración, además con la capacidad analítica e investigadora de la Universidad. En esta línea hemos de mostrar cierta esperanza en el rumbo que marcará el Instituto Nacional de las Cualificaciones, junto con las agencias de las Comunidades Autónomas, sobre el que esperamos informaciones operativas en breve plazo.

Por otra parte hemos de resaltar las aportaciones del profesor González Soto respecto a la programación del aprendizaje en el contexto de la educación de personas adultas (Ferrández y González Soto, 1992; Jiménez, González Soto y Fandos, 2007).

Así partiendo de la concepción del proceso de formación como un sistema unitario, convergente y continuo, se ha de resaltar la planificación como ese hilo de conexión estructural de todas las acciones y elementos (Ferrández y González Soto, 1992). La programación puede ser considerada “como la acción que posibilita poner en situación concreta un proyecto de enseñanza. Supone, pues, un conjunto de operaciones que el educador, sólo o en equipo, lleva a cabo para organizar, disponer, ejecutar y controlar una actividad didáctica, situada en determinado contexto geográfico y social, como alumnos y estructuras específicas” (p. 268). Llevar a cabo la programación supone seguir los pasos que se representan en la figura 5.

Con el análisis del grupo de aprendizaje se pretende, básicamente, responder a esta pregunta: ¿a quién se ha de dirigir la acción formativa? (Jiménez, González Soto y Fandos, 2007); lo que ha de suponer indagar sobre cuatro ámbitos:

- a. Situación: Ambiental, Familiar, Institucional y Laboral.
- b. Necesidades e intereses: Prácticos, Psicosociales, Intelectuales, Culturales.
- c. Experiencias: Vitales, Ocupacionales y laborales.
- d. Instrucción: Instrumental (habilidades y destrezas, vocabulario, comprensión y expresión, técnicas de trabajo...), Especial (conocimientos específicos, reciclaje y formación permanente...) y Actitudes (hacia el profesor, el estudio y el aprendizaje, hacia los contenidos y el grupo, etc.).

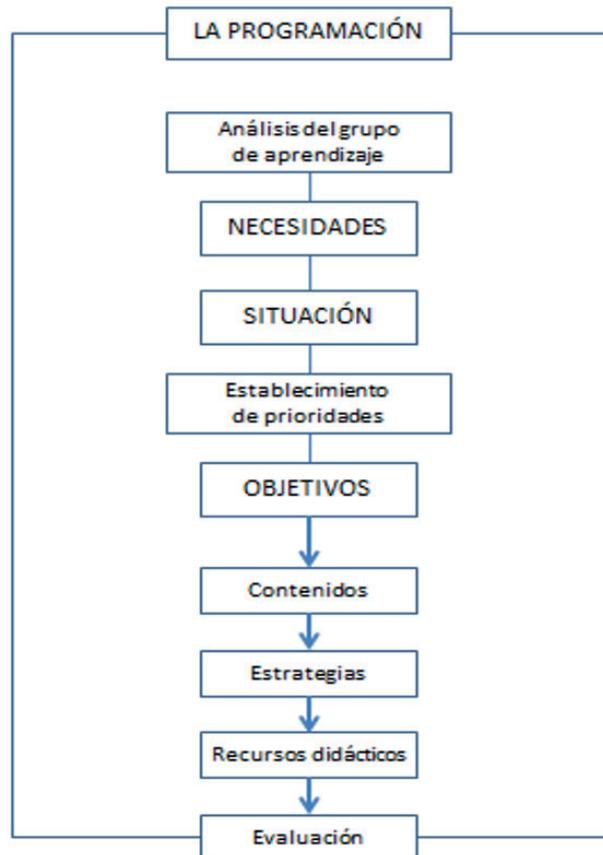


Figura 5: Elementos de la programación del proceso enseñanza-aprendizaje

3.3. Las nuevas tecnologías

“La sociedad actual, por otra parte, vive una dinámica continua de transformación, quizá, como apuntan algunos autores, porque está viviendo una profunda transición, Es lógico pensar, en esa situación, que las conexiones entre formación y trabajo también cambien” (González Soto, 2013, p. 55).

Entendemos que las nuevas tecnologías de la información y comunicación son una realidad cada vez más presente en nuestro contexto y en los procesos educativos, pero que el reto de su extensión y consolidación en los procesos formativos aún debe ser objeto de mejora, así planteábamos en el V CIFO celebrado en Granada esta problemática y reto de la formación a lo largo de la vida (Morales, 2009).

En este nuevo modelo de sociedad las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) se han convertido en un elemento básico para el desarrollo social, cultural, político y económico de la sociedad en general y de los ciudadanos en particular. Así por ejemplo, en el ámbito de la política europea podemos destacar como dentro del plan de acción eEurope, se han desarrollado tres iniciativas: eLearning (formación), goDigital (fomento del uso en la pequeña y mediana empresa), eContent (producción y distribución de contenidos digitales), que nos indican de forma indirecta la extensión de la influencia de estas tecnologías.

En definitiva nos encontramos ante un nuevo modelo de sociedad en la cual las TICs se han convertido en elemento básico de desarrollo, de instrumento de culturización y de plataforma para la formación. Desde esta última posición su aplicación va a traer diferentes consecuencias que van desde la ampliación de la oferta educativa, la posibilidad de trabajar con nuevos modelos de comunicación, hasta la flexibilización de los espacios educativos.

La incorporación de las tecnologías de la información y comunicación a los procesos de formación, suponen no sólo un cuestionamiento de las prácticas habituales sino que nos posibilitan nuevas oportunidades, facilitando procesos personalizados, flexibles y adaptados a requerimientos específicos (tanto organizativos como personales) y especialmente a colectivos heterogéneos con necesidades y condiciones particulares.

Y en este sentido es muy adecuado acudir a los planteamientos al respecto que los profesores González Soto y Cabero Almenara (2001) nos presentaron en el III Congreso de Formación Ocupacional, por cuanto estas tecnologías nos van a posibilitar:

- a. Ampliación de la oferta informativa.
- b. Creación de entornos más flexibles para el aprendizaje.
- c. Potenciación de escenarios interactivos.
- d. Cambios en los modelos de comunicación y en los métodos de enseñanza-aprendizaje a utilizar por los profesores.
- e. Utilización de escenarios que favorecen tanto el autoaprendizaje personal como el trabajo en grupo y colaborativo.
- f. Surgimiento de nuevas modalidades de tutorización.
- g. Entornos de interacción humana.
- h. Generación de una cultura de la evaluación.

Así, podemos afirmar con González y Gaudioso (2001) que Internet es un medio especialmente adecuado para favorecer los procesos de aprendizaje significativo y activo, dado que el acceso al material hipermedia obliga a tomar un papel activo por parte del lector. En realidad, la gran ventaja del acceso al material en la web es que la lectura del mismo depende de las selecciones y acciones realizadas por el usuario –según sus intereses- y no sólo de la estructura previamente concebida por el diseñador (y que en otros casos puede ser fundamental). Así mismo hemos de reconocer la contribución a la ruptura de los problemas espaciales y temporales (horarios).

Pero no olvidemos, como nos apuntan Pérez y Verdú (2000) que los servicios de la sociedad de la información deben ser antropocéntricos, es decir, diseñarse pensando en las personas que constituyen sus potenciales usuarios, y que es necesario simplificar, ya

que puede que algunos usuarios de a pie aún tengan problemas para usar las nuevas tecnologías (disponibilidad, formación e integración). El énfasis no debe estar en que el sistema sea muy sofisticado o en que esté diseñado con tecnología punta, sino en que el servicio que ofrezca pueda ser usado fácilmente por parte de los usuarios.

En el contexto del diseño y desarrollo de la formación de los adultos para su cualificación profesional el profesor González Soto ha realizado múltiples análisis y aportaciones en relación a los medios y los recursos (González Soto, 1996; Fandos, Jiménez y González Soto, 2007). Por una parte podemos encontrar clasificaciones de medios y recursos (junto con el análisis de sus características y funcionalidades:

1. Medios impresos
 - 1.1. La guía didáctica.
 - 1.2. Material impreso elaborado por el profesor.
 - 1.3. El periódico.
2. Medios audiovisuales
 - 2.1. Auditivos: Electrónico, Magnetófono, Radio.
 - 2.2. Visuales: Diaporama, Diapositiva, Encerado, Fotografía, Fanelografo, Murales, Transparencias.
 - 2.3. Audiovisuales: Cine, Televisión, Vídeo.
3. Medios basados en las tecnologías de la información y comunicación (simulación, sistemas tutoriales inteligentes, sistemas expertos, el video interactivo y el CD-Rom, hipertextos o hipermedia, medios de formación abierta.

Internet y la formación y el aprendizaje en red.

Y muy especialmente a las oportunidades de las tecnologías de la información y la comunicación, tanto porque nos brindan nuevos escenarios como por su flexibilidad para diseñar estos procesos formativos. Ya apuntábamos más arriba su análisis respecto a los requerimientos de la formación para el trabajo y las oportunidades que nos brindan las nuevas tecnologías (formación basada en la red, la videoconferencia) en el III CIFO (González Soto y Cabero, 2001); pero ha sido una línea de trabajo que marcado su participación en estos congresos internaciones sobre la formación ocupacional o para el trabajo. Así, por ejemplo en el IV CIFO, celebrado en Zaragoza (González Soto, 2005), partiendo de un análisis de la organización del trabajo y sus posibles desarrollos, resalta la importancia de parámetros educativos como la interactividad, el trabajo colaborativo, las comunidades de aprendizaje o

el aprendizaje por competencias; para los cual podemos contar con las TIC, como recursos y oportunidades para dichos procesos formativos.

4. Para finalizar...

Un eje en torno al cual han girado estas aportaciones sobre la formación ocupacional del profesor González Soto y que le dan una coherencia e integración es el formador (González Soto, 2009), como el profesional que diseña, desarrolla y evalúa su acción formativa, para lo que debe tener en consideración las bases contextuales de su acción (la sociedad del conocimiento y el adultos como aprendiz), así como su profesionalidad en el diseño de los procesos didácticos (objetivos, competencias, contenidos, metodología, medios y recursos y evaluación) para promover el desarrollo personal y la cualificación profesional.

5. Referencias Bibliográficas

- Bermejo, B. y Morales, J.A. (1995). La formación ocupacional: un ámbito de innovación educativa. En Villar, L.M. y Cabero, J. (Coords). *Aspectos críticos de una reforma educativa*. Universidad de Sevilla, p. 205-215.
- Consejo Europeo (2000a). Consejo Europeo de Lisboa celebrado los días 23 y 24 de marzo de 2000. Conclusiones de la Presidencia. Recuperado el 12 de abril de 2007 de la base de datos Eurlex.
- Consejo Europeo (2000b). Consejo Europeo de Santa Maria da Freira celebrado los días 19 y 20 de junio de 2000. Conclusiones de la Presidencia. Recuperado el 12 de abril de 2007 de la base de datos Eurlex.
- Decisión Consejo Europa. (1996). Decisión nº 95/2493/CE del Parlamento y del Consejo, de 23 de octubre de 1995, por la que se declara 1996 como “Año Europeo de la Educación y de la Formación Permanentes”. Recuperado el 12 de abril de 2007 de la base de datos Eurlex.
- Diario Oficial de la U.E. (2006a). Diario Oficial de la Unión Europea 24.11.2006: L327. Decisión nº 1720/2006/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 15 de noviembre de 2006 por la que se establece un programa detallado de acción en el ámbito del aprendizaje permanente. Recuperado el 12 de abril de 2007 de la base de datos Eurlex.
- Diario Oficial de la U.E. (2006b). Diario Oficial de la Unión Europea 30.12.2006: L394. Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006

sobre las competencias claves para el aprendizaje permanente. Recuperado el 10 de abril de 2007 de la base de datos Eurlex.

- Fandos, M.; Jiménez, J.M. y González Soto, A.P. (2007). Los medios y los recursos en la formación. En Tejada, J. y Giménez, V. (Coords). *Formación de formadores. Escenario Aula*. Thomson, p. 271-374.
- Ferrández, A. (1996). La Formación Ocupacional en el Marco de la Formación Continua de Adultos. En Bermejo, B., Domínguez, G. y Morales, J.A. (Coords.) *Formación Profesional Ocupacional. Perspectivas de un futuro inmediato* (3-49). Grupo de Investigación Didáctica.
- Ferrández, A. y González Soto, A.P. (1992). La programación del aprendizaje. En Ferrández, A. y Puente, J.M. (Dirs) *Educación de Personas Adultas. Volumen 2 Psicopedagogía y Microdidáctica*. Diagrama, 261-332.
- Ferrández, A.; González Soto, A.P. y Garín, J. (1992). Los componentes del acto de aprendizaje. En Ferrández, A. y Puente, J.M. (Dirs) *Educación de Personas Adultas. Volumen 2 Psicopedagogía y Microdidáctica*. Diagrama, 63-103.
- González Soto, A.P. (1996). Las nuevas tecnologías en la formación ocupacional: retos y posibilidades. En Bermejo, B.; Domínguez, G. y Morales, J.A. (Coords). *Formación Profesional Ocupacional. Perspectivas de un futuro inmediato*. GID, 195-226.
- González Soto, A.P. (2005). La organización del trabajo y la formación en los nuevos escenarios: el papel de las TIC. En IV Congreso de Formación para el Trabajo. Nuevos escenarios de trabajo y nuevos retos en la formación, 73-108.
- González Soto, A. P. (2009). Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y del aprendizaje y la comunicación (TAC) y revolución formativa. En V Congreso Internacional de Formación para el Trabajo. Estrategias de innovación en la formación para el trabajo, Granada, 89-104.
- González Soto, A. P. (2013). La formación para el trabajo: perspectivas de futuro. En VI Congreso Internacional de Formación para el Trabajo. Formación para el trabajo en tiempo de crisis. Balance y prospectiva, Tarragona, 51-57.
- González Soto, A.P. y Gisbert, M. (1992). El comportamiento de las personas adultas durante el aprendizaje. En Ferrández, A. y Puente, J.M. (Dirs) *Educación de Personas Adultas. Volumen 2 Psicopedagogía y Microdidáctica*. Diagrama, 143-180.
- González, A.P. y Cabero, J. (2001). Formación: Nuevos escenarios y nuevas tecnologías. III Congreso de Formación Ocupacional. Formación, Trabajo y Certificación. Nuevas perspectivas del trabajo y cambio en la formación. Zaragoza: CIFO-IFES, 91-122.

- González, J. y Gaudioso, E. (2001). *Aprender y formar en Internet*. Paraninfo.
- Jiménez, J.M.; González Soto, A. P. y Fandos, M. (2007). La programación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En Tejada, J. y Giménez, V. (Coords). *Formación de Formadores. Escenario Aula*. Thomson, 209-270.
- Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. Boletín Oficial del Estado, 147.
- Memorandum (2000). Memorandum sobre el aprendizaje permanente. SEC (2000) 1832 de 30.10.2000. Recuperado el 12 de abril de 2007 de la base de datos Eurlex.
- Morales, J.A. (2005). De los subsistemas de formación a los centros integrados. En Tejada, J.; Navio, A. y Ferrández, E. (Coords). IV Congreso de Formación para el Trabajo. Nuevos escenarios de trabajo y nuevos retos en la formación. Tornapunta Ediciones, 205-232.
- Morales, J.A. (2009). Formación a lo largo de la vida. En V Congreso Internacional de Formación para el Trabajo. Estrategias de innovación en la formación para el trabajo, 355-374.
- Morales, J.A. y Bermejo, B. (2000). Formación y trabajo: Políticas y acciones de formación y empleo. En B. Bermejo y J.A. Morales (Coords). *Formación y trabajo: Inserción laboral y desarrollo profesional*. GID, 3-34.
- Morales, J.A.; Barroso, J. y Puig. M. (2013). Colaboración en red y formación ciudadana desde la perspectiva del profesorado andaluz. *Enseñanza & Teaching*, 31, 109-124.
- OIT (2000). La educación permanente en el siglo XXI: nuevas funciones para el personal de educación. Informe para el debate de la Reunión tripartita sobre educación permanente en el siglo XXI: nuevas funciones para el personal de educación. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo. Recuperado el 20 de agosto de 2007 de: <http://www.ilo.org/public/spanish/dialogue/sector/techmeet/jmep2000/jmepr1.htm#textlinks>
- Pérez, M.A. y Verdú, M.J. (2000). *Teleformación: Primaria, secundaria, universitaria y permanente*. Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial de la Universidad de Valladolid.
- Puig, M. y Domene, S. (2009). Aprender a lo largo de la vida: Un recorrido por la política europea. En J. Tejada (coord.) *Estrategias de Innovación en la formación para el trabajo*.
- Puig, M.; Domene, S. y Morales, J. A. (2010). Educación para la ciudadanía: referentes europeos. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 22 (2), 85-110.

González Soto, maestro de maestros. Aportes a la formación del profesorado desde la investigación y la experiencia

Manuel Fernández Cruz 

Rebut: 23/05/2022 Acceptat: 02/06/2022

RESUMEN

Ángel-Pío González Soto ha sido un académico de referencia en la formación del profesorado en España e Iberoamérica, tanto por las aportaciones teóricas fruto de la investigación desarrollada, como por la experiencia desarrollada como formador de docentes e investigadores, a uno y otro lado del atlántico. Su propia trayectoria profesional ejemplifica cada una de las etapas de la historia reciente de la formación docente en España. En este texto realizamos un breve recorrido por esa historia caracterizando cada una de las etapas y articulando sus aportes para reivindicar su obra.

Palabras clave: formación inicial docente; desarrollo profesional; historia de la formación

ABSTRACT

Ángel-Pío González Soto is a leading academic in teacher training in Spain and Latin America, both for the theoretical contributions resulting from his research and for his experience as a teacher trainer and researcher on either side of the Atlantic. His own professional career illustrates each of the stages in the recent history of teacher training in Spain. In this text we take a brief look at this history, characterising each of its stages and articulating his contributions in order to vindicate his work.

Key words: initial teacher education; professional development; history of education

UTE. Revista de Ciències de l'Educació
2022 núm. 1. Pàg. 107-123
ISSN 1135-1438. EISSN 2385-4731
<http://revistes.publicacionsurv.cat/index.php/ute>



DOI: <https://doi.org/10.17345/ute.2021.2.3208>

1. Una conversación al inicio del camino

Me senté a compartir con él bebida y charla, frente a la Alhambra, bajo un sol otoñal, hace ya treinta años. Arrancó una conversación iniciática en la que el maestro desgranaba imágenes sobre el compañerismo, la amistad, la lealtad y el compromiso, sobre la vida misma, que trascendían el objeto formal de aquel encuentro, ya de por sí importante: la formación de formadores en sus distintos ámbitos y escenarios. Advertí que tenía junto a mí a un maestro. Fue un maestro que me acompañó en todos los hitos relevantes de mi carrera profesional. Que me confió las primeras responsabilidades académicas en el ámbito de la formación pedagógica del profesorado universitario. Que me invitó a cruzar por primera vez el charco en un viaje inolvidable a Argentina donde cantábamos con el grupo zamba y chacarera entre sesión y sesión formativa de aquella red temática de evaluación institucional, con guitarra y caldos tintos de Cafayate. Ángel-Pío fue el maestro que me enseñó a mantener la mirada fija en la práctica y el aula para poder alzarla a los ojos del docente y hablarle de didáctica.

Para rescatar los aportes de Ángel-Pío al ámbito de la formación del profesorado, es conveniente hacer un recorrido por las etapas que han configurado esta práctica formativa en nuestro país. Parece que hay consenso en determinar que, salvada la etapa pre-científica o intuitiva o puramente artesanal de la formación del profesorado, que será anterior a la aparición de la primera Escuela Normal en Madrid y la implementación de la primera Ley reguladora de la enseñanza en España, en 1838 y 1857 respectivamente, quedarán la etapa inicial enfocada en lo que los autores han denominado como pedagogía intuitiva, de 1838 a 1967-70, la etapa de 1970 a 1990 o fase de implantación de la pedagogía por objetivos, la etapa de 1990 al año 2000 o de incorporación del planteamiento curricular comprensivo y constructivista, la etapa de 2000 a 2010 o fase de incorporación de la comparación internacional basada en estándares y la evaluación de la calidad, y la última etapa de 2010 a 2020 caracterizada por la incorporación de la formación inicial docente al Espacio Europeo de Educación Superior. Pues bien, Ángel-Pío ha sido testigo de toda esa historia pues se formó en la etapa intuitiva y colaboró como maestro principiante en el asentamiento de la pedagogía por objetivos, como pedagogo asesor en la implantación del planteamiento curricular constructivista, y como gestor del ICE de la URV en las fases sucesivas de preocupación por la evaluación basada en estándares y la creación de espacios regionales de Educación Superior.

En el establecimiento de estas etapas coinciden, Luzón & Montes (2018), Sanchez &

Sánchez (2019) y otros estudiosos. Como veremos, los límites de cada etapa han estado marcados por la aparición de nuevas leyes generales de educación y el correlato que han tenido en la elaboración de nuevos planes de estudio para la formación inicial de docentes. También coinciden todos ellos en señalar, y así lo hacía Ángel-Pío en sus discursos, la etapa de 1931 a 1939 como una década especial, al amparo del régimen de la II República, que posee sus características propias y representa un paréntesis de nueve años de formación profesionalizadora, en el amplio intervalo que hemos denominado de pedagogía intuitiva que se prolonga hasta 1970.

2. Institucionalización de la formación de maestros en España: el inicio

El origen de las Escuelas Normales, en lo que venimos estableciendo como la primera etapa institucionalizada de la formación docente en España, tiene que ver con el intento de uso del principio de isomorfismo en la formación del profesorado y, por ello, el establecimiento de instituciones modelo que sirvan de referencia e uniformicen la enseñanza primaria en todo el estado (de Gabriel, 1993), de una parte, y formalicen el pensamiento pedagógico docente (Luzón & Montes, 2018), de otra. En 1838 nace la primera Escuela Normal en Madrid bajo el nombre de Seminario Central de Maestros del Reino que atendía a estudiantes seleccionados procedentes de todas las provincias españolas (Román & Cano, 2008) para cursar un plan de estudios de dos años que integraba los conocimientos disponibles de métodos de enseñanza y pedagogía que los egresados, habilitados como profesores de las futuras Escuelas Normales provinciales, diseminarían por todo el estado. Fue en 1843 cuando se publicó el reglamento que organizaba la formación de maestros a través de las Escuelas Normales con la idea de preparar a un colectivo profesional que implantara con éxito la Ley de Instrucción Pública de 1857, primera ley general de educación en España, y dos años más tarde ya había 49 Escuelas Normales provinciales en España (Sánchez & Sánchez, 2019).

Hasta 1874 se mantiene el modelo formativo del magisterio, en lo esencial, hasta la Restauración que amplía la formación de los maestros a 4 años que se imparten de forma paralela, no consecutiva, al bachillerato y que crea las Escuelas Anejas a las Normales como centros de práctica de enseñanza y experimentación pedagógica. En 1932, con el régimen de la II República, se elabora un sistema formativo que rompe con todo lo anterior, separando claramente en tres partes la formación docente y dejando la parte cultural en los institutos de enseñanza secundaria, la parte profesional en las Escuelas Normales y la parte profesional en las escuelas primarias nacionales. Este plan de estudios, que otorgaba el rango de universitaria a la formación de maestros, sólo estuvo vigente hasta 1939 y,

con el régimen franquista se fue volviendo al modelo anterior con ligeras variantes hasta 1967 (Lorenzo, 1995). Es en este régimen de Escuelas Normales donde va madurando la apertura política que se avecina y, con ella, los nuevos aires pedagógicos, en el que se forma Ángel-Pío como maestro y en el que despierta su interés por proseguir sus estudios pedagógicos y dedicarse a la formación docente.

3. La llegada de los ICE

De 1970 data la Ley General de Educación que, en la fase final del régimen franquista, de la mano de políticos tecnócratas, trae a España las tendencias educativas que ya se habían extendido en buena parte del mundo occidental basadas en el avance de la psicología conductista y el paradigma positivista en las ciencias humanas. La nueva ley de educación básica exigió la reforma de la formación docente, dotando a las Escuelas Normales de un estatus de Educación Superior universitaria y un nuevo plan de estudios de carácter tecnológico enfocado a la aplicación de la pedagogía por objetivos que Tyler ya había popularizado en el resto del mundo. España fue de los primeros países del mundo en incorporar la formación inicial docente al nivel de Educación Superior (Egido, 2011). En paralelo, es en este momento cuando comienza a exigirse un curso de capacitación pedagógica CAP, a todos aquellos licenciados universitarios de cualquier disciplina que quieran dedicarse a la enseñanza en el nivel de Educación Secundaria (Imbernón & Canto, 2013).

Ante la necesidad de dar respuesta, desde la escuela, a las exigencias económicas y sociales que surgen tras la segunda guerra mundial, y considerando la poca preparación cultural y técnica del profesorado para responder a una demanda de mayor conocimiento disciplinar, especialmente en los ámbitos de las matemáticas y las ciencias físico naturales, se impone la enseñanza programada y los materiales “a prueba de profesor”. El acento de la reforma se pone en las nuevas metodologías y en los nuevos materiales, imponiendo, así, una visión tecnocrática de la interacción didáctica que deja poco espacio a la creación personal del profesorado.

Beas (2011) hace un análisis de las novedades que trajo la ley del 70 al sistema educativo y que tienen repercusión tanto para la formación inicial como para la formación permanente del profesorado. Las principales novedades son: la supresión de las evaluaciones y reválidas externas de estado y su sustitución por un sistema de evaluación continua; la extensión de la enseñanza unificada, obligatoria y gratuita con el propósito de lograr la escolarización universal que se consiguió, doce años más tarde en 1982; la revalorización del estatus profesional del magisterio que se buscó, de un lado, cambiando el nombre de maestro por el de profesor, y de otro, con una subida salarial sin precedentes en la historia del colectivo.

De manera fecunda, intervino Ángel-Pío en esta etapa con propuestas didácticas novedosas como aquella de las unidades modulares de enseñanza (González Soto, 1986) que le llevó a diseñar sesiones experimentales de enseñanza de la lengua y las matemáticas y evaluar su eficacia en la práctica.

Todas las novedades, fundamentos, estructura y métodos didácticos, que acarrió la reforma, necesitaban un acomodo en los planes de estudio de las Escuelas Normales. Se establece, así, una formación que prioriza, de una parte, la formación disciplinar especializada en un ámbito de conocimiento (Ciencias, Ciencias Humanas, Idiomas, Educación Especial y Educación Preescolar), priorizando siempre el modelo de formación cultural sobre el profesionalizador y, de otra parte, la familiarización con los textos, materiales y maneras de proceder de la enseñanza programada, para alcanzar competencias de carácter técnico al servicio del nuevo modelo educativo. Pero el efecto de un plan de estudios, no llega hasta pasados los años. Para que la reforma del 70 tuviera un efecto temprano, había que abordar la formación permanente de los maestros en ejercicio en la línea del nuevo modelo curricular implantado. Con esta intención nacieron los Institutos de Ciencias de la Educación en todas las universidades españolas, arrojándose la formación permanente del profesorado de Educación Primaria en detrimento de las Escuelas Normales, y atribuyéndose la nueva función de capacitación pedagógica inicial del profesorado de Educación Secundaria (Beas, 2011). A estas tareas se incorpora, de manera definitiva, Ángel-Pío, en el Colegio Universitario de Tarragona de la UB, posteriormente Universidad Rovira i Virgili, donde desarrolló su carrera académica en la Escuela Normal, la Facultad de Ciencias de la Educación y el Instituto de Ciencias de la Educación del que ha sido director tantos años.

La aparición de una tecnología poderosa que se popularizó en la formación docente, el circuito cerrado de televisión CCTV, permitió incorporar como método formativo la observación de maestros expertos, y la “microenseñanza” o entrenamiento de habilidades y competencias concretas en actuaciones que podían ser observadas en directo y, más tarde, grabadas, para evaluarlas, corregirlas y realizar con ellas actividades de supervisión clínica. En palabras de García Hoz (1980), esto supone pasar de la pedagogía intuitiva a la pedagogía científica. Salvat, González Soto et al. (2010), analizaron con detenimiento el uso del vídeo en la metodología formativa de estudios de caso que es tan eficaz en la formación docente. Es desde esta mirada, desde la que Ángel-Pío realiza sus grandes aportes a la formación del profesorado, entendiendo la tecnología como una herramienta al servicio del modelo didáctico (González Soto, 1998; Fandos, Jiménez y González Soto, 2002).

Este es el modelo que se va implantando de manera progresiva en los años 70 y se desarrolla en la siguiente década en paralelo a la aparición de las tendencias que los movimientos de renovación pedagógica, que surgen tras la reinstauración del régimen

democrático en 1978, van imponiendo en las escuelas de vanguardia y se van introduciendo en los modelos más avanzados de formación, sobre los que Ángel-Pío nos hace reflexionar (González Soto, 2004), para culminar, en 1992, con el cambio general de modelo educativo, con una nueva Ley de Educación y con nuevos modelos de formación docente inspirados en el auge del paradigma interpretativo en Ciencias Humanas y todos los avances de la psicología constructivista.

4. La formación docente para el modelo curricular constructivista de la LOGSE de 1990

La década de 1990 supuso la eclosión de la psicología constructivista y las experiencias pedagógicas de los MRP en infinidad de experimentaciones educativas previas a la aprobación de la LOGSE (1992) que intentó dar cabida a cuánto de innovación se había consolidado (González Soto, 1988), generando un nuevo modelo curricular de carácter abierto, flexible y comprensivo cuyos principios, de alguna manera, aún siguen caracterizando a la escuela básica española. El nuevo modelo educativo se acompañó, en cuanto a la formación docente cabe, de la creación de las Facultades de Ciencias de la Educación que sustituyeron a las Escuelas Normales, y la sustitución de los planes de estudio con la incorporación de nuevas materias con fuerte teorización curricular y psicopedagógica en detrimento de las materias profesionalizadoras de carácter técnico propias de las Escuelas Normales. Los nuevos planes de estudio se basaban en un fuerte componente de estudio de la psicología evolutiva y del aprendizaje, el estudio de las teorías curriculares y de historia de las teorías e instituciones educativas contemporáneas. Junto a ello, las didácticas específicas, que comenzaron a constituirse en áreas de conocimiento bien diferenciadas de la Didáctica General (Gil, Furió & Gavidia, 1998), iniciaron un camino hacia la teorización que justificara su nuevo estatus epistemológico (Viñao, 2013a) y, como resultado, perdieron el carácter claramente metodológico que habían atesorado en las Escuelas Normales. Como tercer componente de la formación docente, cabe destacar el peso que tomaron las materias relacionadas con la diversidad, la comprensividad, la educación especial y, en general, los contenidos formativos que el nuevo modelo educativo comprensivo demandaba en el profesorado. Destaca, especialmente, por el calado en la formación de las nuevas cohortes de docentes, las materias relacionadas con la tecnología educativa, en las que Ángel-Pío, se especializó dado su convencimiento en la capacidad de las TIC para la transformación de la acción docente (Ramírez & González Soto, 2011; 2012). Aún así, incluso estos contenidos alcanzaron más peso teórico, modelos, tendencias, etc., que ejemplos, pautas, casos y ayudas para generar habilidades profesionales de atención a la diversidad. En España, no sólo es la década del constructivismo, también es la década de la teorización forzada

por el cambio institucional instaurado. En ese estado de cosas, la formación permanente basada en la reflexión sobre la práctica alcanzó una importancia nunca vista y los Centros de Profesorado, nuevas instituciones autogestionadas por docentes en ejercicio vinieron a sustituir el componente práctico que la formación inicial en las Facultades de Educación estaba perdiendo.

No se puede comprender el modelo de formación docente en España, en el nuevo siglo, al margen de los procesos de convergencia educativa y formativa que ocurren en Europa desde el año 2000. Ya se advierte en todo el continente desde 1990, un aumento masivo del número de reformas de la formación inicial de profesorado de educación infantil y primaria (Ancheta, 2007), hemos visto el caso de España con la LOGSE, como efecto de transición hacia un espacio económico único en Europa, por un lado, y los cambios acaecidos en los sistemas educativos de los antiguos países socialistas. En ese momento de cambio paradigmático es cuando aparece la aportación de Ángel-Pío con sus dos compañeros, catedráticos de pedagogía en la URV, sobre modelos de innovación educativa (Jiménez, Ferreres y González Soto, 1989). El discurso de Ángel ya se venía centrando, de antaño, en el valor de la innovación educativa para la formación y el desarrollo profesional docente (González Soto, 1988).

Para Ancheta (2007) estos cambios afectan a: (1) los requisitos de admisión; (b) la estructura de los planes de estudio; (c) la duración, en semestres, de la formación; (d) el nivel de la formación; (e) el contenido de las materias; (f) la autonomía institucional que alcanzan los centros formadores; (g) el énfasis en la formación profesionalizadora de carácter psicopedagógico, y (h) la exigencia de estándares y niveles mínimos y homogéneos de calidad. Destaca, como eje común, la ola de progresiva autonomía en las instituciones encargadas de la formación inicial docente, sustituyendo normativas estatales por amplias directrices que irán acompañadas de un sistema de regulación estatal para verificar el cumplimiento de estándares de calidad.

Podemos resumir los cambios acaecidos en esta década como los que acentúan la modernización del planteamiento curricular y reclaman la operativización de la descentralización de la gestión educativa y la autonomía profesional (Tiana, 2013).

5. La formación de profesores en sistemas que se comparan con indicadores internacionales

Desde 1992, los ministros de educación de los países de la OCDE vienen preparando el camino para la valoración comparada de los sistemas educativos a través de un conjunto de indicadores internacionales (Tiana, 2011) y evaluaciones que se difunden más allá de

las fronteras nacionales como es el caso de "Education at a Glance". Esas evaluaciones basadas en estándares y toda la investigación sobre la repercusión política y económica de los sistemas educativos y la preparación de los profesores, concluyen que uno de los factores de mayor influencia en el rendimiento académico de los estudiantes es la calidad del profesorado. De este modo, hacia final de siglo XX confluyen, de un lado la vuelta de la mirada a la educación como proceso productivo y generador de riqueza nacional y, de otro, la calidad del profesorado como factor decisivo del rendimiento del sistema (Luzón & Torres, 2009). En su informe, Barber & Mourshed (2007) lo señalan de manera muy clara: ningún sistema educativo puede tener mayor calidad que la que alcanza su propio profesorado. Y esta afirmación, que cala en las autoridades educativas, lleva a considerar la necesaria interrelación entre formación inicial y permanente del profesorado (Viñao, 2013b). Situación que, en España, presenta serias fracturas (Fernández Cruz, 2006).

A partir del año 2000, en Europa, tras el Consejo de Lisboa que establece el propósito político común de lograr una economía basada en el conocimiento, la formación docente se ve afectada por el afán europeo de mejorar la educación y la formación de profesores y formadores. De hecho, se considera que los educadores son actores clave en cualquier estrategia que pretenda el desarrollo económico y social de la región.

Bucherberger et al. (2000), en el Green Paper sobre la Formación del Profesorado en Europa sostienen que la formación de docentes de alta calidad depende de formadores de docentes de alta calidad. Sin embargo, en la mayoría de los Estados miembros de la Unión Europea requiere calificaciones formales bastante bajas para trabajar como formador de docentes, especialmente en comparación con otros campos de la Educación Superior. En la revisión de programas no se observa una formación inicial coherente para formadores de docentes al tiempo que no existen medidas para una inducción en las culturas profesionales de la docencia y de la propia formación del profesorado. Se propone que se revisen las calificaciones profesionales de los formadores de docentes y se plantea la necesidad de que existan programas coherentes de desarrollo del personal para los formadores de docentes.

Ese impulso de la formación docente que pretende tener efecto en la mejora de la educación básica de los ciudadanos, ocurre en un momento en que Europa está, en paralelo, avanzando en un proceso de convergencia de la Educación Superior, y, por tanto, de reformas que afectan a la formación inicial docente que se realiza en las universidades. De esta manera, se ha avanzado hacia modelos más uniformes de formación inicial docente que responden a estándares internacionales comunes de calidad por los que vela la Agencia Europea de calidad ENQUA con la ayuda de las agencias nacionales y locales con las que actúa.

Todo ello se plasma, en España, en la Ley de Calidad de la Educación de 2002 que, a pesar de tener un recorrido histórico muy breve, pues fue sustituida por la LOE de 2006, nos

ayuda a comprender cómo se incorpora el discurso de la calidad tanto al sistema educativo como a la formación del profesorado.

En general, se ha avanzado hacia una formación que cubre, en sus planes de estudio, lo siguiente: (a) estudio del niño, desde su proceso de desarrollo global hasta los factores y contextos ambientales que influyen en su educación; (b) estudio pedagógico de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la organización de centros y la evaluación de los procesos educativos; (c) estudio del currículum escolar básico que incluye contenidos disciplinares como las matemáticas, lenguas, ciencias sociales y experimentales, idiomas, educación física y otros; (d) estudio de métodos y soportes pedagógicos como las TIC; (e) educación especial y atención a la diversidad.

La primera década de siglo XXI, en España, significa preparación para la convergencia en el Espacio Europeo de Educación Superior e instauración de los modelos de evaluación de la calidad que acompañan a la autonomía institucional. Ello implica que se incorporen con peso en los planes de estudio, contenidos relacionados con el diagnóstico y la investigación en el aula, la evaluación de los procesos educativos y el conocimiento de los modelos de calidad. Los ICE no pueden permanecer ajenos a este discurso y Ángel-Pío asume la responsabilidad de reclamar la formación de calidad para los docentes de todos los niveles de la enseñanza (González Soto, 2010).

Todo eso ha sido acompañado, desde ese momento de una política de rendición de cuentas y evaluación basada en estándares que desconfía del compromiso profesional del docente con la calidad y la mejora, y traslada la evaluación hacia lugares externos e indicadores comparables que desnaturalizan la esencia del proceso escolar, de la interacción didáctica y del compromiso educativo.

6. Efectos de la convergencia en el Espacio Europeo de Educación Superior en la formación del profesorado

En 2010, se culmina en Europa el proceso de convergencia del espacio común de Educación Superior, lo que en la práctica, para la formación docente en España, acarrea nuevos planes de estudio con las siguientes características: (a) se suprime la formación por especialidades y se prioriza la formación generalista en torno a sólo dos títulos Maestro de Educación Infantil y Maestro de Educación Primaria; (b) se aumenta el número de semestres de formación pasando de 6 a 8 y, adquiriendo los títulos de Magisterio el nivel de grado universitario similar al resto de estudios universitarios; (c) se tiende a la fragmentación de la experiencia práctica en escuelas reales para hacerla simultánea al estudio académico, al menos en los últimos 4 semestres de la formación; (d) el conocimiento disciplinar de las

materias del currículo básico escolar se convierte en residual; (e) se fortalece la formación profesional psicopedagógica y la formación para la atención a la diversidad; (f) se fortalece la formación en el uso de TIC y el empleo de nuevos recursos en la enseñanza. En este nuevo escenario, Ángel-Pío hace una revisión y argumentación del uso formativo de las TIC (González Soto, 2017) e integrándolo en los discursos, cada vez más fortalecidos, de la educación inclusiva (González Soto & Farnós, 2016). Pero lo que verdaderamente representa un cambio paradigmático en la formación inicial docente, al igual que en el resto de formación inicial de profesionales, es la orientación decidida de la Educación Superior en Europa hacia una formación basada en competencias (Fandos, Renta, Jiménez & González Soto, 2017). Esta formación pone el acento en el uso final que el docente hará del contenido adquirido durante la formación inicial y, de esta manera, subraya el valor de aquellos contenidos que serán fácilmente transformables en acciones profesionales concretas, que en aquellos otros contenidos que carecen de aplicabilidad inmediata, aunque estuvieran en la base de la reflexión sobre el hecho educativo y la propia realidad profesional (Lorenzo et al, 2015). Los estándares de evaluación promocionan un tipo de docente eficaz orientado al rendimiento de su alumnado en las pruebas internacionales y ello determina buena parte de la constitución y orientación de los planes de estudio.

¿Y qué puede estar ocurriendo al interior de las aulas? Como señala Schleicher (2012), partiendo de la premisa de que aprender a colaborar con otros y conectarse a través de la tecnología son habilidades esenciales en una economía basada en el conocimiento, la reflexión sobre cuáles son las habilidades objeto de formación en el nuevo siglo, llevó a la OCDE a centrarlas en cuatro ámbitos: (1) Vías de pensamiento (creatividad, pensamiento crítico, resolución de problemas, toma de decisiones y aprendizaje); (2) Formas de trabajo (Comunicación y colaboración); (3) Herramientas de trabajo (TIC y alfabetización informacional); y (4) Habilidades para vivir en el mundo (Ciudadanía, vida y carrera, y responsabilidad personal y social). Manso, Matarranz & Valle (2019) señalan cómo las políticas de educación y formación de la propia UE calan en los sistemas educativos y en el modelo de formación de maestros en España para intentar que los planes de estudio se vuelquen hacia el logro de estas competencias transversales y esenciales para la formación de la ciudadanía y su incorporación al mundo social, cultural y productivo. Es el momento en el que Ángel-Pío enfoca su discurso a la profesionalización docente en la Educación Superior (González Soto, 2002; Renta, Jiménez, González Soto & Fandos, 2012).

Con sus aportaciones (Castaño, González Soto & Jiménez, 2015), Ángel-Pío identifica los factores y dimensiones de la educación del siglo XXI y los desafíos relacionados para los currículos y para los programas de estudio de la formación docente. La falta de motivación de los estudiantes y, a menudo, la falta de compromiso, refleja la incapacidad de los sistemas educativos para conectar el contenido con la relevancia del mundo real (Rodríguez, 2017). En esta línea, Wiley (2009), sugiere la necesidad de repensar el significado y la aplicabilidad

de lo que se enseña y, en conjunto, lograr un mejor equilibrio entre lo conceptual y lo práctico. Se necesitan habilidades de orden superior (“Habilidades del siglo XXI”) como las “4 C” de la creatividad, el pensamiento crítico, la comunicación y la colaboración.

González Soto y Fandos (2007) recuerdan que existe cierto consenso sobre cuáles son las habilidades necesarias y cómo los métodos de enseñanza pueden afectar a la adquisición de habilidades, aunque hay poco en términos de experiencia docente en la combinación de conocimientos y habilidades en un conjunto coherente, con materiales de orientación y evaluaciones listas para la transferencia.

Para enfrentar un mundo cada vez más desafiante a medida que aumentan las complejidades, se está redescubriendo la importancia de enseñar rasgos de carácter (Ayala y Luzón, 2013), como los relacionados con el desempeño, adaptabilidad, persistencia, y resiliencia; así como rasgos morales de integridad, justicia, empatía y ética. Ahí radica la importancia de las actividades de aprendizaje en las que se concreta la formación de docentes (Renta, Fandos, Jiménez y González Soto, 2015)

Todas estas posiciones han llevado a emprender reformas de la formación del profesorado en toda Europa con las características que anteriormente hemos señalado (Fernández Cruz, 2015). Países como Dinamarca, Estonia, España, Letonia, Malta, los Países Bajos, Finlandia, Suecia e Islandia han reformado paralelamente el contenido y la estructura de la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria inferior general. En muchos países, los centros de formación inicial del profesorado han conseguido, como es el caso de España, una mayor autonomía para definir el currículo, autonomía que está con frecuencia acompañada o seguida de regulaciones para establecer o garantizar el cumplimiento de las normas nacionales e internacionales de calidad.

No obstante, las tendencias en la reforma de la formación inicial del profesorado no siempre se reflejan en cambios en la formación permanente. Así, mientras que el impacto de las reformas durante el periodo de referencia ha sido mayor en el contenido de la formación inicial del profesorado que en cualquier otro aspecto, el contenido de la formación permanente no se ha modificado hasta ese extremo. Esto podría atribuirse al hecho de que la formación permanente se encuentra, por lo general, menos regulada y más descentralizada que la formación inicial del profesorado.

La formación permanente, al igual que la inicial, ha demostrado tender a la descentralización de competencias hasta el nivel de los centros de formación. Al mismo tiempo, las autoridades centrales han desarrollado con frecuencia pautas para asegurar que se cumplen los niveles mínimos de calidad y para mejorar la coherencia entre la formación inicial y permanente del profesorado.

Las importantes medidas adoptadas para convertir la formación permanente en obligatoria o en un prerrequisito para la promoción, así como aquellas que intentan fijar su volumen, deberían sin duda relacionarse con la ampliación del periodo de formación inicial del profesorado y el mayor nivel de cualificación exigido a los nuevos docentes. La formación permanente se ha convertido en obligatoria o recomendada encarecidamente en once países: Bélgica (Comunidad germanoparlante), Alemania, Estonia, Grecia (únicamente para los recién incorporados a la profesión), Letonia, Hungría, Malta, Polonia, Portugal, Finlandia y Rumania. Además, en Alemania (donde la formación permanente ya era obligatoria) y en los Países Bajos, dicha formación se ha planteado como una obligación oficial de los docentes.

Como ha defendido Ángel-Pío, la importancia atribuida a la formación permanente del profesorado parece indicar que los conceptos de aprendizaje a lo largo de la vida y de desarrollo continuo de competencias se están convirtiendo cada vez más en moneda común dentro de la profesión docente (Renta, Jiménez, Fandos & González Soto, 2015).

7. Una charla inacabada

En el prólogo que hace de mi libro sobre formación y desarrollo de los profesionales de la educación (González Soto, 2015), adopta la visión crítica de las nuevas agendas políticas para la formación docente propia de quien realiza el análisis desde el lugar privilegiado que le otorga el haber sido protagonista, como agente, gestor e investigador, de ese ámbito académico durante más de medio siglo. Es la visión crítica de un convencido de la necesidad de la formación pedagógica del profesorado, esto es, de su profesionalización docente, y de quien ha participado activamente en las sucesivas etapas o enfoques que la disciplina ha ido adoptando desde los años setenta en España. Su perspectiva crítica, constituía un nuevo punto de inflexión en nuestra charla que, en los últimos años adquirió el formato de apuntes instantáneos en redes sociales a partir de las reflexiones de su blog “Caminando1950” que permanece como retazo de una charla inacabada.

Las políticas educativas nacionales de los últimos 50 años han prestado especial atención a la formación del profesorado. Numerosas reformas políticas en este campo, de los años 70 a la actualidad, trataron de ofrecer a los docentes una formación de mayor calidad, de modo que adquiriesen las competencias necesarias para desarrollar sus actividades. Durante estos años hemos intentado que el discurso escolarizado de la formación docente se contagiara o, incluso, se fundiera con el discurso menos institucionalizado de la formación de formadores en el ámbito de las organizaciones no formales. En este intento, las aportaciones de Ángel-Pío desde su grupo de URV (Jiménez y González Soto, 2000; Renta, Jiménez, Fandos y González Soto, 2014) y desde su colaboración con CIFO (Jiménez, González Soto

y Fandos, 2007), han resultado esenciales. Desde esas aportaciones hemos comenzado a pensar y a escribir sobre formación de profesionales de la educación, concepto más amplio que el de formación del profesorado y que incorpora todos los antecedentes de estudio de la formación docente.

Los docentes, los formadores, los profesionales de la educación y los estudiosos del campo siempre tendremos en la obra de Ángel-Pío un referente de creatividad, sensatez, inmediatez, frescura y amplitud de miras. Así fue su vida y así es su obra.

8. Referencias Bibliográficas

- Ancheta, A. (2007). La formación inicial del profesorado de educación infantil en Italia, Reino Unido y España: una perspectiva comparada. *Revista Española de Educación Comparada*, 13, 219-251.
- Ayala, A., & Luzón, A. (2013). Presentación: Retos y desafíos de la formación del profesorado en el siglo XXI: una visión comparada. *Revista española de Educación comparada*, 22, 09-17.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007): *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey&Company.
- Beas Miranda, M. (2010). Formación del magisterio y reformas educativas en España: 1960-1970. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14 (1), 397-414.
- Bucherberger, F., Campos, B.P., Kallos, D., & Stephenson, J. (2000). *Green paper on teacher education in Europe: High quality teacher education for high quality education and training*.
- Castaño, A.X., González Soto, Á. P., & Jiménez, M. J. (2015). Factors influencing e-portfolio use and students' approaches to learning in higher education. *International Journal of Information and Communication Technology Education (IJICTE)*, 11 (3), 39-52.
- De Gabriel, N. (1993). *Historia de la profesión docente en España*. En A. Novoa y J. Ruiz: A história da educação em Espanha y Portugal. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 137-156.
- Egido, I. (2011). Cambios y dilemas en la formación del profesorado (1961-2011): Cincuenta años de historia de España en perspectiva europea. *Tendencias pedagógicas*, 18, 33-50.

- Fandos, M., Jiménez, J M., & González Soto, Á. P. (2002). Estrategias didácticas en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. *Acción pedagógica*, 11 (1), 28-39.
- Fandos, M., Renta, A.I., Jiménez, M.J., & González Soto, Á.P. (2017). *Análisis sobre el aprendizaje y la aplicación de las competencias generales en el contexto laboral. Estrategias de colaboración entre la formación profesional, la universidad y la empresa*. *Educar*, 53 (2), 333-355.
- Fernández Cruz, M. (2006). *Desarrollo profesional docente*. Granada: GEU.
- Fernández Cruz, M. (2015). *Formación de profesionales de la formación: un enfoque profundo*. Deep University Press.
- García Hoz, V. (1980). La educación en la España del siglo XX. *Revista española de Pedagogía*, 50, 99-120.
- Gil, D., Furió Más, C., & Gavidia Catalán, V. (1998). El profesorado y la reforma educativa en España. *Investigación en la Escuela*, 36, 49-64.
- González Soto, Á.P. (1986). Sistemas de unidades modulares de enseñanza (SUMA-A). *Revista de Pedagogía*, 263, 527-536.
- González Soto, Á.P. (1988). *Procesos de innovación en el aula: El conocimiento de los profesores*. VI Jornadas de estudio sobre la investigación en la escuela, 155-164.
- González Soto, Á.P. (1998). Perspectivas de futuro en la utilización de las nuevas tecnologías en la formación ocupacional y de empresa. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 10, 7-23.
- González Soto, Á.P. (2002). *Enseñanza, profesores y universidad*. Tarragona: ICE.
- González Soto, Á.P. (2004). *Formación de profesores ¿para qué? Comunicación y Pedagogía: Nuevas Tecnologías y recursos didácticos*, 195, 53-58.
- González Soto, Á.P. (2007). *Las tecnologías de la información y la comunicación y el Espacio Europeo de Educación Superior. Las tecnologías de la información y la comunicación y el Espacio Europeo de Educación Superior*, 1000-1016.
- González Soto, Á.P. & Farnós, J.D. (2016). Usabilidad y accesibilidad para un e-learning inclusivo. *Revista de educación inclusiva*, 2 (1), 49-60.
- González Soto, Á.P., & Fandos, M. (2007). Las estrategias de aprendizaje y las posibilidades educativas de las TIC. *Revista Eduweb*, 1 (2), 7-23.
- González Soto, Á.P. (2010). *Garantia de qualitat docent: processos, estàndards i indicadors*. URV.

- González Soto, Á.P. (2015). *Prólogo*. En Fernández Cruz: Formación de profesionales de la formación: un enfoque profundo. Deep University Press.
- Imbernón, F., & Canto, P. J. (2013). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica*. *Sinéctica*, 41, 2-12.
- Jiménez, B., Ferreres V. & González Soto, Á.P. (1989). *Modelos didácticos para la innovación educativa*. PPU.
- González Soto, Á.P., Jiménez, J.M. (2000). Formación y empresa: las organizaciones como marco de la formación. *Educación XX1*, 3, 163-217.
- Jiménez, J.M., González Soto, Á.P. & Fandos, M. (2007). *La programación del proceso de enseñanza-aprendizaje*. En Tejada & Giménez: Formación de formadores. Paraninfo, 207-266.
- Lorenzo, J.A. (1995). Perspectiva histórica de la formación de los maestros en España (1370-1990). *Revista Complutense de Educación*, 6 (2), 203.
- Lorenzo, J.A., Muñoz, I.M. & Beas, M. (2015). Modelos de formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en España desde una perspectiva europea / Models of initial training of secondary school teachers in Spain from a European perspective. *Revista complutense de educación*, 26(3), 741.
- Luzón, A. & Torres, M. (2009). PISA en el contexto de las evaluaciones internacionales. En M.A. Pereyra et al (eds.): *PISA under Examination: Changing Knowledge, Changing Tests and Changing Schools / PISA a Examen: cambiar el conocimiento, cambiar las pruebas y cambiar las escuelas* (Granada, Comparative Education Society in Europe - CESE), 11-41.
- Luzón, A., & Montes, S. (2018). Perspectiva histórica de la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria en España. Una tarea inacabada. *Historia Caribe*, 13 (33), 121-152.
- Manso, J., Matarranz, M., & Valle, J. M. (2019). Estudio supranacional y comparado de la formación inicial del profesorado de educación secundaria en la Unión Europea. Profesorado, *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23 (3), 15-33.
- Ramírez, D.C., & González Soto, Á.P. (2011). Modelo de acción docente para el desarrollo de prácticas pedagógicas con medios informáticos y telemáticos en el contexto aula. *Revista de Ciències de l'Educació*, 1, 59-79.
- Ramírez, D.C., & González Soto, Á.P. (2012). Modelo de acción docente con medios informáticos y telemáticos. *Pixel-Bit. Revista de medios y educación*, 40, 151-170.

- Renta, A.I., Fandos, M., Jiménez, J.M. & González Soto, Á.P. (2014). Efectos de las actividades de aprendizaje en la formación pedagógica de profesores en educación superior. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació CIDUI*, 2.
- Renta, A.I., Jiménez, J.M., Fandos, M., & González Soto, Á.P. (2014). *Transfer of learning: Motivation, training design and learning-conducive work effects*. European Journal of Training and Development.
- Renta, A.I., Jiménez, J.M., Fandos, M., & González Soto, Á.P. (2015). *School and Workplace Factor Moderators on the Development of Professional Competences in Initial Vocational Education. Crossing Boundaries in Vocational Education and Training: Innovative Concepts for the 21st Century*, 39. Bremen.
- Renta, A.I., Jiménez, J. M., González Soto, Á.P., & Fandos, M. (2012). The Impact of Continuing Professional Training in Teaching University Practice. A study of its application into teaching practices. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, 1 (1).
- Rodríguez, M.E. (2017). Currículum, educación y cultura en la formación docente del siglo XXI desde la complejidad. *Educación y humanismo*, 19(33), 425-440.
- Román, J.M., & Cano, R. (2008). La formación de maestros en España (1838-2008): necesidades sociales, competencias y planes de estudio. *Educación XX1*, 11, 73-101.
- Salvat, I., González Soto, Á. P., Monterde, S., & Montull, S. & Miralles, I. (2010). Utilización del video para presentar los casos en el aprendizaje basado en problemas. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 37, 171-183.
- Sánchez Lissen, E., & Sánchez Franco, M. (2019). Una mirada a la trayectoria histórica de la formación de maestros en España durante los siglos XIX y XX. *Educação & Formação*, 4 (10), 18-49.
- Schleicher, A. (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. OECD Publishing.
- Tiana, A. (2011). Políticas de formación del profesorado y mejora de los sistemas educativos: algunas reflexiones a partir de la experiencia española. *Revista Fuentes*, 11, 13-27.
- Tiana, A. (2013). Los cambios recientes en la formación inicial del profesorado en España: una reforma incompleta. *Revista Española de Educación Comparada*, (22), 39-58.
- Viñao, A. (2013a). Historia de las disciplinas, profesionalización docente y formación de profesores: el caso español. *Pro-Posições*, 23-3(69), 103-118.

Viñao, A. (2013b). Modelos de formación inicial del profesorado de educación secundaria en España: siglos XIX-XXI. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 19-37.

Wiley (2009). *The Wiley Encyclopedia of Packaging Technology*, TE. Kit Jam Ed.

La formación de doctores en Venezuela: Ángel-Pío González Soto, el legado de una década

Patricia Henríquez-Coronel 

María Angélica Henríquez-Coronel 

Rebut: 06/05/2022 Acceptat: 30/05/2022

RESUMEN

La economía del conocimiento ha puesto en relieve la formación doctoral como espacio para propiciar la producción, la transferencia de conocimiento y la innovación. En América latina el ecosistema de producción de conocimiento ha sido incipiente y por eso desde la década de los 80 es prioridad regional la formación doctoral. El aumento de fondos por medio de becas y la cooperación interuniversitaria entre universidades de Europa y América latina (AL) han sido acciones estratégicas para acelerar la formación doctoral en AL. En este trabajo se aborda la experiencia de formación doctoral en el marco del convenio firmado entre la Universidad de los Andes-Táchira (Venezuela) y la Universitat Rovira i Virgili (Tarragona, España) impulsada por el Dr. Ángel-Pío González Soto. Se empleó la revisión documental como técnica para explorar los documentos que avalaron el convenio y otras iniciativas posteriores, tanto como el repositorio TDR para localizar tesis presentadas bajo el convenio. Se presentan los resultados de esta iniciativa, materializada en la formación de 24 doctores y, especialmente, en la creación del primer Doctorado propio que se diseña e implementa en la Universidad de Los Andes-Táchira. La visión del Dr. González Soto inspiró este programa y su acompañamiento fue clave en su gestación.

Palabras clave: formación; docente; programa de doctorado; cooperación universitaria

ABSTRACT

The knowledge economy has highlighted doctoral training as a space to promote production, knowledge transfer and innovation. In Latin America, the ecosystem of knowledge production has been incipient and therefore, since the 1980s, doctoral training has been a regional priority. Increased funding through scholarships and inter-university cooperation between universities in Europe and Latin America (LA) have been strategic actions to accelerate doctoral training in LA. This paper deals with the experience of doctoral training within the framework of the agreement signed between the Universidad de los Andes-Táchira (Venezuela) and the Universitat Rovira i Virgili (Tarragona, Spain) promoted by Dr. Ángel-Pío González Soto. Documentary review was used as a technique to explore the documents that endorsed the agreement and other subsequent initiatives, as well as the TDR repository to locate theses presented under the agreement. The results of this initiative are presented, materialized in the training of 24 PhDs and, especially, in the creation of the first PhD program designed and implemented at the Universidad de Los Andes-Táchira. Dr. González Soto's vision inspired this program, and his support was key in its gestation.

Key words: training; teacher; PhD program; university cooperation

UTE. Revista de Ciències de l'Educació
2022 núm. 1. Pàg. 124-138
ISSN 1135-1438. EISSN 2385-4731
<http://revistes.publicacionsurv.cat/index.php/ute>



DOI: <https://doi.org/10.17345/ute.2021.2.3208>

In memoriam al Dr. Ángel-Pío González Soto,
maestro de maestros y amigo incondicional

1. Introducción

El discurso de la economía del conocimiento (Machlup, 1962; Druker, 1999; Van Dijk, 1999; Castells, 2010; Choong y Leung, 2021) articulado en torno a que la riqueza de los países no proviene de la explotación de sus recursos naturales o de sus procesos industriales sino más bien de su capacidad para generar y transferir conocimiento, genera nuevas demandas relacionadas con las universidades y su oferta. Según Choong y Leung (2021), en 1977 el Departamento de Economía de los Estado Unidos de América estimó el tamaño de la actividad informacional en la economía del país y encontró que la creación, el manejo y la distribución de información se estaban convirtiendo rápidamente en una importante actividad económica para todas las naciones del mundo. Una economía del conocimiento, centrada en el sector servicios y con un fuerte impacto de procesos de innovación tecnológica pone el énfasis en la búsqueda de una fuerza laboral cualificada para generar conocimientos. Los procesos de formación doctoral adquieren una especial relevancia en este escenario.

En Europa, la Conferencia de ministros de Educación Superior estableció la importancia de los programas doctorales para avanzar en la Europa del conocimiento enfatizando su rol en términos de “formación de investigadores” y la “promoción de la interdisciplinariedad en mantener y mejorar la calidad de la educación superior y aumentar la competitividad de la educación superior europea en general” (Conference of Ministers Responsible for Higher Education, 2003).

Broström, Buenstorf & McKelvey (2021) aprecian dos elementos que constituyen retos a la universidad dentro de una economía de conocimiento y de la innovación. En primer lugar, al convertirse las universidades en actores clave en la economía del conocimiento, deben responder a las necesidades y las expectativas del entorno y en este sentido han proliferado criterios, indicadores para medir, evaluar y comparar el rendimiento y productividad de las universidades en un rango elevado de dimensiones. En segundo lugar, estas exigencias desde fuera han provocado cambios a lo interno, y las universidades han asumido nuevas misiones además de la docencia y la investigación. Aprecian los autores que las exigencias

externas han impulsado cambios internos evidenciados a través de la creación casi masiva en las universidades europeas de oficinas dedicadas exclusivamente a la Transferencia de Conocimiento y gestión de patentes, incubadoras de innovación, aceleradoras y centros de investigación colaborativa y fomento a la cultura de emprendimiento para apoyar las iniciativas empresariales de los investigadores.

Esta reconfiguración universitaria propiciada por la economía del conocimiento, que irrumpió con fuerza en Europa y Estados Unidos, también ha tenido sus consecuencias en otros contextos. Muchos autores han identificado importantes brechas en el ecosistema de producción de conocimiento de América Latina (López, 2019) respecto a Europa y Estados Unidos. La formación de investigadores mediante programas doctorales ha sido identificada como una necesidad prioritaria del continente desde los años 80. Según Sebastián (2019) “De acuerdo con los datos de la RICYT, en los veinte años entre 1996 y 2016 el número de doctores formados en América Latina se incrementó de manera constante, pasando de 6048 en 1996 a 15.041 en 2006 y 31.723 en 2016. El 65% de los doctores son de Brasil y el 19,6% de México. Estos dos países, junto con Argentina, suponen el 92% de los doctores formados en América Latina” (p. 85). Adicionalmente, en la región también enfrenta el reto de formar doctores para la economía del conocimiento que puedan vincular la producción de conocimiento a la generación de patentes, propiciar incubadoras y en general evolucionar hacia un tipo de formación doctoral más vinculado a los procesos de transferencia de conocimiento e innovación propios del I+D+i. Por eso, como señalan Labraña, Ognio y Sion (2021) han adquirido recientemente mayor relevancia los programas de doctorado orientados profesionalmente, donde los conocimientos adquiridos están vinculados con el mundo no académico, mediante co-tutorías con empresas, desarrollo de investigaciones aplicadas o el fortalecimiento de la relación entre los conocimientos adquiridos por los egresados y el ámbito industrial.

Desde la década de los 80, se ha reportado un déficit de doctores en América latina y desde los Estados se han propuesto distintas soluciones siendo el aumento del financiamiento a la educación pública la medida central de muchos países. En Chile por ejemplo según un informe de la Contraloría General de la República de 2020, el financiamiento público a la educación superior se ha incrementado en un 160% entre 2011 y 2019, donde dos tercios del incremento se explican por el costo asociado al financiamiento por gratuidad (Carpentier, 2021). La búsqueda de mecanismos de cooperación internacional es otra política asumida por los países para acelerar la formación de doctores. El siguiente apartado se adentra en este aspecto.

2. Internacionalización universitaria para acelerar la formación de doctores

El programa Erasmus, del Plan Bolonia, que condujo a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES) es seguramente más potente iniciativa de movilidad de las universidades europeas en tiempos recientes. El EEES representó un esfuerzo de unificación de macro y micro estructuras curriculares de las universidades europeas que permitió que los estudiantes de grado y posgrado pudieran tomar créditos en distintas universidades y países de la Unión. A partir de ese momento, los procesos de internacionalización de las universidades europeas se han acelerado y recientemente ha empezado a gestarse la Iniciativa titulada Universidades Europeas. En las Conclusiones del Consejo Europeo de diciembre de 2017, los dirigentes de la UE instaron a los Estados miembros, al Consejo y a la Comisión a que reforzaran «las asociaciones estratégicas entre instituciones de enseñanza superior y promover la constitución, de aquí a 2024, de una veintena de “Universidades Europeas”» (Consejo de Europa, 2021). A raíz de dos convocatorias en 2019 y 2020, financiadas por el programa Erasmus+, se están creando 41 alianzas de «Universidades Europeas» en las que participan más de 280 instituciones de educación superior. Una red de «Universidades Europeas» comprende al menos tres instituciones de educación superior de tres Estados miembros de la UE o de otros países del programa Erasmus (Erasmus+, 2022).

Estados Unidos tiene una larga tradición en internacionalización de sus estudios, de hecho, el Institute of International Education® (en adelante IIE) data de 1919. Según datos de la encuesta Open Doors 2021 que monitorea los estudiantes extranjeros en USA, realizada por el U.S. Department of State con fondos públicos y que es implementado por el IIE, a pesar de la pandemia y con un decrecimiento del 15%, Estados Unidos acogió 914.095 estudiantes internacionales entre 2020/2021. Algunos de los aspectos más relevantes del informe OpenDoors señalan que: Estudiantes chinos e indios continúan apreciando una educación estadounidense y constituyen la mayoría de los estudiantes extranjeros, los campos STEM siguen siendo un fuerte foco de atención para los estudiantes internacionales y las instituciones de EE. UU. determinaron un aumento de estudiantes internacionales para el otoño de 2021.

El panorama de América latina no es distinto, pero habría que precisar la forma como ha ocurrido la internacionalización y, sobre todo, el sentido del flujo de los intercambios. De acuerdo con Sebastián (2019, p. 85) “Buena parte de las comunidades científicas en América Latina se generaron a partir de experiencias de formación en el exterior y la influencia de los entornos externos marcó históricamente la orientación de ámbitos y líneas de investigación”.

Ante la ausencia de un marco regional de cooperación de las universidades latinoamericanas puede observarse que el flujo de intercambios en la región es “hacia fuera” y está monopolizado por estudiantes que se forman fuera del continente, especialmente en Europa. De manera que parece que la formación de los académicos latinoamericanos en otros países es la tendencia que predomina, no así la oferta interna de integración de universidades de la región, al modo del EEES.

3. Los programas de cooperación para la formación doctoral en América Latina

La formación de doctores en América Latina como se precisó antes viene siendo un proceso sostenido en el tiempo y evidencia una interesante evolución. La formación de investigadores es un proceso complejo que requiere la existencia de todo un andamiaje que incluye programas, líneas, grupos y centros de investigación y, por último, tutores para acompañar en el proceso a los doctorandos, por tanto, no es tarea fácil para países con un ecosistema de producción de conocimiento incipiente como el latinoamericano. Por esta razón muchos países de la región han diseñado diversos tipos de programas para obtener colaboración que les permita acelerar esos necesarios procesos de formación de doctores.

Sebastián (2019) puntualiza que estas colaboraciones pueden darse de tres formas¹:

- Programas nacionales de los países para promover la formación en el exterior mediante becas, por ejemplo.
- Financiación externa de proyectos de investigación conjuntos y
- Las acciones colaborativas entre pares.

Distingue también el autor siete grupos de agentes y actores que participan en estos procesos de internacionalización: organismos internacionales, entidades supranacionales, gobiernos de diferentes países, gobiernos nacionales, fundaciones, empresas, organizaciones no gubernamentales, universidades, instituciones y organismos de investigación, profesores, investigadores y grupos de investigación.

En este contexto, la incorporación de doctores en los claustros académicos se ha convertido en un objetivo estratégico de desarrollo para las universidades latinoamericanas, ya que son evaluadas “en función de sus indicadores de investigación y, especialmente, de productividad en artículos de corriente principal, los que determinan los instrumentos de financiamiento estatal y no estatal a los cuales estas tienen acceso; de sus resultados en el sistema de evaluación de la calidad, organizado por la Comisión Nacional de Acreditación,

¹ Para una revisión amplia de las distintas formas de cooperación en la formación de investigadores en América Latina, remítase a Sebastián (2019).

...” (Labraña, Ognio y Sion, 2021, p. 1224). A continuación, se comentan algunas iniciativas puntuales.

En Ecuador el programa Prometeo adelantado por la secretaria de Educación Superior (SENESCYT) del país invitó a “los investigadores extranjeros o ecuatorianos residentes en el exterior a contribuir a la generación y transferencia de conocimiento científico en el Ecuador.” y fijó objetivos estratégicos relacionados al ecosistema de conocimientos: “Los investigadores realizarán actividades como:

- Apoyar a equipos nacionales en el diseño, evaluación y desarrollo de proyectos de investigación.
- Dictar clases y participar activamente en conferencias, talleres, mesas de trabajo y otras actividades académicas.
- Capacitar en nuevos procedimientos y técnicas en áreas de ciencia, tecnología, innovación y productividad.” (Universia EC, 2011).

En Cuba, por ejemplo, la Universidad de la Habana inicio en 2007 junto a la Universidad de Granada y con apoyo de la Junta de Andalucía un programa de formación doctoral que permitió preparar y beneficiar a 79 cubanos y 7 de otros países latinoamericanos (México, Colombia, Venezuela, Ecuador y Argentina) organizados en 3 grupos. De acuerdo con Piedra y Ponjuan (2021) el programa doctoral se desarrolló siguiendo las regulaciones establecidas en España mediante tres etapas:

“la primera se corresponde con los cursos ofertados a los aspirantes a fin de que pudieran vencer el número de créditos establecido; la segunda es la elaboración de una tesina y su defensa ante un tribunal para obtener la suficiencia investigativa; y la tercera consiste en la preparación y defensa de la tesis doctoral. Por esta vía se defendieron 69 tesinas – suficiencia investigativa – (63 de aspirantes cubanos y 6 de otros países de América Latina) y a partir de ahí algunos continuaron con la preparación de sus tesis doctorales” (p. 5).

Finalmente, el caso que nos ocupa es el de Venezuela, específicamente a través del convenio establecido entre la Universidad de Los Andes y la Universitat Rovira i Virgili para la formación de doctores, cuestión que se analizará en el siguiente apartado.

4. El caso de la formación doctoral en la ULA Venezuela en cooperación con la URV Tarragona

El año 1995, la Universidad de los Andes Táchira (en adelante ULA) a través de su Decano Román Hernández Dávila, solicita formalmente al Dr. Ángel-Pío González Soto, en

su condición de Decano en la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación Universitat Rovira i Virgili (en adelante URV) el análisis de un potencial acuerdo de colaboración para la formación de doctores en Pedagogía con la URV.

El título ofertado sería el de Doctor en Pedagogía con mención en Innovación y Sistema Educativo. La modalidad de estudio sería semi-presencial, con escolaridad intensiva en la sede de la ULA en Venezuela. Los profesores de la URV² se desplazaban desde España en dos visitas anuales, cada una de 21 días. El resto del proceso se realizaría mediante acompañamiento tutorial en visitas puntuales (como mínimo uno cada año) y a través de medios digitales como el correo electrónico. Esta primera etapa, llamada escolaridad, concluía con la presentación de un trabajo de investigación cuya aprobación permitiría obtener la suficiencia investigativa que daba paso a la realización de la tesis doctoral. El programa se desarrolló durante los años 1997-2000 logrando la formación de dos cohortes de doctores y la realización de 24 tesis doctorales, publicadas en TDX, portal donde se publican las tesis doctorales de las Universidades de Catalunya.

La actitud consistente y el empeño encomiable del Dr. González Soto por contribuir al desarrollo de un ecosistema de producción de conocimiento en los Andes venezolanos le lleva a sugerirle a algunos de sus doctorandos (Patricia Henríquez y Román Hernández) la necesidad de crear un programa de doctorado propio, aprovechando que el programa de cooperación había logrado que se conformara un cuerpo de 31 doctores locales y que podrían asumir el reto. Así surge lo que desde nuestra visión fue el mayor aporte del Dr. González Soto a la formación doctoral en Venezuela: El Programa de Doctorado en Pedagogía diseñado e implementado en la ULA Táchira con investigadores locales.

5. Doctorado en Pedagogía de la ULA (Venezuela), primer programa propio de formación doctoral de la ULA Táchira: un gran logro del programa de cooperación URV-ULA dirigido por el Dr. González Soto

Dice Henríquez (2006) en el documento de creación del Programa que “El origen de este programa de Doctorado se remonta al año 2001 cuando regresó a la Universidad de Los Andes, Táchira un numeroso grupo de profesores que había estado realizando sus estudios doctorales en España, gracias a los convenios existentes entre la Universidad de Los Andes con la Universidad Rovira i Virgili de Tarragona, la Universidad de Estudios a Distancia UNED de Madrid y la Universidad Autónoma de Barcelona, en Barcelona. Estos

² En la etapa inicial del convenio los doctores Adalberto Ferrández (UAB), Ángel-Pío González Soto, Vicente Ferreres Pavía y Bonifacio Jiménez Jiménez fueron los docentes encargados de los cursos del periodo de escolaridad intensiva.

nuevos doctores formados en las áreas de Educación y Pedagogía (hoy día alcanzan la cifra de 31) animan la idea de promover la creación de un doctorado en Pedagogía de la Universidad de Los Andes Táchira, como propuesta regional que satisfaga las amplias necesidades formativas de los docentes del estado Táchira”

En el 2002, el Consejo de Núcleo, máximo órgano decisorio, da soporte institucional a la iniciativa de este grupo de doctores al considerar su pertinencia social y sentido estratégico para el cumplimiento de los fines institucionales y designa una comisión que comenzó los estudios preliminares. En el año 2003 se incorporan a la comisión, Patricia Henríquez en el rol de líder del equipo, Román Hernández y Nuby Molina. Se establece la asesoría de Dámaris Díaz y Martín Suárez. El programa de doctorado se presentó ante el Consejo Nacional de Universidades (CNU) y consiguió su aprobación mediante Resolución de ese organismo.

Desde sus inicios, el proyecto se basó en el análisis de las necesidades de formación profesional del más alto nivel localizadas en el estado Táchira, entidad donde funcionan seis instituciones públicas de educación superior y una privada que forman docentes en diversas menciones, egresados que reclaman actualización, profundización y escenarios para la discusión e investigación de lo pedagógico. Este Doctorado tendrá como marco institucional la ULA Táchira, responsable, desde hace más de 30 años, de ofrecer la Carrera de Educación en cinco menciones, dos maestrías en el campo de la enseñanza y una especialización en área afín y con una amplia trayectoria en la actualización docente a través de programas no conducentes a grado académico.

Se establece la Pedagogía como línea central del programa, ya es la ciencia que identifica y califica la labor docente y orienta su práctica profesional hacia lo propiamente formativo. Es relevante destacar su amplio campo de estudio, el cual ha sido clarificado por diversos autores, entre ellos Flórez (1994, p.206), quien comenta que “la pedagogía tiene cuatro elementos esenciales en su objeto de estudio: enseñanza, el aprendizaje, el currículo y la gestión educativa”.

Bedoya (1998), la considera la disciplina fundante de la profesión docente y sostiene: “hay que asumir y apropiarnos como comunidad académica de la pedagogía como espacio teórico y epistemológico para la producción, investigación y apropiación del conocimiento de la profesión. (p. 76).

Otra idea persistente que orientó la construcción de este proyecto de Doctorado en Pedagogía, fue la necesidad de formar docentes desde un currículo abierto, afincado en la praxis, permeable a las necesidades educativas del contexto y flexible, que pueda atender las particulares de cada doctorando y responder a la vida de las instituciones. La idea de concebir un plan de estudio único para cada doctorando fue tomando forma. La revisión de documentación y asesoría directa con los autores de otros programas de doctorado

que comparten así mismo esta premisa de individualización y que ya se encontraban funcionando con autorización del CNU como los Doctorados en Ingeniería y Educación de la ULA Mérida fue fundamental.

La investigación pedagógica genera teoría que guía la acción profesional del docente, reivindica la autonomía epistemológica de la pedagogía y el reconocimiento del maestro como intelectual (Zuluaga, 1999).

Dos de las innovaciones más significativas previstas en este proyecto de Doctorado fue su flexibilidad curricular y su interés por la formación individualizada, lo cual se materializa en dos de los tres componentes del plan de estudio: los cursos de orientación específica y las actividades especiales, los cuales serán discutidos y planificados por el doctorando y su tutor, debidamente autorizados por la Comisión técnica, con el fin de atender sus necesidades formativas en el marco de la oferta anual del programa hasta completar las unidades crédito previstas para cada período lectivo. Completa el plan de estudio, el componente de cursos fundamentales, obligatorios para todos los doctorados, los cuales le aportaran un saber y un saber hacer pedagógico indispensable para su mejor desempeño profesional y para responder a los renovados desafíos de la sociedad del conocimiento.

Marcelo (2001), Imbernón (1994), Tobón (2006) y Diez Hochleitner (1998), forman parte del amplio número de escritores contemporáneos que promueven la participación activa de los profesores en su propia formación. Específicamente, Diez Hochleitner (1998) refiriéndose a las tareas emergentes del educador del siglo XXI enfatiza:

“Hay que permitir, propiciar y desarrollar la más plena participación de los docentes tanto en la formulación de nuevas metas educativas, en el desarrollo curricular; en los planes de formación al servicio del propio profesorado, en el desarrollo de métodos pedagógicos y en la introducción de nuevas tecnologías.... (p. 5).

En síntesis, se trata de un currículo semiescolarizado (Cruz, 2005), contextualizado, abierto y participativo, integra los cursos con experiencias formativas no escolarizadas que se consideran particularmente valiosas en la formación de un docente con altos niveles académicos como intelectual, crítico, reflexivo, innovador e investigador. Además, le proporciona los escenarios de individualización que permitan atender al perfil particular de cada doctorando. La siguiente figura presenta la ficha general del programa:

NOMBRE DEL PROGRAMA	Doctorado en Pedagogía
INSTITUCIÓN	Universidad de los Andes Táchira
SEDE	Av. 8va. Antigua RedomaULA. La Concordia. San Cristóbal. Táchira.
MODALIDAD	Presencial
DISCIPLINA	Pedagogía
UNIDAD DIRECTAMENTE RESPONSABLE	Departamento de Pedagogía

COORDINADOR (A) DEL PROGRAMA	Dra. Patricia M. Henríquez C. Profesor Asociado. Dedicación Exclusiva. Especialista en Informática Educativa. USB. Doctora en Innovación Educativa. URV. 0276-3422105 0414-3793868 Urb. Santa Inés. Calle 1. Residencias Umuquenas. Torre14 piso 4to apto 14-43 Correo electrónico: patricia@cantv.net
GRADO QUE OTORGA	Doctor (a) en Pedagogía
DURACIÓN NORMAL DEL CURSO	4 años
NÚMERO TOTAL DE CRÉDITOS	45
NÚMERO MÁXIMO DE ALUMNOS POR COHORTE	20
FECHA PREVISTA PARA INICIO DE ACTIVIDADES	Enero 2009

Figura 1. Datos generales del programa

Respecto al diseño curricular, como se dijo antes, se propone un currículo flexible, abierto, personalizado. Resumimos los principios orientadores:

a. Flexibilidad curricular:

La flexibilidad como principio, bajo el programa de doctorado que se diseñó es entendida como la posibilidad del doctorando de relacionar los conocimientos de forma dinámica y transformadora, incorporando y reconociendo los saberes cotidianos e individuales y vinculándolos con el estudio de una realidad compleja y contradictoria, que impulsó actuaciones integradas, indagativas con base en una interpretación socio crítica de su entorno.

Por ser un programa pensado sobre las necesidades de formación del aspirante y sus posibilidades de manifestación personal, ofrece una forma de reivindicación formativa abierta y flexible, de carácter interactivo, una puerta hacia el estudio con la chispa vital de la preocupación personal, sin obstáculos o resistencias condicionantes de su legítima formación. En este sentido cada doctorando, cumpliendo con los requisitos necesarios académicos administrativos propios de estos programas, podrá, con la dirección de su tutor, elaborar su plan formativo con base en sus necesidades formativas, línea de investigación y saberes previos.

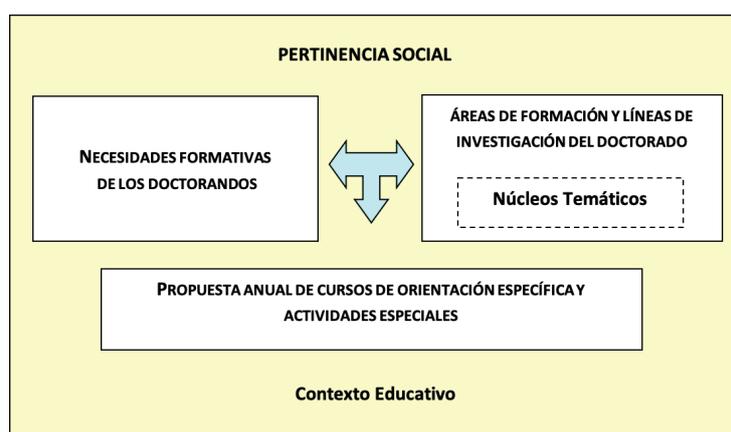


Figura 2. Configuración flexible y abierta del plan de estudio

b. Transversalidad

La transversalidad como planteamiento integrador, como hilo que permite enhebrar los diversos contenidos del plan de estudio para apropiarnos de aprendizajes según sean los intereses individuales y colectivos, nos permitió construir ejes para la articulación de un modelo de formación que garantizara un perfil del egresado con una visión comprehensiva de la realidad. El eje integrador dentro del modelo será la investigación dirigida a la construcción de nuevos conocimientos.

c. Contextualización

La pertinencia del conocimiento y su relación directa con los verdaderos problemas de sociedad y el entorno, es una tarea impostergable para cualquier investigador. Morin (2001) al referirse a principios de un conocimiento pertinente expresa:

“El conocimiento de los problemas claves el mundo, de las informaciones claves concernientes al mundo, por aleatorio y difícil que sea, debe ser tratado so pena de imperfección cognitiva, más aún cuando el contexto actual de cualquier conocimiento político, económico, antropológico, ecológico... es el mundo mismo.” (p. 38)

En este sentido, los nuevos modelos de investigación, holísticos y flexibles, apuntaron hacia el estudio de realidades educativas potenciando la concepción dinámica de la escuela en su sentido más amplio, y hacia los nuevos escenarios, desafíos y retos del contexto.

d. Formación con base en la investigación. Currículo semiescolarizado

Este enunciado se materializa en el plan de estudios con la inclusión de dos componentes: los cursos de orientación específica y las actividades especiales. En ambos casos se trata de una formación centrada en la investigación, por cuanto el doctorando se especializa a través de aquellos cursos (componente de cursos de orientación específica) que tienen relación directa con el objeto de estudio asumido en su proyecto tesis doctoral y gracias al componente de actividades especiales tiene oportunidad de contrastar los avances de su investigación con los avances científicos del momento en el área objeto del estudio. Esta contrastación se operacionaliza al publicar artículos científicos, asistir a congresos, realizar pasantías en grupos de investigación que le permitan mostrar sus avances de investigación dentro de la comunidad científica y fortalecer su visión del problema confrontándola con la de sus pares.

Bajo este principio podemos entonces afirmar que el plan de estudio hace énfasis en la no escolarización del currículo o en todo caso se trata de una propuesta de semiescolarización (Cruz, 2005) que incluye actividades que nutren el proceso de formación del investigador junto a los componentes de cursos fundamentales y de orientación específica. Esta característica se viabiliza en el plan de estudios gracias a su carácter Abierto y flexible, que permite la formulación de un plan de estudio pensado sobre las necesidades formativas

del estudiante de doctorado que construirá según la oferta presentada en conjunción con sus necesidades e interés; en un todo de acuerdo con el contexto en el cual interactuaban y deseaban transformar.

e. Aprendizaje desde la Cultura Colaborativa

Desde la interacción grupal se promovieron las actuaciones colectivas y el trabajo en equipo, mediante procesos reflexivos y comunicativos, a través de los cuales los estudiantes de doctorado se asuman como responsables de su propio aprendizaje y propicien la confrontación permanente de conceptos, ideas y visiones de la realidad; al mismo tiempo que, bajo el principio de alteridad, reconozcan en forma individual y colectiva sus necesidades en relación al contexto socioeducativo de modo consciente, crítico y participativo. El grupo de investigación será la unidad base de las interacciones colaborativas del doctorando.

f. La complejidad

El pensamiento científico y construcción de los conocimientos se nos muestra bajo un gran cuestionamiento producto de la crisis de la modernidad; en este sentido, la dispersión de los saberes, la comprensión de la realidad, su multidimensionalidad hace necesaria la “reunificación” de esos conocimientos, proceso que amerita el pensar en forma compleja. Convencidos de que la ciencia es un conocimiento inacabado y abierto, el plan de estudio desarrollado, apunta hacia el perfil de un doctor con profunda conciencia de su realidad, con un pensamiento divergente y complejo que le permita, con base en las necesidades de su entorno, transformarlo y mejorarlo.

g. La globalización

Intentamos impregnar el plan de estudios de actuaciones para compartir espacios comunes para la participación, la investigación acción, la democracia y la transformación que nos permitan construir modelos educativos emergentes y alternativos que palien lo nocivo y se apropien de lo positivo de esta realidad globalizada que nos arropa hoy a todos, en un marco de identidad nacional como base sólida para nuestra integración a la aldea global. En síntesis, el enfoque curricular y sus principios pueden visualizarse así:

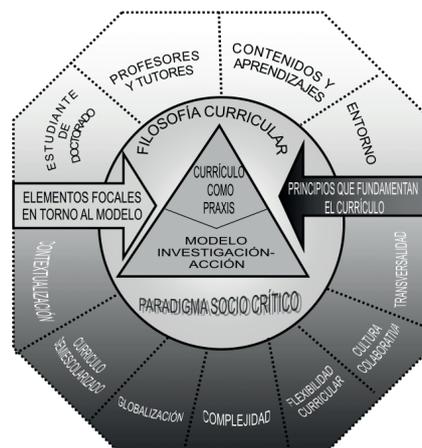


Figura 3. Principios que orientan el modelo curricular

Así pues, el fortalecimiento de la planta profesoral de la Universidad de Los Andes-Táchira, que fue impulsada, entre otros por el Dr. Ángel-Pío González, permitió no solo mejorar la docencia e investigación en esa institución, sino que permitió fortalecer la educación de la región a través de la creación del Doctorado en Pedagogía que vino a llenar un vacío formativo y a dar un impulso cualitativo a la educación de la región.

6. Referencias Bibliográficas

- Bedoya, J.I. (1998). *Epistemología y Pedagogía*. Ensayo histórico-crítico sobre el objeto y métodos pedagógicos. ECOE.
- Broström, A., Buenstorf, G. & McKelvey, M. (2021) The knowledge economy, innovation and the new challenges to universities: introduction to the special issue, *Innovation*, 23:2, (pp. 145-162), DOI: 10.1080/14479338.2020.1825090
- Calderón-Macías, M. & Posada-Vera, E. (2022). La formación doctoral e investigación científica en el área de la enfermería en Ecuador. *Revista Eugenio Espejo*, 16(1), 90-97. ISSN: 1390-7581. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=572869632011>
- Carpentier, S. (2021). *Los efectos de la gratuidad en la educación superior. Informe técnico*. <https://accioneducar.cl/wp-content/uploads/2021/04/Los-efectos-de-la-gratuidad-en-la-educaci%C3%B3n-superior-Acci%C3%B3n-Educar.pdf>
- Castells, M. (2010). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 3: Fin de milenio*. Alianza Editorial
- Choong, K.K., Leung, P.W., (2021). *A Critical Review of the Precursors of the Knowledge Economy and Their Contemporary Research: Implications for the Computerized New Economy*. *Journal of the Knowledge Economy*. doi:10.1007/s13132-021-00734-9
- Consejo de Europa (2021, 17 de mayo). *Iniciativa «Universidades Europeas»: las Conclusiones del Consejo allanan el camino para una nueva dimensión en la educación superior europea*. *Boletín de prensa*. <https://www.consilium.europa.eu/es/press/press-releases/2021/05/17/european-universities-initiative-council-conclusions-pave-the-way-for-new-dimension-in-european-higher-education/>
- Cruz, V. (2005, 1-3 de septiembre). *Tendencias de la formación superior avanzada en América Latina*. Ponencia presentada en I Congreso Boliviano de Formación Postgraduada. Bolivia. Documento http://www.auiop.org/index.php?Itemid=121&id=134&option=com_content&task=view.

- Díez-Hochleitner, R. (1998). "Documento básico de trabajo", Fundación Santillana: *Aprender para el futuro. La educación secundaria, pivote del sistema educativo*, (pp. 9-27).
- Drucker, P. (1999). *Management challenges for the 21st century*. Harper Business.
- Erasmus+ (2022, 20 de febrero). EU programme for education, training, youth and sport. <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/es/node/2700>
- Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. McGraw-Hill Interamericana. S.A.
- Imbernón, F. (1994). *Formación del Profesorado*. Paidós.
- Labraña, J. , Ognio, K. y Sion, R. (2021). Economía Del Conocimiento y Formación De Doctores (As) En Ciencias Sociales. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(91), (pp.1217-1244). <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v26n91/1405-6666-rmie-26-91-1217.pdf>
- León Robaina, Rosario, & Madera Soriano, Luz Inmaculada. (2016). *La internacionalización universitaria, un imperativo de la educación superior en el contexto latinoamericano actual*. *Encuentros*, 14(2), (pp. 43-59). <https://doi.org/10.15665/re.v14i2.779>
- López-López, W. (2019). Knowledge Ecosystem in Latin America: Open Access, Metrics, Paradox and Contradictions. *Universitas Psychologica*, 18(4), (pp. 1-3). <http://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-4.ecal>
- Machlup, F., & Mansfield, U. (1970). *The Study of information: Interdisciplinary messages*. John
- Marcelo, C. (2001). Aprender a enseñar para la Sociedad del Conocimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12(2), (531). <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0101220531A>
- Piedra-Salomón, Y., & Ponjuán-Dante, G. (2022, 21 de marzo). Análisis de los patrones de colaboración del Programa de Doctorado en Documentación e Información Científica. *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud*, 32(1), e1797. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2307-21132021000100002&lng=es&tlng=es.
- Ríos, C., Bareiro, D., Flores, L., Muñoz, K., Anchundia, O., Concha, N., Del Aguila, M. & Aguirre, I. (2022). Internacionalización de las universidades latinoamericanas. *South Florida Journal of Development*, 3(1). <https://southfloridapublishing.com/ojs/index.php/jdev/issue/view/23>
- Sebastián, J. (2019). La cooperación como motor de la internacionalización de la investigación en América Latina. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 14(42), (79-97). <https://www.redalyc.org/journal/924/92462512006/html/>

Tobón, S. (2007, enero). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. *Revista Acción Pedagógica*, (16), (14 – 28)

Universia EC (2011). *SENESCYT: PROGRAMA PROMETEO VIEJOS SABIOS*. <https://www.universia.net/ec/actualidad/orientacion-academica/senescyt-programa-prometeo-viejos-sabios-858123.html>

Van Dijk, J. (1999). *The network society: Social aspects of new media*. Thousand Oaks, London (original Dutch edition, 1991, De netwerkmaatschappij Bohn Staflen Van Loghum, Houten).

Zuluaga, O. (1999) *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía y la enseñanza, un objeto de saber*. Anthropos.



Á n g e l - P í o G o n z á l e z S o t o

EDUCACIÓ ESPECIAL

Hacia una educación para todos en el marco de la inclusión

Pedro Jurado de los Santos 

Rebut: 06/05/2022 Acceptat: 30/05/2022

RESUMEN

En este escrito he procurado transferir mi posicionamiento respecto al proceso educativo a llevar a cabo en el marco de la inclusión educativa. Es un marco que incorpora la pintura de la diversidad, su atención y su progreso. Se procura tener presente el carácter relacional de la acción educativa que determina los resultados de aprendizaje y que debe llevar a la reflexión que ponga en tela de juicio los conocimientos y actuaciones que impliquen posiciones de dominio conservador. Se trata de ir afianzando la comunidad educativa mediante procesos colaborativos que mejoren el compromiso profesional e institucional y se oriente hacia la atención a las necesidades de todo el alumnado. Para ello se plantea un proceso evolutivo que tiene presente la Educación Especial y se fija en la Inclusión Educativa, teniendo presente el papel de la implantación de las tecnologías y el interés por la satisfacción de las necesidades de todo el alumnado. Puede entenderse lo apuntado como un proceso de transferencia que se plasma en la búsqueda argumental que la relación mantenida con Ángel-Pío González Soto ha posibilitado con relación a la educación especial y a la inclusión educativa.

Palabras clave: educación especial; vulnerabilidad; inclusión educativa; diversidad

ABSTRACT

In this work I have tried to transfer my position regarding the educational process to be carried out within the framework of educational inclusion. It is a framework that incorporates the painting of diversity, its attention and its progress. It seeks to keep in mind the relational nature of educational action. This determines the learning results, and should lead to reflection that calls into question the knowledge and actions that imply positions of conservative dominance. It is about strengthening the educational community, through collaborative processes that improve professional and institutional commitment, and are oriented towards meeting the needs of all students. For this, an evolutionary process is proposed that takes Special Education into account and focuses on Educational Inclusion, bearing in mind the role of the implementation of technologies and the interest in satisfying the needs of all students. What has been pointed out can be understood as a transfer process, which is reflected in the argumentative search that the relationship maintained with Ángel-Pío González Soto has made possible, in relation to special education and educational inclusion.

Key words: special education; vulnerability; educative inclusion; diversity

UTE. Revista de Ciències de l'Educació
2022 núm. 1. Pàg. 140-151
ISSN 1135-1438. EISSN 2385-4731
<http://revistes.publicacionsurv.cat/index.php/ute>



DOI: <https://doi.org/10.17345/ute.2021.2.3208>

*En homenaje a Ángel-Pío González Soto.
En recuerdo de su persona, de su amistad y de sus aportaciones.*

1. Introducción

Poner de relieve el papel de las emociones en el recuerdo y la percepción de otros es necesario para poder comprender las sensaciones que prevalecen y por qué prevalecen. La figura de Ángel-Pío trasvasa su dominio de la relación con la otredad. He entendido que la búsqueda de la alteridad ha conllevado su conocimiento, la disponibilidad para convertir la realidad percibida en un espacio que compartir, siendo abierta y sincera dicha relación, sin decir lo desdicho, asumiendo la propia marca como libertad responsable que afianza el deber para con los demás.

En este escrito pretendo conectar el influjo percibido, como compromiso social y profesional que Ángel-Pío me transmitía hacia la necesidad de educación para todos, que desde 1986 sentí. La claridad de su pensamiento sobre la formación de lo que hoy en día denominamos colectivos en situación de vulnerabilidad, permite ir afianzando la convicción de que la igualdad de oportunidades para el acceso, la participación y el logro en los procesos educativos para todos, por una parte, y por otra la equidad como consecuencia de que las necesidades de las personas son diferenciales, diversas, y deben ser atendidas, desde la confluencia dialógica con los requerimientos que los contextos exigen, marca un planteamiento que procura armonizar las decisiones, al menos las que desde el ámbito educativo se asuman. Este viaje con Ángel-Pío, acompañando a los tiempos, significó un cambio que percibido desde la educación, forjó el camino de educación para el trabajo en educación no formal, específicamente en formación ocupacional/formación para el trabajo; por lo tanto, asociado a la formación de personas adultas y orientado hacia la incorporación al mundo del trabajo. Consecuentemente, la incorporación de trabajadores jóvenes y adultos, con diversidad de perfiles, a la formación, desde la perspectiva del cambio e innovación de los parámetros de racionalidad asentada en el confort, que prodigaba un aprendizaje para toda la vida, varió hacia la adaptación continua que impulsaba el aprendizaje a lo largo de la vida. Con esta base se clarificaba la tendencia a asumir la personalización

de los aprendizajes como una fortaleza que influía positivamente en la flexibilización del proceso de enseñanza, poniendo el énfasis en la atención a alumnado con necesidades educativas relacionadas con su situación de vulnerabilidad y a los consecuentes resultados de aprendizaje que deben asegurarse en función del perfil o especialidad de egreso.

Procuraré incidir en aquellos aspectos, desde la integración de la experiencia de relación, que considero relevantes para comprender la situación y el contexto de desarrollo que ha permitido avanzar el sentido de la educación especial a la educación inclusiva, teniendo presente la percepción que ha llevado a trasladar la relación mantenida con Ángel-Pío, más focalizada sobre la denominada educación no formal que sobre la formal, hacia lo escrito, hacia la construcción de la realidad en función de lo que se conoce y se “intuye” en dicha relación.

Asimismo, algunas notas nos pueden ser de utilidad para figurar temáticas de interés relacionadas con la educación inclusiva y las situaciones de vulnerabilidad, a partir de su guía como director de investigaciones y culminación de tesis doctorales, relacionadas con: el interés por la investigación biográfico narrativa en la educación para el análisis del proceso de integración en 2008, la formación del profesorado de educación especial en 2003, las propuestas de intervención en el área de lenguaje para alumnos con necesidades educativas especiales en 1996, los programas de intervención en educación social en 1996, la actuación educativa en el ámbito judicial en 1991, o los procesos educativos en prevención de la disociabilidad en 1988, por citar algunas de las más relevantes.

Intentaré, a partir de ahora, determinar una visión retrospectiva y prospectiva a la vez, sobre la evolución que la atención a las situaciones de vulnerabilidad, entendiendo que éstas son el resultado del encuentro entre las características de las personas y las formas en que una sociedad se estructura y se diseña, han caracterizado el proceso de desarrollo, que, en definitiva, han influido el sistema y las prácticas educativas, tanto en el ámbito formal como no formal, para ir avanzando hacia la inclusión educativa, e ir abordando el desarrollo desde una visión retrospectiva que se asienta en la formación de personas, teniendo presente el auge de la implantación tecnológica y la atención a las necesidades educativas.

2. Sobre el proceso sociohistórico. Avanzando hacia la inclusión educativa

El desarrollo hacia la inclusión educativa se ha ido incorporando desde la mencionada por los sistemas educativos como educación especial. Jurado (2020), citando a Danforth y Jones (2015), apunta hacia dos narrativas en la evolución de la educación especial. Una convencional, basada en el humanismo benevolente, fijado en la compasión y la bondad; y

otra crítica que permite poner en cuestión el ejercicio del control social, el dominio burocrático, la ciencia autorizada, la justificación de categorías y niveles y el humanismo benévolo que legitima la ciencia funcionalista. En realidad, se pone en cuestión la estructura que en el sistema educativo domina, distribuido por niveles, etapas, ciclos o cursos.

En esencia, puede argumentarse que los discursos realizados alrededor de la concepción de necesidades educativas especiales se han ido construyendo desde modelos externos a la educación y, como tales, han definido a los individuos/estudiantes más por sus características que por sus necesidades o factores externos.

Puede asumirse que los programas caracterizados como de educación especial y de atención educativa a la diversidad se han destacado por su dimensión funcional con relación a los objetivos planteados en los mismos, a partir de su adecuación a las características personales del alumnado al que deben responder. Sin embargo, esta funcionalidad ha pecado de cierto grado de "ilusión", al concebir la transferibilidad de los mismos, ya que se han fijado en los individuos como variable dependiente, sin tener presente los cambios que deben inexorablemente derivarse de los contextos. En este marco, hay que destacar, que se debe hacer efectivo el principio de igualdad de oportunidades en todos los contextos de vida y desarrollo del individuo, en los diferentes niveles educativos, procurando que prevalezca el diseño para todos.

Podemos plantear un desarrollo progresivo con relación a la educación inclusiva, que se orienta y estructura hacia la búsqueda de la equidad, es decir, satisfacer las necesidades en función de cada uno; de la justicia social, que incorpora procesos compensatorios para satisfacer las necesidades del alumnado, incluidos los de discriminación positiva; de la participación de todos en el contexto, teniendo presente la capacidad de tomar decisiones desde un planteamiento de igualdad; y la eliminación de cualquier forma de exclusión, lo que implica modificar las prácticas que así la propicien. Por lo tanto, el enfoque denominado inclusivo, que obviamente incide sobre la diversidad, se construye alrededor de principios como el de accesibilidad y el de participación, generando entornos que las posibiliten. Se incorpora una visión positiva de la diferencia y de su significado, por lo que todos los alumnos, independientemente de sus características personales y sociales, deben ser percibidos, comprendidos y valorados como miembros activos de la institución educativa y del marco social de desarrollo.

No cabe duda que la inclusión educativa representa un cambio sobre la concepción de la enseñanza y del aprendizaje, pues se extiende más allá de las disponibilidades que ofrece el aula e incorpora la creación de mecanismos que incidan sobre los entornos y escenarios de aprendizaje, ofreciendo oportunidades para participar en el mismo para todos. Se trata de configurar contextos capacitantes para todos los alumnos, lo que se contrapone con la visión monotética que procura consecuentemente la adaptación normotética. Por ello,

podemos entender que la educación inclusiva se ha convertido en el núcleo o corazón de la Educación Para Todos (Opertti, Brady & Duncombe, 2009). En definitiva, se trata de disponer de algunas claves (UNESCO, 2008), tales como:

- Accesibilidad. Acceso a la educación y a la escuela que asegura la presencia de todos los alumnos.
- Participación. En las experiencias de aprendizaje por parte de los estudiantes.
- Logro. Resultados del aprendizaje mediante el acceso al curriculum.

La atención educativa a la diversidad de alumnado ha sobrevenido a partir de una evolución de cambio de modelos sobre los que los llamados sistemas educativos se han ido conformando. Acudir a la historia de la implantación de los sistemas educativos en muchos países del mundo es suficiente para poder entender el cuadro que se quiere hacer ver. Dicho cuadro nos permitiría percibir, en primer lugar, la educación para unos pocos, seguidamente, la educación para muchos y un óptimo para unos pocos y, finalmente, ese es el deseo actual, el de un óptimo de educación para todos o cada uno. El sentido evolutivo es claramente progresivo y comprensivo.

Las acciones hacia la atención a la diversidad se sustentan en perspectivas que consideran un tipo de conocimiento que trabaja bajo la premisa de un óptimo de educación para cada uno, entendiendo que el contexto se asume como variable independiente y las personas o alumnos como variable dependiente, por lo que el sustancial cambio afecta a los modos y formas de intervención didáctica (Jurado, 2004).

Incorporado al proceso evolutivo que remitimos, la utilización de conceptos etiquetantes ha tenido y tiene una tradición de gran peso en el mundo educativo; ha respondido a la poderosa fuerza del modelo de déficit desde el racionalismo que sustenta el proceso. Dicho racionalismo se ha asentado sobre ideas preconcebidas estableciendo una conceptualización que se conforma como un constructo psicosocial, el cual se incorpora a todos los ámbitos, específicamente sociales, político-administrativos y educativos. Así, las decisiones administrativas se basan en la clasificación, lo que lleva implícitamente a establecer la bondad de la misma; confirmando con ello un doble lenguaje, sobre todo cuando se piensa en educación, en el que se asume por un lado la atención a las necesidades individuales de los alumnos, pero, por otro, supeditando los recursos al tipo de clasificación en el que se encuadran las necesidades del alumno. Ante todo ello, la concepción de diversidad queda dominada por el influjo de las distintas clasificaciones que en la tradición han sido mecanismos de auto-reproducción social, por lo que la discriminación puede tomar forma de superioridad protectora.

La diversidad debe asumirse desde lo distinto/a al otro/a, desde la distinción como individuos o grupos. Aún más, en el proceso enseñanza-aprendizaje, ha de preocuparnos

la diversidad con relación al aprendizaje, por lo que la enseñanza debe responder a las características idiosincrásicas de cada alumno. El aprendizaje no es una cuestión de color de piel o de género; el aprendizaje es algo que consigue el individuo, aunque se realice en un contexto social, junto con otros.

Sobre la diversidad se pueden percibir aspectos tangibles de la misma, tales como género, etnia o cultura de origen, por ejemplo, que pueden no ser percibidos y tratados como más importantes que los intangibles (valores, conocimientos, habilidades, experiencias, ...). El reconocimiento de todas las dimensiones de la diversidad ayudará a comprender las situaciones, a reducir prejuicios y conflictos y fortalecer la inclusión social. Se plantea ante ello la aportación de lo particular, de cada individuo y lo general, las aportaciones conjuntas, enriqueciendo el sistema.

El paradigma basado en la inclusión, nos permite destacar algunos dilemas que Wedell (2008) recoge, desde la perspectiva de atención para todos:

1. Dilema de la identificación de necesidades educativas especiales con relación a los alumnos que presentan dificultades significativas de aprendizaje.
2. Dilema del curriculum, es decir, si los alumnos con y sin necesidades educativas especiales deben aprender los mismos contenidos curriculares.
3. Dilema de la ubicación, es decir, en qué medida los alumnos con necesidades educativas especiales que pueden considerarse más graves deben aprender en aulas ordinarias o no.

No cabe duda, que en los Estados modernos, los sistemas educativos forman parte de un considerable aparato burocrático. Estos sistemas se pueden entender, siguiendo a Allodi (2007), desde una perspectiva de 'top-down', como una autoridad de control, o desde una perspectiva 'bottom-up', que representa los derechos y oportunidades individuales; la primera perspectiva tiene su traslación en la escolaridad obligatoria y la segunda en el derecho a la educación. Estos derechos promueven el empoderamiento de las personas ya que facilitan el acceso a instituciones dentro de las cuales los recursos y derechos son alcanzables, disponibles, utilizables y transferibles.

2.1. La implantación tecnológica

En la confluencia hacia la educación inclusiva, no puede desdeñarse el papel de las tecnologías, específicamente de las tecnologías adaptadas, así como la llamada sociedad del conocimiento auspiciada desde su implantación y desarrollo. A modo de ejemplo puede mencionarse la llamada pedagogía hospitalaria que, en su evolución, incorporando recursos humanos inicialmente, se ha impulsado la puesta en marcha de programas que,

mediante las tecnologías, permiten incorporar el ciberespacio como una medida de atender las necesidades educativas del alumnado que, por los problemas que fuere, tiene difícil la accesibilidad a los contextos de aprendizaje junto con los demás compañeros. Permite crear comunidades de relación y de aprendizaje virtual, trasvasando la presencialidad física; asimismo, se facilita la comunicación mediante la conformación de redes en las que, tanto la participación como la toma de decisiones conjunta son ejes claves de la acción educativa.

Las esperanzas que las tecnologías han prodigado, aunque pueda argumentarse que no han resultado satisfactorias de forma generalizada en la educación de toda la diversidad de alumnado, si que ha manifestado su bondad para situaciones especiales ya que permiten adaptaciones a las diferencias interindividuales, a los procesos de individualización, siempre y cuando el software esté adaptado a las características de aprendizaje de los alumnos y la adecuación del hardware les permita su uso. Hay que mencionar un asunto destacado como el denominado brecha tecnológica. Ésta aparece para destacar la vulnerabilidad que se le asocia a determinadas personas y colectivos cuando, en sus procesos de adaptación y de aprendizaje, tienen carencias tecnológicas que se asumen como necesarias para funcionar en las sociedades actuales. Por ello, el diseño de tecnologías que estén pensadas para las necesidades individuales de las personas, no para las posibles categorías a las que dichas personas se les atribuye que pertenecen, es una necesidad. La polivalencia e incluso la flexibilidad que los software han ido adquiriendo, permiten responder a las necesidades de un buen número de personas, atendiendo a su individualidad. Como apuntaron González Soto y Cabero (2001), las TICs aparecen como un elemento de eficacia en la educación, facilitan, como mediador, los procesos de enseñanza-aprendizaje y de autoaprendizaje. Por lo tanto, no cabe de duda que el papel de las tecnologías en la respuesta a las necesidades educativas de aquellas personas que requieren apoyo para encarar los procesos de aprendizaje, es relevante.

La evolución de las tecnologías de la información y la comunicación y su implantación en los distintos ámbitos de la vida es algo evidente, lo que ha producido cambios en la manera de percibir los procesos, como los de asimilar, integrar y transferir, por ejemplo, los aprendizajes; además de plantear nuevas exigencias, también abren nuevas posibilidades (González Soto y Cabero, 2001). El impacto potencial del uso de las TIC, de las tecnologías multimedia interactivas en educación debe ser valorado por los resultados, por su eficacia para conseguir los objetivos y por el criterio de satisfacción, entendiéndolo este último por el nivel de desarrollo individual conseguido

Si concebimos la enseñanza como una actividad humana y social, en la que se produce un trasvase de conocimientos, los cuales son utilizados para la comprensión y dominio de la realidad, no es menos desdeñable la función que cumplen las tecnologías de la información y comunicación en la configuración de esa realidad, el acceso a su conocimiento y su integración y participación en las actividades educativas, sociales y laborales; además,

la educación, entendida como un proceso de comunicación didáctica, tiene como señal distintiva el ser altamente interactiva, entre los diferentes agentes que están involucrados en dicho proceso, para hacer más asequible los principios en los que se sustenta la realidad que nos envuelve. Se trasvasa y amplía la posibilidad de actuación teniendo presente, por ejemplo, la creación de entornos virtuales de aprendizaje (Ramírez Conde y Gonzáles Soto, 2011), entendiendo que su dominio competencial incluye a docentes y discentes.

Hay que tener presente que el aprendizaje de un alumno depende no sólo de las capacidades de éste para realizarlo, sino que también se delimita en función de los recursos que se disponen, razón que permite justificar las tecnologías. Con ello se modifica la perspectiva sustentada por el dominio del que aprende para incidir en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de un contexto posibilitador. Se observa, por tanto, que este planteamiento afecta a la didáctica, entendida desde la acción educativa. Además, hay que destacar el empoderamiento discente con relación a su propio proceso educativo mediante el uso de las TICs; pues como aluden González Soto y Farnós (2009), con relación al e-learning, se produce un cambio hacia la responsabilidad asumida por los usuarios sobre su formación y educación, orientado a la mejora de los logros educativos.

La ampliación de la disponibilidad de redes permeables y de comunicación que conllevan las TICs, permiten afianzar la toma de decisiones desde la flexibilidad que se asuma para facilitar la adaptación y la promoción de la inclusión educativa.

2.2. La satisfacción de necesidades educativas

La percepción reduccionista focalizada sobre las condiciones de la persona puede llevar a considerar a la misma en función de sus limitaciones y no de sus capacidades. Como consecuencia, el punto de arranque sólo tiene la perspectiva de los aspectos limitativos/negativos y no del hacia dónde se quiere llegar, por lo que las parafinalidades quedan sujetas a “hacer lo que se pueda”. Por ello, la aplicación de modelos inclusivos que combatan la tendencia a la exclusión social, educativa, cultural y laboral se hace necesaria, no sólo en los procesos formativos sino también en las acciones de participación en los medios sociales, educativos, laborales y comunitarios.

Los cambios desde la educación especial a la educación inclusiva son relevantes. No se trata solo de los constructos especial-inclusivo, si no de las implicaciones que cada constructo conlleva.

La educación especial, constructo aparecido en los planes de estudio, empezamos a percibirla como reivindicativa de lo humano, aunque “pensada” para aquellas personas con graves dificultades a la hora de encarar las exigencias del aprendizaje, traslada su patrimonio hacia la educación, que debe ser inclusiva, y consuetudinariamente hacia la

sociedad. Sin embargo, se trata de provocar la transferencia de manera interdependiente, pues las prácticas educativas y las que se realizan en el marco social general deben ser coherentes e influyentes en ambos sentidos, el educativo y el social.

Este proceso de evolución ha llevado a destacar el papel de la didáctica para dar respuestas educativas, dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, a las diferencias individuales, a las necesidades educativas de cualquier estudiante, en contraposición a cualquier proceso de homogeneización. Se trata, además de que el cuerpo teórico, dominado por el currículum, sustente la manera de cómo se perciben los diferentes elementos del mismo y cómo se conciben sus interacciones, en un proceso de flexibilización, que permita destacar la importancia dada a cada uno de dichos elementos, en función de las necesidades que deben satisfacerse. De ahí que pueda plantearse una didáctica para la educación inclusiva.

Son de interés los postulados de Ferrández (1997) cuando apunta que la alteridad y la diversidad deben ser estudiadas desde la individualidad y, por tanto, ser tratadas en la práctica desde la misma. Puede, en este sentido, asumirse una didáctica para la atención a la diversidad, para incidir en la realidad educativa del alumno desde una concepción abierta, dinámica y flexible del proceso enseñanza-aprendizaje; lo que justifica la adaptación a la situación, a las circunstancias y a las particularidades de cada uno.

Asumir el concepto de adaptación, como una clave de la educación inclusiva, implica que el currículum y la acción didáctica deben estar en una relación de equilibrio determinado por las necesidades educativas que presente el alumnado, pero al servicio de éste.

El modelo de déficit, de larga tradición en educación especial y atención a la diversidad, ha abocado a poner en marcha acciones educativas en las que se insiste en el desarrollo de las capacidades del alumno, desde una perspectiva clínica que permite atender su individualidad y las variables que afectan a dicha individualidad. Sin embargo, la superación que supone el análisis de necesidades o modelo de necesidades permite tener presente los referentes fuera de los propios elementos del acto didáctico, entendiendo de esta manera el influjo que las exigencias fuera del entorno escolar y propiamente escolar tienen en los currículos. A las necesidades de enseñanza devienen las necesidades de aprendizaje. La relación entre el hacia dónde se dirige la acción educativa y qué es lo que se dispone para realizarla, modifica el proceso y, consecuentemente, queda afectado el mismo así como el papel de la cultura a integrar o contenidos, el del docente y el de las estrategias metodológicas a incorporar. No cabe duda que la dirección y actuación queda supeditada a las necesidades que aparecen y, éstas se relacionan con las dificultades educativas que pueden presentar los estudiantes. Ocurre, con todo ello, que se afianza la perspectiva educativa fundamentada en las necesidades educativas del alumnado, contraponiéndose a los discursos contruados desde los modelos foráneos a la educación que, como apunta Cole (2005), han definido a los individuos por sus déficits.

Se acuerda que el aprendizaje de un alumno depende no sólo de las capacidades del mismo para realizarlo, sino que también se delimita en función de los recursos que se disponen. Con ello se modifica la perspectiva sustentada por el denominado modelo de déficit para incidir en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de un contexto posibilitador. De ahí que la explicación de las dificultades educativas se plantea en función del desencuentro entre las características de los alumnos y la organización y/o adaptación del currículo, su organización y práctica curricular. Esta perspectiva interactiva implica respuestas tales como la adaptación del currículo, los recursos materiales alternativos para los alumnos, como la incorporación de innovaciones tecnológicas, o la provisión de soportes extraordinarios en el aula, incluso conformando ambientes de aprendizaje alternativos.

Convenimos, con Salend (2008), que los cambios que pueden apuntarse para que las prácticas educativas sean inclusivas deben tener presente:

- La igualdad de acceso de todos los estudiantes a los programas de educación general.
- La aceptación, comprensión y acomodación de las fortalezas individuales en un marco de diversidad.
- Posibilitar la participación de todo el alumnado mediante prácticas reflexivas y enseñanza diferenciada, lo que requiere educadores reflexivos, examinar sus actitudes y diferenciar su evaluación, enseñanza y prácticas de gestión del aula para adaptarse a los desafíos y fortalezas individuales y ofrecer a todos los estudiantes acceso significativo al currículo para progresar en educación general.
- La conexión entre la comunidad y el centro educativo para facilitar la colaboración que promueva programas de calidad y servicios para todo el alumnado.

3. Para finalizar

Analizar el transcurso del camino no puede llevar a una conclusión, entiendo que debe llevar a una narrativa sui generis, que traduzca las sensaciones que se han ido integrando en el dominio cultural, que comporte el ir más allá de lo objetivo y produzca como consecuencia una visión de lo vivido, una realidad construida que merece ser contada.

Atendiendo a lo fijado sobre el interés por la implantación tecnológica y por la satisfacción de necesidades educativa en un marco de inclusión, puede establecerse que “la construcción de la inclusión va más allá de las consideraciones técnicas que deben controlarse dada la complejidad del sistema y de lo inmaterial de los productos que se logran conseguir” (Jurado, 2020, p. 76). Si se considera la complejidad que significa el hecho educativo, debemos

rechazar todo modo simplificador de abordar el estudio del aprendizaje, la enseñanza, los recursos a utilizar y la evaluación, así como de las instituciones que les sirven de soporte.

La denominada sociedad del conocimiento puede ser un puente o una barricada para el funcionamiento, para la adaptación, para la mejora de la calidad de vida de las personas que se encuentran en situación de vulnerabilidad y para la atención a la diversidad en general en un marco inclusivo. Pero, hay que ser precavidos, pues una sociedad en la que prevalezca, la que puede denominarse sociedad del “auto” (autorrealización, autoestima, autoayuda, auto-afianzamiento, autoaprendizaje, autorreflexión, entre otros), puede llevar a perder la visión de lo colectivo por parte del individuo y generar consecuencias para las personas y la sociedad difíciles de calibrar.

Los aspectos descritos en relación a la inclusión educativa están presionando a los sistemas educativos a realizar nuevos planteamientos con relación a sus estructuras, a cambios en las concepciones y en las políticas que puedan sustentarlos, partiendo de la realidad económica, social y política en la que están inmersas; obligan a las mismas instituciones educativas a replantear la organización institucional en función de la creación de una cultura organizacional que valore el respeto hacia la diversidad.

No cabe duda que la idea de transformabilidad debe ser clave en Inclusión Educativa (Jurado, 2020), pues los cambios que se potencian mediante prácticas inclusivas inciden directamente en los sujetos objeto de atención educativa, encarando la identidad de cada uno de ellos; pero, además, lleva a modificar los resortes, recursos, estructuras, la organización e institución que deben dar soporte a dichas prácticas. Lleva a destacar un movimiento en el sentido de abajo (desde la relación didáctica) hacia arriba en la toma de decisiones.

El posicionamiento y las reflexiones expuestas responden a la percepción que de la figura de Ángel-Pío dispongo, de las charlas, encuentros y momentos compartidos. Mi agradecimiento a su relación en lo acontecido a lo largo de más de 35 años de encuentros, que me ha facilitado el desarrollo. Con respecto, admiración y cariño, ¡gracias! Ángel.

4. Referencias Bibliográficas

- Ainscow, M. (1998): “Would it work in theory? Arguments for practitioner research and theorising in the special needs fields”. En CLARK, C., DYSON, A. & MILLWARD, A.: *Theorising Special Education*. Routledge
- Allodi, M.W. (2007). Equal Opportunities in Educational Systems: the case of Sweden. *European Journal of Education*, 42(1), 133-146

- Cole, B.A. (2005). 'Good faith and effort?' Perspectives on educational inclusion. *Disability & Society*, 20(3), 331-334.
- Ferrández, A. (1997): La individualidad como fundamento de la igualdad de oportunidades. *EDUCAR*, 21, 19-37
- Foucault, M. (1976): *Historia de la locura en la época clásica*. Fondo de Cultura Económica.
- González Soto, A.P. y Cabero, J. (2001): Formación: nuevos escenarios y nuevas tecnologías. Ponencia III Congreso de Formación Ocupacional. Grupo CIFO-IFES. Zaragoza. 20-22 de junio.
- González Soto, A.P. y Farnós, J.D. (2009). Usabilidad y accesibilidad para un e-learning inclusivo. *Revista de Educación Inclusiva*, 2(1), 49-60.
- Jurado de los Santos, P. (2004). Didáctica de la Educación Especial. en: Salvador, F.; Rodríguez Diéguez, J.L. y Bolívar, A. (Dres.). *Diccionario enciclopédico de didáctica*. Aljibe.
- Jurado de los Santos, P. (2020). Inclusión y Educación. Bases de y para una educación inclusiva. En Ortiz, L. y Carrión, J.J. (coords.). *Educación inclusiva: abriendo puertas al futuro*. Editorial DYKINSON. Pp. 49-82
- Ramírez Conde, D.C. y González Soto, A.P. (2011). Modelo de acción docente para el desarrollo de prácticas pedagógicas con medios informáticos y telemáticos en el contexto aula. *UT. Revista de Ciències de l'Educació*, 59-79
- Salend, S.J. (2008). *Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices* (6th ed.). Merrill/Pearson Education.
- UNESCO. (2008). *Inclusive education: The way of the future*. UNESCO IBE.
- Wedell (2008). Confusion about inclusion: patching up or system change? *British Journal of Special Education*, 35(3), 127-135

Didáctica, cultura y educación en contextos de diversidad: retazos de un pensamiento compartido con el Dr. González Soto

José Antonio Torres González 

Rebut: 11/05/2022 Acceptat: 30/05/2022

RESUMEN

En este artículo tratamos de reflexionar sobre algunos pasajes de mi relación tanto personal como académica con el profesor González Soto. En un primer momento, abordamos como las relaciones educación/cultura resaltan el tema de la diversidad de culturas y de participaciones activas individuales en el proceso de reelaboración de esa cultura. Analizamos como se pueden plantear situaciones problemáticas cuando la diversidad de sujetos y culturas exige que, para alcanzar las metas de participación social en igualdad de condiciones, se han de prever situaciones educativas diversas, distintas a las que el promedio de la población utiliza para alcanzarlas. Ello supone una exigencia de diversificación o adaptación educativa para adecuar la educación al perfil diverso y singular de las personas. En un segundo momento, profundizar sobre el largo camino recorrido por la educación de las personas diferentes hasta los momentos actuales de inclusión educativa poniendo un énfasis especial en el carácter pedagógico de los procesos de atención a la diversidad. Por último, hacemos referencia a la acción didáctica en contextos de diversidad desde las premisas de que tanto la individualidad como la sociabilidad son dos acciones didácticas, y por lo tanto pedagógicas, que convergen en la formación de la personalidad de los individuos.

Palabras clave: cultura; educación; diversidad; acción didáctica

ABSTRACT

In this article we try to reflect on some passages of my personal and academic relationship with Professor González Soto. At first, we address how education/culture relationships highlight the issue of cultural diversity and individual active participation in the process of re-elaborating that culture. We analyze how problematic situations can arise when the diversity of subjects and cultures requires that, in order to achieve the goals of social participation under equal conditions, diverse educational situations must be foreseen, different from those that the average population uses to achieve them. This implies a requirement for educational diversification or adaptation to adapt education to the diverse and unique profile of people. In a second moment, to delve into the long road traveled by the education of different people up to the current moments of educational inclusion, placing special emphasis on the pedagogical nature of the processes of attention to diversity. Finally, we refer to the didactic action in contexts of diversity from the premises that both individuality and sociability are two didactic actions, and therefore pedagogical, that converge in the formation of the personality of individuals.

Key words: culture; education; diversity; didactic action

UTE. Revista de Ciències de l'Educació
2022 núm. 1. Pàg. 152-168
ISSN 1135-1438. EISSN 2385-4731
<http://revistes.publicacionsurv.cat/index.php/ute>



DOI: <https://doi.org/10.17345/ute.2021.2.3208>

1. Introducción

La verdad es que se me hace raro y a la vez difícil encontrarme en la situación de escribir unas líneas en recuerdo y homenaje de mi amigo, maestro y compañero académico el profesor Ángel-Pío González Soto, con el que tanto yo como otros muchos colegas tuvimos la gran suerte de convivir en lo personal y lo profesional. Nos deja un hueco profundo en el corazón y en el conjunto del ámbito educativo nacional e internacional. No es fácil escribir de manera resumida las experiencias personales y profesionales vividas junto al profesor González Soto porque afloran muchos sentimientos que es difícil exponer en la frialdad de un texto. Mi humilde pretensión es dejar constancia de un ser humano irrepetible, siempre dispuesto a ayudar a las personas que le rodeaban con un alto grado de humanidad y con una gran profesionalidad y compromiso con la educación. Una mirada caleidoscópica de su obra nos permitirá observar su manera de entender aspectos tan importantes como la formación del profesorado y las tecnologías, su gran preocupación y ocupación en su vida profesional, especialmente en los últimos años, sin olvidar sus trabajos relacionados con la Formación Ocupacional, la Educación de Adultos y la propia Didáctica o el Currículum. Hemos querido hacer referencia en este artículo a sus aportaciones sobre la acción cultural de los procesos educativos y la acción didáctica que cobra significación en contextos concretos, en nuestro caso en contextos de diversidad. Tan solo me queda manifestar mi agradecimiento personal y profesional por haber tenido la gran oportunidad de crecer en mi vida académica junto a un gran hombre, un magnífico maestro.

2. Cultura y educación: entre la individualidad de la persona y la configuración social en la que se desarrolla

Los humanos tenemos una dimensión esencial que es la sociabilidad, como ya demostrara Aristóteles. Nacemos dentro de ciertos grupos sociales que van a ser algo así como el molde en que nos vamos a desarrollar: nacemos en una familia dada, en un barrio determinado, en una ciudad y no en otra, en un país, etc. Y es en el interior de esos grupos en los que vamos a desarrollar nuestra identidad. Probablemente somos más un producto

social y cultural que natural y, en este sentido, la cultura escolar es una de las principales fuentes constructoras de identidad que pueden favorecer y obstaculizar la inclusión social (Vera-Márquez, González y Duque, 2018). Así pues, la identidad personal, el quién soy, se va construyendo en la sociedad de una manera que es como una interacción o, mejor, una dialéctica, entre presiones diferentes basadas en la singularidad de cada uno, su identidad personal, y las presiones del contexto/molde, las del entorno social. Al final todos alcanzamos una identidad social, fruto de esta dialéctica. Después de todo, los seres humanos nacemos como seres asociales, como decía M. Weber, y es en el seno de la sociedad que nos convertimos en sociales. Algo que se produce mediante la socialización.

Desde esta perspectiva, la educación es un proceso complejo que debe ser abordado holísticamente. Desempeña un papel fundamental en cualquier sociedad humana que, de manera concreta, la define en cada caso. Por este motivo, la educación se ve influenciada por decisiones de carácter muy diverso: políticas, económicas, ideológicas, culturales..., que la condicionan y determinan en cada contexto particular. Sin embargo, en todos los casos encontramos un claro denominador común: la función socializadora de la educación dirigida a todos los miembros de una sociedad. En este sentido, Pérez Gómez (1992, p. 17) señalaba que: “a este proceso de adquisición por parte de las nuevas generaciones de las conquistas sociales, a este proceso de socialización, suele denominarse genéricamente como proceso de educación”.

Este proceso de educación se construye a partir de dos pilares que interactúan en él: la individualidad del hombre, como ser singular y único; la sociedad, como configuración cultural en la que se desenvuelve y desarrolla este hombre. Es un punto de encuentro entre los intereses particulares y concretos de cada persona, con sus características, capacidades, déficits y habilidades, y los intereses de la sociedad para incorporar a cada una de estas personas en un contexto ideológico y político determinado, tanto en los aspectos culturales —conocimientos artísticos, históricos, filosóficos y científicos— como formales —intelectual, social, afectivo y actitudinal— de cada comunidad en un momento concreto (Benedito, 1987b). La base de la identidad es precisamente la cultura (Chenet, Arévalo y Palma, 2017). En este sentido González Soto (2002, p. 78) cuando escribió su artículo en el homenaje a nuestro querido maestro el profesor Ferrández hacía referencia a “la importancia del estudio de la acción didáctica que se justifica y cobra significación en contextos y situaciones concretas y que los seres humanos solo podrían entenderse en conexión con su medio natural, social y cultural y obviamente con los contenidos culturales, en relación con la organización social en la que vive y se desarrolla”. En él era fácil distinguir estas dos caras de una misma moneda: su afectividad como amigo y su maestría profesional como académico.

Este concepto de educación al que aludía anteriormente se complementa, a su vez, con dos puntualizaciones que es preciso destacar: por una parte, el contexto social que

condiciona y determina la selección cultural y formal a desarrollar en cada momento histórico; por otra, la institución educativa que se ha convertido en la encargada de organizar y desempeñar la función educativa para todos los miembros de las futuras generaciones de la sociedad. La institución educativa, pues, abarca y promueve los dos componentes de la persona, tanto su vertiente individual como social, con la intención de formarlos para posibilitar su intervención en la vida pública. Esto convierte a la educación en “un derecho humano fundamental, transversal y facilitador de otros derechos que no serían posibles sin su concurso, entre ellos el derecho a la cultura” (Fernández-Soria, 2020, p. 28).

En esta línea de pensamiento compartida con Ángel-Pío en muchas conversaciones, analizamos la función educativa de la escuela que se halla inmersa en una triple dialéctica entre: la planificación y la ejecución de la educación; la reproducción y el cambio que persigue la educación; y su propia complejidad temática. Los cursos de doctorado que compartimos en la Universidad de los Andes en la región del Táchira (Venezuela) junto al profesor Vicente Ferreres y el profesor Adalberto Ferrández fueron una magnífica ocasión para profundizar en ello.

1. Planificación y ejecución. El complejo mundo de la educación se concreta, en la práctica, en decisiones de carácter muy diverso: político-económicas, organizativas, didácticas, que condicionan tanto la planificación como la propia ejecución educativa. “La educación es una práctica social, es decir, responde a necesidades, funciones y determinaciones que están más allá de las intenciones y previsiones individuales de los actores directos de la misma”, señalaba Contreras (1990, p.16). Es así como la escuela se encuentra enmarcada en un contexto concreto que la condiciona, y se ve influenciada por decisiones de muy diversa índole. La cuestión radica en ¿quién toma las decisiones en materia de educación? Para responder a esta pregunta no podemos olvidar que la educación tiene una vertiente social y un relevante papel en esta sociedad. Como señalaba Gairín (1991, p. 285): “en la educación se refleja un conflicto de intereses y fuerzas que gravitan sobre el sistema educativo en un momento dado y vienen a expresar los valores dominantes de una sociedad y los fines que ésta asigna a la escuela”. En esta línea de pensamiento queremos remarcar cómo los contenidos de la educación “se deciden fuera del ámbito didáctico” por parte de agentes externos a la institución escolar.

Se refleja, así, una división de funciones que provoca una parcialización científica de la actividad educativa, y separa lo que ocurre dentro y lo que acontece fuera del sistema educativo, provocando un entorpecimiento de la comprensión global del proceso. Es evidente que la educación y su institución prioritaria, la escuela, se hallan sumergidas en un contexto social, que las delimita, marca y controla, pero los profesionales de la educación debemos ser capaces

de analizarlo en su conjunto para desarrollar las ciencias de la educación.

Esta ruptura entre la planificación y la ejecución de la educación se cristaliza por igual en la dialéctica entre la teoría y la práctica. Durante mucho tiempo ha dominado una concepción de la educación que potenciaba esta división: las decisiones sobre la planificación, desarrollo y evaluación se hacían desde fuera del sistema escolar y al margen del profesorado, que se convertían en meros ejecutores de las propuestas anteriores. Coherentemente con esta propuesta, se defendía la idea de que la teoría era la verdadera ciencia en contraposición a la práctica: la primera dirigía a la segunda, y ésta confirmaba, sencillamente, las previsiones teóricas, conformándose dos mundos desconectados.

La realidad actual del pensamiento educativo nos propone superar esta falsa dialéctica, entendiendo que la controversia del debate teórico es prerequisite para disponer de un cúmulo coherente de ideas que nos capaciten mejor para el entendimiento de cómo funcionan las prácticas reales de la enseñanza, y nos ayuden a mejorar nuestras propuestas de acción. Hay que suprimir ese mecanismo mental, tan fuertemente asentado, de que el debate teórico es tarea de unos, y la opción de respuesta práctica a problemas corresponde a otros.

Se deben buscar elementos que proporcionen un proceso dinámico de interacción recíproca, donde planificación y ejecución sean complementarias, desde diferentes planteamientos y responsabilidades, con la correspondiente relación para evitar las actuaciones contrapuestas. Por otra parte, hay que contemplar la relación entre teoría y práctica como una interacción donde la teoría encuentra su función científica en la experimentación práctica, lo que no supone, en ningún caso, negar la especificidad de una u otra.

2. Reproducción y cambio. La función cultural de la escuela se reduce a un proceso de reproducción conservadora de la cultura dominante, donde reside el interés político para controlar la educación como aparato ideológico, que se traduce en una necesidad de ordenación técnica y administrativa del sistema educativo, o bien, va más allá de esta tendencia conservadora para impulsar el cambio, el progreso y la transformación como elemento de enriquecimiento de la condición humana. Estaríamos ante una duplicidad funcional del sistema educativo. La función educativa de la escuela debe concretarse, pues, en dos ejes complementarios de intervención: por un lado, organizar el desarrollo radical de la función compensatoria de las desigualdades de origen, mediante la atención y el respeto a la diversidad y, por otro, provocar y facilitar la reconstrucción de los conocimientos, disposiciones y pautas de conducta que el discente asimila en su vida paralela y anterior a la escuela.

Para desarrollar de forma efectiva su función de cambio, las instituciones educativas deben buscar alternativas para provocar la reconstrucción crítica del pensamiento y de la acción del alumnado. En este sentido, su dinámica ha de promocionar la actividad crítica del alumnado y ser un centro de vivencias y experiencias que provoquen el desarrollo integral de la persona desde la igualdad de oportunidades y la promoción del cambio sociocultural, desde el equilibrio entre la autonomía y singularidad de cada uno y las exigencias de cada contexto social.

3. La complejidad temática. La educación se caracteriza por su complejidad temática, al igual que el resto de las ciencias que tienen su objeto de estudio en el hombre, en su comportamiento y en las organizaciones sociales que surgen de este comportamiento. En este sentido, “la educación es un amplio y multidimensional espacio de la realidad social —escribía Zabalza (1991, p. 98)— cuyo conocimiento y desarrollo requiere de múltiples perspectivas de análisis”. Es en ese espacio donde se encuentran la reflexión teórica y la propia práctica que puede ser investigada desde puntos de vista distintos, pero relacionados, pues el hecho educativo es tratado desde diferentes enfoques, y nos introduce en las ciencias de la educación que, por su significación epistemológica, aluden al carácter interdisciplinar de los estudios científicos sobre la educación que nos puedan ofrecer una mejor comprensión de la naturaleza de los hechos educativos. El profesor González Soto siempre ponía un especial énfasis a las aportaciones sobre este tema del profesor Vicente Benedito acerca de que la interdisciplinariedad es una perspectiva que ofrece cauces de síntesis y relación entre las ciencias que estudian el hecho educativo y que se especifican en tres puntos clave como apuntaba Benedito (1987a, p. 75): el primero de ellos hace referencia a la gran interrelación y entrecruzamiento entre distintas ciencias de la educación; el segundo tiene que ver con la interdisciplinariedad, evidente entre las ciencias de la educación, que también se da en relación a ciencias fundamentales (filosofía, psicología, ...) y tangenciales (informática, lingüística..) y, en tercer lugar, la unidad de las disciplinas educativas justificada por la convergencia de saberes sobre un mismo objetivo y campo de estudio específico: la educación.

Después de este somero análisis sobre la función educativa de la escuela desde su propia complejidad temática y desde la perspectiva de una sociedad en la que predominan las aceleradas transformaciones científicas, tecnológicas y sociales, llegábamos a la conclusión de que es necesario replantear la educación desde una óptica diferente que, lógicamente, determina cambios e innovaciones. Por ello, plantearemos en el siguiente epígrafe la necesidad de construir la escuela desde la diversidad y para la igualdad reflexionando sobre la tarea educativa para entender y atender la realidad que supone el binomio diversidad-desigualdad.

2. El carácter educativo-pedagógico en los procesos de atención a la diversidad del ser humano

Las reflexiones realizadas en el primer epígrafe sobre la relación educación/cultura resaltan, como ya hemos indicado, el tema de la diversidad (de culturas y de participaciones activas individuales en el proceso de reelaboración de esa cultura). El problema se puede plantear cuando la diversidad de sujetos y culturas exige que, para alcanzar las metas de participación social en igualdad de condiciones, se han de prever situaciones educativas diversas, distintas a las que el promedio de la población utiliza para alcanzarlas. Ello supone una exigencia de diversificación (como crear acciones educativas paralelas) o adaptación educativa (como construir y redefinir las acciones educativas generales) para adecuar la educación al perfil diverso y singular de las personas.

Esa acción educativa, independientemente del enfoque u orientación que adopte (centrada en preservar la identidad cultural mayoritaria u orientada a respetar y potenciar singularidades minoritarias), puede desarrollarse, puede ser tratada desde modos pedagógicos y no pedagógicos, desde ciencias educativas o desde otras ciencias. Sin embargo, con el desarrollo en este pasado siglo y en el actual de los valores democráticos, la educación, entendida como participación de la cultura, se ha nutrido además de valores como libertad, igualdad de oportunidades y respeto a las diferencias, observándose que el principal problema que se manifiesta actualmente en los valores educativos es partir de la diversidad individual para alcanzar metas de participación social en igualdad de condiciones.

Si bien la atención a las diferencias impulsó a la Educación Especial como un campo definido con entidad propia, no debemos olvidar que proviene de la expansión y desarrollo de diferentes disciplinas que se complementan e interactúan con ella. Por ello, consideramos necesario plantear la ubicación de la Educación Especial en el espectro de las Ciencias de la Educación para, desde ahí, iniciar la delimitación del contexto pedagógico en el que se mueve.

El intento de hacer una ciencia de la educación proviene de Durkheim (1903, p. 172), cuando en el contexto europeo se constituye como disciplina universitaria la Ciencia de la Educación. En ese sentido y para reclamar la condición científica del campo pedagógico, Mialaret recurrió al término “Ciencias de la Educación”, que se empleaba en la Universidad de Ginebra con motivo de la transformación del Instituto Jean-Jacques Rousseau en Instituto de Ciencias de la Educación. El plural empleado lo hacía depender de las ciencias sociales y humanas en especial de la Psicología. Desde el ámbito francés se trasladó a nuestro contexto, especialmente a través de la traducción de la obra dirigida por Mialaret-Debesse (Tratado de las Ciencias Pedagógicas), y más tarde con la inclusión en los planes de estudio de la materia “Introducción a las Ciencias de la Educación” como nueva fórmula

que podría conceder a la Pedagogía en la comunidad universitaria el status epistemológico del que parecía carecer. La explicación del cambio Pedagogía a Ciencias de la Educación se entiende más como transformación que como ruptura, más como etapas distintas de un proceso contemplado diacrónicamente que como discontinuidad radical. La 'revolución científica' se da en el momento en que, partiendo de la Pedagogía como ciencia generadora y original, paradigma primario, se problematiza y diversifica el campo científico que abarca, dando lugar a un nuevo cuerpo científico complejo y plural explicado por la interacción e interrelación que se da entre las diversas ciencias que componen y explican, el sistema general de las Ciencias de la Educación.

Dicho cambio se interpreta como el paso de una concepción monista (Pedagogía), como campo científico que estudiaba todo lo pedagógico o educativo a una concepción sistémico-estructural (Ciencias de la Educación), que reconoce la complejidad del fenómeno educativo estudiado entre las diversas ciencias, aunque desde la especificidad de cada una en su área de estudio, por lo que para explicar el sistema que conforman las Ciencias de la Educación hay que analizar la red de relaciones estructurales, funcionales e interdisciplinarias que se establecen dentro del sistema. De este proceso participó también la educación de las personas diferentes (Special Education) que desde su concepción tradicional de estudiar el hecho educativo influido por distintos enfoques, históricamente determinados, ha diversificado su ámbito de conocimiento disciplinar para hacer frente a las nuevas exigencias, tanto de equilibrio y de transformación interna, como de relaciones con otras ciencias, dando lugar a un cuerpo de conocimientos científicos que estudian y contemplan la complejidad de la acción educativa y del sujeto de la misma, desde la especificidad de su área de estudio. Parece claro, por tanto, que, desde el ámbito pedagógico, la educación se dirige a toda la persona como globalidad, a todas sus dimensiones, entendiéndose que no es posible considerarla por elementos aislados. La educación es intencional y supone un cambio en la persona para mejorar y perfeccionarse y, en ese sentido, el proceso educativo puede alcanzar distintos grados, pero es inacabado en su pretensión de preparar a todas las personas para la vida en sociedad.

El profesor González Soto, en la década de los ochenta, entendía la Didáctica como ciencia y tecnología de los procesos de enseñanza-aprendizaje adentrándose en el modelo Ciencia-Tecnología-Sociedad establecido por Ferrández al inicio de la década, en el que subrayaba el carácter de ciencia que pretende fundamentar el saber hacer para superar la mera intuición en la acción didáctica. Por otra parte, la tecnología se ocupa de la aplicación sistemática de conocimientos científicos para resolver problemas prácticos, pero tal aplicación entraña reflexión, de tal manera que los conocimientos científicos-teóricos son validados en la medida en que explican y resuelven los problemas. No compartía el profesor González Soto el enfoque de la incipiente Educación Especial desligado de la educación general y fuertemente enraizado en las ciencias psicológicas y médicas, al

justificar epistemológicamente que la conversión de un campo de práctica (centrado eso sí en procesos de enseñanza-aprendizaje) en un campo de conocimiento fundamentado en la Didáctica ofrecía no pocas dificultades y obstáculos. Era más partidario de hablar de Didáctica Diferencial desde las aportaciones de Fernández Huerta y Ferrández y Sarramona en la década de los setenta y principios de los ochenta, entendiendo que cuando las normas del acto didáctico se establecen de acuerdo con las características que definen el grupo se habla de Didáctica Diferencial. Existe por tanto cierta unanimidad en ubicar a la Educación Especial en el ámbito de la Didáctica aún con cuestionamientos sobre su autonomía-dependencia de la misma sin restarle mérito a su status disciplinar. El largo sendero que vino después hasta la emergencia del debate actual sobre la inclusión tiene en estas aportaciones y su consiguiente debate epistemológico sus pilares de base. Esta temática fue una gran preocupación compartida con Ángel para intentar justificar las relaciones entre Didáctica y Educación Especial con motivo de mi plaza de acceso a Cátedra en la que él actuó como presidente de la Comisión.

Desde estas perspectivas, entendíamos que pensar y debatir sobre la diversidad era hacerlo sobre la naturaleza y características de la realidad cotidiana que nos envuelve y que cada uno de nosotros constituimos una radical individualidad que crece junto a otras tan singulares como la nuestra. Es un hecho empírico comprobable desde el sentido común, antes de ser una constatación del pensamiento científico, que, desde el punto de vista biológico, psicológico, social y cultural, los seres humanos diferimos unos de otros. En ese sentido toda organización educativa se configura en torno a una comunidad en la que se integran alumnos, profesores y padres y todos ellos, como miembros de la comunidad educativa, son diversos y suelen proceder de diversas culturas, presentar necesidades, o, simplemente, ser distintos en cuanto a concepciones sobre la educación, intereses, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones y expectativas. El problema es que, durante muchas décadas nuestra sociedad se ha preocupado por conocer cuáles son las pautas más habituales y comunes en todos los aspectos de nuestra vida (características físicas, capacidades, hábitos...). En nuestra cultura, con frecuencia, lo que más se valora de las personas no es lo que son, sino su grado de aproximación a los patrones considerados ideales. La cultura de la norma crea, pues, unas expectativas iguales para todos, que son el referente para valorar las formas de ser y los progresos de las personas. Se fomenta así una cultura de la homogeneidad en la que vivimos inmersos, donde la diferencia aparece como algo no deseable, y constituye, por tanto, un problema que genera en múltiples ocasiones una confusión entre los conceptos de diversidad y desigualdad que nos muestra la ambigüedad existente en el debate y en la práctica de la educación en la diversidad. Así, cuando algunos autores previenen contra el peligro de introducir bajo la educación en la diversidad el proyecto neoliberal de reproducir las desigualdades sociales, se está equiparando uno y otro concepto, de manera que educar en la diversidad sería sinónimo de dar a cada uno lo que necesita para seguir estando donde está en la jerarquía social y

cultural, o bien en sentido opuesto, se argumenta que un exceso de comprensividad puede tener los efectos contrarios, pues al intentar igualar lo imposible se acaba produciendo más desigualdad.

Sin embargo, el hombre es un ser social por naturaleza, pero a la vez es un ser único. Esto nos lleva ineludiblemente a admitir la diversidad, pero también a reflexionar sobre el significado que ello tiene respecto a la sociabilidad, que es la otra cara para alcanzar los mínimos de persona humana. Ferrández (1997, p. 20) manifestaba al respecto que “individualidad y sociabilidad son dos acciones didácticas, y por lo tanto pedagógicas, que convergen en la formación de la personalidad”. De hecho, las prácticas educativas suponen siempre marcos reguladores que reclaman respuestas coincidentes en los sujetos. Es decir, las instituciones educativas obligan a las convergencias de las individualidades. El desarrollo madurativo de los individuos es un juego constante entre lo individual y lo social. La verdadera educación, por tanto, fortalecerá el pensamiento crítico personal, y desde él, se aprovecharán las aportaciones individuales que llegan al grupo, en cuyo seno se genera un conflicto sociocognitivo que obliga al juicio crítico y a la toma de decisiones. El referente, por tanto, en los procesos de enseñanza-aprendizaje será la individualidad de los sujetos que constituyen el grupo. Esa individualidad, desde la autonomía personal y la consecuente responsabilidad asumida de manera crítica, garantiza el trabajo socializado en todas sus dimensiones.

Reivindicar una educación con talante igualitario (igualdad de oportunidades) y comprensivo no significa en ningún caso reclamar la uniformidad para todos el alumnado, sino que supone organizar la atención educativa en el respeto de las peculiaridades de cada estudiante y en el convencimiento de que las motivaciones, los intereses y la capacidad de aprendizaje son muy distintos entre ellos, debido a un complejo conjunto de factores, tanto individuales como de origen sociocultural que interactúan entre sí. Desde estas premisas se han seguido dos grandes modelos para atender de manera integradora la diversidad del alumnado. Un modelo consiste en la profundización de las situaciones de diversidad: se trata de respetar, promover e incluso intensificar los aspectos diferenciadores (valores culturales, intereses y motivaciones, capacidades peculiares...). Predominan las estrategias diferenciadoras y centrífugas. El otro modelo es el de la superación de situaciones de diversidad: se trata de igualar, compensar, tender hacia la aproximación de niveles y de situaciones de partida desiguales (ritmos y procesos de desarrollo, desigualdades de origen sexista, desajustes importantes con relación a los objetivos socialmente convenidos, necesidades educativas especiales...). Las estrategias homogeneizadoras y centrípetas son las que se corresponden con esta línea de actuación.

Pero la cuestión se nos complica cuando constatamos qué factores de diversidad son generadores de desigualdad, sea por efectos sociales o sea por efecto de las mismas instituciones educativas: si el registro lingüístico de un chico no se acomoda al estándar

de la escuela tiene más problemas para aprender que otros; si se es chica se tienen más problemas para acceder a la cultura tecnológica. En estos ejemplos sucede que la diferencia de código lingüístico en un caso, y la diferencia de género en otro, se convierten en factores de desigualdad, por la jerarquización que producen las prácticas escolares y los valores sociales.

La realidad de las personas y de la actividad educativa es una totalidad compleja y por tanto no es fácil determinar qué debe profundizarse y cuál superarse. Sólo una adecuada combinación de estrategias diferenciadoras y de estrategias igualadoras puede aproximarnos al objetivo de desarrollar en todo el alumnado sus máximas potencialidades. Ello plantea interrogantes diversos sobre el equilibrio entre lo básico y lo diversificado en la articulación de toda organización educativa, sobre los campos de actuación y definición de las estrategias igualadoras y de las diferenciadoras, y sobre la cultura del profesorado que es quien en definitiva toma las decisiones.

Hemos podido evidenciar anteriormente como la sociedad y la educación han reaccionado de forma muy parecida ante la diversidad humana. Tanto las instituciones educativas como la sociedad en su perspectiva educadora, han desplegado multitud de acciones para intentar corregir la diversidad, convirtiendo las diferencias entre los sujetos en situaciones claras de desigualdad, en la ansiada búsqueda de un determinado orden social, sometiendo a los individuos a sus normas, a su currículum y a su estructura organizativa. Los que hemos vivido la escuela segregadora y excluyente tanto como alumno como de profesor podemos dar fe de ello. Parece claro pues que los intentos de la institución educativa de afrontar la diversidad se han basado en un intento casi permanente de ordenación y tratamiento diferenciado de la misma. En este sentido, la diversidad ha sido abordada, tanto en la teoría como en la práctica, desde la individualidad, existiendo una tendencia a “clicar” a los individuos en niveles o escalas de clasificación, es decir a estructurar los colectivos de personas en grupos diferenciales. Pero no olvidemos que a nivel social ha ocurrido lo mismo. ¿Podemos hablar entonces de una institución reproductora de las pautas sociales? ¿Podemos decir que la diversidad era algo con visos de universalización? Creo que ciertamente sí, entre otras razones porque la sociedad actual es altamente diferencial a la vez que reduccionista a situaciones actitudinales de corto espectro. Por otra parte, compartía con Ángel-Pío el pensamiento de Adalberto sobre la “socialización pautada gracias a la cual todos tenemos que pensar, sentir, hacer y estar dentro del mismo pentagrama y orquestados en la misma clave de sol” (Ferrández, 1997, p. 19). Por último, hemos de considerar que la necesidad de un cambio axiológico a nivel social y educativo es imprescindible, pero a la vez complejo. Manifestaba Ferrández (1997, p. 18) que “nada se conseguiría si se produjera un cambio social respecto a la consideración de las personas diversas si a la vez cada persona no reconoce, y menos aún acepta, las características propias de su diversidad”. Es un reto social y educativo. La educación, nuestro ámbito de desarrollo profesional, ha de convertirse

en la esperanza que pueda, por una parte, ayudar a educar para una sociedad del futuro más justa, más solidaria y, por otra, a luchar contra las desigualdades.

3. La acción didáctica en la escuela de la diversidad: hacia una comunidad de aprendizaje

El profesor González Soto (2020, p. 78) entendía la Didáctica como “la interacción del discente con el docente gracias a la puesta en marcha de las estrategias metodológicas más adecuadas con el fin de que el discente integre valores culturales, logro que permitirá ser agente activo en la transformación social en todas y cada de las manifestaciones de la cotidianidad”. Basándose en el modelo tetraédrico de Ferrández, consideraba que los valores, los significados culturales son los que componen el elenco de los programas curriculares enraizados en la experiencia, en la práctica contextualizada y en la investigación y en ese sentido la importancia de los contenidos dentro del ámbito de la Didáctica puede detectarse analizando la acción didáctica. Por otra parte, el término comunidad de aprendizaje (Learning Community) se ha venido extendiendo durante los últimos años con acepciones muy diversas. Esta diversidad terminológica se configura alrededor de tres ejes fundamentales (Torres, 2017): el eje escolar/extraescolar, el eje real/virtual y el eje que hace referencia a los objetivos y contenidos que dicha comunidad se propone lograr. Desde esta perspectiva el término comunidad de aprendizaje puede hacer referencia al contexto escolar (la escuela y el aula como comunidades de aprendizaje); al ámbito o entorno socio-geográfico (la ciudad, el barrio, la localidad); a una realidad virtual mediada por el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (redes de personas, de escuelas, de profesionales, de instituciones...) tal como proponía el profesor González Soto (1999).

Comunidad de aprendizaje, por tanto, la entendemos como la integración de los tres ejes descritos, es decir, no es un modelo de comunidad de aprendizaje cerrado, localista y desconectado de los ámbitos autonómicos y nacionales sino que muy al contrario consideramos que debe reconocerse como una política educativa, como un eje nuclear que gira alrededor de una estrategia de desarrollo y transformación de la cultura escolar dirigida a todos la ciudadanía en general y a todos los miembros de una comunidad en particular, con una proyección hacia el desarrollo local y el desarrollo humano. Es una visión ampliada de la educación básica que ya se propuso en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, marzo de 1990). En este sentido, la comunidad de aprendizaje se inicia y se imbrica con un proyecto de desarrollo local integrador, que incluya a todos sus miembros, estableciendo y dinamizando estrategias tanto a nivel micro (la propia comunidad) como macro (políticas educativas, sociales y económicas). La comunidad de aprendizaje asume una visión integral y sistémica de los educativo,

pensado desde el aprendizaje y el mundo de la cultura en sentido amplio, es decir, con la finalidad de satisfacer las necesidades de aprendizaje de la población, comunidad, y el desarrollo de una nueva cultura que sintonice con los requerimientos de los propios ciudadanos y articulando conceptos tales como educación formal y no formal, escuela y comunidad, política educativa y social, educación y cultura, reforma e innovación, lo global y lo local. Desde una escuela inclusiva, considerada como una comunidad de aprendizaje adornada con estas características, podremos proporcionar apoyo social e instructivo a todos los estudiantes que acuden a ella. Se trata de concebir la escuela como verdadera comunidad de aprendizaje en las que subyacen valores como la aceptación, pertenencia y comunidad, relaciones personales y la consideración de los profesores y los padres como una comunidad de aprendizaje. Es una visión de las escuelas inclusivas como comunidades de aprendizaje donde todos los alumnos son capaces de aprender, respetando todos los tipos de diversidad.

El concepto de comunidad educativa, aunque admitamos sin reservas toda su complejidad y aún lo difuso de sus fronteras, profundiza, o debe hacerlo en nuestra opinión, en la fusión existencial, funcional y educadora de dos instancias distintas, centro docente y entorno, a las que trasciende y transforma enriqueciéndolas, dotándolas, además, de un sentido, de un compromiso asumido para la construcción y desarrollo curricular así como para la implementación de una práctica organizativa creativa y versátil y, en síntesis, para conseguir la globalidad formadora que respete satisfactoriamente las necesidades singulares de cada persona.

La práctica educativa en las aulas se ha basado históricamente en la búsqueda de una supuesta homogeneidad del grupo-clase, que no existe como tal, pues la diversidad no es más que la expresión de la normalidad. Todos los autores y profesores en activo reconocen la diversidad de sus respectivos grupos-clase, en los que existen diferencias sociales, culturales y personales que la promueven, y a su vez, está demostrado que no todos los alumnos siguen los mismos ritmos de aprendizaje.

La diversidad, pues, es una constante en todos los grupos de todas las escuelas, reconocido y validado en todos los casos. Sin embargo, la actuación didáctica sigue pensada y dirigida a este alumno medio inexistente, como si al entrar en el aula, los alumnos recibieran una fórmula de uniformidad, donde todos aprendieran de la misma forma, con las mismas características y en el mismo momento y acción. La necesidad de un cambio en los planteamientos didácticos y en la práctica docente a desempeñar en el aula, y surge a partir de tres preguntas: ¿cómo hacer que la enseñanza responda mejor a las necesidades de cada alumno?, ¿qué clase de programas o de prácticas son más eficaces para satisfacer las necesidades escolares y sociales de todos los alumnos en sus clases? y ¿qué podemos hacer en el aula para que todos los alumnos aprendan más y mejor, de forma significativa?

La respuesta a estas cuestiones exige plantear un enfoque diferente de la práctica educativa, que contemple la diversidad en el aula como una razón para buscar y aplicar estrategias didácticas que permitan el aprendizaje significativo de todos los alumnos, incluidos aquellos que presentan necesidades educativas. “Los alumnos con dificultades de aprendizaje no son un problema, sino un medio para perfeccionar nuestra práctica, pues no se trata de buscar enseñanzas especiales para alumnos especiales, sino una enseñanza y un aprendizaje eficientes para todos” (Ainscow, 1995, p. 34). Esto da a entender que la “inclusión tiene menos que ver con la introducción de técnicas específicas, o nuevos arreglos organizativos y mucho más con procesos de aprendizaje social dentro de contextos particulares” (Messiou y Ainscow, 2021, p.1). Consideramos, por tanto, que la atención a la diversidad implica una atención a las diferencias individuales, no como características estáticas para clasificar y predecir su futuro rendimiento, sino como elementos enriquecedores de la práctica educativa dirigida a evaluar estas particulares necesidades educativas y poder ofrecer una respuesta idónea de adaptación de la escuela al alumno y no a la inversa.

Estos planteamientos introducen un modelo de atención a la diversidad y de respuesta a las necesidades educativas del alumnado que implica un enfoque educativo integral, una política escolar global, que promueve un modelo didáctico centrado en el sistema y no en el sujeto, para propiciar un contexto de aprendizaje que capacite a todas las personas para tener éxito a pesar de sus diferencias individuales y ello es tarea de todo el centro educativo y de su cultura. Por otra parte, la introducción en nuestro ámbito del término diversidad no obedece tanto a su significado intrínseco como a la finalidad sociopolítica a la que va ligado. Desde esta perspectiva, el concepto de diversidad debemos contextualizarlo en la opción política derivada de la adopción de un modelo educativo de carácter comprensivo, que establece un currículum único frente a la opción de diversos currículums.

La necesidad, por tanto, de una escuela comprensiva va unida a una forma de entender la educación como instrumento para promover el desarrollo y compensar/compartir las desigualdades sociales y culturales. Comprensividad y diversidad, pues, no son principios antagónicos sino complementarios. Una educación pretendidamente inclusiva y no segregadora debe asumir el compromiso de ofrecer respuestas a la complejidad de intereses, problemas y necesidades que se dan en la realidad educativa.

Las exigencias de la respuesta educativa a la diversidad de necesidades, conlleva implicaciones respecto a la formación de los profesionales que desarrollan su trabajo en contextos educativos igualmente diversos y en los medios y recursos que utilizan. Dos ámbitos que el profesor González Soto desarrolló en múltiples publicaciones desde la premisa de que en cualquier proceso educativo la competencia profesional de los profesores, su capacidad para diseñar situaciones de aprendizaje, llevar a cabo procesos de adaptación del currículum, utilizar recursos tecnológicos adecuados y elaborar pautas

de trabajo en equipo, entre otros aspectos, adquieren una gran relevancia que se nos antojaba decisiva en el éxito o el fracaso de dicho proceso. En el Congreso de Edutec del año 1999 el profesor González Soto nos indicaba que los medios y recursos debemos entenderlos como herramientas, como material instrumental al servicio de los procesos de enseñanza que constituyen “puntos de apoyo” para las experiencias mediadas haciendo de soporte de ellas (González Soto, 1999) dando lugar a un nuevo concepto de mediación educativa que afecta al modelo de relación entre individuo, cultura y enseñanza que ya pusimos de manifiesto al inicio de este artículo. Establecía así una relación entre formación y tecnologías desde diferentes perspectivas: la formación como eje nuclear necesario para acercarse a su comprensión y uso, la adquisición de nuevos conocimientos y la utilización de las tecnologías al servicio de la formación. En ese sentido estábamos de acuerdo en que si el sistema educativo, nuestro sistema educativo, tiene como objetivo prioritario mejorar la calidad de la enseñanza, es obvio que se deben sentar unas bases sólidas en materia de formación y actualización del profesorado para poder lograrlo. El proceso de reprofesionalización aparece como un requisito indispensable para lograr la transformación del sistema y logra diseñar un perfil de profesor ‘deseable’ que conciba y active el valor funcional del aprendizaje de la cultura para la vida cotidiana del alumnado, capaz de analizar el contexto en el que se desarrolla su actividad y de planificarla, de dar respuesta a una sociedad cambiante, y de combinar la comprensividad de una enseñanza para todos de modo que se superen las desigualdades; pero se fomente, al mismo tiempo, la diversidad latente en los sujetos. En resumen, el perfil de un profesor, con autonomía profesional y responsable ante los miembros de la comunidad interesados en la educación. Para finalizar destacar la preocupación y ocupación del profesor González Soto por las tecnologías (a él no le gustaba llamarlas ‘nuevas’) y su incidencia en la formación del profesorado. Puso de manifiesto varios aspectos importantes en su ponencia conjunta con el profesor Cabero en el III Congreso de Formación Ocupacional celebrado en Zaragoza en el año 2001 en la que analizaron las posibilidades que pueden ofrecer las tecnologías para crear “nuevos entornos y escenarios potencialmente significativos para el aprendizaje” (González Soto y Cabero, 2001, p.103). En ese sentido al hablar de tecnología e inclusión, entendida ésta como una educación ‘para todas las personas’, es hacer referencia a la eliminación de barreras y entornos discapacitantes que faciliten el acceso a la educación de personas vulnerables y con dificultades funcionales que en algunos casos solo pueden acceder a través de las tecnologías. Las nuevas perspectivas relacionadas con el Diseño Universal de Aprendizaje para todas las personas ponen de manifiesto la necesidad de diseñar y desarrollar entornos y productos de fácil acceso para el mayor número posible de personas con el objetivo de mejorar sus condiciones de vida y su acceso al mundo educativo y de la cultura. Algunas de las aportaciones más prometedoras del Diseño Universal de Aprendizaje ya las poníamos de manifiesto (Forteza y Torres, 2017, p. 82) y hacen referencia a su contribución a la eliminación de barreras que han limitado y limitan la vida de las personas

con discapacidad, de tal manera que la aplicación de sus principios genera el derecho a la igualdad de oportunidades y de participación en la sociedad; es, por consiguiente, una estrategia para asegurar soluciones generales desde el inicio con la finalidad de impedir cualquier forma de segregación, lo que afecta a los entornos, los productos, a las tecnologías y comunicaciones que deben ser accesibles, comprensibles y fáciles de usar para todos. Este debate nos quedó pendiente Ángel. Seguro que tus aportaciones hubieran sido muy valiosas.

4. Referencias

- Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula*. Madrid. Narcea
- Benedito, V. (1987a). *Introducción a la Didáctica*. Fundamentación teórica y diseño curricular. Barcelona. Barcanova.
- Benedito, V. (1987b). *Aproximación a la Didáctica*. Barcelona. P.P.U.
- Chenet, M.E., Arévalo, J.C. y Palma, F. (2017). Identidad cultural y desempeño docente en instituciones educativas, *Opción 84*, 292-322
- Contreras, J. (1990). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid. Akal.
- Durkheim, E. (1903). La educación moral. En E. Durkheim, *Educación como socialización*. Salamanca. Sígueme. 1976, 167-274
- Fernández-Soria, J. M. (2020). Identidad cultural y derecho a la educación. *Contextos Educativos*, 26, 23-39
- Ferrández, A. (1997). La individualidad como fundamento de la igualdad de oportunidades: Bases para una propuesta curricular. En J.A. Torres González (Coord.). *La innovación de la Educación Especial*. Jaén. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén.
- Forteza, D. y Torres, J.A. (Coords.) (2017). *Formación curricular en diseño para todas las personas*. Madrid. CRUE
- Gairín, J. (1991). La macroestructura curricular. En A. Medina y M.L. Sevillano (Coords.), *Didáctica 1*. UNED, 271-302.
- González Soto, A. P. (1999). «Nuevas tecnologías y formación continua. Algunos elementos para la reflexión». En: J. Cabero y M. Cebrián. (coords.). *Nuevas Tecnologías en la Formación Flexible y a Distancia*. Edutec'99. Sevilla. Kronos, pp. 73-82.
- González Soto, A. P. (2002). La Didáctica y los contenidos de la enseñanza. *Educar*. Número extraordinario, 77-88

- González Soto, A. P. y Cabero, J. (2001). "Formación: Nuevos escenarios y nuevas tecnologías", en *Grupo CIFO-IFES: Formación, trabajo y certificación*. III Congreso de Formación ocupacional. Zaragoza, pp. 91-122.
- Messiou, K. y Ainscow, M. (2021). Inclusive Inquiry: An Innovative Approach for Promoting Inclusion in Schools. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 23-27
- Torres González, J.A. (2017). Educación y Diversidad: de la Educación Especial a la la Inclusión Educativa y los nuevos retos para suprimir las desigualdades y compartir las diferencias. Lección Magistral, Jaén. Servicio de Publicaciones Universidad de Jaén
- Vera-Márquez, A., González, M.I. y Duque, C.P. (2018). Escuela e identidad social. Comprensión y acción de procesos de inclusión social. *Aletheia. Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo*. V.10, n.1, 174-193.
- Zabalza, M.A. (1991). Fundamentos de la didáctica y del conocimiento didáctico. En A. Medina y M.L. Sevillano (Coords.), *Didáctica 1*. UNED., 87-220.



Á n g e l - P í o G o n z á l e z S o t o

EDUCACIÓ SOCIAL I FORMACIÓ DE FORMADORS

Aportaciones de la didáctica al desarrollo de la Educación Social y a la formación permanente de los formadores

Antonio Medina Rivilla 

Raúl González-Fernández 

Rebut: 12/05/2022 Acceptat: 04/06/2022

RESUMEN

Se destaca la importancia de la didáctica en la planificación e intervención en el ámbito social, en línea con las aportaciones del doctor Ángel-Pío González Soto. Desde esta perspectiva, se detalla el proceso de diseño, desarrollo e implementación de un programa de formación del profesorado de jóvenes y personas adultas, con el objetivo de valorar su impacto. Así, mediante una metodología mixta, y con la utilización de un cuestionario, entrevistas y grupos de discusión, donde han participado los docentes que asumieron el programa de capacitación, se constata la alta pertinencia del mismo. Se señala también su impacto en las instituciones y sociedad, destacando la relevancia que la figura del Dr. González Soto tuvo en su éxito.

Palabras clave: didáctica; formadores; capacitación; adultos

ABSTRACT

The importance of didactics in planning and intervention in the social sphere is highlighted, in line with the contributions of Dr. Ángel-Pío González Soto. From this perspective, the process of design, development and implementation of a teacher training program for young people and adults is detailed, with the aim of assessing its impact. Thus, through a mixed methodology, and with the use of a questionnaire, interviews and discussion groups, where the teachers who assumed the training program have participated, its high relevance is confirmed. Its impact on institutions and society is also pointed out, highlighting the relevance that the figure of Dr. González Soto had in its success.

Key words: didactics; trainers; training; adults.



1. Introducción

La didáctica es considerada ciencia, arte, tecnología y disciplina centrada en la aplicación y comprensión de los saberes, métodos, técnicas e integración de plurales contenidos para entender los procesos de enseñanza-aprendizaje, en cuanto forman intelectualmente a cada persona y le proporcionan los saberes para una educación integral y a los formadores/docentes las concepciones y el desempeño de prácticas, con fundada justificación y profundo conocimiento. Medina y Mata (2009) consideran la didáctica una disciplina pedagógica aplicada, que se sitúa en el corpus de las Ciencias de la Educación, en estrecha conexión con la “educación especial, orientación educativa, organización educativa y tecnología de la educación” (Mallart, 2016, p. 36), cuyo objetivo es “estudiar los procesos de enseñanza aprendizaje para intervenir en ellos, a fin de conseguir la formación intelectual del educando, construyendo el desarrollo armónico del ser humano”.

Al generar nuevos saberes y desempeñar las prácticas con adecuada y reflexiva fundamentación, para mejorar y consolidar el sentido holístico de la didáctica como el arte de “enseñar todo a las personas” (Comenio, 1675), se identifica el saber formativo, seleccionándolo y adaptándolo mediante transformaciones, acomodando los contenidos disciplinares en coherencia con el “conocimiento pedagógico del contenido” (Shulman, 1987). La didáctica ha de proyectarse a la comprensión y transformación de los hechos sociales, el respeto a los derechos humanos y la atención a la capacitación de cada ser humano como persona integral en la sociedad del conocimiento, la diversidad cultural y la adaptación profesional. Desde esta perspectiva, nos preguntamos, ¿qué aportaciones ha de promover la didáctica al afianzamiento de cada educando y grupo de personas en su pluralidad existencial, sociolaboral e impacto en la autonomía creadora?

La obra del Dr. González Soto nos evidencia singulares reflexiones e investigaciones centradas en la construcción de modelos y métodos, que han contribuido a comprender la compleja sociedad de la información, los retos tecnológicos y las redes sociales, a la vez que proporcionan nuevos programas y procesos para la formación permanente de los profesionales/formadores, así como capacitarlos con los más valiosos métodos y recursos didácticos, que propicien a las personas adultas nuevas formas de entender el principio de desarrollo personal y sociolaboral, asumiendo los retos de una existencia abierta a la pluralidad cultural, el perfeccionamiento profesional y una inteligente participación ciudadana, que resitúe a cada ser humano como protagonista y líder de su propio marco

existencial y sociocultural, en y desde el que transformarse a si mismo, proporcionando la mejora integral de las comunidades, las organizaciones y la diversidad de Instituciones, al configurar nuevos y fundamentados proyectos que han propiciado actuaciones vitales en colaboración y desempeñadas en interacción con los colegas de la Universidad Rovira i Virgili y los de la Autónoma de Barcelona, ecosistema humano que marcó más de una década intensa, desde 1989 en adelante, impulsando modelos y afianzando una cultura de las instituciones de Educación Superior.

2. Construcción de la didáctica y su proyección en la educación social, desde la visión de González Soto

Marín (2002, p. 16) afirma que “hablar de la educación social es hablar de la educación sin más”, quien glosando a Durkheim señala que la sociedad es una realidad superior, una persona moral, sin la cual nada se explica del individuo, la “educación es una metódica socialización, por los mayores, de las nuevas generaciones”, aspecto transformador y de profundo carácter optimizador de cada ser humano, como persona.

El Dr. González Soto y equipo (2002) destacan el valor de la planificación y de la intervención didáctica en el ámbito social, al programar, que requiere el establecimiento de actuaciones lógicas como planificar su desarrollo y evaluación para justificar y profundizar en las decisiones educativas más valiosas y de naturaleza formativa que han de diseñarse y aplicarse en los más variados ámbitos de las formas y procesos para mejorar la educación social. Se subraya el máximo respeto a la diversidad, multivariedad, que caracterizan los complejos escenarios en los que los profesionales de la educación han de desempeñar las actividades, habitualmente en contextos de incertidumbre, que requieren flexibilidad, apertura y elevadas cotas de creatividad.

Se asume que la acción educativa se concibe como un proceso de ayuda, concretado en una impregnación cultural que facilita la adaptación social, el conocimiento de valores y códigos morales, que propicien una más elevada proyección personal y sociolaboral. La planificación de la intervención educativa ha de apoyarse en algunos modelos y aplicarse mediante una metodología innovadora que promueva la colaboración de las personas, que conviven en un programa adecuado a la capacitación social de sus diversos componentes.

La didáctica representa una singular aportación a la solución de problemas, concretados en complejas situaciones que atañen a una pluralidad de personas, que sintetiza el Dr. González Soto (2002) en una actuación general, que proporciona conocimientos y procedimientos de apoyo a la capacitación de las personas en escenarios de complejidad social, facilitándoles nuevas líneas y valores para alcanzar una apropiada adaptación e

interacción sociolaboral, a la vez que se propugna un segundo ámbito especializado que genere modelos y proporcione estrategias que sirvan a personas en situaciones y contextos desfavorecidos.

Las realidades sociales y situaciones en entornos desfavorecidos demandan una singular actuación que está ligada al diseño, desarrollo y evaluación de programas de atención socioeducativa, que requieren el trabajo en equipo de diversos profesionales, singularmente de los análisis sistémico-holísticos, de la transversalidad de los saberes y de la intensa colaboración de enfoques de superación del profesionalismo y el desarrollo de equipos integrados, que diseñan pertinentes y justificados programas. En esta línea Guasch García (1991) y González Soto et al. (2002) propugnan el diseño y justificación de programas educativos integrales, como apoyo a instituciones especializadas, definiendo con precisión áreas prioritarias de acción:

- Información general.
- Apoyo en escenarios familiares.
- Alojamiento y convivencia, especialmente una adecuada coordinación entre entidades diversas, pero subrayando el papel del saber y de los modelos didácticos para justificar y fundamentar las posibilidades que los auténticos programas formativos aportan desde bases sustanciales (antropológicas, culturales, éticas, científicas, etc.).

El Dr. González Soto y equipo (2002) proporcionan los componentes de un programa individualizado de intervención:

- Protocolo de observación y valoración del programa concreto de intervención.
- Hipótesis de trabajo, objetivos, estrategias de intervención y recursos.
- Evaluación del proceso y adecuación de los resultados formativos esperados.

2.1. Modelo para la formación de educadores sociales en diálogo con el doctor González

El Dr. González Soto (2002) se cuestiona la profesionalización del profesorado en general y de los educadores sociales en particular, así como de los especialistas en el campo de la inadaptación social, proporcionando nuevos modelos, programas y experiencias de desarrollo integral en su estilo de pensamiento, en la solución de los problemas emergidos de la práctica y en la toma de conciencia del encuentro esencial entre cuantos profesionales colaboran en la diversidad de comunidades, instituciones formativas, agentes de desarrollo comunitario y rural, educadores de personas adultas y creadores de un nuevo reto para la mejora de las identidades de las personas migrantes (Martín-Cuadrado, 2022).

Dada la amplitud de las aportaciones del Dr. González Soto, desde la socio-didáctica a la capacitación y desarrollo profesional de los educadores sociales y del profesorado de

personas adultas, al avanzar en la especificidad de los retos y pluralidad de funciones de la EPA, nivel educativo orientado a atender a jóvenes y personas adultas que requieren una actualización permanente y un desarrollo profesional holístico, recurrente y de gran impacto ante la sociedad de la complejidad, la glocalización y la superficialidad informativa.

González Soto et al. (2002, p. 235) nos proponen que los educadores sociales sean atendidos desde la pluralidad de funciones que les caracterizan, señalando las siguientes actuaciones:

- Detectar situaciones familiares complejas que influyen negativamente en la educación de los niños y adolescentes.
- Coordinación con equipos de atención temprana, atendiendo a jóvenes en situación de riesgo y educación en los márgenes.
- Implicación en el desempeño y empatía con grupos de animación sociocultural y pandillas de jóvenes.
- Seguimiento de personas, grupos o pandillas en situación de riesgo social.
- Prevención de situaciones y marginación social.
- Impulsar y colaborar en la cohesión y formación de equipos interdisciplinarios, que propicien la empatía, el entendimiento social y una sana colaboración ciudadana.
- Avanzar en la identificación de situaciones de vida social complejas y de riesgo de inadaptación: abuso sexual, prejuicios, estereotipos, iniciativa conductas asociales, desencuentro familiar, etc.

La complejidad de tareas asumidas por el educador social nos ha implicado, en colaboración con el Dr. González Soto, al descubrir las bases de un estilo de búsqueda y de toma de decisiones, que se ha centrado en el modelo de capacitación (Medina, 2009). El modelo de formación ha de apoyarse en nuevas perspectivas curriculares, coherentes con una visión cognitivista, centrada en el pensamiento del profesorado, pero ampliada con las competencias esenciales de identidad profesional, comunicación, empatía, diálogo y encuentro entre culturas, institucional, investigación, innovación, digital y metodológica (Domínguez et al., 2021).

El Dr. González Soto (1995, p. 313) profundiza en la evaluación del profesorado, proponiéndola como la función didáctica que propicia:

- “Mejora en la calidad de la enseñanza.
- Incentivación y mejora profesional.
- Desarrollo profesional.
- Perfeccionamiento.
- Análisis de las necesidades docentes”.

La función de la evaluación es proporcionar una continua mejora del sistema educativo y de los participantes en el, con especial incidencia en el desarrollo profesional de los docentes, la educación integral de las personas y la adaptación del conjunto de decisiones, proporcionando una visión de la evaluación como gestora de nuevo conocimiento y promotora de la transformación de los programas de formación de los jóvenes y de las personas adultas, beneficiarios del marco de capacitación diseñado.

El Dr. González Soto (1995) propugna una visión holística y continuada de la evaluación de los formadores, al centrarla en:

- Proceso, durante el desarrollo del programa.
- Resultado, valorando las mejoras reales y profundas que afectan al programa formativo, así como estimar la proyección e impacto en el tiempo alcanzado por el programa.

La evaluación debe las funciones de pronóstico/diagnóstico, formativa-nuclear y de estimación global de los logros alcanzados, mediante la profundización secuencial en general de los beneficios derivados de tal programa. Se culmina la visión y el proceso evaluador aportando una nueva orientación, al aplicar la meta-evaluación a los procesos y resultados alcanzados, con énfasis en los atributos, en línea con la visión de Fenstermacher (1986), que subraya las características de valor, mérito y éxito del programa para promover el desarrollo profesional de los formadores de personas.

2.2. Formación de formadores de jóvenes y personas adultas: pasado y futuro

El encuentro entre la didáctica y la educación social se focaliza en el desarrollo profesional de los agentes, que han de proporcionar la tarea esencial para todos los seres humanos a lo largo de su trayectoria vital, lográndose desde la educación social un marco teórico de la actividad nuclear de sus singulares protagonistas, los formadores, quienes desde la construcción del conocimiento práctico y su impacto en las comunidades y personas durante toda su existencia en los ámbitos, instituciones, comunidades y diversidad de escenarios, han de lograr una permanente mejora en el desempeño profesional y una equilibrada salud.

Desde la transversalidad del objetivo de la profesión, la educación social de cada ser humano ha de ampliarse con el desarrollo de las competencias profesionales del formador, el análisis de sus concepciones y representaciones más profundas, superando estereotipos y prejuicios, avanzando en el modelo y horizonte de capacitación que le proporciona la didáctica en el marco comunitario en el que ha de desempeñarse tal contenido (Ferrández, 1992; Medina y Domínguez, 2006).

Los formadores en la amplitud de contextos, representaciones y visiones, han sido analizados y orientados desde el reto de la formación de jóvenes y personas adultas que sintetizan una línea de avance profesional y de toma de conciencia del desafío que significa esta actualización personal, sociolaboral y académica. Desde esta perspectiva, el desafío ha consistido en diseñar un programa interuniversitario, con liderazgo de la UNED y el sistema a distancia, para dar una respuesta pertinente a los principales retos de la profesionalización que demandaban la amplia y poliédrica diversidad de formadores, con énfasis en:

- Docentes, dedicados a la formación de jóvenes y personas adultas.
- Animadores sociales, ante el reto de atender a jóvenes y personas adultas en pluralidad de ambientes, situaciones y ámbitos laborales.
- Profesionales, acompañantes de jóvenes en situación de riesgo.
- Educadores, abiertos a la atención a la diversidad cultural y personal y atención a situaciones de complejidad sociolaboral.

Ante esta diversidad de profesionales, se configuró el programa de formación en el primer grupo, preferente, abierto a las restantes necesidades y expectativas profesionales, conscientes de que requería en la década de los 90 una especial implicación de las universidades y demás acciones de capacitación, en atención a las singulares demandas de jóvenes y personas adultas.

2.2.1. Justificación del diseño del programa de formación: capacitación del profesorado de jóvenes y personas adultas

Las bases del diseño del programa eran coherentes con las necesidades formativas de cada participante en el mismo, y se consideraron esenciales los módulos constituyentes, abiertos y de opcionalidad:

- a. Fundamentación y bases de la educación de personas adultas.
- b. Jóvenes y adultos: diagnóstico y grupo diana.
- c. Metodología didáctica para la intervención y transformación de los principios docentes.
- d. Diseño de materiales didácticos y uso de TIC.
- e. Casos prácticos, integración de la experiencia profesional, eje del aprendizaje.
- f. Diseño de unidades didácticas integrales y desarrolladas en equipo y desde la colaboración y experiencia de formadores.

- g. Centros de formación: cultura de transformación, desarrollo comunitario e igualdad de los seres humanos y proyección sociolaboral de instituciones formativas.
- h. Evaluación formativa e integradora: sistematización de los resultados.

2.2.2. Metodología del programa y modalidad a distancia aplicada

La metodología aplicada al desarrollo del programa de formación de educadores de personas adultas ha sido:

- Visión y planteamiento de la educación a distancia.
- Elaboración de materiales didácticos, módulos estructurados en unidades didácticas.
- Atención mediante conferencias telefónicas, con focalización en días de tutoría directa.
- Congreso anual, jornadas en centros asociados y encuentros trimestrales en la sede central (Madrid-UNED).
- Evaluación formativa y realización de casos prácticos (diseño y aplicación de una unidad didáctica).
- Explicación del autoestudio: discurso guiado, partiendo del autoanálisis o aprendizaje colaborativo, tutorial y mediado.

2.2.3. Aplicación e impacto del programa de formación

El equipo de docentes, coordinado desde la UNED, asumió el reto de diseñar y desarrollar el programa de formación para la capacitación del profesorado, orientados desde el principio del aprendizaje a lo largo de la vida, apoyado en la educación permanente y en la actualización profesional, tomando conciencia del significado e impacto de la formación para transformar la sociedad e impulsar a las personas en la consecución de los fines, valores y objetivos para afianzar los auténticos logros, que conforman una nueva humanidad.

Se amplió el equipo inicial con la colaboración de algunos tutores de diversos centros asociados, destacando la implicación de Andalucía, Aragón, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Extremadura, Madrid e Islas Canarias, que impulsaron convivencias, jornadas y singulares colaboraciones con las Consejerías, diversidad de entidades e instituciones formativas, armonizando los retos de la programación en sus dimensiones teórica y práctica, adaptadas a los continuos desafíos y a los escenarios tecnológicos, socioculturales, laborales y de gran transformación axiológica.

El impacto del programa se reflejó en varios logros de especial proyección en la mejora permanente de la educación y de las personas, alcanzando una consolidada capacitación del profesorado, una cultura innovadora de las instituciones formativas y un más destacado

sentido de la mejora y toma de decisiones, que facilitó a cada participante en el programa una profunda conciencia y reconocimiento del valor de cada ser humano y del significado de los formadores de jóvenes y personas adultas en el marco de un mundo incierto, complejo y en continua superación.

La transformación formativa generada desde el programa se evidenció en la cohesión y compromiso de los líderes pedagógicos, la implicación del equipo de docentes universitarios, la adaptación de la cultura educativa a las instituciones de educación de personas adultas y las motivaciones didácticas y organizativas generadas en las comunidades formativas.

3. Diseño y metodología

Desde los antecedentes anteriores, el objetivo principal de este trabajo es valorar el programa de formación y su impacto en el desarrollo profesional de formadores de jóvenes y personas adultas.

Como objetivos específicos:

- Evaluar la pertinencia del programa para la capacitación de educadores de jóvenes y personas adultas estimando la pertinencia del diseño.
- Estimar la adecuación del desarrollo del programa a la capacitación inicial.
- Identificar el impacto del programa en la formación de los profesionales implicados en el aprendizaje a lo largo de la vida.

3.1. Metodología aplicada

La respuesta a la pertinencia y actualidad del programa de formación del profesorado de jóvenes y personas adultas se ha enfocado desde una integración de los métodos cuanti-cualitativos (Teddlie y Tashakkori, 2009; Domínguez et al., 2018). Se han consultado análisis globales realizados por equipos de evaluadores externos, ampliados con auto y co-evaluaciones de profesionales participantes en el programa, tanto formadores como formandos.

El método más empleado ha sido el estudio de caso (Yin, 2014), al entender el programa como un caso singular y característico de investigación, que pretende comprender el objetivo analizado, entenderlo en su evolución natural y proyectar nuevas concepciones, aprovechando la observación, la evolución natural del núcleo problemático y profundizar en su proyección en los sujetos formados, la transferencia de lo argumentado y las aportaciones relevantes a los futuros participantes, así como valorar en toda su amplitud el impacto de la tutoría formativa de los formadores en los futuros formandos, atendiendo a la calidad

del modelo de desarrollo profesional y metodología didáctica generada en los escenarios y ambientes de capacitación de los jóvenes y personas adultas, según el nivel de proyección del programa de formación aplicado en una diversidad de coreografías didácticas asumidas.

3.2. Instrumentos de recogida de datos

Partiendo de un cuestionario previo (Medina y Domínguez, 2004), se han adaptado las preguntas a las modalidades de formación desarrolladas y consideradas en esta investigación (diseño y planificación del programa, desarrollo del programa, impacto y transferencia), que han sido contestadas mediante una escala tipo Likert de 6 grados por los treinta integrantes del grupo de expertos considerados. En complementariedad, se han encuestado y realizado grupos de discusión, donde han participado docentes que han diseñado y compartido el programa, expertos en elaboración, tutoría y transformación de los modelos de capacitación de los formadores, pertenecientes a escuelas de educación permanente de adultos y centros de apoyo educativo.

4. Resultados y discusión

Los datos obtenidos mediante los cuestionarios cumplimentados por los profesionales de la educación de jóvenes y personas adultas, que se implicaron especialmente en la planificación y trabajo de los materiales didácticos, que se elaboraron con la colaboración del Dr. González Soto, han sido analizados mediante el programa estadístico SPSS 24.0 aplicando técnicas descriptivas. Las aportaciones realizadas en las entrevistas y grupos de discusión han sido tratadas, mediante unidades de análisis, en torno a las cuestiones presentadas, que se han centrado en las principales directrices del programa.

4.1. Diseño y planificación del programa

Los datos iniciales obtenidos mediante el análisis del cuestionario evidencian que los expertos participantes en la investigación destacan que los contenidos del programa de formación de docentes para la capacitación de jóvenes y personas adultas fueron pertinentes y estaban adaptados a los docentes participantes, ($\bar{X}=5.72$), respondiendo el mismo a las demandas y retos de capacitación esperadas por el profesorado ($\bar{X}=5.63$), destacando al mismo tiempo su claridad y adaptación ($\bar{X}=5.58$).

Del mismo modo, el análisis cualitativo efectuado subraya la creatividad y pertinencia de los materiales didácticos para el programa de formación de formadores de jóvenes y

personas adultas, singularmente los diseñados por el Dr. González Soto, en su especial presentación, adaptación y estructuración motivadora, según se evidencia en las siguientes reflexiones de los docentes participantes:

“Destaco el acierto del Dr. González Soto al orientar las tareas y estudio de caso de las unidades a la capacitación para el mundo del trabajo, con especial toma de conciencia ante el paro juvenil, proporcionando nuevas ideas al profesorado para motivar y adaptar a las personas adultas a los cambiantes puestos de trabajo” (Experto 1).

“Recuerdo con especial reconocimiento el modelo a la carta, que subrayaba la adecuación de las actividades y el ejemplo de los casos prácticos para integrar las expectativas y experiencias de los formadores, que impulsaron la atención a la diversidad y el reconocimiento de cada persona, ante las demandas de un mundo en complejidad” (Experto 2).

“El Dr. González Soto propugnaba la armonía entre la planificación, la jerarquización de las actividades, las adecuadas prioridades y la adaptación de las estrategias a las singularidades de los formadores, los formandos y la sociedad en permanente cambio” (Experto 5).

“Los debates y el reconocimiento de los modelos institucionales fueron destacados por el doctor, con especial atención y valoración a las Universidades Populares” (Experto 4).

“Las aportaciones al programa de capacitación de formadores del Dr. González fueron muy intensas y con gran impacto para la mejora de una didáctica para personas adultas, subrayando las aportaciones del autoaprendizaje, como lo más destacado y significativo para el desarrollo personal y colaborativo de todos los seres humanos, con énfasis en los jóvenes y adultos” (Experto 3).

“La aportación más comprometida del Dr. González Soto se llevó a cabo de la mano de la actuación con jóvenes y comunidades vulnerables, preparando para mejorar a los formadores, como especialistas y profesionales de la formación en centros y a personas privadas de libertad, así como atención singular a los educadores de calle” (Experto 6).

“Las colaboraciones al programa han sido asumidas en nuevas interacciones que se proyectaron en diversos cursos de capacitación y mejora de otros formadores, como el realizado en la ciudad de Linares, así como orientar el diseño a la especificidad y demandas de los grupos diana y a una nueva perspectiva de innovación de las planificaciones y de los materiales didácticos” (Experto 7).

El conjunto de aportaciones expresadas por los profesionales de la formación del programa diseñado para la capacitación de formadores de jóvenes y personas adultas en la perspectiva a distancia (UNED), han confirmado las cualidades, el compromiso y el estilo de trabajo en colaboración del Dr González Soto, evidenciando su elevada implicación en la

concepción y re-capacitación del programa de formación permanente de los participantes a lo largo de la vida. Se constata, especialmente, el intenso trabajo generado por el profesor Ángel-Pío, que sirvió para entender, en la fase preparatoria, el valor didáctico de los materiales y su presentación en unidades didácticas, con gran énfasis en la construcción de un modelo experiencial y de autoaprendizaje.

4.2. Desarrollo del programa de formación de formadores desde la UNED

Diseñados los principales materiales didácticos, guías, unidades, planificación global del programa, metodología, tutoría, seguimiento, sistema de auto y heteroevaluación, nos implicamos en la fase más activa: ¿cómo llevar a la práctica en diálogo entre formadores, expertos, formandos profesionales de instituciones, el programa planificado y diseñado? Esta pregunta nuclear, aplicada en las correspondientes del cuestionario, evidencia la importancia atribuida a las reuniones trimestrales y las convivencias que han posibilitado la aplicación del programa ($\bar{X}=5.63$), los argumentos y mejoras formativas que ha supuesto el programa ($\bar{X}=5.50$), así como los métodos y procesos formativos utilizados que han contribuido a consolidarlo y dotarlo de un gran impacto en la capacitación de jóvenes y personas adultas ($\bar{X}=5.45$).

En una línea similar, el análisis de los datos cualitativos destaca:

“La singularidad de la formación a distancia se mejoró con la implicación del Dr. González, singularmente en la transformación y puesta en escena de las actividades, recursos y orientaciones precisas, que cada profesional de la educación de personas adultas debía poner en práctica en su aula, zona de capacitación profesional y ambientes sociolaborales” (Experto 2).

“Recuerdo el entusiasmo mostrado por el profesor Ángel-Pío en su implicación, al aplicar el programa de capacitación, así como la integración de la teoría y de la práctica que aportaba al programa, y su trabajo con gran iniciativa en grupos de diálogo y formación, así como en las conferencias de los Congresos celebrados” (Experto 1).

“Hemos de subrayar el papel de liderazgo que junto a los doctores Ferrández y Medina, así como el apoyo de la Revista Herramientas, expresaba en sus intensas colaboraciones, asumiendo el verdadero autoaprendizaje, el trabajo en los centros de formación y las experiencias in situ, que convirtieron al Dr. González, en un destacado impulsor del programa” (Experto 4).

“La implicación en alguna de las sesiones de tutoría, mostrando su entusiasmo, al convertir la formación en un reto profesional” (Experto 3).

“Señalar, como la implicación más valiosa, el conjunto de programas de radio, que

asumió y en los que colaboraba con el profesorado, tutores e invitados desde la UNED, al convertir este medio didáctico en el principal recurso para la actualización continua de los restantes medios y gran oportunidad para el debate entre los principales expertos” (Experto 4).

“La interacción más participativa del profesor Ángel-Pío al programa se producía en sus conferencias y colaboraciones en los Congresos anuales, que se llevaban a cabo, con especial presencia en Madrid, Sevilla y Zaragoza” (Experto 3).

“La vida formativa y de intensa implicación del Dr. González en el programa se ha destacado por su intensidad, sencillez, claridad de ideas y aceptación de nuevos retos, con énfasis en las demandas y apertura a las propuestas de los formadores-docentes” (Experto 6).

“La vivencia más innovadora que recuerdo ha sido su cercanía y su intensidad en el trato y el reconocimiento de la necesidad de integrar la experiencia y autonomía de los educadores de jóvenes, para avanzar desde el análisis de sus prácticas en la comprensión, tutoría, asesoramiento y proyecto vital de cada joven” (Experto 7).

La sinceridad y la retrospectiva del vínculo de los expertos implicados en el programa, armoniza la credibilidad de los hallazgos, con la emergencia e identificación de la personalidad educadora, que convierten al Dr. González en el verdadero y muy intenso colaborador del programa formativo, propiciando para el equipo de formadores una auténtica línea de reflexión y mejora, que hicieron que el desarrollo de este programa marcara una autónoma línea para el Vicerrectorado y el programa global de formación del profesorado de la UNED, que han aportado una riqueza inusitada al compromiso social, académico y de transformación integral, que celebramos en este cincuentenario de la UNED, señalando el significado de la tarea tutorial. Se subrayan en la línea las aportaciones de Álvarez-Arregui et al. (2021), Medina y Pérez (2018) y Day et al. (2016), de un pleno liderazgo.

4.3. Impacto y transformación del programa en los formadores, formandos, instituciones y sociedad

La calidad del programa formativo se refleja en las mejoras reales, que atañen a la capacitación de los formadores, análisis de la pertinencia de las posibilidades de transformación de la educación de los jóvenes y adultos, así como el impacto en la cultura y desarrollo de las instituciones de educación integral de las personas-estudiantes, con proyección en el sistema educativo y en los ámbitos laborales. Desde esta perspectiva el análisis de los cuestionarios evidencia, a juicio de los encuestados, el alto impacto del programa de formación desarrollado en la capacitación de los docentes participantes ($\bar{X}=5.58$), la obtención de beneficios destacados de las diversas comunidades centros y

grupos de personas que han apoyado el programa ($\bar{X}=5.50$) y, de manera muy especial los beneficios obtenidos por los centros de formación de personas adultas en la actualización y desarrollo profesional de los formadores, participantes en el programa ($\bar{X}=5.45$).

En complementariedad, las frases emergidas en la discusión entre los colegas expertos, acerca de la formación de formadores de jóvenes se han concretado en:

“El curso que realizaban los formadores de personas adultas incidía intensamente en el conocimiento, actitudes y valores desde los cuales desempeñaban su labor educativa, destacando el reconocimiento expreso de los materiales didácticos, circulares y la atención tutorial recibida en el periodo y en numerosos casos, el diálogo y colaboración, posterior a su finalización” (Experto 3).

“La mayor riqueza del programa ha consistido en incorporar tanto al diseño como al desarrollo del curso al profesorado del nivel correspondiente, con elevado conocimiento de la educación de personas adultas, visión de futuro que proporcionó el Dr. González” (Experto 2).

“Se vivió la proyección y principales mejoras del programa en la toma de conciencia del profesorado, incidiendo en el reconocimiento y dedicación a la capacitación y autosuperación personal, en equipo e institucional, aspectos emergentes en los materiales didácticos y en las propuestas del Dr. González a todo el equipo” (Experto 1).

“La proyección del programa se reflejó en la adaptación y transformación de los saberes curriculares, que se trabajaron más allá del sentido de la educación primaria, ajustando la capacitación a los profesionales de personas adultas, a una nueva visión y adaptación de la educación a las necesidades y expectativas de las personas con especiales demandas sociales, laborales y personales” (Experto 4).

“Destaca la adecuación que ha representado una nueva visión de la Educación Secundaria Obligatoria para los formadores y estudiantes que requerían este título, proporcionando una visión integrada, modular y de trabajo colaborativo entre profesorado y alumnado, adelantando el significado de los ámbitos, la interdisciplinariedad y la visión holística y sistémica de los saberes, que han constituido un impacto profundo de los modelos y prácticas curriculares, adaptados a cada una de las personas que cursaron este nivel” (Experto 3).

“Se ha destacado que el programa ha formado a los formadores desde una cultura de colaboración, análisis de casos y proyectos innovadores, representando tal metodología la más elevada mejora y círculo de transformación y adaptación de las personas adultas, destinatarios esenciales que tanto valoró el Dr. González” (Experto 5).

“El sistema modular, la elección y aplicación de estrategias didácticas, así como un foque tutorial cercano a la mentoría y promovedor del aprendizaje en equipo, han configurado

las principales repercusiones, innovaciones y ámbitos de indagación, característicos de la profunda transformación en el campo de la profesionalización de los docentes, propuestas por el Dr. González” (Experto 7).

“La gran transferencia del programa para otros similares se concretó en la planificación de los materiales y la aportación del estilo de trabajo y desempeño de la tutoría, tanto para los formadores como para los estudiantes que educaban, configurándose un clima de toma de conciencia e innovación que afectó a todos los participantes en el escenario de formación, profundizándose en su transferencia al clima y ambientes de las propias instituciones de capacitación, que estimulaba la preparación a lo largo de la vida” (Experto 6).

Los profesionales, las instituciones y cada estudiante de los centros de educación de personas adultas, que percibieron y tomaron parte en el programa, descubrieron su sentido y proyección y aceptación social, destacando la riqueza de la formación y el gran impacto para todas las comunidades, organizaciones y seres humanos, quienes desvelaron el significado y la transferencia de las concepciones, actividades, recursos y procesos de auto, co y heteroevaluación vividos por la comunidad formativa universitaria y de educación secundaria, dando muestras de profunda riqueza del contexto, métodos, estrategias y recursos empleados, que se han transformado permanentemente, constituyendo en su globalidad un marco y escenario de formación, indagador y de intensa mejora de todos y cada uno de los miembros e instituciones educativas.

5. Conclusiones

El trabajo presentado ha pretendido valorar el programa de formación de formadores de jóvenes y personas adultas, constatando su adecuación y alto impacto.

Los resultados obtenidos evidencian la pertinencia en el diseño y planificación del programa, con especial énfasis en los contenidos y tareas de las diferentes unidades desarrolladas por el Dr. González Soto. Ciertamente, la adecuación de las actividades a las demandas y retos de capacitación esperados por el profesorado, supuso el reconocimiento a la diversidad de cada persona. En esta línea, el programa incidió notablemente en el autoaprendizaje, como elemento esencial para el desarrollo humano y colectivo, con especial énfasis en y con personas y comunidades vulnerables (Martín-Cuadrado, 2022).

No obstante, cualquier acierto en el diseño inicial quedará invalidado sin un adecuado desarrollo posterior del programa. Desde esta perspectiva, los datos ratifican el correcto desarrollo del programa de capacitación, donde el Dr. González Soto, como experto colaborador y desde su liderazgo (Álvarez-Arregui et al., 2021), fortaleció el desarrollo de diversas reuniones y encuentros que posibilitaron su aplicación. En efecto, la formación

a distancia mejoró con su activa implicación, integrando teoría y práctica y una cuidada acción tutorial que, junto con los procesos y métodos formativos utilizados, contribuyeron a consolidar el citado programa y alcanzar un notable impacto en la capacitación de jóvenes y personas adultas.

Cabe insistir en el impacto del programa, tanto desde el punto de vista de la capacitación de los docentes participantes como, desde una perspectiva general, en las diversas comunidades, instituciones y centros de formación de jóvenes y personas adultas. El Dr. González Soto, con visión de futuro, fue capaz de armonizar, con acierto, un programa que atendía a los conocimientos, actitudes y valores necesarios para la capacitación del profesorado. Profesorado que consiguió tomar conciencia de las nuevas perspectivas y enfoques didácticos y trasladarlos a la acción educativa diaria, beneficiando a comunidades, organizaciones y conjunto de seres humanos.

6. Referencias Bibliográficas

- Álvarez-Arregui, E., Pérez-Navío, E., González-Fernández, R. y Rodríguez-Martín, A. (2021). Pedagogical Leaders and the Teaching—Learning Processes in COVID-19 Times. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18. <https://doi.org/10.3390/ijerph18157731>
- Comenio, J. A. (1675). *Didáctica magna*. Porrúa.
- Day, C, Gu, Q. y Sammons, P. (2016) The Impact of Leadership on Student Outcomes: How Successful School Leaders Use Transformational and Instructional Strategies to Make a Difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221-258.
- Domínguez, M.C., Medina-Domínguez, M., González-Fernández, R. y López-Gómez, E. (2018). *Metodología de investigación para la educación y la diversidad*. UNED.
- Fenstermacher, G. (1986). Philosophy of research on teaching: Three aspects. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 37-49). Macmillan.
- Ferrández, A. (Coord.) (1992). *Educación de adultos: Bases psicosociales y didáctico-organizativas*. Diagrama.
- González Soto, A. P. (1995). La evaluación del profesorado. Estado de la cuestión. En G. Domínguez y L. Amador (Coords.), *El proyecto curricular de centro. Un instrumento para la Calidad Educativa* (pp. 312-340). Centro Asociado UNED.
- González Soto, A.P., Medina Rivilla, A. y de la Torre, S. (Coords.) (2002). *Didáctica general: Modelos y estrategias para la intervención social*. Universitas.

- Guasch García, M. (1991). *La actuación educativa en el ámbito judicial* (Tesis Doctoral). Universidad de Barcelona.
- Mallart, J. (2016). Didáctica: Perspectivas, Teorías y Modelos. En A. Medina y M. C. Domínguez (Eds.), *Didáctica. Formación básica para profesionales de la educación* (pp. 31-72). Universitat.
- Marín, R. (2002). Fundamentos de la Educación Social. En A.P. González Soto, A. Medina Rivilla y S. de la Torre (Coords.), *Didáctica general: Modelos y estrategias para la intervención social* (13-36). Universitat.
- Martín-Cuadrado, A.M. (Coord.) (2022). *Retos actuales del sistema educativo. Propuestas de actuación desde la Educación Social*. Octaedro.
- Medina, A., y A. Mata, F. S. (2009). *Didáctica General*. Pearson Educación.
- Medina, A. (Ed.) (2009). Formación y desarrollo de las competencias básicas. Universitat. Domínguez, M.C., López -Gómez, E. y Cacheiro, M.L. (Coords.). Investigación e internacionalización en la formación basada en competencias. Dykinson.
- Medina, A., y Domínguez, M. C. (2006). Los procesos de observación del prácticum: Análisis de las competencias. *Revista Española de Pedagogía*, 64(233), 69-103.
- Medina, A., y E. Pérez (Coords.) (2018). *Formación de líderes y directivos para el desarrollo sustentable de las Organizaciones e Instituciones*. UNED.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Teddlie, C., y Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Sage.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods, applied social research methods series*. Sage.

Records d'un MESTRE

Francesc Moreno Espinosa¹

RESUMEN

Passats més de 30 anys, tenim ara l'oportunitat de reconèixer el pas d'en Àngel-Pío com a supervisor de l'Equip de Medi Obert de Justícia Juvenil de Tarragona. Eren anys difícils, tot estava per fer. Sempre ha estat present la seva influència educativa, amb ell es van formar unes actituds, uns valors i unes habilitats que l'Equip ha conservat, sovint de manera inconscient, en la seva manera de fer i d'entendre l'educació. Sens dubte, va ser el precursor d'un model d'intervenció educativa des de l'àmbit de la Justícia, que ha demostrat amb la seva perdurabilitat i desenvolupament l'encert dels seus consells i ensenyaments. El desenvolupament d'aquest model d'èxit amb el pas del temps, en bona mesura, es deu a la llavor que el mestre ens va inocular. Ell, el mestre, ens va ensenyar a ser educadors.

Paraules clau: model intervenció educativa; supervisió; justícia juvenil; medi obert

ABSTRACT

After 30 years, we take the opportunity to recognize the work of Àngel-Pío as a supervisor of the Juvenile Probation Team in Tarragona. They were difficult years and everything was yet to be done. His influence on education has always been present, and he established the attitudes and values that the team has preserved, sometimes unconsciously, in his way of doing and understanding education. Doubtlessly, he was the forefather of a model of educative intervention within the field of justice that has proved with its durability the accuracy and expertise of his advice and teachings. The development of this successful intervention approach is, in great measure, due to what the master carried on to us. He, the master, taught us to be educators.

Key words: model of educational intervention; supervision; juvenile justice; open environment

¹ L'autor vol agrair la col·laboració en la redacció d'aquest l'article en homenatge al Dr. Àngel-Pío González Soto a Salvador Miquel i Estrada, ex Delegat d'Assistència al Menor, ex Coordinador de l'Equip de Medi Obert i actual Cap de Servei d'Execució Penal de Tarragona, a Frederic Diego i Espuny, ex Delegat d'Assistència al Menor, ex Cap dels Serveis Territorials de Justícia Juvenil a Tarragona i actual Tècnic de Medi Obert, a Eulàlia Quilez i Palau, ex Delegat d'Assistència al Menor i actual Tècnic de Medi Obert, i a Jordi Burcet i Solé, ex Delegat d'Assistència al Menor i actual coordinador de l'Equip de Medi Obert.

UTE. Revista de Ciències de l'Educació
2022 núm. 1. Pàg. 187-198
ISSN 1135-1438. EISSN 2385-4731
<http://revistes.publicacionsurv.cat/index.php/ute>



DOI: <https://doi.org/10.17345/ute.2021.2.3041>

1. Introducció

Recordar el pas d'en Àngel-Pío com a supervisor extern de l'Equip de Medi Obert de Justícia Juvenil de Tarragona, no resulta fàcil, el temps transcorregut i els canvis inexorables, de tot tipus, que s'han donat en els darrers 30 anys, poden esborrar i minimitzar el seu treball i la seva aportació a l'Equip de Medi Obert de Tarragona, tot donant una aparença de allunyada in-significança.

Més enllà d'aquesta percepció desdibuixada pel pas del temps i la evolució lògica dels serveis de medi obert de justícia juvenil, l'Àngel sempre ha estat present en la memòria d'aquells professionals que vàrem tenir l'oportunitat d'aprendre d'ell, desenvolupar les habilitats educatives en les que ens va iniciar i que d'una forma o altra han perdurat en el temps, fins al punt, que encara avui podem descriure la petjada d'en Àngel en la manera d'entendre el treball dels actuals tècnics i tècniques de l'Equip de Medi Obert.

L'Àngel-Pío González, mestre i pedagog, doctor en Ciències de l'educació i Catedràtic de l'Àrea de Didàctica i Organització Escolar, va ser supervisor extern de l'Equip de Medi Obert de Tarragona en dos períodes, finals dels anys 80 i principis dels 90. Més enllà d'aquesta col·laboració professional, el lligam amb ell, personal en alguns casos i professional en d'altres, va perdurà amb el temps. Els qui el vam conèixer no ens resulta estrany aquest lligam perdurable en el temps, la seva competència professional anava de la mà d'una personalitat admirable i captiva-dora.

Sembla just i necessari, potser una felicitat casualitat, haver de refrescar en aquests moments, el record de la influència educativa d'en Àngel a l'Equip de Medi obert de Tarragona. Aviat es commemorarà el 40è aniversari de la posta en marxa dels serveis de Justícia Juvenil a Tarragona, entre d'altres serveis, els de intervenció en medi obert des de l'àmbit judicial a menors i joves sotmesos a mesures judicials. L'actual Equip de Medi Obert de Tarragona i Terres de l'Ebre vol commemorar aquest aniversari amb la elaboració del Projecte Educatiu dels Equips de Medi Obert de Tarragona i Terres Ebre.

Projecte Educatiu, pioner i únic a Catalunya que vol anar més enllà dels protocols, lleis, normati-ves administratives i pretén identificar i descriure les característiques més

profundes d'un mo-del d'intervenció educativa pròpia i singular dels equips de medi obert a Tarragona i Terres de l'Ebre. No tenim cap dubte, afirmant que aquesta iniciativa és també, fruit de la llavor que Àngel va aportar a l'equip de medi obert. Com ens hauria agradat, poder-li demanar ara consell i orientació. I sens dubte, com l'hi hauria agradat amb ell prologar el Projecte Educatiu de Medi Obert dels Equips de Tarragona i Terres de l'Ebre.

Per això, creiem que és just i necessari, col·laborar amb aquest escrit al record d'un mestre. No només vam aprendre amb ell, ens va inocular d'una manera d'entendre l'educació que ha anat evolucionant però que manté inalterables característiques essencials que vàrem descobrir amb el mestre. En definitiva, l'Àngel ens va ensenyar a ser educadors.

2. Context històric, legal i administratiu

Som a primers dels anys 80. Per la Puerta de Alcalà de Madrid ja bufen aires de llibertat. I, a la Plaça de Sant Jaume, a Barcelona, arriben les primeres competències traspasades de l'Estat espanyol a la Generalitat de Catalunya. Pel Reial Decret 1292/1981, de 5 de juny, foren traspassats a la Generalitat els serveis de l'Estat en matèria de protecció de menors, els quals comprenen les funcions que l'Obra de Protecció de Menors exercia en el territori de Catalunya, tal com resulta del text refós de la legislació sobre protecció de menors, aprovada pel Decret del 2 de juliol de 1948 i les disposicions complementàries.

El llavors conseller de Justícia Agustí Bassols i Parés nomena a l'advocat tarragoní i llavors president del Tribunal Tutelar de Menors de Tarragona Enric Vendrell i Duran director general de Protecció i Tutela de Menors, amb l'encàrrec de fer efectiu el desplegament d'aquestes competències exclusives en matèria de menors desamparats i menors infractors. I, amb aquest propòsit es rodeja d'un equip de persones amb perfils personals i professionals diversos i de procedències disperses, però amb el denominador comú de ser bons coneixedors de l'àmbit: l'Esther Giménez-Salinas, el Ramon Parés, el Pius Fransoy, el Carlos González, el Jaume Funes, l'Anna Díez, el Jordi Baget, el Manel Rius, el José Miguel Hierro, el Josep Ignasi Biosca, l'Andreu Valero, ...

Plegats pensen, estructuren, organitzen, programen i posen en marxa a l'octubre de 1982 el nou model de Protecció i Tutela de Menors a Catalunya. Amb la inauguració del Centre d'Acol·lida de Tarragona, la contractació dels dos primers delegats d'assistència al menor -DAM-, la primera provisió de l'Equip Tècnic de Menors, i la creació de la secció de centres, s'inicia el procés de transformació i modernització dels Serveis Territorials -ST- de Protecció i Tutela de Menors a Tarragona.

La Llei 11/1985, de 13 de juny, de Protecció de Menors és el primer marc normatiu que estructura i ordena aquests canvis. Pel que fa al tractament de la delinqüència infantil

i juvenil, aquesta Llei introdueix per primera vegada una definició de “tractament”, dels seus objectius i dels seus mitjans, i també de les classes de tractament, el qual pot ésser institucional i en medi obert.

Per al tractament en medi obert, inclou per primera vegada la figura del delegat d’assistència al menor com a peça clau d’aquest sistema i n’especifica les funcions.

3. L’equip en els anys 80 i 90

Orfes de referents i àvids d’aprenentatges, els delegats d’assistència al menor dels ST de Protecció i Tutela de Menors de Tarragona busquen vies d’estudi i de recerca per eixamplar coneixement, troben i participen en espais de formació especialitzada, posen en marxa projectes d’aprenentatge personal i grupal, donen a conèixer i intercanvien experiències professionals en Jornades i Congressos.

Amb 3 beques del Consell Interdepartamental per a la Recerca i la Innovació Tecnològica -CIRIT-, fan estades a Vaucresson (França), a Lausana (Suïssa), i a Montreal (Quebec), per a conèixer els respectius sistemes organitzatius i funcionals de la Protecció de Menors i de la Justícia Juvenil.

Amb poc més de tres anys, els DAM de les Comarques Meridionals ja han constituït un equip amb 1 administratiu, 5 tècnics, i un coordinador. Són anys de creixement en intervencions i alhora d’assentament de bones pràctiques:

- camps d’aprenentatge laboral,
- reforços escolars,
- excursions,
- cinefòrums,
- camps i colònies d’estiu,
- tornejos de futbol sala,
- rutes amb veler,
- ...

Enmig d’aquesta efervescència d’experiències i d’aprenentatges, l’equip necessita prendre’s temps i disposar d’espais per pensar, per escoltar, per entendre, per destriar, per aprofundir, per significar i resignificar, per relatar, per interpretar, per estructurar, per valorar, per cohesio-nar, per compartir, per crear i cocrear, per aprendre, per planificar, per programar, per avaluar.

Aquests temps i aquests espais els DAM els troben en els cursos de formació especialitzada del Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada -CEJFE- del Departament de Justícia, i en les sessions mensuals de supervisió externa. Ambdós juguen un paper clau per a construir i com-partir coneixement, qualificar de forma participativa la tasca dels professionals i consolidar bones practiques d'intervenció.

L'objectiu general de l'espai de supervisió externa no era altra que donar suport al desenvolupament de les habilitats i les competències dels professionals de l'equip amb la finalitat de millorar els resultats de les seves intervencions i d'assolir una major efectivitat en les tasques que tenen encomanades. Això passa per:

- a. generar un espai grupal que afavoreixi la reflexió i la revisió participativa de la intervenció professional sobre els casos atesos
- b. contrastar i alinear les pràctiques quotidianes del grup amb els marcs conceptuals, tècnics i metodològics de la intervenció establerts per l'organització
- c. identificar mecanismes d'autocura professional per a la gestió de situacions derivades de les tasques encomanades
- d. motivar per a la innovació de l'activitat professional i la incorporació de bones pràctiques professionals en els espais ordinaris de treball

Per l'espai de la supervisió externa dels equips de Medi Obert de Tarragona i Terres de l'Ebre hi han passat professionals de diferents àmbits del coneixement. Així, ens trobem amb:

- el psicòleg Luis Monasterio,
- el metge psiquiatra i psicoterapeuta relacional Carles Lamas,
- el mestre i pedagog Doctor en Ciències de l'Educació Àngel-Pío González,
- la psicòloga Àngels Moltó,
- el psiquiatra Luis Feduchi,
- el psicòleg expert en desenvolupament organitzacional Carles Mendieta,
- el Doctor en Medicina i Doctor en Antropologia Social Josep Maria Comelles, i
- el psicòleg i psicoterapeuta Toni Piera.

Tots ells han deixat la seva petjada i la seva estela de saber aplicada a la intervenció educativa amb adolescents i joves infractors. Ara bé, sense cap mena de dubte, l'impacte i l'abast del saber aplicat aportat pel recordat mestre Àngel-Pío González, està molt i molt per sobre de la resta.

4. L'aportació d'en Àngel-Pío com a supervisor extern de l'Equip de Medi Obert de Tarragona

Com hem assenyalat abans, l'Àngel-Pío va desenvolupar la funció de supervisor extern de l'Equip de Medi Obert de Tarragona en dos períodes diferents, sense poder concretar una dada concreta, podem assegurar que va ser entre els anys 1987-1989 i 1990-1991 aproximadament.

Allà per l'any 1987, els companys i companyes de l'Equip ens debatíem per esbrinar el sentit de la nostra feina, ens confonien la ambigüitat dels encàrrecs judicials, l'absència de protocols d'actuació, no disposàvem de la seguretat que empodera a un professional convençut de que allò que fa i la manera de fer és la correcta.

Teníem referències d'un professor universitari expert en didàctica i li vam demanar que ens ajudés a resoldre alguns d'aquests dubtes, ell va entomar l'encàrrec i es va iniciar un procés de treball intens, rigorós, innovador i creatiu.

L'Àngel-Pío, el mestre, ens va acompanyar en aquest procés, ens va fer descobrir la necessitat de fer-nos càrrec de la nostra realitat professional, ens va donar eines per ser nosaltres els pro-tagonistes de la nostra evolució i sobre tot, vàrem aprendre d'ell que no hi ha impossibles en educació, hi ha urgències que exigeixen el coratge d'abordar-les.

El mestre va esdevenir un referent per l'Equip de Medi Obert, la seva qualitat com a educador no provenia tant sols, de la seva amplíssima experiència docent i dels seus coneixements acadèmics, no, la seva qualitat, allò que el convertia en un mestre/educador especial, era l'actitud amb la que ens acompanyava en el nostre creixement professional, construint des de pilars actitudinals i emocionals sòlids.

Ell ens va ensenyar que no mereixem les oportunitats que ens dona la vida si no som capaços de lluitar per que d'altres també les tinguin, aquest aprenentatge, l'Àngel-Pío el definia com l'Educació.

De l'Àngel-Pío vàrem aprendre la importància del compromís en l'activitat educativa, el compromís de l'educador com a terreny on construir, construir des del sentit de possibilitat on s'assegura, que tots els joves poden aprendre, com una màxima innegable, i ho distingeix el sentit d'urgència, assegurant que cada minut compta en el procés educatiu amb els joves.

D'ell vàrem aprendre que l'educador s'ha de distingir per la capacitat de potenciar i d'inspirar al canvi en els joves. Aquesta capacitat es manifesta esdevenint models que inspiren als joves i els donen eines per tal que esdevinguin protagonistes del seu propi desenvolupament.

L'altre gran aprenentatge que ens va deixar l'Àngel-Pío és que, amb freqüència el problema o la dificultat en tot procés educatiu no està en els joves, normalment la dificultat està en l'educador. Aquestes dificultats de l'educador es manifesten de diferent manera:

- Quan no som capaços de veure, escoltar i sentir les veritables necessitats educatives dels joves.
- Quan no disposem de les eines i el temps necessari per atendre adequadament aquestes necessitats.
- Quan fixem uns objectius inassolibles i en lloc de motivar alimentem la frustració.
- Quan ens tornem impermeables a acceptar les dificultats i normalitzem el fracàs com un resultat assumible.

És per tant, responsabilitat de l'educador vèncer aquestes dificultats. Com?:

- Amb l'Àngel-Pío ens vàrem adonar de la importància de l'observació, l'escolta, el respecte i deixar la porta oberta a establir vincle i relació amb els joves per entendre les veritables necessitats educatives a les que hauríem d'atendre.
- Ens va fer palès la necessitat de disposar d'eines metodològiques per al nostre procés d'intervenció educativa, ens va acompanyar en el procés d'elaboració d'aquestes eines, algunes de les quals és van convertir en instruments i protocols que posteriorment s'aplicarien en tots els equips de medi obert de Catalunya.
- Ens va ensenyar a programar, a definir objectius assolibles a concretar-los en actuacions reals i a evitar que la frustració fos el camp de batalla de la relació educativa.
- Ens va fer palès la necessitat d'avaluar, no per rendir comptes, sinó com a eina per corregir i millorar la intervenció educativa.
- I també d'ell, vàrem aprendre que en tot procés educatiu apareixen dificultats que cal afrontar, que ens cal una actitud innovadora i compromesa per fer-hi front i que mai hem d'acceptar el fracàs com resultat imponderable en la nostra feina.

En definitiva, l'Àngel-Pío, podem assegurar, que ens va fer descobrir uns valors i unes actituds que encara avui, identifiquen la manera d'entendre i fer la tasca educativa de l'Equip de Medi Obert de Tarragona. Per què?

- a. perquè des de la primera sessió fins la darrera, va posar atenció plena en el valor de la paraula, en el de l'acció i en el de la reacció en el treball personal i grupal dels DAM amb els menors i les famílies que portaven en seguiment per mandat judicial;
- b. perquè va escoltar i va compartir conversa sempre amb un tacte afable i empàtic, sem-pre amb un respecte incondicional, sempre amb un to compromès, sempre amb un reconeixement empoderador;

- c. perquè va aportar eines i instruments didàctics i criteris metodològics per a ordenar processos i seqüencialitzar les tasques d'intervenció amb els adolescents i joves i amb les seves famílies;
- d. perquè la seva posició de supervisor extern i la seva mirada professional experta sem-pre va ser horitzontal i de proximitat;
- e. perquè sempre va respectar l'espai personal i la posició professional del DAM que por-tava un cas a supervisar, tant quan hi havia consens com quan es donava dissensió;
- f. perquè ens va endinsar en la gestió de la complexitat en l'educació especialitzada, i ens va obrir al coneixement que és capaç de percebre els subjectes en els seus contextos i les seves complexitats i els seus conjunts vitals;
- g. perquè ens va ensenyar a treballar de manera col·laborativa i generativa amb els professionals i els serveis administratius i comunitaris amb els que compartim persones ateses;
- h. perquè ens va ensenyar a trobar i a construir ponts entre allò que els menors i les famí-lies poden fer i allò que se'ls exigeix que facin; i a entendre que aquests ponts, de vega-des, són donats per elements contextuais o circumstancials, però la majoria de vegades s'han d'elaborar amb esforç i preparació;
- i. perquè ens va encomanar com ningú la passió per les bones pràctiques i la feina ben feta.

El **mestre** ens va ensenyar a pensar en gran, a enfocar la nostra feina des de d'una perspectiva d'alçada a no renunciar a objectius de primer nivell, però al mateix temps, a entendre que cada moment compta i que cada acció concreta és un pas més d'un llarg camí que cal recórrer.

L'aprenentatge més profund i essencial que el mestre ens va deixar, es que, una entrevista o una activitat no és suficient, però sí que una persona (educador/a) pot canviar la vida d'un jove.

En ocasions els espais de treball amb l'Àngel com a supervisor els destinàvem a l'exposició, anàlisi, reflexió i planificació de processos de intervenció, així com de l'actuació dels propis Delegats d'Assistència al Menor.

Recordem, com a exemple, una d'aquestes sessions amb L'Àngel-Pío.

Un company de l'equip relatava les dificultats que estava experimentant amb un dels joves als que atenia des de la mesura de Llibertat Vigilada. El noi es deia Pedro, tenia 16 anys. El company exposava que des de feia uns mesos, Pedro havia perdut l'interès

pels estudis, estava tenint mals resultats acadèmics, havia iniciat un procés d'absentisme escolar i amb freqüència la seva conducta a l'escola havia merescut sancions disciplinàries fins arribar a expulsions tempo-rals.

El Delegat defensava l'objectiu de que Pedro pogués acabar el curs i assolir definitivament el Graduat Escolar, com havia preparat les entrevistes de motivació, havia donat arguments a fa-vor d'un canvi d'actitud, havia advertit de les conseqüències negatives de no assolir el Graduat escolar, però malgrat tot, donada l'actitud de Pedro veia molt difícil aconseguir l'objectiu.

Tot l'equip i l'Àngel-Pío vàrem analitzar la situació, es tractava de convèncer al company de que no acceptés el fracàs, de donar-li raons per confirmar la idoneïtat del objectiu, de reconèixer l'esforç esmerçat fins al moment, i que pot-ser, el que caldria era un canvi d'estratègia en el missatge i en les accions. Es van suggeriments al respecte que d'alguna manera el tècnic va aplicar.

Passat dos mesos i arribat l'estiu el tècnic va demanar en una nova sessió de supervisió amb l'Àngel exposar de nou el cas per explicar l'evolució que havia tingut el cas.

El Delegat explicà els detalls de la nova estratègia utilitzada. Relatà com després d'un darrera expulsió de l'escola per indisciplines, el Delegat li diu al jove:

“Pedro, hasta aquí hemos llegado, tenemos que hacerlo justos, te propongo que des de hoy hasta la fecha de examen final nos veamos dos veces por semana. Yo te voy a ayudar en los estudios, vamos a preparar el examen final i vamos a sacar adelante el curso juntos”.

A Pedro no l'agradava molt la proposta però, potser per la confiança que havia adquirit amb el Delegat, va acceptar la proposta.

El delegat explicava com al llarg de dos mesos, dos cops per setmana Pedro i ell mateix prepa-raven amb deteniment els dossiers escolars i com de satisfactori era el progrés i l'interès del noi per les matèries.

Arribà el dia de l'examen i Pedro no va comparèixer a l'escola, l'endemà tampoc, ni l'altre. El divendres va comparèixer davant el delegat. I sense dir res més Pedro li diu.

“Estuve preso, Tu sabes que yo, a veces, salgo de gira (sortir a robar), salimos con mi primo un amigo, queríamos entrar en una masía pero nos cogieron, nos dieron de palos y estuvimos presos hasta el miércoles y por eso no pude ir al examen.

Llavors el Delegat li va dir:

“Pedro, está muy mal lo que estás haciendo. ¿Por qué?

Pedro respongué:

“Ya sabes, dinero para gastos, ropa, fiestas, droga.”

El Delegat li digué:

“Pedro, estoy muy, muy desilusionado, ¡todo el esfuerzo que pusimos en esto! Pero estoy dispuesto a darte otra oportunidad si tú estás dispuesto a darte a ti mismo otra oportunidad”.

El Delegat havia parlat amb el tutor d'en Pedro de l'escola, li va explicar els avenços produïts malgrat que no hagués presentat el dia de la prova i havien acordat repetir dos setmanes després l'examen si Pedro demostrava haver recuperat l'interès en superar el curs. El Delegat i Pedro van intensificar el treball de preparació al llarg de dues setmanes. Pedro es va presentar puntualment a la prova. L'endemà en l'entrevista amb el Delegat, Pedro es mostra seriós, l'abraça i mig plorant li diu al Delegat:

“Gracias, gracias, gracias. Porque yo estoy aquí, pero el viernes pasado fue mi cumpleaños y mi primo y mi amigo me vinieron a buscar porque teníamos que volver, en el barrio cuando sales a robar y no puedes tienes que volver a intentarlo y como era mi cumpleaños lo celebraríamos a lo grande. Yo me acorde de ti. Me acordé del “costo-beneficio”, me acordé que me dibujaste una hoja de árbol, que en ella en la parte izquierda anoté lo que sacaba cada vez que salía a robar, 500 o 1000 pesetas, y en la derecha anoté cuanto valía mi madre, cuanto valían 10, 15, 20 años trabajando, tengo otros amigos con 16 o 17 años que trabajan y ganan 3.000 o 4.000 pesetas a la semana. Me dijiste: ¡pregúntate cuánto vale tu vida! Yo anoté una cantidad. Me acordé de ese ejercicio y me quedé en casa celebrando el cumpleaños con mi madre.

En aquell moment, ja ploran descontroladament, Pedro continua explicar:

“Los colegas salieron.....(suspirs i gemecs) y a mi amigo lo mataron, y mi primo está ahí luchando por su vida y yo estoy aquí y lo único que quiero es superar ese examen y que me vaya bien y sacarme el Graduado Escolar, y quiero tener la vida que tú me dijiste que yo podía tener, una vida feliz, una vida que yo me merezco.”

El Delegat, amb ells brillants, va concloure el seu relat informant que Pedro havia aprovat l'examen i que ara ja amb el Graduat Escolar es plantejava l'objectiu de treballar.

Aquesta història, com tantes altres, il·lustren el paper que Àngel-Pío va fer als companys de l'Equip de Medi Obert de Tarragona.

Però la seva influència no es va limitar tant sols, ha donar elements d'anàlisi, davant les intervencions del Delegats/des, a suggerir estratègies, a proposar actuacions alternatives.

Va saber aprofitar l'entusiasme dels professionals per fer-nos protagonistes de la nostra pròpia evolució professional.

El pas d'en Àngel-Pío en la seva tasca de supervisor de l'Equip de Medi Obert també va deixar un important bagatge pràctic.

Destacarem algunes produccions elaborades sota la seva direcció:

- **Dossier tècnic d'intervenció.** Primer instrument de recollida sistemàtica d'informació, de valoració de necessitats educatives, de programació d'objectius i actuacions i d'avaluació de resultats.

Aquest dossier, ara ja obsolet i superat de diverses evolucions tècniques i de format, va significar un avenç important en el treball que els Delegats desenvolupàvem.

Amb aquest primer Dossier disposàvem d'un protocol d'actuació, absent fins al moment. Sota la direcció d'Àngel-Pío es van identificar i descriure els elements que havíem de desenvolupar per dur a terme els processos d'intervenció amb els menors i joves objecte de la intervenció dels i les Delegades. Veiem les parts en el que s'estructurava aquest pioner Dossier Tècnic d'intervenció:

- Primer bloc de dades i informacions necessàries per abordar les intervencions: la situació escolar o laboral, la família, les activitats socials, els antecedents judicials i altres àmbits de la vida del jove quedaven recollits.
- Segon bloc de dades judicials i administratives a tenir en compte.
- Tercer bloc d'anàlisi i valoració.
- Quart bloc de programació d'objectius i actuacions.
- Cinquè bloc, d'avaluació i valoració de resultats.

Certament aquell pioner Dossier d'intervenció elaborat finals dels 80, ha anat evolucionant amb el pas del temps, però va iniciar un camí que ha donat extraordinaris resultats en el disseny d'actuació dels Delegats d'Assistència al Menor, actualment Tècnics de Medi Obert. No tant sols a Tarragona, sinó també de la resta d'Equips de Medi Obert de Catalunya.

Cal subratllar que aquell innovador dossier, no només va ser pioner en l'àmbit de la Justícia Juvenil, en altres àmbits d'intervenció educativa i psicosocial del moment, també sense protocols, va ser reconegut i va suposar generat un cert prestigi tècnic i reconeixement professional del col·lectiu dels Delegats/es de Justícia Juvenil.

Aquests 10 anys mal comptats que abasten la segona meitat dels anys 80 i la primera dels anys 90, l'Àngel-Pío González Soto no sols va atendre l'espai de supervisió externa de l'Equip de Medi Obert de Tarragona, sinó que ens va orientar i ens va empènyer en la posada en marxa de projectes tals com:

- Centre educatiu de Mas d'en Lluch -Cornudella de Montsant-, i
- Aula Oberta d'Aprenentatges Socials

I, ahora, també va dirigir en aquest interval les tesis doctorals de tres DAM's de l'Equip de Medi Obert de Tarragona:

- a. Els processos educatius en la prevenció i tractament de la dissociabilitat: el disseny curricular en els sistemes de protecció de menors, del Frederic Diego i Espuny (1988)
- b. L'actuació educativa en l'àmbit judicial. Un model socio-cognitiu d'intervenció en llibertat, de la Montserrat Guasch i García (1991)
- c. La intervenció didàctica en els processos d'integració social, de la Carmen Ponce i Alfonso (1996)

Ja per acabar, apuntar també que tant l'article Estratègies d'intervenció en Medi Obert, d'abril de 2003, que els tècnics de l'Equip de Medi Obert de Tarragona publiquem a Quaderns d'Educació Social; com el Projecte educatiu dels equips de Medi Obert de Justícia Juvenil de Tarragona i Terres de l'Ebre, de gener de 2022, no s'expliquen ni s'entenen sense la petjada del mestratge de l'Àngel-Pío González Soto.

5. Reflexió final

Aplaudim la iniciativa del Departament de Pedagogia de la Universitat Rovira i Virgili de fer un homenatge a professor, company i amic Àngel-Pío González dedicant un monogràfic de la revista del Departament UTE Teaching & Technology (UniversitasTarraconensis).

Agraïm l'oferiment del Professor José Miguel Jiménez per convidar-nos participar, coneixedor com és dels lligams professionals i personals que al llarg de tres dècades ens van lligar amb el mestre.

Considerem just i necessari posar de relleu el significat de l'obra del professor, evitant així que el pas del temps ens condueixi a l'oblit del seu treball i l'ingent aportació que va fer en l'àmbit de l'educació.

Per la nostra part, l'Equip de Medi Obert de Tarragona i Terres de l'Ebre, destinarem el proper mes d'octubre d'aquest any un espai i referència especial en els actes de celebració del 40 aniversari dels serveis de Justícia Juvenil a Tarragona. També decidim fer una menció i agraïment a l'Àngel-Pío en la imminent edició del Projecte Educatiu dels Equips de Medi Obert de Tarragona i Terres de l'Ebre.

Gratitud infinita, volgut mestre i amic!

Aportaciones del Doctor Ángel-Pío González a la Educación social

Aitor Gómez González 

Carme Garcia Yeste 

Rebut: 24/04/2022 Acceptat: 09/06/2022

RESUMEN

A través de este artículo vamos a profundizar en el trabajo que realizó el Doctor Ángel-Pío González Soto para potenciar los estudios de Educación social en la Universitat Rovira i Virgili. En este sentido, destacamos como se han ido impulsando diferentes líneas y proyectos de investigación que recogen los principales pensamientos de Ángel en relación a como debe ser potenciada una Educación social de calidad. Para lograr este objetivo Ángel destacaba dos conceptos clave, el compromiso social y poner la investigación al servicio de la sociedad. Las futuras generaciones de educadores y educadoras sociales deben estar comprometidas con la sociedad donde van a desarrollar su trabajo y para ello deben poner sus conocimientos al servicio de la misma. En estas líneas desgamos como debe ser esa investigación para y con la sociedad, destacando el impacto social alcanzado cuando se trabaja de esta manera y cómo Ángel ya la visualizaba y potenciaba desde su dirección en el ICE. A la vez, ejemplificamos el compromiso y siempre posicionamiento activo de Ángel a través de su apoyo a las víctimas de violencia de género en las universidades. Tal y como Ángel lo argumentaba y compartía, los y las educadoras sociales deben, de manera simultánea, ser conocedores de las mejores actuaciones educativas y sociales en el mundo, pero también deben encarnar los valores humanos que nos llevan a la transformación social y a la mejora de la sociedad.

Palabras clave: transformación social; compromiso; educación social; violencia de género

ABSTRACT

Through this article, we will delve into the work done by Dr. Ángel-Pío González Soto to promote the studies of social education at the Universitat Rovira i Virgili. In this sense, we highlight how different lines and research projects have been promoted that reflect the primary thoughts of Ángel about how quality social education should be promoted. To achieve this goal, Ángel highlighted two key concepts: social commitment and putting research at the service of society. Future generations of social educators must be committed to the society where they will develop their work, and for this, they must put their knowledge at the service of it. In these lines, we describe how this research should be for and with society, highlighting the social impact achieved when working in this way and how Ángel already visualized and promoted it from his directorship at the ICE. At the same time, we exemplified Ángel's commitment and always active positioning through his support for victims of gender violence in universities. As Ángel argued and empathized, social educators must simultaneously be knowledgeable about the world's best educational and social actions. However, they must also embody the human values that lead us to social transformation and the improvement of society.

Key words: social transformation; engagement; social education; gender violence

UTE. Revista de Ciències de l'Educació
2022 núm. 1. Pàg. 199-209
ISSN 1135-1438. EISSN 2385-4731
<http://revistes.publicacionsurv.cat/index.php/ute>



DOI: <https://doi.org/10.17345/ute.2021.2.3041>

1. Introducción

Poder escribir sobre Ángel es un auténtico placer. Las personas nunca se olvidan cuando son recordadas por sus actos. Conocimos por primera vez a Ángel en 2007, a raíz de unas plazas de lector en el Departamento de Pedagogía a las cuales nos presentábamos. Después de intercambiar algunas impresiones pudimos constatar la visión de futuro que poseía Ángel, y como tenía siempre en mente potenciar y asegurar la calidad de la docencia e investigación que se llevaba a cabo en el departamento de pedagogía a nivel general y en concreto en el grado de Educación Social.

Nosotros nos hemos formado en un tipo de investigación orientado a la transformación social. Nunca nos ha valido investigar para describir una realidad social y educativa. Si queremos mejorar la sociedad solo vale orientar nuestra docencia e investigación a la transformación social. Pudimos comprobar que esta visión transformadora era compartida por Ángel, a quien no le valían aportaciones que no se encontraran sustentadas por evidencias científicas y que no arrojasen atisbos de cambio social.

Los momentos en los cuales pudimos hablar sobre cuestiones no solo científicas, sino de la propia vida, del día a día, eran de lo más valioso. Muchos días podíamos charlar en las oficinas del ICE, Instituto Ciencias de la Educación, desde cómo iba la docencia y la investigación que estábamos haciendo hasta como poder fortalecer el Departamento y los grados que se cursaban. Ángel priorizaba que el profesorado pudiera llevar a cabo tareas de investigación y docencia de manera simultánea y por ello, se centró en potenciar grupos de investigación que ligaran las tareas docentes con las investigadoras.

A través de este artículo mostramos el enorme impacto que Ángel ha generado en nuestras investigaciones y manera de abordar la docencia en Educación Social. Muchas han sido sus publicaciones y aportaciones científicas al avance de estos estudios. Nosotros queremos centrarnos en como su manera de entender la educación, la tarea docente e investigadora y su visión de futuro dirigida a la transformación han mejorado la Educación Social.

2. Investigación al servicio de la sociedad

Ángel siempre tuvo claro que la labor llevada a cabo en la Universidad debía ir ligada a los intereses y necesidades de la sociedad. No se trataba de una persona que simplemente se dedicara a sus investigaciones y tareas docentes y de gestión en el ICE, sino que vinculaba sus acciones a la necesidad de responder a cuestiones sociales.

La investigación que se viene priorizando en los programas más competitivos tanto internacionales como nacionales requiere de la conexión entre los temas de investigación y el impacto social en la ciudadanía. En el Programa Marco de la UE y en los Planes Nacionales de I+D+i se requiere demostrar el potencial impacto social de las propuestas de investigación que se presentan. Los proyectos que no pueden demostrar el futuro impacto social de sus resultados (impacto social ex-ante) no son financiados. Este hecho, constatable en los proyectos H2020, donde el impacto social es uno de los tres pilares evaluables al mismo nivel, o también en los I+D+i, donde tiene un valor del 20%, es fruto precisamente de orientar la investigación hacia los intereses de la sociedad.

Según el informe de expertos “Monitoring the Impact of EU Framework Programmes”, el impacto social es la mejora de la sociedad y los ciudadanos en relación con sus propios objetivos (como los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas), y el impacto social de las actividades de investigación e innovación es la contribución de las actividades de investigación e innovación al impacto social (Van den Besselaar, Flecha & Radauer, 2018).

La investigación de mayor rango científico desarrollada en la última década viene marcada por la importancia que cobra el impacto social, lo que implica dirigir nuestras investigaciones hacia la mejora de la sociedad y de las vidas de las ciudadanas. Teniendo presente esta situación, impulsamos, juntamente con personal de la URV, una Comunidad de Aprendizaje en impacto social de la investigación y de la ciencia. Esa noción de comunidad, de trabajo conjunto está en los cimientos del proyecto de Ángel para y por la transformación de la sociedad. Si queríamos poner la investigación al servicio de la sociedad era necesario impulsar investigaciones orientadas a ese impacto social. Por ello, generamos un grupo de profesorado que fomentó actuaciones dirigidas a profundizar en la obtención de ese impacto en toda la URV.

La Comunidad de Aprendizaje funcionó hasta el inicio de la pandemia de COVID19, llevándose a cabo diversas conferencias, seminarios y talleres. El carácter participativo, colaborativo e inclusivo atendía al espíritu que Ángel quería proporcionar a la investigación y docencia desarrollada en los estudios de educación social y en la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación en general. Las sesiones desarrolladas incluían siempre presentaciones de proyectos o líneas de investigación por parte de diversos grupos de la URV, destacando el potencial de sus resultados en la ciudadanía. Posteriormente se llevaban a cabo debates y trabajos en pequeños grupos para profundizar en las nociones de impacto social, diferenciándolo de lo que era la difusión.

En una de las sesiones participó el hijo de Ángel, quien presentó una línea de investigación junto a Ioanis Katakis con relación a su grupo de investigación Interfibio. Fue muy gratificante poder contar con la participación directa de su hijo y compartir diferentes

visiones sobre investigación y disponer de tiempo después para poder charlar y comprobar que tenía una visión sobre cómo debemos poner la investigación al servicio de la sociedad parecida a la de Ángel.

Junto con la importancia que cobra el impacto social y de la ciencia en los últimos años, destaca también la participación ciudadana en los procesos de investigación. Las metodologías orientadas a la co-creación son las que se priorizan actualmente. Ángel tenía muy clara la importancia de contar con metodologías participativas mucho antes que desde los principales programas competitivos de investigación se empezaran a priorizar.

Existe una gran diversidad de metodologías de investigación donde la colaboración entre personal investigador y participantes es el eje principal. Todas ellas pretenden mejorar la fiabilidad, la precisión y la utilidad de los resultados de la investigación (Firchow & Gellman, 2021). Uno de los principales motivos por los cuales se utilizan estas metodologías participativas es por justicia social, y en particular cuando se estudia la realidad de grupos vulnerables (Loignon, 2021). Las investigaciones tradicionales en muchas ocasiones sacaban conclusiones erróneas sobre poblaciones en situaciones de exclusión por no contar con ellos en el proceso investigador.

Las metodologías colaborativas de investigación involucran a los usuarios finales y a las partes interesadas en las diferentes etapas de la investigación, desde el inicio del proyecto hasta la difusión y aplicación de sus resultados. La investigación se codiseña, el conocimiento se coproduce y también se produce una codifusión de los resultados al término del proceso con el objetivo de mejorar tanto el proceso de investigación como sus resultados, su transferencia y su potencial impacto social posterior (Wibeck, Eliasson & Naset, 2022).

En este sentido, las metodologías colaborativas permiten la co-creación de conocimiento científico y, de hecho, las metodologías de co-creación en sus diversas formas, han conseguido un elevado impacto social en sus desarrollos y de manera sostenible en algunos casos. Las tiendas de la ciencia (Science Shops) o investigaciones de desarrollo comunitario han conseguido un impacto social sostenido, creándose redes en Europa que han ayudado a que ese impacto se mantenga (Greenhalgh, et al., 2016; Uriasa, et al., 2021).

El compromiso, la implicación continua y la alineación son componentes básicos de la cocreación que ayudan a salvar la brecha de colaboración entre la investigación y la práctica a través de la generación de conocimiento participativo. La cocreación va más allá de la tradicional transferencia de conocimientos que se crea en el ámbito académico y luego se implementa en contextos prácticos para cocrear la investigación con las partes interesadas a fin de maximizar el impacto de la investigación (Marijan & Gotlieg, 2020).

Por último, cabría destacar el importante papel que jugó Ángel en la formación del grupo de investigación reconocido por la Generalitat en 2013 que hemos liderado hasta el presente, MEDIS: Metodología de Investigación Educativa con Impacto Social. La orientación que Ángel tenía hacia el compromiso y cambio social es la que hemos impulsado en MEDIS. De alguna manera, el trabajo que veníamos desarrollando desde hacía más de diez años antes de conocernos en 2007, coincidía de manera plena con la visión que Ángel tenía. Por ello, siempre contamos con su apoyo y fue también determinante en la evolución de MEDIS y de la gran diversidad de personas que luego fueron incorporándose.

Cuando hablabas con Ángel en esas distendidas charlas en el ICE, surgían multitud de temáticas. Entre ellas destacaba la importancia que le otorgaba a llevar a cabo estancias de investigación y participar en acontecimientos académicos internacionales fuera de la rutina habitual de desarrollo de trabajo. Para Ángel poder establecer nuevos nexos con otras instituciones, presentar los resultados de investigación en los congresos internacionales más importantes y crear redes de excelencia generaba nuevos conocimientos basados en las principales evidencias científicas. Todo ese conocimiento que se generaba se vertía en el alumnado de educación social a través de la docencia impartida, que se empapaba de excelencia científica.

3. Apoyo a las víctimas de violencia de género en las universidades

El compromiso de Ángel con la mejora de las sociedades a través de la investigación también fue muy relevante en el propio ámbito universitario. Siempre luchó por unas universidades humanas, con corazón, que tuvieran compromisos y posicionamientos éticos ante problemáticas como la violencia de género. En este sentido, hay que apuntar que Ángel siempre apoyó a las víctimas de violencia de género y violencia de género aisladora, esta segunda es aquella que ataca y se dirige a las personas que defienden las víctimas de violencia de género en las universidades (Vidu, Puigvert, Flecha, & de Aguilera, 2021). De hecho, cuando él era el director del ICE, mostró su total apoyo para que investigadoras de este grupo estuvieran participando en el equipo investigador y colaborando del proyecto: Violencia de género en las universidades españolas (2006-2008). Esta fue la primera investigación que abordaba la violencia de género en las universidades, dicho proyecto fue financiado por el Instituto de la Mujer¹.

Fruto de esta investigación, personas integrantes del grupo de investigación MEDIS, que se posicionaron al lado de las víctimas y difundieron los resultados del proyecto

1 <https://www.inmujeres.gob.es/areasTematicas/estudios/estudioslinea2009/docs/768Violgenerouniv.pdf>

anteriormente mencionado, recibieron ataques feroces a través de mensajes anónimos en redes sociales y también tuvieron que soportar difamaciones que el profesorado de la URV difundió a cargos de responsabilidad de dicha universidad. Ante esta violencia aisladora, Ángel siempre dio apoyo a las personas integrantes de MEDIS que se solidarizaron con las víctimas. Su posicionamiento fue público y rechazó en todo momento a aquellas personas que estaban actuando como agresoras con noticias falsas y difamaciones.

Este apoyo hacia las víctimas y posicionamiento claro contra la violencia, que a nivel internacional se ha llamado bystander intervention (Fenton & Mott, 2018), significó un punto de inflexión muy importante para la lucha contra la violencia de género en las universidades, especialmente en la URV. Ángel, con esta claridad demostró como la responsabilidad científica y humana consiguen cambiar el ambiente universitario generando una cadena de solidaridad con las personas del grupo de MEDIS que fueron atacadas, pero que a pesar de los durísimos ataques a partir de apoyos como el de Ángel salimos fortalecidas. De hecho, en la actualidad, el grupo ha liderado la primera investigación sobre violencia hacia el colectivo LGBTI² en las universidades que se ha realizado en una universidad española, algo de lo que Ángel también se sentía muy orgulloso.

A lo largo de su trayectoria Ángel siempre mostró su compromiso por la diversidad de todo tipo. Creía rotundamente en que la universidad y la investigación se enriquece con la participación de diferentes colectivos. En este sentido, queremos apuntar el apoyo que Ángel otorgó siempre a la línea de prevención del acoso y la discriminación hacia el colectivo LGBTI+ que existe en MEDIS. Desde sus inicios, el trabajo liderado por el Dr. Oriol Ríos, en proyectos como HEI4Diversity³ y UP4Diversity⁴, fue respaldado por Ángel que deseaba una educación escolar libre de cualquier tipo de violencia. En estos proyectos se pone de manifiesto qué estrategias preventivas, avaladas por las evidencias científicas, contribuyen a formar de forma efectiva a las y los profesionales y a la comunidad universitaria en la erradicación de la discriminación y la violencia.

4. Compromiso Social

Desde el inicio con Ángel nos unió la visión de la pedagogía crítica de Freire. Ya desde nuestra llegada a la Universidad Rovira i Virgili en el año 2007, nos sentimos acogidos por Ángel con las largas, intelectuales y distendidas conversaciones acerca de la pedagogía freiriana. Ángel conocía la relación que la red de investigadores de CREA (Community of Research on Excellence for All) tenía con Freire, y especialmente con Ramon Flecha y Jesús Gómez, quienes organizaron el viaje a Barcelona para nombrar a Paulo Freire Doctor

2 <https://medis-dpedago.urv.cat/projects/uni4freedom/>

3 <https://medis-dpedago.urv.cat/hei4diversity/>

4 <https://medis-dpedago.urv.cat/hei4diversity/>

Honoris Causa en un acto solemne en el Paraninfo de la Universitat de Barcelona el día 2 de febrero del 1988 (Roca-Campos, Gómez, Carbonell & Canal, 2021).

Ángel también había conocido a Freire y todo el trabajo e influencia que tuvo su pedagogía en las nuevas ideas liberadoras y en la teología de la liberación. De hecho, este conocimiento de Freire y los innumerables diálogos que teníamos marcaron el trabajo y la línea de investigación de MEDIS. El 20 septiembre de 2021 desde CREA se realizó un homenaje a Freire por los 100 años de su nacimiento. La Jornada versó sobre las aportaciones de Freire a la educación, a la ciencia y al mundo. Desde las 3,30pm a las 8,10pm de esa tarde, personas que lo conocieron de cerca y pudieron disfrutar de sus conversaciones y enseñanzas recordaron su figura. Personas como Ana María Araújo Freire, Ramon Flecha o Donaldo Macedo remarcaron el importante papel que Freire había jugado por una educación transformadora en el mundo. Para nosotros, Ángel estuvo muy presente durante este acto, por sus convicciones y compromiso social no podía faltar a pesar de habernos dejado físicamente unos meses antes.

Con Ángel también nos unía el convencimiento de investigar para conseguir una educación que contribuyera a la transformación social y a la superación de las desigualdades. Este convencimiento conjunto de la posibilidad de cambiar la realidad social y mejorarla nos ha llevado a emprender caminos fundamentados por la investigación científica, los cuales han culminado con grandes logros en la URV. Logros de los cuales Ángel siempre se sintió y se sentiría orgulloso.

Algunos ejemplos del impacto realizados por el grupo de investigación se pueden materializar a través de proyectos de investigación⁵ que han contribuido a la mejora y a la transformación de la educación. El proyecto Eufam. Mejora del sistema educativo a través de la formación de familiares para grupos vulnerables (2014-2017), financiado por el Plan Nacional I+D del Gobierno de España es un claro ejemplo de esa mejora. En este proyecto participaron compañeros/as del grupo MEDIS y otros del departamento de Pedagogía de la URV a quien Ángel tenía mucho aprecio. En total colaboraron veinte investigadoras de cinco universidades españolas con el objetivo de identificar las características y el impacto de programas de formación de familiares de éxito dirigidos a familias vulnerables e impulsados desde escuelas de educación primaria. Todas estas contribuciones, fruto de tres años intensivos de trabajo de investigación, fueron incluidas en la docencia impartida en el grado de educación social. Ángel priorizaba ante todo poder vincular investigación competitiva, dirigida a transformar, a mejorar la sociedad, con la docencia impartida a las futuras generaciones de educadores sociales.

⁵ WORKALÓ. The creation of New occupational patterns for cultural minorities. The Gypsy case. 5th Framework Programme (2001-2004); INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe. 6th Framework Programme (2006-2011); IMPACT-EV. Evaluating the impact and outcomes of European SSH Research. 7th Framework Programme (2014-2017); EUFAM. Mejora del sistema educativo a través de la formación de familiares para grupos vulnerables. I*+D+i (2014-2017); SALEACOM. Overcoming Inequalities in Schools and Learning Communities: Innovative Education for a New Century. Marie Skłodowska-Curie Research and Innovation Staff Exchange (RISE). 7th Framework Programme (2015-2017).

De la misma forma, cabría destacar el proyecto SALEACOM. *Overcoming Inequalities in Schools and Learning Communities: Innovative Education for a New Century (2015-2017)*. Este proyecto se centró en aumentar la cooperación mundial en el estudio de actuaciones de éxito con niños y jóvenes sistemáticamente desfavorecidos. Se profundizó en el análisis de programas de formación de alta calidad para educadores y personal investigador. El objetivo radicaba en superar las desigualdades, desarrollar soluciones interdisciplinarias para y con el alumnado más afectado por las desigualdades. Se incluyeron temáticas muy diversas, desde el acceso y la calidad de la educación superior al diseño de metodologías basadas en las fortalezas para la investigación comparativa internacional con el fin de promover el impacto de la investigación en las vidas de los y las estudiantes que han sido históricamente excluidos. Este proyecto iba totalmente en la línea de trabajo realizado por Ángel, al tener una red internacional de investigadores/as del ámbito de la educación con los que mantenía un contacto estrecho y con los que había intercambiado experiencias educativas en diferentes países del mundo.

Todos los proyectos desarrollados por el grupo aplicaron metodología comunicativa. Con Ángel tuvimos más de una charla en relación precisamente a esta manera de abordar la investigación social y educativa. Ángel era conocedor de multitud de maneras de abordar investigaciones educativas, en especial aquellas que cuentan con la participación de los usuarios finales en las mismas. Apreciaba muchísimo esta metodología y veía el valor de ésta aplicada en los diferentes proyectos, en especial en su vertiente práctica. Estoy seguro que en estos momentos le hubiera encantado ver los últimos avances en relación a como se está aplicando la metodología comunicativa en el tema de medición del impacto social en redes sociales.

De alguna manera, los procesos de cocreación que ahora son aplicados en muchos proyectos de investigación, ya se venían desarrollando mediante la metodología comunicativa, ya que esta metodología ya se implementaba de mediados de los años 90. Cuando se aplica esta metodología se cuenta con la participación de las personas a través de un diálogo igualitario e intersubjetivo desde el inicio hasta el final de la investigación (Gómez, Puigvert & Flecha, 2011). A su vez, se aplica una organización comunicativa de la investigación (Munté, Serradell & Sordé, 2011) para que los resultados finales se ajusten a la realidad de las personas “investigadas”. Las técnicas comunicativas de recogida de datos (Aubert, Melgar & Vallas, 2011) y el análisis comunicativo de la información (Pulido, Elboj, Campdepadrós & Cabré, 2014) permiten orientar los resultados de la investigación hacia la transformación social y este hecho es el que más le gustaba a Ángel.

Finalmente, cabría destacar uno de los proyectos sobre el resto por su practicidad e impacto en el territorio. Se trata de Comunidades de Aprendizaje, proyecto que Ángel conocía a la perfección y podríamos arriesgarnos a afirmar que le gustaba sobremanera. El proyecto en si ya es transformador debido a los cambios acontecidos en las escuelas

que se transforman en Comunidades de Aprendizaje y potencian la inclusión de todas las personas en la escuela mientras se aplican Actuaciones Educativas de Éxito (Flecha, 2015).

A Ángel por supuesto le gustaba esta vertiente transformadora, pero también apreciaba la formación que desde el grado de Educación Social se hacía de los futuros educadores y educadoras sociales sobre este proyecto educativo transformador. Desde hace varios años se ofrece la posibilidad de colaborar en diferentes comunidades de aprendizaje al alumnado de la Facultad, siendo impulsado también este hecho a través de los proyectos de innovación del ICE. De esta forma, tanto el alumnado como las propias comunidades salen reforzadas y podríamos decir que se profundiza en los conocimientos científicos cuando se forman a las futuras generaciones de educadores sociales en actuaciones educativas de éxito.

5. Palabras finales

Ángel siempre puso la investigación y la docencia en educación social al servicio de la sociedad. Su compromiso siempre fue total por y para la institución para la cual trabajó. Por ello, cuando se vio abocado a retirarse antes de lo que le hubiese gustado y experimentó también el trato recibido por parte esa institución se quedó muy contrariado. En una de las visitas que pudimos hacerle poco tiempo después de retirarse fue muy claro en cuanto a cómo se produjo esa retirada. Contaba que no quería ser amigo de alguien que a él mismo no le quería como amigo. Ángel acababa de recibir una información relativa a cómo formar parte de un programa denominado “amigos de la URV” enviado desde la propia universidad. Al no haberse sentido tratado de forma correcta en su retirada no podía ser “amigo” de esa institución, por mucho que le hubiese gustado serlo si las cosas hubieran funcionado de forma diferente.

En ocasiones, las universidades se tornan en lugares sin corazón ni alma (Flecha, 2008), donde en muchas ocasiones valores tan importantes, como la solidaridad, compromiso social y transformación quedan apartados por una fría y burocrática manera de funcionar. Ángel luchó por una educación social de calidad en la URV, mirando al futuro, pero teniendo muy en cuenta el pasado y trabajando por un presente mejor.

Hacen falta muchos ángeles, pero no los caídos del cielo, sino personas humanas, muy humanas, como Ángel. Debemos ser capaces de formar en la excelencia científica y a la vez en los mejores valores humanos a las futuras generaciones de profesionales de la educación social. Un alumnado que después estará trabajando con personas desfavorecidas en una gran diversidad de situaciones y contextos necesita de ese compromiso para mejorar el mundo. Ángel hubiese querido seguir trabajando de esta manera y nosotros vamos a seguir

haciéndolo, ya que, de esta forma, no solo le recordamos, sino que mejoramos lo que somos y podemos hacer mejores a los demás.

6. Referencias Bibliográficas

- Aubert, A., Melgar, P., & Valls, R. (2011). Communicative Daily Life Stories and Focus Groups: Proposals for Overcoming Gender Violence Among Teenagers. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 295–303. DOI: 10.1177/1077800410397808
- Fenton, R. A., & Mott, H. L. (2018). Evaluation of the intervention initiative: A bystander intervention program to prevent violence against women in universities. *Violence and victims*, 33(4), 645-662. doi: 10.1891/0886-6708.VV-D-16-00074
- Flecha, R. (2015). *Successful Educational Action for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. Springer Publishing Company.
- Flecha, R. (2008). *Heartless' Institutions: Critical Educators and University Feudalism*. *International Journal of Critical Pedagogy*. <http://freire.education.mcgill.ca/ojs/public/journals/Galleys/IJCP010.pdf>
- Firchow, P. & Gellman, M. (2021). Quantitative and Qualitative Collaborative Methodologies. *Political Science & Politics*, 54(3), 525.529. doi: 10.1017/S1049096521000330
- Gomez, A., Puigvert, L., & Flecha, R. (2011). Critical Communicative Methodology: Informing Real Social Transformation Through Research. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 235–245. doi: 10.1177/1077800410397802
- Greenhalgh, T., Jackson, C., Shaw, S. & Janamian, T. (2016). Achieving Research Impact Through Co-creation in Community-Based Health Services: Literature Review and Case Study. *Milbank Quarterly*, 94(2), 392 – 429. doi: 10.1111/1468-0009.12197
- Loignon, C., Dupéré, S., Leblanc, C., Truchon, K., Bouchard A., Arsenault J., Pinheiro Carvalho J., Boudreault-Fournier A., & Marcotte S.A. (2021). Equity and inclusivity in research: co-creation of a digital platform with representatives of marginalized populations to enhance the involvement in research of people with limited literacy skills. *Research Involvement and Engagement*, 7(1), 70. doi: 10.1186/s40900-021-00313-x
- Marijan, D. & Gotlieg, A. (2020). Lessons Learned on Research Co-Creation: Making Industry-Academia Collaboration Work. Proceedings - 46th Euromicro Conference on Software Engineering and Advanced Applications, SEAA 2020, 272 – 275. doi: 10.1109/SEAA51224.2020.00053

- Munte, A., Serradell, O., & Sorde, T. (2011). From Research to Policy: Roma Participation Through Communicative Organization. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 256–266. DOI: 10.1177/1077800410397804
- Pulido, C., Elboj, C., Campdepadrós, R., & Cabré, J. (2014). Exclusionary and Transformative Dimensions Communicative Analysis Enhancing Solidarity Among Women to Overcome Gender Violence. *Qualitative Inquiry*, 20(7), 889–894. doi: 10.1177/1077800414537212
- Roca-Campos, E., Gómez, S., Carbonell, S., & Canal, J.M. (2021). Impacto del viaje de Freire a Valencia. *Social and Education History*, 10(3), 213-237. <https://dx.doi.org/10.17583/hse.8911>
- Van den Besselaar, P., Flecha, R., & Radauer, A. (2018). Monitoring the Impact of EU Framework Programmes. Expert Report. European Commission. <https://op.europa.eu/es/publication-detail/-/publication/cbb7ce39-d66d-11e8-9424-01aa75ed71a1>
- Vidu, A., Puigvert, L., Flecha, R., & de Aguilera, G. L. (2021). The concept and the name of Isolating Gender Violence. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 10(2), 176-200. <https://doi.org/10.17583/generos.2021.8622>
- Uriasa, E., Vogelsa, F., Yalcina, S., Malagrida, R., Steinhaus, N. & Zweekhorst, M. (2020). A framework for Science Shop processes: Results of a modified Delphi study. *Futures*, 123. doi: 10.1016/j.futures.2020.102613
- Wibeck, V., Eliasson, K., & Neset, T.S. (2022). Co-creation research for transformative times: Facilitating foresight capacity in view of global sustainability challenges. *Environmental Science and Policy*, 128, 290-298. doi: 10.1016/j.envsci.2021.11.023



Á n g e l - P í o G o n z á l e z S o t o

ESTUDIS I RECERCA

Aciertos, errores y estrategias en la participación en los sexenios

Isabel Cantón Mayo



Rebut: 24/03/2022 Acceptat: 10/06/2022

RESUMEN

El artículo sintetiza los diversos tipos de evaluaciones a las que ha de someterse a lo largo de su vida académica el profesor universitario. En estos procesos de evaluación se comenten errores que provocan resultados negativos de dichos procesos. Se muestran aciertos que promueven la evaluación exitosa y se recomiendan estrategias para lograr valoraciones positivas de la actividad docente e investigadora.

Palabras clave: evaluación del profesorado; acreditación; sexenios de investigación

ABSTRACT

The article synthesizes the different types of evaluations to which the university professor must undergo throughout his academic life. In these evaluation processes, errors are made that cause negative results of said processes. Successes that promote successful evaluation are shown and strategies are recommended to achieve positive evaluations of the teaching and research activity.

Key words: evaluation of teaching staff; accreditation; six-year research periods

UTE. Revista de Ciències de l'Educació
2022 núm. 1. Pàg. 211-218
ISSN 1135-1438. EISSN 2385-4731
<http://revistes.publicacionsurv.cat/index.php/ute>



DOI: <https://doi.org/10.17345/ute.2021.2.3041>

Sirvan estas líneas, desde la dimensión del saber experiencial, para unirte al homenaje al Profesor Ángel-Pío Gonzalez Soto, con quien compartí momentos importantes y decisivos en la carrera y en la vida académica.

1. Introducción

Todos los profesores universitarios en algún momento de su vida profesional tienen que someterse a diversos tipos de evaluaciones en una carrera imparable hacia el éxito académico y profesional. Aparte de la constante tensión que estas inacabables evaluaciones suponen para el profesorado, ellas están establecidas de forma normativa, algunas veces voluntariamente y otras de forma forzosa. Desde las iniciales acreditaciones de Ayudante, Ayudante-Doctor, Contratado-Doctor, hasta las de funcionarios de mayor nivel jerárquico, como son Profesor Titular y Catedrático, todas ellas exigen determinados momentos evaluadores que confieren la acreditación y tienen dos formas: externos, a través de la ANECA e internos, a través de Tribunales de las respectivas universidades, generalmente ya propuestos y controlados por el Departamento y a veces hasta por el propio concursante a la plaza. Por otra parte, para conseguir las mencionadas plazas y progresar en el escalafón académico, es necesario acreditar un determinado índice de calidad en publicaciones y ensayos, que presumiblemente, reflejan la docencia y la investigación que desarrolla el candidato a una plaza, sea por primera vez o para avanzar en la carrera académica pasando de los primeros niveles a los superiores donde se encuentra la figura de Catedrático. Este proceso que se ha descrito de forma sintética en unas líneas dura varios años, y, a veces, toda la vida de un profesor universitario.

Por ello justificamos estas líneas en una doble necesidad académica y social: la orientación a los profesores noveles que tienen que navegar por este proceloso mar universitario ahogados en papeles o en documentos on line, buscando un hueco para poder respirar y no dar demasiados pasos en falso, cometiendo errores que, además de hacerle perder fuerzas, le hacen perder un precioso tiempo; la segunda necesidad es pragmática: donde dirigirse, que cosas evitar, cuales son provechosas, no cometer errores y diseñar estrategias que le permitan trazar la senda y realizar su proyecto personal de vida usando estrategias que, a modo de calzas, le ayuden a levantarse de entre la masa y mejorar sus posibilidades. Desde la experiencia de haber presidido los dos últimos años una de las Comisiones para la Evaluación de los Sexenios de la ANECA, he ido perfilando algunas de las orientaciones, errores y estrategias que se desarrollan a continuación. No olvidar que una de las formas más básicas de evaluación en pruebas dicotómicas es aciertos menos errores, y que aquí también tiene pleno sentido.

Si nos fijamos en el término acierto es algo siempre positivo sinónimo de destreza, habilidad, actitud, competencia, prudencia, oportunidad, algo deseable, razonable, bueno, inteligente, que denota alto nivel de adaptación al medio en el que se acierta. Si relacionamos la definición de inteligencia de Piaget como la capacidad de adaptación al medio, en el caso universitario, la inteligencia, como a los soldados el valor, se supone a todos sus miembros. Sin embargo, el éxito de esa inteligencia adaptativa y exitosa es muy disperso, diferente y costoso según los casos entre el profesorado joven universitarios. Estudios como los de Sternberg señalan que estamos perdiendo una competencia clave en la actualidad: justamente la capacidad de adaptarnos y reaccionar a los cambios desarrollando nuevas estrategias. En el caso del profesorado universitario, uno de los aciertos más notables es la selección de líneas de investigación poco conocidas, hasta podemos decir que marginales, para dedicarles sus trabajos de búsqueda, investigación y publicación temática. En Educación las líneas tradicionales de investigación, y consecuentemente de publicación han girado en torno a las materias que se impartían en las diferentes carreras o en los Máster de Formación del Profesorado: Didáctica general y específica (programación, currículum, métodos de enseñanza y de evaluación), Organización de los Centros educativos (dirección, gestión, administración, políticas) y fundamentalmente los últimos años Nuevas Tecnologías, como estrella emergente.

Sin embargo, la constatación de los aciertos en las nuevas investigaciones, apuntan hacia los siguientes criterios:

- Diversificación temática sobre cuestiones emergentes o bien sobre temas clásicos con miradas metodológicas nuevas (teoría fundamentada, juegos serios)
- Temas curriculares, extracurriculares y hasta marginales, buscando la originalidad en el abordaje por medio del enfoque, de los instrumentos, de la parafernalia numérica a base insertar todo tipo de pruebas que parecen ejercicios para una clase de metodología investigadora.
- Interdisciplinariedad, de abordajes y de confluencia entre áreas, apareciendo colaboraciones que hasta ahora eran realmente extrañas como las de Educación y Medicina, Deporte y Medicina, Educación y Física, Deporte y Gestión, etc.
- Temas periféricos referidos a género, a convivencia, a lenguas, a cultura, a integración de personas y saberes, a identidades, a actitudes sobre diversos temas puntuales, a tutoría y orientación universitaria, etc.
- Prevalencia del idioma inglés en los artículos publicados por investigadores y profesores españoles, debido a dos motivos: la mayor indexación de las revistas en inglés, y la facilidad también mayor de publicación.
- Internacionalización de las publicaciones:
- Complejidad progresiva en la documentación y evidencias
- Publicaciones colectivas de muchos participantes y menos individuales

- Autoconfinamiento en un tema determinado.
- Ampliación de las etapas objeto de estudio: de la Educación Primaria, se ha pasado a la Secundaria y a la Universidad.

2. Los Errores en la configuración de méritos

Pasando al tema de los errores más frecuentes encontrados, tanto en las evaluaciones referidas a los sexenios, como en las evaluaciones de acreditación nacional y autonómica, aunque son de variada índole, podemos señalar con la mayor tasa de frecuencia los siguientes:

Reiteración del mismo mérito en varios de los apartados. Este error suele ser de propio de profesorado principiante, que solicita por primera vez y que ve exiguos los méritos al ponerlos por escrito. Es un error que puede condicionar al evaluador por ser el propio solicitante el que decide incrementar sus méritos repitiendo algunos de ellos o todos para dar la impresión de cantidad. Si se pretende abultar la cantidad es un claro síntoma de que se considera escasa la misma.

Incrementar la dimensión impacto de las publicaciones señalando una categorización mas alta de la real para sus artículos con el fin de subir la puntuación otorgada cada nivel en función del puntaje de la revista por su impacto. Se publican en los baremos los puntos que se otorgan por la posición de la Revista en WoS, JCR y Scopus o SJR que siempre dan positivo aunque con distintas calificaciones de 1 a 4 en cada caso por la categorización de cada revista en que se publica. Otras clasificaciones con menor impacto y que dan evaluaciones próximas al nivel de positividad y que deben ser tenidas en cuenta, eso sí, sin incrementar su impacto real, son las FECyT, las Emerging, las MIAR, etc. publicaciones que por sí mismas no permitirían alcanzar el objetivo de evaluación positiva, pero que, unidas a lo que las primeras citadas exceden pueden servir y mucho para complementarlas.

Publicaciones en Revistas “depredadoras”. El término depredadoras proviene del mundo de la biología y se dice de un individuo de una especie animal que caza a otro individuo para subsistir. En las Ciencias Sociales se aplica a Revistas con alto índice de impacto que “cazan” a investigadores, previo pago de un alto rescate económico a cambio de la publicación de su trabajo que le sirve para promocionar en la escala académica o investigadora. El pago por publicación se argumenta como medio de subsistencia de la revista que lo cobra. En realidad son pseudo-revistas que no aplican, o lo hacen de forma leve, los estándares de publicaciones de calidad, la revisión externa o la imitación de títulos de otras revistas de calidad reconocida. El problema aquí es la categorización y la clara diferencia entre este tipo de revistas y las auténticamente valiosas. Algunas de ellas (la más conocida es Sustentabiliy) tienen aspectos que las enmarcan en alta calidad e impacto

como revisores y correcciones, pero el alto coste de la edición las hacen prohibitivas para determinados investigadores, sobre todo jóvenes. Se da la paradoja que quien disponga de recursos y pueda pagarse los altos precios de publicar en estas revistas obtendrá fácilmente las acreditaciones que necesita, mientras que quienes no dispongan de fondos realizarán un largo peregrinaje por las escasas revistas de impacto que no exigen pago por publicar. La difícil aquí para los evaluadores es separar o no puntuar estas revistas que figuran en Scopus o en JCR ya que las normativas únicamente se refieren a la puntuación otorgada en función del ranking y no de otros parámetros como los indicados.

Exceso de publicaciones en libros y capítulos de libro. Recordar que, como está publicado, para la evaluación de los sexenios solo dos de las publicaciones pueden ser libros o capítulos de libro. El resto han de ser artículos en revistas indexadas y con el mayor impacto posible. Este tipo de méritos de publicaciones en libros son los predominantes en los docentes. Se realizan en libros colectivos, generalmente de una determinada materia enfocada desde varios puntos de vista que corresponden al especialista en ese tema. Muy valiosos para la docencia, la información y hasta la divulgación, pero, no son en sí mismos libros de investigación y son evaluados negativamente en los concursos y sexenios. Además de ello está el ranking de las editoriales donde se publican, que deben figurar en el SPI (Scholarly Publishers Indicators) que informa de la categoría e impacto de las editoriales científicas para la investigación en el ámbito de las Humanidades y las Ciencias Sociales. Las publicaciones en editoriales que no aparecen en el citado indicador, así como las autoediciones, las publicaciones en la propia Universidad, o en las Editoriales que no poseen un Comité evaluador externo para sus publicaciones, carecen de valor en evaluaciones investigadoras y docentes. Redundando en el tema, también aparecen, en ocasiones varios capítulos de los mismos autores en un determinado libro y se presentan como elementos separados e independientes. En todos los casos en los baremos de evaluación se señala que no se pueden puntuar por separado dos aportaciones en la misma obra.

Lo mismo ocurre con las reiteraciones de publicación de artículos por autores en una misma Revista. Deben pasar al menos dos años entre una publicación y otra en la misma Revista para que esta tenga efectivamente su adecuada valoración. Si hay varias aportaciones muy seguidas muestran o bien trato de favor o conocimiento personal e intereses en la revista en la que se publica. Ocurre cuando la revista pertenece a la Universidad del investigador, principalmente, pero también cuando éste pertenece al comité director de la misma.

Publicaciones realizadas en Actas de Congresos más o menos adornadas, simuladas, encubiertas, ocultas o disfrazadas en Revistas de impacto o en libros SPI, suelen ser descubiertas fácilmente por los evaluadores y no tienen resultado positivo. Bien es cierto, que, conociendo su inexistente valor en publicaciones como Actas de Congresos, los organizadores ofrecen de forma publicitaria que las aportaciones se publicarán en Revistas de Impacto o en Editoriales SPI. Realmente se trata de una reinención que persigue

congregar público y de aportaciones en Congresos para darles entidad y conseguir la financiación necesaria para su realización exitosa ya que las inscripciones en este tipo de eventos son altamente costosas. Estas forman parte del juego de engaños entre solicitantes y evaluadores. Aunque rara vez lo consiguen siguen intentándose colar estratégicamente publicaciones de Congresos tanto en libros como en monográficos específicos de revistas indexadas. Los evaluadores, sin embargo suelen ser versados en Congresos y reuniones científicas a las que asisten regularmente y conocen, por lo tanto el contenido de las mismas.

Pertenecer y publicar con varios equipos muy numerosos en temas dispares y en Revistas de temática distinta y con alto impacto. Ello puede ocultar intercambios de favores para alzarse con el impacto de la producción de variados equipos aunque no tengan coherencia temática. Suele evidenciarse este caso al figurar los que lo negocian en los últimos lugares de la publicación con más de seis firmantes.

Sobrevalorar el esfuerzo, el contenido o el impacto de un artículo o una publicación. La reiteración, el abombamiento o inflado del trabajo, de la dimensión y de la importancia del artículo tienden a una predisposición negativa del evaluador. Señalarlo en su justa medida, apoyarlo con evidencias, citas y difusión, contribuyen a una predisposición positiva y justa del trabajo aportado.

3. Estrategias y orientaciones prácticas

Finalmente en el apartado de Estrategias señalamos algunas que pueden facilitar la acreditación, el conseguir el sexenio, o bien posicionarse adecuadamente en la petición.

Tanto en las aportaciones principales como en las sustitutorias debe añadirse la página web y el enlace que permite consultar el dato aportado, tanto de contenido como de impacto. En este sentido debe chequearse el funcionamiento correcto de todos los enlaces antes de finalizar la introducción de los datos. En demasiadas ocasiones falta el enlace o bien no funciona, lo que impide la verificación de la publicación.

La claridad, síntesis y concisión son elementos básicos para la evaluación de una publicación en su justa medida. El limitarse a señalar el impacto, la relevancia, o la inexistencia de publicaciones sobre el tema, debe ser corta y concisa para una rápida evaluación sin cansar al evaluador con circunloquios o grandes párrafos.

Evidenciar la relevancia con apoyos externos, de comunicaciones, de felicitaciones de compañeros, de nivel de exigencia en la publicación o de posición en Google Académico, en WOS, o en Scopus, da un nivel de dignidad y calidad insuperable en la evaluación de un artículo o publicación.

Mantener una línea de publicaciones coherente y sostenida en el tiempo, bien de forma individual o bien formando un equipo. La necesidad de profundizar en el conocimiento solo es posible manteniendo lo investigado para apoyar lo nuevo que se investiga. El dispersar las publicaciones en temáticas variadas, puede dar resultado solo si en cada caso se avanza y se aporta contenido a lo que se conoce sobre el tema. La dimensión y el mantenimiento de un entorno temático conocido proporciona mejores avances y sitúa a la persona investigadora como referente en una línea determinada de trabajos.

Pero también hay que señalar la necesidad de que la línea investigadora sea recta y no circular impidiendo los avances en longitud y profundidad. En este caso se muestra cierta conexión con la dispersión temática y pertenencia a equipos dispares para inflar los impactos de los artículos de varios colectivos que se intercambian favores.

Publicar en Revistas de trayectoria acreditada, sea con el índice de impacto, sea con la tradición arraigada de las mismas. Las publicaciones de cada Ministerio, además de estar indexadas en FECyT suelen tener gran aceptación y difusión lo que les permite una puntuación alta en los baremos establecidos, aunque no figuren en WOS o SJR.

Planificar con tiempo el tipo y cantidad de publicaciones necesarias para el sexenio, la acreditación y cualquier otro caso. No se puede olvidar que las principales revistas tardan entre uno y dos años en publicar desde que se inicia el proceso de evaluación de un artículo. Las respectivas simulaciones existentes en las págs. de los respectivos Ministerios permiten saber con claridad el hueco, o el déficit en el curriculum del solicitante para que proceda a su corrección.

Seleccionar con sumo cuidado las publicaciones sustitutorias. Este es uno de los elementos estratégicos más importantes. Se encuentran desde autores que, confiados en las aportaciones principales desdeñan las sustitutorias, a algunos autores que seleccionan mal las publicaciones y hay que buscar en las sustitutorias para subsanar defectos de impacto, de errores o de apreciación y relevancia.

No malgastar tiempo y esfuerzo en publicar cantidad de artículos, sino en la calidad de los mismos: entre publicar cuatro artículos en Revistas no indexadas y uno en una revista indexada aún en el menor nivel como el índice 4 de Scopus, es siempre preferible la segunda opción. Si se ven rechazados los artículos deben leerse con mucha atención los motivos del rechazo, que proporcionan valiosas orientaciones para cambiar, corregir y reescribir lo que en principio no resultó exitoso. Cada artículo debe tener tres o cuatro vueltas antes de enviarse a evaluación y luego otras dos con los elementos señalados en la misma para mejorar. No olvidar que escribir es reescribir.

Los aspectos que se relacionan en las líneas anteriores permiten señalar, como conclusiones que al menos un 20% de los fracasos, tanto en sexenios como en acreditaciones,

lo son por una mala estrategia, mala planificación, introducción de elementos vacuos y carencia de síntesis y concreción en lo solicitado.

Percepción del profesorado universitario sobre el impacto de la formación permanente/continua del docente en su desarrollo profesional

Ana Inés Renta Davis 

Rebut: 23/05/2022 Acceptat: 31/05/2022

RESUMEN

El objetivo de este estudio es identificar la percepción de los docentes que participan en cursos de formación pedagógica en cuanto al impacto de la formación en su desarrollo profesional, los beneficios percibidos en términos de mejora de sus competencias docentes y las oportunidades de aplicar lo aprendido durante la formación en el aula. Las condiciones actuales definen nuevos escenarios en la formación y desarrollo profesional docente. Las competencias del profesorado necesitan ser renovadas, actualizadas y desarrolladas mediante planes de formación y desarrollo profesional, con el fin de asegurar los estándares de calidad de la formación universitaria. MÉTODO. El artículo presenta un estudio realizado en una universidad española y analiza el impacto de la formación pedagógica del profesorado universitario en cuanto a los beneficios percibidos de la formación en su desarrollo profesional. Los datos cuantitativos se recopilaron a través de un cuestionario ad hoc administrado después de asistir al curso. RESULTADOS. La valoración de los cursos de formación es positiva, así como el feedback ofrecido por los participantes sobre los beneficios percibidos por su participación. La mitad de la muestra expresó un juicio positivo sobre la posible aplicación del aprendizaje a su enseñanza. DISCUSIÓN. Los resultados muestran que la evaluación del curso por parte de los participantes y la percepción de los beneficios pueden ser un predictor razonable de la posibilidad de aplicación en la práctica.

Palabras clave: formación; profesorado; percepción; impacto de la formación; desarrollo profesional docente

ABSTRACT

The aim of this study is to identify the perception of teachers participating in pedagogical training courses as regards the impact of training on their professional development, the perceived benefits in terms of improving their teaching skills, and the opportunities to apply what they learned during the training in the classroom. Current conditions define new scenarios in professional teacher training and development. The skills of teaching staff need to be renewed, updated and development by means of training and professional development plans, in order to ensure the quality standards of university education. METHOD. The article presents a study carried out at a Spanish university and analysed the impact of university teachers' pedagogical training regarding their perceived benefits of training in their professional development. Quantitative data was collected through an ad hoc questionnaire administer after attending the course. RESULTS. The evaluation of the training courses are positive as well as the feedback offer by participants of perceived benefits for their participation. Half of the sample expressed a positive judgment on the potential application of learning to their teaching. DISCUSSION. Results show that course evaluation by participant and perception of benefits can be a reasonable predictor of possibility of application into practice.

Key words: general training; teachers; perception; impact of training; teacher professional development

UTE. Revista de Ciències de l'Educació
2022 núm. 1. Pàg. 219-233
ISSN 1135-1438. EISSN 2385-4731
<http://revistes.publicacionsurv.cat/index.php/ute>



DOI: <https://doi.org/10.17345/ute.2021.2.3208>

Acknowledgement: this article is devoted to Dr. Ángel Pío González Soto's memory, with whom I shared this research. I would like to commend his generosity, his sense of humanity, and his care for people. He has a deep positive impact in my professional career. I am grateful of having had the opportunity of meeting him and share time with him.

1. Introduccion

The implementation of the European convergence process in higher education has required Spanish universities to harmonize, transform and change almost all aspects of their structures and has defined a new model for universities. The main protagonists of this process of change are the teaching staff. In recent years, the quality of university education has been the focus of much discussion (Madrid-Izquierdo, 2005; Valcarcel-Cases, 2003) and the need to improve teaching skills and pedagogical knowledge among teaching staff has been highlighted as a key issue for the future. The tasks performed by university lecturers are not static or stable, and are instead adapting to new changes and demands. Knowledge of teaching and learning in the university environment has increased rapidly in recent years, and has changed our understanding of these processes (Pickering, 2006).

In this context, training of university teaching staff is a key factor in the implementation of the universities' transformation. The professional performance of university teachers must meet certain requirements in terms of the quality of its results. This involves a substantial change in how the teaching and learning process is conceived, in professional profiles, in knowledge and in the way lifelong learning is understood.

At Spanish universities, unlike in other countries (Knight, Tait, & Yorke, 2006; Roxå & Mårtensson, 2008; Weurlander & Stenfors-Hayes, 2008), there has been no institutional tradition or culture that considers teacher training as essential. It has been taken for granted that the professionalism of teaching staff is based on the lecturer's experience, which is gained either during his/her time as a student or while teaching. "Being a good professional" was enough to be considered a good teacher, a good communicator and transmitter of knowledge (Madrid-Izquierdo, 2005). With the challenge presented by the convergence process, fresh debates and studies have focused on the training of university teaching staff and some training alternatives have been suggested in response to these changes (Alías, 2006; Torra-Bitlloch, 2011; Valcarcel-Cases, 2003).

The current conditions define new scenarios in teacher training. Two benchmarks for consideration in teacher training are being created: the first is the context of university education, its mission and the new challenges it faces; the second is the professionalization of teaching as a means of improving the quality of teaching. Teaching is seen as a specialized activity, i.e. it has its own area of expertise and requires specific training to be undertaken successfully.

New challenges mean that teachers need to develop skills related to learning approaches based on new technologies, personal skills linked to the student's learning and teaching process, and new methodological approaches. The skills of teaching staff need to be renewed and updated by means of training plans, in order to ensure the quality standards of university education.

After recognising these challenges that Spanish universities face, most higher education institutions have implemented lifelong learning plans for their teaching staff. Numerous models and proposals for carrying out these training programmes have been suggested, as well as equally numerous questions that have arisen without yet being evaluated. Many authors acknowledge the lack of studies assessing the impact of teacher training programmes (Flecknoe, 2002; Pineda, Ucar, Moreno, & Belvis, 2011; Prebble, Hargraves, Leach, Naidoo, & Zepke, 2005). It is therefore necessary to acknowledge that there has been limited assessment of training plans for teaching staff, and more in-depth studies are needed in order to improve these programmes. Assessment of the impact of continuous training programmes is a useful strategy for ascertaining their situation and the results obtained, to identify their strengths and weaknesses and to propose measures for improvement.

2. Assessment of the impact of lifelong learning programmes for professionals

The changes made as a result of the convergence process in European higher education support the need for lifelong learning and professional development for teaching staff. At the same time, no other training has been called into question as extensively as lifelong learning (in almost all contexts) due to the large sums of money invested in it and the meagre results obtained from it (Cervero & Rottet, 1984; Cervero, Rottet, & Dimmock, 1986; Coffey & Gibbs, 2000; Gibbs & Coffey, 2000). Due to the trend towards the "audit society" (Blackmore, 2009), the field of lifelong learning is increasingly required to make the invisible visible, i.e. to show evidence of the results obtained from the training, at an individual level and also in terms of its impact on the organization. Presenting this type of evidence is one of the more complex demands faced by researchers and teaching professionals, since these phenomena are difficult to register and interpret (Browne, Kelly, & Sargent, 2008; Darling-Hammond, 2006; Diez, 2010). On the other hand, the literature on assessment of the impact

of teacher training is limited, and it suffers from the dichotomy of “evaluation for improvement” or “assessment for accountability” (Blackmore, 2009; Dede, Ketelhut, Whitehouse, Breit, & McCloskey, 2009; Diez, 2010) and offers little explanation of the conditions that make a programme successful or otherwise, and why.

However, the specialized literature contains some studies with interesting results. Coffey & Gibbs (2000, 2004) present a study on the impact of training courses for lecturers based on a scale of the quality and orientation of teaching. These authors analyse the changes in the teachers’ conception of education as a result of attending a training course, and the changes that took place in the students’ learning. The authors present positive results in that the training increased the focus on learner-centred teaching, improved aspects of teaching such as the feeling of effectiveness and also led to an improvement in students’ learning. The authors mentioned difficulties in identifying the conditions and characteristics of the training courses, making it difficult to identify the characteristics that lead to a course having some impact or otherwise. Weurlander & Stenfors (2008) present a study on teachers’ perception of the impact of a training course. These authors report results that show changes in the habits and ways of thinking among the teachers studied after their participation in a training course. They emphasize the increased professional confidence among the teachers involved, and mention the opportunity for think about how they work and their skills as teachers as a positive factor. According to these authors, some methodological aspects of training which determine the impact on teaching are the length of the courses and the teacher’s discipline, as well as the culture within the department. Longer courses have a positive impact in terms of the teachers’ effectiveness. Meanwhile, the perception of the importance of teaching is influenced by the teacher’s discipline and the culture of the department.

In a comprehensive literature review, Preddle et al. (2005) examine research evidence of the impact of academic development initiatives. They argued that short training courses comprise a large proportion of the work of most academic development units in higher education though this type of training tend to have limited impact on changing teacher behaviour. In addition, research of the impact of short courses usually draw on data collected from self-report instrument in which trainees or participants express their opinion as to the effectiveness of the training course they have experience. Despite the fact of using this weak indicator of evaluation, there are some studies that provide evidence of the impact of training short courses based on data collected from opinion indicators. For example, Rust (1998) found that participants’ indications of their likelihood to change after the workshop were significantly positively correlated with the extent of reported change four month later. Moreover, evidence from the telephone interviews backed up the questionnaire responses and interviewees were able to provide examples of the changes they had introduce as a result of attending a course.

3. Aim of the study

Firstly, we intend to examine which is the general evaluation of the courses made by participants. Secondly, we intend to identify which are the benefits that participants perceive they obtain as a consequence of having participated in a training course. Thirdly, we aim to observe if there is an association between the general evaluation of the courses and the benefits perceived by participants. Finally, we examine participant's intention to apply what they have learned during the course to their daily work as teachers.

4. The continuous training programme for teaching staff

The Rovira i Virgili University Teaching Strategic Plan is based on an institutional commitment set out in the programme's objectives at government level as the need to transform the training space and process. The URV Strategic Teaching Plan falls within the context of the European Union and takes the guidelines of the European Higher Education Area as its benchmark. The Bologna Declaration (1998) defines a joint framework for the university's work and cooperation, from both the structural and organizational standpoint and the teaching model. This model is a clear shift from the teacher's perspective (teaching) to the student's perspective (learning) in order to define what graduates need to acquire in terms of learning objectives based on competencies as the core of the training process. At the URV, this takes place in two areas: the teacher training project, in which the professional and academic profile are defined, and the learning objectives for each qualification, taking their competencies and skills into account.

The implementation of a new training project based on student-centred learning requires a change in the way teaching is understood, and in the organization of its constituent parts for the process to succeed. A new teaching model requires a review and improvement of the teaching process. Teacher training therefore becomes a key component in the transformation of teaching, leading to the formulation of a Training Plan for Teaching and Research Staff at the URV.

Within the Strategic Teaching Plan, the Teaching and Research Training Plan (PROFID) is a tool providing care and support for teaching staff within their own training, and contributes to the achievement of a high quality university for all, appropriate to modern society.

The PROFID has two basic lines of action; first, the Specific Training Programme, consisting of training courses requested by interested teachers and taught by institutions outside the university, which focus on meeting the specific needs of teaching staff; and second, the General Training Programme, consisting of training courses designed, managed and run by a specific administrative unit within the university itself. For this study,

only questionnaires administered to participants in general training courses were taken into account. This decision was due to the fact that one of the objectives of this research is to assess the impact of this training on teaching, evaluate the results of the programme and suggest areas for improvement in teacher training.

The General Training Programme for teaching staff at this university, which is part of the Training Plan for Teaching and Research Staff, comprises a number of courses with varying themes, duration and methodologies. It consists of a programme of annual lifelong learning activities including courses, workshops, working seminars and specific training initiatives in centres, departments, and work and advice sessions for teaching staff. The subject areas that determine the areas of action in the training offered are: University teaching, Tools for teaching, the European Higher Education Area, Teaching and Research Development, Health and Occupational Hazards Prevention, University Management and Languages.

5. Data and Methodology

The data were collected by administering a questionnaire to the participants in thirteen continuous training courses within the PROFID. The questionnaire was administered after the end of each course, with a margin of 3 to 7 days after the end date of each training initiative.

The questionnaire was designed on an ad hoc basis for this research. The questions were formulated according to the research objectives and the revised theoretical framework. Before the questionnaire was administered, it was validated by judges and program's coordinator and a pilot test was carried out. After some changes were made, it was administered to participants in continuous training courses. The questionnaire was distributed electronically via e-mail to 191 participants. The questionnaires were answered anonymously and voluntarily. The rate of responses received was 67% of the total number of participants who completed the continuous training courses selected. In total 128 responses were received and all selected courses were represented. Table 1 shows the selected courses included in our study.

	N
Programming and development by competence of the subjects and/or modules	3
The puzzle technique as an assessment activity for large groups	5
Problem-based learning and project-based learning	5
Tutorials at university	19
The lecture	4
Cooperative learning workshop	7
Assessment of learning	11
Competencies assessment system using electronic tools	9

	N
How to work on emotional intelligence	9
Public speaking	11
Gender mainstreaming in science and teaching	11
The twenty century's students	17
Applying Web 2.0 to teaching	17
Total responses received	128

Table 1: Continuous training courses (PROFID) selected

The questionnaire consists of four parts. The first part includes demographic information on the participating subjects (age, gender, teaching category, knowledge area). The second part consists of 6 items based on a six-point Likert scale, in which participants were asked to indicate their agreement-disagreement with various statements related to the evaluation of different aspects of the course: goals, theory-practice balance, learning activities, methodology, resources, and materials. The third part consist of 5 items based on a six-point Likert scale of agree/disagree in which participants were asked to indicate their perception of the impact of the training in terms of the acquisition of teaching knowledge and skills, the opportunity to carry out new activities in the classroom, professional development, the acquisition of skills and strategies to apply in teaching. Finally, the fourth part uses an open question format to ascertain the justification of how the participant will put what they have learned during the training into practice in their teaching.

Regarding data handling, firstly we examined the descriptive results identifying frequency and percentage of the distribution of individuals according to age, gender, knowledge domain and teaching position. Secondly, we carried out a descriptive analysis of the results of the second and third part of the questionnaire, that is the item general evaluation item set and the perceived benefit item set. Cronbach's Alfa was .92 for the general evaluation item set and .93 for the perceived benefit item set. Thirdly, we create three new variables: 'general evaluation', 'perceived benefits', and 'likelihood of application'. We average the responses of the general evaluation item set to create a composite scale of 'general evaluation' (Ge-Eva). A training course is assumed to have different aspects that can be assessed independently of each other, such as clarity of objectives, quality of presentations, activities, methodology, etc., in which some aspects may have been rated with high scores, while the scores for others may have been lower. However, they are all part of the same process, and contribute to the overall assessment. Likewise 'general evaluation', we average the responses of the perceived benefits item set to create a composite scale of 'perceived benefits' (Per-Ben). Regarding the last new variable, 'likelihood of application', we classified each response in four categories where 0=no answer, 0= negative statements, 1=ambiguous statements, and 2=positive statements. Finally, we perform a Pearson product-moment correlation in order to determine the association between the single items and the composite variables.

6. Results

6.1. Descriptive results

Approximately half of the participants came from the area of Social Sciences and Humanities (52.71%), while the rest were distributed between Engineering and Chemistry (27.90%) and Health Sciences (19.37%). Approximately three quarters of the sample are female and only a quarter are male. The same difference was apparent in participation by gender for the area of Social Sciences and Humanities, while the difference is much greater in Health Sciences, and only 8% of participants are male. The participation by men and women is the same in the area of Chemistry and Engineering. These differences in participation by gender in Social Sciences and Humanities and Health Sciences could be explained by the fact that they are areas with a predominance of women among their teaching staff, as opposed to Engineering and Chemistry, in which men still predominate, although this is a declining trend.

As for age, our results coincided with many other studies in that participation in training decreases as age increases. With regard to teaching category, the largest group in this sample are tenured lecturers and senior lecturers, i.e. individuals with a permanent position within the university's teaching staff who would be in a position to introduce changes in the teaching methods of teaching teams. This is interesting, because it shows some level of commitment and dedication to teaching among the leaders of teaching teams.

6.2. General assessment of the course and perceived benefits

The data from the questionnaire is summarized in Table 2 and Table 3.

Table 3 shows the result for general evaluation item set. The results show that participant generally evaluated in a positive was the different characteristic of the course. All items have at least 80% of positive answers (quite agree- sufficient agree-totally agree). The item with the highest score is 'training course's goals were clear to me' with 92% of positive answers. The item with the lowest score is 'the content of the course was enough to introduce changes in my teaching practice' with 80.5% of positive answers.

To what extent do you agree or disagree with the following statements regarding the training course you attended?	Totally disagree 1	Sufficient disagree 2	Quite Disagree 3	Quite Agree 4	Sufficient agree 5	Totally agree 6
E1. Training course's goals were clear to me	1 (,8%)	4 (3,1%)	5 (3,9%)	13 (10,2%)	51 (39,8%)	54 (42,2%)
E2. There was a balance between theory and practice	8 (6,3%)	6 (4,7%)	6 (4,7%)	25 (19,5%)	28 (21,9%)	55 (43,0%)

To what extent do you agree or disagree with the following statements regarding the training course you attended?	Totally disagree 1	Sufficient disagree 2	Quite Disagree 3	Quite Agree 4	Sufficient agree 5	Totally agree 6
E3. The content of the course were enough to introduce changes in my teaching practice	6 (4,7%)	8 (6,3%)	11 (8,6%)	25 (19,5%)	35 (27,3%)	43 (33,6%)
E4. The learning activities help to understand the content of the course	4 (3,1%)	6 (4,7%)	9 (7,0%)	18 (14,1%)	33 (25,8%)	58 (45,3%)
E5. The methodology was adequate to participants' features.	2 (1,6%)	5 (3,9%)	6 (4,7%)	18 (14,1%)	34 (26,6%)	63 (49,2%)
E6. Materials and resources were adequate to learn the content.	0 (0%)	5 (3,9%)	8 (6,3%)	17 (13,3%)	39 (30,5%)	59 (46,1%)

Note: Data is shown in percentage.

Table 2 shows the distribution of the sample in our study according to categories of age, gender, teaching category, and knowledge area.

Table 4 shows the results for perceived benefit item set. Likewise the previous item set, these items show relatively positive answers regarding the perceived benefits after attending a training course. However, the scores are a slightly more distributed. These items have at least 75% of positive answers (quite agree- sufficient agree-totally agree). The item with the highest score is 'improve your professional development' with 86.7% of positive answers. The item with the lowest score is 'acquire knowledge about new teaching strategies and techniques' with a 75% of positive answers.

These data, in general, suggest a positive general evaluation of the courses. This may be a contested result because respondents in this sample might be the ones who have had a good experience in attending these courses so they might be willing to answer the questionnaire. Consequently, we may be in the presence of a bias sample. However, the response rate was considerably high and we may argue that if the response rate would have been 100%, the results would not have been completely different.

6.3. Perceptions of the opportunities to apply learning to teaching

The likelihood to introduce changes in the teaching practice depends on, to a great extent, the perception that participants have about the possibilities to apply what they have learned into their teaching. In order to measure this element, we draw on the data collected by the open-ended question. We classified the open answers in four categories according to the nature of the statements: negative statements, positive statements, ambiguous statements and no answer. We gave a number to each of these categories based on the likelihood of application. No answer and negative statements got a 0, as we considered that there was a negative reaction to the training course and the likelihood to apply what they have learned

is unlikely. Ambiguous statements got a 1 as we considered there is a suggestion in the statement of the possibility of application though limited. Finally, positive statements got a 2, as we believed that the possibility of application is the highest because participants are able to express a concrete way about how they are considering applying what they have learned during the course.

Sample statements in the first category which is defined by the negative statements were as follow:

“The subject matter of the course is not related to my teaching...” “... I don’t think I will apply what I learnt to my teaching ...”

To what extent the course help you to...	Totally disagree 1	Sufficient disagree 2	Quite Disagree 3	Quite Agree 4	Sufficient agree 5	Totally agree 6
B1. Acquired new knowledge related to the teaching practice	7 (5,5%)	4 (3,1%)	9 (7,0%)	27 (21,1%)	36 (28,1%)	45 (35,2%)
B2. Improve your professional development	1 (,8%)	7 (5,5%)	9 (7,0%)	13 (10,2%)	44 (34,4%)	54 (42,2%)
3. Do new activities in your teaching	12 (9,4%)	6 (4,7%)	11 (8,6%)	22 (17,2%)	34 (26,6%)	43(33,6%)
4. Integrate theoretical and practical knowledge about teaching	5 (3,9%)	8 (6,3%)	12 (9,4%)	26 (20,3%)	41 (32,0%)	36 (28,1%)
5. Acquired knowledge about new teaching strategies and techniques	11 (8,6%)	12 (9,4%)	9 (7,0%)	21 (16,4%)	35 (27,3%)	40 (31,3%)

Table 4: Perceived benefits

By contrast, the category of positive statements included the responses in which individuals stated that they would apply what they had studied in the training to their teaching, e.g.

“The techniques I learned will enable me to assess students’ competencies. For example, for the teamwork competence, working on a wiki is a group project for which as a lecturer, you can find out the contribution of each participant in the group; previously they presented a project as a group, but you didn’t really know whether they had all participated or to what extent ... “

The category of ambiguous statements includes the responses that were unclear as to whether they will apply the course content or not, such as:

“Nothing that was explained to me on the course. However, I will use other points such as awareness in the use of language, the use of ICTs... “

Table 5 shows the descriptive results for this variable. Fifty per cent of the sample expressed a positive statement regarding the likelihood of application of what they learned during the training course into their teaching practice. This result is considered relative low if we compare it with the relative high scores in general evaluation items and perceived

benefits items analysed in the previous section. Thirty per cent of the sample expressed ambiguous statements while 18.8 % expressed negative statements or gave no answer.

Type of statements	Frequency	Percentage
No answer and Negative statements	24	18.8
Ambiguous statements	39	30.5
Positive statements	65	50.7
Total	128	100,0

Table 5: Perceived opportunities for application

Our last research goal was to identify if there is any association between the general evaluation of the courses, the perceived benefits and the likelihood of application of what participants have learned back to their teaching practice as a result of attending a training course. In order to do this, we performed a bivariate correlation analysis among the variables. Table 5 displays the correlation coefficients.

There were positive large size significant correlation coefficient among the variables from the general evaluation item set and the perceived benefits item set. The correlation coefficient range among these variables varied from $r=.522$ to $r=.831$ with a significant level of $p<.001$. However, as correlation does not imply causation, we cannot concluded that high rates in the general evaluation item set produce high rate in the perceived benefits but we can suggests that both item set are significantly associated. Participants who score high in the general evaluation items would also score high in the perceived benefits items, and vice versa.

There were positive moderate to small significant correlation coefficients among the variables from the general evaluation item set, the perceived benefits item sent and the likelihood of application. All the items except for one in the general evaluation item set had a significant correlation with the likelihood of application. This item referred to the adequacy of the methodology used in the course. This suggests that the methodology might not be relevant or might not influence the possibility that a participant apply or not apply what he/she learned back to their work. The item which is referred to the balance between theory and practice had the highest correlation coefficient in this set ($r=.32$ $p<.001$). This finding might suggest that this is an important feature in a training course to promote subsequent application in the practice. The rest of the items in this set, clarity of the training's goals, enough content, well-design learning activities and quality of the learning materials, might also be a significant influence in the likelihood of application though to a lesser extent.

All the items of the perceived benefits set are significantly correlated with the likelihood of application, though the item related to the improving of the professional development had a smallest correlation in the set. This finding might suggest that a positive perception of the benefits received after attending a training course is relevant to increase the likelihood

of application. Participants who score high in acquisition of knowledge, in the possibility of doing new activities in teaching or gaining new knowledge about teaching strategies and techniques also expressed a positive statement about the possibility of application what they learn in the course back to their work as teachers.

	B1. Knowledge	B2. Professional development	B3. New activities	B4. Theory and practice	B5. Teaching strategies	Likelihood of application
E1 (training's goals)	,671**	,558**	,596**	,688**	,535**	,297*
E2 (theory and practice)	,665**	,585**	,631**	,631**	,636**	,320**
E3 (content)	,831**	,637**	,778**	,743**	,678**	,295*
E4 (activities)	,734**	,616**	,609**	,665**	,648**	,278*
E5 (methodology)	,658**	,673**	,578**	,646**	,522**	,143
E6 (resources)	,704**	,680**	,670**	,660**	,613**	,210*
Likelihood of application	,355**	,210*	,338**	,307**	,349**	1
N=128(*) p<.01, (**) p<.001						

Table 6: Correlation coefficients among general evaluation, perceived benefits and Likelihood of application

We also performed a bivariate correlation analysis between the composite variables of general evaluation (M=4.93), perceived benefits (M=4.61) and likelihood of application. There is a significant positive and large size correlation coefficient between general evaluation and perceived benefits ($r=.83$ $p<.001$). There is a significant positive and moderate size correlation coefficient between general evaluation and likelihood of application ($r=.29$ $p<.001$) and between perceived benefits and likelihood of application ($r=.35$ $p<.001$). These findings suggest that particular features of a training course, participants' perceptions of the benefits received, and the likelihood of application are associated each among other.

7. Conclusions

The aim of this study was to examine the general evaluation of a training course; the participants' perceived benefits and the likelihood of application as a consequence of attending a training course offered to academic teachers at a Spanish university. A first overview of the results suggests that participants had a positive reaction after attending the training courses. Eighty per cent of the respondents reported a positive evaluation the training course and seventy-five per cent reported positive answers regarding the benefits they received as a result of attending a course. Half of the sample reported positive statements regarding the likelihood of application what they learned during the course back into their teaching practice.

In addition, the findings suggest that there is a significant association between the general evaluation of the course, the perceived benefits and the likelihood of application. Participants who score high in general evaluation items also score high in their perceived benefits and

expressed positive statements regarding a possible application of what they have learned into their teaching practice. Therefore, general evaluation rating and perceived benefits can be satisfactory indicators of the possibility of application and how likely participants are to change their teaching practice as a result of attending a training course. This findings support previous research that state that workshops ratings are reasonable predictors of likely impact (Rust, 1998). Brew and Lublin (1997) carried out a follow-up study of academic teachers who had participated in short courses on teaching and learning and found similar high proportions of staff declaring to apply the new ideas, strategies and techniques to which they had been introduced in their teaching practice.

However, researchers considered reaction or satisfaction measures as a weak indicator of impact (Holton, 1996; Prebble et al., 2005; Stes, Min-Leliveld, Gijbels, & Van Petegem, 2010). For example Holton questioned whether participants' reactions can be considered as a measured of impact though he considered reactions as an intervening variable (Holton, 1996). Therefore, more evidence is necessary to conclude that participants actually change their practice as a result of attending a training course.

8. Limitations

The work presented here has some limitations that must be taken into account when drawing conclusions. First, it is an exploratory study using data collected from self-administered questionnaires, which may contain a positive bias in their responses. The data also come from a single group source - in this case teaching staff. It is therefore necessary to carry out more extensive studies, using multiple analysis measures of the impact, and gathering information from various groups, such as students and trainers. Notwithstanding these limitations, the conclusions may be used both to introduce improvements in the training programme analysed and for more in-depth study of the impact of training on the professional development of teaching staff.

Acknowledgement: this article is devoted to Dr. Ángel-Pío González Soto' memory. I would like to commend his generosity, his sense of humanity, and his care for people. He has a deep positive impact in my professional career. I am grateful of having had the opportunity of meeting him and share time with him.

8. References

- Alías, A., (2006). La formación del profesorado universitario: Actas del encuentro sobre: “la formación del profesorado universitario”: Celebrado en Almería, 12 y 13 de diciembre de 2005. Almería: Universidad de Almería.
- Blackmore, J. (2009). Academic pedagogies, quality logics and performative universities: Evaluation teaching and what students want. *Studies in Higher Education*, 34(8), 857-872.
- Brew, A., & Lublin, J. (1997). The longer-term effects of informal programs of teaching development. Conference Papers,
- Browne, L., Kelly, J., & Sargent, D. (2008). Change or transformation? A critique of a nationally funded programme of continuous professional development for the further education system. *Journal of further and Higher Education*, 32(4), 427-439.
- Cervero, R. M., & Rottet, S. (1984). Analysing the effectiveness of continuing professional education. *Adult Education Quarterly*, 34(3), 135-146.
- Cervero, R. M., Rottet, S., & Dimmock, K. (1986). Analyzing the effectiveness of continuing professional education at the workplace. *Adult Education Quarterly*, 34(3), 135-146.
- Coffey, M., & Gibbs, G. (2000). Can academics benefit from training? some preliminary evidence. *Teaching in Higher Education*, 5(3), 385-389.
- Darling-Hammond, L. (2006). Assessing teacher education: The usefulness of multiple measures for assessing program outcomes. *Journal of Teacher Education*, 57(2), 120-138.
- Dede, C., Ketelhut, D., Whitehouse, P., Breit, L., & McCloskey, E. (2009). A research agenda for online teacher professional development. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 8-19.
- Diez, M. E.,. (2010). It is complicated: Unpacking the flow of teacher education’s impact on student. *Journal of Teacher Education*, 61(5), 441-450.
- Flecknoe, M. (2002). Measuring the impact of teacher professional development: Can it be done? *European Journal of Teacher Education*, 25(2), 19-32.
- Gibbs, G., & Coffey, M. (2000). Training to teach in higher education: A research agenda. Teacher Development: *An International Journal of Teachers’ Professional Development*, 4(1), 31-44.
- Holton, E. F. (1996). The flawed four-level evaluation model. *Human Resource Development Quarterly*, 7(1), 4-21.

- Knight, P., Tait, J., & Yorke, M. (2006). The professional learning of teachers in higher education. *Studies in Higher Education*, 31(3), 319-339.
- Madrid-Izquierdo, J. M. (2005). La formación y evaluación del profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior. *Revista Educación*, 23, 43-68.
- Pickering, A. M. (2006). Learning about university teaching: Reflections on a research study investigating influences for change. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 319-335.
- Pineda, P., Ucar, X., Moreno, V., & Belvis, E. (2011). Evaluation of teachers' continuing training in the early childhood education sector in Spain. *Teacher Development*, 15(2), 205-218.
- Prebble, T., Hargraves, L., Leach, K., Naidoo, G., & Zepke, N. (2005). Impact of student support services and academic development programmes on student outcomes in undergraduate tertiary study: *A synthesis of the research 20*, 2013.
- Roxå, T., & Mårtensson, K. (2008). Strategic educational development: A national swedish initiative to support change in higher education. *Higher Education Research & Development*, 27(2), 155-168.
- Rust, C. (1998). The impact of educational development workshops on teachers' practice. *Internacional Journal for Academic Development*, 3, 72-80.
- Stes, A., Min-Leliveld, M., Gijbels, D., & Van Petegem, P. (2010). The impact of instructional development in higher education: The state-of-the-art of the research. *Educational Research Review*, 5(1), 25-49. doi: 10.1016/j.edurev.2009.07.001
- Torra-Bitlloch, I. (2011). Identificación, desarrollo y evaluación de competencias docentes en la aplicación de planes de formación dirigidos a profesorado universitario” simposio “Competencias docentes y formación del profesorado universitario. un trabajo conjunto en el seno de la universidad pública catalana. III Congreso Internacional De Nuevas Tendencias En La Formación Permanente Del Profesorado, Barcelona.
- Valcarcel-Cases, M. (2003). La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea de educación superior. (Programa Estudio y análisis destinado a la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de la actualidad del profesorado universitario). España
- Weurlander, M., & Stenfors-Hayes, T. (2008). Developing medical teachers' thinking and practice: Impact of a staff development course. *Higher Education Research & Development*, 27(2), 143-153.

Análisis y evaluación de un proyecto interdisciplinar de desarrollo afectivo y social en Educación Secundaria.

M^a Luisa Sevillano García 

José Manuel Sáez López 

Katia Sanz Chouquet 

Rebut: 08/05/2022 Acceptat: 30/05/2022

RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo general analizar el impacto de un proyecto colaborativo en el aula, considerando las características del adolescente, revisando los cambios que tienen lugar en esta etapa de la vida, haciendo especial hincapié en el entorno escolar, se revisa el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria, con mención específica a la asignatura de música. En la implementación de un proyecto de la Ópera como un Vehículo de Aprendizaje, se recogen las ventajas que los proyectos de tipo colaborativo con un análisis del aprendizaje cooperativo desde un enfoque interdisciplinar y como proceso transformador. La muestra es de 81 participantes en el grupo experimental, con variedad de instrumentos para la recogida de datos: un cuestionario de diseño propio. En los datos cuantitativos no se aprecian mejoras significativas en la autoestima, motivación de logro, empatía y cohesión de grupo. Los análisis nos muestran diferencias significativas en el grupo experimental en cuanto al aumento de la puntuación de liderazgo. Sobre el desarrollo afectivo y social, sí hemos podido comprobar el efecto de la intervención en aspectos como el apoyo social percibido, el liderazgo o la disminución del rechazo, tomando las variables principales de nuestro estudio (autoconcepto, empatía, motivación de logro y cohesión de grupo) como mediadoras o covariables.

Palabras clave: autoconcepto; didáctica; empatía; enseñanza secundaria; motivación;

ABSTRACT

The general objective of this study is to analyze the impact of a collaborative project in the classroom, considering the characteristics of the adolescent, reviewing the changes that take place in this stage of life, with special emphasis on the school environment, reviewing the curriculum of Compulsory Secondary Education, with specific reference to the subject of music. In the implementation of an Opera project as a Learning Vehicle, the advantages of collaborative projects are collected with an analysis of cooperative learning from an interdisciplinary approach and as a transformative process. The sample is made up of 81 participants in the experimental group, with a variety of instruments for data collection: a self-designed questionnaire. In the quantitative data, significant improvements in self-esteem, achievement motivation, empathy and group cohesion are not appreciated. The analyzes show us significant differences in the experimental group in terms of the increase in the leadership score. Regarding affective and social development, we have been able to verify the effect of the intervention on aspects such as perceived social support, leadership or reduction of rejection, taking the main variables of our study (self-concept, empathy, achievement motivation and cohesion of group) as mediators or covariates.

Key words: self-concept; didactics; empathy; secondary education; motivation

UTE. Revista de Ciències de l'Educació
2022 núm. 1. Pàg. 234-248
ISSN 1135-1438. EISSN 2385-4731
<http://revistes.publicacionsurv.cat/index.php/ute>



DOI: <https://doi.org/10.17345/ute.2021.2.3041>

1. Introducción

Agradecemos a la Comisión que tuvo la feliz idea y se responsabilizó del inmenso y por otra parte, justo y gratificante trabajo, de organizar un homenaje a Ángel-Pío y las Tecnologías, que nos haya invitado a participar en él. Con nuestro reconocimiento y gratitud a este grupo y al propio homenajeado hemos preparado en equipo, como le gustaba trabajar a él, esta colaboración. Cuán pronto se va la vida, nuestras vidas son los ríos que fluyen y van a la mar, así cantó nuestro poeta y tú lo has vivido ya. Desde tu Burgo de Osma en Soria, seca, pero con río, fuiste por Barcelona, la gran metrópoli vanguardista y terminaste como impulsor de la Didáctica en Tarragona, en su nueva Universidad junto al mar. Integraste y abrazaste ambas realidades. Ángel-Pío González Soto a quien conocimos, con quien mantuvimos contactos cordiales y académicos, a quien apreciamos por su reciedumbre de carácter castellano, de quien valoramos su formación clásica y su valor por la amistad, quien supo adaptarse a las circunstancias sociales, culturales que asumió con realismo y gallardía y siempre desde el respeto. Maestro de Enseñanza Primaria, Licenciado en Pedagogía y Doctor en Ciencias de la Educación. Ejerce profesionalmente como Catedrático de Universidad en el Área de Didáctica y Organización Escolar en el Departamento de Pedagogía, de la Universitat Rovira i Virgili. Una trayectoria parecida a la nuestra. Como especialista proyectó su actividad en el ámbito de la educación formal y de la no formal. Destacan, en el primero, estudios de didácticas específicas en torno al lenguaje, las matemáticas y la física. En el segundo, estudios sobre formación profesional y ocupacional, formación de formadores, organización de instituciones no formales. En ambas desarrolla una amplia línea de investigación en relación a la incorporación y la formación en Tecnologías de la Información y de la Comunicación. Igualmente es amplio el número de publicaciones derivadas de su trayectoria investigadora libros, artículos, ponencias, conferencias. Destacamos de él, además de su profesionalidad, su jovialidad y su gran entrega a la Universidad.

2. Contextualización

2.1. Características del alumnado de E.S.O.

Las 8 leyes orgánicas del período democrático LOMLOE, (2021), LOMCE (2006), LOE (2006), LOCE (2002) LOPEG (1995) , LOGSE (1990), LODE (1985), LOECE (1980) contemplan, primero normalmente en sus preámbulos y luego en el articulado, claramente reflexiones doctrinales y objetivos para la Enseñanza Secundaria Obligatoria (en adelante (ESO) relacionados con nuestro tema de investigación

Los estudiantes que forman parte de la presente investigación son personas de 12 a 16 años. Las peculiaridades de esta etapa vital y estudiantil, denominada adolescencia, aconsejan abordar con cierto detalle aspectos de su desarrollo que pueden influir en los aspectos que vamos a investigar: el desarrollo afectivo y social. Hay cierto acuerdo en considerar la etapa adolescente como complicada, caracterizada por la rebeldía, las conductas arriesgadas y la irresponsabilidad, (Buchanan y Holmbeck, 1998). La imagen se ve influida, por estereotipos negativos dominantes en la opinión pública. (Casco y Oliva, 2005). Estas expectativas pueden transformarse en profecías autocumplidas. Podemos considerar la adolescencia como la etapa de elaboración de la identidad de cada sujeto. Durante un periodo de tiempo experimentan el desarrollo de los deseos y pulsiones sexuales acompañadas de los cambios físicos propios de la pubertad que tendrán una gran influencia a nivel emocional. El tránsito hacia la edad adulta se produce de manera variada dependiendo de los individuos, del contexto y el entorno. El incluir los estudios de ESO en el ámbito de los institutos, en opinión del autor (Lillo, 2004) ha acelerado la edad de entrada en la adolescencia, aproximando a los niños de 1º de ESO a compañeros que ya son plenamente adolescentes.

El rasgo más característico de esta etapa es la simultaneidad de funcionamientos infantiles y adultos, expresada en la crisis de la adolescencia. Hay tres factores que determinan o condicionan la conducta del adolescente:

- Relación con los padres: el estadio de dependencia emocional infantil ha de ser sustituido por otro de mayor independencia afectiva.
- Relación con los amigos: la identificación con sus pares es parte de la adquisición de la identidad propia.
- Visión de sí mismo como persona: esto le lleva a la exploración del mundo externo, donde puede probar las nuevas posibilidades que se le ofrecen.

En este sentido podemos hablar de cinco grandes hitos del desarrollo psicosocial del adolescente (Diz, 2013): la consecución de la independencia de los padres, la relación con sus iguales, el incremento de la importancia de la imagen, el desarrollo de la propia identidad y la importancia de la competencia emocional y social (Gaete, 2015), que influirán en el manejo y control de las propias emociones y en la relación efectiva con otros.

La primera socialización del adolescente se produce en el seno familiar. Este contexto es complejo y tiene también función educativa. Una buena funcionalidad familiar (familias sanas, donde hay una buena comunicación y roles bien delimitados, así como el nivel económico y sociocultural de la propia familia) así como el nivel económico y sociocultural de la propia familia, parece estar relacionada con el desarrollo y consolidación de las habilidades sociales del adolescente (Esteves, Paredes, Calcina, y Yapuchura, 2020; Pulido y Herrera, 2020).

La ansiedad por desarrollarse es palpable en la acción, donde comienzan a hacerse evidentes los deseos de sobresalir por encima de los demás o lograr ser admirado. El anhelo de crecer convive con el temor de lo desconocido y de enfrentarse a problemas en solitario, pero solo actuando se consigue poner en práctica las propias capacidades y deshacer el vínculo con la infancia. No hay un acuerdo claro respecto a cuándo comienza y finaliza la adolescencia (Gaete, 2015). Su inicio se asocia a la pubertad, que es un fenómeno biológico, y su término a cuestiones psicosociales (asunción de responsabilidades). La forma de estar en el mundo de los adolescentes no es una forma acabada, sino que podría decirse que tratamos con personas en desarrollo (Moreno, en Coll, 2010). La adolescencia es un concepto sociocultural, muy mediatizado por la sociedad occidental (Epstein, 2008). De hecho, muchas sociedades preindustriales, según los estudios antropológicos de Schlegel y Barry III (1991) ni siquiera poseen el término “adolescencia” También resaltan que no necesariamente esta adolescencia presenta signos de comportamiento antisocial. Curiosamente los problemas de la adolescencia empiezan a aparecer en estas culturas en el momento de darse ciertas influencias occidentales: escolarización, televisión, cine...El concepto de adolescencia es relativamente nuevo y objeto de estudio a partir del siglo XX, (Mercader, 2020).

El alumnado objeto de nuestro estudio pertenece a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Se encuentra, por tanto, en plena adolescencia, en concreto entre los 12 y los 16 años. Se extiende hasta la consecución de la madurez. Dicha madurez puede ser entendida desde tres ámbitos:

- Madurez biológica: la más evidente, que suele identificarse con el término de adolescencia, a pesar de que no son sinónimos.
- Madurez psicológica: caracterizada por la construcción de una nueva identidad y por los cambios emocionales e intelectuales que desembocarán en la edad adulta.
- Madurez social, vinculada al proceso de emancipación.

La llamada crisis de la adolescencia se puede asociar a varios factores (Fierro, en Coll,2010): Inicio abrupto de los cambios puberales. Prolongación de la duración de la adolescencia Falta de sincronización en los procesos de desarrollo fisiológicos, intelectuales, morales, afectivos y sociales. Presiones sociales por la adquisición de la madurez y la responsabilidad del adulto

Tradicionalmente la adolescencia se divide en tres etapas con unas características propias cada una de ellas. Hay que señalar, sin embargo, que los adolescentes no enfrentan todos los cambios a la vez y que los cambios en el requieren cambios en las prácticas de su entorno (Moreno, en Coll, 2010).

La conducta afectiva se interioriza y es la etapa donde se establecen fuertes lazos amorosos y de amistad. Aparecen relaciones muy intensas en forma de pandillas, clubs etc., y se adoptan signos comunes de identidad. Aumentan las expectativas académicas y generalmente, el contexto del adolescente espera que este se esté preparando para su futuro. A nivel de independencia, los conflictos llegan a su apogeo, para declinar después en la etapa tardía Todo como consecuencia de una búsqueda de valores propios y de autonomía. La aceptación del propio cuerpo mejora, aunque sigue dominando la preocupación por la apariencia externa. En cuanto al desarrollo de la identidad, hay un aumento de la empatía y de la capacidad intelectual. Es la etapa de las grandes elecciones y de decisiones personales sobre el proyecto de vida como adulto. Hay una mayor integración de la propia independencia dentro del seno familiar. El grupo de amigos pierde importancia para circunscribirse a pocas personas. En cuanto al desarrollo de la identidad, aparece una visión más realista y comprometida, con una clara orientación hacia objetivos prácticos.

1.2. La madurez biológica.

Los cambios físicos asociados a la adolescencia reciben el nombre de pubertad. Este complejo proceso se asocia con la madurez sexual y se acompaña de muchos cambios en aspectos y sistemas del cuerpo. Los cambios se pueden concretar en dos ámbitos: Cambios anatómico-estructurales y cambios funcionales. Los factores ambientales, por ejemplo, una mala alimentación, pueden retrasar, pero no impedir, el inicio de la pubertad. Este retraso o adelanto en el desarrollo ocasiona muchas veces consecuencias en el ajuste psicológico (Coleman y Hendry, 2003). El desarrollo desigual de las diversas partes del cuerpo hace que el adolescente se vea a sí mismo o sea visto desde fuera con torpeza psicomotriz. Las sensaciones sobre su propio cuerpo se encuentran en la base de muchas inseguridades, por lo que el adolescente buscará el reaseguramiento por comparación con los demás o averiguando qué es lo que se piensa de él. Todos los cambios biológicos están relacionados con los psicológicos. El grado de satisfacción o insatisfacción con la apariencia física, también influido por el canon cultural, incide en el nivel de autoestima y como veremos esto puede estar relacionado con la motivación de cara al aprendizaje. Con la aparición de los primeros signos de transformación puberal emerge la adolescencia. En la adolescencia, la búsqueda de esta imagen ideal puede propiciar un incremento de la actividad física. La práctica del deporte influye en la inteligencia emocional y la motivación del alumnado, siendo un elemento predictor de dimensiones como estado de ánimo o adaptabilidad (Vaquero-Solís, Amado, Sánchez-Oliva, Sánchez-Miguel, e Iglesias-Gallego, 2020)

1.3. Madurez psicológica: Razonamiento y desarrollo intelectual

Piaget (1979) afirmaba que el carácter fundamental de la adolescencia es la inserción del individuo en la sociedad de los adultos. Focaliza el cambio al estado adolescente en la aparición de lo que se ha dado en llamar “operaciones formales”. Posteriormente ha habido tanto críticas como revisiones de la teoría piagetiana, poniendo en duda que realmente existan estadios discretos de desarrollo cognitivo. Además, en las tareas en las que se ha evaluado la construcción de las operaciones formales, la actuación de los sujetos ha manifestado influencia de los contenidos en la resolución de las diferentes pruebas (Madruga y de León, 1997), por lo que se pone en duda el fundamento de la teoría, a saber, que haya operaciones “formales” libres de contenido. La teoría, aun así, sigue siendo un punto de referencia para investigar este tipo de comportamiento intelectual.

El cambio cognitivo requiere una intelectualidad y una afectividad diferente a la utilizada por los niños. Por ello el adolescente puede construir sistemas o conjuntos de conocimientos organizados, recapacitando más allá del presente, desarrollando el pensamiento formal. Este tipo de pensamiento se caracteriza por

- a. Razonar sobre posibilidades.
- b. Razonar sobre el futuro, aumentando la capacidad de planificación.
- c. Razonar sobre hipótesis.
- d. Razonar sobre el propio razonamiento.

Esta transformación es progresiva y está relacionada con el medio social en el que el adolescente se desenvuelve, que influye notablemente en el ritmo de madurez intelectual del individuo. También en este contexto aparecen cinco elementos implícitos en el desarrollo intelectual de la persona:

- Mejoras en la atención selectiva.
- Mejoras en la memoria, tanto a corto como a largo plazo.
- Incremento en la velocidad de procesamiento de la información.
- Mejoras en las estrategias organizativas
- Más capacidad de pensar en los procesos propios y mayor conciencia de sí mismo.

La autoestima parece tener un papel predominante en la predicción de los síntomas emocionales en el ajuste psicológico del adolescente, lo cual significa que aquellos con mayor autoestima podrían enfrentarse mejor a situaciones estresantes (Montoya, Schoeps, Tamarit y González, 2019).

1.4. Contribución de la institución educativa al desarrollo del adolescente

El centro formativo como contexto cotidiano, juega un papel relevante en el conjunto de dicha transición, papel que debe ser concretado no solo en un apoyo explícito sino en los objetivos generales de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. El llevar a cabo este apoyo supone retos a la organización escolar que implican cambios y prioridades en la práctica habitual que debe tener su papel socializador y prestar atención a cuatro aspectos centrales:

- Necesidades evolutivas, donde se trata de armonizar los objetivos académicos y los de la formación integral de los estudiantes. Adaptación a las metas de los adolescentes; que implica conocer las aspiraciones y metas de los estudiantes para ayudarles a crecer en el sentido de identidad y valor de uno mismo. Desarrollo de la autoestima, en la medida en que se incluyan en los planes de estudios actividades que mejoren el autoconocimiento de los estudiantes y su responsabilidad. Desarrollar pautas de socialización, para contribuir a que los estudiantes aprendan a escuchar, a intercambiar puntos de vista distintos y a participar.

Uno de los objetivos de la Educación Secundaria es promover la autonomía en los alumnos y aprender a aprender, lo que agrupa un conjunto de habilidades metacognitivas que no siempre están presentes en las aulas.

Para enseñar a aprender, el docente debe enseñar un conjunto de procedimientos promoviendo y evaluando su uso estratégico. Una estrategia de aprendizaje tendría así tres pasos:

- Planificación antes de iniciar la tarea
- Supervisión o autorregulación mientras se realiza
- Autoevaluación al concluir la actividad

La educación secundaria se sitúa en el medio de una tensión entre la educación entendida como un desarrollo integral del alumno y la educación como preparación para el mundo profesional, mediante los conocimientos y las estrategias de resolución de problemas, funciones y fines de la Educación Secundaria Obligatoria. (Olmeda, 2011) Este debate sobre las funciones de la Educación Secundaria (Brague, 2016), viene ejemplificado en las visiones antagónicas de pensadores como Dewey u Oakeshott, que sería lo mismo que decir entre el pragmatismo americano, donde el aprendizaje enseña fundamentalmente a resolver problemas o el enfoque liberal asentado en la tradición y la historia. (Olmeda, 2011). La LOGSE trató de paliar esta situación, considerando el graduado en Educación Secundaria Obligatoria como la única vía de acceso a la formación profesional, salvo para

los ciclos superiores, en los que se exigía también el Bachillerato. La LOE establece una mayor flexibilidad en cuanto a la configuración de asignaturas de 4º de ESO, estableciendo diferentes itinerarios.

En líneas generales y estudiando los diversos ordenamientos legales de la ESO podemos decir en relación a la cuestión estudiada que debe contribuir a desarrollar en los alumnos las competencias que les permitan:

- a. Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar tolerancia, cooperación y solidaridad entre personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos y la igualdad de trato y oportunidades entre mujeres y hombres, como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.
- b. Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
- c. Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar la discriminación de las personas por razón de sexo o por cualquier otra condición o circunstancia personal o social.
- d. Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás
- e. Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.
- f. Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.
- g. Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad.
- h. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.

2. Metodología de la investigación

La presente investigación tiene como objetivo general analizar el impacto de un proyecto interdisciplinar y colaborativo en el aula. Es de tipo mixto donde se complementan la metodología cuantitativa y cualitativa. La aportación de este estudio al campo de la investigación en didáctica, en especial en el ámbito de los proyectos colaborativos de carácter innovador, entronca con el campo al que dedicó muchos esfuerzos, ideas, reuniones, propuestas el Profesor Ángel-Pío, homenajeado con esta contribución.

2.1. Objetivos

Los objetivos que nos planteamos al abordar la investigación son:

1. Estudiar la relación entre el rendimiento académico y la participación en el proyecto
2. Descubrir y medir aquellos aspectos de la inteligencia emocional que se ven mejorados
3. Analizar el grado de satisfacción de profesores y estudiantes.
4. Valorar en qué medida cambian las prácticas pedagógicas de quienes han seguido esta metodología
5. Profundizar en la psicología del adolescente y en su desarrollo afectivo y social, dilucidando los diferentes constructos que la forman.
6. Estudiar la relación de los procesos emocionales y sociales del alumno
7. Analizar las diferentes dificultades y obstáculos que encuentra el proyecto en su desarrollo e implantación.
8. Identificar variables principales de nuestra investigación como autoestima, motivación, empatía, cohesión de grupo, relación con los padres, relación con los amigos, visión de sí mismo como persona, pautas de socialización, madurez psicológica, madurez social

2.2. Instrumentos

Los instrumentos de medida quedan establecidos de la siguiente manera:

1. Un cuestionario de autoinforme con el que pretendemos obtener datos acerca de autoconcepto, empatía, cohesión de grupo y motivación. El cuestionario se realizó tomando como base otros ya existentes que medían los constructos que queremos

analizar y se contó con un grupo de expertos para su validación. Los datos de los cuestionarios fueron tratados de manera estadística, con el fin de realizar un análisis descriptivo y de manera factorial en las respuestas procedentes. Para complementar los hallazgos de este cuestionario, se ha recurrido también a otro modelo de investigación sobre Inteligencia Emocional, el TIEFBA, que sirve como complemento a los resultados del cuestionario de elaboración propia.

2. Un sociograma, donde el estudiante muestra sus preferencias y rechazos hacia sus iguales por el método de nominación directa, con el que obtuvimos medidas de cohesión de grupo y estatus sociométrico de los participantes y fuimos capaces de analizar los cambios que se producen respecto del principio y el final del curso. Para el sociograma utilizamos una plantilla, en la que el estudiante realiza elecciones y rechazos de acuerdo a sus preferencias. Esto nos ha servido para crear unos gráficos a través del programa Gephi, que ofrecen información relevante sobre el estatus de cada estudiante.

3. Resultados

Desde un análisis descriptivo (tabla 1) y la aplicación de un estudio causal se pretenden medir cuatro factores o constructos que forman parte del aspecto afectivo del alumno que queremos estudiar: autoconcepto, motivación de logro, cohesión de grupo y empatía, para comprobar que estos factores están presentes en los resultados recogidos.

Grupo investigación		Puntuación Z (LOGRO_POST)	Puntuación Z (COHESION_POST)	Puntuación Z (EMPATIA_POST)	Puntuación Z AUTOOCONCEPTO_POST)
Control	Media	,1002768	,2204638	,0757657	,2144187
	N	95	96	95	95
	Desv. Desviación	,96786532	,97274573	,88559984	,92598174
	Asimetría	-,385	-,331	-,225	-,637
	Mínimo	-2,47475	-2,08015	-2,80240	-2,13358
	Máximo	2,04063	2,08263	2,68440	1,40705
	Rango	4,51539	4,16278	5,48680	3,54064
Experimental	Media	-,0547406	-,2928350	-,0589979	-,1382864
	N	81	81	80	80
	Desv. Desviación	,94749040	,98932761	,99633272	,94622660
	Asimetría	-,075	-,194	,060	-,431
	Mínimo	-2,20914	-2,54268	-2,19275	-2,42864
	Máximo	2,04063	1,85137	2,37958	1,40705
	Rango	4,24977	4,39405	4,57233	3,83569
Total	Media	,0289335	-,0144357	,0141595	,0531821

Grupo investigación		Puntuación Z (LOGRO_POST)	Puntuación Z (COHESION_POST)	Puntuación Z (EMPATIA_POST)	Puntuación Z AUTOCONCEPTO_POST)
	N	176	177	175	175
	Desv. Desviación	,95894418	1,01065025	,93751117	,94909017
	Asimetría	-,238	-,254	-,095	-,520
	Mínimo	-2,47475	-2,54268	-2,80240	-2,42864
	Máximo	2,04063	2,08263	2,68440	1,40705
	Rango	4,51539	4,62531	5,48680	3,83569

Tabla 1. Datos descriptivos.

En cuanto a la fiabilidad de las subescalas (tabla 2) que obtenemos una vez eliminados los ítems con cargas factoriales bajas, las tablas nos proporcionan la siguiente información:

Alfa de Cronbach	N de elementos	Subescala
,640	6	Motivación de logro
,774	5	Cohesión de grupo
,724	6	Empatía
,777	4	Autoconcepto

Tabla 2. Fiabilidad de Alfa de Cronbach

Se realiza un contraste ANOVA de dos factores con medidas repetidas en un factor en cada una de las variables o subescalas definidas anteriormente. Los factores son el grupo de investigación y el tiempo transcurrido representado por la medida en el pretest y el postest. El pretest aparece en la columna “tiempo” como momento 1 y el postest como momento 2.

Grupo investigación	tiempo	Media	Desv. Error	Sig
Control	1	,165a	,099	,45
	2	,242a	,096	,45
Experimental	1	-,133a	,108	,85
	2	-,153a	,105	,85

Tabla 3. ANOVA para la variable LOGRO en relación a los grupos y el momento

Respecto al logro (tabla 3), podemos observar como el punto de partida entre los grupos de control y experimental es distinto, ya que parten de medias muy diferentes. En la medida postest la puntuación del grupo de control ha aumentado a ,242 mientras que la del grupo experimental ha descendido a -,153. A pesar de este cambio no se llega al nivel de significatividad.

Grupo investigación	tiempo	Media	Desv. Error	Sig
Control	1	,198	,150	,188
	2	-,198	,150	,188
Experimental	1	,513	,148	,001
	2	-,513	,148	,001

Tabla 4. Comparación por parejas, variable COHESIÓN

Respecto a la “Cohesión”, (tabla 4) teniendo en cuenta la variable tiempo junto con la de grupo de investigación, vemos que el momento final (tiempo 2) sí tiene diferencias significativas entre el grupo de control y el experimental a favor del grupo de control. Hay que tener en cuenta que ambos grupos parten con puntuaciones muy diferentes en el tiempo, lo que influye en parte en el resultado final. Las diferencias inter-sujetos se mantienen no significativas.

Grupo investigación	tiempo	Media	Desv. Error	Sig
Control	1	-,021	,139	,880
	2	,021	,139	,880
Experimental	1	,103	,142	,468
	2	-,103	,142	,468

Tabla 5. Comparaciones por parejas. Variable EMPATÍA

En la empatía (tabla 5), en el pretest los grupos parten de situaciones diferentes no significativas, teniendo mayores puntuaciones el grupo experimental. Podemos ver en la siguiente tabla como la situación alcanzada inter- sujetos tampoco es significativa, existiendo una diferencia de medias en el grupo experimental mayor que en el grupo de control, siendo mayor la media de puntuaciones en el pretest que en el postest.

Grupo investigación	tiempo	Media	Desv. Error	Sig
Control	1	,134	,099	,423
	2	214	,096	,423
Experimental	1	-,113	,109	,893
	2	-,128	,105	,893

Tabla 6. Estimaciones variable AUTOCONCEPTO

Respecto al “autoconcepto” (tabla 6), los grupos control y experimental parten de situaciones muy distintas al inicio de curso, como puede verse en la tabla con las medias obtenidas en cada uno de los momentos, siendo más baja la media en el grupo experimental. Este grupo, alcanza una puntuación ligeramente más baja al final de la intervención en el postest, mientras que en el grupo de control hay un ligero incremento. Sin embargo, y a pesar de lo anteriormente señalado, tras la intervención tampoco encontramos diferencias significativas dentro de cada grupo dependiendo de la medición pretest-postest.

4. Conclusiones

1. Respecto del rendimiento académico, hemos podido comprobar su correlación con el autoconcepto De las narraciones se deduce una mayor implicación del alumno en su proceso de aprendizaje desde un punto de vista amplio, contemplando la toma de decisiones de cara a su futuro académico. El aprendizaje cooperativo si desarrolla

otras habilidades interpersonales que no se descubren en el aprendizaje individual y que muchas veces son difícilmente medibles.

2. Respecto de la relación entre el desarrollo afectivo y social del alumno los informantes destacan mejoras en cuestiones como la cohesión del grupo, la autoestima, la capacidad de escucha y la empatía. También es relevante destacar el aumento de los lazos entre centro educativo y realidad, siendo este binomio una de las fortalezas más significativas, que lo liga al *learning by doing*, confiriéndole un carácter activo y motivador.
3. En aspectos como la motivación percibida por parte del profesorado, y la relatada por los propios participantes, o el autoconcepto referido a mejoras en el asertividad del alumnado, se incide en la presencia de cambios debidos a la intervención.
4. Hemos visto que no en todos los casos, un trabajo cooperativo aumenta la cohesión de los grupos. El trabajo en equipo pone en evidencia muchas características de alumnos que de otra manera (una clase tradicional, con trabajo individual) no se manifestarían. En alguno de los grupos, los alumnos menos colaboradores se han visto rechazados por sus compañeros por su falta de compromiso con el objetivo final. A este respecto debemos plantearnos cómo trabajar la motivación con dichos alumnos, para lograr una implicación mayor en los objetivos del grupo.
5. Hemos constatado que la participación hace sobresalir a algunos líderes que de otra manera pasarían desapercibidos. También hay una clara mejora en la capacidad de conocer las preferencias de los compañeros respecto de uno mismo (realismo perceptivo).
6. Hemos podido comprobar la dificultad de obtener grupos homogéneos, no tanto en lo referido a las puntuaciones del cuestionario, sino respecto al ecosistema que forman, con relaciones complejas y cambiantes
7. Sobre los motivos de aceptación y rechazo por lo general, el creerse superior es negativo, así como el “ser simpático” es lo más apreciado. Apreciamos un cambio en los motivos para el liderazgo académico dado que tras la intervención la capacidad de “ser trabajador” pasa a ser más relevante que el resto.
8. Sobre el desarrollo afectivo y social, sí hemos podido comprobar el efecto de la intervención en aspectos como el apoyo social percibido, el liderazgo o la disminución del rechazo, tomando las variables principales de nuestro estudio (autoconcepto, empatía, motivación de logro y cohesión de grupo) como mediadoras o covariables.
9. Respecto de las dificultades para llevar a cabo este proyecto y en general, los proyectos de innovación que requieran de intersdisciplinariedad, se subraya de

manera unánime la necesidad de flexibilizar espacio, currículum y horarios, dado que la estructura rígida actual

10. El análisis de redes aplicado al ecosistema de aula en combinación con el trabajo cooperativo es un campo de investigación que puede aportar mucha luz al comportamiento de los grupos y ser una referencia a la hora de prevenir y tratar problemas de gran relevancia como el acoso escolar o la mejora del clima de aula. La posibilidad de realizar análisis dinámicos de redes, donde se muestra “en vivo” la evolución de las relaciones interpersonales de los actores nos brinda una herramienta de suma importancia pedagógica.
11. Dado que nos movemos en una etapa de la vida en la que el “yo” social del adolescente cobra gran relevancia, es importante investigar la relación de ese perfil o estatus social con el rendimiento académico, el autoconcepto y la motivación escolar, para de esa manera desarrollar intervenciones que de un modo integral ayuden a la mejora en estos aspectos. En esta misma línea, es interesante la posibilidad de definir la influencia del clima de aula en las variables motivacionales del individuo.
12. Creemos que la bondad de los proyectos cooperativos no está tanto en la mejora del rendimiento académico individual sino en la de los procesos interpersonales, la conciencia de pertenecer a un grupo que trabaja para un objetivo común y la promoción de los valores socio afectivos que hacen más humana y más democrática nuestra sociedad. Esta podría ser otra línea de investigación a desarrollar en un futuro.

5. Referencias Bibliográficas

- Brague, R. (2016) Moderadamente modern BAC, Madrid
- Buchanan, C. M. y Holmbeck, G. N. (1998). Measuring beliefs about adolescent personality and behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 27, 607-627.
- Casco, F. Casco y Oliva, A. (2005) Valores y expectativas sobre la adolescencia: discrepancias entre padres, profesores, mayores y adolescentes. *Infancia y Aprendizaje*, 28:2, 209-220, D.O.I. <https://doi.org/10.1174/0210370053699302>
- Coll, C., Bustos, A., Córdoba, F., Del Rey, R., Engel, A., Escaño, J., y Onrubia, J. (2010). *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria* (No. 373.5). Instituto de Formación del Profesorado. Investigación e Innovación Educativa

- Coleman, J. C. y Hendry, L. B. (2003). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Ediciones Morata.
- Diz, J. I. (2013). Desarrollo del adolescente: aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatra Integral*, 17(2), 88-93
- Esteves, A. R., Paredes, R. P., Calcina, C. R., y Yapuchura, C. R. (2020). Habilidades Sociales en adolescentes y Funcionalidad Familiar. *Comunicación*, 11(1), 16-27.
- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista chilena de pediatría*, 86(6), 436-443.
- Lillo, J. L. (2004). Crecimiento y comportamiento en la adolescencia. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 90, 57-71
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Publicado en: «BOE» núm. 340, de 30/12/2020.
- Madruga, J. A. G. y de León, P. P. (Eds.). (1997). *Psicología evolutiva:(Tomo II)*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Mercader, A. (2020). Problemas en el adolescente, mindfulness y rendimiento escolar en estudiantes de secundaria. Estudio preliminar. *Propósitos y Representaciones*, 8(1), 1- 18.
- Montoya, I. Schoeps, K. Tamarit, A. y González, R. (2019). Competencias emocionales y autoestima en la adolescencia: Impacto sobre el ajuste psicológico. *Revista De Psicología Clínica Con Niños y Adolescentes*, 6(1), 51-56.
- Olmeda, G. J. (2011). Funciones de la Educación Secundaria en la sociedad actual. Edetania. *Estudios y propuestas socioeducativas*, 39, 27-41.
- Piaget, J. (1979). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Paidós
- Pintrich, P. R., Schunk, D. H. y Luque, M. L. (2006). *Motivación en contextos educativos*
- Pulido, F. y Herrera, F. (2020). Estados emocionales contrapuestos e inteligencia emocional en la adolescencia. *Psicología Desde El Caribe: Revista Del Programa De Psicología De La Universidad Del Norte*, 37(1)
- Schlegel, A. y Barry Iii, H. (1991). *Adolescence: An anthropological inquiry*. Free Press.
- Vaquero-Solís, M, Amado. D, Sánchez-Oliva, D, Sánchez-Miguel, P. A, y Iglesias-Gallego, D. (2020). Inteligencia emocional en la adolescencia: motivación y actividad física. *Revista Internacional De Medicina Y Ciencias De La Actividad Física Y Del Deporte*, 20(77), 119.



Á n g e l - P í o G o n z á l e z S o t o

SEMBLAÇA PERSONAL

Educación transformadora. Una visión desde el recuerdo y el retiro activo

Luciano Pérez Martínez

Rebut: 23/05/2022 Acceptat: 31/05/2022

RESUMEN

El desarrollo de la actividad profesional está jalonada por personas y hechos que nos influyen, algunos aparecen antes de que nacéramos, otros aparecen en vida, algunos otros nos dejan, a otros quizá a pesar nuestro, los tengamos que dejar, pero todos nos influyen, si tenemos suerte, nos trasladarán la magia de que hemos hecho algo que ha sido importante para muchas personas, a la vez que disfrutábamos, si la fortuna además nos sonrío, quizá nos permita tener la visión del arcano capaz de intentar descifrar el futuro, reflexionando sobre los aspectos que nos ha regalado nuestra humanidad, en nuestro pasado, vistos, a través de los cristales de la implicación y la experiencia, ahora desde el retiro activo, con el conocimiento y la educación como catalizadores necesarios, para que la vida se manifieste de principio a fin y que incluso pueda trascender, en el propio beneficio y de los demás.

Breve descripción de la visión desde el retiro activo, de la encrucijada actual de la humanidad, compartida con el recuerdo común de un amigo, que se ha marchado.

Palabras clave: educación; libertad; compromiso; sociedad; progreso; colaboración; integración

ABSTRACT

The development of professional activity is marked by people and events that influence us, some appear before we were born, others appear in life, some others leave us, others perhaps in spite of ourselves, we have to leave them, but they all influence us, if we are lucky, they will transfer to us the magic that we have done something that has been important for many people, while we enjoyed ourselves, if fortune also smiles at us, perhaps it will allow us to have the vision of the arcane capable of trying to decipher the future, reflecting about the aspects that our humanity has given us, in our past, seen, through the glasses of involvement and experience, now from active retirement, with knowledge and education as necessary catalysts, so that life manifests itself from start to finish and that can even transcend, for the benefit of themselves and others.

Brief description of the vision from active retirement, of the current crossroads of humanity, shared with the common memory of a friend, who has left.

Key words: education; freedom; commitment; society; progress; collaboration; integration

UTE. Revista de Ciències de l'Educació
2022 núm. 1. Pàg. 250-257
ISSN 1135-1438. EISSN 2385-4731
<http://revistes.publicacionsurv.cat/index.php/ute>



DOI: <https://doi.org/10.17345/ute.2021.2.3208>

Cuando se escriben estas letras estamos sometidos a una convulsión que la humanidad y sobre todo occidente viene teniendo con una periodicidad de un siglo aproximadamente desde la creación de los modernos estados creados a luz de las ideas de la Ilustración.

Estos tiempos convulsos suelen acelerar procesos que han ido madurando a lo largo del tiempo, pero que no se decidían por una opción u otra, aunque en cada ocasión, cuanto más cerca, estos, se han acelerado en mayor medida dando lugar a procesos históricos que han devenido en algunos casos en dramáticos.

Las salidas en todo caso y a partir de las ideas de la Ilustración, han sido orientadas desde el método científico y el aprendizaje como eje fundamental de la sociedad, estableciéndose la enseñanza obligatoria como el factor fundamental de la preparación de los ciudadanos.

La información y la formación como elemento que modela el tipo de sociedades en el que viven y vivirán sus ciudadanos han tenido en estos últimos 20 años una evolución revolucionaria que ha cambiado la forma de ver las cosas.

Hoy es prácticamente inabarcable el conocimiento que un individuo puede aprehender y hacer operativo desde la perspectiva del modelo de conocimiento renacentista.

Pero tenemos herramientas que nos ayudan en función de nuestras necesidades, en su mayor parte “gratuitas”, pero con un gran tráfico de datos que proporciona una gran variedad de información sobre quien los usa, facilitando, que empresas de toda índole tengan unos perfiles, los más ajustados posibles, para ofrecer sus servicios, dejando en algunos asuntos por detrás a las mismísimas agencias de estadística de los países.

Hoy los modelos de países y sociedades surgidos después de la “guerra fría” y como consecuencia de los acuerdos y organismos surgidos después de la Segunda Guerra Mundial, Bretton Woods, ONU, OMC, etc., las sociedades y los modelos sociales han evolucionado, logrando en un principio reducir las diferencias en el reparto de rentas, pero hoy estas diferencias se están incrementando, la información y la gestión de la misma y la monetarización de todos y cada uno de los actos, lleva a choques internos y externos en todos los países, el efecto mariposa de cualquier hecho relevante en cualquier parte del globo, tiene consecuencias mayores o menores en todo él.

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible, último gran acuerdo de responsabilidad respecto a las próximas generaciones y a la nuestra, está “saltando por los aires”, ante las decisiones que toma cualquier país, para acomodarse a lo que considera “nueva realidad”, a veces también de manera injusta, incluso respecto a derechos fundamentales y violenta.

El dialogo tan añorado en estos momentos, frente a la violencia, ha sido, a pesar de periodos más o menos conflictivos, el que ha abierto la vía para tomar decisiones responsables y respetuosas.

Pero para que sean respetuosas, en primer lugar hay que respetarse a sí mismo, pero hoy la desinformación, en su mayor parte, es la moneda de cambio para el control de las sociedades en los momentos de crisis, con repercusión planetaria, que dentro de los países y a nivel mundial, llevan a la polarización, que hoy sufrimos más que nunca en los últimos tiempos, pero atenuada con el acompasado bálsamo “orwelliniano” de la presencia informativa continua, que a veces difícil de digerir para el “común de los mortales” .

Casi todo ahora está enfocado a resultados, por lo que la eficacia y la eficiencia de las sociedades no pasa a ser una cuestión menor, desde la demografía, pasando por las aulas, hasta el mundo de la empresa y de la participación política responsable, confundiendo a veces el fin con el medio, dejando atrás los valores estratégicos que han puesto en pie y mantenido nuestras sociedades.

La educación tiene ahora un papel mucho más importante que en cualquier otra etapa de la historia de la humanidad, pues hemos llegado a un punto que el propio desarrollo de las ideas de Planck, Eistein, Zsigmondy, Thomson, los Curie o Tesla, nos llevan a que podemos ser los autores de nuestra propia destrucción atómica y a poder disponer del siguiente nivel de información cuántica, prototipos virtuales, metaverso, para una mayor información predictiva y de gestión mediante modelos predictivos prototipados. apoyándonos en la nanotecnología y en el cada vez mayor conocimiento subatómico y de la composición de la materia incluida la fundamental como el bosón de Higgs y que todo ello pueda ser comunicado y recibido en tiempo real, al instante.

Aunque la educación ha partido en la historia reciente de la comunicación y transmisión de conocimientos del docente al discente de manera directa, con eficaces modelos que han tenido un profundo calado en las sociedades y países de sus épocas respectivas.

Hoy la educación “no formal” a través de todas las herramientas de comunicación, pasa a tener una gran relevancia en la formación de los individuos desde una edad cada vez más temprana, creando vínculos que trascienden incluso fronteras, incluidas las idiomáticas.

Es cierto que este fenómeno desde el punto de vista temporal, se puede entender como reciente, sobre todo en los 20 últimos años, pero está adquiriendo una importancia cada vez mayor, pues crea opinión, incluso antes que haya podido haber un proceso formativo

que permita evaluar la información autónomamente, dando lugar a formas de autónomas de pensamiento, en algunos casos de manera paralela a la realidad, que facilitan en general una manera más simple de entender las cosas que ocurren, descartando cualquier otra visión, lo que facilita la manipulación y la desafección.

La educación que emana de finales de los 60 y los 70 del siglo pasado, intenta ser integradora y suma a los estudiantes de familias más desfavorecidas a integrarse en estudios universitarios, pues en España los planes de desarrollo como consecuencia de la solicitud de entrada en la entonces CEE y de la salida de la autarquía y las crisis de principios de los 70, necesitan de una plena incorporación de recursos humanos cualificados a todos los sectores productivos.

Europa y el mundo habían sobrevivido a una gran catástrofe, una más y España “quería coger ese tren” el ritmo europeo de crecimiento.

En esta época de cambios, esperanzas y entusiasmos, con ambición renovadora desde todos los puntos de nuestro país sin distinción surgen talentos que van a propiciar la mayor transformación de España en siglos.

Nuestro Ángel-Pío, junto con otros pedagogos y profesionales en sus diferentes ámbitos, de manera comprometida asumen su importante papel para llevarla a cabo.

Esta transformación no se materializa solo en Europa, sino que la trasciende con un importante bagaje en América, universalizando el concepto colectivo de progreso.

Se actúa desde lo más cercano, dando lugar a proyectos de formación y actualización ciudadana, hasta foros intercontinentales de reflexión global para afianzar estos proyectos.

La universidad toma carácter y conciencia de la universalidad y el motor de cambio y progreso que supone.

Muchos son los proyectos que se ponen en marcha no solo en España, sino en Latinoamérica.

Ángel-Pío es un entusiasta motor y dinamizador en una gran parte de ellos.

Tengo la suerte de contar con su inestimable colaboración y de su equipo en múltiples iniciativas, que transforman el panorama de la formación ocupacional de manera irreversible, generado instrumentos didácticos colaborativos desde plataformas a grupos de trabajo sobre distintas tecnologías y sectores de actividad, pues en este sentido lo considero un polímata capaz de tratar distintas materias con un alto grado de eficiencia, como más adelante se ha podido comprobar.

Su trabajo universitario entroncaba a mi modo de ver con las más avanzadas teorías pedagógicas, debido a su inagotable inquietud de conocer todo lo que le rodeaba y su

capacidad y agudeza para encontrar siempre la definición más sencilla para lograr que cualquiera que estuviera alrededor de él lo entendiera y se incorporara al desarrollo de conocimiento activo.

A principios de los 80 del siglo pasado, tuve el honor de que me dejaran compartir inquietudes y conocimientos que permitían en entornos más o menos propicios, según el momento, contribuir humildemente a la capacidad transformadora que nuestro país desarrollo, con acuerdos y pactos como nunca en nuestra historia reciente, cada cual con su pensamiento e ideas, pero con el único objetivo común de mejorar la capacidad de transformación y progreso que nuestro país necesitaba.

La colaboración interuniversitaria que había alrededor, a quienes estábamos trabajando más cerca, de lo que se puede denominar genéricamente mercado laboral, nos suponía una fuente inagotable de inspiración, un estímulo permanente, pero también una implicación intensiva y en exclusiva, que requería poner todos los sentidos en lo que se hacía, con una permanente actualización, pues afortunadamente los rápidos cambios así lo requerían.

A finales del año 1985 además de una más que frenética e impagable, por estimulante, actividad, nos preparamos para la entrada en lo que ahora denominamos UE, debimos incrementar nuestro conocimiento de los países, sus gentes y sistemas, la experiencia, una vez más mereció la pena, pues la colaboración fue abierta y magnífica, propiciada por una intensa actividad de la UE estimulando dicha colaboración, en un contacto muy estrecho con los “partners” y sus unidades nacionales de apoyo a los programas europeos.

Esta experiencia, puso de manifiesto que había habido durante largo tiempo distintas formas de abordar la educación y sus entornos tecnológicos, industriales, sociales, y económicos pero que todos los que estábamos involucrados, perseguíamos, continuar la aportaciones que nuestros insignes antepasados comunes, antes nombrados, habían aportado, para modestamente trasladarlos a nuestras respectivas disciplinas profesionales, haciendo gala del espíritu de colaboración que impregna la obra de María Montessori, para desarrollar la convivencia entre los pueblos, hacia la paz, tan añorada ahora.

Además de llevar la formación ocupacional a todos los rincones y sectores de nuestro país, también trabajamos en lo que entonces se denominaba la informática, como medio de apoyo inicialmente administrativo a nuestra actividad, pues por aquella época la comunicación era analógica y los dispositivos se comunicaban en el mejor de los casos mediante un modem analógico externo.

Conseguimos disponer de los equipos más potentes como servidores, que nos permitía trabajar en remoto, mediante la transferencia de ficheros, para compartir la información y la ineludible necesidad de usar el teléfono fijo y posteriormente las unidades portátiles que por su tamaño denominábamos “ladrillos” que dejaban la cara como si hubieras estado expuesto al sol.

Todo lo que íbamos “experimentando” se iba trasladando a los entornos educativos, con una reacción negativa de “miedo” en una parte del alumnado, que no veían muy claro, la validez y eficacia de semejantes “trastos”, también por su tamaño.

La situación, como ocurre ahora evolucionó de manera imparable, dejándonos “perlas” como el efecto 2000, que bajo mi humilde punto de vista paso “sin pena ni gloria”, pero tuvo el efecto positivo de poner en “guardia” a las “planas mayores” de todas las entidades y fijo los departamentos de informática ya definitivamente en sus organigramas.

Hago hincapié en esto, pues en estos ya dos últimos años, la pandemia, el atasco del buque “Ever Given” en el canal de Suez y la soterrada pugna por el Ártico, así como la guerra de Ucrania y del cuerno de África, está provocando cambios, con ajustes cuyas consecuencias todavía están por ver y está poniendo a prueba todos los sistemas sociales y globales de comunicación, con consecuencias en el día a día de los ciudadanos y con todos los países en clave defensiva, muy distinta a aquella y donde se crean bloques por exclusión, no por integración, como se buscaba en el tratado de Roma, empujando a determinados grupos sociales hacia la exclusión, a pesar de que las grandes fortunas, también en China, están aumentando en “nuevos ricos” y en el volumen de la fortuna de quienes ya lo son, provocando junto con otros factores, desafección, bipolarización social y revisionismo identitario creciente, entre otros factores determinantes del marco de convivencia y de los entornos educativos.

Hoy creo sin duda que estamos inmersos en el cambio “de los años 20” de nuestro siglo, todavía por ver como se materializan, la información como uno de los derechos básicos para que cualquier ciudadano que se considere libre, está merodeado por la manipulación, que dinamita el derecho a una información veraz y contrastada, con el consiguiente perjuicio, no solo en lo que respecta a la formación “no formal” ciudadana, sino a la propia democracia.

No en vano en Europa se ha abierto un importante debate al respecto, con el objetivo de salvaguardar ese valor fundamental de la información.

La importancia de la educación y que sea de calidad, cada vez es más patente en los modelos industriales y económicos, no tanto, desgraciadamente, en los sociales, como he dicho antes.

La economía cada vez está obligada a ser más productiva, para preservar los modelos de bienestar que arrancan de los grandes acuerdos de la postguerra.

Hoy hay una especialización creciente en todos sus ámbitos, apoyándose en los modelos predictivos mediante algoritmos y otros sistemas “ad hoc”, que intentan establecer dentro de unos márgenes, información previa, que permita tomar decisiones con el objetivo de cualquier desviación y error sobre lo previsto sea 0, o sea con tendencia a la eficacia 100%, de ahí la importancia de los hallazgos para la ciencia de hace más de una siglo y del

trabajo constante de su actualización, con el objeto de aplicarlos de manera eficiente para el desarrollo social y de progreso.

La colaboración entre especialistas con talento. sigue siendo esencial, el sistema educativo es el medio para lograrlo en el ámbito de las instituciones y empresas, que se dé la sociedad.

La integración social es otro factor decisivo, es decir, una sociedad en la cual todos sus individuos están activos en sus respectivos ámbitos, son un valor en todos los sentidos, que cataliza todas las funciones y actividades en la sociedad, tendiendo a la mejora, pues de esta manera ningún acto por pequeño que sea, es fútil, pues si se hace en armonía con los demás del entorno, aporta valor añadido, que puede ser aprovechable creado sinergias, que aun partiendo de la comprometida voluntad libérrima individual, crea una gran fuerza de cambio colectiva.

Todos los colectivos sociales, como ya se establece en la Estrategia de Lisboa (2000) respecto a la “educación a lo largo de toda la vida”, son importantes para desarrollar una sociedad armónica y con posibilidades de progreso,

Dados los avances técnicos actuales, si se consigue el acceso universal y democrático a los mismos, creo que facilitarán el avance en todos los ámbitos, la educación y como se estructure, va a seguir siendo crucial, pero su desarrollo, no va estar exenta de necesarios cambios “más pegados” a la “praxis”, con la necesaria profundidad académica, maduración y reflexión, pero con la necesaria adecuación de los entornos productivos, con una estrategia de desarrollo curricular dual, un difícil reto en España.

La experiencia y el talento deberían ser valores a cultivar, con absolutas aportaciones desde todos los ángulos de la sociedad, para que esta, sus medios de producción, su economía y su educación sean eficientes.

Estamos, a mi modo de ver, en una interesante encrucijada, de la historia de la humanidad, donde gracias al esfuerzo de nuestros antepasados. hemos conseguido poder mirarnos a la cara sin salir de nuestras casas en cualquiera de nuestros continentes.

La Educación cada vez más global, ahora mismo está tomando los derroteros de ser más competitiva, esto de alguna manera se contradice con la necesaria colaboración necesaria para su desarrollo eficiente y con los medios necesarios.

En una sociedad en la que todo el mundo o alguno de sus miembros tiene miedo a perder, como ocurre ahora en algunos importantes ámbitos de toma de decisiones, esa sociedad ya esta perdiendo, empezando por la confianza pasando por la colaboración sincronizada para asumir responsabilidades hasta llegar a la desconfianza y el desapego de su ciudadanía.

Por eso son importantes los acuerdos tejidos desde el compromiso para con sus ciudadanos y sus objetivos comunes, dejando a un lado la demagogia, la desinformación y sobre todo la manipulación.

Creo que es una constante histórica que ahora desde nuestros respectivos ámbitos, hoy más que nunca, nos toca sacar adelante, como ya antes hemos hecho en otras circunstancias.

Aunque Ángel-Pío no esté entre nosotros, sus colaboradores y egresados están todavía ahí y su recuerdo sin duda nos ayudará, desde los ecos sorianos que todavía resuenan en el espacio tiempo de los caminos “machadianos” que hizo al andar, permitiéndonos generosamente acompañarle.

Hoy finalmente quiero agradecer que se me haya dado esta oportunidad de participar en el homenaje al Dr. Ángel-Pío González, mi humilde mérito es que me dejara compartir, trabajos, reflexiones y conocimientos y compartir también con todos vosotros el estímulo de su memoria.

Aportes del Dr. Ángel-Pío González a la Universidad de Los Andes

Roman A. Hernández D.

Rebut: 08/05/2022 Acceptat: 10/06/2022

RESUMEN

Este trabajo tiene como finalidad mostrar la incommensurable obra del Dr. Ángel-Pío González Soto, quien como decano de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación en la Universitat Rovira i Virgili, Tarragona-España, acordó con la ULA Táchira un doctorado en "Innovación y Sistema Educativo" que nutrió los índices académicos de nuestra institución venezolana.

El trabajo fue elaborado describiendo tres aspectos constitutivos de la experiencia.

El primero referido a las "ideas fuerza" para lograr el acuerdo inicial, donde se muestran los contenidos de los temas y argumentos teóricos necesarios para implementar un doctorado que responda a las necesidades educativas de Venezuela y a las creadas en la sociedad global del conocimiento.

El segundo, denominado "las características del modelo", contempla desde la modalidad de estudio hasta los rasgos académicos e investigativos del programa.

El tercero muestra "los resultados de la experiencia innovadora", el trabajo inter y transdisciplinario, así como, gracias a los resultados positivos del programa, se logró la aprobación de un doctorado propio de la ULA-Táchira en el área de Pedagogía.

Palabras clave: innovación; sistema educativo; programa de doctorado

ABSTRACT

The purpose of this article is to show the immeasurable work of Dr. Ángel-Pío González Soto, who as dean of the Faculty of Psychology and Educational Sciences at the Rovira i Virgili University, Tarragona-Spain, agreed with the ULA Táchira for a doctorate in "Innovation and Educational System" that nurtured the academic indexes of our Venezuelan institution.

The work was elaborated describing three constitutive aspects of the experience.

The first referred to the "strong ideas" to achieve the initial agreement, where the contents of the topics and theoretical arguments necessary to implement a doctorate that responds to the educational needs of Venezuela and those created in the global knowledge society are shown.

The second, called "the characteristics of the model", contemplates from the modality of study to the academic and investigative features of the program.

The third shows "the results of the innovative experience", the inter and transdisciplinary work, as well as, thanks to the positive results of the program, the approval of a doctorate of the ULA-Táchira in the area of Pedagogy was achieved.

Key words: innovation; educational system; doctoral program

UTE. Revista de Ciències de l'Educació
2022 núm. 1. Pàg. 258-264
ISSN 1135-1438. EISSN 2385-4731
<http://revistes.publicacionsurv.cat/index.php/ute>



DOI: <https://doi.org/10.17345/ute.2021.2.3208>

1. Ángel-Pío y su huella en Venezuela

Al iniciar este artículo, me viene a la memoria el título del excelente libro de Richard Back “Ningún lugar está lejos”, en el cual alude a que no hay distancia que pueda producir el olvido, cuando el “pensamiento bueno” se apropia de los recuerdos. Ese es el caso de la obra fecunda, realizada por nuestro amigo del alma Ángel-Pío González Soto, en apoyo a la Universidad de Los Andes, Venezuela en general y a la ULA Táchira en particular, pues fue artífice de la experiencia del Doctorado en Pedagogía, en convenio con la Universitat Rovira i Virgili (en adelante URV), Tarragona-España, en 1995, dictado por esa institución cuando él era su Decano en la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación.

Con su ejemplo y trabajo productivo, labró el camino que generó frutos en valores dignos de sabiduría, el amor por esta tierra y su idiosincrasia, conduciendo las tres promociones de doctorado en la ULA-Táchira.

En el primer encuentro realizado en Tarragona, junto a su amigo Adalberto Ferrández y la Dra. María Auxiliadora Maldonado, exalumna de éste, iniciamos fructíferas conversaciones en las cuales quedó clara la necesidad de establecer un modelo original, semipresencial, adaptada a la esencia de los cambios sustanciales que, en materia de educación y pedagogía, Venezuela requería.

Recordando un hermoso dibujo del caricaturista Pedro León Zapata, donde él expresa “la autonomía tiene el color de tus sueños”, observo la situación actual de nuestro país donde, probablemente, la paulatina pérdida de la autonomía universitaria en Venezuela haría imposible llegar a acuerdos de esta naturaleza; no obstante, en esas conversaciones iniciales, gracias al valor de esa esencia académica, logramos establecer las bases del proyecto para elevar las propuestas del convenio al Consejo Universitario de la ULA.

2 “Ideas fuerza” para lograr el acuerdo inicial

1. Partimos de la apreciación respecto de considerar la “comunicación” como base de la educación, la cual no debe circunscribirse al espacio geográfico nacional, pero sí partir de él con sentido crítico en la búsqueda de transformaciones estructurales

tendientes a impactar los conceptos, teorías, modos de actuar y pensar de quienes guían los procesos de aprendizaje, tanto formales como informales. En consecuencia, las investigaciones surgidas en el doctorado y el contenido de las materias requerirían abordar el “deber ser” de la cultura profesional del docente (Santos Guerra) y su práctica pedagógica, que para ese momento era de fundamento reproductora y con poco estímulo hacia la investigación permanente de la compleja, incierta, inestable y singular realidad en la cual se desenvuelve, con el objetivo de alcanzar “la práctica de reflexionar sobre la práctica”, e ir creando su propia teoría pedagógica, como bien lo sostiene Paulo Freire.

2. Concebido así, el Doctorado contribuiría -como en efecto lo logró- por una parte, a mejorar con propiedad los avances en la disciplina científica, pedagógica y del devenir cultural de la humanidad; y, por la otra, a desarrollar acciones en la institución donde se labora, que conduzcan a planificar y actuar en conjunto, de forma colaborativa, así como potenciar en el alumno logros por sí mismo y permanentemente; ejercer un liderazgo democrático, dentro y fuera del aula, capaz de involucrarlo en la comunidad para dirigir acciones que ayuden al mejoramiento cualitativo escolar; y a practicar una ética que sea referente moral, a la vez de una estética perfeccionadora de su práctica docente.
3. Concluimos, sobre este particular, que esas competencias, conocimientos y actitudes de esta nueva racionalidad adquirida por los doctorandos, conformarían una “masa crítica” con “saber pedagógico”, constructor de experiencias curriculares que responderían con eficiencia a esta “sociedad del conocimiento”, en donde lo único permanente es el cambio, y lo único seguro la incertidumbre, además de influenciar los escenarios educativos del país y aquellos del mundo globalizado e interconectado.
4. Se hizo alusión, entonces, a priorizar el trabajo en equipo, colaborativo, pues el carácter social de la profesión hace necesario la actualización permanente mediante la práctica de comunidades reflexivas interdisciplinarias y transdisciplinarias, para lo cual es necesario involucrar a los doctorandos en la elaboración de tesis y trabajos de investigación, ajustados a los problemas educativos de Venezuela, superando de esa manera el déficit de estudio de esta naturaleza en los temas que los doctorandos en el extranjero no asumían con propiedad.
5. Ese criterio colaborativo, por cierto, se aplicó también cuando, en los períodos de clases presenciales, los profesores que no participaban en el doctorado asumieron las cargas académicas de quienes sí lo hicieron.
6. Los resultados de las investigaciones deberían ajustarse también al violento cambio científico-técnico, el uso de las TICs y a su vez convertirse en piedra angular de

los procesos de transformación educativa, mejorándolos constantemente desde acuerdos y acciones colaborativas surgidas en los diferentes departamentos existentes en la carrera de educación, que para el momento tenía las siguientes menciones: a) Educación Básica Integral; b) Inglés; c) Castellano y Literatura; d) Geografía y Ciencias de la Tierra; e) Matemática. Posteriormente, con aportes de los integrantes del Doctorado, el Consejo de Núcleo inició un proceso de actualización curricular dando como resultado las siguientes menciones: a) Básica Integral; b) Idiomas Extranjeros (Inglés-Francés); c) Español y Literatura; d) Geografía e Historia; e) Física y Matemática; f) Biología y Química.

7. Estos criterios enunciados supra, propiciaron el “aprender a aprender”, vinculados a la relación interdisciplinaria entre los profesores que impartían materias generales con aquellos que dictaban las específicas de las diferentes menciones, relacionando teoría y práctica en la acción docente, lo cual sirvió para aplicar la teoría de Laurence Stenhouse sobre el arte del profesor, basado en perfeccionar su obra en el aula y en la revisión del currículo mediante la relación articulada, siendo un factor de análisis y no de aplicar reglas y modelos didácticos para implantar acríticamente.
8. En las conversaciones iniciales, el proyecto final contó con una estructura sugerida por Adalberto Ferrández sobre las características de los procesos educativos conformados por tres aspectos: el cupular cefálico, el troncal y las extremidades de ese cuerpo educativo. El primer segmento del proyecto lo constituye el saber filosófico, el segundo es el académico y el tercero es el sistema con sus estructuras organizativas.

3. Características del modelo

1. El título del doctorado se denominó: Innovación y Sistema Educativo
2. La modalidad de estudio era semi-presencial, con escolaridad intensiva durante dos períodos del año de veintidós días cada uno.
3. Los profesores de la URV, España, se desplazaban a la ULA-Táchira para ejercer la docencia en la escolaridad llevada a cabo durante dos años.
4. Estos profesores realizaban al menos una visita de tutoría durante cada año.
5. Las TICs mediaban para revisar trabajos, asesorar, comunicar avances de investigaciones e intercambiar materiales instruccionales.

6. La escolaridad culminaba con un trabajo de investigación que era defendido públicamente ante tribunal de doctores en San Cristóbal, mediante el cual el doctorando mostraba su suficiencia investigativa para optar a la elaboración de su tesis doctoral, previa aprobación del respectivo proyecto.
7. Los costos eran bajos. En el año 2002, el Consejo Universitario aprobó un presupuesto de 19 millones de bolívares para el funcionamiento del programa, que en su tercera y última cohorte tuvo 20 participantes. Con ese financiamiento se pagaron los pasajes de los profesores, sus viáticos nacionales, se mantuvo la revista “Hacer y Saber” (una publicación del doctorado que para el momento llevaba cuatro ediciones), se adquirieron equipos, materiales biblio-hemerográficos y se programaron eventos científicos. El presupuesto total aprobado a este doctorado era inferior al requerido para estadía de un doctorando en el exterior por ese mismo período de tiempo, el cual se estimaban en 50 mil dólares al año.
8. El convenio estableció que el doctorando debía permanecer entre 6 y 11 meses en Tarragona, previo informe del tutor, a objeto de afinar la tesis doctoral y discutirla antes de vencer el plazo fijado, e informar su experiencia en eventos científicos. Para el financiamiento de esas actividades logré que el programa nacional “Gran Mariscal de Ayacucho” financiara esa necesaria estadía durante el tiempo acordado, supervisada directamente por Ángel-Pío y su equipo del Departamento de Pedagogía de la URV.

4. Resultado de la experiencia innovadora

1. El programa mostró sus bondades y beneficios académicos: el núcleo ULA Táchira incrementó aceleradamente el número de investigadores activos; se conformaron nuevos grupos de investigación; se constituyó una red telemática internacional sobre “Auto y Evaluación Institucional”, financiada por la “Agencia Española de Cooperación Iberoamericana (AECI); se aumentó el número de proyectos de investigación inscritos en el Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico (CDCHT) y la participación de profesores como autores de revistas, publicaciones indexadas y eventos científicos.
2. Los temas de la mayoría de las tesis presentadas se refirieron a problemas nacionales, tal como se estableció en los acuerdos iniciales, evidenciando resultados concretos de cómo evitar la migración temática que, junto a la fuga de cerebros, era un fenómeno común de los estudios doctorales realizados en el extranjero y que aún hoy son serio escollo que descapitaliza intelectualmente a los países latinoamericanos, en

especial, a la Venezuela actual, por la situación política que nos envuelve, la cual agudiza la emigración de profesionales.

3. Se incrementó el trabajo interdisciplinario y transdisciplinario, dando paso a más colaboración entre profesores de diversos departamentos, impactando positivamente el ámbito de los cambios curriculares.
4. La mejora cualitativa de los diversos aspectos académicos de la institución nos llevó a presentar un proyecto propio de doctorado, elaborado por Patricia Henríquez, Nuby Molina y Román Hernández (egresados del doctorado), que fue aprobado por el Consejo Universitario de la ULA, el cual defendí ante el Consejo Nacional de Universidades, y que posteriormente fue evaluado y aprobado por cumplir con todos los requisitos exigidos por ese máximo organismo universitario.

5. Para finalizar

Hago alusión a un párrafo premonitorio de mi discurso en el acto de iniciación del doctorado del convenio en 1996, que se ajusta a los resultados obtenidos en esa experiencia, novedosa y académicamente trascendente para la ULA-Táchira. Cito: “Esa búsqueda del calor otorgado por el sol del conocimiento, la tenemos hoy en la ULA Táchira, poniendo en vigencia el convenio que permite navegar a nuestra institución sobre la ola de los nuevos tiempos, la de conectarse con la academia internacional a fin de lograr en nuestros docentes una formación de excelencia en espacios y escenarios propicios para confrontar y debatir ideas que conlleven a la transformación cualitativa de sus prácticas pedagógicas”.

Y lo logramos, no hay duda acerca de la calidad formativa innovadora de la experiencia del convenio, pero también agregamos que se obtuvo gracias a la dirección de Ángel-Pío González Soto, quien, poniendo de por medio su amor por Venezuela y su capacidad intelectual, implementó las bases del acuerdo para rebosar de calidad los resultados emergidos de esa exitosa experiencia académica.

Ángel, a tú lado estarán siempre nuestros recuerdos. Los resultados de tu obra y tu calidad humana hacen imborrable tu presencia en esta tierra siempre agradecida de tus aportes.

6. Referencias Bibliográficas

- Fernández, A. (1996). Discurso inaugural del doctorado en Innovación y Sistema Educativo. ULA Táchira
- González, A. (1999). La formación en ámbitos no formales. En formación y actualización para la función pedagógica. DOC. Síntesis educación.
- Hernández, R. (1996). *Discurso inaugural del doctorado en Innovación y Sistema Educativo*. ULA Táchira.
- Santos, M. (1995). Cultura profesional del docente. En: *Investigación de la escuela*, 26. Diada.
- Stenhouse L. (1993). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata