

La Formación Inicial Del Profesorado Para La Innovación Educativa: El Caso De La Comunidad De Madrid

Carlos Monge, Patricia Gómez, Universidad de Alcalá

El objetivo principal de esta investigación es analizar el diseño curricular de las asignaturas referidas a la innovación educativa de los planes de estudio de formación inicial del profesorado de las distintas universidades de la Comunidad de Madrid. La innovación educativa es el proceso de cambio planificado a nivel de centro/aula cuyo último fin es mejorar las prácticas de enseñanza-aprendizaje. Así, se hace imprescindible que los futuros docentes estén formados para gestionar esos procesos. Sin embargo, como demuestran los resultados de esta investigación, es un tema que posee algunas deficiencias. En conclusión, al menos las Facultades de Educación de la Comunidad de Madrid necesitan formar mejor a sus estudiantes para que sean competentes en materia de innovación educativa.

1. Objetivos o propósitos:

El objetivo principal de esta investigación es analizar el diseño curricular de las asignaturas referidas a la innovación educativa de los planes de estudio de formación inicial del profesorado de las distintas universidades de la Comunidad de Madrid.

A ello cabe añadir como objetivos secundarios:

- Comparar el diseño curricular en materia de innovación educativa entre los planes de (a) Grado en Magisterio de Educación Infantil, (b) Grado en Magisterio de Educación Primaria y (c) Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.
- Comprobar si existen diferencias entre los diseños curriculares entre las distintas universidades y las directrices de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad.

2. Marco teórico:

Aunque el término innovación educativa todavía carece de una definición compartida por toda la comunidad científica, Carbonell (2001) propone una conceptualización amplia y multidimensional, donde entiende la innovación educativa como:

Una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización, que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas (p. 17).

Y a ello hay que añadir que el fin último que persigue es mejorar las prácticas educativas y procesos de enseñanza-aprendizaje. Por ello, la innovación docente es un aspecto esencial y necesario para la transformación de la escuela

Organizado por:



hacia su mejora. Sin embargo, uno de los factores que la restringen es la deficiente formación del profesorado (Carbonell, 2001; Rivas, 2000).

En este sentido, las Universidades son las principales responsables de la formación inicial del profesorado, factor fundamental para conseguir una mejora educativa en contextos cada vez más diversos (McDonald y otros, 2011). En España la formación inicial se contempla a través de los planes de estudio de Magisterio y Máster en Formación del Profesorado. Las modificaciones en la formación docente están aumentando, desde hace ya algún tiempo, con el fin de adaptarse a los nuevos momentos (Peck, Gallucci, Sloan y Lippincott, 2009). Con la actual modificación de los planes de estudio en España para equipararlos al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y el continuo cambio social, se precisan modificaciones sustanciales al respecto dentro del campo de la formación docente. En consecuencia, son escasos los estudios realizados en torno a los programas de estudio para la formación docente que giren en torno a la innovación educativa. De esta manera, unos adecuados planes y diseños curriculares en innovación educativa facilitan la adquisición de competencias por parte de los estudiantes para gestionar los procesos de cambio orientados a la mejora cuando desempeñen su labor docente.

Al igual que otras investigaciones previas sobre las asignaturas referidas a organización escolar durante los estudios de Magisterio (Muñoz y Sebastián, 2009; Tardón, Lozano, Varas y Sebastián, 2012), aquí se procede con el campo de la innovación educativa.

3. Metodología:

El tipo de investigación utilizado es el comparativo (García, 2001) con cinco fases: (1) descripción, (2) yuxtaposición, (3) interpretación, (4) valoración y (5) recomendaciones; este autor, frente a aquellos que plantean cuatro fases, propone una quinta de cara a una utilidad más práctica y orientada al cambio educativo.

Objetos de estudio

Los materiales que se han utilizado para esta investigación son un total de 111 guías docentes (Tabla 1) sobre las asignaturas en torno a la innovación educativa de los planes de estudio de los Grados en Magisterio de Educación Infantil y Primaria, así como del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, de un total de 15 universidades de la Comunidad de Madrid (7 públicas y 8 privadas; 13 presenciales y 2 a distancia). También se utiliza como material el *Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio*.

Tabla 1

Guías docentes sobre innovación educativa

Educación Infantil	12
Educación Primaria	15
Educación Secundaria	84

Organizado por:



Total	111
-------	-----

Instrumento

Para la recogida y el análisis de la información se ha utilizado una tabla con los siguientes elementos: (1) nombre de la universidad, (2) nombre de la asignatura, (3) plan de estudios, (4) carácter, (5) número de créditos, (6) curso, (7) objetivos, (8) competencias, (9) contenidos, (10) metodología y (11) evaluación.

Procedimiento

A partir del listado oficial de universidades del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, se procedió a la búsqueda de los títulos conducentes a la docencia en Educación Infantil, Primaria y Secundaria de las distintas universidades de la Comunidad de Madrid. Después, se pasó a analizar los planes de estudio y a conseguir las guías docentes de las asignaturas sobre innovación educativa. Posteriormente, se incorporaron los datos a la tabla/instrumento y se comenzó con el análisis.

Tras el estudio descriptivo, la comparación entre guías docentes se hizo en distintos niveles: (1) entre asignaturas del mismo plan de estudios de la misma universidad, (2) entre asignaturas de distintos planes de estudio de la misma universidad, (3) entre asignaturas del mismo plan de estudios de diferentes universidades y (4) entre las asignaturas con las directrices de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).

4. Discusión de los datos, evidencias, objetos o materiales

Etapas descriptiva y de yuxtaposición

La idea fundamental del presente estudio es que existe una gran diversidad en cuanto a contenidos, objetivos y evaluación de las asignaturas referidas a la innovación educativa dentro de los planes de estudio que habilitan para la docencia.

Los resultados más significativos hallados son los siguientes:

- En cuanto al nombre de las asignaturas son escasas las que comparten nombre (90,09%), salvo aquellas que pertenecen los planes de estudio del Grado en Magisterio de una misma universidad (7,21%) y las de distintas especialidades del Máster de Formación del Profesorado (2,7%) que sí poseen la misma denominación.
- Con respecto al carácter y los créditos, en Educación Infantil las asignaturas sobre innovación educativa que son de carácter obligatorio suponen el 58,33%, frente al 46,67% en Educación Primaria, siendo el resto optativas y ninguna de formación básica. En el caso de Educación Secundaria, la inmensa mayoría son de carácter optativo de especialidad, aunque en ciertas universidades (13,33%) son

obligatorias. Y dependiendo del carácter de las asignaturas, éstas se reparten entre 4,5 y 6 créditos.

- Excepto en el Máster de Formación del Profesorado (que solamente es un curso académico), la mayoría de las asignaturas sobre innovación educativa se imparten especialmente en segundo (29,63%).
- De todas las guías estudiadas, existen dos grupos de asignaturas sobre innovación educativa en cuanto a contenidos, objetivos, competencias y evaluación: (1) el de introducción/iniciación a la innovación docente (10,81%) y (2) el relacionado con la investigación orientada al cambio (89,19%). El primer grupo se enmarca aquellas que tratan sobre qué es la innovación, cuáles son sus características, la perspectiva histórica, etc., mientras que el segundo grupo aglutina proyectos de innovación, métodos de investigación, asesoramiento al centro educativo (en el caso de la especialidad de Orientación educativa del Máster de Formación del Profesorado), etc. Las del primer grupo se suelen ofertar en los Grados de Magisterio y las del segundo grupo en el Máster. También, puede mencionarse la temática sobre “el orientador como gestor del cambio” (3,6%) y sobre “Tecnologías de la Información y Comunicación” (12,61%). En todos los casos, las universidades que ofertan asignaturas de este corte introducen las competencias señaladas por la ANECA en materia de innovación educativa.
- El 20% de las universidades de la Comunidad de Madrid no ofertan asignaturas sobre innovación educativa en, al menos, un plan de estudio.
- La metodología sigue unas líneas comunes entre todos los planes de estudio de las distintas universidades en torno a las indicaciones de la ANECA en el marco del EEES.

5. Conclusiones

Etapa interpretativa

En líneas generales, la innovación educativa parece adquirir importancias dispares según los planes de estudio de formación inicial del profesorado y las universidades de la Comunidad de Madrid. Esto puede deberse a que se trata de una asignatura que no es de formación básica y, por lo tanto, no sigue unos criterios generales comunes. Por ello, según los grupos de poder de cada Facultad, los órganos de gobierno formales y la cultura (Muñoz y Sebastián, 2009; Tardón y otros, 2012) innovadora de los centros, se valora tanto cualitativa como cuantitativamente, la formación inicial del profesorado en innovación docente.

Etapa valorativa

Entendiendo por innovaciones educativas como los procesos de cambio pedagógico planificados (Carbonell, 2001) orientados hacia la mejora de las prácticas de enseñanza-aprendizaje (McDonald y otros, 2011), parece necesario que se produzcan en los centros educativos para que éstos se adapten a contextos cada vez más diversos (McDonald y otros, 2011; Peck y otros, 2009). Sin embargo,

Organizado por:



en numerosas ocasiones, las innovaciones docentes no se producen como consecuencia de una deficiente formación del profesorado (Carbonell, 2001; Rivas, 2000).

Por consiguiente, parece ser un requisito importante que los docentes se formen sobre cómo gestionar innovaciones. Estos procesos formativos pueden producirse en dos momentos. El primero de ellos es durante los estudios conducentes a la docencia (Grados en Magisterio y Máster en Formación del Profesorado). Y el segundo se produce durante todo el ejercicio de la docencia (formación continua).

En este caso, la formación inicial del profesorado presenta una diversidad considerable en la importancia que otorgan las universidades a las asignaturas relacionadas con la innovación educativa. Se debe enseñar a los futuros docentes a innovar, y no siempre se hace de forma sistemática y planificada.

El marco del EEES señala un marco metodológico en numerosas asignaturas que puede invitar a innovar. En las asignaturas sobre esta temática se dejan claros los principios metodológicos, pero se carece de unos procedimientos que realmente los consigan. En este sentido, no sólo importa el diseño curricular (las guías didácticas, que es el objeto de estudio de esta investigación), sino que lo verdaderamente importante son las prácticas en el aula, por lo que una futura línea de investigación puede ir en ese sentido.

Etapa de recomendaciones

Las recomendaciones más destacadas son:

- Otorgar mayor importancia a los procesos de investigación-acción, entendidos como elementos formativos e innovadores que el profesorado puede aplicar dentro de su propio aula.
- Adquirir mayor compromiso por parte de la Administración y las universidades en materia de innovación educativa en la formación inicial del profesorado.
- Incentivar al profesorado universitario que enseñe a innovar a través de sus prácticas diarias de aula.
- Despertar el interés de los futuros docentes hacia la formación en innovación educativa para que continúen aprendiendo cuando estén en ejercicio.

6. Contribuciones y significación científica de este trabajo:

Si bien es cierto que esta investigación solamente se desarrolla en la Comunidad de Madrid y posee unas implicaciones fundamentalmente teóricas (puesto que no se estudian las prácticas innovadoras en el contexto de clase), parece arrojar veracidad sobre la necesidad de una mejora en el diseño curricular de las asignaturas sobre innovación educativa en los planes estudio conducentes a la docencia.

Organizado por:

