



Leioa, Julio de 2015

Cambios en la identidad y cultura docente en procesos de innovación educativa en la Educación Superior. Estudio de un caso.



Israel Alonso Sáez

Directores Dra. Maite Arandia Loroño
Dr. Clemente Lobato Fraile

TESIS DOCTORAL

*Cambios en la identidad y cultura docente en
procesos de innovación educativa en la
Educación Superior. Estudio de un caso*

Programa de Doctorado: Psicodidáctica

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea



Doctorando: Israel Alonso Sáez

Directores de tesis:

Dra. Maite Arandia Loroño

Dr. Clemente Lobato Fraile

AGRADECIMIENTOS

Cada vez que he conseguido algo siempre repito lo mismo, no hay logros individuales, siempre son colectivos. Así lo vivo, y así lo siento. En el caso de esta tesis, ocurre igual. Sin todas las personas que en estos años me habéis ayudado y acompañado, no hubiera sido posible haber llegado hasta aquí. Lo bueno de una tesis es que permite que este reconocimiento y agradecimiento queden reflejados, así que allá vamos.

En primer lugar a mi familia. A mi aita y mi ama, por su amor y su apoyo en cada paso que he ido dando en mi vida. A mi hermana, por ser un referente en tantas cosas, entre ellas, haberme mostrado que era posible hacer este camino hace unos cuantos años.

A mis amigos y amigas que habéis estado en los buenos y malos momentos, y también, en este proceso ayudando cuando ha hecho falta.

A Carmen Echebarria, Juan Carlos Arribas, Mercedes Rico y el resto de socios, profesionales y voluntarios de Izangai con los que trabajé durante más de una década y hoy sigo colaborando. Lo que soy hoy, en gran parte, os lo debo a vosotros y vosotras, y también al trabajo diario durante este tiempo con personas en situación de exclusión. Con los invisibles de esta sociedad, siempre inspiradores e impulsores de mi crecimiento personal, compromiso social y labor profesional. También a Jaume Funes por todo lo que he aprendido en estos años de trabajo conjunto.

Quiero agradecer a todos los profesores y profesoras del Departamento de Didáctica y Organización Escolar que me acogisteis y tanto me habéis enseñado en estos cuatro años. También al profesorado del Grado de Educación Social, que en los diferentes módulos he ido conociendo, y con los que trabajando conjuntamente, tanto he aprendido de la diversidad de buenos haceres en la docencia y la investigación. Ni que decir, mil gracias a todo los y las docentes que de una u otra manera habéis participado en alguna de las técnicas de recogidas de datos. A la directora de la Escuela de Magisterio de Bilbao, Gurutze Ezkurdia, y a Begoña Bilbao por su apoyo y disponibilidad en todo este proceso. Y como no, al alumnado, gracias a vosotros y

vosotras, he ido entendiendo cuál es el proceso de convertirse en un buen docente y cómo generar procesos de aprendizaje y crecimiento. En ello seguimos.

El desarrollo de este trabajo doctoral ha tenido dos impulsos importantes. Las estancias en Santiago de Chile y en Roma, en los veranos del 2013 y 2014. La acogida, contraste y aprendizaje en ambas han permitido un gran salto cualitativo en su desarrollo. Por ello quiero agradecer al Dr. Manuel Castillo y al resto del equipo de DECSA en la Universidad de Chile y al Dr. Francesco Tonucci y su equipo de "città dei bambini" en el Consiglio Nazionale delle Ricerche que esto haya sido posible.

Una tesis es un proceso largo y complejo, en el que son necesarios apoyos en diferentes momentos. En este sentido me es imposible agradecer a todas las personas que habéis aportado algo en este proceso. Entre ellas, quiero mostrar mi agradecimiento a Carlos Castaños, Josebe Alonso, Almudena Gabiola, Elena Herran, Eneko Tejada, Nieves González, Nekane Beloki, Esther Zarandona, Naiara Berasategi, Ainara Romero, Alaitz Tresserras, Idoia Legorburu, Daniel Iosada, Pilar Marcellan, Mari Jose Lomas, Maribe Ordeñana, Txema Hornilla, Isabel Martinez, Begoña Martínez y Pilar Ruiz de Gauna. También a Monike Gezuraga, Karmele Artetxe, Ana Flecha, Manu Martinez e Itziar Rekalde por aceptar el reto y compromiso de formar parte del consejo asesor de este trabajo doctoral, y por haber aportado tanto en el proceso. Así mismo a Idoia Fernández y el resto de miembros del Grupo de investigación consolidado IKASGURA en el que se ubica esta tesis, por vuestra confianza y aportación a mi carrera investigadora, acoguéndome como uno más. Al apoyo desde Barcelona de Txus Morata. A Fernando por la ayuda y trabajo con la redacción, a Fernan y Juan Carlos por las últimas correcciones, y a Esti por el inmenso trabajo de hacer una última corrección de todo el texto. A Iban por prestarme la sugerente foto de la portada.

También mi más profundo agradecimiento a los directores de esta tesis. Sin vuestro trabajo y buen hacer no hubiera llegado, por lo menos hoy, aquí. Al Dr. Clemente Lobato porque tu experiencia y conocimiento han servido para guiar el trabajo en todo momento. Y a la Dra. Maite Arandia, por haberme acompañado en este proceso como doctorando y compañera de viaje en la docencia y en hacer posible otra manera de entender (y hacer) en la Universidad; por haber

demostrado que uno más uno, en ocasiones, es más que dos. A ambos por haber conseguido ese no siempre fácil equilibrio entre guiar y dejar espacio para perderme y encontrarme en el proceso.

Y por último a Ainhoa, tú sí que tendrías que ir en la coautoría. Sin tu apoyo, esto como tantas otras cosas, no hubiera sido posible. Y a Uxue, naciste cuando recién había comenzado esta investigación doctoral. Haber compartido el desarrollo de esta tesis mientras experimentábamos el milagro de la vida en forma de tu crecimiento, ha hecho especial estos años. Haber podido compartir con vosotras y el resto este proceso ha sido un lujo. Bihotz Bihotzez, mila esker guztio!!

Índice

Introducción	1
Tema e identificación del problema	2
Interés personal y profesional	4
La estructura y el contenido de la tesis	7
Capítulo I: Desarrollo, situación actual y retos del espacio europeo de educación superior	
1.1 Introducción.....	12
1.2 Desarrollo histórico de la Educación Superior.....	12
1.3 Contexto y antecedentes del EEES	17
1.3.1. Un escenario de democratización y afluencia masiva de estudiantes	18
1.3.2. Respuesta a los retos y transformaciones que supone la Sociedad del conocimiento	19
1.3.3. El proceso de mercantilización	21
1.4. Inicio y desarrollo del EEES. El proceso Bolonia	24
1.4.1. Elementos claves de la propuesta del EEES.....	29
1.4.2. El cambio y la innovación en la ES desde el paradigma de la complejidad..	31
1.4.3. El EEES como proceso de cambio complejo. Estrategias, problemas y condiciones.....	35
1.4.4. ¿Qué implicaciones tiene en el profesorado el giro hacia un modelo basado en competencias y metodologías activas?	40
1.5. A modo de conclusión. Algunas reflexiones en relación al futuro del EEES y los retos de las universidades europeas y su impacto en la identidad académica.....	44
Capítulo II: Identidades profesionales y culturas docentes	
2.1. Introducción.....	50
2.2 El estudio de la identidad docente universitaria	50
2.3. Diferentes aproximaciones teóricas y metodológicas en el estudio de la identidad docente.....	60
2.3.1. Aproximaciones desde la perspectiva sociológica.....	60
2.3.2. Aproximaciones desde la perspectiva psicosocial	62
2.3.3. Aproximaciones desde la perspectiva narrativa	66
2.4. Elementos claves de la identidad docente universitaria.	67

2.4.1. La importancia de las representaciones.....	68
2.4.2. Los valores y la dimensión ética.....	72
2.4.3. Una identidad docente construida en interacción.....	76
2.4.4. Conocimientos y saberes.....	80
2.4.5. Contexto, conductas implícitas, emociones e integración.....	84
2.5. A modo de conclusiones.....	87

Capítulo III: Metodología

3.1. Introducción.....	92
3.2. Preguntas de investigación e hipótesis.....	92
3.3. Objetivos.....	93
3.4. Diseño Metodológico.....	94
3.4.1. Investigación cualitativa.....	95
3.4.2. Metodología comunicativa.....	99
3.5. Muestra y sujetos participantes.....	102
3.5.1. Caracterización de la muestra.....	103
3.6. Fases del diseño de la investigación.....	107
3.7. Técnicas de obtención de la información.....	110
3.7.1. Análisis documental.....	110
3.7.2. Entrevistas en profundidad.....	111
3.7.3. Observación comunicativa.....	115
3.7.4. Grupos de discusión comunicativos.....	117
3.7.5. Consejo asesor.....	120
3.8. Análisis de datos.....	121
3.9. Calidad del análisis.....	125
3.10. Aspectos éticos.....	127

Capítulo IV: Contexto, antecedentes y diseño de la innovación curricular en el Grado de Educación Social en Leioa (UPV/EHU).

4.1. Introducción.....	132
4.2. La Universidad del País Vasco. Antecedentes, Contexto y adaptación al EEES.....	132
4.2.1. UPV/EHU y la adaptación al EEES.....	136
4.2.1.1. Primeras experiencias de formación para la adaptación al EEES y los Programas AICRE y SICRE.....	136
4.2.1.2. El programa IBP.....	138
4.2.1.3. El modelo IKD y los programas ERAGIN, BEHATU y EHUNDU.....	139
4.2.1.4. EUSKAMPUS. Plasmación del triángulo formación-investigación e	

innovación en la UPV/EHU.....	145
4.3. Implantación de un diseño curricular modular en el Grado de Educación Social.	146
4.3.1. Marco, antecedentes y bases del diseño.....	146
4.3.2. Algunas características del profesorado y cultura docente en el Grado de Educación Social	154
4.3.3. El proceso de diseño del Grado	163
4.3.4. Difusión y puesta en marcha de la innovación curricular	165
4.4. A modo de conclusiones.....	170

Capítulo V:Análisis y discusión de resultados.

5.1. Introducción.....	174
5.2. La construcción identitaria	175
5.2.1 Factores en esta construcción	175
5.2.1.1.Cambios Sociales	176
5.2.1.2. La cultura universitaria	179
5.2.1.3. La cultura institucional en la UPV/EHU.....	187
5.2.1.4. La cultura docente en la Escuela Universitaria de Magisterio y el Grado de Educación Social.	189
5.2.1.5. Factores personales	192
5.2.2. La dinámica de la construcción identitaria.....	196
5.2.2.1. La interacción.....	196
5.2.2.2. La integración en la dinámica de construcción identitaria.....	203
i. Sentido y Valores	203
ii. Las representaciones	207
iii. Estrategias de transformación y adaptación.....	209
iv. Tensiones y fuerzas contrapuestas.....	211
5.3. Identidades y culturas docentes en tránsito en un proceso de innovación curricular. El caso del Grado de Educación Social.....	214
5.3.1. El reto de vertebrar los equipos docentes. Transitando de una identidad y cultura docente individualista a una colaborativa.....	215
5.3.1.1. Influencia de los equipos docentes en la transformación hacia una identidad y cultura académica más colaborativa	215
5.3.1.2. Dificultades y riesgos. El peligro de ser desbordados por los cambios.	219
5.3.1.3. Fases y tiempos en el desarrollo de los equipos docentes	222
5.3.2. Avanzando hacia un currículum interdisciplinar, integrado y conectado con la realidad profesional	229
5.3.2.1. Aspectos positivos y transformadores en la identidad y cultura docente.....	230
5.3.2.2. Dificultades, peligros y retos en la AIM	231
5.3.2.3. Hacia una identidad y cultura docente en contacto y colaboración con la realidad	235

5.3.3. Nuevos roles y funciones en la identidad docente. La coordinación de Módulo.....	238
5.3.3.1 Las primeras coordinadoras	239
5.3.3.2. Nuevas funciones, roles y responsabilidades a integrar en su identidad docente.....	239
5.3.3.3. Incorporar el liderazgo de la dimensión implícita a la explícita	243
5.3.3.4. Buscar el equilibrio entre las necesidades de los equipos y del Grado en su globalidad.....	248
5.3.3.5. Y después de nosotras, ¿quién?.....	251
5.4. Una mirada global al proceso de innovación y su incidencia en las identidades en tránsito.....	253
5.4.1. Las tensiones como escenario de un proceso que se va consolidando	253
5.4.2. Claves para entender el proceso de transformación identitaria y cultural	262
5.4.3. Convertir los aspectos críticos en transformadores. La importancia de los cambios en el contexto.....	268
5.5. Resumen. Identidades y culturas docentes en tránsito en el Grado de Educación Social	272

Capítulo VI:Conclusiones.

6.1. Identidades y cultura docente en tránsito dentro del caso estudiado.....	280
6.1.1. Cambios en la identidad, roles y prácticas docentes.....	280
6.1.2. La dimensión ética y el crecimiento personal y profesional como motivaciones centrales para afrontar y comprometerse con el cambio en su identidad docente.....	282
6.1.3. Impacto de los equipos docentes, la actividad interdisciplinar de módulo y el nuevo rol de coordinación de módulo en las identidades y cultura docente ..	284
6.1.4. Relevancia de la participación, colaboración y sostenibilidad en el cambio cultural.....	287
6.1.5. Propuestas de mejora.....	291
6.2.Limitaciones y sugerencias para futuras investigaciones	295
6.2.1. Limitaciones de la investigación	295
6.2.2. Sugerencias para futuras investigaciones.....	296

Referencias bibliográficas	307
---	------------

Anexos	331
---------------------	------------

Índice de cuadros, figuras, gráficas y tablas

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1.1. Modelos de Educación Superior	14
Cuadro 1.2. Antecedentes del EEES	24
Cuadro 1.3. Declaraciones del Proceso de Bolonia.....	27
Cuadro 1.4 . Resumen de elementos claves del EEES	30
Cuadro 1.5. Argumentos de borrosidad política y técnica en el proceso del EEES	38
Cuadro 1.6. Cambio de paradigma en la formación universitaria	41
Cuadro 1.7. Transformaciones en la identidad y cultura docente en la sociedad del conocimiento	43
Cuadro.3.1. Pluralismo paradigmático en la investigación cualitativa	98
Cuadro 3.2. Dimensiones y preguntas generadoras del guión de entrevista	114
Cuadro 3.3. Sistema categorial definitivo	123
Cuadro 4.1. Valores identificados en el diseño de Grado	166
Cuadro 4.2. Dificultades y modos de afrontar la puesta en marcha de la innovación	167
Cuadro 5.1. Compromiso con la transformación social y la profesión de la Educación Social	205
Cuadro 5.2. Compromiso con el aprendizaje del alumnado	206
Cuadro 5.3. Impacto de la formación en el nuevo rol y función de coordinación	241
Cuadro 5.4. Valoraciones de la estructura de Coordinación	246
Cuadro 5.5. Acciones para la generación de un clima favorable de trabajo	247
Cuadro 5.6. Casos de conversión de los aspectos críticos en transformadores	271

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1. Áreas de cambio en la Universidad	18
Figura 1.2. Objetivos de la construcción del EEES	25
Figura 1.3. Condiciones para el cambio cultural del EEES	45
Figura 2.1. Perspectivas teóricas del estudio de la identidad docente	57
Figura 2.2. Representaciones en la construcción identitaria académica	72
Figura 2.3. Ética y valores en la construcción identitaria académica	76
Figura 2.4. Interacción en la construcción identitaria académica	79
Figura 2.5. Competencias del profesor universitario	82
Figura 2.6. Conocimientos y saberes en la construcción identitaria académica	84

Figura 3.1. Características de la investigación cualitativa	97
Figura 3.2. Elementos cualitativos y comunicativos de la investigación	102
Figura 3.3. Fases del diseño de investigación	108
Figura 3.4. Preparación de datos para el análisis	122
Figura 4.1. Modelo IKD	140
Figura 4.2. Dimensiones del modelo IKD	141
Figura 4.3. Fases del Programa Eragin	143
Figura 4.4. Estructura modular	151
Figura 4.5. Organización curricular del Grado	153
Figura 4.6. Fases del proceso de diseño del Grado	163
Figura 5.1. Factores presentes en la construcción y cambio identitario docente	176
Figura 5.2. Tipologías docentes	185
Figura 5.3. Hitos en la carrera docente	198
Figura 5.4. Cambio en la representación de la docencia en la ES	208
Figura 5.5. Tensiones en la construcción identitaria	212
Figura 5.6. Impacto de los Equipos Docentes en el cambio identitario y cultural docente	216
Figura 5.7. Impacto de la AIM en el proceso de enseñanza y aprendizaje	230
Figura 5.8. Incorporación del mundo profesional en la innovación curricular	237
Figura 5.9. Elementos claves de la Coordinación	243
Figura 5.10. Proceso de conversión de los aspectos críticos en transformadores	269
Figura 5.11. Resumen de los cambios identitarios y cultural docente en el Grado	278

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 4.1. Sexo del profesorado	154
Gráfico 4.2. Distribución según departamentos	156
Gráfico 4.3. Artículos científicos publicados por el profesorado (2005-2014)	158
Gráfico 4.4. Artículos JCR publicados por el profesorado (2005-2014)	159

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 3.1. Características de participantes en la entrevista en profundidad	104
Tabla 3.2. Características de participantes en la observación comunicativa	105
Tabla 3.3. Características de participantes en en el grupo de discusión comunicativo....	106
Tabla 3.4. Códigos de recursos en el análisis	124
Tabla 4.1. Datos de Facultades, Centros y departamentos en la UPV/EHU.....	133
Tabla 4.2. Datos de titulaciones impartidas en la UPV/EHU	134

Tabla 4.3. Datos de matriculación de alumnado en la UPV/EHU	134
Tabla 4.4. La UPV/EHU en los rankings internacionales	135
Tabla 4.5. Indicadores de producción científica e investigadora de la UPV/EHU	136
Tabla 4.6. Distribución según estabilidad laboral del profesorado	154
Tabla 4.7. Tipo de contratación del profesorado	155
Tabla 4.8. Titulación de Doctor/a en el profesorado	156
Tabla 4.9. Trayectoria docente en el Grado de Educación Social	157
Tabla 4.10. Distribución por número de publicaciones científicas del profesorado	159
Tabla 4.11. Evolución de los proyectos de investigación e innovación	160

Porque todos consideran bello lo bello,
así aparece lo feo,
porque todos admiten como bueno lo bueno,
así surge lo no bueno.

Ser y no ser se engendran mutuamente,
lo difícil y lo fácil se forman entre sí,
lo largo y lo corto se transforman mutuamente.
Lo alto y lo bajo se complementan entre sí.
Sonido y silencio se armonizan mutuamente.
Delante y detrás se suceden entre sí.
Es la ley de la naturaleza.

Por eso lo sabio es obrar sin actuar,
y enseñar sin hablar,
todos los seres se renuevan sin cesar.
Crear sin esperar nada,
cumplir la obrar pero no reclamar su mérito.
Y precisamente porque no se reclama,
esta siempre permanece.

Lao tse

Introducción

En la actualidad no son pocas las innovaciones que se están impulsando en la Educación Superior que tiene como objetivo la mejora educativa. Parece clave en estos procesos el papel del profesorado, y comprender cómo posibilitar que este transite hacia nuevas identidades y culturas docentes que hagan posible un aprendizaje más extenso y profundo por parte del alumnado. En este apartado introductorio se comienza presentando este tema de estudio; posteriormente, se describen los intereses personales y profesionales a la hora de llevar a cabo investigación doctoral; y por último, se detalla la estructura y la organización del contenido de la tesis.

Tema e identificación del problema

A día de hoy, existe un acuerdo generalizado en el ámbito académico: nos encontramos en un momento de cambio y transformación profunda en el papel y función que la educación ha de desempeñar en la sociedad actual, y, en concreto, de uno de sus agentes, los y las profesionales docentes. La Universidad no está al margen de esta situación. En la última década, desde diferentes ámbitos académicos y también institucionales, a través de la adecuación al Espacio de Educación Superior Europeo (EEES), se ha declarado que el papel a desempeñar por la Universidad y por los y las docentes debe de ser muy diferente para poder adaptarse a la sociedad del conocimiento, puesto que esta tiene características y presenta necesidades que nada tienen que ver con la sociedad industrial en la que se ha desarrollado (Rizvi, 2010; Rodicio, 2010). A su vez, es indudable el papel central que hoy siguen teniendo los y las profesionales docentes, y la necesidad de su implicación y participación en procesos de innovación y cambio para conseguir objetivos de mejora, relacionados con un aprendizaje sostenible, extenso y profundo (Hargreaves & Fink, 2008).

En este contexto, la literatura subraya la importancia que tiene la identidad y cultura docente en estos procesos de cambio. Asistimos desde hace dos décadas a una eclosión de investigaciones a nivel internacional en este ámbito. Un primer análisis de sus resultados refleja: a) que en los últimos años estas identidades profesionales están fuertemente influenciadas por la transformación de la ES; b) que la construcción de la

identidad es un proceso complejo y dinámico en el que tienen influencia aspectos culturales (formación, biografía personal, expectativas cambiantes sobre su labor por parte de la sociedad...), contextuales (centros en los que ha trabajado o trabaja, disciplina...), interpersonales (interacción con colegas de profesión, alumnado u otros agentes, visión y feed-back de estos sobre lo que es y lo que hace) e intra-personales (elaboración propia y a lo largo del tiempo sobre su identidad); c) que su comprensión y las actuaciones que se realizan en ellas son una cuestión clave para mejorar la educación.

En este sentido, el proceso del EEES plantea un importante cambio en la identidad y cultura docente universitaria que se ha desarrollado hasta su puesta en marcha. En concreto, se impulsa un giro en el rol docente y en la metodología a utilizar en la universidad actual, con el fin de poder avanzar en el cambio de un modelo centrado en la enseñanza (disciplina y profesorado) a otro basado en el aprendizaje que considera al estudiante el protagonista principal en su proceso formativo. El rol del profesorado se transforma; de ser un transmisor del conocimiento al alumnado, a mediador en la construcción del propio conocimiento por parte de este (Bozu & Canto Herrera, 2009; Peters, 2008). En definitiva, el paso de un modelo de enseñanza excesivamente unidireccional y expositivo en el que el profesorado es el actor central, a otro modelo en el que se impulsa el intercambio educativo con carácter multidireccional, en el que alumnado y profesorado se relacionan, se hacen corresponsables de los avances que se producen en los escenarios formativos en los que participan. Dar pasos hacia ese horizonte implica también ir constituyendo una cultura más colaborativa entre el profesorado y en la que la coordinación y el trabajo en equipo juegan un papel esencial (Rué & Lodeiro, 2010).

Esta tesis doctoral, plantea profundizar en los aspectos anteriormente descritos. Conocer qué influencia está teniendo en las identidades y cultura docentes este cambio impulsado desde el EEES; cómo opera este cambio en los docentes que participan en una innovación curricular concreta, que pone en cuestión aspectos nucleares de la identidad y cultura docente construida hasta ese momento; y, así mismo, cómo la construcción identitaria y cultural en estas innovaciones, dependiendo de las condiciones y acciones en las que se lleve a cabo, influye en el avance y sostenibilidad de

los objetivos de la innovación. Con el objetivo de responder a las anteriores cuestiones, se estudia el caso del tránsito en la identidad y cultura docente del profesorado que participa en el paso de un diseño curricular disciplinar a otro modular en el Grado de Educación Social en la Escuela de Magisterio de Bilbao.

Este proceso de innovación, puesto en marcha en el curso 2010-2011, plantea un diseño curricular integrado, impulsado por los equipos docentes de módulo. El currículum se desarrolla de forma integrada y se concreta en siete módulos. Cada uno de ellos se articula en torno a una pregunta y temática centrales, y a una actividad interdisciplinar de módulo (AIM). Esto requiere: un trabajo de equipo reflexivo y consensuado; una nueva manera de relacionarse con el alumnado, que va más allá de las fronteras de las disciplinas en las que se ha trabajado hasta ahora; un enfoque diferente en el trabajo con el alumnado, que tenga como referencia la globalidad disciplinar del módulo y, más concretamente, las competencias, el núcleo temático y la propia AIM (Arandia & Fernández, 2012).

Este proyecto innovador obliga al profesorado a trabajar de forma distinta, a consensuar principios de actuación, diseñar la propuesta de la AIM, a concretar los indicadores de evaluación del módulo y, en fin, a repensar las prácticas docentes. Todo este movimiento supone realizar, como ya se ha expresado, un tránsito de una identidad y cultura académica asentada en lo disciplinar a otra de naturaleza más colaborativa e interdisciplinar. El análisis de esta transición en la identidad de los y las docentes y su cultura es el objeto de esta tesis.

Interés personal y profesional

Tras esta tesis doctoral se encuentran diferentes intereses personales y profesionales que se describen a continuación.

Hace casi una década, cuando obtuve el Diploma de Estudios Avanzados, comenzó a crecer mi interés por realizar una tesis doctoral, aún sin concretar su objeto de análisis. Desde ese momento, esa posibilidad queda en espera hasta que la retomo en el año 2011 cuando me incorporo como docente en la Escuela de Magisterio de Bilbao de la UPV/EHU. Tras quince años de trabajo profesional en el ámbito socioeducativo, doy el paso a integrarme en un nuevo campo profesional: el cambio de ser un profesional de la

intervención socioeducativa a asumir la formación de los futuros profesionales en este ámbito.

Es innegable el impacto que tiene a nivel personal y profesional introducirme en un nuevo espacio y cultura profesional con la que solo había tenido contacto esporádico, participando en experiencias de docencia e investigación concretas, a partir de mi conocimiento de la realidad profesional de la Educación Social. Nuevos aspectos e interrogantes sobre las prácticas docentes y el recorrido académico van emergiendo en mi día a día profesional y tienen que irse respondiendo de manera vertiginosa en el primer curso que imparto. Una de estas cuestiones era, precisamente, unir el deseo de realizar la tesis doctoral con la necesidad de afrontarla para avanzar en mi carrera académica. En este contexto, surge la oportunidad de centrar el estudio sobre el proceso de cambio que plantea el EEES en la UPV/EHU y, concretamente, en el Grado en el que me estoy incorporando.

La propuesta de colaborar y realizarla dentro de un grupo consolidado de investigación "IKASGURA¹" y centrarla en el Grado en el que estaba trabajando, me plantea un reto atractivo y sugerente, también complejo, que acepto y se convierte en el punto central de estos tres años de trabajo doctoral.

El interés por este tema va creciendo puesto que en este contexto del Grado encuentro unas formas de enfocar el trabajo académico que me sorprenden. Equipos docentes trabajando juntos, actividades interdisciplinares de módulo llevadas a cabo mediante metodologías activas, la primera semana de desarrollo del módulo... Todo esto me parece una gran riqueza. Poder trabajar con distintos docentes, aprender de ellos y ellas, encontrar un espacio para aportar experiencias y conocimientos desde el primer día,... Analizar la potencialidad que puede tener esta manera de enseñar y aprender, qué se va construyendo de un modo colaborativo, y los efectos en la transición identitaria me parecen cuestiones relevantes para estudiar puesto que no se asemejaban a mi experiencia como estudiante universitario. Pronto me doy cuenta, también, de la otra cara de la moneda. Mucho tiempo dedicado, complejidad, reuniones

¹Esta tesis doctoral se desarrolla dentro del Grupo de Investigación consolidado reconocido por la UPV/EHU (Ref. GIU-14/08) IKASGURA: hezkuntza aldaketa unibertsitatean (Cambio educativo en la Universidad).

que no se acaban, actividades interdisciplinarias de módulo basadas en metodologías activas, que sin ninguna preparación se tienen que tutorizar a la vez que se intenta comprender lo que hay que hacer. Grupos de alumnos ilusionados y con motivación pero que se ven estresados y, a la vez, algunos compañeros y compañeras docentes sobrepasados. Así mismo, pronto aparecen cuestiones relativas a cómo compatibilizar esta dedicación docente con el resto de requerimientos que la carrera académica plantea.

Poder investigar todo este rico proceso me suscita una gran oportunidad de aprendizaje a todos los niveles. Así mismo, realizarlo desde la metodología comunicativa, que plantea que el conocimiento es construido a partir de la interacción con las personas investigadas en términos de igualdad y que es necesaria su participación a lo largo del proceso, se convierten en la segunda fuente de interés. Esto es, que este trabajo investigador pueda apoyar a la innovación que estábamos impulsando con los compañeros y compañeras. Y, a su vez, genere un conocimiento teórico-práctico que pueda servir de apoyo a otros procesos similares que se están llevando a cabo en la Educación Superior.

Este interés personal y profesional, va aumentando en la medida que voy avanzando en la investigación. Entre otros aspectos que me llaman la atención, puedo destacar los siguientes:

- Poder estudiar qué supone hoy ser docente en la Educación Superior, o qué competencias, actitudes y estrategias posibilitan un mayor aprendizaje en el alumnado; al mismo tiempo que me voy haciendo esas mismas preguntas como nuevo académico.
- Profundizar, con sus luces y sus sombras, en lo que está suponiendo el EEES de cara a la transformación del sistema universitario en el que me incorporo.
- Poder aceptar el reto intelectual de reflexionar sobre qué supone el cambio en la Educación en general y en la Educación Superior en concreto, guiado por las aportaciones de expertos en el tema como Michael Fullan o Andy Hargreaves entre otros; y tener en cuenta sus consecuencias en los planos personal y social.

- Introducirme en el complejo y diverso mundo de la investigación sobre la identidad y cultura docente y en la eclosión teórico-práctica que ha experimentado en las dos últimas décadas. Entrar en diálogo con las aportaciones de diferentes investigaciones que, desde diversos enfoques y en distintos contextos universitarios internacionales, muestran evidencias sobre la importancia que tiene esta cuestión en la Educación Superior.

No es menos cierto, que llevar a cabo esta investigación doctoral, con todo lo que ello supone, también me ha obligado a integrar el conocimiento, la reflexión y la experiencia que desde otro ámbito educativo muy diferente he ido desarrollando en mi vida profesional. Entre otros aspectos, me gustaría destacar que en ámbitos educativos tan distintos, he evidenciado que hacer posible promover procesos de aprendizaje y acompañar estos procesos conlleva, también, un compromiso con el aprendizaje y crecimiento de los y las profesionales que lo impulsan. En el caso de esta tesis, formar universitarios, exige del docente que asuma con responsabilidad un trabajo de cuestionamiento, reflexión y crecimiento individual y colectivo. Como se observa en los resultados de la investigación, esta es una cuestión que resulta clave en los procesos identitarios y culturales docentes.

Por último, me gustaría destacar que esta tesis doctoral ha confluído durante estos años con el trabajo realizado junto a compañeros y compañeras del Grado e IKASGURA sobre la temática de la misma en el ámbito de la innovación docente y la investigación. El trabajo conjunto con estas personas me ha permitido publicar diferentes artículos en revistas científicas; participar en ponencias desarrolladas en congresos nacionales e internacionales; y formar parte en diferentes proyectos de investigación; todos ellos se detallan en el apartado de anexos.

Finalmente, quiero terminar esta introducción reseñando los diferentes bloques y capítulos de los que consta este trabajo doctoral y que se presentana continuación.

La estructura y el contenido de la tesis

Este trabajo doctoral se estructura en tres grandes bloques: El primero es un bloque teórico, donde se revisan los fundamentos y las principales aportaciones sobre el objeto

de estudio de esta investigación.

Este **marco teórico** consta de dos capítulos: En el capítulo 1: **Desarrollo histórico, situación actual y retos del EEES**, partimos de una revisión de la evolución histórica de la Educación Superior desde su nacimiento hasta la actualidad. Se describen las principales características de su situación actual y se identifican, a su vez, los retos que la Universidad actual tiene que afrontar. En la segunda parte detallamos los antecedentes, desarrollo, elementos claves y situación actual del EEES. También se estudia el cambio que se está produciendo en la ES, y en concreto en el EEES, y se profundiza en el nuevo modelo de enseñanza/aprendizaje que se está intentando impulsar con este proceso, y en su influencia en la transformación de la identidad y cultura docente universitaria en la sociedad actual.

En el capítulo 2: **Identidades profesionales y culturas docentes**, se revisa el estado de la cuestión en este ámbito de la investigación. Para ello, se lleva a cabo una revisión de los diferentes estudios, enfoques y perspectivas desde los que se han desarrollado estas investigaciones, identificando dos grandes acercamientos: a) el derivado de la preocupación por el impacto que los cambios que están transformando la ES a nivel global están teniendo en las identidades de sus académicos; b) el derivado de la preocupación por la relevancia que la función docente está adquiriendo en la Educación Superior. Posteriormente se describen los diferentes marcos teóricos y conceptuales desde los que se han desarrollado estas investigaciones, para finalmente señalar los elementos claves que, a partir de la literatura existente, permitan aclarar, mediante un abordaje integral y holístico, qué supone ser hoy docente en la Universidad.

El bloque segundo corresponde al **diseño y desarrollo metodológico** de la investigación. En el capítulo 3: **Metodología**, se detalla el diseño metodológico de esta tesis y sus fases. Se plantean las preguntas e hipótesis de investigación así como los objetivos que la han guiado. A continuación, se explican las perspectivas metodológicas cualitativa y comunicativa en las que se encuadra, justificándose su elección. Se ofrece una completa información sobre la caracterización de la muestra, las técnicas de obtención de información, y se describe la naturaleza y procedimiento utilizado en el proceso de producción de datos y de su análisis. Concluye el capítulo haciéndose referencia tanto a los criterios de calidad del análisis como a los éticos que se han

seguido a lo largo de la investigación.

En el tercer bloque, se presentan **los resultados y las conclusiones** de la investigación. En el capítulo 4 se centra en la clarificación del contexto en el que se desarrolla el estudio. Se caracteriza a la UPV/EHU, en la que se desarrolla, y se describe cómo esta Universidad ha afrontado la adaptación al EEES y las diferentes iniciativas que se han ido desarrollando hasta el día de hoy de cara a ese fin; iniciativas que han tenido una fuerte influencia en los y las docentes del caso estudiado y, en gran medida, en el desarrollo de la innovación curricular en el Grado de Educación Social. Se finaliza el capítulo aludiendo a los antecedentes y desarrollo de esta innovación, así como, a las características del profesorado y a su cultura docente.

En el capítulo 5: **Análisis y discusión de los resultados**, se presentan y relatan los principales resultados obtenidos a lo largo de la investigación, y se discuten con los arrojados por otras investigaciones y marcos teóricos relacionados. Se divide el capítulo en tres partes: La primera aborda el proceso de construcción de la identidad docente desde la mirada de los y las docentes que forman parte del caso; la segunda analiza cómo esta influye y se ve influenciada por los elementos centrales de la innovación curricular estudiada: los equipos docentes, la actividad interdisciplinar modular y la creación de una nueva figura como es la de coordinación de módulo. La tercera indaga, desde una perspectiva global, en la incidencia que tiene el proceso de innovación en las identidades y cultura docentes.

En el capítulo 6: **Conclusiones**, se cierra el trabajo doctoral con las conclusiones más importantes que han arrojado los resultados de la investigación realizada. Se finaliza este apartado señalando los límites que presenta este trabajo doctoral, así como las perspectivas que se abren para futuras investigaciones.

Para finalizar, los siguientes dos apartados son las **referencias bibliográficas** consultadas y los anexos, respectivamente.

De esta manera cerramos la introducción de este trabajo doctoral, y damos paso sin más dilaciones al bloque teórico. En concreto, revisaremos los aspectos más relevantes del origen, la evolución y los retos actuales del EEES, que nos permitan contextualizar el caso analizado.

CAPÍTULO I

DESARROLLO, SITUACIÓN ACTUAL Y RETOS DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Cuando se quiere llegar a nuevas tierras, la ruta y el destino deben descubrirse a través del propio viaje (...) la clave para el éxito está en la actividad creativa de la elaboración de los nuevos mapas.

Ralph D. Stancey (1992) *Managing the unknowable: Strategic boundaries between order and chaos in organizations.*

1.1.Introducción

Este trabajo doctoral aborda los cambios y las transformaciones de las identidades docentes en procesos de innovación curricular. Se centra en el ámbito de la Educación Superior (ES) y, concretamente, dentro del proceso de creación y desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Para entender el origen y desarrollo de este proyecto, es necesario conocer la evolución histórica que ha tenido la Educación Superior desde su nacimiento hasta la actualidad. En el primer apartado de este capítulo, se aborda este tema completándolo con datos y diversas cuestiones que resultan determinantes en su desarrollo. Después, se describen las características de su situación actual tales como la heterogeneidad, los retos, los cambios, la democratización de estos estudios, la afluencia masiva de estudiantes o las nuevas necesidades que tiene la sociedad del conocimiento. También se profundiza en los procesos de mercantilización a los que la Educación Superior se enfrenta de forma constante en las últimas décadas.

En la segunda parte de este capítulo, se realiza el análisis de los antecedentes, desarrollo, elementos claves y situación actual de este pretencioso proyecto. También se estudia el cambio en la ES y en concreto del EEES. En este apartado, se presenta el nuevo modelo de enseñanza/aprendizaje que se impulsa con este proceso, así como su influencia en una transformación de la metodología y del rol del docente universitario en la sociedad actual. Esta transformación en el papel del profesor universitario es el objeto principal de esta tesis.

Se finaliza este capítulo con las conclusiones de los distintos aspectos tratados.

1.2.Desarrollo histórico de la Educación Superior

El primer apartado de este capítulo aborda cuál ha sido el desarrollo y la evolución histórica de la ES. Una primera constatación al respecto es que la Universidad, en la actualidad cuestionada y sometida a grandes presiones externas para adaptarse a una realidad que está cambiando a ritmo agigantado, es a día de hoy una de las pocas

instituciones que se mantiene desde la Edad Media. Este hecho nos indica su capacidad de acomodarse a los grandes cambios y transformaciones sociales que se han llevado a cabo durante estos siglos (Fullan & Scott, 2009).

Existe un consenso en situar su fundación en un acuerdo en Bolonia en el siglo XI, cuando unos estudiantes extranjeros de Derecho se agruparon y crearon un modelo inicial de asociación de profesores y estudiantes con sus propias constituciones y derechos, que hoy se considera la fundación de la primera Universidad (Ruegg, 1992). A partir de entonces nacen universidades a lo largo y ancho de Europa. Es destacable que la gran mayoría de ellas en la actualidad siguen en activo.

Esta Universidad que nace y se desarrolla en la Edad Media y, posteriormente, con un mayor despliegue en la Ilustración, tiene como función y característica principal la enseñanza. En 1809 con la fundación de la Universidad de Berlín, se añade otra de sus señas de identidad: la investigación. Wilhelm Von Humboldt introdujo el concepto de Universidad de Investigación, caracterizándose por diferenciar la investigación y la enseñanza, por mantener una posición independiente del personal docente y por la libre elección que tenían los estudiantes para decidir el tema de estudio (Bowden & Marton, 2012). Esta alianza entre investigación y enseñanza ha sido una de las señas de identidad de la Universidad en el siglo XX que se mantiene hasta la actualidad. El desarrollo posterior de la Universidad como sistema de ES no ha sido homogéneo en todos los países; de hecho se pueden encontrar cuatro modelos de referencia (ver cuadro 1.1.) que, a partir de los años 50, desarrollan las Universidades y que, posteriormente hasta la actualidad, se van mezclando e influyendo en cada una de ellas (Clark, 1997).

El modelo francés ó napoleónico	<ul style="list-style-type: none">•Entiende la universidad como herramienta de modernización social.•Papel importante del Estado sobre la financiación institucional, asignación del personal académico y de una legislación que garantice un reparto equitativo de los recursos en todo el territorio.•Simboliza el instrumento de afirmación de una identidad nacional propia, basada en principios del reconocimiento al mérito y de una igualdad formal, apoyados en una administración poderosa.
El modelo alemán ó humboldtiano	<ul style="list-style-type: none">•Representa el referente actual de los centros modernos de investigación universitaria.•Promueve la autonomía del personal académico con relación a toda interferencia gubernamental.•Su objetivo fundamental es formar personas con amplios conocimientos, que no tienen necesariamente relación con las demandas de la sociedad o del mercado laboral.
Modelo británico ó anglosajón.	<ul style="list-style-type: none">•Sistema universitario de amplia autonomía institucional.•Otorga importancia al rendimiento intelectual y a la realización personal de los alumnos, así como a la vida en los campus y comunidad universitaria donde practicar una vida en común.•Durante mucho tiempo fue una educación de élite, tardó en democratizarse, adquiriendo un carácter masivo sólo en los años ochenta.
Modelo norteamericano	<ul style="list-style-type: none">•Hace hincapié en la noción de saber útil, con arraigo en los contextos locales y sus vínculos con la economía.•Sus orígenes reflejan apertura a las demandas sociales y en la organización empresarial de las estructuras internas.•Fué el primero en desarrollar, hace ya más de cincuenta años, un sistema de Educación Superior de masas.

Fuente: Elaboración propia a partir de Clark (1997); Rodríguez y Páez (2009) y Guzman (2014).

Cuadro 1.1. Modelos de Educación Superior

Volviendo al debate relacionado con la función de enseñanza o investigadora de la Universidad en el contexto actual, Bowden y Marton (2012) plantean que a día de hoy la función que puede aglutinar a las mencionadas sería el aprendizaje:

Que el elemento clave que define a la universidad es el aprendizaje. No podemos concebir la Universidad sin este elemento tan básico sin embargo, la universidad se diferencia de otras instituciones que también promueven el aprendizaje en

que , además de promoverlo como tal, tienen la responsabilidad de combinar el aprendizaje colectivo y el aprendizaje individual, es decir, integrar ambos, la investigación y el estudio o por lo menos actuar como mediador entre ellos, ampliando considerablemente el conocimiento.(p. 7)

Sin embargo, el desarrollo histórico de la ES ha tenido como resultado una gran heterogeneidad de funciones e identidad en cada uno de los contextos en que se desarrolla. Aún más, un autor de referencia en el estudio de la ES como es Barnett (1990), ha identificado una serie de características comunes de la Universidad en el mundo actual, estas son: Interdisciplinariedad, crítica, autoexamen colectivo, renovación intencional, límites móviles, compromisos y tolerancia comunicativa; años después (1999) ha reconocido que las Universidades ya no saben con exactitud lo que son. Dentro de los cientos de universidades en todo el mundo, existe una heterogeneidad a la hora de entender y poner el énfasis sobre cuál es su papel. Rothblatt (1997) refiriéndose a la realidad norteamericana, pero extrapolable a contextos como el nuestro, defiende esta diversidad cuestionando que la Universidad responda a una única idea. Según este autor, se puede hablar de una multiuniversidad diversa que aborda campos y funciones educativas tan diferentes como las politécnicas, las escuelas de magisterio, de artes y oficios, facultades de medicina y derecho,.. y que están muy influenciadas por la presión del sistema central de administración o por la opinión pública y legislativa, y también por la propia cultura e historia institucional. En palabras de este autor (1997):

La Universidad americana no es una ciudad en la colina, sino más bien, una ciudad en la llanura, cultural y étnicamente heterogénea, compuesta por individuos avisados y astutos, (...) con suburbios y subculturas (...) sectores independientes, galerías, auditorios y museos. (p. 49)

A pesar de esta heterogeneidad y diferentes maneras de entender la Universidad, existen algunos puntos en común tanto en su desarrollo histórico como en los retos que afronta la ES en la actualidad. El primer denominador común histórico está relacionado con su capacidad de adaptación a las demandas de las instituciones dominantes en cada momento; concretamente la Iglesia que funda las grandes Universidades, el Estado y los Gobiernos civiles que se encargaron de consolidarlas, y ahora el Mercado y las grandes corporaciones que están creando nuevas Universidades (Jarvis, 2006).

Otros puntos en común, que se van a desarrollar en el siguiente apartado, están relacionados con los procesos de democratización y la apertura a la población en general; con el momento histórico presente y la necesidad de dar respuesta a un nuevo escenario social y político que se ha denominado Sociedad del Conocimiento; y con la fuerte influencia que las políticas y prácticas de tipo mercantilista y gerencialista están teniendo en este sector.

Es importante finalizar este apartado haciendo hincapié en la relevancia que ha tenido y tienen en este momento los fines y sentido de la Universidad. Como se aprecia en el siguiente apartado, se ha pasado de una ES preocupada por el conocimiento, la investigación y el espíritu crítico, a un nuevo escenario en el que, si bien estas continúan teniendo un gran peso, prima el impacto social y económico y la adecuación a una formación y capacitación profesional que les permita a los alumnos y alumnas integrarse en un mercado laboral flexible y heterogéneo. Este cambio no es óbice para seguir recalcando la importancia que tiene la formación en valores y el fomento del espíritu crítico. Como dejan constancia Palmer, Zajoncy Scribner (2010) muchas de las personas implicadas en la planificación y que llevaron a cabo el genocidio nazi habían pasado por la universidad. Hoy sabemos que, con casi toda seguridad, las personas que han provocado la actual crisis financiera, o aquellas de quienes depende la creciente desigualdad en el reparto de la riqueza y las oportunidades entre unas zonas y otras del mundo, han tenido un expediente académico excelente. Estos hechos deberían servir para pensar que, la Universidad como institución de ES, debe ofrecer algo más que conocimiento teórico, práctico o una capacitación para el mundo laboral. Rué, (2009a) para desarrollar esta idea hace referencia a la distinción que hace Arendt (1996) entre los tres planos de la acción humana. Lo que ella caracteriza como labor relacionada con la supervivencia, las que denomina como trabajo relacionado con la producción o la fabricación y el pensamiento operativo, instrumental y técnico; y el tercer plano, más elevado, que denomina como actividad definiéndola, como la acción fundamentada en una noción de estrategia, en una finalidad asociada con valores morales, estéticos, con la idea del “bien” y con vocación de perdurabilidad. Como instituciones de ES, esta última concepción debería ser la referencia. Un proceso de enseñanza-aprendizaje no solo relacionado con el saber, o el saber hacer, sino con el “ser” y con la conexión de lo

aprendido y lo construido con la realidad social en la que se inserta. En este sentido, en los últimos tiempos, a la docencia y a la investigación, se ha incorporado en el discurso académico una tercera función como es la de servicio o responsabilidad social (Tapia, 2010; Bowden & Marton, 2012; Gaete, 2012). No solo es necesario transmitir valores y desarrollar el juicio crítico, sino también poder vivirlos, experimentarlos y aplicarlos de modo que estos tengan una incidencia real en la transformación social. Como escribe Bauman (2006, p. 61) “no es posible adquirir un pensamiento crítico y una comprensión sin desarrollar una acción, del tipo que sea”.

1.3.Contexto y antecedentes del EEES

En este apartado se abordan el contexto y algunos de los factores desde el que surge la necesidad de transformación del espacio de ES en general, y el europeo en concreto. Es un hecho, que el proceso de cambio más importante que están viviendo las universidades europeas, es el denominado proceso Bolonia y la creación del EEES (Benito & Cruz, 2005; Maassen & Stensaker, 2011; Ramirez & Tiplic, 2014). El reto que supone la consolidación del EEES está orientado no solo a una homogenización de la formación en Europa, sino también a la transformación de la Universidad como agente activo en el desarrollo económico, y en concreto, en la generación de conocimiento en Europa. Esta cuestión no es un hecho aislado ni específicamente europeo, sino que se enmarca en un proceso mundial y global. Como plantean Ramírez y Tiplic (2014) “en todo el mundo la ES se encuentra en un estado de cambio, buscando el santo grial de la excelencia y la innovación... y las "mejores prácticas" como hojas de ruta en esta búsqueda de la excelencia “(p. 450).

En esta misma dirección De Juanas (2010) describe un escenario en que:

los modelos universitarios clásicos se han visto superados debido a los múltiples acontecimientos acaecidos mundialmente, tales como: el crecimiento demográfico, el aumento de la renta *per cápita*, la aparición de países recientemente industrializados y altamente competitivos, el envejecimiento de la población europea, los flujos migratorios, etc. (p. 70)

Este autor cita igualmente a la Comisión Europea, (2000) puesto que esta apunta varios factores como causas de esta rápida transformación. Entre ellos: el surgimiento

de nuevas tecnologías digitales, la biotecnología, el comercio y el desarrollo de nuevos medios de comunicación y transportes.

En este escenario, no son pocas las áreas y ámbitos de cambio a los que la Universidad tiene que hacer frente. Jarvis (2006) señala siete áreas de cambio en la Universidad de hoy en día (verfigura 1.1.).



Fuente: (Jarvis,2006)

Figura 1.1. Áreas de cambio en la Universidad

Este es el contexto en el que nace el proyecto de EEES y del que a continuación vamos a destacar tres aspectos: la apertura y masificación de las Universidades, la Sociedad del Conocimiento con las necesidades que genera y retos que plantea, y el proceso de mercantilización de la ES.

1.3.1. Un escenario de democratización y afluencia masiva de estudiantes

La primera característica del contexto en el que se inicia el EEES, está relacionada con el crecimiento de las cifras de matriculación y el acceso a ella. Como plantea Rumbo (1998) "en apenas un siglo se ha pasado de una universidad minoritaria a una universidad de masas"(p. 11). Este aspecto representa uno de los cambios más importantes en sus siglos de existencia; esto es, el proceso de democratización y afluencia masiva de estudiantes, dejando de ser un espacio exclusivo para las élites económicas e intelectuales. Los datos al respecto manifiestan la magnitud de este fenómeno. La tasa bruta de matrículas a nivel mundial, pasó de 13 millones de

estudiantes universitarios en 1960 a 82 millones en 1995, y a 137 millones en el 2005 (UNESCO, 2007, p. 132).

Maassen y Stensaker (2011) identifican este paso a una universidad de masas como el acontecimiento histórico que produce una ruptura del pacto que, desde la Segunda Guerra Mundial, tenían los Gobiernos con las universidades europeas de no injerencia en su desarrollo y respeto de su autonomía. Para estos autores (2011):

Desde el punto de vista nacional se respetaron las expectativas relativas a las principales funciones de la universidad, es decir, formación y difusión de un sistema dominante de creencias, la selección de las élites, la generación de nuevos conocimientos, y la formación de la administración y gobierno. Estas funciones eran relativamente indiscutibles en el período de rápido crecimiento económico, en la década de 1950 y comienzos de 1960. (p. 758)

Las primeras dudas sobre la sostenibilidad de este pacto surgieron a partir del crecimiento de los sistemas universitarios y, posteriormente, de la masificación de estos, con el correspondiente aumento de costos y una mayor implicación y petición de rendición de cuentas por parte de los diferentes gobiernos.

1.3.2. Respuesta a los retos y transformaciones que supone la Sociedad del conocimiento

La segunda característica del contexto es su adecuación y respuesta a la sociedad del conocimiento (López, 2005; Jarvis, 2006; Salaburu, 2007; Rué, 2007, 2008, 2009a; Rizvi, 2010; Fernández & Palomares, 2011; Barnett, 2011): un proceso que está desestabilizando y poniendo en crisis el papel que hasta ahora han tenido las instituciones de ES; un escenario de transformación del sistema de producción en el que se pasa de los esquemas culturales de la sociedad industrial a los de la sociedad del conocimiento, produciendo nuevos enfoques acerca de lo que significa aprender, sobre la extensión de la formación, sobre la funcionalidad de determinados aprendizajes y sobre lo que debe ser aprendido en los diversos espacios formativos en la ES. Ante esta realidad, Rué (2009b, p. 298) identifica una serie de retos a los que tienen que responder las Universidades a nivel europeo y mundial:

- El incremento de demanda de formación cualificada por parte de más sectores sociales y por parte de otros segmentos de la población, distintos de los tradicionales grupos de jóvenes que accedían a la ES. Se puede constatar en el incremento y la apertura en la demanda de tipos de estudios, lo que ha dado lugar a una amplia oferta de propuestas en los mismos.
- El incremento cuantitativo de estudiantes, de titulaciones y de tiempos de formación se está traduciendo en una mayor diversidad en las formas y actitudes en la aproximación al conocimiento y a las certificaciones, por parte de los “nuevos” estudiantes.
- El incremento de la movilidad estudiantil interuniversitaria en la formación de Grado y de Posgrado.
- La enorme influencia que ejercen, y van a ejercer las nuevas formas de almacenamiento, de acceso, de elaboración y de difusión del conocimiento, al margen de, o en relación con las Instituciones de Formación.

Hernández y otros colaboradores (2011) ahondando en estas cuestiones, señalan las siguientes transformaciones a las que la ES tiene que hacer frente en este momento, que son:

- Los sistemas de producción, acceso, transmisión y legitimación del conocimiento en las sociedades posindustriales.
- La digitalización de la información, que desplaza la atención de la gente desde los propósitos, valores e ideales hacia los medios y las técnicas para obtener resultados óptimos y eficientes.
- La combinación de nuevas perspectivas económicas con la explosión de las tecnologías de la información y la comunicación que están favoreciendo la aparición de nuevas formas de organización en la ES.
- La generalización del uso de las tecnologías digitales de la información y la comunicación que permite y demanda nuevas maneras de enseñar y aprender.
- La globalización e internacionalización de la ES, que se traduce en la necesidad de considerar la dimensión intercultural del alumnado, de introducir nuevas perspectivas pedagógicas y en un mayor grado de competitividad entre

universidades para garantizar la entrada de estudiantes.

- Las características, necesidades y expectativas de las nuevas generaciones de estudiantes que son nativos digitales, en contraposición con sus análogos “inmigrantes digitales” profesores.
- La completa incorporación de las mujeres en un espacio tradicionalmente reservado a los hombres.

A este listado hay que añadir la necesidad de dar respuesta a una educación a lo largo de la vida, en la que no solo estudiantes jóvenes, sino también trabajadores de diferentes edades puedan seguir formándose y aprendiendo (Jarvis, 2001, 2006; Declaración de Lisboa, 2010). En este sentido un aporte importante es la propuesta de conceptualizar la ES: no solamente como un espacio de prestigio, de élite y alto conocimiento, sino también como “Educación Terciaria” (Tremblay, Basri & Arnal, 2008); es decir, un espacio que permita a los ciudadanos y a la sociedad en general, asegurar una formación para el acceso al mercado laboral y un desarrollo social a lo largo de la vida de las personas. Los datos actuales reflejan un cambio de la formación de una minoría en la enseñanza superior que era habitual hace unas décadas, a un escenario en el que la mayoría de las personas, en un momento u otro de su vida, accederán a una formación superior (Jarvis, 2006).

1.3.3. El proceso de mercantilización

Un tercer elemento del contexto, que se ha mantenido desde los años 70 y que se ha producido también en otras instituciones sociales, ha sido la tendencia de la ES a la mercantilización y funcionamiento con parámetros empresariales y de mercado (Jarvis, 2006). En este aspecto, priman el rendimiento, la competitividad, los rankings y los beneficios; siendo especialmente el profesorado, pero también áreas tan sensibles como la investigación, las que deben responder y se ven afectadas por esta situación. Es un escenario donde hay una gran presión, guiada por criterios de eficacia y eficiencia, y en el que se cuestiona o directamente queda fuera, todo aquello que no parece ser rentable, que no crea plusvalía o no sirva a los intereses del mercado.

Dos ejemplos de esta situación son el caso del Reino Unido y de la Standford

Universidad de California (Jarvis, 2006). En el Reino Unido, a principios de los años 80, el gobierno de la derecha abolió el carácter definitivo de los nombramientos del profesorado universitario y redujo los niveles de financiación, obligando a las universidades a orientarse al mercado y ser más competitivas. En California, la Standford University, una de las instituciones referentes en el plano mundial, se propuso impulsar una universidad guiada por un modelo donde la investigación básica fuera relegada a la aplicada y desarrollara descubrimientos que rápidamente serían llevados al mercado. Mercer (1998) estima que esta Universidad, ya a finales de los 80, había producido 1000 pequeñas compañías tecnológicas y 88 grandes, con más de 100 empleados, estimándose la contribución a la economía local en unos ingresos de 31 millones de dólares. Aunque estos dos ejemplos datan de hace dos décadas, en el comienzo de este proceso que se describe, la tendencia sigue siendo la misma, incrementándose en algunos casos (Jarvis, 2006; Salaburu, 2007).

Como se apunta posteriormente, uno de los objetivos de impulsar el EEES es hacer valer la importancia que tiene la ES como elemento competitivo y de creación de valor en la economía europea. En este sentido la Universidad juega un papel relevante, pero a su vez, tiene que reubicarse ante la emergencia de potentes sectores basados en el I+D+I que surgen al margen de la universidad o en colaboración con determinados sectores de la misma (Jarvis, 2006).

Este potencial de desarrollo económico de la ES, junto al aumento de la financiación por la masificación de la ES, ha supuesto una mayor intervención y una agenda de reforma por parte de todos los gobiernos. Así mismo, se han ido generando algunas creencias o máximas, no contrastadas empíricamente (Ramirez & Tiplic, 2014) que siguen marcando esta agenda de reforma. En este sentido, la idea que hay universidades buenas y malas, que la excelencia y la calidad se pueden medir, y que esta tiene una incidencia directa en el desarrollo económico de los entornos. En otras palabras, una idea de progreso homogénea y que debe de funcionar como espejo para todas las instituciones de ES. Ramirez y Tiplic (2014, p,444) simplifican estos supuestos del modo siguiente:

1. Las universidades pueden convertirse en motores del progreso nacional.

2. Las universidades, mejor organizadas y optimizadas, son un motor del progreso nacional.

3. Las universidades pueden aprender unas de otras y de los expertos, ya que las mejores prácticas organizacionales son transportables.

Estos supuestos conviven con otros relacionados con una necesaria autonomía universitaria, que pudiendo ser contradictorios con la perspectiva economicista, se respetan y forman parte del marco de este cambio.

4. Las universidades son instituciones nacionales con misiones culturales distintas.

5. Las universidades deben ser autónomas para cumplir con sus misiones.

6. La autonomía universitaria es, ante todo, la autonomía del profesorado.

En este contexto de búsqueda de un mayor impacto de la ES, con un coste similar a pesar de su masificación, son muchas las voces que han planteado que la Universidad no estaba respondiendo a las demandas sociales y económicas, siendo necesaria su reorientación y cambio. Para De Juanas (2010):

La situación de los sistemas universitarios europeos durante la última década del siglo XX no resultaba ser demasiado halagüeña para poder abarcar todos los desafíos propuestos, sin que ello supusiera un esfuerzo monumental para los países y las instituciones universitarias implicadas. En este sentido, Brew (1995) puso de relieve algunos aspectos que definían la situación en la que se encontraba la universidad, entre los que conviene señalar: el alejamiento de la realidad social y de la actividad económica que rodeaba a la Academia; la diversificación de instituciones universitarias y los diferentes usos del concepto de universidad que se dieron; la masificación de la universidad que fue llevada a cabo con los mismos recursos financieros; el descuido hacia la formación para la docencia; etc. (p. 70)

Otros autores (Tomusk, 2004; Díez Gutiérrez, 2007, 2009) en cambio, plantean este escenario como una lucha entre la idea de una universidad de servicio público y con

parámetros de equidad y justicia, y una institución plegada a la lógica neoliberal del mercado. Estos autores ponen diferentes ejemplos como el denominado aprendizaje por competencias. En este proceso, las competencias identificadas por el mercado de trabajo están dominando la reforma del currículo de la ES al servicio de una mayor competitividad económica, mientras otras capacidades, que podrían promover una sociedad más justa y mejor, van quedando “obsoletas” y se las obvia progresivamente (Barnett, 2001).

En este contexto que hemos descrito, nace la declaración de Bolonia tras una serie de antecedentes que se sitúan en la década de los 90, y que marcan el camino y fondo de lo que va a ser el EEES y su desarrollo, objeto de los siguientes apartados.

1.4. Inicio y desarrollo del EEES. El proceso Bolonia

El proceso de Bolonia surge en el contexto mundial anteriormente desarrollado y después de una serie de declaraciones, (Ver cuadro) que ponen las bases desde las que comenzar este pretencioso proyecto.

Antecedentes de Bolonia.

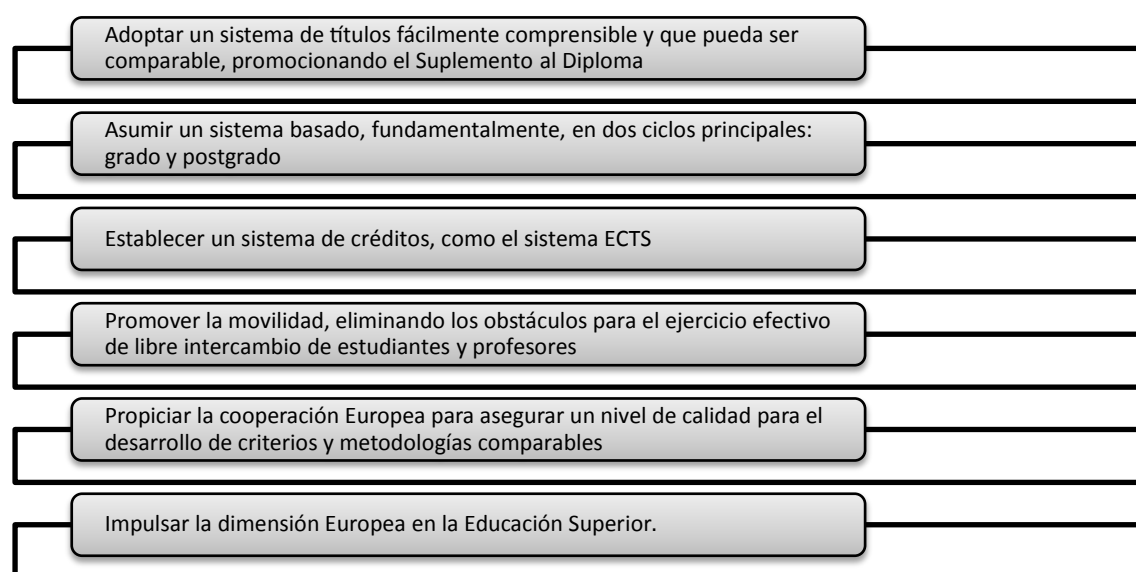
<p>La <i>Carta Magna de las Universidades Europeas</i> (1998)</p>	<p>Refleja los principios fundamentales de la universidad, y los medios para llevarlos a cabo, poniendo de manifiesto su realidad de institución autónoma y diversa que tiene como ejes la investigación y la enseñanza. Se hace referencia a la necesidad de facilitar el intercambio de información y documentación entre universidades europeas para llevar a cabo iniciativas científicas interuniversitarias y que alentarán la movilidad de profesores y estudiantes.</p>
<p>Memorándum sobre la Enseñanza Superior en la Comunidad Europea. Comisión Europea (1992)</p>	<p>Este Memorándum “<i>está concebido para servir como base de discusión, especialmente en las propias universidades e instituciones de enseñanza superior</i>” (p.65). Se subraya la importancia que se otorga a la función de la universidad, como transmisora y generadora de conocimiento, y su apertura a las necesidades concretas de cada campo profesional y para formar a los ciudadanos en asociación con empresas.</p>
<p>Convenio sobre el reconocimiento de cualificaciones relativas a la Educación Superior en la región Europea. Convención de Lisboa (1997)</p>	<p>El documento plantea tres grandes objetivos que los estados miembros del Consejo de Europa y de la Región de Europa de la UNESCO se marcan como prioritarios: 1) reconocer las cualificaciones de ES; 2) informar suficiente y claramente sobre los sistemas de evaluación para facilitar el reconocimiento de las cualificaciones; 3) determinar sistemas transparentes para la descripción completa de las cualificaciones obtenidas.</p>

Fuente: elaboración propia a partir de Valle (2006)

Cuadro 1.2. Antecedentes del EEES

El inicio del EEES se materializa a través de la Declaración de la Sorbona en mayo de 1998.² Los ministros responsables de la ES de los cuatro países más poblados de la UE: Alemania, Francia, Italia y Reino Unido, deciden participar en la creación de un área europea dedicada a la ES. Esto requiere de los sistemas educativos de los países miembros, adaptar las estructuras y currículums para hacer posible la convergencia de sus intereses.

Un año más tarde, el 19 de junio de 1999, esta primera intención se explicita en la Declaración de Bolonia firmada por 29 países. Por el número de estados que la firman y las decisiones que se asumen, este documento es considerado como la base de todo el proceso posterior. En la siguiente figura podemos ver, a partir de los principios de la declaración de la Sorbona, los objetivos fundamentales que se proponen para construir el EEES.



Fuente: Elaboración propia

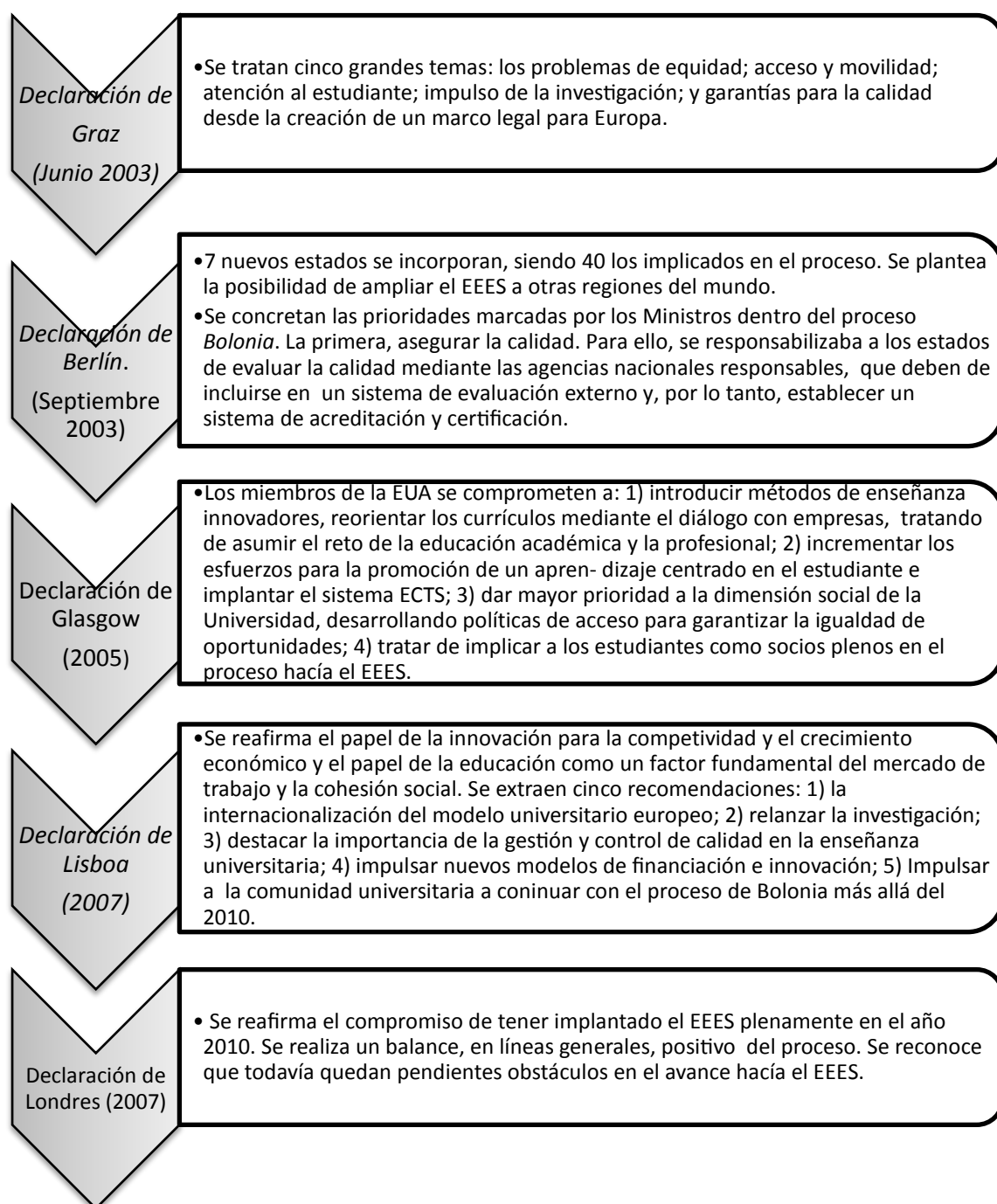
Figura 1.2. Objetivos de la construcción del EEES

Al mismo tiempo que se celebra la cumbre de Ministros, se lleva a cabo en la Universidad de Salamanca una reunión con más de 300 instituciones europeas de Enseñanza Superior y sus principales organismos representativos. Se fusionan la Asociación de Universidades y la Confederación de rectores de la Unión Europea para dar lugar a la Asociación de Universidades Europeas (EUA). En este encuentro se hacen

²Este apartado ha sido construido a partir de los trabajos de Valle (2006) y De Juanas (2010).

aportaciones sobre el proceso de Bolonia a los ministros responsables de la ES de los países firmantes de la declaración un año después en Praga. En estas aportaciones se distinguen una serie de principios a tener en cuenta en todo el proceso: 1) la autonomía de las universidades; 2) la educación como servicio público abierta a todos los ciudadanos; 3) la Universidad como generadora de conocimiento, mediante la realización de la investigación; y 4) la articulación de la diversidad.

Dos meses más tarde una nueva convención de ministros europeos, con la incorporación de tres nuevos miembros elaboran el Comunicado de Praga donde se reafirmaron los objetivos propuestos en Bolonia y se plantean nuevas consideraciones relativas al papel del aprendizaje permanente, la participación de los estudiantes en el diseño del EEES y la promoción del atractivo del EEES en el resto del mundo. A partir de este momento hasta la actualidad, se han celebrado diferentes convenciones y aprobado declaraciones que desarrollan el EEES. Un resumen del contenido de algunas de ellas, se puede ver en el siguiente cuadro.



Fuente: Elaboración propia

Cuadro 1.3. Declaraciones del Proceso de Bolonia.

En el 2009, las universidades europeas vuelven a reunirse en Praga para debatir sobre los retos mundiales y estrategias europeas para sus universidades. Bajo el marco de la actual crisis económica mundial y su impacto, se propone a los líderes políticos combatir esta crisis invirtiendo en ES. Ese mismo año, se celebra la conferencia de Ministros en Lovaina. Los ministros, ante la crisis financiera, subrayan la importancia de un EEES dinámico y flexible con una orientación social que esté al servicio de la

comunidad y se implique en la cohesión social y el desarrollo cultural. Con este fin, el aprendizaje a lo largo de la vida y el reto de ampliar la participación en la ES, cobran un interés renovado.

La siguiente conferencia de ministros se celebra en marzo de 2010 en Budapest y Viena y vuelve a poner de manifiesto el logro de este proceso, llevado a cabo por 46 países, declarando que es un ejemplo sin precedentes de cooperación transfronteriza regional en la ES. A su vez, reconocen que algunos de los objetivos y reformas de Bolonia no se han aplicado ni explicado correctamente, asumiendo las voces críticas existentes y la necesidad de abrir un diálogo con ellas. Se vuelve a señalar la libertad académica, así como la autonomía y la responsabilidad de las instituciones de ES, como principios del EEES; a su vez, el papel que estas instituciones desempeñan en el fomento de las sociedades democráticas y en el fortalecimiento de la cohesión social. También se declara que la ES es una responsabilidad pública comprometiéndose, a pesar de la crisis económica, a asegurar que estas instituciones cuenten con los recursos necesarios, dentro de un marco establecido y supervisado por las autoridades públicas. Se vuelve a recalcar la importancia de aumentar esfuerzos en su dimensión social, a fin de garantizar la igualdad de oportunidades para una educación de calidad, prestando especial atención a los grupos menos favorecidos.

En la última conferencia celebrada en Rumania en Bucarest los días 26-27 de abril de 2012,³ se alude a los efectos sociales perjudiciales derivados de la crisis económica y financiera, y cómo esta crisis ha tenido una influencia directa en el campo de la ES en una menor disponibilidad de financiación y en la incertidumbre de las perspectivas de empleo para los nuevos graduados. Al mismo tiempo, se declara que la ES es una parte importante de la solución a estas dificultades actuales y por ello, se defienden sistemas de ES fuertes y responsables puesto que proporcionan las bases para prosperar en las sociedades del conocimiento. En este contexto se comprometen a lograr el más alto nivel posible de la financiación pública y el aprovechamiento de otras fuentes. En relación a la aplicación del proceso de Bolonia, se declara que si bien la integración total está al alcance, todavía queda trabajo para consolidarlo, y sobre todo se necesita una

³La próxima conferencia se va a celebrar en Armenia el 14 y 15 de Mayo de 2015.
<http://www.ehea.info/event-details.aspx?evId=469>

mayor coherencia en su aplicación en los diferentes países. En esta conferencia, también se trata la preocupación por una mejora de la empleabilidad juvenil para servir a las necesidades de Europa, así como se señala la importancia de la movilidad en el aprendizaje, las cualificaciones profesionales, y la transparencia y recogida de datos en cada uno de los países y regiones.

1.4.1. Elementos claves de la propuesta del EEES

Si en el anterior apartado se ha explicado el inicio y desarrollo del EEES, sobre todo a través de las diferentes declaraciones y conferencias realizadas hasta la actualidad, en este se van a identificar los elementos claves que se encuentran en esta propuesta. Para Maassen y Stensanser (2011), la Declaración de Bolonia supone el intento de convergencia de las estructuras nacionales de ES en Europa. Su objetivo es crear un EEES que permita romper las barreras legales o de otro tipo que dificultan la movilidad de los estudiantes y del personal que participa en los sistemas de ES de los países, así como reforzar la competitividad global de la ES europea. Este segundo objetivo se concreta en el intento de convertir el EEES en un instrumento de modernización de las universidades donde la flexibilización del currículo, la formación del estudiante, mediante las nuevas metodologías docentes, y el impulso de las tecnologías de la información y la comunicación se conviertan en ejes vertebradores (De Juanas, 2010).

La instauración del EEES constituye la reorganización de las instituciones de Enseñanza Superior hacia un denominador común que, por un lado, respete sus individualidades y, por otro, permita su adaptación a las demandas de la sociedad global y del conocimiento. Por su complejidad y calado, como se ha comentado anteriormente, se convierte en un referente único a nivel mundial y uno de los procesos más importantes de convergencia en la UE.

Esta transformación tiene como punto de partida los acuerdos formulados en los diferentes textos antes citados, que definen y desarrollan el EEES. Pagani (2002) señala los siguientes elementos básicos de la convergencia hacia el EEES: la normalización de formatos (certificados y títulos), acreditando la calidad de las enseñanzas; el Suplemento al Diploma; la nueva estructuración del currículo por ciclos; y los ECTS. En el siguiente cuadro se resumen las características y contenido de cada uno de estos elementos.

Organización del currículum universitario en base al Sistema Europeo de Transferencias de Créditos (ECTS)

- Este sistema plantea que los estudios realizados en cualquier institución europea fueran reconocidos dentro de los márgenes del EEES, garantizando la movilidad de estudiantes dentro de la UE.
- Aunque el significado de los créditos ECTS ha evolucionado a lo largo del tiempo, en la actualidad la mayoría de instituciones Europeas basan su asignación en la idea del trabajo del estudiante y su relación con los resultados del aprendizaje.
- Este sistema tiene como objetivo posibilitar la "acumulación" de estos créditos permitiendo la adición de créditos obtenidos en diferentes universidades, y la "transferencia" en tanto que éstos son convalidados y reconocidos de una manera casi automática.
- Este sistema plantea cambios en los modelos de programación curricular que tienen que llevar a cabo los docentes universitarios y en las titulaciones.

Establecimiento de una estructura común por ciclos

- La nueva arquitectura de la estructura de titulaciones es la de 3+2+2.
- Gira en torno a dos niveles principales: el primer ciclo (Grado) y el segundo ciclo (Master). Dentro de la misma, hay un tercer nivel, si bien su implantación en los sistemas europeos de Educación Superior no tiene el mismo impacto.
- El referente es el modelo de competencias. Para su desarrollo en el año 2001 se pone en marcha el proyecto Tuning que tiene como ejes; el trabajo por competencias genéricas, la articulación de las competencias específicas, el sistema de créditos ECTS, la asunción de un nuevo paradigma educativo centrado en el alumno y la evaluación de la calidad.
- Una de las exigencias más importantes de esta arquitectura es delimitar el perfil profesional de cada titulación detallando las características propias de cada grupo profesional y definir los aprendizajes necesarios para que el estudiante sea competente en su actividad profesional.

El suplemento al Diploma

- Es un documento adjunto al título que aporta información sobre la formación adquirida por un titulado y sus competencias profesionales.
- Este suplemento facilita la libre circulación de titulados asegurando transparencia acerca de la certificación de logros y capacidades alcanzados dentro de un sistema homologable en las diferentes titulaciones europeas de Educación Superior.

Los sistemas de acreditación

- La creación de sistemas de acreditación que regulan la calidad de las enseñanzas impartidas en virtud de los requerimientos del EEES. La garantía de la calidad está ligada directamente a dos procesos : acreditación y evaluación de la calidad (Dittrich, 2004)
- Los estados miembros encargan a la agencia ENQA el desarrollo de un conjunto de procedimientos y pautas para asegurar unos niveles de calidad elementales en los programas universitarios europeos. Se crean agencias estatales como la ANECA en el 2002

Creación de titulaciones conjuntas

- Plantea el desarrollo y puesta en marcha de módulos, cursos y planes de estudio de manera asociada.
- Su finalidad es la promoción de la cooperación a nivel interinstitucional en Educación Superior.
- Es el elemento del EEES que menos ha avanzado. Su desarrollo ha sido más común en Master y doctorados y menor en Grados.

Cuadro 1.4 . Resumen de elementos claves del EEES

Como se puede ver en el cuadro, estos elementos se han ido desarrollando paulatinamente en este proceso y de manera no uniforme. Algunos como la adecuación a los créditos ECTS, la estructura común por ciclos o los sistemas de acreditación hoy están consolidados, y en cambio, el suplemento del diploma o la creación de titulaciones conjuntas no han tenido un avance similar.

1.4.2. El cambio y la innovación en la ES desde el paradigma de la complejidad

Profundizar en cómo opera el cambio en un sistema complejo y dinámico como es el de la ES y en concreto del EEES, suscita preguntarse por la naturaleza de este y su sentido. ¿Por qué cambiar y para qué?. A lo largo de la historia de la humanidad y en todas las culturas, la preocupación sobre la naturaleza del cambio ha sido una constante. Ya dos filósofos anteriores a Platón, Heráclito y Parménides (Boeri, 2006) plantearon dos reflexiones contrapuestas sobre la idea del cambio, que todavía hoy, siguen vigentes. Por un lado, nada permanece, todo cambia, como cuando se mira el caudal de un río en que ningún instante es igual. Por otro lado, lo que cambia es lo de fuera, ya que interiormente nuestro ser permanece, si no desapareceríamos. La primera estaría relacionada con la necesidad y capacidad de fluir con el cambio, la segunda con la resistencia que personas y colectivos generan ante cualquier cambio por el miedo a dejar de existir.

Las cuestiones antes descritas llevadas al terreno personal y colectivo de las personas que asumen el cambio, presentan dos posturas encontradas: la de la resistencia y el miedo a perder(se) en el proceso, y la de aceptación y oportunidad de crecimiento. Parece claro que tanto los agentes como las instituciones de la ES tienen ciertos niveles de tolerancia al cambio. Si los cambios les desbordan, por ser mayor en cantidad o calidad a los que pueden soportar, o por el contrario, si su presencia es nula, tendrán resultados negativos. Y al contrario, si esta dificultad se supera, se convierte en una posibilidad de desarrollo personal y colectivo. En palabras de Fullan (2002a, p. 63) “el cambio real, por lo tanto, sea o no deseado, representa una serie de experiencias

personales y colectiva caracterizadas por la ambivalencia y la incertidumbre; y que, si prospera comporta sentimientos de seguridad, superación y éxito profesional.”

Aunque como se ha visto, la preocupación por el cambio ha estado presente a lo largo de la historia, no es menos cierto, que la actual globalización y sociedad del conocimiento citada en los anteriores apartados, la ha puesto en un lugar relevante, debido a que precisamente esta se caracteriza por la gran velocidad con la que se genera, transforma y se distribuye el conocimiento y la información, y su complejidad (Mora, 2004; Tubella & Gros, 2012; Havlicek & Pelikan, 2013). Este aumento en la velocidad y complejidad de todo lo relacionado con el conocimiento y la información plantea a las diferentes instituciones y ciudadanos, y también a la ES, una permanente necesidad de adaptación y recreación en este escenario. Hace tiempo Fullan (2002b) declaraba que vamos a vivir en una época de incertidumbre, de continuos cambios, así que es mejor no resistirse a lo irresistible. No moverse o quedarse quieto en algunos aspectos como las nuevas tecnologías, las redes, el acceso y gestión del conocimiento, la internacionalización de estos procesos, plantean incluso el riesgo de desaparecer. ¿Podemos imaginarnos a un profesor de Universidad que no sepa utilizar Google?, ¿Es posible hoy asumir un proceso formativo sin conocer cómo opera la búsqueda de información de los alumnos en la red?, ¿Podemos escaparnos de los flujos de información y colaboración cada vez mayores a través del email, los entornos colaborativos o las redes sociales?. La respuesta a estas preguntas es ejemplo de ello.

Esta necesidad de cambio está relacionada con una complejidad a todos los niveles cada vez mayor, que desafía la idea de poder hacerle frente solamente a través de la estabilidad de las respuestas que se han dado hasta el momento. En este sentido hace más de dos décadas Senge (1995) profetizaba lo que posteriormente se ha hecho realidad.

Quizá, por primera vez en la historia, la humanidad tiene la capacidad de crear mucha más información de la que nadie puede absorber, de promover una independencia mucho mayor de la que nadie puede administrar y de acelerar el cambio mucho más allá de la capacidad de cualquiera para mantener el ritmo. No cabe duda de que la escala de complejidad no tiene precedentes. (p. 69)

Esta necesidad del cambio por parte de la ES en la sociedad actual, plantea así mismo, no perder de vista una cuestión central: el propósito ético y social de la acción educativa. De nada sirve cambiar o adaptarse al cambio, si este no incide en el fin último de mejorar la formación de los y las estudiantes, y de avanzar en la equidad, la justicia y la democracia en el entorno local y global donde se desarrolla esta acción. Para Fullan (2002a) “el sentido (del cambio) tiene una dimensión moral y otra intelectual: cambiar las vidas de los estudiantes requiere preocupación, compromiso y pasión, tanto como saber intelectual “(p. 61). Por lo tanto, nos encontramos ante una dimensión ética de la razón de cambiar. Los docentes y agentes del cambio en la ES se ven obligados a mejorar y enriquecer su acción educativa para mejorar los resultados. Como se ha visto, la sociedad y el conocimiento cambian, pero también los alumnos y alumnas, e incluso cada situación o contexto. Esto hace necesario asumir desde la ES un compromiso con la mejora y adaptación de la acción educativa a cada realidad, que en la mayoría de los casos está relacionado con impulsar o participar en procesos de cambio.

Ahora bien, para abordar el cambio, es preciso reconocer su naturaleza compleja y dinámica. La única manera de entender y poder buscar pautas y patrones que nos ayuden a intervenir de manera positiva en este, es la de asumir y comprender su carácter complejo y sistémico. Para Morín (2000, 2011), este abordaje solo se puede realizar desde un pensamiento complejo que (2000,p. 116-117) necesariamente: a) capte que el conocimiento de las partes depende del conocimiento del todo y que el conocimiento del todo depende del conocimiento de sus partes, b) reconozca y trate los fenómenos multidimensionales, en vez de aislar de manera mutiladora cada una de sus dimensiones, c) reconozca y trate las realidades como solidarias y a su vez conflictivas y d) respete lo diverso, al mismo tiempo que reconoce lo único.

Gough (2012) plantea algunas de las características de estos sistemas complejos:

- Asumen la existencia de ciertas dinámicas en que una pequeña decisión puede generar diversidad de caminos futuros. Estas dinámicas se combinan de diferentes formas, pero no ilimitadas, y estas formas de combinación pueden crear patrones.
- Envuelven diferentes sistemas y estos, a su vez, otros subsistemas: interdependientes e influyentes recíprocamente.

- Todos estos sistemas además, son también sistemas de aprendizaje; cualquier cambio en una de sus partes genera un cambio en el total .

Weaver (1948 en Gough, 2012), tratando de definir este escenario, lo denominó “complejidad organizada”, ya que sin ser fenómenos simples, por la cantidad de variables que contienen, tampoco son inabordables por incluir ciertos patrones. En otras palabras, desde esta óptica, el cambio en la ES envuelve multitud de variables en las que sus efectos son muy poco predecibles, pero no pueden considerarse aleatorios. Senge (1995) se refiere a la búsqueda de estos patrones cuando plantea que la base real para el cambio implica poner la atención en las interrelaciones y no en encontrar una causa lineal de efectos encadenados.

Esta situación paradójica es descrita como un escenario en el que los cambios no pueden ser impuestos, sino contruidos en cada contexto (Brodnick & Krafft, 1997; Fullan, 2002d). La realidad ha devuelto que una innovación exitosa en particular, no tiene por qué tener los mismos resultados en otro contexto; o que Intervenciones de carácter masivo pueden ejercer efectos insignificantes; y pequeñas intervenciones producir efectos masivos; que es posible tener mucho éxito en unas situaciones y un rotundo fracaso en otras. En palabras de Fullan (2002d) “No existe (ni existirá nunca) una *“bala de plata”*. Es imposible llegar a saber lo suficiente como para construir el cambio en la siguiente situación” (p. 13). Lo cuál no es óbice, como se ha visto, para la necesidad y posibilidad de búsqueda de patrones exitosos que nos ayuden a impulsar procesos de cambio exitoso.

Otra idea básica, para acercarnos a la naturaleza compleja del cambio en la ES, es su carácter procesual. Fullan (2002b) señala al respecto que el cambio es siempre un viaje, no un proyecto establecido:

Un viaje por lo parcialmente conocido o por lo desconocido es una metáfora válida...incluso las innovaciones bien desarrolladas son un viaje para aquellos que se enfrentan a ellas por primera vez. No podría ser de otro modo cuando lo que entra en juego son las aptitudes y el modo de entender -siempre difíciles de adquirir. Otras reformas más complejas encarnan una mayor incertidumbre, porque abarcan mucho más, pero sobretudo porque no se conoce la solución de

antemano. (p. 38-39)

El cambio entendido siempre como proceso, se da simultáneamente en las instituciones, los grupos docentes, cada uno de los docentes y en otros agentes que participan en él, como los alumnos y alumnas. Los ritmos distintos y aprendizajes singulares que se van generando y acumulando, son la base para que el cambio llegue a buen puerto, y que se contextualice en la realidad, que en ese momento pueda generar nuevos pasos. Por último, otro descubrimiento de estas últimas décadas en relación a la complejidad del cambio educativo relevante para la ES, es que ni el exceso de innovaciones produce un cambio (Fullan, 2002d; Abrahamson, 2004; Hargreaves & Fink, 2008), sino todo lo contrario; y que no todo cambio produce sus efectos o tiene un impacto positivo. Según Fullan (2002b) no solo se trata de empujar las fuerzas del cambio para mejorar, sino también de saber discernir cuándo es necesario oponerse o resistirse a cambios que pueden provocar todo lo contrario.

1.4.3.El EEES como proceso de cambio complejo. Estrategias, problemas y condiciones

Desde la mirada compleja de la ES planteada en el anterior apartado, reflexionar sobre el proceso de cambio promovido por el EEES en las Universidades europeas, hace necesario tener en cuenta diferentes factores que entran en juego: enfoques, recursos o la realidad de cada contexto, así como la búsqueda de patrones que pueden ayudar a su implantación exitosa. También es importante verlo como un proceso vivo y que necesariamente está siendo recreado y plasmado en cada contexto local con diferente profundidad y resultados.

Rué y De Corral (2007), refiriéndose al contexto del Estado Español, ponen el énfasis para la comprensión de este cambio en los dos polos y representaciones contrapuestas desde los que ha sido impulsado. Según estos autores una primera representación trata de simplificar y reducir esta complejidad, mediante una interpretación técnica del mismo. En este punto de vista, el cambio supone introducir determinadas variables, normas y actuaciones de orden técnico, con el fin de que el ES se acomode a la idea del EEES. El polo opuesto, se sitúa en el cambio concebido como cambio cultural. Estos autores describen este segundo polo como:

...un tipo de cambio que antes, o por lo menos a la par de las acciones emprendidas, de orden político y técnico, otorga un papel primordial a las representaciones que del mismo se hacen los diversos agentes intervinientes en la ES, profesores, alumnos, agentes sociales, etc., y las toma en cuenta o las asume. Su hipótesis de partida es que dicho cambio no va a depender, en última instancia, de las variaciones y cambios normativos. Va a depender [...] del modo cómo los distintos agentes se apropien del mismo y del tipo de iniciativas que desarrollen, en consonancia o a la par de las iniciativas normativas, académicas, etc., emprendidas desde los niveles con responsabilidad política. El criterio de validación del cambio entendido de este modo son las nuevas representaciones de la enseñanza y, en consecuencia, las “nuevas actuaciones” docentes en el marco de la apropiación del conocimiento por parte de los alumnos. (2007, p. 3)

Más allá de un posicionamiento frente a este cambio de cada universidad para Rué (2009b), el EEES plantea una idea de cambio de fondo en la institución universitaria y en su función formadora. El conjunto de propuestas que lo justifican, expresa un cambio de paradigma en el que el eje del discurso oficial radica en el “aprendizaje”. Este giro de situar el aprendizaje como detonante del cambio, apunta hacia procesos de reelaboración o de reconstrucción de fondo sobre las representaciones de las misiones institucionales y sobre su misma complejidad. También tiene una gran influencia en las identidades de los diversos tipos de agentes implicados en las instituciones de Formación Superior (Barnett & Di- Napoli, 2008; Rué, 2009b).

Un cambio de esta magnitud y profundidad, como era de prever, no está siendo fácil. El informe Trends IV (Reicherdt, 2005 en Rué, 2009b) ya destacaba la complejidad cultural de este cambio y sus consiguientes implicaciones. Sus autores subrayaban que “un sistema comprensivo de tres ciclos en toda Europa constituye una transformación de gran calado, tanto a nivel cultural como social, que va a desencadenar toda una serie de cambios [...] y reconocer también que su impacto requiere un análisis más cuidadoso en el ámbito de las implicaciones de una modificación como la de centrar la enseñanza en el aprendizaje del alumno” (p.6).

Además, su desarrollo en los diferentes países está siendo desigual, y hay países que después de una primera implementación, ya están realizando una segunda

reinterpretación (Rué&De Corral, 2007). Otros países se encuentran ante la misma cuestión de ir comprendiendo e implementando este cambio de diferentes maneras y formas. En el entorno más cercano del Estado Español, la mayoría de voces académicas valoran positivamente el cambio que se ha producido en la comprensión y hacer de la ES, pero se muestran críticos con el nivel de desarrollo y con los condicionantes externos que no han permitido los medios y el marco adecuado para su desarrollo.

Por un lado, parece indudable que el proceso de EEES ha transformado el discurso y también en muchas ocasiones la práctica en las aulas universitarias. Rué (2009b) señala la existencia de evidencias más que suficientes que muestran una progresiva reconceptualización de lo docente a través de la extensión de innovaciones y mediante iniciativas individuales, corporativas o institucionales, que hace quince años parecían imposibles. Hoy en la Universidad podemos ver cómo trabajar mediante plataformas digitales, trabajo cooperativo, por proyectos, ABP, prácticas en empresa, portafolios de alumnos, sistemas de tutorización y otras iniciativas de evaluación formativa que son experiencias ,si bien no generalizadas, sí muy extendidas.

Por otro lado, es también irrefutable, que este camino, en el caso del Estado Español, ha estado lleno de grandes dificultades y de un entorno que no siempre ha favorecido su desarrollo. Un ejemplo de ello, como queda recogido en el siguiente cuadro, es el discurso oficial sobre la implantación del EEES que ha estado lastrado por importantes déficits, tanto de orden político como técnico, que han favorecido una aproximación confusa al mismo (Rué, 2009b).

Argumentos de borrosidad política	Argumentos de borrosidad técnica
<ul style="list-style-type: none"> - Las importantes oscilaciones políticas - La falta de retos políticos claros para la ES. - La falta de referentes políticos claros en la idea de la responsabilización y verdadera autonomía política. - El uso retórico de referentes legitimadores del cambio (adaptación a la sociedad y al mercado, empleabilidad,..) sin marcos reguladores ni definiciones más explícitas que ayuden a debatir la dirección en la que se camina. - La falta de diagnóstico de la realidad que se quiere cambiar. 	<ul style="list-style-type: none"> - La falta de claridad y referentes explícitos sobre el concepto de Calidad. - El papel de la formación y de la actuación del docente. - El concepto de competencia, como uno de los elementos estructurantes de los currículums y aprendizajes. (Falta de debate, pretensión vana de un modelo de referencia normativo, diversidad de conceptualizaciones empleadas por las distintas agencias oficiales,,) - El no considerar el diseño de una titulación de acuerdo con la idea de proceso, y en cambio, hacerlo en base a la noción de producto,

Elaboración propia a partir de Rué (2009b)

Cuadro 1.5. Argumentos de borrosidad política y técnica en el proceso del EEES

Junto a estos déficits en la gestión política y técnica del proceso se pueden identificar otras voces críticas que señalan dificultades como las que se indican a continuación:

- Ha sido un proceso impuesto y desarrollado sin un diálogo a fondo con el profesorado, investigadores y profesionales universitarios, que a nivel macro no han podido participar en el proceso. En muchos de los casos se ha desarrollado con una gestión administrativa y técnica que posibilitara una adaptación y no un verdadero cambio cultural, que necesariamente conlleva diálogo y participación de toda la comunidad universitaria (Rué & De Corral, 2007; Rué, 2009a; De Juanas,2010).
- No se ha sabido orientar bien un proceso de cambio tan profundo llevado a cabo en poco tiempo, generando “críticas y resistencias más o menos veladas, por parte del profesorado, que ha visto cómo se ha echado encima una

transformación educativa, sin tener tiempo de reacción para poder formarse y atender a las nuevas necesidades de los estudiantes” (De Juanas, 2010, p. 86-87).

- Falta de recursos humanos y económicos para una transformación de un modelo de enseñanza y aprendizaje que forzosamente necesita de una mayor formación del profesorado y un menor ratio de alumnos en el aula. Esto ha generado la contradicción de verse obligados a hacer algo diferente y más complejo con los mismos recursos o incluso con menos (Rué, 2009a; De Juanas, 2010).
- El EEES plantea un modelo que si bien pivota alrededor de tres conceptos claves como educación, investigación e innovación, y, por lo tanto, la docencia tiene un papel principal e indiscutible; la realidad demuestra que sigue primando, reconociendo y apoyando, en mayor medida, uno de ellos: la Investigación. Rué (2011) pone como ejemplo el documento del MEC “Estrategia Universidad 2015”, donde las referencias a la investigación son abundantes: 27, sobre innovación frecuentes: 12, sobre docencia nulas: 0 y sobre competitividad: 13. El último informe de expertos sobre la Universidad Española (2014), vuelve a recalcar esta tendencia, apuntando que la calidad del profesorado y de las universidades tiene que pivotar casi exclusivamente en sus méritos investigadores y no en los docentes o de gestión.

Para entender tanto los logros como las dificultades referidas a este proceso, no podemos olvidar que Bolonia, es un proceso de cambio político que remite a modificaciones profundas, de naturaleza cultural, que deben ser cuestionadas, discutidas y finalmente gestionadas “políticamente”. Es necesario, por tanto, consensuar las prioridades a afrontar, contando con los agentes involucrados, con transparencia, distribuyendo y asumiendo responsabilidades. Para Rué (2009b) tendría que partir de que:

... los objetivos son complejos y no tan fácilmente mensurables y sus logros no tan fáciles de encajar en tiempos prefijados. Pero también asume la necesidad de desarrollar propuestas a partir de la propia realidad, a partir de una gestión mediante la recogida de evidencias, entendiendo que la parte más importante de estos cambios depende de manera significativa de los propios actores y de lo que hagan o dejen de hacer. Este es un punto de vista que tiende a ser compartido por

coordinadores de titulación, docentes que se sienten comprometidos con su docencia, por profesionales de apoyo a las tareas docentes, etc. (p. 301-302)

Por esta razón, el desarrollo del EEES en los diferentes países, universidades, y en los distintos grados, está siendo necesariamente diferente. Más allá de cambios técnicos y administrativos a los que las diferentes instituciones de ES han tenido que adaptarse, la clave estaría en conocer el impacto que está teniendo este proceso en el aprendizaje del alumnado, en el desarrollo económico y social, y en el cambio cultural dentro de la comunidad universitaria.

1.4.4. ¿Qué implicaciones tiene en el profesorado el giro hacia un modelo basado en competencias y metodologías activas?⁴

Como se ha citado anteriormente, detrás de los elementos claves y desarrollo del EEES, existe una idea de cambio de fondo en la función formadora de la institución universitaria. Y en este cambio, una cuestión central no solo en el EEES, sino también en todo el escenario mundial, es la necesaria transformación que está experimentando el profesorado universitario y su papel ante la función formadora: por un lado, el paso de un rol e identidad de experto a otro de guía y facilitador del aprendizaje del alumnado, en el que el papel del enseñante cambia de transmisor del conocimiento a mediador en la construcción del mismo (Laurillard, 2002; Zabalza, 2003; Salinas, 2004; Biggs, 2006; Peters, 2008; Bozu & Canto, 2009); por otro lado, de un modelo de enseñanza excesivamente unidireccional y expositivo en el que el protagonista central es el profesorado a uno en el que prima el intercambio educativo de carácter multidireccional. En este intercambio, el alumnado, profesorado y contexto se relacionan y se hacen corresponsables de los avances que se producen en los escenarios educativos (Arandia, Alonso & Martínez, 2010). Como indica Zabalza (2003), el papel del docente pasa, en definitiva, de ser solo especialista en ciencia a ser profesional del aprendizaje de su materia; es decir, a su competencia científica hay que añadir una competencia pedagógica que estimula el aprendizaje del alumnado. El alumnado, por tanto, pasa a ser el centro o foco de atención y el profesor ha de conjugar la actuación como persona y como experto en

⁴La mayoría de este apartado ha sido publicado en Alonso, I., & Arandia, M. (2014). Aprender creando: "Factoría Creativa" en las aulas universitarias. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 443-468.

contenido, promoviendo en el alumnado el crecimiento personal y enfatizando la facilitación del aprendizaje, el aprender a aprender a lo largo de la vida, antes que la transmisión de información (Salinas, 2004).

Estos cambios plantean, también, una transformación en las estrategias metodológicas y recursos a desarrollar en el aula para lograr el perfil competencial concretado en los Grados (López, 2011). Las estrategias metodológicas y recursos a desarrollar en el aula que se adaptan a esta nueva situación han sido descritas y desarrolladas por diferentes autores (De Miguel, 2006; Mérida, 2006; Salvador, Argos, Ezquerro, Osoro & Castro, 2011). Métodos de enseñanza que no se orientan solamente hacia los contenidos y metas que se presentan a los estudiantes, sino hacia los propios estudiantes y sus procesos de adquisición y construcción de conocimiento (Huber, 2008). Para ilustrar este movimiento universitario, es interesante mostrar el cuadro sobre el cambio de paradigma en la Universidad, que presentan Benito y Cruz (2006, p. 66).

DIMENSIÓN	ANTES	AHORA	¿MAÑANA?
Docencia	“Me enseñan” Trabajo individual	“Yo aprendo” Trabajo en grupo	Co-aprendizaje
Materiales	Manual, pizarra, trasparencias	Caso, supuestos, problemas relacionados	Resolución de casos nuevos en situaciones interdisciplinarias
Evaluación	Evaluación final (examen)	Evaluación continua	Auto- y coevaluación. Evaluación 360º
Motivación	Aprobar	Aprender	Adquirir autonomía para el aprendizaje confianza en resolución de problemas futuros no experimentados con anterioridad
Profesor	Maestro magistral	Guía en el aprendizaje	Preparador personal

Fuente: Benito y Cruz,(2006, 66).

Cuadro 1.6. Cambio de paradigma en la formación universitaria

En este nuevo horizonte, se hace necesario explorar nuevas formas y escenarios para generar aprendizaje en el alumnado, trabajar en el desarrollo de competencias

(Blanco, 2009) y en el uso de metodologías activas, en las que este sea el centro y eje de la propuesta (Alonso & Arandia, 2014). Como sostiene Rodicio (2010):

Parece obvio que si un estudiante además de “saber” ha de conseguir “saber hacer”, difícilmente lo conseguirá con una metodología en la que sea un agente pasivo. Para que el alumno adquiera responsabilidad hay que dársela, para que aprenda a planificar hay que mandarle hacerlo, para que sepa trabajar en equipo hay que potenciar esta metodología docente. (p. 28)

Toda esta transformación no solo incide en el modo de pensar y de hacer del o la docente, sino también en la cultura en la que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Un resumen de estas transformaciones en el rol, metodologías y cultura docente se reflejan en el siguiente cuadro.

Transformaciones en la identidad profesional docente universitario.	
Del profesor como experto	A dinamizador y facilitador del aprendizaje
Del docente como transmisor del conocimiento	A mediador en la construcción del conocimiento por parte de los alumnos
De ser especialista en su materia	A añadir a la competencia científica tener competencia pedagógica que estimule el aprendizaje del alumnado.
De ser el centro o foco de atención	A tener un papel decisivo, pasando el foco al alumnado y su proceso de aprendizaje.
Transformaciones en la Metodología docente	
De un modelo de enseñanza unidireccional y expositivo	A un intercambio educativo de carácter multidireccional y dialógico.
De una metodología basada en la teoría	A un desarrollo de las competencias relacionadas con situaciones significativas.
De una metodología en la que el protagonismo era lo magistral	A una metodología en que se desarrollan diferentes estrategias basadas en la magistralidad, la práctica y los proyectos.
De una metodología en que el centro eran los contenidos.	Al desarrollo de actitudes, procedimientos y crecimiento. Junto con los contenidos aparecen emociones y acciones significativas.
Transformaciones en la cultura docente	
De una cultura de individualismo	A una cultura basada en la coordinación y la responsabilidad compartida
De una división entre la docencia en el aula y la gestión de la institución.	A una cultura de participación y agente activo en los procesos de cambio e innovación.

Fuente. Elaboración propia

Cuadro 1.7. Transformaciones en la identidad y cultura docente en la sociedad del conocimiento

En el anterior cuadro, se puede apreciar que este cambio que plantea el EEES, no solo tiene un impacto en el ámbito de cada profesor y asignatura, sino también en el tránsito hacia una cultura docente más colaborativa. Se impulsa que la reflexión y puesta en marcha del EEES en cada Grado, provenga de la reflexión conjunta entre todo el profesorado y no de manera individual en cada una de las asignaturas (Terrón, Blanco, Berenguer & Learreta, 2007; Rué & Lodeiro, 2010; Perez-Cabani, Juando & Palma, 2014). Para ello es necesario la puesta en marcha de equipos de innovación transversales,

dentro de los departamentos o entre diferentes asignaturas en el Grado. No han sido pocas las iniciativas que se han impulsado en este sentido, ni la literatura escrita sobre ellas que nos muestra los beneficios y potencialidades de esta nueva manera de trabajar (Gómez, Learreta & Vielsa, 2007; Rué & Lodeiro, 2010; Velasco, Rodríguez & Terrón, 2012; Mauri, Clara, Ginesta & Colomina, 2013; Pérez-Cabani et al., 2014), así como las dificultades y necesidades para avanzar en este cambio cultural (Martínez et al., 2010; Rué & Lodeiro, 2010).

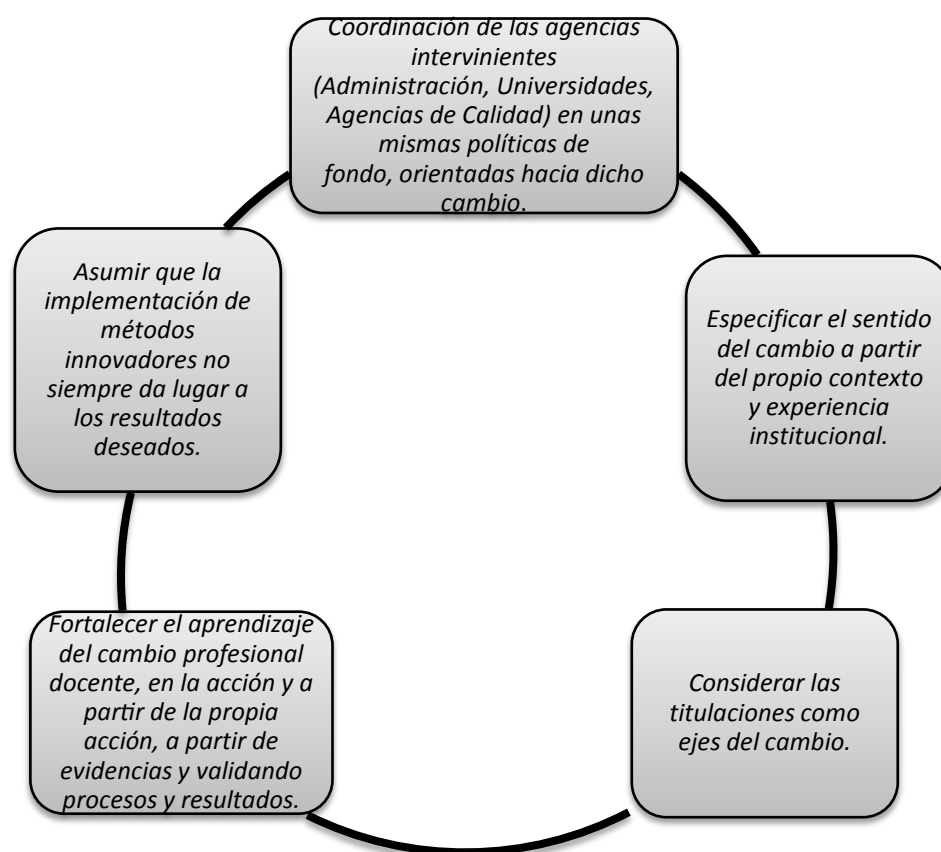
Como se planteaba al comienzo de este apartado en la transformación y mejora de la enseñanza en la ES, es clave el profesorado: el tránsito hacia una nueva identidad docente que permita desarrollar los aspectos que se han ido enunciando como ser dinamizador y facilitador del aprendizaje, y competente en metodologías que posibiliten un intercambio educativo de carácter multidireccional. En fin, dar pasos hacia una nueva cultura de colaboración frente a la del individualismo, que ha primado hasta el momento actual.

1.5.A modo de conclusión. Algunas reflexiones en relación al futuro del EEES y los retos de las universidades europeas y su impacto en la identidad académica

A lo largo del capítulo, se ha visto que desde la Declaración de Bolonia en 1999, se han sucedido una serie de hitos relacionados con el contexto de este proceso y, a su vez, cada universidad ha tenido que realizar, como plantea Rué (2007, 2008 y 2009b), una narrativa de este cambio dentro de su institución concreta. Se está ante un escenario muy complejo. El propio proceso del EEES, desde su nacimiento y en su desarrollo, defiende la autonomía universitaria y, a su vez, ve cómo la agenda y la dirección de los cambios, en gran medida, están marcadas por el nivel político y económico. En esta tensión nace y se desarrolla este ambicioso intento de generar un espacio común universitario entre tradiciones y realidades universitarias muy heterogéneas, en los diferentes estados de la UE y dentro de cada estado.

Así mismo, como se ha planteado en apartados anteriores, la situación que viven las universidades europeas con la implantación al EEES, no es ajena al escenario del resto del mundo. En este marco, frente a un modelo único representado por las Universidades

norteamericanas de referencia y de los rankings internacionales, la cuestión parece estar en cómo cada Universidad es capaz de generar un valor añadido que dialogue con las exigencias externas y la trayectoria y cultura propia. El desarrollo e impacto positivo del EEES en cada Universidad no depende solamente de una mera adaptación o “maquillaje” de lo que se hace para ser avalado por las agencias de evaluación, sino de un profundo proceso de cambio cultural que pasa por el diálogo, contraste, implementación, colaboración y evaluación de los diferentes agentes de la comunidad universitaria, desde el profesorado hasta el personal de servicios o el alumnado, y también con el resto de agentes e instituciones sociales. En este sentido, nos encontramos ante un sistema de innovación abierto, donde es necesario que la ES genere sinergias de colaboración, no solo con los agentes del mercado, sino también con otros del contexto social, cultural y político. Rué (2009b) propone una serie de condiciones para que este cambio cultural que el EEES plantea, pueda llevarse a cabo. (Figura 1.3)



Fuente: Elaboración propia a partir de (Rué, 2009b)

Figura 1.3. Condiciones para el cambio cultural del EEES

Por último, se quiere terminar este apartado conectándolo con el objeto de esta tesis doctoral: el cambio y la transformación de la identidad y cultura docente en este proceso. Como se ha venido repitiendo, una de las cuestiones centrales del EEES es el impulso de un planteamiento claro metodológico del proceso de enseñanza y aprendizaje, y el papel que en él tiene el profesorado y el alumnado. Un modelo que plantea que la centralidad está en el aprendizaje del alumnado, y en el que a su vez el papel del docente es primordial y clave para que este se dé. Para ello la organización de los créditos ETCS; el planteamiento de diferentes metodologías que sustituyan modelos basados exclusivamente en la exposición; la reflexión y trabajo sobre las competencias y el perfil profesional entre otros; han propiciado un nuevo escenario cultural que, en gran medida, ha impregnado y calado en toda la comunidad académica en el EEES. Es importante destacar que este proceso de Bolonia ha conseguido poner en la agenda política y universitaria un planteamiento y necesidad de cambio y transformación en la docencia, que no solo viene exigido por el contexto europeo, sino que se presenta, en las últimas décadas, como una cuestión prioritaria a atender en la agenda de todo el espacio de la ES a nivel internacional (Ramsdean, 1992; Biggs, 2006).

Si bien este cambio cultural que se propone ha propiciado un referente importante y claro a la hora de entender y caminar en este tránsito identitario, no parece que haya ocurrido lo mismo, o en la misma medida, en las estructuras y estrategias necesarias para que este se vaya produciendo, dado el reducido periodo de tiempo con que se ha llevado a cabo este proceso. Un cambio y transformación identitaria de esta magnitud, como se verá en apartados posteriores, necesita de tiempo y espacios de formación e interacción. Para muchos docentes este tránsito hacia una nueva identidad académica no es fácil puesto que se está ante identidades construidas a través de décadas de trabajo. En este tránsito aparecen necesidades y, en ocasiones, se presentan resistencias, sobre las que es preciso trabajar. Este nuevo planteamiento pone de nuevo al docente en el centro, pero en este caso, exigiéndole una serie de habilidades y competencias diferentes a las que se le pedían anteriormente; una identidad y cultura docente que necesita de un nuevo aprendizaje e interiorización de metodologías, competencias, evaluación y estrategias que urgen ser formadas, discutidas, entrenadas y reflexionadas.

En otras palabras, se requieren recursos humanos y organizativos para impulsar espacios de formación como para la reducción de los grupos de alumnos en el aula, que no se han producido en la mayoría de los casos. Esto ha generado un entorno complejo y, en ocasiones, lleno de contradicciones respecto a los procesos identitarios de los y las docentes. La clave, objeto de esta tesis a través del caso del Grado de Educación Social, está en conocer si el EEES no solo ha generado un impulso, escenario y horizonte para este tránsito, sino también si ha posibilitado que este se vaya dando, de una manera diferente, en cada una de las incontables comunidades docentes que se encuentran dentro de este gigantesco paraguas que representa el EEES.

CAPITULO II

IDENTIDADES PROFESIONALES Y CULTURAS DOCENTES

La prueba decisiva de la teoría es su éxito para orientar la construcción de nuevas, más humanas formas de actividad.

Michael Cole (1998) Cultural psychology:
A once and future discipline.

2.1. Introducción

Este capítulo se va acercar al estado de la cuestión en este ámbito de la investigación relacionado con las identidades docentes universitarias. Para ello, se lleva a cabo una revisión de diferentes estudios, enfoques y perspectivas desde los que se han desarrollado, así como se concretan las similitudes y puntos de partida comunes.

También se realiza un repaso por los diferentes marcos teóricos y conceptuales desde los que se han realizado estas investigaciones, para a continuación, señalar los elementos claves que a partir de la literatura existente permitan concretar, mediante un abordaje integral y holístico, qué supone ser hoy profesor de universidad. Se profundizará en cada uno de estos aspectos con el fin de comprender la identidad académica, y también, la generación de actuaciones orientadas hacia su transformación; esto es, en relación a impulsar una mejora e impacto positivo en el trabajo y en el entorno profesional.

El contenido de este capítulo, por tanto, resulta esencial para poder abordar el objeto de esta tesis: Los procesos de cambio en las identidades y culturas docentes en procesos de innovación curricular en la ES a través del estudio de un caso. Va a permitir entender cuáles son los elementos claves que operan en estos procesos de construcción identitaria, qué papel juegan y cómo interactúan. En el capítulo de resultados se volverá a muchas de las cuestiones que se encuadran en el presente capítulo y que apoyan el análisis, interpretación y discusión de los datos recogidos para el caso que se está estudiando.

2.2.El estudio de la identidad docente universitaria

Acercarse al estudio de la identidad docente universitaria exige: por un lado, realizar una aproximación global a la misma en la que entran en juego aspectos de la identidad personal, profesional y cultural de cada docente (Clegg, 2008; Skerrett, 2008; Sheridan, 2013); por otro, entenderla como una identidad profesional, en la medida que

comprende una serie de representaciones, roles, conocimientos y valores que comparte cada académico con profesionales de este ámbito educativo, tanto en el contexto local como en el global (Clarke, Hyde & Drennan, 2013; Weise & Sánchez, 2013; Lewis, 2014). Esta identidad profesional tiene como punto de partida entender la labor del profesor universitario como una profesión, dado que reúne una serie de condiciones para su cualificación y, a su vez, diferenciación del resto de profesiones. En palabras de Zabalza (2009):

Poseen una elevada formación (acreditada mediante un título); están integrados en una estructura organizativa propia de la profesión (un colegio profesional, un colectivo identificado como grupo de especialistas, etc.); son reconocidos socialmente como personas que saben de algo en especial siendo ese algo valioso para la sociedad; mantienen un compromiso con su formación permanente al socaire del desarrollo de su especialidad y poseen una elevada autonomía para ejercer su actividad profesional (se confía en que posean un buen “criterio profesional” basado en la formación recibida). (p.75)

Este mismo autor (2009) declara igualmente que las características indicadas provienen de una cultura profesional que está cambiando en el nuevo contexto del mercado de trabajo. En este sentido, hoy el abordaje del profesionalismo y de las identidades profesionales supone hacerlo desde un escenario en el que las anteriores delimitaciones claras de lo que suponía ser un profesional en una disciplina ya no existen. Y donde estas se han ido transformando, teniendo como resultado la flexibilidad de las fronteras entre diferentes profesiones (Trede, Macklin & Bridges, 2012; Lewis, 2014). Como indica Bauman (2009), la construcción o la captura de una identidad, en este caso profesional, se ha convertido en un problema porque su desarrollo es flexible y siempre está en movimiento. Los profesionales tienen que adaptarse continuamente a un mercado laboral en evolución permanente. Para este autor (2009), el dilema que atormenta a los hombres y mujeres en el cambio de siglo, no es tanto la forma de obtener la identidad profesional de su elección, como ha sido reconocida por las generaciones anteriores, sino saber qué identidad elegir y cómo mantenerse alerta y vigilante para realizar otra elección, en caso de que la identidad elegida previamente se retire del mercado o se vea despojada de su poder de seducción.

Si el proceso anteriormente citado es global y se está produciendo en todas las profesiones, en el mundo de la ES está teniendo una especial incidencia (Barnett, 2002). De unas identidades profesionales bien delimitadas, con unos valores relacionados con el conocimiento, el pensamiento crítico y el servicio a la sociedad, se ha pasado a un nuevo escenario en el que estos se comparten y en ocasiones entran en colisión con otros valores como los de rentabilidad y de mercado (Barnett, 2011b; Winter & O'Donohue, 2012). Barnett (2008) plantea que en este ámbito el "profesionalismo" está siendo testigo de una sacudida en diferentes planos:

- de una "ética de servicio a una ética de rendimiento" (2008, p. 197);
- de una delimitación clara de sus funciones o roles basados principalmente en la docencia y la investigación, a una diversificación y fragmentación de estos en los que cada vez tienen más peso funciones relacionadas con la administración, la auditoría o la rendición de cuentas (Jawitz, 2009; Waitere, Wright, Tremaine, Brown & Jeffrey, 2011);
- de un reconocimiento social de su labor, a un cuestionamiento de los resultados y del quehacer en el nuevo marco social y económico de la sociedad de conocimiento (Archer, 2008; Henkel, 2012);
- de una serie de privilegios basados en la autonomía, a tener estos que ser negociados con nuevas figuras relacionadas con la administración, la gerencia o los procesos de transferencia de conocimiento, que cada vez tienen más poder e influencia en la ES, así como con los agentes políticos y económicos que se encuentran detrás de la financiación de la ES (Winter, 2009; Ylijoki & Ursin, 2013).

A continuación, se exponen las dos grandes aproximaciones a este campo de estudio, que se pueden esquematizar en dos cuestiones: a) la preocupación por el impacto en la identidad de los académicos, debido al cambio que se está produciendo en la ES y b) la reciente atención a la función docente y a su protagonismo en la universidad.

El primer gran acercamiento proviene del análisis de la transformación que en las últimas décadas están sufriendo las instituciones de ES y su influencia en el trabajo de los y las académicas. Desde el año 2000, son abundantes las investigaciones desarrolladas en este ámbito. Podemos distinguir aquellas que han puesto de manifiesto

algunas de las consecuencias negativas que están teniendo en la labor académica y a nivel global las nuevas políticas de gerencialismo, mercantilización y auditoría y que recolocan a la academia en un nuevo escenario en relación a otros agentes (Rhoades, 2007; Clarke et al., 2013; Henkel, 2012). Pero también hay que considerar otras investigaciones que han estudiado estos procesos en planos más locales o micros. Sus resultados subrayan la dimensión de agencia⁵, es decir la capacidad de acción por parte de los y las docentes (Clegg, 2008; Smith, 2010; Clarke et al., 2013). Aún más, han evidenciado que en este escenario, las estrategias desarrolladas por diferentes docentes y las transformaciones producidas no son iguales (Churchman & King, 2009; Ylijoki & Ursin, 2013; Sheridan, 2013). Algunas de ellas han comprobado que la transformación identitaria sigue marcada por los valores tradicionales de la dimensión académica (Kreber, 2010; Fitzmaurice, 2013; Sutton, 2014), por el crecimiento, la mejora (Clegg 2008; Jawitz, 2009; Lea & Stierer, 2011; Leibowitz, Ndebele & Winberg, 2014) y por una mayor colaboración (Jacobs, 2010; Waitere et al., 2011). Ylijoki y Ursin (2013) señalan en un estudio realizado la importancia de esta dimensión de agencia. Sus resultados, aunque obtenidos a partir del trabajo con académicos de nueve universidades de Finlandia, se pueden extrapolar al resto de áreas geográficas. Este estudio muestra cómo en un mismo proceso, los y las docentes desarrollan diferentes estrategias identitarias o narrativas. Estos autores (2013), concretan tres tipos de estrategias o narrativas: narrativas que describen un deterioro en el trabajo académico; narrativas progresivas que incluyen éxito, movilidad y agencia frente al cambio; y por último narrativas que implican el mantenimiento de una postura neutral con respecto a las transformaciones universitarias. La situación descrita enfatiza el interés del estudio

⁵ El término agencia es una traducción de la palabra inglesa agency. Aunque en ambos idiomas tienen el mismo origen etimológico del latín "el que hace", en castellano la RAE solo refleja significados relacionados con agencia como lugar o institución. En inglés, en cambio, también tiene el significado de acción o intervención. En el ámbito de la educación y otras Ciencias Sociales (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä, & Paloniemi, 2013) en los últimos años se está utilizando para describir la capacidad de acción y autonomía de los protagonistas en la acción educativa. El primer autor que utilizó este término es Antony Giddens (1995) dentro de su teoría de la estructuración Social. Posteriormente Margaret Archer (2000, 2003) también lo desarrolla teóricamente. En el caso de la identidad académica (Cleggs, 2008) refleja la capacidad del profesorado de intervenir y actuar en su medio más allá de los condicionamientos estructurales por los que son influidos.

científico por una identidad académica que en sí misma contiene una realidad compleja y nada fácil de delimitar (Barnett, 2002), como se señala a continuación:

- En primer lugar, se encuentra una identidad muy diversa y marcada por la institución y por la disciplina en la que cada docente se socializa (Barnett & Di Napoli 2008; Clarke et al., 2013): investigadores que casi no imparten docencia; académicos que solo imparten docencia o que su labor es casi exclusiva de gestión; los que desarrollan esta triple función; o los que desarrollan la mayor parte de su trabajo en la formación de docentes. Aunque todos ellos compartan algunos elementos identitarios, su manera de ser y entender su profesión es distinta (Jawitz, 2009; Elkington & Lawrence, 2012). La misma diferencia identitaria se produce entre los académicos que provienen y/o tienen contacto con el mundo profesional y los que han desarrollado toda su vida profesional en el campo de la ES (Jacobs, 2010; Czerniawski & Barber, 2011; Smith & Boyd, 2012).
- En segundo lugar, cada académico y académica comparte una doble identidad como investigador y como docente (Zabalza, 2009), o incluso múltiple en el caso de otras figuras anteriormente citadas (Kinash & Wood, 2013). Respecto a esta cuestión, las investigaciones realizan, también, dos acercamientos a este fenómeno: las que arrojan resultados y que describen un proceso de diversificación y especialización (Nevgi & Löfström, 2014; Korhonen & Törmä, 2014) y aquellas que plantean que, aunque estos procesos se den, la identidad académica sigue marcada por la incorporación de la investigación y la docencia en su comprensión como profesional en la ES (Clegg, 2008; Kreber, 2010; Fitzmaurice, 2013; Caballero & Bolívar, 2015).
- En tercer lugar, estaría lo relacionado con que, junto a la fragmentación y diversificación identitaria citadas, se produce una estructuración en elementos claves como la labor docente y el impulso de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Galloway & Jones, 2012; Korhonen & Törmä, 2014). En este terreno, es destacable cómo en el panorama mundial universitario, y en Europa con el EEES, se ha puesto de manifiesto la importancia de transitar hacia una transformación del sentido de la labor docente y formativa, en la que el

aprendizaje del alumnado sea la piedra angular. Se ha pasado de una concepción del y la docente como transmisor de conocimientos a otra en la que desempeña un rol más complejo, relacionado con hacer posible que estos procesos de enseñanza y aprendizaje se den y, a su vez, dinamizarlos (Mérida, 2006; Monereo, Weise & Álvarez, 2013; Monereo, 2014; Caballero & Bolívar, 2015). Para Galloway y Jones (2012), este cambio en la ESe el que adquiere mayor importancia la función docente, ha supuesto un reconocimiento, largamente esperado, de la centralidad y la importancia de las actividades de enseñanza y aprendizaje en la educación superior. Por ello, frente a una época en la que al docente universitario solo se le atribuía una capacidad científica, se transita a un escenario muy diferente en el que se le supone una capacidad pedagógica para la que, en la mayoría de casos, no ha sido formado (Zabalza, 2009; Nevgi & Löfström, 2014).

Estos tres últimos aspectos relacionados con la función docente del profesorado universitario y con su transformación en la sociedad del conocimiento, son el contexto de la segunda gran aproximación al estudio de la identidad docente universitaria: en algunos casos, como continuación de un ámbito de estudio que se desarrolla en la década de los 90 con los docentes de Educación Primaria y Secundaria (Beijaard, Verloop & Vermount, 2000; Gohier, Anadon, Bouchard, Charboonneau & Chevrier, 2001; Bolívar, Fernández & Molina, 2005; Vaillant, 2007); en otros, como respuesta a la necesidad de generar un cuerpo de conocimientos que posibilite el desarrollo de procesos de formación y desarrollo docente en la ES, en este nuevo escenario (Kreber, 2010, Monereo et al., 2013; Kinash & Wood, 2013; Monereo, 2014; Nevgi & Löfström, 2014).

Un aspecto a reseñar en todos estos trabajos es que se utiliza, dependiendo de la procedencia geográfica o la temática, una diversidad de términos, tales como: identidad académica “academic identity” (IA), identidad docente “teacher identity” (ID) o Identidad profesional universitaria (university professional identity). La casi totalidad de estudios, en su mayoría anglosajones, utilizan el término IA, al tratar el impacto del cambio que se está produciendo en la ES, en la identidad de los y las académicos. También desde el ámbito anglosajón, se encuentran investigaciones que se refieren exclusivamente al ámbito docente y utilizan el término IA o ID. En cambio, en el mundo

latino y francófono se utiliza mayoritariamente ID y no se encuentran apenas trabajos que utilicen el término IA. Ahora bien, en todos los casos se asume que la identidad del profesional de la ES, ya se entienda como profesor universitario o como académico, está relacionada con algo más que la docencia aunque esta, a su vez, juega un papel central dentro de ella. Por esta razón, a lo largo del trabajo, se van a utilizar indistintamente ambos términos.

En estas dos aproximaciones se encuentra una diversidad de enfoques y abordajes. En una revisión de diferentes investigaciones realizadas en todos los niveles educativos, Monereo y Pozo (2011), apoyándose en otros autores (Ricoeur, 1996; Roberts, 2007), muestran una heterogeneidad de perspectivas teóricas desde las que se ha estudiado la identidad docente. Estos autores (2011) sitúan, en la siguiente figura, las diferentes aproximaciones teóricas a través de dos coordenadas: la naturaleza de lo que se construye (estructural y/o procesual) y los mecanismos (interpsicológicos o intrapsicológicos) a través de los que se construye y se puede inducir el cambio.

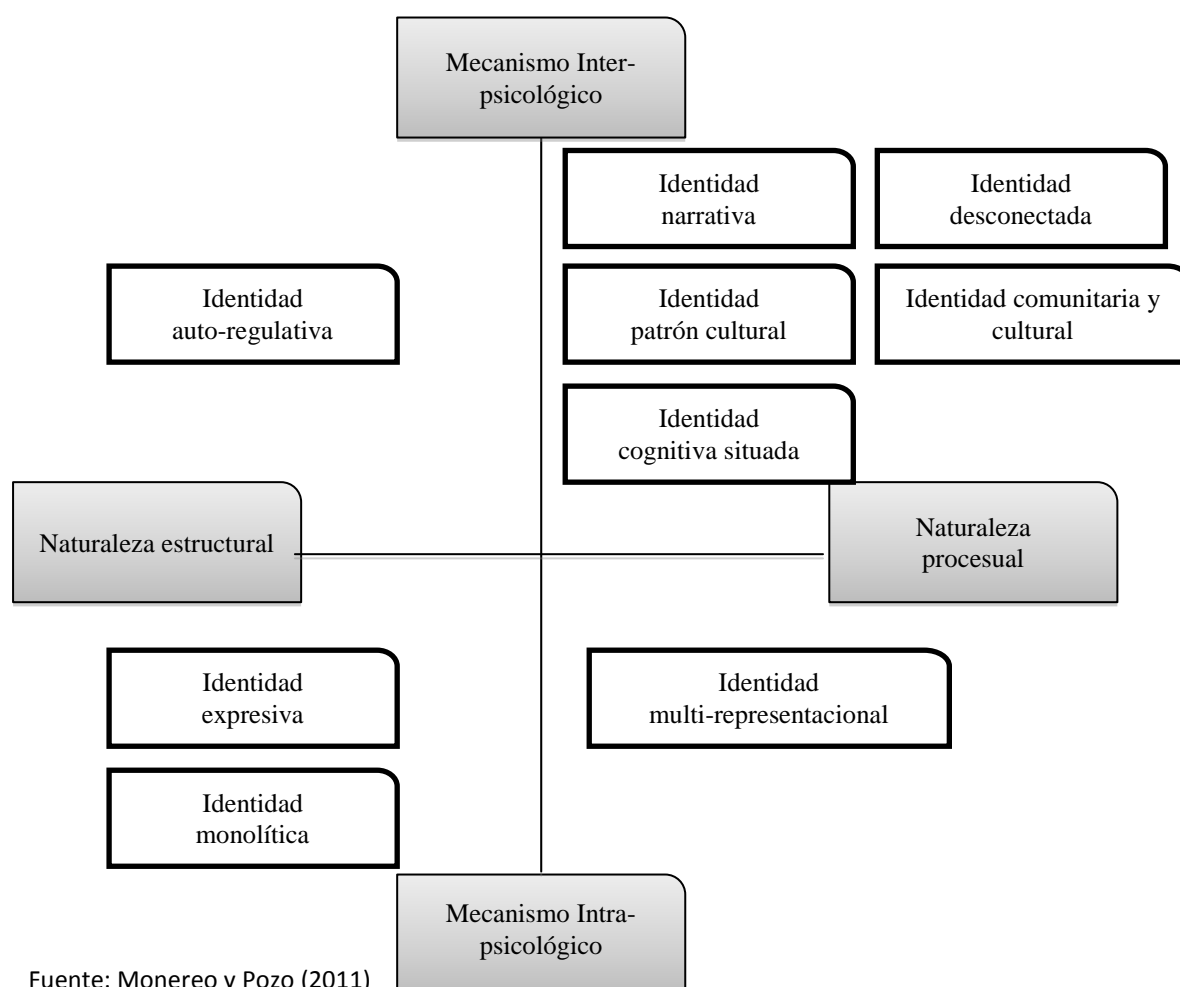


Figura 2.1. Perspectivas teóricas del estudio de la identidad docente

Estos autores (2011) explican que:

Si bien, ningún estudio adopta uno de esos enfoques en estado puro, todos intentan un mestizaje, parecen generar dos grandes clúster teóricos, dos grandes acercamientos al estudio de la identidad: un acercamiento multi-representacional, mediados por los procesos de autorregulación de las distintas identidades cognitivas situadas y una concepción de la identidad cultural y comunitaria, construida en términos de narrativas socialmente mediadas. (p.24)

Otra evidencia de esta heterogeneidad de enfoques y perspectivas, es la revisión de las publicaciones en bases de datos internacionales como Journal Citation Report (JCR) o Scopusen los últimos años. En ella, podemos ver cómo los abordajes, los enfoques teóricos, las finalidades y los motivos de estudiar la identidad docente, son muy

distintos. A su vez, el análisis de este gran número de publicaciones nos muestra, el interés, cada vez mayor, por este campo en el ámbito de la educación, y el abordaje metodológico de tipo cualitativo en la casi totalidad de investigaciones y estudios. Se encuentran, también, puntos de encuentro en la mayoría de estas investigaciones a la hora de abordar una identidad académica de carácter complejo, dinámico e interactivo, en la que influyen diferentes variables, difíciles de analizar por separado. Algunas constataciones de las que parten la mayoría de investigaciones en este campo son:

- La identidad docente universitaria no es un proceso exclusivamente individual ni social (Jawitz, 2009; Clarke et al., 2013; Kinash & Wood, 2013; Sheridan, 2013). Entran en juego elementos necesariamente culturales y sociales, pero también una serie de representaciones y significados personales sobre ella (Sheridan, 2013).
- La ID no es estática, pero tampoco totalmente cambiante. Va variando a lo largo de la vida profesional (Elkington & Lawrence, 2012; Sheridan, 2013; Lewis, 2014) en función de diferentes factores vitales, relacionales y experienciales (Winter & O'Donohue, 2012; Leibowitz et al., 2014). Si bien los contextos sociales (Castells, 1997) y los ámbitos de socialización profesional como la facultad, la disciplina o el Departamento (Jawitz, 2009; Kreber, 2010; Elkington & Lawrence, 2012; Clarke et al., 2013) tienen una influencia importante en su desarrollo, parece claro que también es un proceso reflexivo (Giddens, 1995; Kreber, 2010; Prados, Cubero, Santamaría & Arias, 2013; Lewis, 2014) y de construcción personal y colectiva (Jacobs, 2010).
- No parece que haya identidades únicas, ni que actúen de manera desconectada, sino que cada persona tiene diferentes identidades o subidentidades que interactúan de manera compleja y en ocasiones conflictiva (Hockings, Cooke, Yamashita, McGinty & Bowl, 2009; Kreber, 2010; Prados et al., 2013).
- La importancia de su estudio no solo radica en el qué es o cómo se desarrolla, sino en la influencia que tiene en la realidad personal y social de cada docente. Por lo tanto, no solo es preciso comprenderla, sino también buscar formas de intervención para poder mejorar la realidad personal y social de los y las

docentes y la labor que realizan (Hockings et al., 2009; Kreber, 2010; Jacobs, 2010; Monereo, et al., 2013; Nevgi & Löfström, 2014).

Una última constatación destacada en los abordajes sobre la identidad docente es la importancia que tiene entender su desarrollo en la cultura docente concreta en la que se despliega (Sutherland & Taylor, 2011; Clarke et al., 2013). Estos dos conceptos, identidad y cultura profesional, están estrechamente interrelacionados, y para algunos autores, son indisociables (Giménez, 2005). En el contexto de las identidades y culturas profesionales, si la identidad docente es el conjunto de creencias, significados, emociones y prácticas relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje que cada docente va elaborando para responder a la realidad en la que interactúa, la cultura estaría relacionada con el contexto en el que esta opera y por la que es influida. Hargreaves (1995) define las culturas docentes como las creencias, valores, hábitos y forma de hacer las cosas asumidas por comunidades de profesores que tienen que afrontar exigencias y limitaciones similares en el transcurso de los años.

Distintos autores (Rivas, Sepúlveda & Rodrigo, 2005; Veirave, Ojeda, Núñez & Delgado, 2006; Tryggvason, 2012) indican que estas culturas docentes, tanto en su dimensión macro (la cultura docente universitaria en general), como meso o micro (la cultura docente del contexto más cercano), son el marco en el que se define la identidad de los y las docentes en relación al grupo de referencia. Esto posibilita, por un lado, adoptar el sentido de pertenencia desde el que le es factible ubicarse y reconocerse como profesional; y, por otro, definirse y elaborar su identidad profesional a partir de su propia historia personal, siempre en interacción con este contexto cultural. Al mismo tiempo, es importante entender que esta cultura no es estática. Se está rehaciendo constantemente, en función de las diferentes identidades profesionales de los profesores y profesoras (Rivas et al., 2005). En este sentido, Veirave y sus colaboradores (2006) plantean que:

la construcción (identitaria) es un proceso de aprendizaje, un diálogo continuo entre el proceso individual y la cultura (...) la cultura ofrece elementos para que el sujeto construya la identidad, este a la vez la modifica (...) La cultura se transmite, se aprende y se comparte (Parsons en Stenhouse, 1997) es decir que,

los sujetos la producen, y la transmiten y modifican en la interacción social, por lo tanto, es el producto de los seres humanos a la vez que los determina. (p. 4)

Cada una de estas constataciones ha dado lugar a debates y ha señalado fronteras e incluso interconexiones difíciles de definir. A su vez, han generado, como se ha visto, una pluralidad de caminos a la hora de estudiarlas e investigarlas. Parte de este desarrollo teórico y metodológico, sobre todo el centrado en el estudio de la identidad docente, es el que se aborda en el siguiente apartado.

2.3. Diferentes aproximaciones teóricas y metodológicas en el estudio de la identidad docente

En este apartado se va a realizar un recorrido por diferentes perspectivas de tipo sociológico, psicosocial y narrativo desde las que se han abordado las investigaciones en este campo.

2.3.1. Aproximaciones desde la perspectiva sociológica

En la búsqueda de un marco teórico que sustente el abordaje de la identidad docente y cómo opera esta, son muchos los autores (Gohier et al., 2001; Bolívar et al, 2005; Vaillant, 2007; Avalos, Cavada, Pardo & Sotomayor, 2010; Gewerc, 2011) que han tenido como referencia la obra del sociólogo francés Dubar. Este autor (1991) se acercó al estudio de la identidad desde la sociología de las profesiones y la definió como: “ (..) el resultado, a la vez estable y provisorio, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural, de diversos procesos de socialización que conjuntamente construyen los individuos y definen las instituciones(p. 111)”. Esta definición que alumbra el abordaje de la identidad desde una perspectiva compleja, la caracteriza en una doble transacción: la identidad es una identidad para sí pero también es una identidad para los otros (Dubar, 2002). Tomando como punto de partida a este autor, Bolívar y colaboradores (2005) plantean la identidad del profesorado y sus modos de identificación como algo variable a lo largo de la historia personal y colectiva, tanto en las identificaciones que formulan los otros (“identidad por otro”), como de las que asume el propio sujeto (“identidad para sí”). Y añaden que en esta interacción, entre estas dos atribuciones de identidad (convergencia/divergencia), se juega la “forma

identitaria” que adquiere un grupo profesional, en este caso el del profesorado universitario; y que esta articulación se produce en una tensión permanente entre la continuidad y la ruptura.

Si bien en esta aproximación a la identidad, se reconoce el aspecto personal y de interacción que existe en ella; para Dubar (1991), las identidades sociales y profesionales típicas no son ni expresiones psicológicas de personalidades individuales, ni el producto de estructuras sociales globales, sino construcciones sociales producidas entre la interacción de las trayectorias individuales y los sistemas de empleo, trabajo y de formación. “Productos de procesos de socialización, las identidades constituyen formas sociales de construcción individual de cada generación en cada sociedad” (Dubar, 1991, p.262). Este hecho es matizado por Gewerc (2011) para quién: “esta identidad es inacabada, entendida más como un devenir que un ser, se constituye en la representación, en cómo nos presentamos a nosotros mismos” (p. 198).

La teoría de Dubar está influenciada a su vez por otro sociólogo francés: Bourdieu. Este autor (1998) es citado en diferentes investigaciones relacionadas con el desarrollo del proceso identitario dentro de la ES (Gewerc, 2011; González, 2000). En todas ellas se invoca el concepto que este autor denominó habitus y que describió como el proceso de convertirse en profesor, de asumir la profesión como propia, de aprender sus reglas básicas de pertenencia e incorporar el saber y el saber hacer; señalando también cómo todo esto es una construcción identitaria que no se produce de repente, sino que es procesual.

En esta aproximación teórica a la identidad, que pone el énfasis en la importancia del entorno cultural y socializador del docente, Pozo y Monereo (2011) diferencian dos perspectivas teóricas: 1) La identidad como patrón cultural y 2) la identidad comunitaria y cultural. La primera concibe la identidad situada (self) como un patrón de respuestas o prácticas, culturalmente definido, que se activaría de forma automática ante determinadas condiciones sociales (Rogoff, 2003). La segunda, pone el énfasis en las instituciones educativas como una subcultura que responde a determinados intereses, códigos, normas y rituales, que promueve la construcción y desarrollo de determinadas identidades en detrimento de otras. Según Pozo y Monereo (2011):

Los individuos construyen sus identidades a través de la participación en las prácticas de distintas comunidades y de la generalización del conocimiento adquirido, de unos a otros contextos (Dyson, 2003; Brown, 2004). Ser miembro de una comunidad educativa supone apropiarse de las prácticas específicas que son importantes en su seno. A medida que se aprende se cambia la participación en las prácticas comunitarias y, a un tiempo, la identidad como miembro de esa comunidad (de los roles periféricos a los expertos) (..) dicho de otro modo, se aprende a ser profesor o alumno en esa institución. (p.15-16)

En este apartado se ha podido observar el papel central que juega en la construcción y desarrollo identitarios del profesor universitario, el contexto y las culturas profesionales en las que este se inserta y socializa.

2.3.2. Aproximaciones desde la perspectiva psicosocial

Una perspectiva de tipo psicosocial utilizada en diferentes abordajes de la identidad docente es la de las “representaciones sociales” (Mazitelli, Aguilar, Guiradon & Olivera, 2009). Moscovici (1979) define las representaciones sociales como construcciones simbólicas que se originan en la interacción social y se recrean a lo largo del tiempo. Son de orden cognitivo, dado que los individuos no son pasivos frente a la información que reciben del grupo, sino que ellos construyen significados y teorías sobre la realidad, en una vinculación dialéctica entre lo individual y lo social⁶.

El estudio de las representaciones permite aproximarse a la forma en que los sujetos interpretan y construyen su conocimiento sobre la realidad y en los modos en que esto impacta en sus comportamientos y actitudes frente a los problemas de la vida cotidiana (Mazitelli et al, 2009), en este caso de la praxis docente. Un aspecto útil para el abordaje de la identidad docente⁷ es señalar cómo estas representaciones sociales constituyen un

⁶ Otra definición del concepto de representaciones sociales lo realiza Jodelet (1986, pp. 474-475 en Mazitelli et al, 2009): “El concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social. Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientadas hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal.”

⁷ A este respecto Mazitelli et al (2009) plantean que el estudio de las representaciones sociales de los profesores sobre la docencia y sobre el ser un mejor docente posibilitaría encontrar los rasgos que aportan a la especificidad de este campo profesional, con sus diversos matices. Es decir, los elementos que permiten a los docentes reconocerse y ser reconocidos como tales.

todo estructurado y organizado compuesto por un conjunto de informaciones, creencias, opiniones y actitudes referidas a un objeto, que están jerarquizadas y organizadas alrededor de un núcleo central y otro periférico (Abric, 2001). Como explican Mazitelli y colaboradores (2009):

(...) están organizados alrededor de un núcleo central conformado por algunos elementos que otorgan una significación particular a la representación. En el núcleo, la estabilidad de los elementos garantiza la permanencia y el carácter innegociable de la representación. Estas creencias, opiniones y actitudes están ligadas generalmente a la memoria e historia grupal y, por lo tanto, ofrecen una gran resistencia a las transformaciones del contexto social. El núcleo central cumple con dos funciones: por un lado, otorgar el significado a la representación; por otro, organizar el resto de los elementos. También encontramos un sistema periférico que tiende a preservar el núcleo de posibles transformaciones, es flexible y variable debido a que es más sensible al entorno inmediato. (p. 269)

Otro marco teórico con gran influencia en el estudio de la identidad en el ámbito educativo es el del interaccionismo simbólico (Gohier et al, 2001; González, 2000; López, 2007; Monereo & Pozo, 2011). Esta teoría, desarrollada por Mead (1934) en la década de los años 30, rompe con un debate encontrado en aquel momento histórico sobre el estudio de los fenómenos sociales y vitales desde el prisma de la subjetividad o del estructuralismo. Este autor plantea que el desarrollo de la identidad personal es fruto de la internalización de la perspectiva de los demás sobre uno mismo, mediante la interacción y la experiencia social. Es decir la interacción recíproca entre la sociedad y el self (sí mismo). De esta manera, desde esta corriente, ni la sociedad humana podría existir sin mentes y sí-mismos, ni las mentes y selfs podrían surgir sin la sociedad humana (Uriz, 1993 en González, 2004). Como describe Sciolla (1983), “la identidad no es una propiedad intrínseca del sujeto, sino que tiene un carácter inter-subjetivo y relacional. Esto significa que es el resultado de un proceso social en el sentido de que surge y se desarrolla en la interacción cotidiana con los otros. El individuo se reconoce a sí mismo, solo reconociéndose en los otros” (p. 23). Este carácter interactivo y

relacional, así como la importancia de los otros en el desarrollo de la identidad, es el gran aporte del interaccionismo simbólico⁸.

Desde otras corrientes psicológicas, también se han realizado aportaciones importantes para el entendimiento de la identidad. Por ejemplo, la aportación de la psicología humanista apuntando el valor de la conciencia, de la autorrealización y de las crisis en el desarrollo de la identidad personal docente (Gohier et al, 2001). En esta línea, Day (2006), ha vuelto a enfatizar el aspecto de autorrealización profesional en la identidad del profesorado. Plantea que un aprendizaje y una enseñanza eficaces solo son posibles si se basan en el ejercicio de la pasión de los educadores y educadoras por enseñar.

En este marco de la psicología en las últimas dos décadas, desde las denominadas teorías realistas y desde la psicología cognitiva, se ha puesto de relieve, también, la importancia que las teorías implícitas e inconscientes de los y las docentes tienen en su desarrollo identitario. De esta manera se sitúan dentro del núcleo duro de las creencias e identidad docente (Herrán, 2009; Gómez , 2010; Korthagen, 2010; Pozo, 2011). Como plantea Korthagen (2001):

Las barreras entre el ámbito profesional y ámbito personal se difuminan en la vida práctica de los y las docentes, pues sus decisiones no se sustentan ni solo ni prioritariamente en su conocimiento explícito profesional, sino de forma muy decisiva en sus modos de pensar, sentir y actuar, en sus plataformas de creencias y hábitos, la mayoría de ellos implícitos e inconscientes, que constituyen su peculiar personalidad (Korthagen, 2001 en Gómez, 2010, p. 22).

⁸Es destacable que esta perspectiva teórica que tiene más de ocho décadas siga teniendo un gran impacto en el estudio de la identidad docente y que coincida con los últimos hallazgos provenientes de disciplinas tan en boga como las neurociencias. Un ejemplo de ello lo podemos ver en la siguiente cita de Francisco Varela, donde desde otra perspectiva plantea como el yo y el los otros, el sujeto y el objeto no parecen ser cosas diferentes. “ (...) para que exista una mente tiene que haber manipulación e interacción activa con el mundo, entonces tenemos un fenómeno incorporado y activo, y cualquier cosa que denominemos un objeto, una cosa en el mundo, las sillas y mesas, las personas y las caras y todo lo demás, depende totalmente de esta constante manipulación sensoriomotriz. No podemos captar al objeto como si simplemente estuviera "ahí afuera" en forma independiente. El objeto surge como fruto de nuestra actividad, por lo tanto, tanto el objeto como la persona están co-emergiendo, co-surgiendo Varela (2000, p. 6).

No solo, pero también en el campo del estudio de la identidad ha surgido un debate sobre si la identidad es única y cerrada o múltiple y compleja. Como plantea Pozo (2011), después de fuertes debates teóricos, hoy se acepta la pluralidad de formatos y sistemas representacionales en la mente humana, siendo el reto actual “darle un sentido teórico, mediante una integración de esas múltiples identidades que, al tiempo que preserve esa diversidad conquistada o ganada (...) permita construir algún tipo de unidad o integración en esas múltiples diversidades” (p. 48). Pozo y Monereo (2011, p. 60) lo expresan de la siguiente manera:

La posibilidad de ser uno y muchos o, dicho de otro modo, de salvaguardar una “identidad” que ofrezca estabilidad y permanencia a nuestro modo de “ser profesor” y, al mismo tiempo, que permita desarrollar versiones de ese ser profesor para adaptarnos a las demandas cambiantes de cada contexto educativo (..)

Otras teorías psicológicas como el “dialogic self” (Branco & Madureira, 2008; Akkerman y Meijer, 2011), han planteado que las diferentes identidades de cada persona entran en un diálogo para adaptarse a cada contexto concreto de actuación, adoptando una u otra. Pozo (2011), sin embargo, critica esta perspectiva ya que en su opinión es reduccionista; y para este autor, es necesario plantear cómo esa diversidad de identidades interrelaciona y confluye en una integración jerárquica desde la que cada docente interactúa con un medio siempre complejo. En este sentido Pozo (2011) apunta:

Ese yo indivisible – como estado mental unitario – tendría por función precisamente la reconciliación integradora, que en lugar de ejercerse por la vía baja del contexto – un solo yo diferente para cada situación- se debe ejercer por la vía alta de la explicitación progresiva (..). Las diversas identidades deberían tender a encajarse o integrarse unas en otras, o al menos dialogar entre sí, en busca de esa integración. (p. 52)

Para este autor (2011) esta integración estaría relacionada con “la conciencia del aquí y el ahora, como un estado subjetivo y consciente indivisible pero discontinuo, sería la forma más simple de vivir y sentir la identidad, un yo plenamente presente, aquí y ahora. Sería la conciencia central, en el sentido de Damasio (1999)”.

A lo largo de este apartado se han citado diferentes aproximaciones a la Identidad docente como el interaccionismo simbólico o las representaciones sociales que tienen como base una naturaleza psicosocial en su desarrollo y construcción. También se detallan aproximaciones realizadas desde otras perspectivas psicológicas de tipo humanista como en el caso de Day o que ponen en el centro de la identidad docente los elementos inconscientes y el proceso integrador de las diferentes subidentidades que interactúan en él.

2.3.3. Aproximaciones desde la perspectiva narrativa

Otro enfoque teórico, proveniente de otras disciplinas como la filosofía y la antropología; muy influyente en este campo en la actualidad es el narrativo. Son muchos los estudios sobre la identidad docente que tienen como base teórica o metodológica esta perspectiva (Bolívar et al, 2005; Vaillant, 2007; Gewerc, 2011; Lauleza & Crespo, 2011; Richmond, Juzwik & Steele, 2011; Liu & Xu, 2011). Este enfoque se refiere a la identidad como una narración autobiográfica que emerge de las transacciones que se producen entre el sujeto y el medio en un determinado contexto. Bolívar y colaboradores (2005) plantean que las personas construyen su identidad individual haciendo un autorelato, que no es solo recuerdo del pasado, sino un modo de recrearlo en un intento de descubrir un sentido e inventar el yo. Citan a Ricoeur (1996), uno de los autores de referencia en este enfoque, para resaltar la centralidad del relato en la constitución de la identidad, en este caso profesional:

La persona, entendida como personaje de relato, no es una identidad distinta de 'sus' experiencias. Muy al contrario: comparte el régimen de la identidad dinámica propia de la historia narrada. El relato construye la identidad del personaje, que podemos llamar su identidad narrativa, al construir la de la historia narrada. Es la identidad de la historia la que hace la identidad del personaje. (p.147)

En este sentido Gewerc (2011) plantea que la identidad surge:

cuando se está construyendo, cuando reflexionamos y narramos nuestra historia. Cuando hacemos el esfuerzo de reconstruirla a través del relato la

identidad cobra vida y da sentido a esa vida. Como dice Ricoeur La identidad se constituye por el sujeto al que el relato asigna una identidad narrativa. (p. 210)

Una de las conclusiones de este repaso histórico sobre los marcos teóricos desde los que se está abordando el estudio de la identidad docente coincide con la aportación de Falsafi y Coll (2011) para quienes:

(...) el intento por comprender cómo se construyen las identidades y cuáles son sus funciones, es un intento por comprender cómo las personas se ven y se definen a sí mismas en relación con los otros y con su entorno. (...) Pero la convicción de que lo que necesitamos en el momento actual no son nuevas definiciones de la identidad y de las identidades. A nuestro juicio, la prioridad debe ser conjuntar las múltiples y diversas piezas teóricas y metodológicas aportadas por la investigación, con el fin de resolver el puzle de la construcción de las identidades y poder hacer un uso consciente del conocimiento de ese proceso de construcción. (p. 97)

No parece, pues, que se necesiten más definiciones o referentes teóricos, sino realizar un intento de integración y conocer cómo interactúan estos en diferentes entornos específicos.

2.4. Elementos claves de la identidad docente universitaria

En los apartados anteriores se ha descrito el creciente interés en este nuevo ámbito de investigación de la identidad docente universitaria y se ha realizado un recorrido a través de diferentes autores, perspectivas y enfoques en el tratamiento de la identidad docente. En este apartado se van a identificar y analizar los elementos claves que están presentes en la construcción y cambio identitario del profesorado a partir de una revisión de la literatura científica actual. Estos son: Representación, ética-valores, conocimientos-saberes e interacciones y otros transversales como son el contextual, el emocional, los aspectos implícitos-explicitos y la integración jerarquizada. A continuación, se desarrolla cada uno de ellos.

2.4.1. La importancia de las representaciones

El primer elemento central, identificado en la mayor parte de las definiciones sobre la identidad docente universitaria, es el de las representaciones que construye el docente o la docente (Beijaard, Verloop & Vermount, 2000; Gohier et al., 2001; Bolívar et al, 2005; Marcelo & Vaillant, 2010; Monereo & Badia, 2011). Esto es, lo que entiende por ser profesor en la Universidad, por enseñar e investigar en esta, lo que se espera que él (o ella) haga. Estas representaciones tienen una gran importancia en la construcción de la identidad (Weise & Sánchez, 2013). No nacen de manera espontánea, ni por una transmisión concreta, sino que son fruto de las culturas y procesos de socialización que ha realizado el docente o la docente, y también, de su biografía personal y profesional. Hay representaciones comunes, pero otras son específicas del contexto en el que el profesorado desarrolla su labor. Profesorado de una universidad entre las “top ten” en los rankings mundiales, o de una pequeña Universidad de Bolivia compartirán una serie de representaciones como la de enseñar o hacer posible el aprendizaje en el alumnado, servicio a la comunidad, incluso de integrar la labor investigadora en su identidad docente. Pero, seguramente, otras serán distintas; esto es, lo que se espera de esta persona en el plano académico, en el pedagógico o en el de la intensidad de la labor científica y de divulgación a realizar, seguramente no tendrán mucho que ver. A la hora de entender las similitudes y diferencias de estas representaciones, es importante identificar dos ámbitos en las que estas se desarrollan.

En primer lugar las representaciones son biográficas. La primera representación que tiene un profesor o profesora de cualquier nivel educativo, y también de la Universidad, es la de su historia personal como discente con los y las docentes que le han dado clase (Hockings et al., 2009; Kreber, 2010). Las representaciones tanto negativas, de lo que no debe hacer o ser un docente, como las positivas de los y las docentes que le han marcado por su entusiasmo y el efecto en sus ganas por aprender y desarrollarse como profesional o persona, marcan una primera representación estable del significado personal que hace de la docencia. Una investigación realizada por Kreber (2010), plantea cómo esta influencia está presente y puede ser muy diversa, poniendo como ejemplo docentes que tendían a hablar de los buenos profesores que habían tenido y por los que se habían vistos influenciados; “un profesor de física recordó un antiguo profesor que

tenía en literatura inglesa cuyas formas de enseñanza tenían un profundo impacto en ella; del mismo modo, un profesor de literatura inglesa recordó un profesor de matemáticas que fue particularmente influyente en él”(p. 181). En el ámbito universitario, también en algunos casos, son importantes las representaciones provenientes de aquellos docentes que han apostado por uno, que le han impulsado y acompañado en su carrera universitaria e investigadora, a través de la tesis doctoral, y de los diferentes pasos que ha dado en esta trayectoria (Gewerc, 2011). En este ámbito biográfico, no podemos olvidar que muchos docentes universitarios provienen del mundo profesional y tienen una trayectoria de participación social, así como unas creencias, valores y significados sobre su papel en el mundo. Estas representaciones, indudablemente, también van a tener una influencia en el significado que se le dé a ser docente en la Universidad (Jacobs, 2010). Czerniawski & Barber, 2011; Smith & Boyd,

El segundo ámbito de las representaciones estaría relacionado con el contexto social y cultural concreto donde se construyen. ¿Qué significa para mí ser docente? ¿Qué se espera de mí? Son preguntas que conllevan respuestas que tienen que dialogar con la experiencia personal y los significados que tienen para la sociedad y la cultura institucional. Estas representaciones son importantes, y delimitan el marco de la construcción identitaria que realiza el o la docente. Representaciones relacionadas con la innovación pedagógica y docente en un contexto de alta intensidad investigadora hacen que la primera representación tenga que integrarse en la segunda; y al revés, en una representación del docente universitario por su rol investigador en una institución centrada en la docencia. Lo mismo ocurre con las representaciones sociales como una persona con grandes conocimientos, referentes en su materia y tomada como referencia por su trayectoria académica y dedicación al saber y el conocimiento; con las que tiene que dialogar e integrar las representaciones personales relacionadas con el desarrollo emocional y personal de los y las alumnos, o con ligar la labor docente con el contexto social y cultural donde esta tiene lugar. Por ejemplo, una investigación a este respecto (Winter & O'Donohue, 2012) arrojó que más del noventa por ciento de los académicos de una universidad australiana profesaban una fuerte creencia sobre las universidades como instituciones: en primer lugar, como espacios de aprendizaje, centradas en el rigor

intelectual y la erudición y en segundo lugar, viendo como objetivo principal del trabajo académico el fomento del conocimiento y aprendizaje de los estudiantes. Probablemente esta representación supone una caracterización identitaria marcada por valores y prácticas de servicio al alumnado frente a otros posibles desarrollos identitarios académicos más relacionados con la generación de valor económico y competitivo a través de la creación de patentes, o la prestación de servicios en instituciones con un perfil de investigación avanzada.

Monereo y Badia (2011, p. 60), haciendo referencia a diferentes trabajos propios y ajenos (Zembylas, 2005; Darby, 2008; Monereo et al., 2009; Monereo, 2014), identifican tres componentes o dimensiones de las autorepresentaciones del profesorado. Estas son:

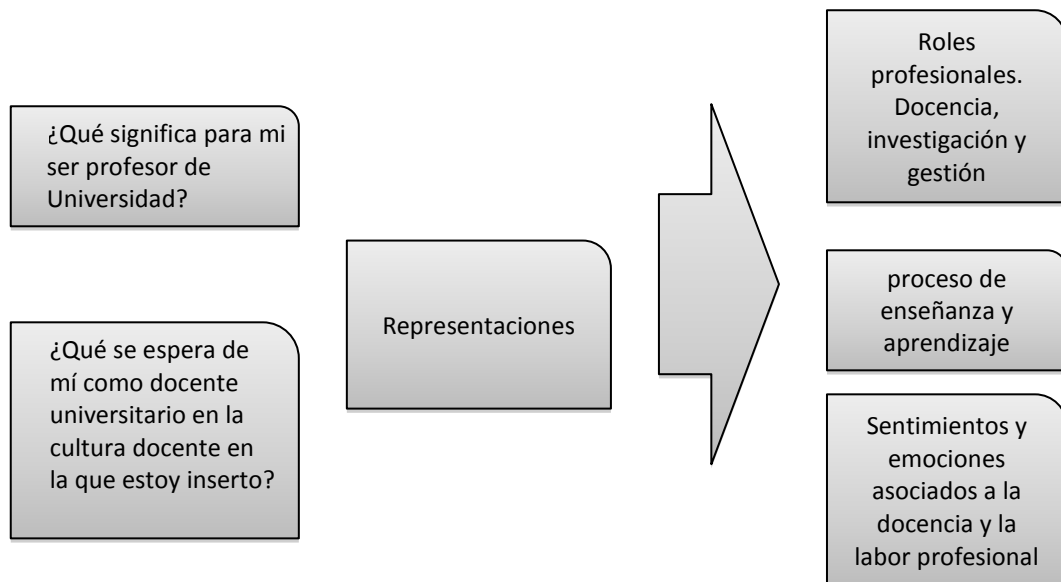
- 1. Representaciones sobre el rol profesional. En la docencia universitaria estos roles están relacionados con la docencia, la investigación, la relación con la realidad profesional y la gestión. Gewerc y Montero (2000) han identificado cuatro posibles roles profesionales: docente especialista en su temática, investigador en su especialidad, profesional en su área de competencia paralela a su labor docente y gestor con algún cargo unipersonal. Aunque sean roles diferentes, como ya hemos visto, en realidad actúan en un escenario complejo en el que cada docente representa su labor integrando varios de estos roles.
- 2. Representaciones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje (Hockings et al., 2009; Kreber, 2010; Nevgi & Löfström, 2014). Los conocimientos explícitos o implícitos que forman parte de las creencias de los y las docentes sobre la naturaleza del aprendizaje, los procedimientos y estrategias de enseñanza, y el conocimiento estratégico sobre cuándo, dónde y cómo aplicar estos principios, procedimientos y estrategias (Pozo, 2006; Monereo & Badía, 2011).
- 3. Representaciones sobre los sentimientos asociados a la docencia y su dimensión emocional. Está relacionado con las asociaciones afectivas que un profesor (o profesora) hace entre determinados sentimientos y creencias sobre la enseñanza y aprendizaje; con calificativos afectivos asociados a la docencia y relacionados con aspectos evaluativos sobre esta (Sutton & Wheatley, 2003).

Monereo y Badia (2011, p. 61) sostienen que estas representaciones se sitúan en el núcleo duro de la identidad docente que “conjuga las representaciones socio-cognitivas en que interrelacionan especialmente la cognición con el afecto (Linnenbrink, 2006) y en los discursos- públicos y mentales- que generan esas interrelaciones (Yau-fai, et al., 2001)”. También ponen de manifiesto dos cuestiones importantes en relación con las representaciones docentes:

- Por un lado, cómo su abordaje es complicado, ya que no siempre estas representaciones coinciden con lo que hace el docente. En diferentes investigaciones se ha podido comprobar que en ocasiones hay diferencias entre las representaciones que tienen los docentes sobre el proceso de E-A y sus prácticas concretas en el aula (Hockings et al., 2009; Kreber, 2010; Monereo, et al., 2013). Por ejemplo, en la investigación efectuada por Kreber (2010), los datos revelaron que a pesar de que algunos docentes defendieran la preparación para la ciudadanía, el aprendizaje permanente y la profesionalización como objetivos de la ES, esto no significó que se promoviera intencionalmente en la práctica diaria en el aula el aprendizaje del estudiante hacia esas metas. Esto plantea, en ocasiones, la necesidad de un tratamiento indirecto de la identidad docente que no es siempre sencillo.
- Por otro lado, los resultados de diferentes investigaciones (Enyedy, Goldberg & Muir, 2005; Day et al., 2006; Roberts, 2007; Beth & Sharma, 2008; Monereo, 2014) muestran que los cambios en educación deberían afectar de manera global a todos los ámbitos de las representaciones de la identidad del docente anteriormente citados (Monereo & Badia, 2011): a) representaciones epistemológicas y disciplinares (lo que piensa sobre lo que se enseña y aprende), b) las estrategias docentes (lo que se hace y se dice para producir aprendizaje) y c) de los sentimientos y afectos (lo que se siente en relación a esas representaciones y acciones). Y si no es así, esos “cambios difícilmente se mantendrán y sobrevivirán y, ante una situación crítica suficientemente desestabilizadora, el docente retornará a aquellas concepciones, estrategias y sentimientos que le ofrezcan seguridad y le eviten ponerse en situaciones de vulnerabilidad frente a sus alumnos y

colegas” (Monereo & Badia, 2011, p. 61).

La siguiente figura recoge de forma gráfica el contenido de este elemento de las representaciones en la identidad académica.



Fuente: Elaboración propia.

Figura 2.2. Representaciones en la construcción identitaria académica

2.4.2. Los valores y la dimensión ética

El segundo elemento central de la naturaleza y desarrollo de la identidad del profesorado universitario es el de los valores y la dimensión ética. Clarke, Hyde y Drennan (2013) señalan que, históricamente, la profesión académica ha estado sustentada en un conjunto de valores comunes más allá de las fronteras disciplinarias e institucionales. Estos son: la libertad académica, la comunidad disciplinar, la búsqueda de la verdad, el gobierno colegiado, la autonomía individual, el servicio a la sociedad a través de la producción de conocimiento, la transmisión de la cultura y la educación de los jóvenes. En este sentido, Winter y O'Donohue (2012) indican que los valores son fundamentales para que académicos e instituciones den sentido a lo que son en relación al pasado y a las experiencias presentes y futuras. Por lo tanto, para estos autores, el estudio de los valores del personal académico en una universidad es una actividad importante puesto que permite comprender el comportamiento y las identidades de los académicos y de las instituciones en la actualidad y para el futuro.

Fitzmaurice (2013) en un reciente trabajo sobre la construcción de la identidad

profesional de las personas que se incorporan a la labor académica indica, también, que la dimensión moral y los valores siguen siendo hoy en día un elemento importante de la construcción identitaria académica, aunque sea aún hoy un ámbito poco explorado en la investigación científica. A pesar de esto, el fenómeno más estudiado es el relativo a las tensiones identitarias que académicos de todo el mundo están viviendo entre los valores mercantilistas y gerencialistas, que hoy marcan la agenda de este sector, y los valores sociales y liberales, tradicionales de la academia (Billot 2010; Winter & O'Donohue, 2012). Winter y O'Donohue (2012) señalan diferentes investigaciones sobre el impacto que este cambio de políticas y estructuras de gobierno, producido en universidades de Australia y del Reino Unido (Deem, 1998; Winter & Sarros, 2002; Teelken, 2012), está teniendo en la profesión académica. Sugieren que estas políticas se convierten en un importante mecanismo de conformación identitario dado que abarcan la "ideología, discursos y axiomas originados en el sector privado " (Kolsaker, 2008, p. 514).

A su vez, esto plantea que el gerencialismo y sus valores asociados a la racionalidad económica y de mercado, han generado un escenario en el cual algunos académicos se alinean con la universidad como empresa y sus correspondientes valores mercantilistas (identidad de gestión), mientras que otros mantienen los valores académicos frente a las exigencias de los de tipo empresarial (identidad profesional). Diferentes autores (Henkel, 1997; Barnett, 2011a) muestran que si bien esto está sucediendo, parece que una gran parte de los académicos están integrando estos dos grupos de valores, y que conviviendo con valores de eficacia y rendimiento al mismo tiempo mantienen aquellos relacionados con el aprendizaje de los alumnos, el conocimiento y el servicio a la sociedad.

En diferentes trabajos, Kreber (2004, 2010) ha mostrado la importancia que tienen los valores y la dimensión ética en la naturaleza y proceso identitario de los académicos y académicas. Para esta autora, la cuestión clave no es solo si cada académico crea a través de un marco de referencia de valores, una identidad personal y diferenciadora, sino también, y al mismo tiempo, si está vinculada y comprometida a algo significativo que está más allá de su referencia. En otras palabras, cuando la identidad docente incorpora fines o valores que trascienden la propia subjetividad de la persona. En este sentido Varga (2012) defiende la importancia que tiene conectar las expectativas de

cada docente con el bien común. También Brookfield (2006) subraya que los docentes con una conciencia crítica y que se esfuerzan en avanzar hacia ideales de justicia social, son más capaces y están más preparados para ser más conscientes de cómo su enseñanza puede contribuir a hacer del mundo un lugar mejor; en consecuencia, al tener en cuenta en su acción el contexto social y político en el que se encuentran, se posibilita un mayor aprendizaje.

La dimensión ética en la identidad académica estaría relacionada también con el compromiso con los educandos y con el servicio público que supone la docencia y la investigación. Como plantea Socket (1993 en Day, 2006) está:

relacionada con la profesionalidad, definiendo esta la manera de comportarse en su trabajo, de integrar sus obligaciones con sus conocimientos y capacidades en un contexto de colegialidad y de relaciones profesionales y éticas con sus clientes. Enseñar en un contexto educativo está fuertemente conectado con el perfeccionamiento de los individuos siendo imposible hablar durante mucho tiempo sobre los docentes y la enseñanza sin un lenguaje de moralidad. (p. 24)

Otros autores desde distintas ópticas han subrayado también los aspectos de esta dimensión en la acción docente. A continuación se apuntan algunos de estos:

a) Compromiso con la mejora de los y las estudiantes. La buena enseñanza tiene que ver con los valores, identidades y fines morales del profesor, las actitudes ante el aprendizaje y la mejora (tanto las suyas como las del alumnado), y su preocupación y compromiso para llevar a cabo su tarea conectada con el beneficio del alumnado (Imbernón, 2001; Day, 2006; Bain, 2007; Kreber, 2010). También está relacionado con creer en la capacidad del alumnado y considerarlo un agente activo de sus procesos; incorporándolo en los procesos de enseñanza-aprendizaje como protagonista y constructor del conocimiento y no solamente como destinatario o receptor de este (Freire, 1997; Bain, 2007; Kreber, 2010).

b) Compromiso con la mejora de la sociedad y el desarrollo de personas críticas y activas. Entender la enseñanza como una profesión regida por valores, preocupada por el cambio, orientada directamente a la mejora de la sociedad en su conjunto (Freire, 1997; Day, 2006; Escudero, 2011; Sutton, 2014). En el caso de

la Universidad conlleva, además, la responsabilidad, junto a la función docente, de investigar y divulgar los resultados de los estudios realizados, y de desarrollar un conocimiento teórico y práctico para la resolución de las necesidades de la sociedad en la que se inserta (Fullan & Scott, 2009; Winter & O'Donohue, 2012, Bowden & Marton, 2012).

c) Preocupación por las situaciones de desigualdad e injusticia y cómo estas afectan al trabajo docente. Tener presente la necesidad de realizar una acción que proporcione las mismas oportunidades a todos los alumnos y alumnas. Esto exige del profesorado realizar un mayor esfuerzo para conseguir que las personas y/o colectivos que tienen menos oportunidades o capacidades obtengan buenos resultados de aprendizaje (Fullan & Scott, 2009).

d) Una relación con el alumnado (y otros colegas) basada en el cuidado, la humildad y el trato afectuoso (Freire, 1997; Day, 2006; Bain, 2007). Fitzmaurice (2013) en una investigación, señala que convertirse en un académico se experimenta como un proceso cognitivo y emotivo, y como un esfuerzo moral, basado en las virtudes de honestidad, cuidado y compasión.

e) Poner por encima los valores éticos y morales a las exigencias institucionales. En este sentido los y las docentes no se contentan con enseñar el currículo a los (las) estudiantes o realizar las actividades que se les solicita, sino que su responsabilidad profesional va más allá de satisfacer las exigencias burocráticas impuestas desde fuera o los objetivos de acción provenientes de la institución (Hockings et al., 2009; Sutton, 2014). Aunque estas exigencias sean importantes y estén integradas en un sentido de la responsabilidad, no influyen en niveles más elevados de carácter ético de su trabajo que les obliga a poner en primer lugar y ante todo el desarrollo de los estudiantes (Hansen, 1998 en Day, 2006; Clegg, 2008). En su desarrollo profesional muestran una permanente reflexión crítica sobre su trabajo (Imbermon, 2001; Kreber, 2010).

f) Mostrar un compromiso con el aprendizaje de los otros y con el personal, que conduce al docente a realizar procesos de mejora constantes. Este profesorado cree en la posibilidad de cambio y mejora, también en momentos y coyunturas difíciles, y se compromete con el cambio de su práctica en la medida que

cambian las necesidades de los alumnos y las exigencias de la sociedad (Day, 2006; Bain, 2007; Clegg, 2008).

En resumen, la realidad devuelve que esta dimensión ética juega un papel relevante en la identidad docente universitaria. También que forma parte del núcleo duro de la identidad, y, por lo tanto, como en el caso de las representaciones se comentaba, va a tener un importante papel en los procesos de cambio identitarios. En la siguiente figura se puede apreciar un resumen de este elemento relativo a la ética y los valores.

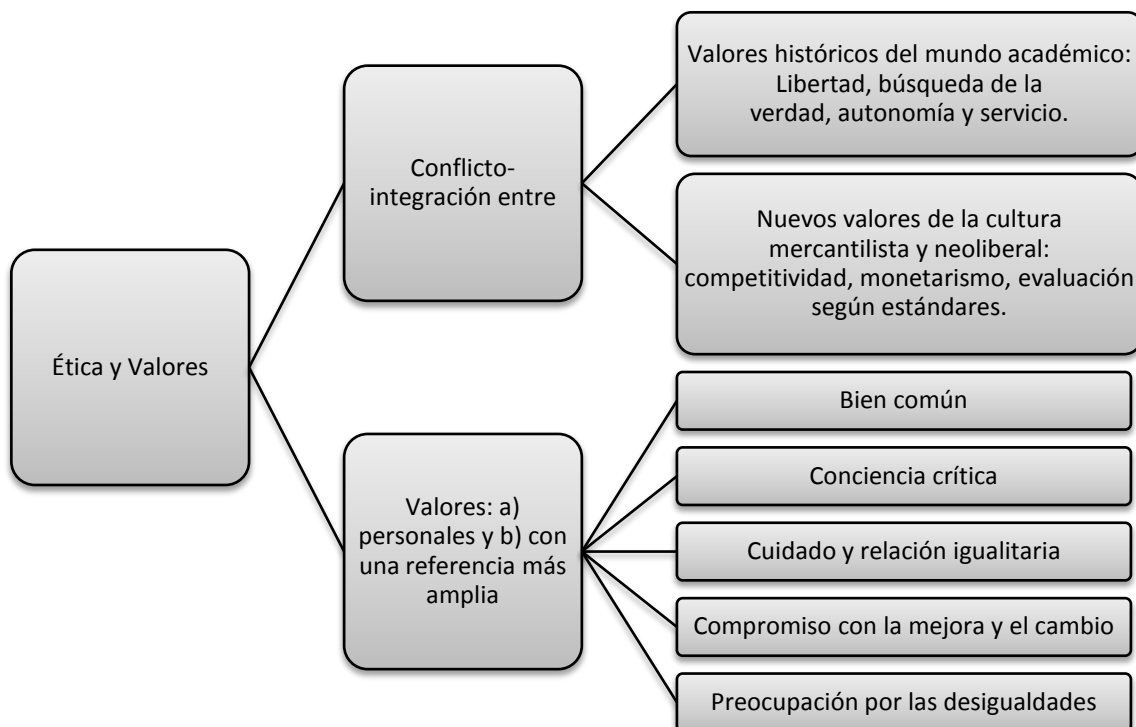


Figura 2.3. Ética y valores en la construcción identitaria académica. Fuente: Elaboración propia.

2.4.3. Una identidad docente construida en interacción

El tercer elemento central que se destaca en la identidad académica es la interacción. Se refiere a una identidad que se construye en diálogo, a través de la relación con los diferentes agentes con los que comparte su vida profesional. La interacción permite que se produzcan dos importantes procesos en la identidad académica como son el reconocimiento y la construcción identitaria. Por un lado, está la importancia que el reconocimiento tiene en este proceso; ya que nuestra identidad profesional se forja en relación al reconocimiento que recibimos de la actividad que

realizamos (Gee 2000 en Falsafi & Coll, 2011). Como plantean Leibowitz y colaboradores (2014), las identidades académicas se construyen mediante una reflexión personal realizada por cada académico junto al reconocimiento que distintos agentes realizan de su labor en los diferentes espacios donde participa (disciplinar, de investigación, enseñanza o profesionales).

Por otro lado, asociado al proceso de reconocimiento, estaría el de construcción y reconstrucción identitaria. La identidad docente, las representaciones relacionadas con los fines, los medios y las emociones unidas a la práctica de la docencia y al trabajo académico, incluso el sistema de valores de referencia, son construidos a través del trabajo conjunto y el diálogo con otras personas que comparten el proceso.

Parece clara la gran influencia de los colegas y compañeros en este proceso. A este respecto es significativo señalar que en el abordaje que diferentes investigaciones (Hockings et al., 2009; Jawitz, 2009; Kreber, 2010; Leibowitz et al., 2014) realizan de la identidad académica, se incorpore para su comprensión la perspectiva de las comunidades de práctica. Este concepto creado por Wenger (1998), plantea que cada docente, como parte de esta comunidad, tiene que negociar constantemente identidades de competencia por medio de la mutualidad de la participación, la rendición de cuentas y las acciones que lleva a cabo. Cada docente a través de momentos formales e informales de interacción, colaboración y trabajo conjunto, incorpora las prácticas de este espacio, recrea las suyas, y negocia las que piensa que son necesarias aportar o modificar. En el ámbito universitario, supone un acercamiento a los académicos para comprender sus valores, sus discursos y sus posiciones como sujetos dentro de la dinámica de las instituciones de ES. De esta manera, en las relaciones que se producen en el ejercicio de la profesión su identidad se va confirmando y transformando, y se va construyendo una determinada cultura profesional (Caballero, 2009; Caballero & Bolívar, 2015). En el ámbito académico, estas comunidades son variadas, como la comunidad disciplinaria, la departamental, la de enseñanza o los grupos de investigación. Comunidades en las que el docente participa de un sistema compartido de reglas que, en un sentido, limitan sus inclinaciones y capacidades individuales y, en otro, le abren a la formación de nuevos significados y prácticas (Leibowitz et al., 2014).

Otra aportación interesante para entender este proceso es el trabajo que realiza Becher (2001) sobre cómo el profesorado se percibe a sí mismo y a sus colegas dentro de comunidades disciplinares, entendidas como formas identitarias, con rasgos estables y reconocibles, que dan al profesorado un sentido de pertenencia. Becher (2001) las denomina metafóricamente “tribus académicas”. Estas tribus se definen a través de creencias culturales y prácticas que configuran la identidad académica. Estas permiten al profesorado tomar decisiones, construir sus identidades y hacer su propia contribución a estas comunidades (Henkel, 2012). En este contexto, los procesos identitarios se dan en situaciones de colaboración y apoyo, pero también de conflicto, marcados por las relaciones de poder (Caballero, 2009; Caballero & Bolívar, 2015).

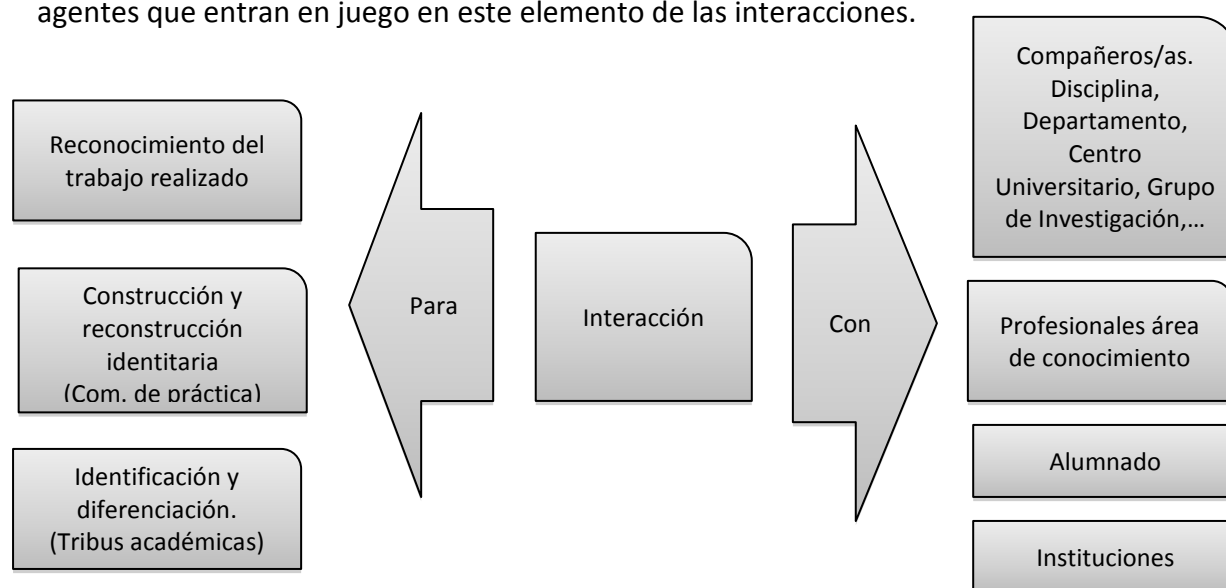
En otro sentido, la interacción con otros docentes permite al profesorado desarrollarse profesionalmente, aprender, colaborar y adquirir conocimientos. En el ámbito de la investigación, diversos estudios han comprobado la importancia que tiene la colaboración en la generación de conocimiento y en el desarrollo profesional (Kezar, 2005; Leibowitz et al., 2014; Monereo & Domínguez, 2014). En el área de la docencia diferentes autores (Kreber, 2000; Bain, 2007; Korhonen & Törmä, 2014) han descrito también cómo los y las mejores docentes se caracterizan por tener un contacto y diálogo permanente con otros colegas, participar en foros y espacios donde poder aprender y proponer actuaciones relacionadas con la mejora profesional.

Ahora bien, no solo es importante la interacción con otros docentes, sino también la interacción con los estudiantes y otros agentes de la sociedad. Distintos trabajos científicos (Hockings et al., 2009; Fitzmaurice, 2013; Korhonen & Törmä, 2014; Nevgi & Löfström, 2014) evidencian la importancia que tiene la interacción con los y las estudiantes en la construcción de la identidad docente. Nevgi y Löfström (2014) en su investigación señalan a la relación docente-alumno como un indicador de la identidad docente. El análisis de la misma, realizado a partir de dibujos de académicos, revela que algunos docentes la representaban como una entrega de información realizada de una manera aislada y solitaria y, sin embargo, otros como contextos sociales, comunicativos e interactivos en los que los y las estudiantes eran representados de modo cercano y en colaboración. A este respecto Fitzmaurice (2013) plantea también que cuando se pregunta al profesorado acerca de sus experiencias, sus historias dejan ver la

importancia que tiene la relación con el alumnado en la manera de entenderse como docente. De igual forma, en el caso de los y las docentes universitarios excepcionales, Bain (2007) muestra que la escucha, la interacción y la empatía con los y las estudiantes son de los factores más importantes para construir y reconstruir el significado de ser profesor en la disciplina enseñada.

En un escenario en el que las fronteras entre la academia y la sociedad se van difuminando, resulta indiscutible la influencia que tienen en la identidad de muchos docentes los agentes y las redes sociales con los que trabajan (Fitzmaurice, 2013). Como indican diferentes estudios (Boyd & Harris, 2010; Adams, 2011), en los casos de docentes que provienen del mundo profesional, o que compatibilizan el trabajo universitario con su quehacer profesional, la relación con sus colegas y la profesión, va a afectar a su identidad docente y académica. En este sentido, una investigación, realizada en una universidad sudafricana, sobre la construcción de la identidad académica en un Departamento del área de Medicina (Jawitz, 2009) pone en evidencia que este elemento no solo marcaba la identidad académica de estos profesionales de la salud que se incorporaban a la labor académica, sino también, la cultura departamental. Su participación generó que la cultura existente de especialización en la docencia o investigación, fuese replanteada y se construyeran puentes que las pusieran en contacto.

En la siguiente figura se puede observar un resumen de las funciones y los agentes que entran en juego en este elemento de las interacciones.



Fuente: Elaboración propia.

Figura 2.4. Interacción en la construcción identitaria académica

2.4.4. Conocimientos y saberes

Los conocimientos y saberes del docente constituyen el cuarto elemento nuclear de la identidad académica. En sí, culturalmente se acepta que una de las señas de identidad centrales de un académico es ser una referencia en el conocimiento sobre su disciplina. Un conocimiento disciplinar que le asegura la capacidad de investigarla y transmitirla a través de la docencia y/o la divulgación. Los conocimientos, de naturaleza distinta y relacionados con los diferentes ámbitos de su trabajo académico (docencia, investigación y gestión) permiten al docente afrontar las diferentes situaciones relacionadas con su quehacer profesional (Escudero, 1999; De la Cruz, 2003; Caballero & Bolívar, 2015).

A lo largo de las últimas décadas, al mismo tiempo que se ha transitado de un paradigma de la enseñanza a otro del aprendizaje, los conocimientos y saberes que forman parte de la identidad docente universitaria también se han ido añadiendo y complejizando (De la Cruz, 2003). En este apartado vamos a clasificarlos como conocimientos-saberes disciplinares (saber), pedagógicos (saber hacer) y relacionados con el saber ser.

El primer grupo de conocimientos está relacionado con el área de conocimiento de su investigación y docencia. Sería lo que tradicionalmente se ha entendido como conocer e investigar sobre el contenido de la disciplina. Desde diferentes abordajes de la Identidad académica (Malcolm & Zukas, 2009; Kreber, 2010; Elkington & Lawrence, 2012), se ha puesto de manifiesto el papel central que juega esta dimensión disciplinar. Trede, Macklin y Bridges (2012) afirman que aunque las fronteras e identidades disciplinarias están en constante cambio, la disciplina sigue siendo un principio organizador fundamental para el trabajo académico. Hoy existe un consenso generalizado (De la Cruz, 2003; Bain, 2007; Zabalza, 2009) en torno a la importancia de este manejo y puesta al día en los conocimientos que el profesorado debe enseñar e investigar, constituyendo una de las características de una buena docencia y por descontado de la realización de un buen trabajo académico.

El segundo estaría relacionado con los conocimientos pedagógicos que permitan aprender a los y las alumnas. Como plantea Zabalza (2009), enseñar (en el sentido de explicar) es muy distinto a “facilitar el aprendizaje”. Para lo primero, sería necesario solamente saber mucho del tema que se explica; para lo segundo, hay que saber, además, de otras cosas (cómo motivar, cómo organizar procesos de aprendizaje adaptados a los estudiantes, cómo supervisar y tutorizar sus actividades, cómo evaluarlos y ayudarles a resolver las dificultades, etcétera). La investigación de Korhonen y Törmä (2014) corrobora este hecho al identificar que si bien, en muchas ocasiones, la conexión entre una gran experiencia en la investigación provoca que la enseñanza sea de mayor calidad, esta relación no siempre se da. Se encuentran casos de docentes con una gran trayectoria de investigación en la disciplina pero con escasas habilidades de enseñanza. Por lo tanto, los académicos en su función docente necesitan conocer y reflexionar sobre la puesta en marcha de aquellas metodologías pedagógicas y didácticas que pueden provocar un aprendizaje profundo en el alumnado (Ramsden, 1992; Bain, 2007; De la Cruz, 2003). En este ámbito de los saberes pedagógicos, en los últimos tiempos ha cobrado fuerza la idea de competencia no solo entendida como aquellas habilidades y estrategias que los y las estudiantes tienen que desarrollar, sino también como las que el profesorado debe adquirir para llevar a cabo bien su trabajo. Se han elaborado diferentes catálogos sobre cuáles son estas competencias docentes (Perrenoud, 2004; Cano, 2005; Torra et al., 2012; Monereo & Domínguez, 2014; Monereo, 2014). Ahora bien, si tomamos como referencia la siguiente figura donde se recoge la clasificación que plantea Zabalza (2003, 2009) se observa que la mayoría de las competencias se refieren a conocimientos y saberes relacionados con la competencia pedagógica del docente.



Fuente: Elaboración propia a partir de Zabalza (2003, 2009)

Figura 2.5. Competencias del profesor universitario

El tercer tipo de conocimientos estaría relacionado con el ser del docente. Aunque el concepto de excelencia docente sea y esté discutido en la actualidad (Hillier & Vielba, 2001; Villa, 2008; Skelton, 2013) nos sirve para apreciar aquellos saberes que trascienden a los relacionados con la disciplina o con las estrategias didácticas. Si entendemos esta excelencia como la conducta docente interactiva que modela las habilidades interpersonales; desarrolla unas relaciones de colaboración con el alumnado; posee un repertorio de competencias docentes; muestra entusiasmo y energía; despliega creatividad; demuestra preocupación por los y las estudiantes «más débiles»; y se compromete con su propio desarrollo profesional (Villa, 2008, p.197), apreciamos competencias y saberes relacionados con “ser docente”. A estos habría que añadir otros de tipo emocional, comunicativo y ético en los que los saberes y conocimientos profesionales y personales confluyen. En palabras de Martínez (2014, p. 10) “no se trata solo del desarrollo de estrategias docentes, sino de desarrollar las dimensiones que como persona tiene el profesor o profesora y que hace posible que la enseñanza que imparta influya eficazmente en el aprendizaje de sus estudiantes”.

En este sentido Rojo (2000), en su trabajo «Sociedad, Universidad y Profesorado», resume las características de un buen profesor universitario en la sociedad del conocimiento actual incluyendo los tres tipos de conocimientos señalados. Para este autor, el profesor de universidad en su función docente ha pasado de ser un instructor a ser educador. Un “profesor educador es aquel que siente su función docente como parte integrante del desarrollo de la personalidad propia y de sus alumnos” (p. 96) y

enseña a aprender a aprender para seguir aprendiendo a lo largo de la vida de manera creativa, transformadora y solidaria. Las características del docente actual según este autor son las siguientes:

- Además de enseñar o instruir, educa desde un enfoque humanista y desde una concepción de desarrollo global de la persona.
- Es un investigador de su docencia y un profesional reflexivo.
- Posee conocimientos teóricos y prácticos en torno a la transversalidad epistemológica, y la inter y multidisciplinariedad.
- Maneja las redes informáticas y de comunicación disponibles.
- Parte de la problemática socioeconómica como contexto inmediato donde incardinar su labor.
- Mantiene una cosmovisión coherente y una teoría crítico-comunicativa de la cultura y la sociedad que proporciona una visión del hombre y del sentido de la existencia.
- Está comprometido política y culturalmente con su tiempo.
- Es competente en saberes y en saber enseñarlos.

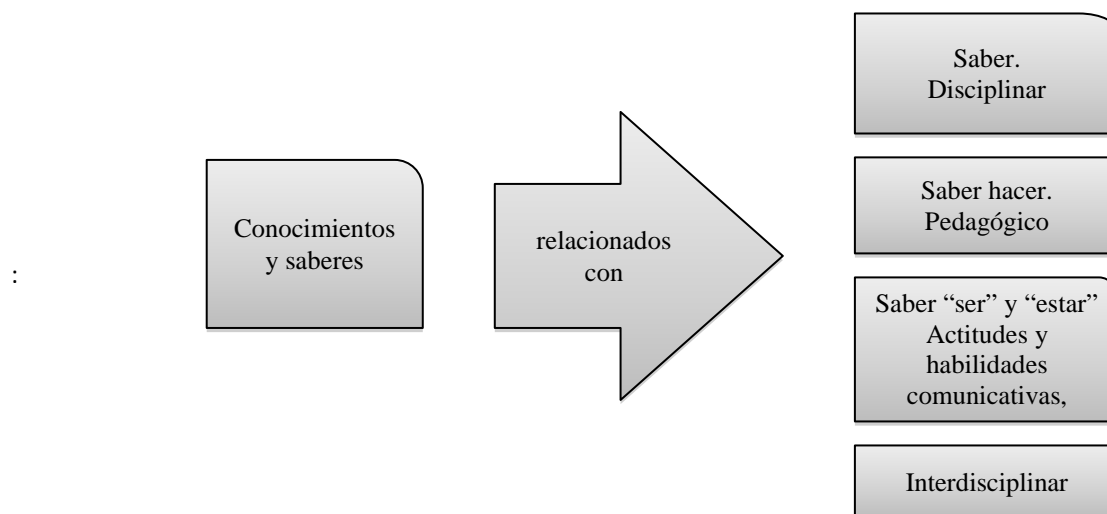
A tenor de estos elementos, se observa una complejidad y variedad de saberes y conocimientos que el profesorado universitario va incorporando en su desarrollo profesional y que forman una parte nuclear de su identidad como docente en una disciplina concreta, pero también en el terreno interdisciplinar. Son diferentes las razones por las que, desde distintos enfoques, se remarca el carácter cada vez más interdisciplinar del conocimiento en la identidad docente. Algunas de estas razones son:

- La ya citada necesidad de una interdisciplinariedad y fusión en la función académica entre la conocimientos disciplinares y los pedagógicos (Hockings et al., 2009).
- La extensión mayoritaria entre los académicos de lo que Elkington y Lawrence

(2012) denominan enseñanza no especializada, es decir, la realización de tareas docentes a lo largo de su vida profesional que no están directamente relacionadas con su disciplina. Esto exige, según estos autores, desarrollar el conocimiento práctico o del “oficio”, entendiéndolo como un conocimiento integrador que representa la sabiduría acumulada con respecto a su práctica docente.

- Una mayor interacción entre el trabajo académico y otras prácticas relacionadas con actividades de transferencia de conocimiento y de servicio a la comunidad (Malcolm & Zukas, 2009). Todo ello conduce al académico a la activación de diferentes conocimientos y saberes y no solo de los disciplinares.
- Una mayor conexión entre disciplinas que ven cómo las fronteras y límites en las que se han construido durante siglos, cada vez son más borrosas y necesitan de la interrelación, más que de la diferenciación.

El resumen de este elemento relacionado con los saberes y conocimientos se puede ver en la siguiente figura.



Fuente: Elaboración propia.

Figura 2.6. Conocimientos y saberes en la construcción identitaria académica

2.4.5. Contexto, conductas implícitas, emociones e integración

A los cuatro elementos nucleares del desarrollo identitario académico se han de añadir otros aspectos transversales: En primer lugar los elementos culturales y

contextuales, en segundo, el papel de lo explícito e implícito, en tercer lugar, la relevancia de las emociones y, por último, el proceso de integración jerarquizada.

El primer elemento está relacionado con el innegable impacto que tiene la cultura institucional y los cambios sociales en la identidad del profesorado universitario. Como se ha tratado ya, esta constituye un elemento importante a la hora de entender el devenir y la transformación de los procesos identitarios. Un ejemplo de ello es la proliferación en los últimos años de investigaciones⁹, realizadas en todos los ámbitos geográficos, que han señalado el impacto que las políticas neoliberales, gerencialistas y de auditoría están teniendo en la identidad de sus integrantes. En este escenario los resultados de estos estudios reflejan que todos los académicos y académicas, aunque en diferente manera y grado, están viendo afectada su identidad por procesos de fragmentación, diversificación y de lucha por mantener la autonomía y los valores tradicionales de la academia.

El segundo elemento a destacar es, como plantean Pozo (2011) y Korthagen y Lagerwerf (2001), el gran peso que los aspectos irracionales e inconscientes tienen en la práctica educativa del profesorado. Estos autores, desde diferentes aproximaciones teórico-prácticas a la identidad docente, ponen de manifiesto los descubrimientos que se han hecho en las últimas décadas en torno a ello. Korthagen (2010) refiriéndose al impacto que tiene este elemento en el comportamiento del profesorado plantea que:

no solo ponen de relieve los orígenes inconscientes del comportamiento del profesorado, sino también los aspectos irracionales que median entre la percepción y el comportamiento. Utilizan la analogía del lado izquierdo y lado derecho del cerebro para explicar que gran parte del comportamiento del profesorado no se guía tanto por las funciones analíticas, racionales y verbales del hemisferio izquierdo sino más bien por las formas de procesamiento de información tácitas, holísticas, irracionales e integrales del hemisferio derecho.
(p. 89)

⁹Ver trabajos en Gran Bretaña (Archer, 2008; Leaton & Whitty, 2010), Estados Unidos (Giroux, 2014), Australia (Ryan, 2012), Chile (Guzman & Barnett, 2013) y España (Hernández et al. 2011).

Esta realidad es importante a la hora de entender el complejo abordaje de las transformaciones de las identidades docentes sustentadas en gran parte por elementos inconscientes.

El tercer elemento a tener en cuenta en esta construcción identitaria es el emocional. En los últimos años este ha sido la base de distintos estudios realizados sobre la identidad docente en etapas preuniversitarias (Sutton & Wheatley, 2003; Zembylas, 2005; Hargreaves, 2005; Kern et al., 2014) y también en la ES (Badía, 2014). Estas últimas, centradas en distintos objetos de estudio tales como el papel de los incidentes críticos (Weise & Sánchez, 2013; Monereo, et al., 2013; Monereo, 2014), el cuidado y la estabilidad emocional frente al stress (Smith, 2010), o el impacto que tienen estos aspectos en los procesos de enseñanza de los docentes universitarios (Hockings et al., 2009; García, 2012; Hue, 2012; Nevgi & Löfström, 2014; Badia, 2014), muestran el interés y la importancia de conocer qué papel juegan las emociones en las representaciones, interacciones y significados del quehacer académico para los y las docentes universitarios.

El último aspecto transversal es el de la integración jerarquizada. Teniendo en cuenta los diferentes aspectos que influyen y que hacen posible la construcción y cambio de la identidad docente, la cuestión que se plantea es saber ¿Cómo se integran en cada docente? Pozo (2011), como hemos visto en un apartado anterior, contesta a esta pregunta indicando que este proceso es permanente y responde a las diferentes situaciones a las que cada docente tiene que hacer frente en cada momento de su vida profesional. Un proceso que asegura una cierta estabilidad, pero también una plasticidad ante el cambio y ante las diferentes situaciones y escenarios que debe afrontar. Por tanto, diversas identidades y subidentidades, así como aspectos que influyen en ellas se integran en el momento presente en el que cada docente afronta una acción. Podríamos buscar una metáfora en ese proceso descrito por los neurocientíficos, como es la reestructuración y recreación de las conexiones de los millones de neuronas de nuestro cerebro que ocurren cada vez que surge una nueva conexión neuronal ante una nueva experiencia (Siegel, 2001, 2010, 2011). Sería el ejemplo de una plasticidad permanente junto a una necesaria estabilidad. En esta integración juegan un papel clave los procesos de auto-reflexión y reflexión grupal

(McAlpine & Åkerlind 2010; Korhonen & Törmä, 2014). Gracias a ellos, cada docente va incorporando nuevos inputs desde los que realizar una nueva integración satisfactoria a la hora de responder a las nuevas realidades a las que tiene que hacer frente.

2.5. A modo de conclusiones.

El estudio de la identidad docente universitaria se ha convertido a lo largo de las dos últimas décadas en una línea de investigación de referencia en la ES. Como se ha planteado en el capítulo, dos son las razones que explican este creciente interés. Una primera aproximación es la preocupación por conocer qué impacto está teniendo la transformación de la ES en sus académicos y académicas. En otras palabras, si la Universidad y los valores que la sustentan han sufrido una gran transformación en las últimas décadas ¿Ha ocurrido lo mismo con el profesorado? La respuesta no es sencilla y remite a un escenario complejo con diferencias geográficas y disciplinares; pero también dentro de cada realidad concreta. Las investigaciones realizadas al respecto dibujan una realidad donde todo el profesorado universitario se ha visto influenciado por este cambio; en la que los valores de tipo gerencialista y de mercado han pasado a formar parte de su identidad profesional. Pero también, en el que el profesorado integra estos valores junto con aquellos que han impulsado y siguen impulsando el trabajo académico como son la autonomía, el conocimiento, la conciencia crítica, la enseñanza y el aprendizaje o el bien común.

A este respecto son interesantes los análisis que plantean las dimensiones de estructura y agencia. Estructura referida a que los cambios relativos a la mercantilización de la ES afectan a todos los académicos de una u otra manera; y agencia, porque a pesar de ello cada docente, grupos de docentes e instituciones pueden en este escenario desarrollar estrategias que tengan como marco los valores tradicionales de la academia y el desarrollo profesional. Este abordaje nos ayuda a comprender estos procesos con una mirada que si bien acepta su irreversibilidad, por lo menos a corto plazo, plantea que en este escenario también hay espacio para la agencia y la transformación y no solo para la asunción acrítica.

Uno de estos ámbitos de transformación y mejora en la labor académica corresponde a la segunda razón que se encuentra detrás de la proliferación de la

investigación en este campo: la cada vez mayor relevancia de la función docente dentro de la ES. En las dos últimas décadas, el propio proceso de EEES ha sido un importante impulsor en nuestro entorno y se ha subrayado la relevancia que tiene la docencia en la ES. Se ha admitido, que la labor docente no solo necesita conocimientos relacionados con la disciplina, sino también con la dinamización de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, si bien hoy parece claro el horizonte hacia el que transita la docencia en la ES, el repetido cambio de un paradigma centrado en la enseñanza a otro centrado en el aprendizaje, no está tan claro cómo conseguirlo. Es decir, cómo lograr que los y las docentes consigan cambiar formas de entender y hacer que formen parte de su núcleo identitario.

En este ámbito, el interés por el estudio de la identidad docente se sitúa precisamente en comprender estos procesos de cambio identitario y saber cómo se puede intervenir para que estos sean satisfactorios. Se trata en definitiva, de aceptar que el cambio educativo profundo no puede provenir solamente de cambios organizativos, tecnológicos o metodológicos, sino que en ellos el profesorado sigue teniendo un papel central, y por lo tanto, si sus creencias más profundas no cambian, difícilmente lo van a hacer los procesos de E-A que impulsan.

También a lo largo del capítulo, hemos podido observar que los enfoques y marcos teóricos del abordaje de la identidad docente son variados. Enfoques teóricos como el de Dubar desde la sociología de las profesiones; de Bourdieu relacionado con el concepto que él denomina “habitus”; o de otros autores desde perspectivas culturales; ponen el énfasis en la importancia que tienen el medio y la cultura en la que se socializa el o la docente en su construcción identitaria. Otros marcos teóricos como el de las representaciones sociales o el interaccionismo simbólico ponen el acento en las interacciones entre sujeto y contexto para la comprensión de estas identidades docentes. También, desde otros enfoques teóricos provenientes de la psicología, se ha aportado luz al papel que juegan en esta construcción de la identidad académica, aspectos como la autorrealización, los elementos implícitos o la integración de las diferentes subidentidades. Y por último, se ha subrayado la gran influencia que tiene en este ámbito de investigación el enfoque narrativo a la hora de comprender y también afrontar metodológicamente el estudio de la identidad docente. Esta miscelánea de

aproximaciones teóricas sugiere, por un lado, la existencia de una riqueza en los enfoques. Por otro lado, una siempre problemática comprensión diferente de lo que se entiende por identidad docente; de los elementos a tener en cuenta en su análisis y cuáles se quedan fuera del mismo. Y por último, en la línea de Falsafi y Coll (2011), que lo que se necesita en la actualidad, no son nuevas construcciones teóricas que definan a la identidad sino unir las múltiples y diversas piezas teóricas y metodológicas aportadas por la investigación hasta el momento, para que nos permita comprender la construcción de la identidad docente, y poder hacer un uso consciente de ese conocimiento para la mejora educativa.

En la tercera parte del capítulo, se han planteado a partir de una revisión de la literatura internacional que se ha generado en este ámbito de estudio, una serie de elementos que parecen tener un papel relevante en la construcción de las identidades académicas. También, en los procesos de acompañamiento y formativos para apoyar este tránsito. La conclusión al respecto es que hoy se hace necesario un abordaje holístico, que tenga en cuenta los diferentes elementos que se han relatado: Representaciones, Interacción, Ética y Valores, Conocimientos y saberes, Cultura universitaria global y local, teorías implícitas, las emociones y la integración. En procesos de cambio e innovación como el que es objeto esta tesis, plantean una serie de condiciones y actuaciones en todos los ámbitos citados.

CAPITULO III

METODOLOGÍA

La imagen central para «la validez» (...) no es el triángulo, una figura rígida, fijada y en dos dimensiones. Más que esta figura, la imagen central o la figura central es el cristal, el cual combina la simetría y la sustancia con una infinita variedad de formas, sustancias, transmutaciones, multidimensionalidades, y ángulos de aproximación. Los cristales son prismas que reflejan la parte externa y se refractan sobre ellos mismos, creando diferentes colores, modelos, llevándote por diferentes direcciones y caminos. Lo que nosotros vemos depende de nuestro ángulo de reposo. (...) La cristalización, sin perder la estructura, deconstruye la idea tradicional de «validez» pues permite mostrar que no existe una verdad singular, .. la cristalización nos proporciona una comprensión de los temas, parcial, dependiente y compleja.

Laurel Richardson (1997). *Fields of play: Constructing an academia life.*

3.1. Introducción

En este capítulo se describe el diseño metodológico de la investigación. Se plantean las preguntas e hipótesis de investigación así como los objetivos que la han guiado. Posteriormente se describen las perspectivas cualitativa y comunicativa en la que se encuadra la investigación y se justifica su elección. También se caracteriza la muestra y se describe la naturaleza y procedimiento utilizado en el proceso de producción de datos y de su análisis. Se concluye indicando los elementos relacionados con la calidad del análisis y la ética que se han seguido a lo largo de la investigación.

3.2. Preguntas de investigación e hipótesis

Las preguntas e hipótesis exploratorias que han guiado la investigación son:

1. ¿Cómo opera el cambio y el tránsito de las identidades y culturas docentes en el contexto universitario?
2. ¿De qué manera un cambio curricular integrado como el del estudio de caso, influye en la identidad del docente en relación a la concepción y praxis del proceso de enseñanza y aprendizaje? ¿Cuáles son los factores intrapersonales, interpersonales y contextuales que influyen en este proceso?
3. ¿Qué papel juegan los equipos docentes y la actividad interdisciplinar de módulo en este tránsito en la identidad y cultura docente?
4. ¿Cuáles son las motivaciones que mantienen a los docentes en su compromiso y papel activo con el cambio y en una actitud reflexiva respecto a este? ¿Cuáles son las resistencias y obstáculos que emergen? ¿Cómo se afrontan e integran en el proceso?
5. ¿Tiene en su diseño y puesta en marcha acciones que impulsen la participación de los diferentes agentes (Dirección, docentes, alumnado y sociedad) y su sostenibilidad? ¿Estaban planificados en el diseño o aparecen en su desarrollo? ¿Cuáles funcionan y por qué?

6. ¿Cómo operan los diferentes intereses y motivaciones en un proceso de innovación curricular?

Partiendo de las anteriores preguntas de investigación se plantean las siguientes hipótesis exploratorias:

- 1) Los procesos de cambio educativo profundo generan nuevas identidades, roles y funciones docentes en relación a la adecuación y la mejora de la tarea a realizar, siempre y cuando estos procesos tengan en cuenta el papel activo de todos los agentes, entre ellos el del profesorado, partan de sus demandas y saber experiencial, e incluyan en su diseño medidas que hagan posible su sostenibilidad.
- 2) Una innovación curricular basada en una organización integrada del currículo, que pivota sobre el trabajo de los equipos docentes de Módulo, influye en el tránsito de una identidad y cultura individualista del docente universitario a otra en la que el trabajo en equipo, la coordinación y el contraste del aprendizaje con otros docentes y el alumnado, pasan a tener mayor importancia.

3.3. Objetivos

Partiendo de las anteriores preguntas los objetivos de la investigación son:

1. Analizar cómo operan los procesos de cambio en la innovación del diseño curricular del Grado de Educación Social, referentes a la identidad, roles y prácticas docentes del profesorado participante.
2. Identificar las motivaciones que mantienen a los docentes en un compromiso y papel activo hacia el proceso de cambio educativo profundo, así como las resistencias y dificultades que aparecen.
3. Analizar los elementos relacionados con la participación del profesorado, la colaboración entre los docentes y la sostenibilidad del proceso de innovación curricular.

4. Determinar el impacto que los equipos docentes, la actividad interdisciplinar de módulo y el nuevo rol de coordinación de equipos docentes está teniendo en las identidades y cultura docente en el Grado de Educación Social.
5. Elaborar una propuesta de orientaciones y recomendaciones basadas en las evidencias recogidas durante la tesis para la mejora de procesos de innovación educativos sostenibles, que tengan como base la participación y la reflexión sobre la práctica.

3.4. Diseño Metodológico

En un trabajo de investigación, es clave la metodología, entendiendo esta como el camino o las decisiones a tomar para obtener el mayor conocimiento con criterios de rigor y éticos sobre el objeto y los propósitos de la investigación. Acercarse y comprender el fenómeno investigado, en este caso los cambios en las identidades y culturas docentes en los procesos de innovación curricular a través del estudio de una experiencia concreta, ha exigido realizarlo desde un principio mediante dos referentes metodológicos: el método cualitativo y el comunicativo.

En el marco de la investigación cualitativa se establece, comprender y desvelar qué está sucediendo y cómo se están produciendo estos cambios a través de los significados que ofrecen las personas que participan y están viviendo este movimiento (Tracy, 2011; Torrance, 2012). Detrás de este propósito está la metodología cualitativa en la medida en que permite en un entorno natural entender, describir y explicar los fenómenos que están ocurriendo (Taylor & Bogdan, 1987; Denzin & Lincoln, 2000; Flick, 2012).

A su vez, el objeto y los objetivos de la investigación, desde el primer momento, no solo plantean la comprensión de ese tránsito identitario, sino también la mejora en el proceso de innovación analizado y otros similares. Investigar el caso analizado en esta tesis, tiene como propósito último crear un conocimiento que pueda ser utilizado en este y otros casos como referencia para la toma de decisiones y mejora en la labor educativa en la Educación Superior. Y también, un conocimiento que surja a partir del diálogo y la participación de los agentes presentes en el caso.

En este sentido, la metodología comunicativa permite acercarnos a la realidad investigada a través de dos premisas: a) la construcción del conocimiento surge del diálogo y reflexión de las personas participantes, y b) las personas participan en el desarrollo y contraste de todo el proceso de la investigación. De esta manera se facilitan los objetivos de mejora y transformación que se planteaban anteriormente (Gómez, 2004; Flecha, Vargas & Dávila, 2012).

Teniendo en cuenta lo anterior, en este apartado se comienza con la descripción de estas dos perspectivas metodológicas, y todo lo que plantean en relación al diseño, su desarrollo, al papel del investigador y al rigor y aspectos éticos. El apartado se finaliza con una reflexión sobre la implicación de estas dos perspectivas metodológicas en la investigación y cómo han influido en sus diferentes fases.

3.4.1. Investigación cualitativa

La investigación cualitativa desde sus inicios, a finales del siglo XIX con las primeras investigaciones desde esta perspectiva, ha generado un gran número de trabajos convirtiéndose en un referente de la investigación científica actual (Krause, 1995; Rodríguez, Gil & García, 1996; Gibbs, 2012). A pesar de su importante presencia actual en el ámbito científico (Richardson, 1997; Sandín, 2003; Alvarez-Gayou, 2005; Hernández, Fernández & Baptista, 2010), no existe una caracterización única de esta (Denzin & Lincoln, 2000; Flick, 2012), sino que en su seno conviven diferentes aproximaciones ontológicas y epistemológicas (Rodríguez et al, 1996), diferentes maneras de entender la realidad, la ciencia y su papel. Esta diversidad, para algunos fuente de debilidad y para otros de riqueza, no es óbice para que la investigación cualitativa se haya convertido para Denzin y Lincoln (2000) en:

un campo de investigación por derecho propio que atraviesa disciplinas, campos y temáticas. Una compleja e interrelacionada familia de términos, conceptos y supuestos, rodea al término *investigación cualitativa*. Estos incluyen las tradiciones asociadas con el *fundacionalismo*, positivismo, *post-fundacionalismo*, post-positivismo, post-estructuralismo, y las muchas perspectivas de investigación cualitativas, y/o métodos conectados con

estudios culturales e interpretativos que tienen una serie de planteamientos y aspectos que la definen. (p. 2)

En la búsqueda de las características comunes de la investigación cualitativa estos mismos autores (2000) la definen como:

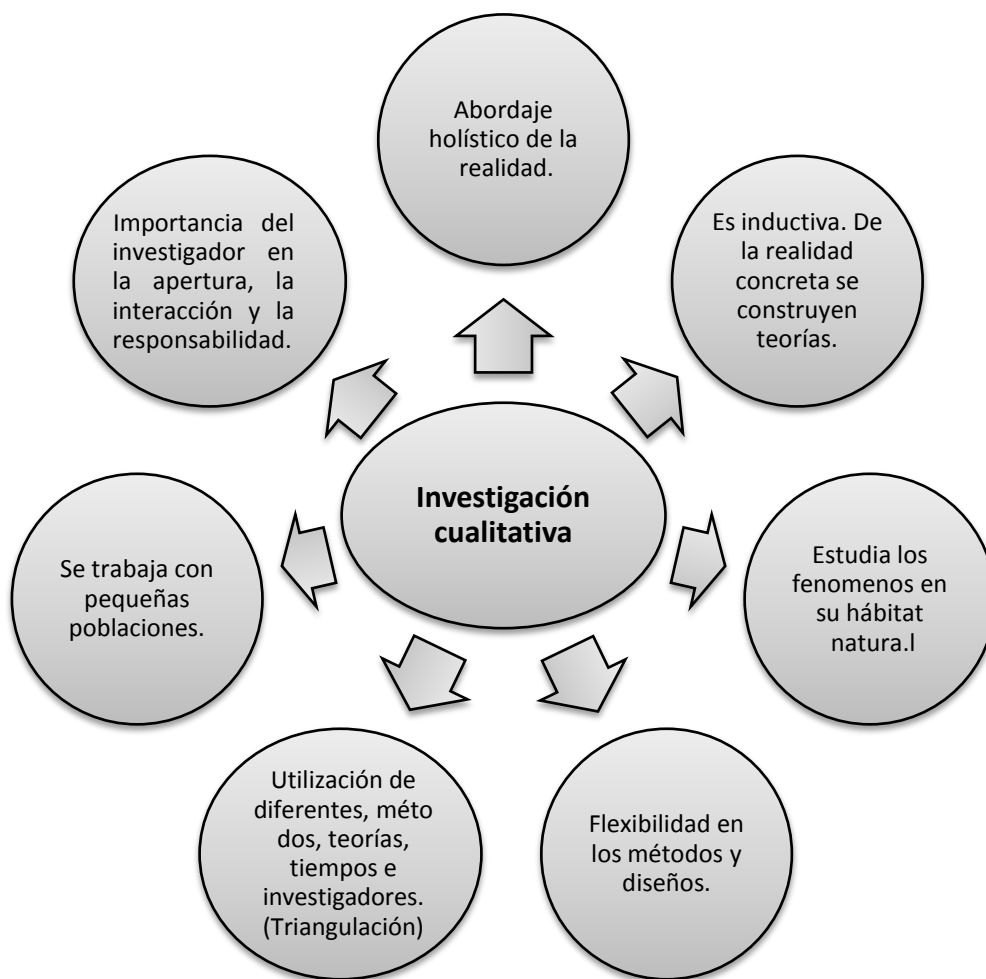
una actividad localizada en un cierto lugar y tiempo que sitúa al observador en el mundo. Consiste en una serie de prácticas interpretativas y materiales que hacen al mundo visible. Estas prácticas transforman el mundo. Convierten el mundo en una serie de representaciones, incluyendo notas de campo, entrevistas, conversaciones, fotografías, grabaciones, y memorándums personales. En este nivel, la investigación cualitativa implica un acercamiento interpretativo y naturalista del mundo. Esto significa que los investigadores cualitativos estudian los objetos en sus escenarios naturales, intentando dar sentido a, o interpretar los fenómenos en términos de los significados que las personas les dan. (p. 3)

En la misma línea Flick (2012) plantea que, a pesar de los diferentes enfoques, el rasgo común de la investigación cualitativa es que “pretende acercarse al mundo de “ahí fuera” (no en entornos de investigación especializada como los laboratorios) y entender, describir y algunas veces explicar fenómenos sociales “desde el interior” de varias maneras diferentes” (p. 12). Este autor identifica estas maneras como el análisis de a) las experiencias de los individuos y grupos, b) las interacciones y comunicaciones mientras se producen y c) documentos o huellas de experiencias o interacciones.

El propio Flick (2012) concluye que lo común en los distintos enfoques cualitativos es “desengranar cómo las personas construyen el mundo a su alrededor, lo que hacen o lo que les sucede en términos que sean significativos y que ofrezcan una comprensión llena de riqueza” (p. 13).

Martínez (2012) añade que el interés de la investigación cualitativa está relacionado con la comprensión del sentido, la orientación y liberación de la acción humana. Para este autor la investigación cualitativa busca la comprensión e interpretación de la realidad humana y social, con un interés práctico, es decir con el propósito de ubicar y orientar la acción humana y su realidad subjetiva.

En la siguiente figura, se resumen las características que plantea la investigación cualitativa y que deben tenerse en cuenta en las investigaciones realizadas dentro de este enfoque:



Fuente: Elaboración propia a partir de (Taylor & Bogdan, 1987; Denzin & Lincoln, 2000; Flick, 2012)

Figura 3.1 Características de la investigación cualitativa

En los diseños cualitativos, como hemos podido observar en la figura anterior, el papel que desempeña el investigador es importante. Algunos autores lo caracterizan como artista (Taylor & Bogdan, 1987) o bricoleur (Denzin & Lincoln, 2000), enfatizando su carácter complejo, multifacético y creativo. Pero, en todos los casos se coincide en que debe de ser capaz de acercarse a la realidad investigada con apertura y sin enjuiciamiento previo, valorando a todas las personas y cuestiones que aparecen, y dando muestra de una gran capacidad comunicativa en la interacción con las

personas y el medio. También, debe de ser riguroso en el cuidado de las personas que participan, así como en el diseño y desarrollo del proyecto de investigación.

Una nueva mirada a las finalidades y características que presenta la investigación cualitativa, permite destacar el papel que desempeña en la transformación y mejora de las realidades humanas (Sandin, 2003; Denzin, 2012). Como plantea Santaella (2006) “en el hecho de dar significado, de dar sentido o de atribuir un sentido a los hechos, se crea la acción o la inacción. La investigación cualitativa busca la acción y la mejora” (p.161).

Al respecto resulta aclaratorio el cuadro que Lather (1992 en Rodríguez, Gil & García., 1996) construye relativo al pluralismo paradigmático presente en la investigación cualitativa, partiendo de las tesis de Habermas en torno a las tres categorías del interés que subyacen al conocimiento humano: predecir, comprender y emancipar. Lather añade a estas, una cuarta categoría relacionada con la deconstrucción.

Predecir	Comprender	Emancipar	Deconstruir
	Interpretativo	Crítico	
	Naturalístico	Neo-marxista	
	Constructivista	Feminista	Post-estructural
Positivismo	Fenomenológico	Específico a la raza	Post-moderno
	Hermenéutico	Orientado al práctica	Diáspora
	Interaccionismo	Participativo	pragmática
	Simbólico	Freiriano	
	Microetnografía		

Fuente: (Lather, 1992, p. 89)

Cuadro.3.1. Pluralismo paradigmático en la investigación cualitativa

Con este cuadro, se aprecia cómo entre las diferentes aproximaciones referidas a la investigación cualitativa, aparece su propiedad de transformación y orientada a la práctica. Relativo a este último aspecto son claves durante todo el proceso de investigación: a) la interacción y la participación del investigador y los investigados en la construcción del conocimiento (Vasilachis de Gialdino, 2006; Denzin, 2009) y b) la participación de estas voces en todo momento (Santaella, 2006).

Estas dos cuestiones, la construcción dialógica del conocimiento y la participación de las personas investigadas en el proceso, son las bases con las que se ha construido y llevado a cabo la propuesta de Metodología Comunicativa que se describe a continuación.

3.4.2. Metodología comunicativa

El segundo referente metodológico de este trabajo doctoral es la Metodología comunicativa, desde la que se impulsa un diseño comunicativo con la finalidad de que el conocimiento surja de la interacción con las personas investigadas en términos de igualdad. Este enfoque metodológico creado y desarrollado por el Centro de Investigación Social y Educativa (CREA) de la Universidad de Barcelona desde la década de los 90 (Casamitjana, Puigvert, Soler & Tortajada, 2000; Gómez, Latorre, Sánchez & Flecha, 2006; Gómez, Racionero & Sordé, 2010) se fundamenta en las aportaciones de autores de gran relevancia científica dentro de la comunidad internacional; como Chomsky en el análisis de las competencias lingüísticas, Mead en el interaccionismo simbólico, Habermas y Beck en el análisis social, Freire en la creación del conocimiento dialógico y Vygotsky en la teoría histórico-cultural, que intentan explorar problemas teórico-prácticos de la realidad desde la perspectiva del sistema y del mundo de la vida (Vygotsky, 1995; Beck, 1998; Chomsky, 1998; Freire, 1998; Habermas, 2001). Este enfoque de investigación tiene una consolidada trayectoria en investigaciones que ya han logrado importantes transformaciones sociales, como en el reconocimiento del pueblo gitano (Gómez et al., 2010) o en el ámbito de la educación a través del programa INCLUD-ED¹⁰(INCLuD-ED Consortium, 2009; Elboj & Niemela, 2010) y se han publicado monográficos en revistas internacionales de referencia como *Qualitative Inquiry* (Gómez, Puigvert & Flecha, 2011, Puigvert, 2014).

Este planteamiento metodológico se desarrolla en un contexto que sus creadores denominan “giro dialógico” de las sociedades actuales. Basándose en diferentes autores (Giddens, 1995; Beck, 1998; Flecha, Gómez & Puigvert, 2001; Habermas,

¹⁰Ver en <http://creaub.info/included/about/>. El **proyecto INCLUD-ED** que analiza las estrategias educativas que contribuyen a superar las desigualdades y que fomentan la cohesión social, y las estrategias educativas que generan exclusión social es un Proyecto Integrado de la prioridad 7 del VI Programa Marco de la Comisión Europea. Los Proyectos Integrados combinan una gran cantidad de actividades y recursos necesarios para lograr objetivos científicos ambiciosos y bien definidos. De ellos se espera que tengan un efecto estructurador en el tejido de la investigación Europea. Es el único proyecto centrado en la educación obligatoria que se seleccionó en la última convocatoria de propuestas del VI Programa Marco.

2001), plantean que en nuestras sociedades cada vez está más contestado el poder en diferentes ámbitos incluido el del conocimiento; es decir, entre quién sabe y quién no, entre quién investiga y tiene que ser investigado. En este sentido, desde esta propuesta metodológica, se pretende profundizar en una idea de la ciencia que tenga como objetivo la creación dialógica del conocimiento y su validación, así como la generación de alternativas. Para Gómez y Diez-Palomares (2009), su base ontológica parte de la “concepción de la realidad social como producto construido por las personas a través de nuestras interacciones y el uso de técnicas metodológicas acordes, que sean válidas y fiables para describir los fenómenos sociales y educativos de nuestro mundo” (p. 106).

Para ello, es necesario incorporar en el proceso de la investigación, las voces que forman parte de la realidad investigada, en este caso docentes y otros agentes del proceso de cambio estudiado, contribuyendo a que los significados construidos dependan de las interacciones producidas en un contexto de diálogo igualitario, basado en la reflexión, autorreflexión, colaboración e intersubjetividad. En palabras de Gómez y Diez-Palomares (2009):

El conocimiento es resultado de un diálogo que incorpora todos los saberes y puntos de vista de toda la comunidad. En un mundo global, abierto a la comunicación, donde existen tantos detalles, tantas complejidades, la única manera de acrecentar nuestro conocimiento es trabajar conjuntamente, compartiendo de manera solidaria nuestros saberes, nuestras formas de hacer, en base a una serie de criterios comunes, y con el objetivo de trabajar por el aumento del conocimiento, y no otras finalidades que nada tienen que ver con la ciencia. (p.118)

En su desarrollo incorpora, igualmente, técnicas de recogida de información de naturaleza cuantitativa y, como en este caso, cualitativas aunque construidas con una orientación comunicativa¹¹ (Flecha et al., 2012). Asume unos postulados y un procedimiento que, ayudados por una organización comunicativa, guían las investigaciones realizadas conforme a esta metodología. Otra característica de esta

¹¹Ver en (<http://creaub.info/es/>).

metodología consiste en su énfasis en la identificación de los aspectos transformadores presentados por la realidad estudiada a través del diálogo que establece entre los conocimientos acumulados por la comunidad científica internacional y las experiencias y conocimientos de los actores implicados. En este proyecto, por ejemplo, se busca una mejor comprensión de aquellos elementos comunes que facilitan los procesos de cambio e innovación educativo relacionados con la transformación de roles, metodologías e identidades docentes, y que pueden ser una referencia para otros procesos.

El tercer y último referente metodológico es el estudio de caso (Stenhouse, Rudduck & Hopkins, 1998; Stake, 2007). En el mundo de la investigación, en ocasiones, es utilizada como metodología con entidad propia y en otras, como en este trabajo, se caracteriza por ser una estrategia (Bisquerra, 2004). Stake (2007) define este enfoque de investigación como el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias concretas. Un rasgo distintivo que subyace de los estudios de caso, como ocurre en la investigación cualitativa, es la asunción de que los sistemas humanos tienen un carácter holístico, lo que demanda estrategias y planteamientos de investigación en profundidad. En esta tesis doctoral, el caso estudiado es el cambio en las identidades y cultura docente dentro de un proceso de innovación curricular y educativo, que se está produciendo en el Grado de Educación Social en la Escuela de Magisterio de Leioa, desde el año 2010.

En la siguiente figura se resumen los elementos que se han tenido en cuenta en el enfoque de esta investigación, a partir de las referencias cualitativa y comunicativa desarrolladas anteriormente.



Fuente: Elaboración propia.

Figura 3.2. Elementos cualitativos y comunicativos de la investigación

En los siguientes apartados, se desarrollan los aspectos que aparecen en el anterior cuadro relacionados, entre otros, con la muestra, las técnicas de producción de datos utilizadas y las cuestiones éticas que se han tenido en cuenta.

3.5. Muestra y sujetos participantes

La muestra de este estudio está compuesta por profesorado y alumnado del caso estudiado, y por impulsores-promotores del mismo. En total, la muestra la integran 44 personas cuya segmentación se ha realizado en base a los siguientes criterios:

I. 3 **Cargos directivos de la organización:** Directora del centro, jefa de estudios y coordinadora de titulación.

- a) *Criterio selección:* parte activa del cambio e impulsores de la innovación.
- b) *Estrategia contacto:* email personal de presentación invitando a formar parte de la investigación.

Las tres personas invitadas han participado en la investigación. Dos de ellas (la directora y Jefa de estudios del Centro) participando en entrevistas y la coordinadora de la titulación a través de la observación participante.

II. 28 **Docentes.**

- a) *Criterio selección:* trabajando actualmente en la docencia en el Grado de Educación Social, necesario un mínimo de dos años de experiencia.
- b) *Estrategia contacto:* email de presentación personal, invitando a formar parte de las diferentes técnicas de producción de datos. En concreto, se ha invitado a todos los docentes con las anteriores características (aproximadamente 40 docentes) de los cuáles han participado diez en las entrevistas en profundidad, nueve en los grupos comunicativos, cinco en el consejo asesor y nueve en la observación participante.

III. 11 **Estudiantes.**

- a) *Criterio selección:* Estar cursando tercero en el Grado de Educación Social.
- b) *Estrategia contacto:* email de presentación invitando a formar parte de los grupos de discusión.

Caracterización de la muestra

La caracterización de los docentes que han participado en las diferentes técnicas de obtención de datos se puede ver a continuación.

En la primera ronda de entrevistas se invitó a 10 docentes bajo los siguientes criterios: a) que estuvieran presentes los diferentes departamentos que imparten docencia en el Grado, b) que impartieran docencia en los diferentes módulos (cuatrimestres) y c) que presentaran diferentes trayectorias e implicación en el diseño

del Grado (con un mínimo de tres años de docencia). Las características de este grupo de docentes son:

<i>Docente</i>	<i>Sexo</i>	<i>Contrato</i>	<i>Doct or/a</i>	<i>Departa mento</i>	<i>Responsabi- Lidad</i>	<i>Experiencia</i>
1	<i>Mujer</i>	Titular De Universidad	<i>Sí</i>	<i>MIDE</i>	<i>Coordinadora Módulo</i>	<i>Más de 15 años. Desde la Diplomatura</i>
2	<i>Mujer</i>	Titular De Universidad	<i>Sí</i>	<i>MIDE</i>	<i>Coordinadora Módulo</i>	<i>Más de 15 años. Desde la Diplomatura</i>
3	<i>Mujer</i>	Titular de Escuela Universitaria	<i>NO</i>	<i>DOE</i>	<i>Docente</i>	<i>Más de 15 años. Desde la Diplomatura</i>
4	<i>Hombre</i>	Titular De Universidad	<i>Sí</i>	<i>Teoría e Historia.</i>	<i>Docente</i>	<i>Más de 15 años. Desde la Diplomatura</i>
5	<i>Mujer</i>	Colaboradora de Escuela Universitaria	<i>NO</i>	<i>Sociología</i>	<i>Coordinadora Módulo</i>	<i>Más de 15 años. Desde la Diplomatura</i>
6	<i>Mujer</i>	Profesor adjunto	<i>Sí</i>	<i>Psicología de la Educación</i>	<i>Docente</i>	<i>Menos de 5 años como docente.</i>
7	<i>Mujer</i>	Titular De Universidad	<i>Sí</i>	<i>DOE</i>	<i>Cargo directivo</i>	<i>Más de 15 años en Magisterio.</i>
8	<i>Mujer</i>	Titular De Universidad	<i>Sí</i>	<i>Teoría e Historia</i>	<i>Cargo directivo</i>	<i>Más de 15 años en Magisterio.</i>
9	<i>Mujer</i>	<i>Titular de Escuela Universitaria</i>	<i>NO</i>	<i>Didáctica CC.EE</i>	<i>Docente participa en el IBP</i>	<i>Más de 15 años. Desde la Diplomatura</i>
10	<i>Mujer</i>	Titular De Universidad	<i>Sí</i>	<i>Didáctica de la Lengua</i>	<i>Docente participa en el IBP</i>	<i>Más de 15 años. Desde la Diplomatura</i>

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3.1. Características de los y las participantes en la entrevista en profundidad

En las dos sesiones en las que he asistido como observador participante han tomado parte las coordinadoras de módulo y alumnado. Las características de los docentes que participaron en estos dos espacios son:

<i>Docente</i>	<i>Sexo</i>	<i>Contrato</i>	<i>Doctor/ a</i>	<i>Departamento</i>	<i>Responsabilidad</i>	<i>Experiencia</i>
1	Mujer	Titular De Universidad	Sí	MIDE	Coordinadora Módulo	Más de 15 años. Desde la Diplomatura
2	Mujer	Titular De Universidad	Sí	MIDE	Coordinadora Módulo	Más de 15 años. Desde la Diplomatura
11	Mujer	Titular de Universidad	Sí	DOE	Coordinadora Módulo	Más de 15 años. Desde la Diplomatura
12	Hombre	Agregado	Sí	Psicología Social.	Coordinador de Minor	Más de 5 años como docente proviene de la Diplomatura
13	Mujer	Colaboradora de Escuela Universitaria	Sí	Sociología	Coordinadora Módulo	Más de 15 años. Desde la Diplomatura
14	Mujer	Titular De Universidad	Sí	DOE	Coordinadora Módulo	Más de 15 años en Magisterio.
15	Mujer	Titular De Universidad	Sí	Teoría e Historia	Coordinadora Módulo	Más de 15 años en Magisterio.
16	Hombre	Titular De Universidad	Sí	Teoría e Historia	Coordinador de Minor	Más de 15 años en Magisterio.
17	Mujer	Titular de Universidad	Sí	DOE	Coordinadora Titulación	Más de 15 años. Desde la Diplomatura

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3.2. Características de participantes en la observación comunicativa

En la segunda fase, se invita al resto de docentes que llevan más de dos años trabajando en el Grado y no han tomado parte en las anteriores técnicas, un total de 19. 9 de ellos, participan en el Grupo de discusión comunicativo. Sus características son las siguientes:

<i>Docente</i>	<i>Sexo</i>	<i>Contrato</i>	<i>Doct or/a</i>	<i>Departam ento</i>	<i>Responsabil idad</i>	<i>Experiencia</i>
18	<i>Mujer</i>	Agregada	<i>Sí</i>	<i>Psicología de la Educación</i>	<i>Docente</i>	<i>Más de 5 años como docente proviene de la Diplomatura</i>
19	<i>Mujer</i>	Titular De Escuela Universitaria	<i>NO</i>	<i>Psicología de la Educación</i>	<i>Docente</i>	<i>Más de 15 años. Desde la Diplomatura</i>
20	<i>Mujer</i>	Laboral Interina Universidad	<i>NO</i>	<i>Teoría e Historia</i>	<i>Docente</i>	<i>Menos de 5 años como docente.</i>
21	<i>Mujer</i>	Colaboradora de Universidad	<i>Sí</i>	<i>MIDE</i>	<i>Docente</i>	<i>Más de 5 años como docente proviene de la Diplomatura</i>
22	<i>Hombre</i>	Titular De Escuela Universitaria	<i>NO</i>	<i>MIDE</i>	<i>Docente</i>	<i>Más de 15 años. Desde la Diplomatura</i>
23	<i>Mujer</i>	Laboral Interina Universidad	<i>NO</i>	<i>DOE</i>	<i>Docente</i>	<i>Más de 5 años como docente proviene de la Diplomatura</i>
24	<i>Mujer</i>	Adjunto	<i>Sí</i>	<i>DOE</i>	<i>Docente</i>	<i>Más de 5 años como docente proviene de la Diplomatura</i>
25	<i>Hombre</i>	Titular De Universidad	<i>Sí</i>	<i>Psicología de la Educación</i>	<i>Docente</i>	<i>Más de 15 años en Magisterio.</i>
26	<i>Mujer</i>	Asociada	<i>NO</i>	<i>DOE</i>	<i>Docente</i>	<i>Menos de 5 años como docente.</i>

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3.3. Características de participantes en el grupo de discusión comunicativo

La participación de los 11 alumnos y alumnas se ha dividido en un grupo comunicativo por parte de seis de ellos y otros seis en las sesiones de observación participante. Un primer grupo correspondía al nivel de tercer curso y los otros ocho correspondían a todos los cursos y líneas de castellano y euskera.

Por último, cinco docentes han participado en el consejo asesor. Tres profesoras y un profesor de diferentes departamentos, con situaciones laborales y experiencia

distinta en el Grado de Educación Social de Bilbao y una docente en el Grado de Educación Social de Donosti en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.

Como decíamos al principio, han participado en alguna de las técnicas de recogida de datos, 31 docentes diferentes (dos de ellos participaron en dos técnicas), casi tres cuartas partes de la totalidad del Grado. El resto ha sido invitado, pero por diferentes razones, no ha podido acudir al grupo de discusión que se organizó con este fin.

3.6. Fases del diseño de la investigación

En este apartado vamos a describir las diferentes fases de esta investigación y su temporalización. En la figura 3.3 se puede ver un resumen de cada una de ellas.

La primera fase se desarrolla entre septiembre del 2012 y mayo del 2013. Su propósito es acercarse al caso y a la temática de la investigación. Se realiza un trabajo documental y bibliográfico a partir de las preguntas, objetivos e hipótesis del proyecto de investigación con el objetivo de contextualizarla. Se realiza una primera búsqueda en distintas bases de datos (Dialnet, Scopus, JCR, Google Scholar) sobre los tópicos de la investigación y a través de la coordinadora del Grado se consigue documentación relacionada con el diseño y la puesta en marcha de la innovación curricular en el Grado. En este periodo, aparece la oportunidad de realizar una observación participante, al ser invitado a una jornada de dos días por parte de la coordinadora de titulación y las coordinadoras de módulos, que se detalla en el siguiente apartado.

Con toda la información generada se realiza una primera construcción del marco interpretativo que se contrasta, discute y triangula con los directores de tesis y una coordinadora de Módulo. Los productos de esta fase son: a) el borrador sobre estado de la cuestión y mapa de dimensiones a trabajar en la fase del trabajo de campo, b) el diseño definitivo de la investigación, y c) la difusión a través de las coordinadoras de Módulo del proyecto de investigación y su planteamiento comunicativo.

DISEÑO DE INVESTIGACIÓN



Fuente: Elaboración propia.

Figura3.3. Fases del diseño de investigación

La **segunda fase** se desarrolla entre mayo del 2013 y marzo del 2014. El punto de partida son los productos de la primera fase y se lleva a cabo el primer trabajo de campo. La estrategia más importante de generación de datos son 10 entrevistas en profundidad con docentes y cargos directivos, detalladas en el siguiente apartado. También se lleva a cabo un grupo de discusión con alumnado relacionado con la “voz del alumnado en el Grado” en un proceso de investigación paralelo en el que participamos cuatro docentes (Arandia, Cruz, Alonso & Fernández, 2014). Se realiza un análisis de su contenido, después de haber sido transcrita toda esta información, así como de los relatos y notas generados en la observación comunicativa realizada en la fase anterior.

En esta fase se realiza, también, una triangulación con diferentes investigadores en torno a aspectos relacionados con el sistema categorial y el marco teórico. Este contraste tiene lugar, por un lado con los directores de la tesis, y por otro, con docentes de DECSA en la Universidad de Chile donde realizo una estancia pre-doctoral en los meses de Julio y Agosto del 2013. El producto final de esta fase es un primer informe de investigación con los resultados obtenidos y una primera discusión en torno a los mismos.

La tercera fase se desarrolla entre abril y junio del 2014. Comienza con un contraste y discusión del primer informe de resultados con el consejo asesor y los directores de tesis. También se envía a las personas entrevistadas para que puedan plantear cambios o señalar déficits en relación al empleo de sus voces y su interpretación en el informe. Con este contraste y discusión, se prepara la segunda incursión en el trabajo de campo a través de la generación de grupos de discusión comunicativos y la observación comunicativa realizada en una reunión de evaluación del Grado en Junio del 2014 entre coordinadoras, dirección y alumnado. El análisis de la nueva información recopilada da pie a un documento que recoge la codificación y categorización de todas las aportaciones y de los documentos obtenidos hasta este momento.

La cuarta fase se desarrolla entre septiembre 2014 y mayo de 2015. En esta fase interpretativa se emite un segundo informe de la investigación que es contrastado con el consejo asesor y los directores de tesis. Con el resultado de este contraste se elabora el informe definitivo que constituye el capítulo de discusión y resultados de la tesis doctoral.

La quinta fase de carácter difusivo, se ha ido realizando a lo largo de la segunda mitad de la investigación con la publicación de artículos y la presentación de comunicaciones en congresos científicos relacionados con esta investigación. Los otros dos aspectos de esta fase difusiva son la entrega y defensa de la tesis doctoral, un seminario abierto con profesorado del Grado y la publicación de artículos en revistas científicas y/o de innovación en la ES.

De modo transversal a estas fases, se ha ido perfilando y desarrollando el marco teórico. Su versión final se encuentra en el apartado del marco teórico de esta tesis doctoral.

3.7. Técnicas de obtención de la información

En este apartado se desarrollan las diferentes técnicas de obtención de datos, llevadas a cabo en cada una de las fases de la investigación, anteriormente comentadas. Una primera característica del diseño de la investigación en relación a las técnicas ha sido su flexibilidad. Las diferentes técnicas planificadas se han llevado a cabo adaptándose a las necesidades que han ido surgiendo a lo largo del proceso. Se han utilizado todas las que estaban previstas en el diseño, y se ha incluido la de observación comunicativa en dos momentos diferentes de la investigación. Una descripción de cada técnica y su procedimiento se desarrolla a continuación.

3.7.1. Análisis documental

En la planificación de la investigación y en su desarrollo se ha realizado un estudio sobre la documentación relativa al diseño y puesta en marcha del Grado. Para Quintana-Peña (2006), esta técnica constituye el punto de entrada a la investigación e incluso, en muchas ocasiones, es el origen del tema o problema de investigación. Los documentos pueden ser de naturaleza diversa: personales, institucionales o grupales, formales o informales. Para este autor el análisis documental se desarrolla en cinco acciones (p. 6):

- Rastrear e inventariar los documentos existentes y disponibles;
- Clasificar los documentos identificados;
- Seleccionar los documentos más pertinentes para los propósitos de la investigación;

- Leer en profundidad el contenido de los documentos seleccionados, para extraer elementos de análisis y consignarlos en "memos" o notas marginales que registren los patrones, tendencias, convergencias y contradicciones que se vayan descubriendo;
- Leer en forma cruzada y comparativa los documentos en cuestión, ya no sobre la totalidad del contenido de cada uno, sino sobre los hallazgos previamente realizados, a fin de construir una síntesis comprensiva total.

En concreto los documentos principales consultados y analizados, siguiendo la anterior secuencia, han sido:

- Actas y documentos del proceso de diseño e implantación de los nuevos grados de Educación Social en Bilbao y Donostia.
- Documentos del Centro en relación al diseño del Grado.
- Documentos de diferentes evaluaciones de Módulo y del Grado.
- Documentos aportados por el equipo de coordinadoras del Módulo.
- Datos sobre profesorado de la web de la Escuela de Magisterio y suministrados por la Dirección del Centro.

Esta documentación y su análisis han permitido hacer un acercamiento al caso estudiado, y una descripción amplia y pormenorizada del contexto en el inicio y desarrollo de la investigación.

3.7.2. Entrevistas en profundidad

Como se señala en el anterior apartado, la primera fase de trabajo de campo se realizó a través de 10 entrevistas en profundidad semiestructuradas. Para Denzin y Lincoln (2000, p. 643), la entrevista es “una conversación, es el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas”. Se define como una técnica en que una persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo (entrevistados o informantes), para obtener datos sobre un problema determinado y responder a los interrogantes que surgen del estudio (Rodríguez et al., 1996).

Las entrevistas en investigación cualitativa deben ser abiertas, sin categorías preestablecidas, de tal forma que los participantes puedan expresar sus experiencias. Vargas (2012) cita a diversos autores (Lucca & Berríos, 2003; Hernández, Fernández &

Baptista, 2010; Gurdián, 2010) para describir el consenso relacionado sobre cómo llevar a cabo una entrevista cualitativa, y los aspectos recomendados en su abordaje. Estos son: abordar a la persona entrevistada que propicie identificación y cordialidad; ayudar a que se sienta segura y tranquila; dejarla concluir el relato; utilizar preguntas fáciles de comprender y no embarazosas; actuar espontáneamente; escuchar tranquilamente con paciencia y comprensión; saber respetar las pausas y los silencios del entrevistado; buscar que las respuestas a las preguntas sean abarcadoras con relación al propósito de la investigación; evitar los roles de autoridad; no dar consejos ni valoraciones; ser empáticos; no discutir ni rebatir a la persona entrevistada; dar tiempo; no discutir sobre las consecuencias de las respuestas; ser comprensivo y demostrar al entrevistado la legitimidad, seriedad e importancia del estudio y de la entrevista.

Existen diferentes tipos de entrevistas (Vargas, 2012). En esta investigación hemos optado por la entrevista semiestructurada que según Latorre y colaboradores (1995), está caracterizada en que el esquema de preguntas y secuencia no está prefijado. Las preguntas son de carácter abierto y el entrevistado tiene que construir la respuesta. Vargas (2012) recomienda, en este tipo de entrevistas, formular preguntas abiertas, enunciarlas con claridad, únicas, simples y que impliquen una idea principal que refleje el tema central de la investigación.

Centrándonos en el procedimiento realizado en las entrevistas de esta investigación se pueden distinguir tres fases: Preparación, entrevistas y transcripción, y contraste.

1. La preparación ha tenido en cuenta dos procesos. Por un lado la elección de los informantes y la puesta en contacto con ellos/as a partir de un email personalizado teniendo en cuenta los criterios detallados en el apartado de la muestra. El segundo proceso ha sido la elaboración del guión de entrevista. El guión de la entrevista fue construido con preguntas generadoras en torno a seis dimensiones identificadas a partir de las preguntas y objetivos de la investigación. El guión utilizado se puede ver en el siguiente cuadro. Además de estas preguntas, estaban diseñadas otras en cada una de las dimensiones, por si esa información no emergía espontáneamente o no era suficiente para los propósitos de la investigación.

DIMENSIONES	PREGUNTAS GENERADORAS
Tránsito de las identidades y culturas docentes en el contexto Universitario.	<p>Uno de los temas de la tesis es la identidad(es) en el cambio del docente universitario. Por ello una primera pregunta es ¿Qué significa para ti ser hoy profesor en la Universidad?</p> <p>A lo largo de tu carrera ¿Ha cambiado esta concepción? ¿En qué aspectos y qué ha provocado ese cambio?</p>
Impacto del cambio curricular en el Grado de educación Social en la identidad y práctica docente.	<p>Según tu experiencia ¿Qué se está moviendo con el cambio curricular planteado en el Grado de Social? ¿Qué aspectos señalarías y que impacto está teniendo en el profesorado y en el alumnado?</p>
Impacto de los equipos docentes y de la Actividad Interdisciplinar de modulo en una identidad y cultura docente más colaborativa e interactiva.	<p>Uno de los aspectos más novedosos en el diseño e implementación del Grado son la vertebración de equipos docentes, un equipo con todos los coordinadores de modulo y la actividad interdisciplinar de modulo ¿Qué papel juegan los equipos docentes, el equipo de Grado y la actividad interdisciplinar de módulo? ¿De qué modo están influyendo en ti como profesor?</p>
Motivaciones, resistencias y obstáculos en el proceso de innovación estudiado.	<p>Otro aspecto en el que quiero profundizar es sobre las motivaciones que mantienen a los docentes en un compromiso y papel activo con el cambio. ¿Cuáles son y cómo operan? ¿Por qué, en muchos casos, docentes con una identidad y práctica consolidada, aceptan y colaboran en un cambio que pone en cuestión esta y en un contexto que no siempre la favorece (disminución de recursos, mayor presión evaluativa del profesorado,...)?</p> <p>En tu caso ¿Cuáles son esas motivaciones y expectativas?</p> <p>Y por otro lado: ¿Cuáles son las resistencias y obstáculos que aparecen en el proceso?</p>
Importancia del saber experiencial y la participación de los docentes en el proceso de innovación estudiado.	<p>Una cuestión que se repite en la literatura sobre los procesos de cambio e innovación educativa es la importancia del “saber experiencial” y de la participación activa de los docentes que lo llevan a cabo. Desde tu experiencia ¿Crees que en el proceso de cambio que estamos viviendo en el Grado de Educación Social está integrado el conocimiento y experiencia de los docentes?, ¿Por qué? ¿Dónde se puede ver que se tiene en cuenta</p>

	y dónde no?
Tránsito de las identidades y culturas docentes en el contexto universitario.	<p>Uno de los temas de la tesis es la identidad(es) en el cambio del docente universitario. Por ello una primera pregunta es ¿Qué significa para ti ser hoy profesor en la Universidad?</p> <p>A lo largo de tu carrera ¿Ha cambiado esta concepción? ¿En qué aspectos y qué ha provocado ese cambio?</p>
Sostenibilidad y procesos de cambio e innovación.	<p>El último aspecto de la entrevista está relacionado con la importancia que diferentes autores le otorgan a la “sostenibilidad” de cualquier proceso de cambio e innovación. En tu opinión ¿Cuáles son las dificultades y puntos críticos que puedan hacer fracasar esta experiencia? ¿Crees que se están tomando medidas para hacerles frente? ¿Qué otras actuaciones tendrían que tenerse en cuenta?</p> <p>¿Crees que en este caso se están llevando a cabo acciones y un análisis permanente sobre la sostenibilidad de este proceso?</p>

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 3.2. Dimensiones y preguntas generadoras del guión de entrevista

2. Las entrevistas se realizaron en seminarios del centro de trabajo y tuvieron una duración media de 90 minutos. Tras una explicación sobre el objeto de estudio y el trabajo doctoral se procedía a realizar las preguntas del guión anteriormente descrito. Desde una perspectiva comunicativa y dependiendo de cada informante se enfatizaban unos aspectos u otros, e intentaban construirse significados a cuestiones y retos del caso estudiado. En algunos casos, eso provocó no acabar la entrevista. Por ejemplo en el caso de una entrevista que había tenido un papel importante en el proceso de adaptación al EEES por parte de la Universidad y el Grado, lo que dio pie a profundizar en este aspecto. En este caso mandó un documento escrito posteriormente respondiendo al resto de las preguntas.
3. La tercera fase ha sido la de transcripción y contraste. Se han transcrito literalmente todas las entrevistas. Después de realizar el primer informe con la selección de diferentes voces, se han mandado las transcripciones a todas las

personas entrevistadas por si querían matizar o plantear algún cambio en el contenido de su discurso o en el tema en el que se incluían. Dos entrevistados sí plantearon algunos cambios que fueron incorporados.

3.7.3. Observación comunicativa

A lo largo de la investigación, se ha utilizado en dos ocasiones, la técnica de recogida de datos observación comunicativa. Esta es una variante, desde la perspectiva comunicativa, de la observación participante, una de las técnicas referentes en la investigación cualitativa que ha tenido un gran desarrollo y uso en la investigación etnográfica entre otras. Marshall y Rossman (1989 en Kawulich, 2006) definen la observación participante como "la descripción sistemática de eventos, comportamientos y artefactos en el escenario social elegido para ser estudiado"(p.79). Desde la metodología comunicativa (Flecha et al., 2012) se añaden algunos aspectos relacionados con: a) la recogida de apreciaciones sobre las conductas habituales de las personas, sus actitudes, interpretaciones, habilidades, elementos característicos del lenguaje no verbal, etc... b) el intercambio igualitario por el que las personas que intervienen: investigadora e investigada, estudian y comparten desde la igualdad los significados de las actuaciones y puedan realizar la interpretación conjuntamente. Para estos autores (2012), en esta técnica comunicativa:

hay un diálogo con las personas observadas, que tiene lugar antes y después de la aplicación de la técnica, y que sirve en un inicio para poner en común los objetivos de la observación y finalmente, los resultados de la misma. También cabe la posibilidad de establecer un diálogo durante la observación, siempre y cuando no se interfiera en la actividad que se está ejerciendo. (p.29)

Su aplicación debe llevarse a cabo en un contexto apropiado y consensuado. Un lugar habitual donde se realice la actividad y que le permita al investigador observar in situ el conjunto de temas y áreas definidas mediante la toma de notas. Teniendo presentes también las diferentes ideas y teorías que se han ido construyendo a lo largo de la investigación. Es importante, según el enfoque comunicativo, que una vez realizada la observación, se consensúen con la persona observada las notas recogidas y

aquellos aspectos que se consideren significativos para la investigación y su interpretación (CREA, 2015).

A lo largo del trabajo doctoral, he utilizado esta técnica participando en dos encuentros como observador externo, invitado por la coordinadora del Grado y el equipo de coordinación. Estos encuentros han sido:

- Reunión de dos días en Zenarruza (Bizkaia) de las coordinadoras de los Módulos y dos personas externas, realizado en noviembre del 2012. El objetivo del encuentro era efectuar una evaluación sobre la evolución del Grado y el trabajo de las coordinadoras, y plantear aspectos claves y mejoras a impulsar en el Grado.
- Reunión de día entero en la Escuela de Magisterio de Bilbao en diciembre del 2013, en la que participaron la coordinadora de Grado, las coordinadoras de los Módulos, una persona de dirección, dos profesores no coordinadores y seis alumnos de euskera y castellano de los cursos segundo, tercero y cuarto. El objetivo de la reunión era realizar la evaluación de la marcha del Grado e identificar las propuestas de mejora.

En ambos encuentros mi presencia había sido acordada e informada a todos y todas las participantes. Desde una perspectiva comunicativa, se realizó un contraste y diálogo con los participantes antes, durante y después del encuentro, relacionado con aspectos claves de la innovación del Grado, del tema de la tesis y aspectos que habían aflorado en la reunión. En ambos encuentros el rol que he desempeñado ha sido de contraste a las personas coordinadoras, a la vez que de observación a través de la recogida de notas de campo en un cuaderno de investigación, notas que se incorporaron como nuevos datos para la realización del análisis. Las reuniones fueron grabadas en audio, previa autorización, lo que ha permitido complementar las notas sobre las cuestiones y aspectos tratados. Tras las reuniones colaboré en la elaboración de los documentos de síntesis, contrastados por los participantes e incorporados a este trabajo doctoral. En el primer encuentro, se trabajó con la técnica de relatos, realizados mediante el uso de la escritura automática. Todas las coordinadoras escribieron un relato sobre su vivencia del

proceso de coordinación. Cinco de estos relatos fueron entregados después del encuentro y han sido utilizados en la parte del análisis e interpretación de resultados.

3.7.4. Grupos de discusión comunicativos

El grupo de discusión comunicativo ha sido utilizado en la segunda fase del trabajo de campo. El grupo de discusión es una técnica utilizada habitualmente en la investigación cualitativa que recurre a la entrevista realizada a todo un grupo de personas para recopilar información relevante sobre el problema de investigación (Bisquerra, 2004). Es una técnica, por un lado, focalizada, en la medida en que incorpora una discusión colectiva alrededor de un conjunto reducido de cuestiones. Y, por otro, es interactiva, en cuanto que la información generada surge de las dinámicas de grupo entre los participantes (Fabregues & Pare, 2013).

Mena y Méndez (2009) apuntan los siguientes aspectos a tener en cuenta a la hora de utilizar esta técnica: a) establecer con claridad y precisión el problema, el objeto de estudio y los objetivos; b) elegir el número de participantes (mínimo 5, máximo 10) y el tipo de individuos cuyos discursos aporten información a la investigación; c) establecer los detonadores; d) el moderador del ejercicio de discusión puede ser el propio investigador o una persona conocedora de lo que se busca en la investigación.

Los grupos de discusión comunicativos, a diferencia de los grupos de discusión tradicionales, están formados preferentemente por grupos naturales de personas que interactúan habitualmente en determinadas situaciones (CREA, 2015). Las personas que forman el grupo se conocen entre ellas, tienen relación como participantes en una actividad común o comparten un espacio habitualmente, facilitándose de esta manera un entorno de confianza y diálogo (Flecha et al., 2012). La discusión tiene como propósito posibilitar una interpretación conjunta de la realidad, estableciendo un diálogo igualitario entre los conocimientos aportados por los investigadores la comprensión y vivencias de las personas participantes.

En el procedimiento del grupo de discusión comunicativo, realizado en este trabajo doctoral, se pueden distinguir tres fases: Preparación, realización del grupo, y transcripción y contraste.

1. Se envió un email personalizado de invitación a participar en el Grupo de discusión a casi una veintena de docentes del Grado. En concreto eran todos y todas los docentes del Grado con más de tres años de experiencia de docencia y que no habían participado en algunas de las otras técnicas de recogida de datos. En este email, se informaba de la investigación doctoral y del trabajo realizado hasta el momento, así como de los propósitos de su participación en el Grupo. Se proponían dos fechas. Diez personas por diferentes motivos (no estar disponible en esas fechas, llevar poco tiempo en el Grado o no tener interés) informaron que no les era posible participar. Otras nueve confirmaron su asistencia, por lo que se decidió hacer solo un grupo con todas ellas.
2. La sesión se planificó para poderla realizar en dos horas. Como se plantea en la investigación cualitativa, es importante adaptar las técnicas a las necesidades y desarrollo de la investigación. Tras un primer análisis de los datos de la primera fase de trabajo de campo y el contraste con el consejo asesor del primer informe de investigación, se vio la necesidad de generar un espacio de comunicación en el que se pudiera profundizar sobre las evidencias relacionadas con el cambio en las identidades docentes en la innovación, así como perfilar los diferentes elementos transformadores y obstaculizadores que emergían en este proceso. Para ello se planteó un grupo comunicativo con algunos cambios en su diseño (Ver anexos) . Se optó por utilizar técnicas activas para que permitieran a los y las docentes entrar en la reflexión no solo en un primer momento sino también en la reflexión final. La dinámica y procedimiento de la sesión fue la siguiente:
 - I. Se comenzó la sesión con una breve presentación del trabajo doctoral y los pasos realizados hasta el momento y se explicaron la dinámica y los propósitos de la sesión. Estos eran: a) la construcción de conocimiento sobre los procesos de construcción identitaria docente y los factores y dinámicas que afectan en el Grado y b) generar un espacio de diálogo y comunicación partiendo de la realidad personal y colectiva de los docentes del Grado de Social. Se entregó y pidió la firma del consentimiento informado.

- II. La primera parte como técnica de caldeamiento y para posibilitar una primera reflexión personal de cada docente se trabajó con la técnica de escritura automática (Beloki et al., 2011), en la que se pedía a cada docente que en diez minutos respondiera a una serie de preguntas abiertas que se planteaban. La consigna era plasmar en el papel lo que les surgía libremente sin filtrar ni pensar demasiado. Las preguntas fueron: a) ¿Qué me mueve como docente?, ¿Qué significa para mi ser un buen docente?, b) En mi recorrido profesional ¿Qué aspectos de mi trabajo me han y/o están posibilitando acercarme a lo expresado en la pregunta anterior?, ¿Y cuáles lo han y/o están dificultando? , y c) en relación a los cambios en el Grado de Educación Social como los equipos docentes de Módulo y la AIM, ¿Qué aspectos me acercan y/o me alejan del sentido que le doy yo a la docencia? Y d) ¿Cómo estoy viviendo este movimiento en el Grado?. Posteriormente durante una hora se compartió el relato de cada docente construyendo una visión común a partir de la diversidad que aparecía.
 - III. El alargarse esta primera parte más de lo previsto y el interés de los aspectos que fueron apareciendo en la puesta en común, motivaron la reestructuración del procedimiento previsto para la segunda parte de la sesión. Estaba diseñado, que cada docente identificara cinco hitos relacionados con su identidad docente producidos en los últimos cinco años, y por otro, que los explicara brevemente en una plantilla preparada previamente para posteriormente ponerlos en común. Solo hubo tiempo para identificar los hitos y cerrar la jornada de trabajo con el compromiso de una devolución de un documento resumen de lo analizado en la sesión. También se invitó a recoger los relatos y plantilla de hitos realizados por los y las docentes. En total se recogieron 6 relatos y 7 plantillas de hitos.
3. El contenido del grupo comunicativo se transcribió y esta transcripción fue mandada a todos los participantes para su contraste. Junto a ella, se envió un documento de trabajo con el resumen de las dos partes de la sesión a partir de

los relatos y plantilla de hitos aportados y el contenido y desarrollo de la sesión. Se recibieron varias respuestas con un feed-back positivo sobre su contenido.

3.7.5. Consejo asesor

A lo largo de la investigación se ha creado un consejo asesor con diferentes docentes implicados en el caso. Este consejo se ha reunido en dos momentos (a la mitad del proceso y al final) para discutir el análisis y los resultados, y para poder incorporar esta información al texto definitivo.

La figura del consejo asesor es creada desde la Metodología comunicativa como estructura que garantiza una organización comunicativa de la investigación. Se plantea que a la hora de concretar un proyecto (con su planteamiento, objetivos y/o hipótesis y diseño), interesa consensuarlo durante todo el transcurso de la investigación con personas, grupos y/u organizaciones que formen parte y/o tengan que ver con los colectivos a los que va dirigido el estudio (CREA, 2015).

Una de las acciones que se impulsa con este fin es el citado consejo asesor. Se trata de que, en toda investigación realizada con este enfoque, se cree un grupo formado por personas representativas de colectivos, grupos y/o comunidades de la población participante en la investigación, recogiendo así la riqueza de sus diversas aportaciones y maneras de entender y transformar la realidad. Entre las funciones que cumple este órgano asesor, se pueden destacar las siguientes: aportar conocimientos, revisar documentos, orientar sobre el desarrollo del proyecto, controlar que este se desarrolle teniendo en cuenta todas las voces y valorar todo el proceso de investigación y las conclusiones, así como que los resultados contribuyan a transformar la realidad laboral y social investigada (Flecha et al., 2012).

Como se planteaba anteriormente han sido dos las sesiones realizadas con el consejo a lo largo del proceso de investigación. Previamente, me puse en contacto con cada una de las personas implicadas para invitarles a formar parte del mismo e informarles de lo que suponía su participación. Todas las personas aceptaron formar parte del mismo. El procedimiento que se ha seguido en cada una de las sesiones es el siguiente:

- Una primera sesión en abril de 2014 en la que se contrastó el primer informe

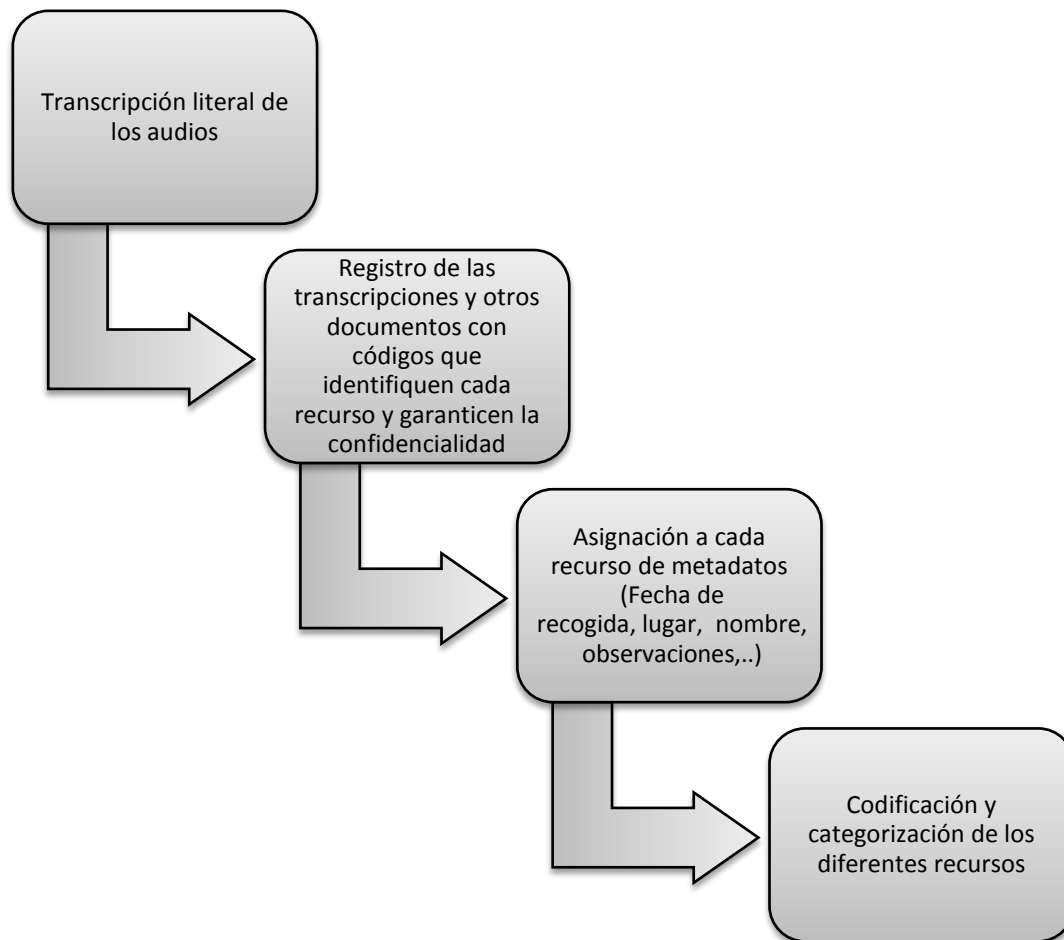
emitido sobre la primera fase de trabajo de campo. El procedimiento que se siguió fue realizar un diálogo a partir de este documento enviado anteriormente; informe relacionado con los siguientes propósitos: a) Identificar cuestiones que debían ser matizadas o contrastadas o sobre las que había que seguir profundizando, b) Detectar qué aspectos y/o aportaciones relacionadas con el objeto de estudio y el caso no aparecían y debían ser retomadas y c) Discutir sobre cómo afrontar la segunda fase del trabajo de campo. Tuvo una duración de 90 minutos. Fue grabada en audio y se tomaron notas de campo relacionadas con los comentarios, diálogos e indicaciones que fueron apareciendo.

- En la segunda sesión realizada en mayo de 2015, se contrastó y validó el segundo informe de discusión y resultados. También se realizó una reflexión conjunta sobre posibles conclusiones y sobre los aspectos obstaculizadores y transformadores del caso analizado en este trabajo doctoral. Todas estas cuestiones se han incorporado en el texto definitivo de esta tesis doctoral.

Tras la descripción de las fases y las técnicas de recogida de datos, en el siguiente apartado, se explica el proceso de análisis de datos.

3.8. Análisis de datos

La primera fase del análisis en toda investigación corresponde a la preparación de los datos. En este caso, como se puede ver en la siguiente figura, los audios de las entrevistas en profundidad y grupo de discusión comunicativo han sido transcritos, registrados y codificados utilizando el programa NVivo 10 de análisis cualitativo (Valdemoros, Ponce de León & Sanz, 2011; Gibbs, 2012).



Fuente: Elaboración propia.

Figura 3.4. Preparación de datos para el análisis

A lo largo del proceso se han incorporado nuevos recursos de datos como notas de campo, memorándums,... También con el Programa NVIVO, a partir de los anteriores pasos, se ha llevado a cabo un análisis del discurso producido en cada una de las entrevistas, focalizando la atención en aquellos temas que iban emergiendo de forma natural en cada una de las voces. Esta primera codificación, realizada primero en papel y luego en el programa NVIVO, ha permitido efectuar una primera categorización inductiva para pasar, en un segundo momento, a su reorganización en torno a los temas principales presentes.

El sistema categorial definitivo ha sido un proceso surgido a partir de la anterior secuencia, pero siempre abierto e incorporando pequeños cambios en la medida que se han realizado las categorizaciones de nuevos documentos y se ha reflexionado sobre su idoneidad. También desde una perspectiva comunicativa, ha sido necesario un análisis de las categorías descritas, desde la mirada de los aspectos transformadores y

obstaculizadores presentes en cada una de ellas (Gómez, 2004). El sistema categorial definitivo se presenta en el siguiente cuadro.

Construcción identitaria docente	Factores presentes en el proceso identitario	Cambios sociales
		Cultura universitaria
		Cultura institucional
		Cultura docente
		Factores personales
	Dinámica del cambio identitario	Ética y valores
		Interacción
		Integración
Identities y cultura docente en tránsito	Dimensiones impulsoras del cambio en la cultura e identidad docente	Tensiones
		Equipos docentes
		Actividad Interdisciplinar de Módulo,
		Nuevos roles docentes. Coordinación.
		Relación Grado-Sociedad.

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 3.3. Sistema categorial definitivo

Esta categorización ha sido la base en este proceso de análisis de la elaboración de los diferentes informes, tal y como se ha detallado en otros apartados. En estos se recoge, en un estilo narrativo, la transcripción textual de las unidades narrativas más significativas de cada tema o categoría. Además, teniendo en cuenta que es importante conocer la fuente de la información, se han establecido códigos en cada uno de los recursos utilizados. De esta manera, en los diferentes informes y en el trabajo doctoral se puede identificar, manteniendo la confidencialidad, la fase y técnica de la que proviene cada dato. Así, por ejemplo, el código FC1ED1 corresponde a la primera fase de trabajo de campo, y la entrevista a la primera docente. Los diferentes códigos utilizados en los informes parciales y final, se presentan en la siguiente tabla.

FC1ED1 :	Primera Fase de trabajo de campo. 1ª entrevista individual docente.
FC1ED2 :	Primera Fase de trabajo de campo. 2ª entrevista individual docente.
FC1ED3 :	Primera Fase de trabajo de campo. 3ª entrevista individual docente.
FC1ED4 :	Primera Fase de trabajo de campo. 4ª entrevista individual docente.
FC1ED5 :	Primera Fase de trabajo de campo. 5ª entrevista individual docente.
FC1ED6 :	Primera Fase de trabajo de campo. 6ª entrevista individual docente.
FC1ED7 :	Primera Fase de trabajo de campo. 7ª entrevista individual docente.
FC1ED8 :	Primera Fase de trabajo de campo. 8ª entrevista individual docente.
FC1ED9 :	Primera Fase de trabajo de campo. 9ª entrevista individual docente.
FC1ED10 :	Primera Fase de trabajo de campo. 10ª entrevista individual docente.
FC1GDA :	Primera Fase de trabajo de campo. Grupo discusión alumnado.
FC1RC1 :	Primera Fase de trabajo de campo. 1º Relato coordinadora.
FC1RC2 :	Primera Fase de trabajo de campo. 2º Relato coordinadora.
FC1RC3 :	Primera Fase de trabajo de campo. 3º Relato coordinadora.
FC1RC4 :	Primera Fase de trabajo de campo. 4º Relato coordinadora.
FC1RC5 :	Primera Fase de trabajo de campo. 5º Relato coordinadora.
FC1NOC	Primera Fase de trabajo de campo. Notas de observación comunicativa
FC2GDD1 :	Segunda Fase de trabajo de campo. Voz del docente uno en el grupo comunicativo
FC2GDD2 :	Segunda Fase de trabajo de campo. Voz del docente dos en el grupo comunicativo
FC2GDD3 :	Segunda Fase de trabajo de campo. Voz del docente tres en el grupo comunicativo
FC2GDD4 :	Segunda Fase de trabajo de campo. Voz del docente cuatro en el grupo comunicativo
FC2GDD5 :	Segunda Fase de trabajo de campo. Voz del docente cinco en el grupo comunicativo
FC2GDD6 :	Segunda Fase de trabajo de campo. Voz del docente seis en el grupo comunicativo
FC2GDD7 :	Segunda Fase de trabajo de campo. Voz del docente siete en el grupo comunicativo
FC2GDD8 :	Segunda Fase de trabajo de campo. Voz del docente ocho en el grupo comunicativo
FC2GDD9 :	Segunda Fase de trabajo de campo. Voz del docente nueve en el grupo comunicativo
FC2NOC:	Segunda Fase de trabajo de campo. Notas de observación comunicativa

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3.4. Códigos de recursos en el análisis

3.9. Calidad del análisis

En esta investigación se han considerado como referencia los requisitos que para Demerath (2006), toda investigación cualitativa debe cumplir: a) una gran transparencia en el diseño de la investigación, b) una gran transparencia en el desarrollo de inferencias y teorías(generación, extensión y elaboración)y c) una gran precisión en los criterios de validez relativos a la exactitud de los datos (están basados en observadores, entrevistas, indicios remotos...), precisión (son relativos a lo que se debate o relativos a otras cuestiones que influyen o anticipan la originaria formulación del problema), amplitud (se tiene en cuenta un amplio rango de casos o se estudia un número reducido de ellos).

Así mismo, los criterios de calidad del análisis, relacionados con la reflexividad, la credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad ¹² que se han desarrollado durante el estudio son:

- La reflexividad hace referencia al reconocimiento de que el análisis de la investigación refleja inevitablemente los antecedentes, el medio y las predilecciones del investigador. Con este fin los procedimientos utilizados durante la investigación han sido:
 - Examen permanente de la relación más amplia del proyecto y del entorno que lo rodea.
 - Análisis de los rasgos del proyecto y del entorno de este que se dejan sin investigar.
 - Hacer explícito el marco teórico dentro del cual se está operando y los valores más amplios y compromisos que aportan el trabajo.
 - Evaluación crítica constante de la integridad como investigador y autor, así como de los datos y su análisis.
- A través de la Credibilidad se pretende contrastar la credibilidad de las creencias e interpretaciones con las diferentes fuentes origen de la obtención de datos. En este sentido, los procedimientos utilizados durante el estudio, han sido:

¹²Criterios y estrategias de calidad de la metodología cualitativa tomados de Colás&Buendía (1992), Latorre, del Rincón & Arnal (1996), Pérez Serrano (1994), Arandia (1998), Alonso (2000), Martínez (2004), Santella (2006) y Gibbs (2012).

- La observación persistente y trabajo prolongado en el caso.
- La triangulación de métodos, sujetos, fuentes, investigadores y teorías.
- El juicio crítico de colegas a través del consejo asesor y comprobación de los informes parciales y definitivos de los resultados con los participantes en el estudio.
- A través de la Transferibilidad, se posibilita realizar alguna transferencia de las hipótesis de trabajo mantenidas entre diferentes contextos como consecuencia de ciertas similitudes esenciales. Para ello los procedimientos utilizados antes del estudio son la recogida de abundante información y después de este, las descripciones densas y minuciosas sobre los contextos, tanto del que transfiere como del que recibe.
- En lo relativo a la Confirmabilidad entendiéndola como la información, la interpretación de los significados y la generación de conclusiones los procedimientos que se han utilizado durante el estudio son:
 - Triangulación de tiempos, informantes claves y métodos.
 - Ejercicio de reflexión, clarificando y explicitando el posicionamiento del investigador.
 - Descriptores de baja inferencia: registros del fenómeno lo más precisos posible como transcripciones textuales, citas directas de fuentes documentales...

Además de los anteriores criterios, Santaella (2006) plantea que son necesarios otros relacionados con una validez pegada a la búsqueda de un acuerdo o consenso en la comunidad. Para esta autora (2006), esta validez plantea una nueva forma de rigor, que sea consensuado y negociado y que permita hacer visible los distintos puntos de vista en la interpretación (Denzin, 2009). Esta segunda clase de rigor, la denomina validez «auténtica». Los criterios de verdad y de rigor que se plantean, desde la perspectiva de la validez como autenticidad en la indagación cualitativa, y las acciones que se han llevado a cabo para ello, son:

- Justicia e imparcialidad: Se ha buscado que todos los puntos de vista de los participantes en el caso, sus perspectivas, argumentos y voces, aparezcan en el informe.

- Inteligencia crítica: A lo largo del proceso investigador, se ha promocionado potenciar una crítica moral en todo momento del fenómeno que se analiza.
- Acción y práctica: Se ha tenido como propósito que la investigación fomente la implicación de las personas que han participado en ella en alguna acción dirigida al cambio y la mejora.
- Apertura y publicidad: En diferentes momentos se ha clarificado y detallado el diseño que se ha seguido, la construcción de las categorías y la elaboración de las conclusiones. Todas las fases de la investigación han sido abiertas y públicas al contraste con los docentes del caso.

En el siguiente apartado finalizamos este capítulo con los aspectos éticos que han sido un eje en todo el proceso de la investigación.

3.10. Aspectos éticos

Los aspectos éticos fundamentales de la investigación están relacionados con el compromiso por trabajar con un nivel de competencia investigadora y de calidad científica elevada que garanticen la honestidad, el rigor y la responsabilidad a la que el investigador se ha comprometido desde el momento en que se decidió llevar a cabo el proyecto que aquí se describe. A esto, teniendo en cuenta el diseño de la investigación, se le añade una ética comunicativa en la que la relación y comunicación entre todas las personas implicadas en la investigación (investigadora e investigada), se asienta en el diálogo, en el respeto y la comunicación horizontal. Se ha tratado a lo largo de la investigación de construir un espacio de entendimiento, consenso y cooperación.

Así mismo, los valores y criterios éticos que se asumen desde esta investigación, tienen como referencia el procedimiento normalizado de trabajo, propuesto por el Comité de Ética para las Investigaciones relacionadas con Seres Humanos (CEISH) de la UPV/EHU. Estos valores están fundamentados en los recogidos en la Declaración de Helsinki (AMM, 2008) junto con las pautas éticas internacionales que se señalan para la investigación biomédica con seres humanos por parte del Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas (CIOMS) en colaboración con la Organización Mundial de la Salud. En concreto, los valores que se han tenido en cuenta en este trabajo doctoral son:

- La correcta ponderación de beneficios/riesgos para las personas participantes. Se ha garantizado la protección de datos personales y la confidencialidad de los informantes en las citas textuales recogidas en el informe.
- Selección equitativa de personas para la investigación. Se ha promocionado que a lo largo de la investigación todas las personas y voces relacionadas con el caso hayan podido participar.
- Protección de las personas más vulnerables. En este caso nos referimos al esfuerzo por proteger los testimonios más críticos o sensibles de personas con menor poder dentro de la organización.
- Derechos a consentir o a negarse y a la información de cada persona participante, así como su consentimiento informado y derecho a la información. Por parte de todos los informantes, se ha firmado un consentimiento informado incorporando los anteriores aspectos (Ver en anexos).

Algunos de los aspectos éticos anteriormente explicitados tienen una gran importancia en la investigación cualitativa (Gibbs, 2012). En la medida que se utilizan técnicas como la entrevista que permiten aflorar datos privados, sentimientos, recuerdos dolorosos..., y que estos pueden afectar y remover a la persona investigada, es importante incluir su gestión técnica y ética en la labor del investigador. Este cuidado ha estado presente a lo largo de toda la investigación. En diferentes momentos han aparecido cuestiones o críticas sensibles que han tenido que ser gestionadas. En algunas ocasiones, recordando el carácter confidencial de lo que se apunta, en otras, recordando la posibilidad de pedir que algún aspecto que no se desea no sea transcrito, y por último, en ocasiones, apagando la grabadora para abordar cuestiones críticas que afloraban en la entrevista. También, como se ha apuntado anteriormente, garantizado la confidencialidad y anonimato en todo el proceso.

En este sentido, otro aspecto que ha tenido que gestionarse ha sido mi papel como investigador a la vez que participante en el caso estudiado. Además de un permanente cuestionamiento y ejercicio de entrar y salir en mis dos roles de docente e investigador, también han florecido en diferentes momentos cuestiones que me han cuestionado cuál es mi papel y de qué manera proceder. Por ejemplo, cuando se ve un trasfondo de dolor o cuestiones que vienen del pasado e influyen en la visión actual. En otras palabras,

observar que el ritmo de la investigación es diferente al de los procesos individuales y grupales que se dan en el propio caso. Esto ha planteado en todo momento tener esta cuestión presente, y buscar un equilibrio entre lo mejor para la investigación y el menor daño o interferencia en el proceso que se está analizando. Cuando ha sido posible, desde una perspectiva comunicativa, se ha planteado el tema y se ha buscado profundizar en el mismo a través del diálogo, cuando no lo ha sido, se ha gestionado con discreción y cuidado.

La última cuestión está relacionada con haber posibilitado un espacio distendido, de confianza y comunicación. Cuando las técnicas utilizadas han sido grupales como en el Grupo comunicativo, aparecen dinámicas no solo individuales sino de grupo. Tensiones, miedos y reticencias entre personas que se conocen y con una historia anterior que deben ser gestionados. En el caso de este trabajo, si bien el desarrollo de la sesión fue muy satisfactorio y el resultado expresado por los participantes muy positivo, posteriormente a la reunión, algún docente expresó que lo que allí afloró, le había removido y afectado. A lo largo de la sesión, por ejemplo, consciente de que esto podía ocurrir, se trabajó por crear un ambiente de distensión y tranquilidad, y al final solo se pidió a los docentes que quisieran entregar el relato realizado con escritura automática, ya que, al ser una técnica tan personal y estar al servicio de la discusión posterior, creí importante que cada docente decidiera si entregarlo o no. Estos ejemplos ponen de manifiesto la importancia que tiene esta dimensión ética en cualquier investigación y máxime, como en este caso, cuando se realiza desde un enfoque cualitativo y comunicativo, y el investigador forma parte del caso estudiado.

Con este apartado relativo a los aspectos éticos se cierra el capítulo metodológico y se pasa a la descripción detallada del contexto del caso analizado en este trabajo doctoral.

CAPITULO IV

CONTEXTO, ANTECEDENTES Y DISEÑO DE LA INNOVACIÓN CURRICULAR EN EL GRADO DE EDUCACIÓN SOCIAL EN LEIOA (UPV/EHU)

Izarren hautsa egun batean bilakatu zen bizigai,
hauts hartatikan uste gabean noizpait giûaden gu ernai.
Eta horrela bizitzen gera sortuz ta sortuz gure aukera
atsedenik hartu gabe: lana egiûaz goaz aurrera
kate horretan denok batera gogorki loturik gaude.

Mikel Laboa. Izarraren Hautsa.

4.1. Introducción

En este capítulo se va a contextualizar el caso analizado en este trabajo doctoral. Se caracteriza a la Universidad del País Vasco- Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) en la que se desarrolla. Se aportan datos históricos y actuales que ayudan a comprender la dimensión y trayectoria de esta.

También se describe cómo esta Universidad ha afrontado la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y las diferentes iniciativas que se han ido desarrollando hasta el día de hoy con este fin. Es importante reseñar este proceso, ya que ha tenido una fuerte influencia en los y las docentes del caso estudiado y, en gran medida, en el desarrollo de la innovación curricular en el Grado de Educación Social.

La tercera parte del capítulo sitúa la implantación de la innovación del Grado de Educación Social que se está analizando. Por un lado, se revisa cuáles son los antecedentes y su germen, así como las bases del diseño que se ha desarrollado. Se presentan, igualmente, las características del profesorado que participa en esta innovación. Y por último, se describe el proceso de socialización entre el profesorado y su puesta en marcha.

4.2. La Universidad del País Vasco. Antecedentes, Contexto y adaptación al EEES

La Universidad del País Vasco- Euskal Herriko Unibertsitatea es fruto de una larga historia de experiencias, reivindicaciones y pasos relacionados con la aspiración a tener un sistema universitario público (UPV/EHU, 2015a). Si bien hay que buscar sus antecedentes históricos en la fundación de la Universidad de Oñati en 1540, posteriormente se han ido produciendo una serie de hechos relacionados con experiencias y periodos de reivindicación, que finalmente generan en la época de la transición un importante movimiento a favor de una Universidad Vasca. Este movimiento se fragua bajo el emblema de Eduardo Chillida e incorpora al mismo un verso de Iparragirre que alude a la vocación universal de la cultura vasca y hoy lema de la UPV/EHU: “Eman ta zabal ezazu”. Gracias a este movimiento diferentes

profesionales de reconocido prestigio se incorporan a esta Universidad. Un paso importante se da en 1977 cuando se consigue que los poderes públicos materializan la creación de un único distrito, incorporándose a la Universidad de Bilbao, los Centros Universitarios de Araba y Gipuzkoa. El último paso para su creación se da el 25 de febrero de 1980, en el que la Universidad de Bilbao se convierte en la Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertistatea. De esta manera, se conforma un sistema universitario público de la Comunidad Autónoma Vasca, del que forman parte los centros universitarios oficiales existentes en ese momento en los tres territorios históricos y un importante grupo de Escuelas Universitarias que se incorporan como centros adscritos. Tras su nacimiento, su desarrollo es muy rápido. Como describen Fernández y Palomares (2011)

(...) nuestra universidad nació y creció con gran rapidez ... con el reto de ser una universidad pública, la única, tardía ... pero que socialmente sintetizaba la ilusión de tener por fin una universidad vasca que enseñara, aprendiera e investigara también en euskara. El crecimiento fue rápido y dio paso, en muchas ocasiones a la masificación, y a unas formas de enseñar y aprender acordes con estas coordenadas. (p. 17)

Ya desde su creación tiene un gran peso tanto de matrícula, de centros, como de actividad investigadora. Estructurada en tres campus, está compuesta por más de 50.000 personas, es responsable del 70% de la investigación desarrollada en Euskadi y ha generado ya un cuarto millón de titulados en diversas áreas del saber (UPV/EHU, 2015b). En las siguientes tablas, podemos ver una serie de datos que reflejan el volumen de actividad de la UPV/EHU (UPV/EHU, 2015b).

La UPV/EHU en cifras. Curso 2012/2013	
Número de Facultades y Escuelas Técnicas Superiores	16
Número de Escuelas Universitarias y Escuelas Técnicas Universitarias	15
Número de centros adscritos	3
Número de departamentos	108

Fuente: (UPV/EHU, 2015b)

Tabla 4.1. Datos de Facultades, Centros y Departamentos en la UPV/EHU

Titulaciones ofertadas. Curso 2012/2013	
Titulaciones de grado	67
Titulaciones de Primer Ciclo	29
Titulaciones de solo Segundo Ciclo	12
Titulaciones de Primer y Segundo ciclo	37
Másteres oficiales de Postgrado	95
Programas de Doctorado	71
Programas de Doctorado con mención de calidad	32
Títulos Propios	49

Fuente: (UPV/EHU, 2015b)

Tabla 4.2. Datos de titulaciones impartidas en la UPV/EHU

Alumnado matriculado. Curso 2012/2013	UPV/EHU	Total CAPV
Estudiantes de Grado	27.648	37.370
Estudiantes de Grado en centros adscritos	584	
Estudiantes de 1er y 2º Ciclo	13.099	14.446
Estudiantes de 1er Ciclo en centros adscritos	38	
Estudiantes nuevos en Grado y titulaciones de solo 2º ciclo	8.422	
Estudiantes de primer Ciclo	2.896	
Estudiantes de segundo Ciclo	10.20.	
Estudiantes de Postgrado: Máster	2.529	4.099
Estudiantes de Postgrado: Doctorado	3.506	
Estudiantes de Títulos Propios	837	
Estudiantes de cursos de español	716	
Estudiantes de cursos de euskera	94	
Estudiantes de Aulas de la Experiencia	981	

Fuente: (UPV/EHU, 2015b)

Tabla 4.3. Datos de matriculación de alumnado en la UPV/EHU

En estos momentos, además de ser el referente docente e investigador en la CAPV, es también una de las universidades de referencia en el Estado Español. Si partimos de los datos de los diferentes rankings de Universidades, podemos ver cómo la UPV/EHU

se posiciona en un primer Cuartil en datos generales, aunque baja cuando se homogenizan estos resultados en relación al tamaño.

Ranking de Shanghái (2013)	Entre los puestos 401 y 500 del mundo. Dentro del Estado Español la novena universidad.
Ranking ISSUE-V de la Universidades Públicas Españolas	Séptimo lugar
RANKING ISSUE DE PRODUCTIVIDAD (ISSUE-P)	Octavo cuartil de diez.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4.4. La EHU/UPV en los rankings internacionales

En esta dirección, hemos de reseñar los resultados de un estudio sobre el impacto de la UPV/EHU como motor de desarrollo del País Vasco (IVIE, 2012 en Euskampus, 2014) relacionados con sus contribuciones económicas y sociales. Este trabajo revela que su actividad representa un output adicional de casi 2.000 millones de euros (20% superior al 2007), una renta de 882 millones de euros (17,2% superior al 2007) y una ocupación de casi 20.000 empleos (18,7% superior al 2007), representando el 1,31% del PIB y el 1,89% de los ocupados del País Vasco. Según el mencionado estudio, más de la quinta parte del crecimiento de los últimos dos decenios de la economía del País Vasco, es atribuible directa e indirectamente a las contribuciones de la UPV/EHU. En relación a la producción científica, datos extraídos de la memoria de Euskampus de 2013, reflejan que si bien el nivel de publicaciones científicas es grande, situándose el 61% de la producción científica en el primer cuartil, esta es muy desigual por disciplinas.

Indicador	Situación inicial 31.12.09	Situación fecha informe 31.12.11	% progreso
Nº de postgrados y doctorados conjuntos UPV/EHU con entidades de la agregación Euskampus	31	53	71%
Nº de Doctorados con Mención hacia la Excelencia	-	32	-
Nº promedio de tesis internacionales en los últimos 3 años	50	62	24%
Nº de publicaciones científicas indexadas anuales	1.816	1.993	10%
Nº de publicaciones primer cuartil	916	1.093	19%
índice H	105	124	18%
Promedio anual de proyectos europeos coordinados	45	78	73%
Promedio anual de patentes nacionales solicitadas	67	100	50%
% de titulaciones que tienen integrada la responsabilidad social en el currículum educativo	5%	46%	
Grupos de investigación que trabajan en el ámbito de la sostenibilidad	32	35	9%

Fuente: Euskampus (2014)

Tabla 4.5. Indicadores de producción científica e investigadora de la UPV/EHU

4.2.1. UPV/EHU y la adaptación al EEES

Después de un acercamiento a la historia, desarrollo y situación actual de la Universidad del País Vasco, este apartado se centra en el proceso de adaptación al EEES, que ha tenido que realizar en la última década. En primer lugar, se analiza el proceso de adaptación y creación de los nuevos Grados. En segundo lugar, la propuesta de formación y cambio de cara al profesorado y el horizonte para la enseñanza que plantea el modelo IKD y los principales programas que se han ido desarrollando con relación a ese fin (ERAGIN, EHUNDU, BEHATU). Y en tercer lugar se describe el proyecto de EUSKAMPUS como un intento de adaptar la UPV/EHU a los requerimientos de excelencia e internacionalización de la investigación y de la docencia que plantea el EEES.

4.2.1.1. Primeras experiencias de formación para la adaptación al EEES y los Programas AICRE y SICRE

Una primera referencia importante de este proceso de adaptación al EEES es el curso 2004-2005 en el que el Vicerrectorado de Innovación docente de la UPV/EHU inició un programa de formación del profesorado universitario integrado en la política

de innovación educativa asociada a la adaptación al EEES. Desde el SAE (Servicio de Asesoramiento Educativo) se había comenzado con un cambio en la tradicional oferta formativa para los y las docentes a través de cursos FOPU con la finalidad de afrontar el reto de transitar hacia modelos docentes basados en la transformación de la enseñanza al aprendizaje. En estos cursos participaron un número importante de profesores y profesoras de la UPV/EHU, inquietos en aquellos momentos por la perspectiva de la convergencia europea.

En el segundo cuatrimestre del curso 2004-2005, comienza el Programa de Asesoramiento para la Introducción del Crédito ECTS (AICRE). Este Programa de formación del profesorado tenía como pretensión la mejora de la competencia pedagógica de los y las docentes para gestionar el currículum en el contexto de la adecuación a los requerimientos del EEES. El objetivo del Programa era generar una masa crítica de profesorado que reflexionara acerca de los contenidos, la organización, las tareas y las metodologías docentes de las materias que impartían, teniendo como referencia las competencias a alcanzar por los alumnos y transformando los créditos actuales por una cuantificación de la dedicación del alumno con la referencia de los créditos ECTS (Vicario, Smith & Gutiérrez, 2007, P.3).

Los principios generales que estructuraron el programa AICRE fueron los siguientes:

1. La reflexión personal y colectiva sobre la propia práctica docente a través de la planificación y puesta en marcha en el aula de una propuesta de currículum.
2. El Currículum y su desarrollo reflexivo, tanto en el ámbito personal como colectivo, ya que en opinión de sus impulsores, representa el escenario con mayor capacidad para promover y potenciar la innovación educativa unida a la práctica.

Para impulsarlo, se sigue una metodología de investigación-acción centrada en el análisis reflexivo y crítico de los procesos que se desarrollan cuando se trabajan la planificación y puesta en marcha de una propuesta curricular. Este programa fue voluntario y fueron los propios y propias docentes quienes, individualmente, tomaron la decisión de participar en el mismo. Participaron un total de 18 tutores y 332 docentes, integrados en 66 titulaciones. Se lleva a cabo a través de grupos de trabajo o

talleres integrados de 15 a 20 alumnos y alumnas y un tutor o tutora. Cada uno de los grupos, de acuerdo con su tutor o tutora, fijó un calendario de reuniones (entre 4 o 5), en las que se trabajaban y compartían las reflexiones personales, a la vez que se comparaban las propuestas individuales que se iban concretando para los diferentes aspectos del currículum. El resultado de este proceso de reflexión finaliza con una propuesta de currículum de una asignatura universitaria, siguiendo un protocolo establecido y que recoge las condiciones básicas para su adecuación a los requerimientos de los ECTS.

En el curso 2005-2006, el programa AICRE continua con un nuevo programa denominado Seguimiento a la Implantación del Crédito Europeo (SICRE). Con una metodología similar al AICRE, el profesorado que había participado en él, se comprometía a desarrollar la experiencia práctica de la propuesta de protocolo realizada, y adecuarla a los requerimientos de los ECTS. Este programa SICRE se realiza paralelamente a una nueva convocatoria de AICRE, junto con una nueva convocatoria SICRE en el curso 2006-2007. En el programa SICRE participaron un total de 366 docentes de 44 titulaciones de la UPV/EHU distribuidos en 23 grupos de trabajo.

4.2.1.2. El programa IBP

El Vicerrectorado de Calidad e Innovación Docente, durante el curso 2006-2007, como continuación de los procesos AICRE Y SICRE y con la urgencia de la aproximación de la fecha para la adaptación de los estudios al EEES , decide promover un nuevo programa que plantea un cambio cualitativo en sus destinatarios: de docentes que voluntariamente participan se pasa a la participación de Centros en su totalidad. Este *Programa para el Impulso de la Innovación de la Docencia en los Centros de la UPV/EHU - UPV/EHUko Ikastegietako Irakaskuntzaren Berrikuntzarako Programa (IBP)* tiene como objetivos (Vicario et al., 2007):

proporcionar apoyo y asesoramiento para elaborar las guías de titulación, adoptando los créditos ECTS como unidad de medida de la actividad académica del alumno e impulsar la mejora de todos los procesos relacionados con este fin y que afecten a la gestión de los Centros, con objeto de que estos alcancen mayores niveles de calidad e innovación en la docencia. (p.6)

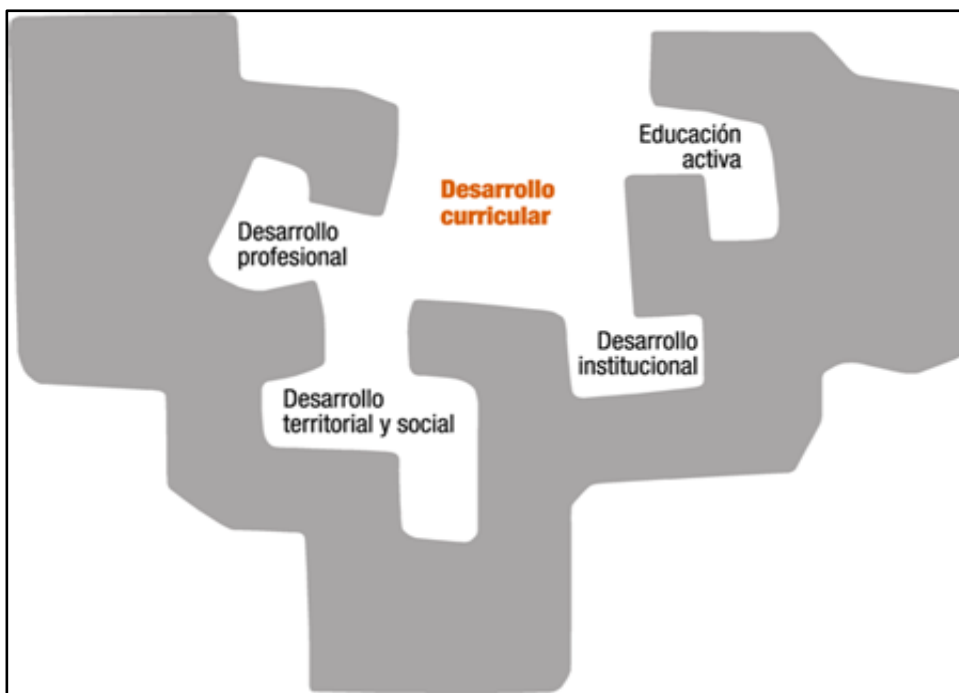
El programa se concreta en tres líneas de actuación principales: 1) la oferta de cursos de formación del PDI en calidad e innovación docente, 2) la promoción de la progresiva adaptación de las titulaciones actuales a los créditos ECTS por cursos completos en las dos lenguas oficiales de la UPV/EHU y 3) la redacción de la guía de la titulación en formato ECTS (Garaizar & Fernández, 2009).

Este Programa se desarrolla en diferentes fases. Cada Centro que se implica en él, concreta un documento de compromisos. En contrapartida, y en relación con esos compromisos, el vicerrectorado asigna recursos para llevar a cabo las acciones necesarias para cumplimentarlos. En el conjunto de la UPV/EHU de un total de 34 Centros se implican 29 y 62 titulaciones.

Este programa de IBP y el gran número de docentes, 1559, que participan en las diferentes acciones formativas antes descritas, son un impulso importante para la adaptación en el curso 2010/2011 de todas las titulaciones de la UPV/EHU al sistema de Grados que planteaba el EEES.

4.2.1.3. El modelo IKD y los programas ERAGIN, BEHATU y EHUNDU

Tras conseguir el objetivo de la adaptación efectiva a los Grados como planteaba el EEES, responsables de este proceso promueven un nuevo paso. Más allá de una adaptación necesaria a los estándares externos, se quiere dibujar el modelo al que la UPV/EHU quiere transitar para responder a la cuestión que plantea enseñar y aprender en el siglo XXI, en un entorno cultural y político concreto como es la sociedad vasca. Tras un proceso en el que intervienen agentes que habían participado en los programas antes descritos, y otros externos, surge el modelo IKD (Ikaskuntza Kooperatiboa eta Dinamikoa, términos que en euskera significan Aprendizaje Cooperativo y Dinámico). Un modelo propio, cooperativo, plurilingüe e inclusivo que pone su acento en que los y las estudiantes sean los protagonistas de su aprendizaje y sean formados de forma integral, flexible y adaptada a las necesidades de la sociedad (Vicerrectorado de Calidad e Innovación docente de la UPV/EHU, 2010a, 2010b, 2010c). El modelo IKD es aprobado en la junta de Gobierno de la UPV/EHU, en abril de 2010 y su desarrollo queda incluido en el Plan estratégico 2012-2017.



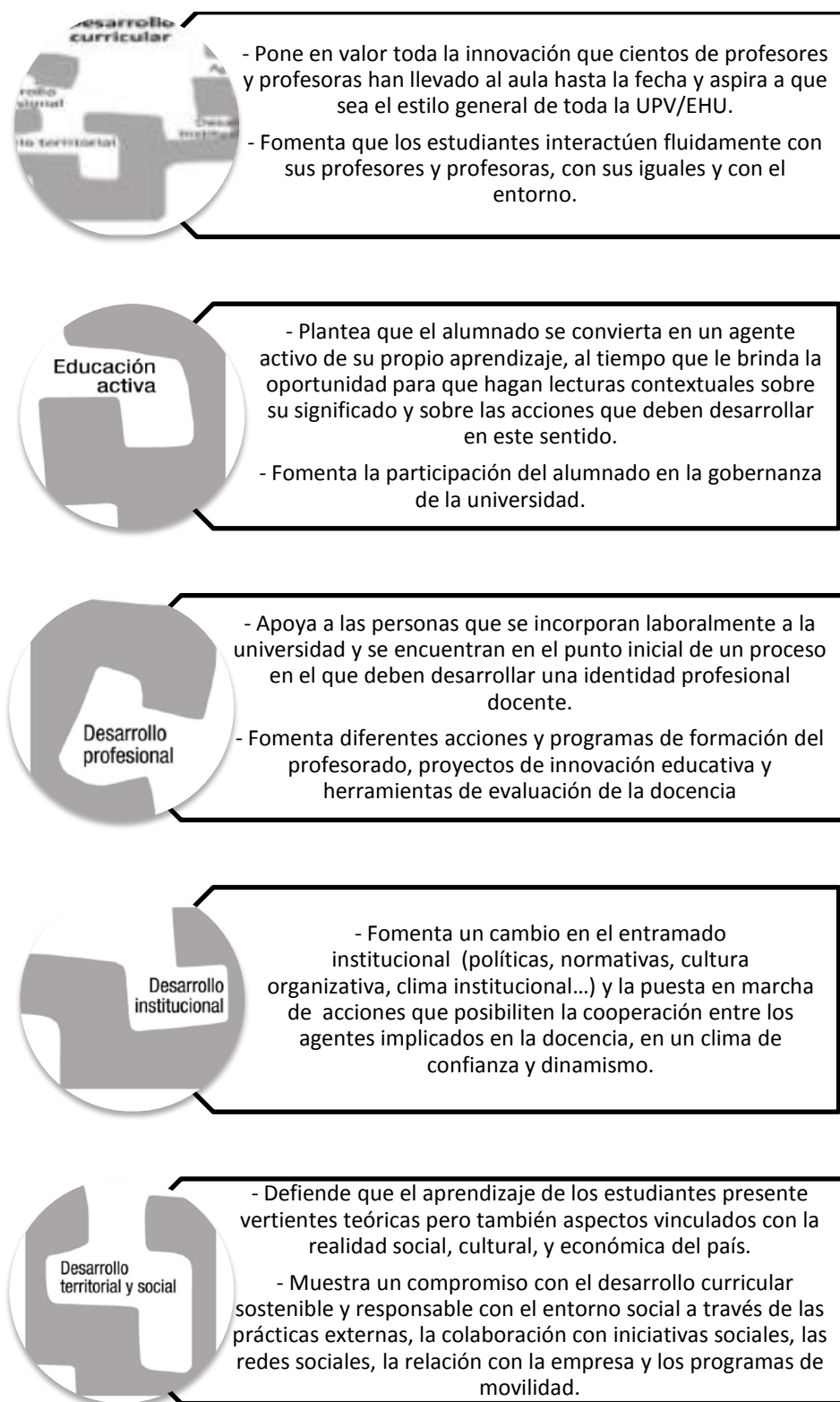
Fuente: Fernández y Palomares (2011)

Figura 4.1. Modelo IKD

La generación de este modelo, en palabras de sus impulsores e impulsoras, pretende incorporar la historia de treinta años de desarrollo de una universidad pública, bilingüe y estrechamente vinculada a su entorno social y cultural; y la proyección hacia el futuro en el que se recrea la identidad como universidad pública vasca en un contexto de acelerados cambios tecnológicos y de crisis económica global. Su confección toma como referente dos elementos: 1) satisfacer en materia de formación superior las necesidades de la sociedad vasca con criterios de calidad y compatibilizar esta voluntad con el desarrollo de una identidad universitaria propia; 2) dar una dirección, un sentido común, a todas las acciones universitarias que permitan llevar a cabo, de modo integral, el desarrollo curricular de los grados de la UPV/EHU (Fernández & Palomares, 2011).

Partiendo de un concepto complejo de la realidad universitaria, y pivotando sobre la base de un desarrollo curricular, plantea que para que esto sea efectivo son necesarios distintos elementos como el desarrollo profesional, el desarrollo curricular, el desarrollo territorial y social, el desarrollo institucional y la educación activa del alumnado (Fernández & Palomares, 2011). Estas áreas conforman el modelo IKD (Ver

figura 4.2) que se aborda a través de programas específicos como BEHATU, ERAGIN, EHUNDU y HAZIBERRIAK.



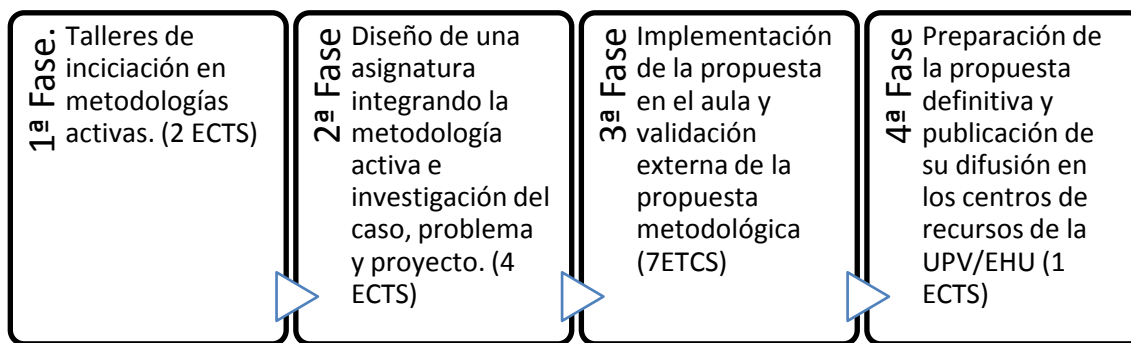
Fuente: Elaboración propia

Figura 4.2. Dimensiones del modelo IKD

Las dos primeras dimensiones responden a la necesidad de desarrollo profesional que es impulsado a través de diferentes programas. Uno de ellos es BEHATU, un programa de movilidad que posibilita al profesorado de la UPV/EHU formarse en metodologías activas en Universidades de prestigio mundial, y así traer este conocimiento y transferirlo a los Centros donde trabajan, así como participar como tutores en el programa ERAGIN. Este segundo programa tiene como objetivo formar al profesorado en metodologías activas, concretamente en Aprendizaje Basado en Problemas, Aprendizaje Basado en Proyectos y Método de Casos (Fernández & Alkorta, 2014). Los objetivos de este segundo programa, son (Fernández & Palomares, 2011, p. 25-26):

1. Facilitar el uso de metodologías activas dentro de los nuevos grados.
2. Extender un clima de innovación y experimentación en metodologías de enseñanza que favorezcan el desarrollo de competencias, dentro de toda la UPV/EHU.
3. Formar un grupo de docentes en metodologías activas que se conviertan en un referente en estas prácticas y puedan formar y asesorar a otros docentes del mismo área de conocimiento.
4. Impulsar redes de formadores que aseguren la transferencia en el uso de estas metodologías.
5. Contribuir a la producción de materiales docentes de casos y escenarios de aprendizaje basado en problemas y proyectos, en euskera, castellano e inglés, a través de criterios científicamente validados, y
6. Trabajar docentes, tutores y alumnado en una actitud de aprendizaje cooperativo y dinámico.

En la siguiente figura se ven las cuatro fases en las que se desarrolla este Programa.



Fuente: Elaboración propia a partir de Fernández y Palomares (2011)

Figura 4.3. Fases del Programa Eragin

Tanto el programa ERAGIN como sus antecesores AICRE Y SICRE, han tenido como referencia la apuesta por una formación activa y reflexiva. Desde el curso 2010/2011 en el que se pone en marcha el programa ERAGIN, 248 docentes han finalizado la formación. En la actualidad, este programa sigue en activo con un total de 140 docentes participando en las ediciones de Eragin V (75) y Eragin VI (65).

El tercer programa citado es EHUNDU. Este se ubica dentro del desarrollo institucional, ya que como plantean Fernández y Palomares (2011): el desarrollo profesional no puede caminar solo en la construcción del aprendizaje cooperativo y dinámico, siendo necesaria la activación de programas que a su vez estimulen el desarrollo institucional, con el fin de trabajar una estrategia que vaya más allá de una visión individual de la docencia (Gibbs, 2004) y proyecte la idea de excelencia visible de la enseñanza. En este marco EHUNDU es un programa que el Vicerrectorado de Calidad e Innovación Docente dirige a los centros para apoyarles en el desarrollo curricular de los Grados (Rekalde, Arandia & Alonso, 2014). Su pretensión es tener influencia en la consecución de los indicadores de centro, no solo de seguimiento de la implantación de las enseñanzas universitarias verificadas de cara a la acreditación de las titulaciones por las agencias externas de ANECA y UNIBASK, sino también de los indicadores propios del modelo educativo IKD antes descrito. Para Fernández y Palomares (2011) esto favorece que los centros docentes, responsables principales de la dirección y acreditación del desarrollo curricular de las nuevas titulaciones de grado, impulsen el desarrollo del currículum formativo de acuerdo con este modelo de

enseñanza-aprendizaje, interpretándolo desde la particularidad del contexto concreto y orientándolo de manera dinámica a través del tiempo.

Este programa contempla tres niveles de acción en el apoyo a los centros docentes:

1. Financiación adicional a través de la suscripción de un documento de compromiso, basado en el cumplimiento de una serie de objetivos e indicadores, según las áreas anteriormente citadas del modelo IKD;
2. Creación y reconocimiento de figuras de coordinación, y
3. Formación y apoyo a los equipos docentes.

En una evaluación de los datos de este Programa en sus tres ediciones (Rekalde et al., 2014), se destaca que el desarrollo de un proyecto global de estas características es complejo y necesita de un apoyo institucional decidido y estratégico. Requiere de diseños flexibles y adaptables a los contextos y circunstancias concretas para, por un lado: aunar los esfuerzos y encaminarlos teniendo un rumbo común que oriente y, por otro lado: dar margen a las diferentes culturas que conviven en una misma universidad. Así mismo, constatan evidencias referidas a que, al incorporar el sentido del modelo educativo IKD como referente, *algo* se ha movido en las formas de hacer y de pensar sobre lo que constituye la cultura de los y las universitarios y, en consecuencia, en la toma de decisiones institucionales y en las prácticas formativas. Para estas autoras esto ha posibilitado:

- Empoderar a los centros para que sean ellos quienes diseñen su propio itinerario o proceso formativo a través del cual llegar a IKD.
- Partir de la realidad de cada centro teniendo en cuenta sus fortalezas y oportunidades, así como todas las debilidades y dificultades que en ella existen.
- Pensar en las facultades y escuelas universitarias como órganos de aprendizaje y, por tanto, de cambio educativo.
- Apostar por el crecimiento del desarrollo profesional, puesto que no puede obedecer únicamente a la voluntad del profesorado más sensibilizado con la docencia innovadora, sino que debe ser el producto de una estrategia tejida

desde cada uno de los contextos concretos, facultades y escuelas, como núcleos que aprenden de su práctica.

- Cambiar el modo de entender la coordinación: de una más superficial que incide en elementos estructurales y organizativos, a otra que fomenta el diálogo entre docentes, tomando como pretexto, en ocasiones, las competencias transversales, las metodologías de aprendizaje o los sistemas de evaluación de competencias.

En la actualidad, este Programa continúa. Durante el curso 2014/2015, están participando 30 centro de los 31 que conforman la UPV/EHU.

4.2.1.4. EUSKAMPUS. Plasmación del triángulo formación-investigación e innovación en la UPV/EHU

Hasta ahora se han descrito programas y actuaciones de la UPV/EHU enfocados al cambio de paradigma educacional que plantea el EEES. Pero este último, como se ha visto en otros apartados, no solo tiene como eje de actuación, ese ámbito. La Estrategia de Lisboa identifica la necesidad de que Europa sea una sociedad y una economía basadas en el conocimiento. Ello plantea el impulso de una agenda con una serie de medidas estructurales en las que el triángulo formación-investigación-innovación constituya la palanca para el cambio cultural necesario. En el Estado Español, esta ha sido asumida por “La Estrategia Universidad 2015”, iniciativa que tiene como objetivo la modernización de la Universidad española mediante la coordinación de los correspondientes sistemas universitarios autonómicos y el desarrollo de un Sistema Universitario Español de referencia internacional. Tiene como horizonte, los ejes estratégicos de mejora y modernización de la universidad europea, propuestos por la Comisión Europea, que marcan los siguientes objetivos: a) la Educación Superior universitaria integrada en el EEES; b) la participación como productores de conocimiento, mediante la participación en el Espacio Europeo de Investigación (EEI); c) la transferencia de conocimiento y tecnología hacia los sectores productivos, la promoción de procesos de valorización de los resultados de la investigación y la participación en actividades y procesos iniciales de innovación.

En el marco de esta iniciativa, se desarrollan los campus de excelencia

internacional. Desde la primera edición entre los 13 campus¹³seleccionados está el Campus de Excelencia Internacional Euskampus (CEI Euskampus) (Rodríguez & Romero, 2014). Este es un proyecto estratégico de la UPV/EHU, promovido conjuntamente con la Corporación Tecnológica Tecnalia y el Donostia International Physics Center. El CEI Euskampus tiene por finalidad alcanzar la excelencia y proyección internacional de la oferta formativa, la investigación y la transferencia de conocimiento en tres grandes áreas de especialización: ecosistemas sostenibles y tecnologías ambientales, procesos innovadores y nuevos materiales, envejecimiento saludable y calidad de vida (Euskampus, 2014).

Este proyecto también busca la consolidación de un espacio académico con dimensión internacional con la incorporación a este de la Universidad de Burdeos; que sea referente en el Eje Atlántico de Europa y proyecte al exterior un modelo de Educación Superior público, moderno y de calidad reforzado y vinculado a un rico entramado de entidades y agentes que potencien las capacidades de investigación y de transferencia del conocimiento para responder a los retos sociales, culturales y medioambientales identificados en la Estrategia de Innovación Regional para la Especialización Inteligente (RIS3) del País Vasco, en sintonía con la Estrategia Europa 2020.

4.3. Implantación de un diseño curricular modular en el Grado de Educación Social.

4.3.1. Marco, antecedentes y bases del diseño.

Una primera contextualización de esta innovación hace necesario acercarnos a la realidad de la Escuela de Magisterio de Bilbao, dentro de la que se ubica, y a la Diplomatura de Educación Social de la que proviene. Tenemos que remontarnos a 1902 para encontrar los antecedentes de la actual Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao en aquel momento, bajo la denominación de Escuela Normal Superior de maestras de Vizcaya y a partir de 1931, mixta. A lo largo de su historia se ubica en diferentes localizaciones de Bilbao hasta 1962 que se traslada a Arangoiti donde

¹³En la actualidad son 32 los campus internacionales seleccionados en el Estado Español. Ver listado en http://www.ub.edu/campusalimentacio/es/red_cei.html

permanece hasta el año 2011. En el año 1980 se incorpora a la Universidad (Decreto de 25 de mayo de 1972) como Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Educación General Básica, en un principio dentro del Distrito de la Universidad de Bilbao, y, posteriormente, se integra en la Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea desde su creación en 1980. Desde el año 2011 hasta la actualidad, se ubica en el Campus Universitario de Leioa, en Bizkaia.

En el año 1991, se publica la creación de la Diplomatura de Educación Social que integra en su definición tres perfiles: el educador de personas adultas, el educador especializado y el animador socio-cultural. Cuatro años más tarde, desde el curso 1995-1996 y hasta la actualidad desde la Escuela de Magisterio de Bilbao se incorporan estos estudios universitarios siendo la primera vez que se asume la formación de profesionales que no van a trabajar exclusivamente en la escuela. Con el cambio de plan de estudios que conlleva el EEES y el correspondiente paso de todos los estudios universitarios a Grado, la Diplomatura de Educación Social se convierte en Grado en Educación Social, y junto al Grado de Educación Primaria y el de Educación Infantil completa la oferta formativa de la Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao en estos momentos.

El diseño y puesta en marcha del currículum del Grado de Educación Social se basa en la adaptación que el EEES planteaba, pero también, desde este marco en una reflexión y debate sobre la necesidad de un tránsito hacia un currículum más integrado. El planteamiento modular de la titulación de Educación Social de la UPV/EHU es construido desde el convencimiento que es necesario transitar hacia un horizonte con un planteamiento que tenga como bases una mayor integración de saberes y desarrollo del trabajo colaborativo entre equipos docentes (Bolívar & Caballero, 2008; Arandia & Fernández, 2012); entendiendo que estos aspectos son necesarios en la educación del siglo XXI en el ámbito de la ES. El marco de su desarrollo es el debate académico en torno al currículum disciplinar versus currículum integrado desarrollado en las últimas décadas. Mientras que unos defienden que la organización de la producción científica a través de las disciplinas ha permitido crear un sentido de orden ante la complejidad del mundo y proporcionar a los estudiantes el conocimiento especializado necesario para resolver complicados problemas basados en las

disciplinas, así como hacer rigurosas explicaciones sobre determinados aspectos del mundo; otros defienden un currículum integrado argumentando que el conocimiento en el mundo real es holístico, y que este acercamiento permite así mismo un mayor nivel de implicación y motivación de los estudiantes ante el estudio de la ciencia (Arandia & Fernández, 2012). En este segundo planteamiento se ubica la propuesta del Grado de Educación Social, nutriéndose de diferentes experiencias que a nivel internacional se han desarrollado en la ES con excelentes resultados y teniendo como base, un currículum integrado y basado en el desarrollo de competencias relacionadas con la práctica y la vida profesional (Graaff & Kolmos, 2007; Savin-Baden, 2007; Branda, 2008).

Los diseños de los grados en la UPV/EHU se desarrollaron en el marco del programa IBP anteriormente descrito. Dentro de este, se constituyeron comisiones de grado que tuvieron en un primer momento un carácter abierto y participativo. Los propios centros, en este caso la Escuela de Magisterio de Bilbao (Berciano, Bilbao, Ezkurdia, Gutiérrez & Díaz, 2011) impulsaron una reflexión interna de carácter global para intentar dar respuesta a las cuestiones que, en aquel entonces, se preveía que iban a exigir las agencias externas de evaluación. Las personas que se reunieron en torno a esta tarea partían del propósito que las decisiones institucionales y políticas que se iban a tomar con la creación de un EEES debían de representar una oportunidad para pensar sobre la formación inicial de los educadores sociales y generar un proceso de innovación curricular más acorde con la necesidad y naturaleza de la sociedad actual y la realidad laboral de este colectivo (Arandia & Fernández, 2012).

Se pueden identificar tres circunstancias que influyen en el proceso de diseño curricular del Grado de Educación Social (Arandia & Fernández, 2012). Por un lado, desde el 2005, se estaba desarrollando un proyecto de investigación, en el que docentes de la titulación de Educación Social de Bilbao y San Sebastián y profesionales del Colegio de Educadores y Educadoras Sociales del País Vasco, trabajaban de modo colaborativo en aspectos de mejora relativos a la formación inicial y continua de estos profesionales (Arandia, Cruz, Alonso & Fernández, 2014). Por otro lado, las reflexiones que el profesor Zabalza (Zabalza, 2003) estaba realizando en charlas y escritos sobre la proyección curricular deseable para las titulaciones. Zabalza subrayaba entonces la

virtualidad de los módulos, de las materias reintegradas, de los espacios interdisciplinares ya que facilitan la articulación entre la teoría y la práctica, consiguiendo que los estudiantes alcancen un aprendizaje más profundo. Por último, se contaban con datos recogidos en entrevistas realizadas a empleadores de entidades sociales con los que la universidad mantenía un convenio para el Practicum de la Diplomatura. Los datos ponían de manifiesto la necesidad de trabajar de un modo más coordinado, evitando solapamientos y haciendo un trabajo más convergente, coherente y racional en la titulación.

Teniendo en cuenta los anteriores antecedentes, se creó una comisión que integraba, con variaciones, a representantes de los diferentes departamentos vinculados a la titulación, de alumnado, de dirección y del colegio profesional. El proceso de trabajo de diseño, que se desarrolla más adelante, duró dos años y medio y tuvo que sortear distintas dificultades hasta concretar el proyecto final (Arandia & Fernández, 2012). Para estas autoras (2012) algunos de los obstáculos más importantes que se han superado han sido:

conseguir un lenguaje común entre los dos centros, las áreas de conocimiento distintas, las culturas profesionales con intereses diversos (mundo profesional, académico y alumnado), operar con las fuerzas de poder de los departamentos y con la realidad de sus plantillas, reflexionar sobre los planteamientos formativos distintos presentes entre los miembros de la Comisión para llegar a acuerdos, calmar los miedos y resistencias ante un cambio brusco como el que se pretendía dar. (p. 105)

Es importante señalar que todo este proceso se ha desarrollado paralelamente al modelo IKD y a los Programas diseñados, anteriormente descritos.

En el curso 2010-2011, comienza el desarrollo del nuevo diseño curricular del Grado con la puesta en marcha del primer curso. Este diseño curricular plantea algunas novedades e innovaciones de fondo a tener en cuenta como son la estructura modular, la Actividad Interdisciplinar de Módulo, el equipo de coordinación de Grado, y el Consejo de Titulación (Arandia et al., 2014). Estas son , como se verá en el apartado de resultados, la base y eje tanto de la innovación curricular en el Grado de

Educación Social, como del cambio identitario en el profesorado. A continuación se describe brevemente cada una de ellas:

1. *Estructura Modular*. Los profesores y profesoras participan en el desarrollo, planificación y evaluación de los módulos, asumiendo la interdisciplinariedad de las competencias a desarrollar y lograr en relación al conjunto de asignaturas. Estos módulos organizan los saberes en torno a núcleos problemáticos o temáticos, que actúan a modo de un único objeto de conocimiento para todo el proceso de enseñanza-aprendizaje que se produzca dentro de cada uno de ellos. Estos núcleos responden a su vez a un interrogante (dónde, quiénes, por qué y para qué, qué hace, sentido, cómo, acción-reflexión) que nos introduce en la profesión, en sus modos de hacer, de acercarse al análisis de los problemas socioeducativos, de comprensión de las situaciones educativas con las que uno puede encontrarse en la vida profesional; las materias que participan en cada módulo se organizan en función de su pertinencia para aportar conocimiento a cada uno de los interrogantes o núcleos problemáticos centrales (Arandia & Fernández, 2012; Arandia et al., 2014). En la figura 4.5, se pueden ver los temas y asignaturas que componen cada módulo.
2. *La Actividad Interdisciplinar de Módulo (AIM)*. En cada módulo hay una AIM común a todas las asignaturas y que representa el 15% de la carga lectiva de estas. Es llevada a cabo de manera interdisciplinar por el conjunto del profesorado del módulo. El objetivo de la AIM es desarrollar un proceso de planteamiento de interrogantes, de búsqueda informativa mediante fuentes documentales, personales, de análisis de los datos..., para que permita al alumnado ir construyendo un razonamiento educativo, al tener que enfrentarse a una tarea profesional global que concluye con la elaboración escrita y presentación oral pública de un informe, elaborado cooperativamente dentro de un equipo. La modalidad formativa en la que se desarrolla esta tarea integradora de cada módulo, es el seminario que está constituido por unos doce estudiantes y un profesor o profesora que cumple una función de facilitación del proceso formativo mediante el planteamiento

de preguntas, el contraste de los saberes y el impulso al aprendizaje profundo. La AIM se aborda mediante metodologías denominadas “activas” que dirigen el aprendizaje del alumnado desde claves autodirectivas; entre ellas, se están utilizando el Aprendizaje Basado en Proyectos, el Aprendizaje Cooperativo, Aprendizaje Basado en Problemas, proceso de reflexión-acción en la línea de Investigación-Acción y Aprendizaje-Servicio (Arandia et al., 2014).

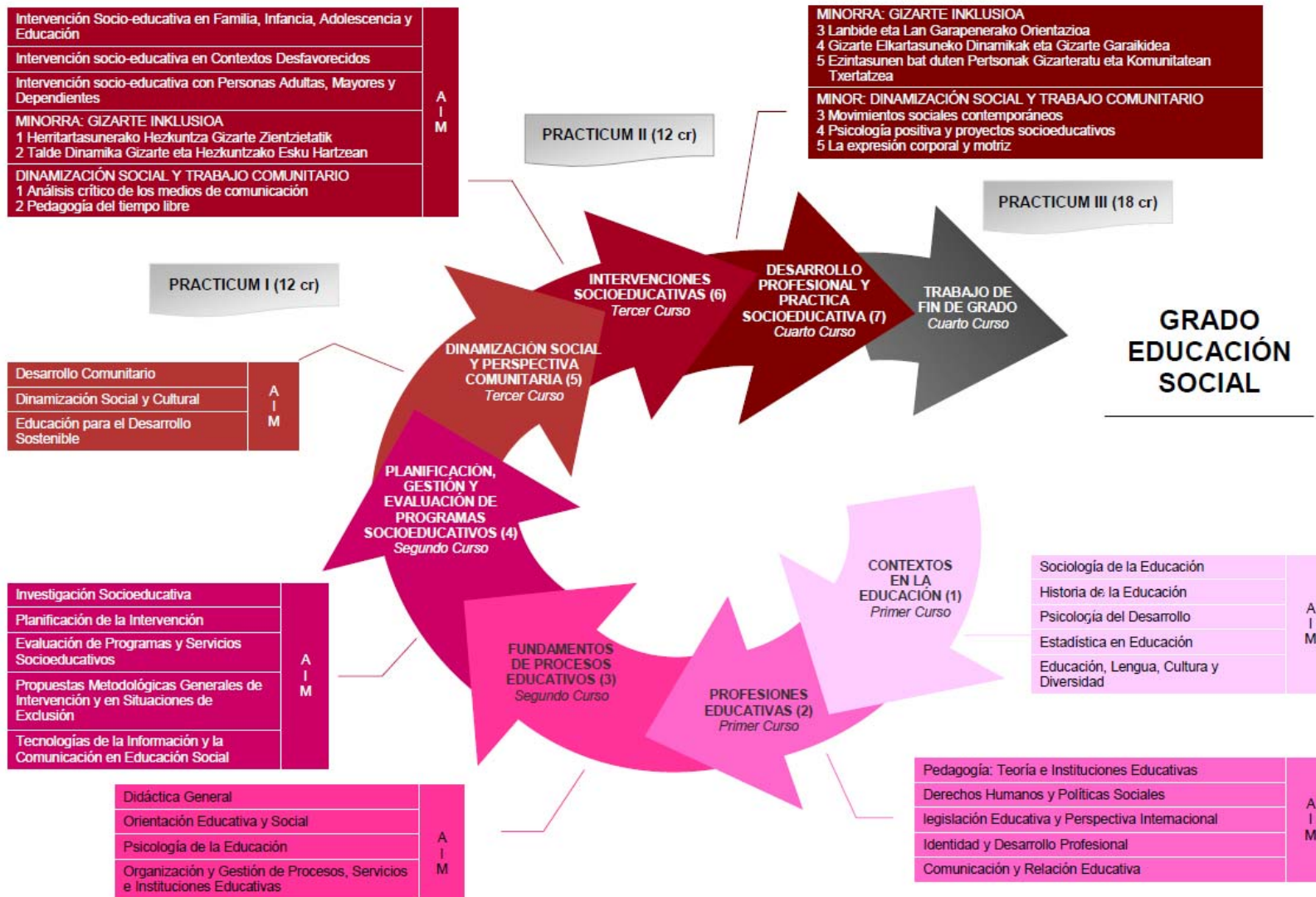


Fuente: Escuela de Magisterio de Bilbao (2015)

Figura 4.4. Estructura modular

3. *Kogizarte y koordina*. Se han creado estructuras de coordinación como Kogizarte y Koordina para apoyar la coherencia del proyecto y la intercomunicación entre los diversos módulos y agentes implicados en los mismos. KoGizarte es la estructura compuesta por la coordinadora del título, las coordinadoras de los módulos, los responsables de los diferentes Practicums, responsable del TFG, un alumno, un PAS y un miembro del equipo directivo. El objetivo de este grupo es que los cambios, innovaciones o reflexiones que se produzcan en un punto de esta estructura, trasciendan ese límite e incidan en los otros módulos y, por lo tanto, en todo el profesorado y alumnado de la titulación (Arandia et al., 2014). Por su parte, Koordina está compuesta por todo el equipo directivo, la administradora del centro y las tres personas coordinadoras de los tres títulos que se desarrollan en el centro.

4. *Consejo/observatorio de titulación.* La creación de un consejo de titulación, a modo de observatorio, en el que estén representados el profesorado, alumnado, profesionales e instituciones del campo de la Educación Social. Este Consejo pretende ser una estructura dinámica, que ponga en comunicación los espacios de la formación universitaria y del mundo profesional y sus prácticas; un lugar de encuentro que facilite y promueva el intercambio de información y genere sinergias de trabajo, con la finalidad de impulsar y transferir innovación orientada al futuro de la formación inicial, la formación permanente, la investigación y la mejora de las prácticas profesionales.

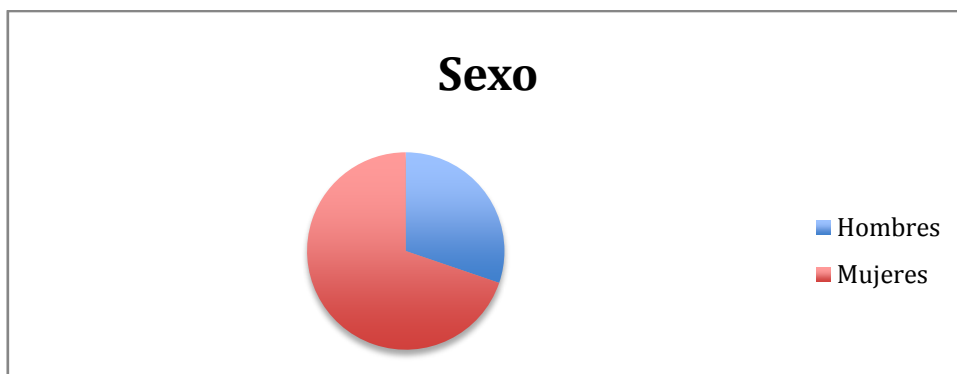


Fuente: Escuela de Magisterio de Bilbao (2015)

Figura 4.5. Organización curricular del Grado

4.3.2. Algunas características del profesorado y cultura docente en el Grado de Educación Social

En este apartado se va a caracterizar al grupo de docentes que han diseñado y puesto en marcha el Grado de Educación Social que se está analizando. En los siguientes cuadros y gráficos aparecen diferentes datos¹⁴ que describen a este grupo de docentes.



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 4.1. Sexo del profesorado

Situación Laboral	Número	Porcentaje
Estabilidad	31	64,58
Posibilidad de estabilidad	8	16,67
Sin perspectiva de estabilidad	9	18,75

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4.6. Distribución según estabilidad laboral del profesorado

¹⁴Estos datos han sido obtenidos de la página web de la Escuela Universitaria de Magisterio correspondientes al profesorado del Grado de Educación Social en el curso 2014/2015. Consultado el 10 de Febrero del 2015.

Tipo de Contrato	Número	Porcentaje
Catedrático	2	4,17
Titular Universidad	11	22,92
Titular de Escuela Universitaria	11	22,92
Agregado o Agregada	3	6,25
Colaborador o Colaboradora de Universidad	1	2,08
Colaborador o Colaboradora de Escuela Universitaria	3	6,25
Adjunto o Adjunta (Ayudante Doctor/a)	3	6,25
Ayudante de Universidad	2	4,17
Asociado o Asociada de Escuela Universitaria	2	4,17
Laboral Interino o interinade Universidad	8	16,67
Laboral interino o interina de Escuela Universitaria	2	4,17

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4.7. Tipo de contratación del profesorado

Se puede ver un colectivo mayoritariamente femenino (70,1%), bilingüe (60%) y en situación de estabilidad laboral (un 65 % de los y las docentes). Otro 16,5%, aunque en una situación de eventualidad por la tipología de contrato, tienen perspectiva de estabilizar su situación en el puesto que ocupan. Por último un 16,6 % de estos están ocupando puestos de sustitución y un 4,1% son plazas de Profesores o profesoras asociados. En el primer grupo de docentes con contratos permanentes, vemos una diversidad de tipologías de contratos. Predominan los de Profesor o Profesora Titular de Escuela (22,9%) y Profesor o Profesora titular de Universidad (22,9%). En menor cantidad, encontramos docentes con una contratación de Catedrático (2 casos), Agregado (3 casos), Colaborador de Escuela Universitaria (3 personas) y Colaborador de Universidad (1 persona). En el caso de los y las docentes con perspectivas de estabilidad, encontramos tres docentes adjuntos, dos ayudantes universitarios y dos Laborales Interinos con compromisos de tesis y acreditación con la Universidad.

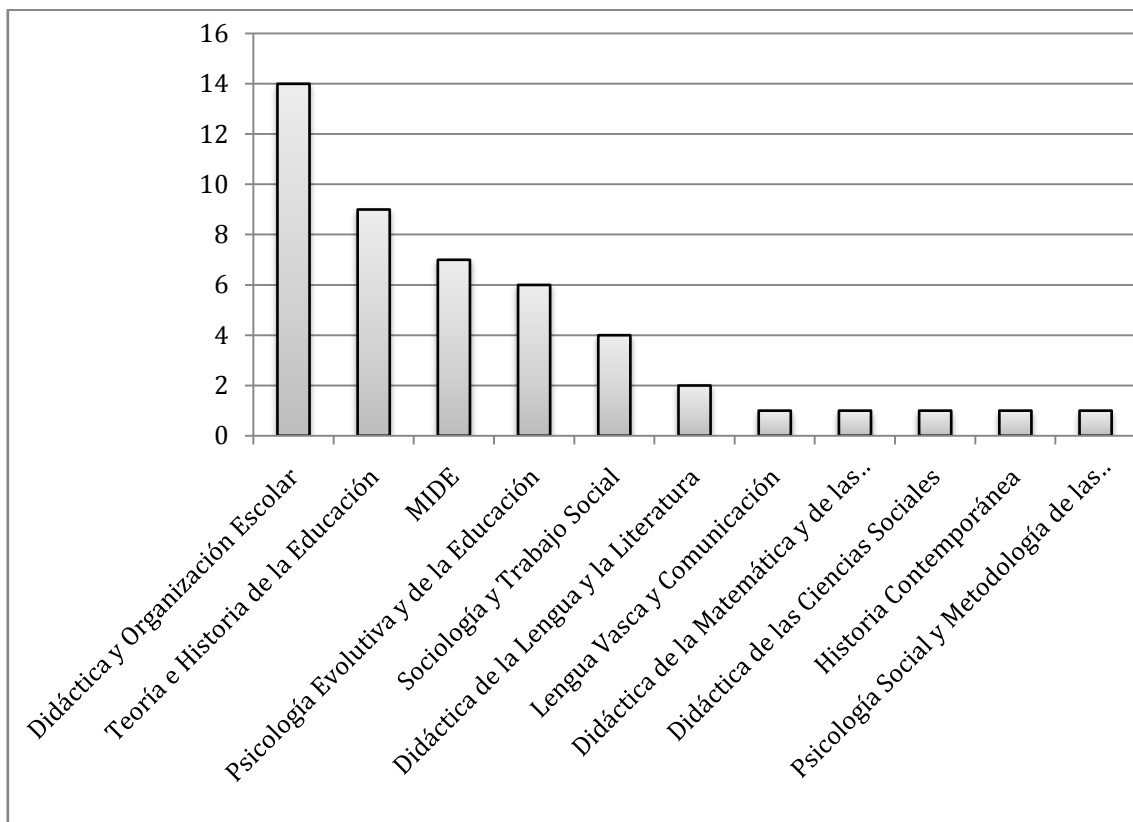
En relación al título de Doctor, es mayoritario el número de docentes que lo tienen, un 60 %. También es destacable el número de docentes, un total de 6 que están realizando la tesis doctoral, estando prevista su finalización en los dos próximos cursos. Entre ambos grupos, se llega a más de un 70 % de profesorado doctorado, de aquí a un breve periodo de tiempo.

Título de Doctor o Doctora	Número	Porcentaje
Doctores	29	60,42
Proceso de tesis	6	12,50
No doctores	19	39,58
Total	48	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4.8. Titulación de Doctor/a en el profesorado

El profesorado del Grado pertenece a 11 departamentos diferentes. Siendo mayoritarios los y las docentes de DOE (14 docentes), Teoría e Historia de la Educación (9 docentes), MIDE (8 docentes) y Psicología Evolutiva y de la Educación con 6 docentes cada uno. Con menor número encontramos los departamentos de Sociología (4), Didáctica de la lengua (2), y otros cuatro departamentos con un profesor o profesora cada uno.



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 4.2. Distribución según departamentos

Otro dato relevante es el referido a la relación del profesorado con el Grado y la Diplomatura de Educación Social. El mayor porcentaje (41%) corresponde a profesorado que proviene del inicio o comienzos de la diplomatura, en la década de los 90. Otro 15% también ha impartido docencia en la Diplomatura en los últimos años de esta, por lo que vemos que casi el 55% de los y las docentes han hecho la transición de la Diplomatura al Grado. No obstante, si a este 14,5% de profesores o profesoras que solo han dado en los últimos años, le añadimos el 12,5% de profesorado que se incorpora al Grado desde otras titulaciones, y en ocasiones Centros, y el 31,5% que se incorporan en su docencia al Grado de Educación Social, vemos que el porcentaje de personas que provienen de la anterior cultura docente (41,66%) y los que se incorporan al Grado (58,34%), es similar, estableciéndose una cultura docente en el nuevo Grado que se caracteriza por una presencia equilibrada y diversa de experiencia y novedad.

Relación con el Grado de Social	Docentes	Porcentaje
Desde el principio o comienzos de la Diplomatura de Educación Social	20	41,66
Imparten docencia en los últimos años de la Diplomatura	7	14,58
Proviene de otras titulaciones y/o centros	6	12,5
Nuevos en el Grado	15	31,25

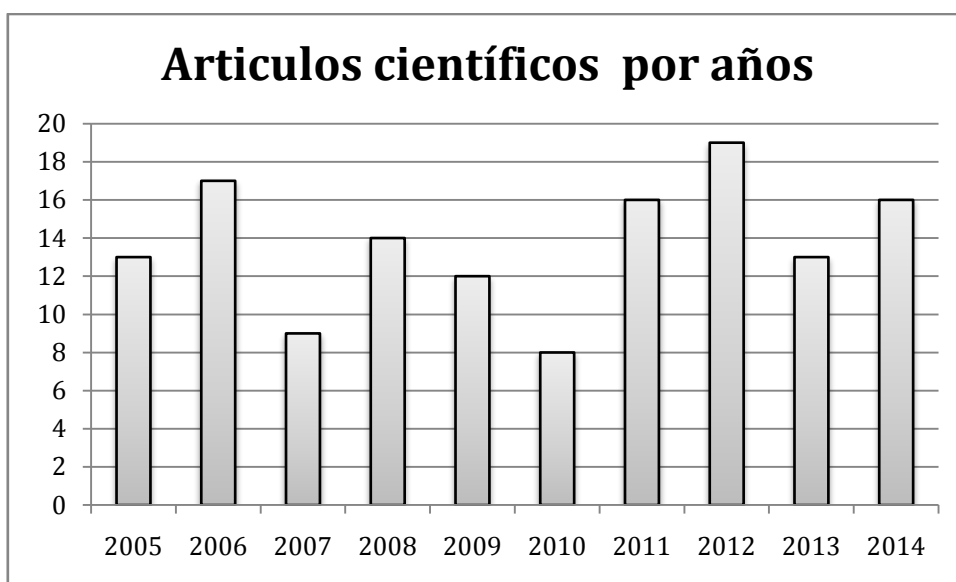
Fuente: Elaboración propia

Tabla 4.9. Trayectoria docente en el Grado de Educación Social

En relación al perfil de investigación y divulgación, los datos relacionados con las publicaciones en revistas científicas son los siguientes:

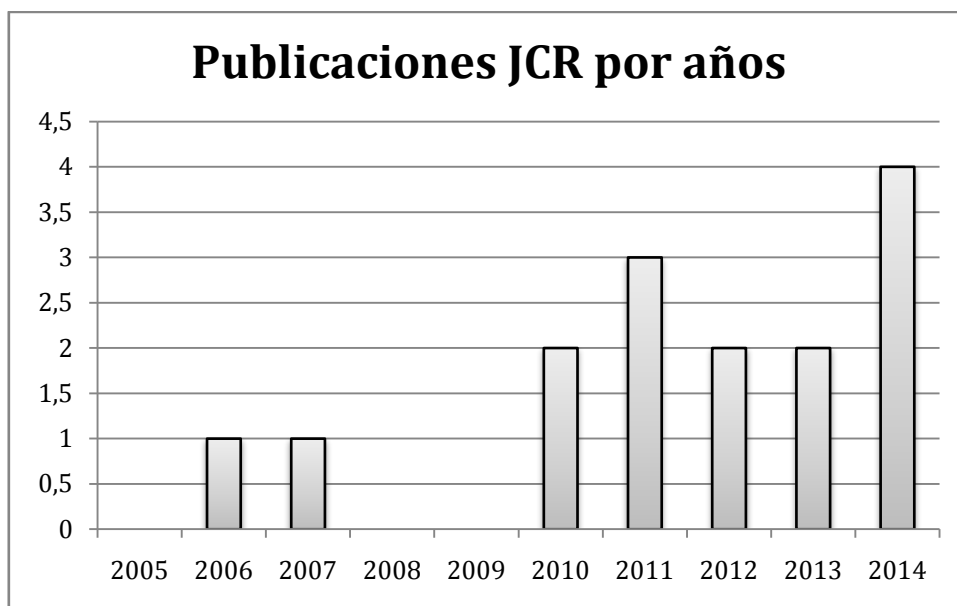
- Desde el año 2005 hasta el año 2014, los y las docentes que en la actualidad forman parte del Grado han publicado 136 artículos en revistas que aparecen en el portal de difusión de la producción científica hispana Dialnet y en la base de datos Web of Science.

- La mayoría de estos artículos (59%) tienen una relación directa con el área de la Educación Social. Del resto, un 30% tiene una afinidad indirecta, y un 12% tiene temáticas fuera de su área.
- El idioma mayoritario de publicación es el castellano (69%), seguido del euskera (19%) y del inglés (11%).
- La publicación por años, como se puede ver en el siguiente gráfico, es estable con una pequeña tendencia de aumento en los últimos cuatro años. En cambio, esta evolución en los artículos JCR muestra una tendencia al alza en los últimos cinco años, siendo casi inexistentes en los años anteriores.



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 4.3. Artículos científicos publicados por el profesorado (2005-2014)



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 4.4. Artículos JCR publicados por el profesorado (2005-2014)

En la siguiente tabla, se pueden observar los resultados relativos al número de artículos por docentes. Se puede apreciar como hay un equilibrio entre los que tienen una situación de estabilidad y los que no. Relativo al grupo que no ha publicado en estos últimos años (12), los que han publicado entre 1 y cuatro artículos (18), y los que han publicado 5 o más (15). Por lo tanto se puede apuntar una cultura docente relativa a este aspecto, repartida entre un grupo de docentes que ha asumido en la última década esta función investigadora y de divulgación dentro de su quehacer diario, y otro grupo centrado exclusivamente en su docencia. Otro dato significativo que refleja esta diferencia es como los cinco docentes (menos del 10%) con más artículos publicados, han escrito 50 artículos, el 37% del total.

	Docentes	No estables	Estables
o Publicaciones	12	5	7
1-4 pub	18	8	10
5 o mas	15	3	12

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4.10. Distribución por número de publicaciones científicas del profesorado

Un último dato relativo a este ámbito está relacionado con el poco número de artículos escritos (21) por varios docentes del Grado. El resto, la gran mayoría, han sido

escritos por docentes del Grado con otros colegas mayoritariamente de la UPV/EHU, pero de otros Centros o disciplinas. Esto nos dibuja una cultura poco colaborativa entre el profesorado del Grado, en este ámbito. Si profundizamos en la tendencia a lo largo de esta última década, podemos apreciar un cambio de tendencia. Si hasta el año 2009, estos artículos en colaboración habían sido escritos por tres docentes; a partir de este año, el número de docentes del Grado que han escrito conjuntamente artículos, ha sido de 16.

Otro indicador de la realidad y evolución de la función investigadora dentro del caso analizado, es el del número y características de las investigaciones o proyectos de innovación docente en los que participan varios y varias docentes del Grado. En la siguiente tabla, se puede observar la evolución en el número y conformación de estos, desde el inicio del Grado hasta la actualidad. Cómo se puede apreciar, hay un importante cambio no solo en el número de proyectos, sino también en la composición y heterogeneidad de ellos; y sobre todo, en el número de profesorado novel o sin estabilidad laboral que se incorpora a ellos y la presencia de profesionales y alumnado.

	Feb. 2011	Feb. 2015
Proyectos de Innovación Educativa	2	4
Proyectos de investigación locales o estatales	1	3
Proyectos de investigación Europeos	1	2
Grupos consolidados	0	2
Profesorado estable que participa	9	12
Profesorado no estable que participa	2	9
Proyectos en los que participan profesionales de la acción socioeducativa	3	8
Proyectos en los que participa alumnado.	1	6

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4.11. Evolución de los proyectos de investigación e innovación

Otro aspecto relevante a la hora de caracterizar el profesorado y la cultura docente es la identificación de las sinergias y potencialidades, así como obstáculos y

resistencias, que generan la posibilidad concreta de cambio, sobre todo como es en este caso, cuando se trata de una Innovación de calado que afecta a todo el profesorado del Grado y no solo a una parte. Algunas de las potencialidades y caldo de cultivo que encontramos dentro de este proceso de innovación curricular son:

- Un profesorado implicado e interesado en la mejora de la formación. Datos como el gran porcentaje de docentes que han participado en los diferentes procesos de formación y reflexión para la implantación de la EEES en la UPV/EHU, son reflejo de ello.
- Fuerte presencia de las metodologías activas en varias de las asignaturas que se impartían en la titulación.
- Experiencias puntuales de coordinación y trabajo conjunto, con objetivo de romper con la dispersión y en ocasiones solapamiento, derivados de la autonomía total, y en ocasiones coordinación nula, de los y las docentes de cada asignatura.
- Una cultura docente abierta al trabajo entre docentes de diferentes departamentos que no tenían siempre una relación muy intensa con la titulación. Se primaba la capacidad personal y compromiso con la titulación y la profesión, ante el área de conocimiento concreto. Aquí hay experiencias concretas, como durante años la existencia de una subdirección de Educación Social, señaladas como buenas prácticas que posibilitaron un dinamismo en el título no solo en lo relativo a la docencia formal, sino también a la relación con las entidades en prácticas.
- Un liderazgo fuerte de un grupo de docentes implicadas no solo con la docencia, sino con procesos de investigación en el ámbito de la Educación Social, que han sabido tirar, contagiar y generar sinergias, para conseguir un liderazgo más amplio de docentes. Estas han impulsado la reflexión y puesta en marcha de las posibilidades y oportunidades que conllevaba la adaptación al EEES.
- Un profesorado diverso con diferentes trayectorias profesionales y docentes relacionadas con el ámbito de la formación de educadores y educadoras sociales.

- El intenso trabajo que realizaron docentes, alumnos y educadores sociales del Colegio Profesional para identificar las competencias que en la sociedad actual deberían de desarrollar los alumnos y alumnas de Educación Social.

Algunas de las dificultades en su comienzo y desarrollo, las podemos encontrar en:

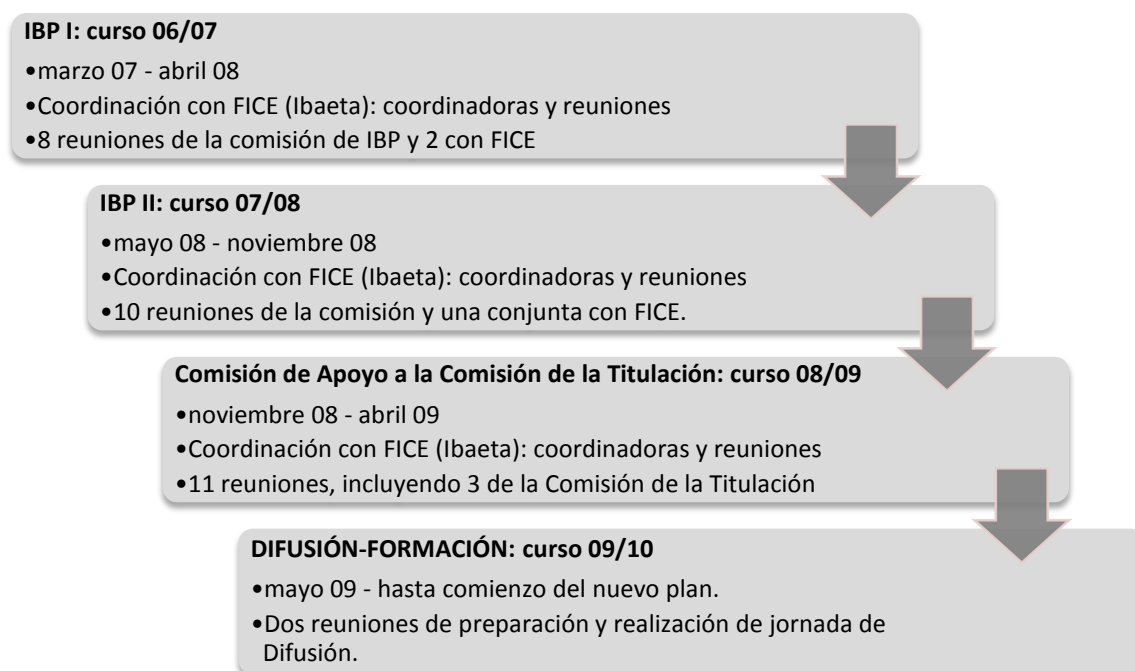
- Profesorado socializado en otro tipo de enseñanza con miedos y resistencias ante un cambio brusco como el que se pretendía dar. En algunos casos la sensación de que se ponía en cuestión la importante labor realizada hasta el momento.
- Rencillas históricas entre personas de diferentes departamentos o culturas docentes. En ellas podemos ver desde cuestiones labores, pedagógicas a ideológicas.
- Diferentes visiones sobre el desarrollo e intensidad de la propuesta de innovación trabajada.
- Un porcentaje pequeño de profesores y profesoras con una realidad de trabajo intenso en el área de la investigación y divulgación en Educación Social.
- Tensiones entre los departamentos para el reparto de las asignaturas y docencia proveniente del diseño. A su vez, esta estructura departamental chocaba con las nuevas necesidades que la innovación curricular del Grado planteaba.
- En algunos casos, falta de formación relacionada con el nuevo planteamiento pedagógico que se quería implementar y llevar a cabo.
- Aunque la mayoría del profesorado se encuentra en una situación de estabilidad, los casos de precariedad, de bajas, y de una menor estabilidad del profesorado en la línea de euskera, han provocado cambios constantes de docentes en algunas asignaturas, con las dificultades que esto conlleva.

En relación al proceso de diseño, una dificultad relatada por diferentes docentes, y que luego será profundizada en el apartado de resultados, está relacionada con los procesos de comunicación, representación y socialización. Aunque el proceso se realizara de una manera horizontal con la participación de todas las personas interesadas, y posteriormente con representantes de todos los departamentos, no siempre se logró que la información fluyera, con una ida y vuelta permanente con todo el profesorado. Un grupo importante de docentes ha manifestado una visión de un

proceso unidireccional, en el que no participa todo el profesorado, y que en un momento dado, se acepta y es vivida como una imposición por los y las docentes que no han estado en el proceso o que no están informados del calado de las propuestas.

4.3.3. El proceso de diseño del Grado

En este apartado se va a describir el intenso trabajo y los pasos que se llevaron a cabo en el procedimiento del diseño del título que se ha citado en varias ocasiones. Este proceso fue liderado por las coordinadoras de Bilbao y Donostia, y se llevó a cabo a través del trabajo conjunto entre diferentes docentes y profesionales del Colegio de Educadores Sociales del País Vasco.



Fuente: Elaboración propia

Figura 4.6. Fases del proceso de diseño del Grado

Como se puede detectar en la anterior figura, en marzo del 2007, comienza el proceso de diseño del Grado dentro del Programa IBP1. Este Programa, como se ha explicado en apartados anteriores, es impulsado en el curso 2006-2007 por el Vicerrectorado de Calidad e Innovación Docente de la UPV/EHU con el *objetivo de impulsar y apoyar a grupos de profesorado en la elaboración de las propuestas de las titulaciones*. La participación en el programa IBP se aprueba en la Junta de Escuela el 20 de diciembre de 2006 y se realiza hasta noviembre del 2007 a través de un trabajo

coordinado con FICE y 6 reuniones dentro del grupo de Bilbao y otras dos con el grupo de FICE. Los integrantes de este grupo son: la coordinadora de la comisión, una asesora del SAE, un representante de la Dirección del Centro, un asesor de la Cátedra de Calidad, representantes de la comisión de Euskera, de los diferentes departamentos, del alumnado y del Colegio de Educadores/as Sociales. Las tareas realizadas en estos cuatro meses son:

- Formulación de las competencias generales.
- Elaboración de un documento sobre la identidad de la Educación Social.
- Comparación entre las competencias propuestas por distintos organismos.
- Comparación entre perfil, identidad, funciones y competencias.
- Justificación de la Titulación.
- Encuestas a profesorado, alumnado, entidades...
- Contacto con otras universidades, entidades, administración...
- Difusión al profesorado y alumnado

Este proceso continua con el Programa IBP II en el curso 2007/2008, de mayo a noviembre del 2008. El modelo de trabajo, el número de reuniones y proceso llevado a cabo es similar al del IBP 1, manteniéndose con algunos cambios, la mayoría de integrantes del grupo de trabajo. El proceso de IBP II ayuda a la construcción del diseño del título. En este periodo las tareas realizadas son:

- Formulación consensuada de competencias a partir de los dos documentos generados de IBP I en los dos centros.
- Estudio de distintas propuestas de titulación y documentos relacionados
- Acercamiento a la estructura modular y propuesta de titulación ad hoc.
- Propuesta de los dos primeros módulos, incluyendo materias y tareas interdisciplinares.

Con la finalización del IBP 2, comienza el trabajo de la Comisión de la Titulación en el Diseño del nuevo Grado. En concreto se trabaja desde noviembre del 2008 hasta el 2009. Se continua con un proceso de reuniones, coordinado con FICE. Una vez se finalizan los acuerdos con FICE, las tareas se realizan paralelamente en grupos

pequeños. Los y las participantes de esta Comisión de titulación en Bilbao son los mismos que las del IPB 2 y las tareas realizadas son:

- Diseño del resto de los módulos a partir de propuestas del Colegio, Departamentos, otras Universidades...
- Formulación de las competencias a alcanzar en cada módulo.
- Formulación de las tareas interdisciplinares más adecuadas en función de las competencias a desarrollar en cada módulo.
- Determinación de las materias más adecuadas en función de las competencias a desarrollar en cada módulo.
- Diseño del Practicum, a partir de la propuesta de la Comisión de Practicum.
- Diseño del Trabajo Fin de Grado.
- Elaboración de documentos que justifican, describen y definen tanto la titulación como los módulos.
- Determinación de los Minor, a partir de las propuestas de los departamentos.

El diseño de titulación que surge de este proceso, es aprobado por los diferentes departamentos que van a impartir docencia en el Grado y por la Junta de Escuela. Este diseño incorpora definitivamente, como se ha citado y desarrollado anteriormente: la estructura modular, la actividad interdisciplinar de modulo, la coordinación y el consejo de Titulación como novedades a las que hay que darle contenido.

A partir de mayo del 2009, se comienza la fase de difusión y formación. Por un lado, se comienza una formación de todo el profesorado de la Escuela en relación a la tarea interdisciplinar, por otro lado, se comienza a formar los primeros equipos docentes del primer curso en el que se va a poner en marcha el nuevo plan, y por último, se trabaja la difusión e información con todo el profesorado.

4.3.4. Difusión y puesta en marcha de la innovación curricular

Para finalizar este capítulo de contextualización del objeto de estudio de este trabajo doctoral, vamos a aportar algunos datos que nos ayuden a entender el proceso de socialización, puesta en marcha y desarrollo de la innovación curricular iniciada en el curso 2009/2010 hasta la actualidad.

En una reunión de socialización y difusión de esta innovación curricular, celebrada el 17 de junio del 2009, y en el que participan 28 docentes, se identifican los siguientes valores del diseño a implementar (Ver cuadro 4.1),

VALORES DEL DISEÑO DE GRADO.

- Visión interdisciplinar
- Práctico porque está contextualizado (relación con el Colegio)
- Coordinación: permite salir del individualismo
- Beneficio individual y colectivo
- Innovador
- Coherencia y unidad (punto de vista del alumnado)
- Bien estructurado
- Concepto de educación y no de instrucción
- Buen comienzo y estimulador
- Potencia la participación y la motivación
- Supone un cambio cultural con efecto multiplicador
- Responde a las necesidades de los colectivos del centro
- Responde a la responsabilidad social de la universidad
- La apuesta por lo comunitario responde a las necesidades del siglo XXI.
- Dirigida a núcleos reales de empleabilidad
- Visión sistémica de la realidad y se fomenta un punto de vista de la intervención más holístico.
- Cambio necesario luego, mejor acompañados, en equipo
Ilusionante, más rico
- Conexión con agentes sociales

Fuente: Acta de sesión de socialización (2009)

Cuadro 4.1. Valores identificados en el diseño de Grado

A partir de los valores destacados, podemos observar un cambio importante a la hora de entender la formación de los futuros educadores en un nuevo contexto social donde la intersdisciplinariedad, la conexión con el mundo profesional y la apuesta por nuevas formas de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje tienen una gran importancia. Junto con estos valores, también se identifican dificultades y se proponen diferentes medidas para hacerles frente (Ver cuadro 4.2).

DIMENSIONES	DIFICULTADES	MODOS DE AFRONTARLAS
1) CAMBIO CULTURAL	Buscar y trabajar desde la interdisciplinariedad	Grupos de trabajo y seminarios de módulos
	Cambio de mentalidad que afecte a todos	Establecer un clima apropiado Foros de debate Mejorar la comunicación entre el profesorado
	Capacidad de trabajar en equipo	Organización y coordinación del profesorado. Crear grupos de trabajo por curso cada seis meses. Crear tiempos y espacios Buscar lo positivo a las distintas formas de trabajar Modelo de no censura Buscar los puntos en común entre las personas menos afines Trabajar la capacidad de trabajar en equipo con alguna persona experta en grupos. Ir poco a poco
	Cultura del alumnado que accede	Información sobre la titulación al inicio del curso Formación inicial al alumnado que les acerque a la cultura de nuevos modos de hacer (curso cero?) Formar al profesorado en metodologías de protección y acompañamiento, cuidado y supervisión.
2) RESISTENCIAS	Afrontar al profesorado que no se ciña a este modelo.	Buscar los puntos en común entre las personas menos afines Modelo de no censura
	Miedos, resistencias al cambio	Conseguir apoyo institucional que hará posible cambios organizativos (ratios...): - Reunión con rector para que tomen conciencia de que es una propuesta inédita. - Habría que presentarlo como un Proyecto con tratamiento experimental y ver cómo encaja en la oferta universitaria
3) METODOLOGÍA Y EVALUACIÓN	Trabajar las dimensiones socioafectivas y evaluarlas.	Reflexionar sobre el tema. Evaluando por competencias se incluye esta dimensión.
	Aplicación de nuevas tecnologías	Formar al profesorado en herramientas para impulsar otros modos de aprendizaje y motivación.
4) ORGANIZACIÓN	Ratio alumnado/profesorado El alumnado que no viene a clase Convivencia con otras titulaciones	Contemplar la semipresencialidad Pensar en algún tipo de proyecto en lugar de examen final. Espacios y tiempos para todo el profesorado (también Infantil y Primaria...)
5) DINAMIZACIÓN	Labor y figura del coordinador de módulo	La figura de coordinación rotatoria Formación específica para desarrollar la función de coordinación
	No garantiza la no repetición; imperialismo de las pedagogías. Dificultad de coordinación en todas las dimensiones de tiempos y espacios.	Coordinación Creación de tiempos y espacios: quedar simultáneamente un día a la semana Hacer peticiones para la creación de los grupos de formación (Esto encajaría dentro del Proyecto)

Fuente: Acta de sesión de socialización (2009)

Cuadro 4.2. Dificultades y modos de afrontar la puesta en marcha de la innovación

Este mapa de las dificultades y modos de afrontarlas, coincide con el trabajo que se realiza y desarrolla por parte de los equipos docentes y la coordinación del Grado desde el comienzo hasta la actualidad. Cómo se analiza en el apartado de resultados, algunas de las estrategias y acciones para el desarrollo de esta innovación curricular han sido:

- La constitución y desarrollo de los equipos docentes de módulo. Un proceso que ha necesitado de un reconocimiento entre distintos profesionales con diversas trayectorias que hasta el momento no habían trabajado juntos. Posibilitar un clima de confianza y seguridad para ir generando un trabajo en equipo a través de consensos y aprendizajes. También una labor constante ha sido el trabajo con el alumnado para hacerle comprender e introducirle en esta nueva forma de entender la docencia y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por último, en este ámbito han sido clave los procesos de dinamización a través del desarrollo de la figura de coordinación de módulo y de coordinación de titulación.
- Asumir e integrar las resistencias que han ido apareciendo a lo largo del proceso por parte de docentes que no se han visto reflejados en este cambio cultural que se planteaba, o muy críticos con la falta de recursos institucionales para llevarlo a cabo. Esto ha requerido un permanente trabajo para dialogar e integrar la diversidad, e interceder con el nivel institucional para conseguir los recursos y condiciones necesarias para llevarlo a cabo.
- El desarrollo y puesta en marcha de nuevas metodologías basadas en la interdisciplinariedad y el aprendizaje activo, así como su evaluación, han sido una constante preocupación en este proceso. Ello ha remitido a una necesaria formación por parte de los y las docentes en diferentes planos. En primer lugar, la formación individual en procesos como ERAGIN por parte de algunos y algunas docentes. En segundo lugar, el desarrollo de un proceso de formación de todo el profesorado de la Escuela de Magisterio relacionado con la implementación de la metodología de Aprendizaje Basado en problemas. Y por último una reflexión y aprendizaje permanente por parte de cada equipo docente al hilo de las necesidades y cuestiones que su implementación ha ido planteando.

Como se planteaba anteriormente, en el apartado de resultados se profundiza en el desarrollo de estos procesos, así como en su incidencia en la identidad y cultura docente del profesorado del Grado de Educación Social; en los logros pero también dificultades y retos a afrontar en un futuro próximo, entre ellos, el que actualmente supone la acreditación del Grado y su permanencia, con una auditoría que está prevista en Mayo del 2015.

4.4. A modo de conclusiones

A lo largo de este capítulo, se ha podido ver la importancia que tiene el contexto cercano en el que se desarrolla una innovación educativa, en este caso la realizada en el Grado de Educación Social. Entender esta, pasa por contextualizarla dentro de la Universidad en la que se inserta (UPV/EHU) y sus características. Ser la Universidad de referencia en el territorio por número de alumnado y labor investigadora, y ser la única pública, hace que uno de los ejes principales de su labor sea responder necesariamente a las necesidades de la formación de los futuros profesionales del País Vasco, que en su mayoría se van a formar en esta. Sin duda, esta vocación por la formación de los futuros profesionales, así como su conexión con el tejido social y económico del territorio, son elementos importantes a la hora de entender la innovación que se describe y analiza en esta Tesis.

A su vez, esta innovación no se puede comprender sin insertarla dentro del proceso impulsado por la UPV/EHU en la adaptación al EEES. Las diferentes iniciativas descritas a lo largo del capítulo (AICRI, SICRE, IBP) para la adaptación de las titulaciones al EEES, así como las posteriores (BEHATU, ERAGIN, EHUNDU e IKD) han generado, en un grupo importante de docentes, un clima favorable a la reflexión sobre los retos y oportunidades

que plantea la adaptación al EEES. Un grupo de docentes de diferentes titulaciones y disciplinas que durante un tiempo han compartido inquietudes y reflexiones de cara a su implementación en las asignaturas y titulaciones. Este clima, junto a lo que ha supuesto el modelo IKD de horizonte, más allá de la adaptación al EEES como comprensión de lo que supone enseñar y aprender en la sociedad actual y en el contexto social, ha posibilitado una cultura abierta a la innovación que ha ido impregnando en diferentes extractos, el profesorado, entre ellos y ellas a docentes que han participado y provenían de la diplomatura de Educación Social. Estas sinergias y conocimiento generado han sido claves para adaptar y concretar este marco y reflexiones en la innovación curricular del Grado de Educación Social.

Otra conclusión de este capítulo es la importancia que tiene en cualquier proceso de innovación la necesaria conexión de diferentes factores que se dan en un mismo espacio de tiempo. El anteriormente citado proceso de adaptación al EEES en la UPV/EHU, pero también una dirección del Centro que impulsa esta reflexión, así como procesos de investigación en el que participaban profesionales y profesores y la coincidencia (búsqueda) en el tiempo de referentes teóricos para la elaboración de la propuesta de innovación como eran los modulares planteados por Zabalza, demuestra la importancia que tiene la relación y la conexión en estos procesos de innovación.

También es importante resaltar el calado y profundidad de la innovación descrita, teniendo en cuenta los citados, en varias ocasiones, ejes de esta. Unos ejes que movilizan cambios en distintos ámbitos como el trabajo colaborativo entre docentes (equipos de módulo), currículum interdisciplinar e integrado y trabajo colaborativo en los estudiantes (Actividad interdisciplinar de Módulo), en el liderazgo y nuevas formas de organización (Coordinadoras de módulo y equipo de coordinación de la titulación) y la relación con el mundo profesional (Consejo de titulación). Esto ha supuesto un cambio de calado en la

formación de los futuros educadores sociales. Y también ha requerido, tal y como se verá en el siguiente capítulo, dar pasos paulatinos para ir desarrollando cada una de ellas.

En relación a los datos del profesorado que desarrolla la innovación, se puede observar una cultura y clima favorables para su puesta en marcha. Un profesorado en su mayoría estable o con visos de estabilidad, con una trayectoria de implicación docente y parte de él, con una importante labor de investigación y divulgación, son las bases que han permitido el gran trabajo realizado en su diseño y posteriormente en su puesta en marcha. También una pluralidad de departamentos y trayectorias entre docentes que venían de la diplomatura y los que se han incorporado al Grado, ha permitido un clima que ha favorecido una diversidad y complementariedad necesaria en estos procesos. Por último, como se ha citado en este capítulo, toda innovación plantea una serie de posibilidades que vienen del trabajo conjunto y de las alianzas que se han construido anteriormente, y también de elementos dificultadores que deben de tenerse en cuenta.

La gestión de ambos aspectos ha sido una constante en la puesta en marcha y desarrollo de la innovación.

Por último, finalizar este apartado de conclusiones, con una evidencia. Ninguna innovación de calado es fruto de la labor de un día. Como se ha podido ver solo el proceso de imaginarla, pensarla, concretarla y plasmarla en un diseño de innovación curricular concreto, ha sido el fruto de cuatro años de trabajo por parte de diferentes docentes, profesionales y alumnos. Un proceso de aprendizaje, creatividad pero también lleno de dificultades y obstáculos a los que se han tenido que hacer frente. Esto, en el proceso de diseño y puesta en marcha, y también en su desarrollo, como se analiza en el siguiente capítulo de resultados.

CAPITULO V

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.

Enseñar exige alegría y esperanza (...) Hay una relación entre la alegría necesaria para la actividad educativa y la esperanza. La esperanza de que profesor y alumnos, podemos juntos aprender, enseñar, inquietarnos, producir y juntos igualmente resistir a los obstáculos que se oponen a nuestra alegría.

Paulo Freire (1997). Pedagogía de la autonomía.

5.1. Introducción

En estas últimas dos décadas han proliferado nuevas investigaciones en el campo de la identidad docente. Son diferentes los enfoques al abordar esta materia, y aunque gran parte de estas investigaciones se han desarrollado en los niveles de Educación Primaria y Secundaria, no son pocas las realizadas en el ámbito universitario. Ya se ha planteado que detrás de este interés científico e institucional está la cuestión clave de que comprender las identidades docentes parece ser un paso previo necesario para cualquier cambio y desarrollo profesional e institucional: los procesos de cambio educativo profundos no pueden resolverse solamente con cambios metodológicos u organizativos, sino que son necesarias transformaciones en las formas de entender y hacer del profesorado. Es necesario un cambio en su concepción educativa y su papel en esta.

Esta tesis entiende la identidad docente como un proceso complejo, en el que intervienen diferentes factores que le permiten no solamente entender(se) como docente sino, también, interactuar con un entorno complejo y cambiante que, a su vez, le influye. Es importante esta idea de la identidad no solo como cognición, sino también como la praxis derivada de esta es importante: cuando se habla de identidad no nos referimos a solo lo que el y la docente piensa, siente o entiende del significado de su trabajo y del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también a su práctica concreta. Así mismo, es importante recalcar que la identidad docente universitaria tiene una serie de características comunes, pero también diferencias evidentes con las de los y las docentes en otras etapas educativas. Por ello, se utiliza en ocasiones el término identidad docente universitaria y en otros el de identidad académica. En ambos casos, nos referimos a la misma realidad conceptual y una identidad profesional. Aquellos autores que utilizan el concepto de identidad docente universitaria asumen que engloba el resto de funciones como la investigadora, gestora, comunicativa...; por su parte, los que hablan de identidad académica dejan claro que el trabajo de un profesor o profesora de universidad es más

que la docencia, aunque a su vez, destacan el papel central que ocupa en su trabajo. A partir de aquí las diferencias y la heterogeneidad es muy grande, por regiones, universidades, e incluso dentro de una misma universidad. Por ello a lo largo del capítulo se van a utilizar indistintamente ambos términos: identidad docente universitaria e identidad académica.

Como se ha visto en el marco teórico, son diferentes los enfoques, la naturaleza y construcción de la identidad docente universitaria según los distintos estudios a nivel internacional. Si el objetivo de esta tesis es analizar cómo opera la identidad docente en procesos de cambio, parece claro que es importante realizar un primer acercamiento a la construcción identitaria desde la mirada de los y las docentes que forman parte del caso. Esta es la primera parte de este capítulo de resultados. En la segunda parte se analiza cómo esta influye y se ve influenciada por los elementos centrales de la innovación curricular estudiada: los equipos docentes, la actividad interdisciplinar modular y la creación de una nueva figura como la coordinación de módulo. En un tercer apartado, se analiza desde una mirada global el proceso de innovación y su incidencia en las identidades y cultura docente.

5.2. La construcción identitaria

5.2.1 Factores en esta construcción

No hay solamente un factor presente en este proceso: de una manera dinámica y compleja, toda una serie de factores interactúan, afectan y son afectados a su vez. En la siguiente figura se observan los factores identificados.



Fuente: Elaboración propia.

Figura 5.1 . Factores presentes en la construcción y cambio identitario docente

5.2.1.1. Cambios Sociales

Los *cambios sociales* son el factor más global y externo que condiciona y del que participan los y las docentes. Hoy día, además, estos cambios, aparte de su gran calado, se están produciendo a una velocidad mucho mayor que en otros momentos históricos. Los y las diferentes docentes entrevistados aluden reiteradamente a estos cambios y al modo en que están afectando a su forma de entender la profesión.

Citaremos en primer lugar el cambio relacionado con el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación. Los y las docentes tienen la sensación de que estas marcan un antes y un después en su modo de trabajar: pueden pretender, por ejemplo, seguir muy de cerca la producción científica en las áreas en las que estaban especializados, para verse ahora bombardeados y sobrepasados por la cantidad de información nueva. Para algunos, se ha pasado de profundizar y especializarse, a un escenario en el que solo se puede gestionar toda esta información nueva, mirándola por

encima, intentando ordenarla y pudiendo, en muy pocos casos, profundizar en ella. Una de las docentes lo explica así:

Sí, yo la mayor diferencia que veo desde hace veintitantos años ahora, era que tú entrabas en un departamento, tenías un ámbito de trabajo que se correspondía con una asignatura, como mucho con dos, pero que estaban muy relacionadas y tú podías estar al día de lo último que salía en el área a nivel nacional y a nivel internacional (..) tenías sobre lo tuyo una seguridad, ... pero luego yo he visto que a través de todo este proceso... puede ser un proceso personal ... lo que yo he visto ha sido una dispersión (...) si antes te estabas especializando en algo pues ahora no te especializas o semiespecializas en general y en un poco en todo, y esto crea un poco de incertidumbre y habiendo hecho el anterior proceso, pues un poco de insatisfacción (...) ... antes tenía desde bibliotecarios basados en las revistas especializadas de los índices que yo estaba trabajando y a mí me llegaban de todos lados todos los índices y yo ahí podía profundizar en esto ...ahora pasa que tienes un acceso fácil a la información, pero el problema no es tener a mano la información, sino tener tiempo para parar, para entrar en ella, porque al final lo que me pasa es que tengo cajones llenos de información que al final están guardados ... (FC1ED1)

Otro aspecto sociológico de cambio social es el perfil del alumnado. Se aprecia el cambio en sus motivaciones, sus formas de hacer, sus potencialidades y límites; no son los mismos que los que manifestaba el alumnado de hace una, dos o tres décadas. Esta cuestión plantea una crisis en relación con las formas de enseñar y aprender para que se adecuen a este nuevo perfil. Parece claro que no sirve – no en su totalidad, al menos - el planteamiento de enseñanza que históricamente ha imperado, basado en un modelo unidireccional, expositivo y centrado en los conocimientos. Pero no parece fácil saber qué es lo que necesitan las nuevas generaciones de alumnos que se incorporan a la universidad. El cambio en el perfil del alumnado y sus necesidades influye y cuestiona la identidad que los y las docentes han construido durante años de profesión. También cuestiona la del profesorado novel, que se está construyendo tomando de referencia la trayectoria que han tenido como alumnos y alumnas. Replantea los roles y saberes pedagógicos desarrollados, y en ocasiones, también el propio sentimiento de valía.

Los alumnos son una evidencia patente, ellos han cambiado. Han cambiado radicalmente y tú no puedes trabajar con ellos del mismo modo. Mira yo recuerdo, y hará diez años, fue profético, supongo que lo conoces, Álvaro Marchesi... él es profesor de universidad. Y en una charla que nos daba a colegas, a profesores de universidad, me acuerdo que nos dijo..."Dentro de diez años vuestros alumnos en la universidad no aguantarán un discurso verbal sostenido más allá de diez minutos." Y nosotros lo que hacíamos en aquella época era discurso verbal sostenido permanente. Es decir, clase magistral, que además bueno...teníamos una fuerte convicción en que...si tú organizabas bien las ideas, eras capaz

de explicitarlas con claridad, transmitir las con entusiasmo, aquello operaría, en fin, en un aprendizaje automático en tu alumno, ¿no? Y lo creíamos, yo al menos, con toda la fe. Y solamente cuando yo me impliqué en procesos de aprendizaje de nuevas metodologías, empecé a creerme aquello que decían que se aprende haciendo...o que se aprende experimentando, mucho más eficaz que aquello que se aprende simplemente por transmisión. (FC1ED10)

Este cambio en el perfil del alumnado es un terreno que suscita posturas encontradas. Para algunos y algunas docentes, esta percepción se repite generación tras generación, y se hace necesario ponerla en cuestión e intentar diferenciar lo que tiene de cambio real y de brecha generacional. En muchos casos se plantean sensaciones y percepciones, no solamente relacionadas con el alumnado, sino también con el grupo docente que las incita a través de una menor exigencia, de encontrarnos en un escenario “postmoderno” en el que el alumnado actual no da el mismo valor al conocimiento y al esfuerzo que el de anteriores décadas. Un alumnado que tiene una percepción de que el conocimiento conceptual y teórico no es tan importante frente al de carácter práctico. Un alumnado que está convencido de que cualquier medio de conseguir la información o aprobar es válido: el hacer y el aprobar tienen más importancia que el aprender y construir críticamente este conocimiento.

En el otro extremo, encontramos quienes opinan que este nuevo alumnado es más crítico y consciente de sus derechos; que establece una relación más horizontal con el profesorado, cuya autoridad sigue siendo importante, pero no asume una jerarquía que no pueda ser cuestionada en ningún aspecto o tema. Postulan también que las nuevas metodologías a través de su aspecto formativo, de participación en clase y de trabajo grupal, fomentan un tipo de aprendizaje y exige un esfuerzo diferente al antiguo estudio de una serie de documentos, autores y libros para aprobar una prueba final.

Los resultados en este apartado corroboran otras investigaciones (Hernández et al., 2011) que han puesto de manifiesto cómo los rápidos cambios sociales derivados del tránsito de una sociedad industrial a la del conocimiento han tenido un gran impacto en todas las profesiones, y también en la académica (Midoro, 2005; Imbermon, 2006). El desarrollo de la sociedad del conocimiento entre otros aspectos ha generado que los y las docentes del caso estudiado no solo hayan tenido que desarrollar una imprescindible

mínima competencia digital (Pérez, 2015) , sino también gestionar un inabarcable flujo de información. Se han visto obligados a responder a la paradoja de por un lado, tener acceso a mucha más información y que esté al alcance de todos, y por otro, de verse desbordados ya que el volumen total de la misma resulta inabarcable (Hernández y González, 2005). En cuanto a la necesidad de reflexionar y entender el cambio en el perfil del alumnado en esta última década, y apuntada por los y las docentes del caso, también es reflejada en diferentes investigaciones: aspectos como su socialización digital (Cabra & Marciales, 2009) o la comprensión de sus diferentes motivaciones y estilos de aprendizaje (Salvador. et al., 2011; Sanfabía, Belver & Álvarez, 2014) cuestionan las identidades y prácticas docentes que se han construido hasta la actualidad.

5.2.1.2. La cultura universitaria

Un segundo factor que tiene una gran influencia en esta construcción identitaria es la cultura universitaria. El profesorado de Universidad tiene una serie de características comunes con otras figuras educadoras o docentes, pero también otras que son específicas y definen un modo concreto de entenderse y de hacer como docente. Todos los y las docentes entrevistados en esta investigación coinciden en que su trabajo cumple la aceptada triple función (Docente, Investigadora y Gestora), aunque el modo de vivirlo y su posicionamiento ante ellas es distinto. Un dato a destacar es que todos y todas las entrevistadas han declarado, de una manera u otra, que su identidad está marcada por la docencia, como la función más importante en su labor profesional. Como expresa una profesora:

Mi identidad profesional, yo me siento sobre todo profesora... Sé que nuestros roles como profesor de universitario abarcan la docencia, la investigación, y la gestión... Yo he hecho gestión, he hecho mi pequeña contribución al mundo de la investigación, aunque me he incorporado muy tarde a él, porque yo venía de una cultura de Escuelas de Magisterio, donde esto, pues bueno... quedaba muy lejos de nuestros intereses. Entonces bueno, en ese terreno he hecho mi contribución, pero yo me siento (...) más profesora que investigadora o gestora. Y mira que he gestionado también. He sido directora de esta escuela diez años..... En la época que me toco además, toda la transición política, la incorporación de las líneas en euskera, con lo que aquello supuso de, bueno, de politización interna, bueno....difícil, además épocas en las que contratábamos... al profesorado que está en esta escuela... entonces bueno, que he hecho gestión, pero... A mí lo que me gusta y con lo que yo me identifico es la función de docente. Mucho más que investigadora, igual ahí...porque mi experiencia investigadora ha sido muy solitaria. (FC1ED10)

También es destacable que según algunos de los testimonios recogidos, esta integración de las tres funciones anteriormente citadas no acaba de estar asumida en todos los casos. En las siguientes voces se puede apreciar cómo de nuevo a la hora de hablar de su identidad docente, vuelven al núcleo central de la docencia, dejando entender que el resto es un añadido que tiene que ver más con aspectos externos que con aspectos intrínsecos del docente.

Haría un matiz porque en la identidad personal está un poco la forma de hacer del profesor, está también su experiencia donde se siente cómodo. En la identidad académica puede haber ya más historias sociales de un poco lo que se espera, dónde está un poco el punto de mira social. No sé, lo veo un poco ahí el matiz. (FC2GDD4)

Bueno, yo me he tomado el tema en sentido un poco estricto, me he tomado la palabra “docente” y desde el “yo” quiero decir, “yo docente”, no he querido hablar del “yo académico” gestor ni del “yo académico” investigador, no he querido, a mi entender, porque me parecía que no era la pregunta porque estamos hablando de la identidad y he pensado que estaba hablando del “yo”, quiero decir, yo, quién soy, cómo soy, y qué es lo que... Entonces desde ahí estoy lo que he dicho. (FC2GDD8)

Otra percepción mayoritaria en los y las docentes entrevistados, coincidente con la literatura científica al respecto (Kreber, 2010; Rué, 2011, Monereo, 2014; Korhonen & Törmä, 2014), es que en la cultura universitaria actual está más reconocida la labor investigadora que la docente. El escenario es complejo: algunos y algunas docentes, implicados ante todo con la docencia y la educación social, ven esta menor valoración como motivo de penalización, frente a otros docentes que priorizan la dimensión investigadora. Ante esta situación, los y las docentes con estabilidad laboral han adoptado diferentes posturas: desde impulsar y participar en investigaciones en el ámbito de la Educación Social o la formación universitaria, hasta dejar la labor investigadora y centrarse totalmente en la docente. En el caso de los y las nóveles, en cambio, se ve esta asunción de las diferentes funciones como un proceso inevitable que requiere una comprensión y asimilación que dura años. Como se puede apreciar en el siguiente testimonio:

Yo si te digo la verdad estoy un poco de rebote, no sé cómo he acabado aquí, acabé la carrera, me dijeron: “apúntate a bolsas” cuando estaba con la tesis y lo hice, pero no estaba en mi idea acabar de profesora y mucho menos de universidad... Yo llevo cinco años, al principio con esos contratos de seis horas que me gasto más en el viaje que lo que gano, y gestión, no sé ni que había que hacerlo... investigación... cuando entré no sabía que había

que hacerlo; ahora sí, y docencia, creo que meto una zancas que te mueres, pero por lo menos, veo que puedes aprender; pero investigación, me cuesta una barbaridad y me parece súper importante y necesaria y estoy en un grupo de investigación (...), he estado con la tesis y luego en otros líos que me meto y no me he dedicado (FC1ED6)

Ahora bien, en este terreno hay un denominador común en todas las voces recogidas: la necesidad de integrar la labor investigadora y la docente, aunque no existan siempre suficientes medios ni apoyo. Además, al abordar la tensión entre la importancia y reconocimiento de la labor investigadora y/o docente del profesorado universitario, aparece una paradoja históricamente recurrente en la ES (Zabalza, 2009): el mayor reconocimiento institucional dado a la función investigadora difumina la función docente como pilar del trabajo universitario.

Por otro lado, como plantean algunos y algunas docentes, no existe una cultura docente que posibilite de manera generalizada la investigación y el desarrollo de esta capacidad y función. Los testimonios recogidos dibujan un escenario en el que cada docente tiene que buscarse (ganarse) su espacio en la investigación, en un ambiente no siempre caracterizado por el apoyo, en ocasiones hostil. En este sentido, es importante ofrecer el testimonio de una docente que en la primera parte de su carrera profesional realizó una importante labor investigadora (trabajo doctoral, investigaciones y publicación de artículos) y que años después plantea las siguientes lagunas y dificultades.

.. Incorporar en nuestra función docente el aspecto de la investigación lo veo importante, (...)pero lo que pasa es que muchos de nosotros nos falta bagaje y formación investigadora, por eso lo que hace falta es que compañeros que están haciendo investigación, con trayectoria, y puedan incorporarse a ayudarnos a intercambiar saberes, (...) es incomprendible que en una universidad en la que el peso de la investigación sea tan grande (80 el 70% del reconocimiento es de investigador) no hay un plan de investigación como si lo hay en docencia. En la que personas influyentes como los catedráticos tengan la responsabilidad en este aspecto, como cuando se planteó la LRU como una ley innovadora en el espacio universitario, planteaba claramente que su función era generar investigación dentro de su ámbito de actuación e intentar que la gente del departamento y del centro puedan seguir, y resulta que todo lo que hacen solo revierte en su carrera profesional, y eso es un despropósito a mi manera de ver (...) y la gente nueva, o la gente que ha dejado la investigación por la gestión o la docencia, es una vergüenza que no haya una estructura para acompañar a estos docentes y tirar de este carro. (FC1ED2)

A partir de este testimonio se observa la necesidad de una política institucional en el ámbito de la promoción de la investigación, y avanzar en una cultura colaborativa donde se generen sinergias y apoyo entre docentes con mayor o menor experiencia investigador.

Hay otra cuestión no resuelta: ¿Quién enseña a enseñar al docente universitario? Se ha dado por supuesto que tener una serie de conocimientos y reconocimientos en un área, daba también la suficiente capacidad pedagógica como para poder transmitirlos e incluso para posibilitar espacios de enseñanza y aprendizaje en el que los y las alumnas puedan aprenderlos. La realidad y los testimonios de los y las docentes plantean que esto es algo lejos de resolverse. Y que afrontarlo pasa por dar más importancia a las competencias que faciliten procesos de enseñanza y aprendizaje en el alumnado, y no solo a la trayectoria investigadora o de conocimientos teóricos en un área específica (Zabalza, 2009). Se señala:

..no sé cómo, pero el sistema como está montando prima la investigación; a ver, a mí me parece bien que para ser profesor se pida la tesis, que tengas unos conocimientos y una soltura y herramientas en investigación, y que te supone que puedes volver hacerlo, pero eso no supone que tengas la capacidad de transmitir y generar conocimiento con otras personas sobre eso, a no ser que te prepares para ello,...porque yo creo que igual que pasa en secundaria, no se prepara a los profesores de universidad a ser profesores, se presupone que con una licenciatura y con una tesis ya tiene la competencia de dar clases, y yo no estoy de acuerdo con eso, haría falta una preparación y un cuidar de esa importante función en la universidad,.. cuando decís los nuevos que no estabais preparados, digo ¡pero si me pasó a mí siempre lo mismo,! primero con niños de tres y cuatro años, SOLO habiendo visto niños en los libros de pedagogía, y cuando entré en la universidad lo mismo, entras en la clase y dices y ahora qué, pues buscas modelos de profesores y profesoras que te han marcado cuando tu estudiabas, que mejor docente era el que te gustaba, el que te entusiasmaba. (FC1ED3)

Un segundo aspecto de la cultura universitaria que afecta a la identidad docente en cambio, tanto a nivel estatal como internacional (Jawitz, 2009; Waitere et al., 2011), es la presión evaluadora y la cultura de la auditoría. Los y las docentes perciben hoy una mayor burocratización de su trabajo, que se traduce en una mayor dedicación temporal a la rendición de cuentas. Los testimonios aquí recogidos transmiten cierta resignación al respecto: la sensación de que es un trabajo que no está claro a dónde va, ni qué impacto tiene en la labor docente, pero que resta tiempo y energías para otras tareas profesionales importantes a las que no se llega.

yo creo que lo que está pasando en la Universidad es que se está burocratizando y llenando de papel ... me quita montón de tiempo que tiene que ver con papeles, con reuniones, con cursos por responder a lo que te está pidiendo la Universidad la cultura del papelito, .. te quita tiempo para dedicarse a otras cosas, porque no llegas a todo, tengo la sensación en los últimos años de hacer un montón de cosas pero que al final estás escribiendo y escribiendo sobre cosas de valor más organizativo ...pero no de lo que a mí me gustaría llegar. (FC1ED1)

En sí misma, la docencia y la labor investigadora conllevan una exigente evaluación permanente, también por parte del alumnado que acude a las clases y cursos, y del resto de colegas académicos. Esta evaluación se liga a un compromiso con la mejora y cuestionamiento de la tarea desarrollada. Las encuestas de evaluación del alumnado, el sistema de sexenios, o los tribunales para la adjudicación de plazas son los mecanismos de evaluación de la docencia y de la investigación que conforman esta cultura. Pero la intensificación de estos sistemas de rendición de cuentas, englobadas en nuevas políticas de calidad, ha hecho crecer de manera exponencial la dedicación a estos aspectos , y el personal docente no percibe que este cambio tenga un efecto de mejora real en su trabajo. Se convierte en una nueva competencia que hay que asumir, respondiendo a lo que el sistema requiere. Las políticas de calidad, como se señala en una investigación (Churchman & King, 2009) en el ámbito de la educación superior australiana, abocan a los y las docentes a la contradictoria experiencia de que cada vez se les pidan más cosas, a las que no llegan, y al tiempo tengan que demostrar que las hacen perfectamente.

Otros y otras docentes en este escenario subrayan la sensación de “estar en el escaparate todo el rato”. De estar siendo continuamente evaluados, a lo largo de su carrera, por compañeros y compañeras o agencias externas, y de no poder abarcar las nuevas y continuas exigencias de la institución académica: aprendizaje de idiomas, publicaciones en revistas de impacto, control de nuevos avances en la materia, en programas y metodologías de investigación, en innovación docente ... Se aprecia así que la cultura fuertemente evaluativa de la universidad actual, estimula, sí, el trabajo docente e investigador, pero también, a su vez, es generadora de ansiedad y stress en el personal docente. Se dice:

Primero, me molesta mogollón estar todo el puñetero día en el escaparate, o sea, he hecho esto, lo otro y lo otro y otra vez te preguntan y cuánto has vuelto a hacer; joder, déjame en paz, necesito pensar el paradigma de investigación que uso, necesito integrar la calle y, vale,

no sé si, entonces yo veo que a mí, ahora mismo lo que me estoy cuestionando en realidad de la buena es: quiero vivir lo bueno, porque yo en esto vivo los equipos, los vivo superbién, entra dentro de mi marca, mi mundo energético, o sea, lo llevo superbién,. Lo que me está como cuestionándome, o sea, a qué he venido yo a la universidad y a dónde voy es lo otro, porque en realidad tengo que aprender tantas cosas, entonces ya cuando meto lo otro entonces sí que me saturo, porque claro, ¿con quién me junto para hacer qué? Que bueno, veo posibilidades, pero ¿quiero hacerlas? Desde luego voy a acabar agotada. O sea, luego, me están diciendo esta revista y la otra porque han decidido que tienen un nivel de impacto de la órdiga. Entonces, ¿qué pasa? ¿Que las cosas que tú haces, por ejemplo, publicas un libro porque quieres compartir, por ejemplo en mi caso, un programa de intervención en el que crees, que has...? Eso no te cuenta nada, o sea, a ver, nada, llamas a Madrid, oye, los sexenios y tal porque a mí es lo que.... no los libros no cuentan, vale, y entonces, qué tengo que hacer, publicar, y en tu... en la revistas que en este mundo mercantil han decidido que son las más importantes.(FC2GDD1)

El tercer factor que hay que destacar dentro de la cultura universitaria es el de la estructura laboral. En el estudio de campo se pone en evidencia que esta estructura, no solo hoy sino históricamente, se encuentra marcada por la jerarquía y la verticalidad (Zabalza, 2010). En ella, cada académico y académica lo es en función de sus méritos y rango. Ser catedrático o catedrática, o profesor o profesora de Facultad, o de Escuela Universitaria, laboral interino, tener o no tener tesis, son motivos para diferenciar los espacios de jerarquía y de poder. Los testimonios de las personas entrevistadas, sin embargo, introducen algunas matizaciones señalando que estas diferencias, aunque todavía existen y tienen su importancia, parecen haberse atenuado con los años. Y se añade que en estos momentos se acepta la realidad de una pluralidad de figuras docentes con perfiles más centrados en la docencia, la investigación o la experiencia profesional.

En esta estructuración laboral, el segundo aspecto que influye en la identidad docente es la heterogeneidad de los tipos de contratos y situaciones laborales. Varios docentes describen cómo se ha promovido un estado de cosas en el que no hay dos docentes en la misma situación, y la gran variedad de estas provocan una cultura de “individualización”. En un somero primer análisis del perfil de los entrevistados y de otros compañeros que participan en el caso, ya se refleja esta gran variedad (Figura, 5.2).

<p>Tabla 3. Tipologías Docente</p>	Docentes con sexenios y labor investigadora	<p>Con Estabili dad</p>
	Docentes con labor investigadora que han renunciado a los sexenios	
	Docentes cque tuvieron sexenios pero luego no han continuado	
	Docentes con Tesis y labor investigadora	
	Docentes con tesis y labor investigadora muy baja	
	Docentes con tesis y una fuerte implicación en la gestión	
	Docentes sin tesis y fuerte implicación en la docencia y la gestión	
	Docentes sin tesis implicados fundamentalmente en la docencia	
	Docentes sin plaza con tesis	
	Docentes sin plaza sin tesis y compromisos con el vicerrectorado	

Fuente: Elaboración propia.

Figura 5.2 . Tipologías docentes

Parece claro que la necesaria y aceptada rendición de cuentas por parte de los académicos, y la superación de filtros para mantenerse y avanzar en la carrera académica, tienen que realizarse a través de un sistema de evaluación que sea transparente, justo y que tenga en cuenta la diversidad de situaciones. Pero parece que el sistema no valora de igual manera los esfuerzos y trabajos relacionados con la docencia y los relacionados con la investigación (Rué et al., 2013). Además, no siempre parece garantizada la adecuación de los criterios valorativos a la realidad disciplinar, ni al contexto en el que se ha desarrollado la carrera profesional (Escudero, Pino & Rodriguez, 2010). Por último, parecen también condicionados estos criterios a cuestiones de orden político, y se dan muestras de regresión en derechos laborales como el previamente citado paso de 24 a 30 créditos del PDI Doctor.

El último factor de cambio dentro de la cultura universitaria es la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Por un lado, con la implantación de los Grados, los estudios y formación del caso analizado, hasta ahora Diplomatura, han

alcanzado un nivel de reconocimiento mayor del que tenían, equiparándose al de las antiguas licenciaturas.

... nosotras hemos luchado por ser alguien, tener una presencia en la universidad, y ser universitarias, y ese ha sido nuestro logro; yo me acuerdo cuando se hablaba de que magisterio sería licenciatura... eran batallas de los 90, y lo hemos conseguido...(FC1ED8)

Por otro lado, ha supuesto un cambio en lo que se espera de los y las docentes sobre cómo afrontar los procesos de enseñanza y aprendizaje, la evaluación, o la adquisición de los niveles competenciales del alumnado. Todo ello en un proceso vertical, proveniente del exterior y planteando una transformación acelerada de maneras de hacer sedimentada a lo largo de décadas. El impacto que ha tenido este proceso en el profesorado, todavía sin evaluar, ha sido el más importante en la vida profesional de los y las docentes en las últimas décadas. Ha requerido una reflexión sobre los fines y el proceso de enseñanza y aprendizaje, las metodologías a emplear, la organización de la docencia y las competencias que el alumnado tiene que desarrollar. Ha requerido también replantearse las propias competencias docentes, la dimensión colectiva a la hora de desarrollar e implementar el diseño curricular, y el papel del alumnado en todo este escenario (Rué, 2009b).

algunos profesores decían, "Nada, esto, ...el alumno va a hacer... tú busca muchas tareas, les mandas que haga muchas cosas, y va a ser mucho más descansado... yo creo que esta nueva forma de trabajar supone un trabajo terrible, si devuelves feedback además. (FC1ED10)

Porque para trabajar los valores, para trabajar conocimientos, para trabajar un espíritu crítico en los alumnos se necesitan grupos pequeños, grupos de..., como seminarios y demás. En ese sentido, nosotros, otros supongo que no, nosotros hemos perdido, hemos perdido en posibilidades. (FC2GDD1)

a mí lo que me ha producido el cambio al Grado es desilusión. ¿Por qué? Porque yo pensaba que iba a ser otra cosa. Ya cuando plantearon el tema de los créditos ECTS yo lo debí entender mal, yo lo entendí de otra forma, yo pensé que eran, que serían unas titulaciones con unas bases mínimas comunes, no solo aquí, a nivel de España sino también de toda Europa y demás. Luego ha sido que cada uno hace lo que le da la santa gana, cada universidad pone el título que quiere, se organiza como se hace el plan de estudios (FC2GDD5)

Las percepciones del profesorado en relación al EEES son ambivalentes. Por un lado se valoran la prácticas que ya se estaban llevando a cabo, de metodologías docentes que superaban la tradicional transmisión oral y unidireccional del conocimiento en las

aulas. También el impulso a la innovación relacionada con la docencia en los grados y los equipos docentes. Pero, al mismo tiempo son muchas las críticas a su desarrollo y materialización final: la falta de recursos para llevarlo a cabo, la rapidez del cambio, su realización de forma en ocasiones meramente técnica y sin profundizar, o la falta de participación de los agentes educativos son todos ellos reparos con los que coinciden otras investigaciones realizadas en el ámbito del Estado (Rué, 2007, 2009b; 2011; Rué & Del Corral, 2007; De Juanas, 2010).

5.2.1.3. La cultura institucional en la UPV/EHU

Aunque es evidente que las características de la cultura universitaria tienen aspectos comunes a cualquier Universidad, también es claro que factores contextuales y de proceso hacen que su concreción en cada institución universitaria particular sea diferente. En el presente trabajo se circunscribe al caso de la Universidad del País Vasco, y es su cultura universitaria propia el tercer factor del análisis sobre los factores de la construcción identitaria.

El trabajo de adaptación al EEES realizado desde esta institución ha tenido una importante influencia en este tránsito identitario. Ejemplo de esto son las reflexiones en los FOPUs y el nuevo escenario de Bolonia, que citamos en el capítulo anterior; otro ejemplo, el desarrollo del programa AICRE primero y SICRE después, con el objetivo de mejorar la competencia para gestionar el currículum en el contexto de EEES; o los posteriores programas IBP1 e IBP2, para el apoyo a los centros en la creación de los nuevos Grados. O, también, las iniciativas de formación ERAGIN y movilidad BEHATU para el desarrollo de metodologías activas, y EHUNDU para el compromiso de los Centros con el Modelo IKD.

Más de la mitad del profesorado del caso ha participado en uno o varios de estos programas. Esta visión por parte de la UPV/EHU de por dónde tenía que ir este proceso de adaptación al EEES, concretado, por un lado, en la construcción del modelo IKD y, por otro, en posibilitar medios y recursos para ello, aunque se haya visto en muchas de sus acciones limitadas o cortadas por la coyuntura de crisis, ha tenido una importante influencia en el profesorado que ha participado como se cita a continuación.

...Claro yo lo veo desde otro punto de vista, desde el SAE se han promovido programas que se han hecho suyos por la escuela, con una visión más global, y en este sentido todo lo de IKD, promover un aprendizaje autónomo y activo en el alumnado, promover un trabajo en equipo en el profesorado, acompañar y apoyar a los profesores noveles dotándoles de herramientas, ...una serie de cuestiones, a mejorar el desarrollo profesional de los profesores, planteando que necesitamos y que recursos implantar, a pesar que con esta crisis que vivimos y la falta de recursos todo igual se queda en nada, porque pequeños programas que están en marcha como la bolsa de BEHATU para ir a ver y formarse en experiencias universitarias interesantes en el extranjero se ha caído, o el programa primero con 25 docentes noveles, no se va a repetir y se va a quedar en actuaciones puntuales, (...) entonces desde esta visión global, veo que los cambios promovidos por la institución universitaria, no solo estaba el promover cambios sino poner medidas que con el menor gasto posible se posibilite a los docentes ayudas para transitar este cambio, ... (FC1ED3)

Como experiencia me he ido un poco hacia atrás y cuando implantaron el crédito europeo nos dieron unos cursos sobre metodologías activas que, francamente, a mí por lo menos me abrieron horizontes, en el sentido de que luego incluso podías llegar, tenías que ir al aula y aplicarlo a mí me abrió mucho eso de que tenías y contradictoriamente porque claro lo de Bolonia veías que tenía los dos aspectos: uno era la zanahoria y el otro era el palo, quizá. La zanahoria era la metodología. (FC2GDD6)

En contraposición a un cambio vertical y técnico, se ha conseguido, con más o menos acierto (Rekalde et al., 2014), que un grupo numeroso de profesores y profesoras hayan reflexionado, dialogado y participado desde dentro, en la concreción de otros modos de entender la docencia, con lo que ello implica. Una masa crítica presente en todos los ámbitos disciplinares de la UPV/EHU ha comenzado el tránsito de una identidad basada en la individualidad y el aislamiento frecuente en el aula o en el área disciplinar, a una nueva identidad en la que el trabajo y la reflexión son compartidos.

Un segundo aspecto de las peculiaridades de la UPV/EHU está relacionado con la cultura y estructura universitaria general. En poco tiempo han cambiado muchas cosas: el desarrollo de los Grados, las nuevas figuras de coordinación de Grado, el impulso de equipos docentes... Pero, junto a ello, continúa la importancia y la centralidad de los Departamentos y la Dirección del Centro en lo relativo al currículum de las asignaturas y su gestión. Y así se advierte que la estructura departamental choca en cierta medida con una nueva organización curricular que tiene como horizonte avanzar en la interdisciplinaridad y la colaboración: choques y vacíos de tipo organizativo o curricular para este escenario de tránsito entre lo viejo y lo nuevo. Desde un planteamiento curricular que avanza hacia la interdisciplinariedad, el Grado y sus equipos docentes,

parecería lógico que se tenga capacidad de movimiento y decisión en cuestiones relacionadas con lo curricular y su organización. Pero en cambio, estas cuestiones a día de hoy siguen siendo competencia de los departamentos.

También se producen fricciones en cuestiones relacionadas con conflictos con el alumnado o malas praxis de docentes: llegan estos conflictos con facilidad a las nuevas estructuras, debido a su mayor cercanía en el día a día con el alumnado, pero luego se encuentran que no tienen ninguna competencia frente a los departamentos o la Dirección del centro. Una docente lo refleja del modo siguiente:

..claro, hay una dificultad que está relacionada con la construcción y puesta en marcha de este proceso, estamos funcionando en diferentes estructuras y modelos de organización, que unas están cambiando y otras todavía no, y claro hay choques, y no se sabe a quién compete... y vacíos, porque hay nuevas funciones y tareas, y son nuevas dificultades que aparecen pero que entiendo que son connaturales con la naturaleza del cambio que estamos llevando a cabo, en el grado de Educación Social estamos metidísimos en esa estructura, y el centro la escuela yo entiendo que sí, también, pero vemos que desde la Universidad no hay, teóricamente sí, pero luego chocan cosas, como la organización de los departamentos, por ejemplo, la estructura modular tiene una exigencias que la estructura departamental no facilita... por ejemplo, con el tema de la mal entendida libertad de cátedra, hasta qué punto desde el módulo puede plantear al departamento que un programa que ha sido hecho por este se pueda cambiar y transformar para adaptarse a las exigencias y competencias globales del módulo,... eso lo hemos vivido con alguna asignatura.... (FC1ED5)

Los resultados descritos ponen de manifiesto la importancia que tiene, en la identidad docente, la cultura y visión institucional concreta en la que aquella se desarrolla (Tenant, McMullen & Kaczynki, 2010; Monereo, 2014): cómo los valores, las expectativas de la labor docente e investigadora, o las iniciativas de formación y de cambio curricular en cada institución concreta, en este caso de la UPV/EHU (Fernández et al., 2013), tienen una gran influencia en la dirección del desarrollo identitario de los y las diferentes docentes (Fernández & Márquez, 2014).

5.2.1.4. La cultura docente en la Escuela Universitaria de Magisterio y el Grado de Educación Social

El cuarto factor presente en la construcción identitaria del y la docente es la *cultura docente de la facultad concreta en la que se trabaja*. La cultura docente en la que

desarrolla su labor y se socializa el profesorado tiene una gran influencia en su manera de hacer y entenderse.

En el caso que se analiza, un claro ejemplo de este cuarto factor es la priorización de la labor docente frente a las otras funciones académicas del profesorado. Históricamente, las Escuelas de Magisterio han estado volcadas en la formación de los futuros profesores y profesoras. Aún así, dentro de esta cultura magisterial se pueden encontrar dos grandes grupos de docentes con un imaginario y expectativas diferentes. Por un lado, aquellos que estaban centrados en la docencia y entendían que esta era la función y propósito central de las Escuelas Universitarias. Por otro, los que entendían que en su trabajo como docentes universitarios también estaba incorporada la función investigadora y la divulgación. Hasta los años 90 no existía tradición, ni casi estructuras que permitieran dedicarse a la labor investigadora siendo durante muchos años la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación en Donostia el único referente. A partir de ese momento se produce un cambio: un número considerable de docentes que provenían de la anterior cultura van convirtiéndose en doctores y comienzan a hacer carrera investigadora. Posteriormente, desde el Centro se ve necesario tener un ratio de doctores que posibilite la permanencia y visibilidad del Centro. Por último, tras asumirse desde la Escuela al profesorado que no tenía tesis, las contrataciones posteriores de profesorado estable en la UPV/EHU conllevará ser doctor y tener las acreditaciones correspondientes.

Otro aspecto de este cuarto factor, es que la titulación de Educación Social, por su historia y recorrido, ha tenido una fuerte implicación con la realidad social en la que se va insertar laboralmente el alumnado. En palabras de una docente:

.. de esa manera los discursos de los JCRs que tenemos que salir, que tenemos que publicar fuera, y vale, entiendo que es el juego en el que estamos, lo asumo, pero sí que es algo que me cuesta, me cuesta, porque entiendo más mi trabajo relacionado con el entorno sociocultural en el que vivo, y si lo que me interesa es que los alumnos salgan formados de una manera adecuada, entiendo que el trabajo de investigación y publicación que haga repercute en ellos, en estos profesionales y educadores, así es como lo entiendo yo.. y por eso la docencia tiene mucho peso en mi trabajo, dedico mucho tiempo a preparar las clases, me gusta, me gusta cuando consigo establecer una relación bonita con el alumnado, entonces ese terreno me encanta, y también la investigación, yo llegué un poco más tarde, es verdad que en la Universidad es complicado encontrar un ámbito concreto, un grupo donde poder hacer esa carrera investigadora, yo di varias vueltas, pero ahora sí que estoy,

relacionada con la educación social, y la verdad que muy a gusto...y luego está el tema de la gestión, que es otra de nuestras funciones, y en la que la verdad, que yo también me muevo a gusto, yo lo tengo algo como muy asumido, igual porque somos trabajadores de una institución pública, pero como que va con el sueldo, que también es una responsabilidad, sí que es verdad que a veces es una carga y te cansa, pero bueno, la asumo como otra de nuestras funciones... (FC1ED5)

Esta docente plantea cuestiones que tienen una resonancia de alcance mundial (Hockings et al., 2009; Waitere et al., 2011): un conflicto entre la docencia y la investigación en el entorno concreto en el que se trabaja, y las exigencias o valores del sistema general de evaluación y acreditación. La exigencia de publicación en revistas de alto impacto, más accesibles al mundo académico que al profesional, puede condicionar las decisiones en torno al modo de difundir los resultados así como también la lengua que se elija para hacerlo. Es difícil encontrar revistas profesionales de gran consulta entre los educadores y educadoras sociales que estén incluidas en las bases científicas, como de momento también lo es contar con revistas de impacto escritas en euskera. Una situación similar podemos encontrar en la relación entre ciertos eventos nacionales e internacionales y otros de naturaleza más local, aunque puedan tener ambos una resonancia importante en el mundo profesional. Todo esto muestra un escenario complejo: al hilo del testimonio anterior, la solución parece estar en asumir esta realidad, y conseguir, aunque no sea fácil, rentabilizar esfuerzos para que los resultados de la implicación en la investigación y la innovación educativa equilibren el espacio local y el global, lo académico y lo profesional. Y así, no renunciar a responder a las exigencias del sistema para hacer carrera académica, pero tampoco al compromiso del profesorado de Educación Social con la realidad sociolaboral de su alumnado.

Otro ejemplo se encuentra en observar cómo una cultura, que ha favorecido la colaboración entre docentes para el desarrollo de innovaciones educativas, ha posibilitado, en la Escuela de Magisterio de Bilbao y el profesorado relacionado con la Diplomatura de Educación Social, diseñar el nuevo Grado a través de una innovación educativa.

Se puede inferir así que si bien la cultura docente influye en el desarrollo identitario profesional de cada uno y una de sus miembros (Sutherland & Taylor, 2011; Clarke et al.,

2013), esta relación es compleja y bidireccional. A partir de los testimonios se observa que la cultura concreta en la que se ha socializado el personal docente, ha posibilitado y también delimitado los cambios identitarios. Pero a su vez, que las diferentes identidades profesionales, sus decisiones y apuestas, han influido en la configuración de la cultura docente de la Escuela y del Grado (Veirave et al., 2006). En resumen, es esta una cultura no estática, se rehace constantemente en función de las diferentes identidades profesionales de sus integrantes (Rivas et al., 2005).

5.2.1.5. Factores personales

Por último, están los factores personales. Las características, capacidades y límites de cada docente influirán en que esa transformación identitaria se dé a un ritmo u otro, o no se dé.

Uno factor muy recurrente es la edad. Todo proceso de construcción identitaria tiene un ritmo y en muchas ocasiones, como nos indican diferentes investigaciones sobre el desarrollo profesional (Korhonen & Törmä, 2014), encontrarse en la última etapa profesional no facilita este tránsito. La falta de energía, la falta de proyección o el hecho de que los cambios cuestionen lo que se ha construido durante décadas, todo ello favorece que la identidad construida hasta ese momento se refuerce frente a nuevos cambios y se muestre impermeable a introducirlos. Pero no siempre es así, diferentes factores personales, trayectorias o una mentalidad predispuesta a afrontar los cambios (Feixas, 2004) hacen que la respuesta ante una misma situación pueda ser distinta. Así lo plantea la siguiente profesora:

En este sentido una cuestión importante, que no es condicionante, es el tema de la edad. Estos procesos yo creo necesitan mucha energía, muchísima energía,.. y yo creo que es un arma de doble filo, por una parte.. requiere mucha energía, y tus miedos lo justificas con eso.. yo no estoy para estos cambios para todo esto..... pero yo que tengo una edad cercana a la jubilación, que gestiono mal el stress y me agobia, pero por otro lado tengo que decir que esto me está llenando de energía de muchísima energía, de energía positiva,.... que bien me está viniendo esto, aunque luego en otro momento me desborde y me encuentro rabiosa porque esta alumna en vez de ir a las fuentes bibliográficas ha ido a una página web, y me pongo de mala leche, y mando al carajo toda mi filosofía, y le mando un correo diciéndole que como puede ser esto y no sé qué...por ello veo que hay gente que se justifica, que ya me queda poco tiempo, que ya no tiene sentido hacer este camino, y creo que es

porque no se han dado cuenta que el esfuerzo no es profesional sino personal, es enriquecimiento personal, y ahí está la clave,... (FC1ED2)

Relacionado con la edad encontramos, la cuestión de la “brecha generacional”, la percepción de los y las docentes de mayor edad sobre los y las más jóvenes, y su asunción de responsabilidades. En ocasiones esta brecha se explicita en la sensación de que no hay relevo en todo el trabajo desarrollado, incluso respecto a los cambios que se están impulsando más recientemente. Es esta otra cuestión complicada, influenciada por diferentes circunstancias: una de ellas, es que el profesorado novel tiene ante sí una carrera universitaria que pasa por ir accediendo a una serie de acreditaciones. Para conseguir estas los requisitos más importantes, y sine quae non, son publicaciones de impacto y contratos de investigación. Si bien los méritos relacionados con la gestión son valorados, no representan más que una ínfima parte de lo que se requiere. Por ello, no parece muy sostenible que recaiga en estas personas una responsabilidad en los cargos de dirección y gestión hasta que puedan estabilizar su carrera académica. A ello hay que sumar que los y las docentes noveles por su falta de experiencia necesitan ir adquiriendo una competencia relativa a la gestión y la normativa universitaria que requiere tiempo.

Otra circunstancia que afecta es la falta de atractivo de los puestos de dirección y gestión, y la dificultad de cubrirlos. En los últimos años es cada vez más habitual que estos puestos queden vacantes y se tenga que acudir a mecanismos rotativos obligatorios, situación que no se había vivido hasta este momento. Esto nos indica la importancia de políticas institucionales que pongan en valor este liderazgo y labor, que preparen al personal académico para estas funciones, y que se ocupen de los procesos de relevo (Hargreaves & Fink, 2008; Castro & Tomas, 2010). También es importante que esta formación y responsabilidad pueda asumirla de manera gradual el profesorado con menor trayectoria.

El análisis de los datos relacionados con este factor personal revela también otras cuestiones: el status laboral, en ocasiones con niveles de precariedad plasmados en contratos de muy baja remuneración; o la gran presión sufrida para la realización de la

tesis doctoral y las acreditaciones. Estas situaciones condicionan el trabajo, priorizándose en general las necesidades personales frente a otras de carácter más colectivo.

y es que además va en contra de la universidad porque tienes a los que están dispuestos a coordinarse todo lo que haga falta y al final se acaban quemando porque entre lo que pagan, lo que tengo que hacer, y encima tengo que hacer la tesis al mismo tiempo, ¿cómo? ¿De dónde saco tiempo? ¿De dónde tengo que cortar?... (FC1ED4)

Además de la dificultad que, la institución, o la forma que me ha tratado en algunos casos la institución, no creo que ha sido la adecuada con lo cual con lo cual me cogí un rebote con el tema de que me avisaron que estaba en el paro quince días después de estar, claro, tú te coges un rebote con la institución que dices: "Paso de institución, a mí lo que me importan son los alumnos y son lo que me mueve a mí y lo que me apetece es seguir estando con los alumnos. (FC2GDD3)

A mí eso me parece duro, es decir... salarios mínimos, mucha docencia, muy diversificada, con una presión muy fuerte de exigencia, que bueno yo... entiendo que haya que hacer contratos donde se prevea que en tantos años tienes que conseguir sacar tal... pero en fin, a cambio de eso, entonces igual... da mejores condiciones de trabajo... proporciona más apoyos... es un poco madrastrona la universidad como jefe. Entonces a mí, yo por eso soy muy... poco corporativa (FC1ED10).

Ahora bien, también encontramos testimonios que reconocen el apoyo institucional para que el profesorado novel o que está en un primer estadio de su carrera académica pueda hacer carrera académica mediante los contratos de ayudante, los compromisos de acreditación y tesis, y las licencias para finalizar esta. Es necesario resaltar, igualmente, que a pesar de que esta situación de precariedad se produce y tiene un importante efecto en estas personas y su entorno laboral, no es la mayoritaria dentro del Grado: este tipo de contratos no llegan al 20% entre el profesorado del Grado. La precariedad laboral y su influencia en el desarrollo de la innovación es una cuestión sensible, no es fácil su abordaje y gestión. Al respecto se dice:

...Yo aquí distinguiría el tema del status laboral y de la situación personal, entiendo que si alguien con un contrato de muy pocas horas que cobra 400 euros, no se le puede pedir hacer algo como coordinadora de módulo que no se sabe cuándo se le va a reconocer, que hay que tenerlas en cuenta, o si tiene una reducción, pues sí hay que tenerlo en cuenta, pero luego están las cuestiones personales, la tesis no sé dónde meterla (risas), pero hay otras cuestiones personales que a nivel personal y humano son muy importantes, pero que entramos en un terreno muy peligroso, en el que como se decide qué cuestiones son importantes y cuáles no, porque todos tenemos nuestras cuestiones, o podemos tenerla, tener personas mayores o hijos que cuidar, responsabilidades para llegar a no sé qué hora todos los..., son mil historias que no se, entramos en un terreno que no sé cómo se puede saber cuál es más importante ... (FC1ED5)

Otro aspecto es el relacionado con el bienestar o malestar docente, su Grado de satisfacción, autoeficacia y automotivación (García, 2012; Hue, 2012). A) Tener más o menos recursos, apoyo y reconocimiento en el contexto donde desarrollan su labor profesional. B) Tener o no la capacidad personal de controlar la situación, mantener el sentido, la implicación y la motivación frente a contextos desfavorables, las estrategias de afrontamiento de situaciones estresante. C) La gestión del tiempo. Todo esto influye de manera decisiva en lo que dicen, piensan y hacen cada una de las voces que se han incorporado a lo largo de este apartado.

Por último, dentro del factor personal se encuentra la trayectoria docente. Dentro del colectivo entrevistado estas trayectorias son de gran heterogeneidad. Frente a una imagen, en ocasiones lineal, de un o una docente universitario que ha llevado un camino ritualizado de alumno de licenciatura, a cursos de doctorado y tesis (Gewerc, 2011) y de ahí a su carrera docente, las trayectorias aquí analizadas son muy distintas. En estas no solo la experiencia docente universitaria tiene importancia en esta construcción identitaria, sino también otras experiencias laborales y relacionadas con el entorno. Por ejemplo, la mayoría de los y las docentes han realizado sus tesis doctorales después de llevar años impartiendo docencia, y en algunos casos, después de haber tenido una experiencia profesional en otros ámbitos educativos. El siguiente testimonio refleja la singularidad de muchas de estas trayectorias.

A dar docencia reglada 2002, con contrato desde el 94, dando clases desde que empecé, en el ICE daba el CAP, organizando y llevando los grupos que organizaban los planes de estudio para los profesores no universitarios, y a la vez que estoy en esos grupos una parte de la formación también la doy, y la materia siempre era la misma, necesidades educativas especiales, yo siempre he estado en la génesis de nuevas figuras profesionales, que luego se ha descafeinado un poco, como la de profesor consultor, de generar el perfil y dar la formación, y también dar cursos de formación permanente y actualización en distintos ámbitos y materias, de actualización científica para bachiller, yo estaba más en primaria, de NEEs o de trabajar en equipo, resolución de conflictos, tenía experiencia y preparación, ..y también a los alumnos que se les consideraba como asignaturas de libre elección para finalizar las carreras, transición a la vida activa era la asignatura desde el 94 hasta el 2002, y era más la carga de dar clases a alumnos que a profesores, es como si la vida me fuera diciéndome que este era o iba a ser mi trabajo... (FC1ED3)

Con este análisis de las cuestiones personales se finaliza aquí el recorrido por los diferentes factores que influyen en la construcción identitaria de cada docente. En el siguiente apartado se analizará cómo es su dinámica.

5.2.2. La dinámica de la construcción identitaria

Después de la descripción de los factores que influyen en el proceso identitario, a continuación se analiza cómo opera este proceso. A partir del trabajo de campo analizado y el marco teórico construido, se examinan dos grandes cuestiones:

1. La interacción. Este proceso de construcción identitaria es dialógico, y se construye en la interacción con los otros y otras. Aquí tienen un papel central el alumnado y los y las compañeras de trabajo, pero también la institución y otros agentes que aparecen en el proceso.
2. La integración. Este proceso, necesita de una integración jerarquizada que dé respuesta a las diferentes situaciones contextualizadas a las que el y la docente tienen que hacer frente. En ella tiene una gran importancia diferentes aspectos como: a) la motivación del profesorado, b) su representación de la realidad académica c) sus conocimientos, d) sus estrategias de adaptación y transformación y e) las tensiones o fuerzas encontradas en el camino.

5.2.2.1. La interacción

Un primer aspecto nuclear en la dinámica de este proceso identitario es la interacción. En gran medida, somos en tanto estamos e interactuamos con otras personas. En una profesión tradicionalmente solitaria como la docente, es de gran importancia la interacción con el alumnado. El contacto y trabajo con ellos y ellas son para el y la docente una fuente de información y retroalimentación esencial para corroborar o cambiar qué entiende por enseñar y qué papel debe jugar el profesorado en este proceso. El alumnado es el espejo y termómetro que le posibilita al docente saber si va bien o debe de cambiar. No solo a través de las evaluaciones formales, sino sobre todo a través de una percepción global del trabajo que se realiza y del resultado final. Algunos y algunas docentes que declaran que este feedback positivo con el alumnado ha sido el espaldarazo necesario

para acabar de decidir que querían dedicarse a esta profesión. El reconocimiento del alumnado, quizá por poco usual, ha supuesto en esos casos un hito importante en la trayectoria de algunos y algunas docente. Al respecto se dice:

y más que eso, que los alumnos se enteraron y me hicieron el reconocimiento, un día a las 8 y media solo vinieron muy pocos alumnos, e iba pasando el tiempo e iban desapareciendo, y yo diciéndome: “pero ¿qué ha pasado? o ¿qué he hecho yo?, o ¿qué ha pasado en la Escuela? porque esto no es normal, algo ha pasado o a algún alumno le ha pasado algo, si los que asistían eran cuarenta estaban 10, y yo allí “¿qué hago?”, a punto de marcharme, y allí entraron con un lazo de flores, cantando, y yo no entendía nada ... y ya me dijeron “pero tu hoy cumples 25 años en la Uni”, y les expliqué que no, que era un reconocimiento de la UPV/EHU a todos los docentes que llevábamos 25 años en la institución, pero para mí eso fue un gran reconocimiento, no necesito que me den una nueva paga o un complemento, sino que para mí esto es suficiente y me pareció importante... (FC1ED3)

Esta interacción con el alumnado aparece como un aspecto que marca el desarrollo profesional de los y las docentes. Entre los hitos de su trayectoria en los últimos cinco años se identifican: la peor evaluación de un grupo tras evaluaciones positivas, la relación positiva con el alumnado, o la aceptación de una evaluación no esperada. La siguiente figura resume los hitos identificados por los y las docentes:

Reto personal como docente

- Dar clases en Euskera
- Formación en psicodrama y técnicas activas
- Dar una nueva asignatura relacionada con la dinámica de grupos.
- Puesta en marcha de un estudio de caso en una asignatura
- Mantener la motivación para formarse y aprender.
- Modificar la práctica docente hacia metodologías más activas y participativas

Carrera académica

- Ser formadora de coordinadoras.
- Participar en investigaciones sobre competencias docentes.
- Colaborar con el Gobierno Vasco en la elaboración de materiales docentes.
- Conseguir los méritos para acceder a una plaza estable.
- Conseguir un sexenio.
- Conseguir la plaza estable en la UPV-EHU
- Hacer la Tesis
- Ser reconocido o en Docentiaz
- Tutorizar TFGs y Tesis
- Publicar artículos en revistas de impacto

Tensiones con el medio

- Rechazo al modelo que plantea Bolonia (EEES)
- Cese de contrato por la UPV-EHU en circunstancias negativas

Trabajo con otros docentes

- Participar en tres PIES compartiendo inquietudes, experiencias y propuestas.
- Participación en equipos docentes con alto grado de stress por la dificultad de coordinar personas con visiones muy diferentes.
- Conocer un grupo de profesores de Educación Social

Relación con los alumnos/as

- La peor evaluación de un grupo tras evaluaciones positivas.
- Relación positiva con el alumnado.
- Aceptación por parte del alumnado, de una evaluación no esperada.

Fuente: Elaboración propia.

Figura 5.3 . Hitos en la carrera docente

Esta preocupación del profesorado por la percepción que de ellos y ellas tienen los y las alumnas puede convertirse, en una verdadera obsesión. Como se ve en la siguiente entrevista:

.. si yo miro cómo trabajo ahora con respecto a cómo yo trabajaba hace ocho o diez años, bueno, pues el cambio ha sido radical. Y nuevamente he actuado respondiendo a mis alumnos, en esto para mí son como una obsesión, yo....si digo que mis alumnos están contentos, parece frívolo, ¿no? Igual tengo que buscar un calificativo distinto, ¿no?

Implicados, ¿no? Cuando yo en alguna ocasión, con algún grupo tengo la impresión de que no se acaban de implicar, yo vivo una sensación de fracaso de tal fuerza, que me hunde, me hunde anímicamente. Entonces bueno, aunque nada más sea por eso, yo... vi... estos chicos han cambiado, sus modos de hacer...pues efectivamente, se cansan enseguida del discurso oral, necesitan interactuar, pero a su vez tiene que tener sentido lo que hacen, sobre lo que hacen tienen que reflexionar...Entonces, ¿cómo hacer todo esto? Es decir, que yo sigo pensando que ser profesor de universidad es una cosa seria, un compromiso muy fuerte y que tampoco se trata ahora de jugar, simplemente a decir... (FC1ED10)

Se puede observar que la interacción con el alumnado supone una motivación extra y refuerza el compromiso con el cambio y la mejora. Como en cualquier relación de responsabilidad y de poder, en otras ocasiones, sin embargo, surgen conflictos que hay que afrontar. Y el resultado de todo ello influye en que se refuerce o cambie la idea que de su profesión tiene el y la docente.

A ver, no sé, cuando hablamos de docencia yo pienso en el alumno, sobre todo. Entonces pienso un poco en el espíritu de servicio al alumno; entonces eso no significa, vamos, que esté dispuesta a champán para todos y que no haya cuestiones que tenga que negociar con el alumnado en determinados momentos y poner en su sitio, pero sí pienso en esa actitud (FC2GDD4).

y luego la mentalidad posmoderna, yo creo, del alumnado, que también, que la falta de esfuerzo está como bien visto, parece que si tienes que estudiar lo que eres, eres tú que estás dando la chapa, ¿no sabes? a ver, no, que tienes que estudiar, leer, pensar, y si no te gusta eso, pues, claro, (FC2GDD5).

El segundo colectivo con el que cada docente va construyendo su identidad, en una interacción permanente, es su grupo de iguales: Los y las docentes, pasados y presentes, todos aquellos y aquellas con los que ha tenido y tiene contacto. El análisis corrobora que los buenos profesores y profesoras que se tienen en la vida, influyen en gran medida en la representación que cada docente construye sobre el significado de serlo (Feixas, 2004). También influyen aquellos y aquellas docentes que han apostado y creído en el trabajo de uno en los primeros años de la carrera académica (Gewerc, 2011). En este punto reaparece una cuestión previamente planteada: ¿Cómo aprenden los profesores y profesoras de universidad a ejercer su función? Algunos académicos indican la importancia de la formación y apoyo en los inicios de la carrera docente, y proponen para ello la institucionalización de experiencias como la del mentor, o similares, acompañando a los y las docentes noveles en este importante momento en su construcción identitaria.

y dices: ¿ y si habría alguien que podría estar ahí?, mi idea es que si viene algún profesor nuevo, que haya alguna persona que lleve más tiempo, que acompañe, como entre prácticas, o mentor, que no le deje solo, y al grupo que vas a dar no lo vas hacer solo, como antes los ayudantes, que tenía unos grupos que eran parte de la asignatura de otro profesor. Esto lo digo, porque cuando estuve en el ICE en los grupos de NEES estuve con otras personas que me enseñaron qué era esto y cómo se podía hacer, y así aprendí, saber que hay personas que te van explicando, dándote ayudas y a la vez te dejen abrirte camino e ir batiéndote el cobre, creo que es algo muy importante, debíamos de cuidar más al profesorado novel, y los que tenemos más tiempo recordar nuestros primeros momentos y ayudar,.... (FC1ED3)

Otros aspecto resaltado en la interacción entre iguales, es la dinámica de trabajo en equipo con otros y otras docentes, que van configurando y ampliando la visión personal. Esta interacción también se relaciona con el liderazgo para el cambio: cómo el roce y trabajo con otros y otras docentes con capacidad de liderazgo y visión de cambio influye en la determinación de dar pasos en una dirección.

...los elementos más cercanos, del grupo de profesores más cercanos, es lo que más marca en la identidad y práctica; el resto también....por eso, como decía antes, determinadas personas que han tenido esa visión e implicación en determinados centros han sabido contagiar ese espíritu de trabajo. Las estructuras también, cuando empezamos aquellas reuniones fue el comienzo de....son elementos contagiantes. (FC1ED2)

Todos estos aspectos confirman la importancia de la colaboración en la trayectoria docente. Eso sí, siempre en el marco de una cultura universitaria caracterizada esencialmente por la individualidad: hoy aún la interacción con otros y otras docentes depende más de afinidades o voluntades personales, que de una cultura profesional con base en la colaboración y el trabajo en equipo (Monereo & Domínguez, 2014). En palabras de una académica “nuestra cultura sigue siendo individualista, porque nos reservamos nuestros conocimientos, que son nuestro mayor tesoro, para subir y promocionar, para ganarlos nuestros alumnos para el TFG, por ejemplo, etc., reservamos mucha parte de nuestro conocimiento y dudo de que a corto plazo podamos compartir realmente todas esas maravillas que muchas veces contamos y que pienso que no son ciertas.” (FC2ED6)

De todos modos, es importante destacar que la interacción con otros y otras docentes puede ser también una fuente de stress, ansiedad y de repliegue: puede emerger el conflicto entre colegas que conviven en un mismo ámbito académico y defienden visiones distintas sobre la formación. Si no se canaliza o transforma benignamente esta tensión, puede generarse una dinámica de repliegue en la construcción identitaria: la defensa de la

identidad más individualista, frente a la apertura a un proceso de construcción con el resto de compañeros y compañeras.

Entonces, eso mueve porque cansa, porque es meter una inversión en relaciones, gente con la que no hemos trabajado, de otras... y que lo damos por supuesto que tenemos que llegar a un equipo y empezar a funcionar como equipo y tal, y eso pues crea, a mí es un cansancio que creo que no se tiene en cuenta ni en el planteamiento ni lo que sabemos nosotros trabajar en equipo, ni lo que nos supone coordinarnos, y al mismo tiempo, los alumnos creo que también es un desgaste porque ahora todo hacemos en equipo, a mí me parece positivo, pero creo que lleva un, que no tenemos..., que lleva mucho cansancio, lleva tiempo, lleva cansancio y necesita también preparación, entrenamiento y formación que creo que no la tenemos. (FC2GDD2)

La interacción no se ciñe únicamente a la que cada docente tiene con el alumnado y el resto de académicos y académicas, sino también con otros agentes vinculados: en el caso de este trabajo la UPV/EHU, dentro de ella la Escuela de Magisterio de Bilbao y la diplomatura (ahora Grado), u otros agentes externos a la Universidad, relacionados con la experiencia laboral, el ámbito de conocimiento o la vida profesional.

para mí vivir el proceso de IBP2 fue muy importante, porque la presencia del Colegio Profesional a mí me aportó conocimiento que yo no tenía...la vivencia experiencial del Educador...y bueno, el debate sobre cómo formular las competencias fue muy intenso,.. (FC1ED10)

Respecto a la influencia que tiene en la identidad la interacción con agentes de las instituciones universitarias, los datos ponen de manifiesto un sentimiento paradójico ante la gran exigencia de estas y al tiempo su falta de cuidado; en alguna ocasión, se señala incluso un sentimiento débil de identificación con la institución.

vamos esa rabieta... que tampoco quiero quitarle importancia, yo creo que somos un colectivo, los profesores de universidad con muy poca conciencia de trabajadores. Muy poca conciencia de trabajadores. A veces me irrita también eso. Ahora mismo me voy a tener que hacer una operación (...)he buscado... acabar las clases, en un periodo intermedio entre los exámenes de Junio y los de Julio...El miércoles me la hago. Esta chaladura de sentir que no puedes ni ponerte enferma...pero es que es así, yo me pongo enferma y en mi departamento ponen velas, "tú no, las demás asignaturas sí, pero tú... como en Educación Social no ha entrado nadie... Claro, automáticamente si yo curso una baja, o lo que sea, dejo al aire todo... Eso, no tendríamos que vivirlo así. Pero bueno es así, es decir, yo también creo que la Universidad no trata bien, no está tratando bien a su gente... Ni a la que tenía, que ha hecho un gran esfuerzo de acomodación, por lo menos nosotros estamos decentemente, pero lo que ahora me parece es que es terrible lo que está pasando, con la gente... con la cantera nueva...A mí eso me parece duro, es decir... salarios mínimos, mucha docencia, muy diversificada, con una presión muy fuerte de exigencia, que bueno yo...entiendo que haya que hacer contratos donde se prevea que en tantos años tienes que conseguir sacar

tal...pero en fin, a cambio de eso, entonces igual...da mejores condiciones de trabajo...proporciona más apoyos... es un poco madrastrona la universidad como, como jefe. Entonces a mí, yo por eso soy muy... poco corporativa. Me siento, bastante poco identificada como miembro de la UPV, no? No, no... poca identificación corporativa. (FC1ED10)

Esta falta de identificación y corporativismo no deja de ser paradójica. Una cosa es lo que se dice (y siente) para dentro, y otra es de cara el exterior: en la mayoría de los casos, exteriormente se muestra un gran compromiso con la labor desempeñada en la universidad, jugando este aspecto un papel importante en la identidad profesional. Una de las entrevistadas lo explicaba así: “Es como cuando críticas a tu hermana, pero cuando alguien se mete con ella, la defiendes a muerte y sin fisuras”. Esta tensión ambivalente entre el sentido de pertenencia y su falta, forma parte de un grupo más amplio de tensiones en el proceso identitario, que será estudiado más adelante.

Los anteriores resultados señalan la importancia que tiene la interacción con otros agentes en la construcción identitaria docente, entre ellos el alumnado. Aunque las investigaciones que han abordado esta relación de manera directa son escasas, diferentes autores (Hockings et al., 2009; Korhonen & Törmä, 2014; Nevgi & Löfström, 2014) han puesto de manifiesto su importante peso, sobre todo en lo relacionado con la labor docente. El profesorado del Grado afronta cambios en aspectos identitarios que responden a la mejora a través del feed-back directo o indirecto recibido por el alumnado (Bain, 2007) y el diálogo que se genera en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Fitzmaurice, 2013). Pero también, en ocasiones se produce un repliegue ante situaciones que se perciben como amenazadoras. Sobre todo cuando se afrontan de manera no transformadora conflictos o incidentes críticos que aparecen a lo largo de su carrera profesional (Monereo, 2014).

El segundo agente identificado son los colegas de trabajo. En el ámbito de la docencia, la investigación y la gestión, a través del diálogo y la colaboración con compañeros y compañeras (Leibowitz et al., 2014; Monereo & Domínguez, 2014) el profesorado del caso ve reconocido su trabajo (Leibowitz et al., 2014), encuentra un marco común de referencia identitario, y construye nuevos significados no solo individuales sino también colectivos (Caballero & Bolívar, 2015). También, se apunta a la interacción con el mundo

profesional, poco estudiada excepto en el caso de docentes que provienen del mundo profesional (Winberg, 2008; Boyd & Harris, 2010; Adams, 2011), como elemento clave a la hora de comprender la dinámica identitaria. Esto es, la influencia que tiene la relación con educadores e instituciones socioeducativas en su trabajo académico.

5.2.2.2. La integración en la dinámica de construcción identitaria

Un segundo aspecto de la dinámica del cambio identitario docente es la integración que cada docente realiza y en la que se muestran dos fuerzas encontradas y complementarias. La primera es la estabilidad: cada docente tiene un nivel de tolerancia al cambio que no puede sobrepasar; de lo contrario perdería su coherencia interna y abriría una crisis difícil de cerrar. La segunda fuerza es la flexibilidad: con ella, el y la docente puede adaptarse a las nuevas necesidades y cambios externos. A este proceso se le denomina integración, o para algunos autores, integración jerarquizada (Pozo & Monereo, 2011): gracias a ella cada docente afronta y responde a las diferentes situaciones que día a día se van sucediendo en su vida profesional. El análisis de la integración revela a su vez tres elementos internos: el sentido y los valores, las representaciones sociales del docente universitario y las estrategias de adaptación y transformación que se desarrollan.

i. Sentido y valores

El sentido y los valores son las motivaciones intrínsecas que impulsan y mantienen al profesorado en un compromiso con el cambio, factor siempre con cierto nivel de riesgo e inseguridad. Estos valores son un aspecto importante en la construcción identitaria (Kreber, 2010; Fitzmaurice, 2013), pero el análisis del caso refleja un panorama complejo en torno a este aspecto, a diferentes niveles, como se pormenoriza a continuación:

- *El nivel institucional* (En el estudio del caso, centrado en la Escuela de Magisterio de Bilbao). Para los y las docentes volcados en la gestión, la motivación se liga a la necesidad de ser referente en la formación e investigación educativa. Reivindican en la praxis que el trabajo de investigación e innovación en Educación no solo la lleva a cabo la Facultad de Educación, sino también las Escuelas Universitarias de

Magisterio. Y subrayan su compromiso con una formación de calidad e innovadora y que responda a la misión y objetivos de la institución.

- *El nivel de transformación social.* Ligado a la labor socioeducativa y a los futuros educadores sociales, este nivel de motivación es clave. En el siguiente cuadro se aportan testimonios al respecto:

Testimonios
sobre la
transformación
social

Me queda todavía algo de ilusión por el alumnado (posibilidad de aportar algo, vocación no perdida del todo); a pesar de todo, esperanza en algún tipo de cambio a través de la educación...A esto, antes, se le daba el nombre de idealismo filosófico. (FC1ED4)

Me mueve, puede sonar a utópico, pero es así de cierto, o sea, como una implicación personal en la progresiva transformación de la sociedad, o sea yo, a mí eso me mueve desde hace muchísimos años y con toda la guerra que hay que dar para entrar en la universidad, pues si no fuese por eso yo creo que me había rendido hace mucho tiempo. (FC2GDD1)

yo lo que quiero es transformar la sociedad. A mí me gusta y yo creo que desde las asignaturas sí de alguna manera en los temas que yo he elegido fundamentalmente que son los casos problemáticos, los desgraciados, los pobres, la gente desfavorecida o los alumnos con dificultades siempre ése es el lado del problema, dónde están los problemas, la gente con problemas o la situación con problemas, siempre ha sido, me ha atraído especialmente. Y pensando que abordando este tipo de temas de alguna manera son lo que podría yo colaborar a tomar conciencia de los problemas ..(FC2GDD8)

Lo que a mí me mueve como docente es ser partícipe de la construcción de una sociedad más justa y equitativa. El saber que gracias a la educación en la que participo aquellos colectivos que hoy tienen dificultades en algunos aspectos de su día a día, puedan ser resueltos, gracias a que las personas de la sociedad son seres con valores más democráticos que los de hoy. Para mi ser docente significa ser un agente del cambio.(FC2GDD9)

Testimonios sobre la profesión de la Educación Social

Creo que hay –hablo por mí y por muchos de mis compañeros y compañeras, estoy seguro- un compromiso con la profesión de educador, una especie de código deontológico implícito, que te hace tirar hacia delante a pesar de todo, (FC1ED4)

para mí lo que vale es la sensación de estar realizando algo útil para el futuro profesional del alumnado, es que, yo creo, para mí por lo menos, ahí está la clave, este cuando sea, o cuando sea educadora o educador social es útil, son útiles las herramientas que le estoy dando yo. (FC2GDD8)

formación de calidad, y tener una seguridad, o bueno, por lo menos la sensación de que la formación que impartimos es de calidad, con la que nos sintamos agusto, porque sí que tengo la sensación de que eso luego va a repercutir directamente en el entorno social en el que vivimos..y eso marca mi identidad, como profesora de universidad dentro de lo local, que tenga incidencia en el entorno, aquí, desde la perspectiva del alumnado que estamos formando, y del campo profesional que en el que estamos formando. (FC2GDD10)

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 5.1 . Compromiso con la transformación social y la profesión de la Educación Social

- *El nivel docente.* Ligado al aspecto vocacional, y/o la dimensión ética que conlleva trabajar en educación. El profesorado siente que adquiere un compromiso con el aprendizaje del alumnado y con la sociedad. El siguiente testimonio refleja esta dimensión:

Me gusta ser profesora, si me reencarno volvería a elegir ser profesora, no sé cuánta gente diría lo mismo. Sufro siendo profesora, disfruto siendo profesora y...bueno yo, vivo mi profesión con un enorme sentido de la responsabilidad, yo creo que excesivo. Entiendo que excesivo, es decir, que...bueno nos ha tocado vivir muchísimos cambios y...repensar continuamente cómo puedo yo contribuir y ser útil desde la formación que hago para formar profesionales pero también formar ciudadanos y es decir, gente que pueda vivir y desarrollar su quehacer en el mundo que le va a tocar vivir... y con lo cual hay que conocerlo bien...pero yo siempre creo que con un plus de rebeldía para cambiarlo, porque eso si no, no evoluciona y entonces, bueno, yo soy de esas que me jamo mucho el coco. Repienso, jamás hago lo mismo que el año anterior, siempre cuando acabo pienso, este tema hay que revisarlo...este planteamiento no va del todo bien...A mí ser profesora me produce el disfrute, me produce también mucho estrés, y a veces, pues eso... inseguridad.

Que a veces digo, con estos años en cualquier profesión uno viviría ya de las rentas...
(FC1ED10)

Al hilo de estos testimonios, es destacable el papel que juega en la motivación de cada docente el compromiso con los procesos formativos y crecimiento del alumnado. En algunas de las entrevistas se refleja que esta cuestión va más allá de lo meramente racional, y que llega a la implicación emocional. Como plantea un docente “uno de mis puntos fuertes y que me hace ir hacia adelante a pesar de las dificultades es, como ya he dicho, que no puedo dejar de querer a mis alumnos. A veces literalmente; soy un sentimental.” (FC1ED4).

He aquí otros testimonios sobre el compromiso con el aprendizaje del alumnado:

Testimonios
sobre el
compromiso
con el
aprendizaje
del
alumnado.

Hay una parte de implicación con el alumnado que es la que gratifica y motiva, y da sentido, y no solo en mi caso, sino en el caso de muchos profesores y profesoras de la escuela, es algo inherente a la propia profesión docente, esa implicación que a veces llega a ser emocional, con el alumnado, ...yo por ejemplo doy sociología de la educación, en grados que no son sociología, entonces el darte cuenta que el alumnado llega a captar de qué va el pensamiento sociológico y que eso puede influir en su profesión, cuando te das cuenta que lo capta, que lo ve, y es verdad, a mí eso sí que me produce una gran satisfacción, lo han pillado, ese pensamiento seguirá ahí.....es mi aportación. . (FC1ED5)

a mí lo que me mueve es el participar o fomentar o ayudar en el desarrollo como personas de los alumnos. ¿Y eso, cómo?, a través de la transmisión de conocimientos y también de que desarrollen ahí ellos unos valores propios que los puedan, que elaboren sus valores y desarrollando un pensamiento crítico . .(FC2GDD5)

conseguir en la propuesta docente un grado grande de comunicación de los alumnos, que motive a que se impliquen mucho para que construyan de verdad, que tienen que ir tratando de evitar que sea solo en base a estas cosas de la evaluación, aunque haya evaluación, pero que buscando eso y ahí me veo más en un papel de la importancia en el diseño para conseguir eso. .(FC2GDD2)

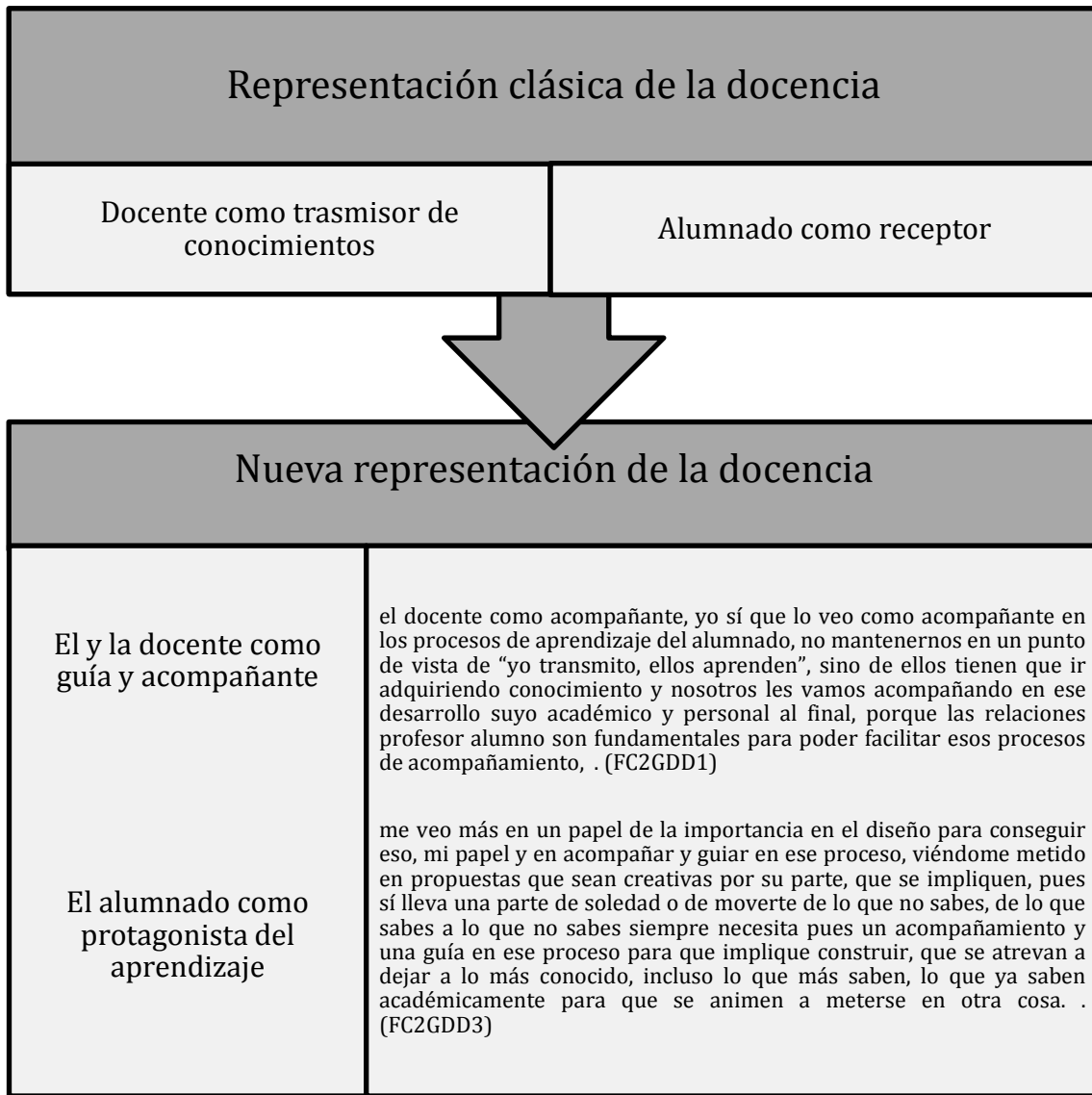
Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 5.2 . Compromiso con el aprendizaje del alumnado

Las nuevas situaciones de la vida profesional, siempre ponen en crisis en una medida u otra las creencias y prácticas desarrolladas durante años. Y generan un movimiento de transformación identitaria que no se ve desequilibrado porque está sustentado en los propósitos éticos y el sentido profundo que tiene cada docente. Para Winter y O'Donohue (2012) estos valores son fundamentales a la hora de entender cómo el profesorado y la institución en la que participan dan sentido a lo que son en relación al pasado y a las experiencias presentes y futuras. Cada docente dará pasos si los cambios identitarios tiene sentido para él y son coherentes con sus valores personales y los de referencia colectiva (Kreber, 2010).

ii. Las representaciones

Las representaciones pasadas, presentes y futuras que construyen los y las docentes sobre su profesión juegan un papel importante en esta transformación de identidad. Como se puede apreciar en la siguiente figura, el cambio actual en las representaciones sobre lo que es ser profesor o profesora de Universidad no solo es una cuestión teórica, sino vivencial, presente en el quehacer diario de los y las docentes del Grado: se dejan atrás aspectos como la excesiva carga expositiva de contenidos, se mantiene el dominio experto en los conocimientos del propio área, la capacidad de transmitirlos y comunicarlos, y se añaden aspectos nuevos como la dinamización y liderazgo de grupos, la función de acompañante y guía con alumnos y alumnas, y la de mediador en la construcción del conocimiento.



Fuente: Elaboración propia.

Figura 5.4 . Cambio en la representación de la docencia en la ES

Los diferentes testimonios reflejan el cambio en las representaciones que el profesorado tiene de lo que es la enseñanza y el aprendizaje en la Educación Superior. Como se señalaba anteriormente, en esta nueva representación el profesorado se plantea, por un lado, la necesidad de un conocimiento profundo y amplio de la materia impartida que le permite establecer un

diálogo y una construcción del aprendizaje sobre ella con el alumnado. Y, por otro, mantener una actitud de guía y acompañante en el liderazgo de los procesos grupales con el objetivo de que el alumnado construya el conocimiento de manera crítica y contextualizada. En ambos casos se sitúa al alumnado en el centro del proceso. El nuevo foco es cómo conseguir que el alumnado acceda de manera significativa y ordenada a los conocimientos básicos, para a partir de ahí desarrollarlos de manera dialógica, contextualizada y crítica. Asumiéndose que para ello, cada alumno y alumna, necesita construir diferentes conocimientos y competencias de carácter transversal, y a la vez específicos de cada acción educativa.

Esta transformación de las representaciones analizadas en los profesores y profesoras del Grado son coherentes con aquellas que hoy defienden la enseñanza centrada en el alumno y en su aprendizaje significativo, más que aquella centrada en los contenidos y su transmisión (Kenber, 1997 en Monereo, 2014): es decir, el tránsito del énfasis en la enseñanza al énfasis en el aprendizaje (Fernández & Márquez, 2014). En definitiva, Se trata de que estas nuevas representaciones permitan avanzar en una formación de estudiantes y futuros profesionales reflexivos, críticos, capaces de aprender de manera continua, trabajar de manera autónoma y colaborativa y afrontar los cambios (Martínez, 2014).

iii. Estrategias de transformación y adaptación

Para lograr una integración en su transformación identitaria, cada docente se vale de, por un lado, estrategias de transformación y, por otro, de adaptación. Ambas son necesarias, corresponden a dos caras de la misma moneda y son imprescindibles para que se produzca un cambio real y sostenible.

En la dimensión de estrategias de adaptación, ya se ha visto que son un motivo de fricción para el profesorado las contradicciones entre lo que la institución y la carrera universitaria exigen y lo que plantea el compromiso propio personal con la innovación. En el caso del profesorado novel, parece clara la estrategia de adaptarse a la situación. No existe otro camino que aceptar esta realidad de publicar, investigar y cumplir unos requisitos de cara a las futuras acreditaciones que le permitan mantenerse en la carrera académica: Convivir con las contradicciones y cierto nivel de incertidumbre en un proceso

complejo dónde no siempre salen a favor las cuentas del tiempo a dedicar y tampoco está del todo claro qué cuestiones son las prioritarias. En el profesorado estable las estrategias de adaptación son diferentes: desde muestras palpables de desencanto - y de ahí una aceptación de mínimos para responder a nuevos escenarios - a la asunción resignada de que a su trabajo docente hay que sumar el de investigar, generar procesos de I+D y publicar, con la tensión y sobre-esfuerzo que esto conlleva. La adaptación también puede traducirse, en casos como el de una cercana jubilación, en una mera estrategia de sobrevivir y paliar en la medida de lo posible el sufrimiento que genera un nuevo escenario para el que los afectados se perciben superados.

La experiencia juega un papel inconsciente, supongo, y otro, no cabe duda, más consciente. Es algo que te ayuda a sobrevivir, porque te da "tablas", capacidad de reflexión y de adaptación, aunque también te puede enfrentar de un modo particular a las contradicciones: a veces le ha costado mucho esfuerzo a una persona llegar a crear un conocimiento sólido sobre ciertas cuestiones que tienen que ver con la teoría y con la práctica educativas y ahora se puede ver abocada, presionada por el ambiente o por la moda, a dejar en la cuneta parte de esas ideas, que considera irrenunciables (FC1ED4)

... yo veo que hay gente que se encuentra encerrada en un discurso negativo, gente que no tiene automotivación: todos tenemos periodos de menos motivación o menos reconocimiento, pero sí que percibo que la universidad como institución sí que está haciendo un esfuerzo por reconocer el esfuerzo que está suponiendo, pero yo veo que hay un grupo de personas, un grupo de edad, que da la casualidad, de mi edad de 50 para adelante, muchas gentes que lleva 30 o 40 años de docencia, y bastante de estas personas han estado fijadas a un mismo modelo de docencia y enseñanza, y aunque ha habido oportunidades en su carrera de hacerlo, hasta que no se han visto obligadas no lo han hecho, y cuando se han visto obligadas a hacerlo algunos han intentado con toda su buena fe, hacer lo que pueden y adaptarse, y otros que se han puesto de uñas y dientes "¡qué mal se portan conmigo, qué mal me quieren, yo aquí voy hacer lo que pueda y si no me pongo mala", y si pueden jubilarse antes, pues nos va hacer un favor ... (FC1ED3)

Junto a la adaptación, se encuentran las estrategias de transformación. Ya identificadas y desarrolladas en apartados previos de este capítulo, son las siguientes:

- El reconocimiento de sentido y coherencia entre el marco de valores personal y colectivo de cada docente, por un lado y los que plantea el proceso de innovación, por otro.
- La colaboración entre docentes y otros agentes.
- El aprendizaje y crecimiento en el proceso.

- El cambio en las representaciones del rol docente así como de los procesos de E-A en la ES.

En el siguiente testimonio se puede ver la importancia que en estas estrategias de transformación tienen los valores, el crecimiento y el aprendizaje personal. Cuando estas se dan se observa claramente una mayor implicación y apertura por parte del profesorado en el proceso de cambio.

¿Qué significa para mí ser profesora de universidad? Te contesto de una manera vivencial: para mí significa en estos momentos una parte importante de mi vida, profesional. Para mí la parte de docencia es mi compromiso, (..) me está sirviendo para ver que estoy con personas que también están construyendo su propio proyecto personal, y la importancia que tiene mi actuación en ese entramado, yo lo vivo como un reto, con muchos miedos muchas veces ..(....) yo lo hago desde lo que yo creo que es importante para su profesión... y en ese sentido, me siento muy a gusto y muy contenta, me siento muy en mi papel, voy aprendiendo, y cada día voy aprendiendo más.....(FC1ED2)

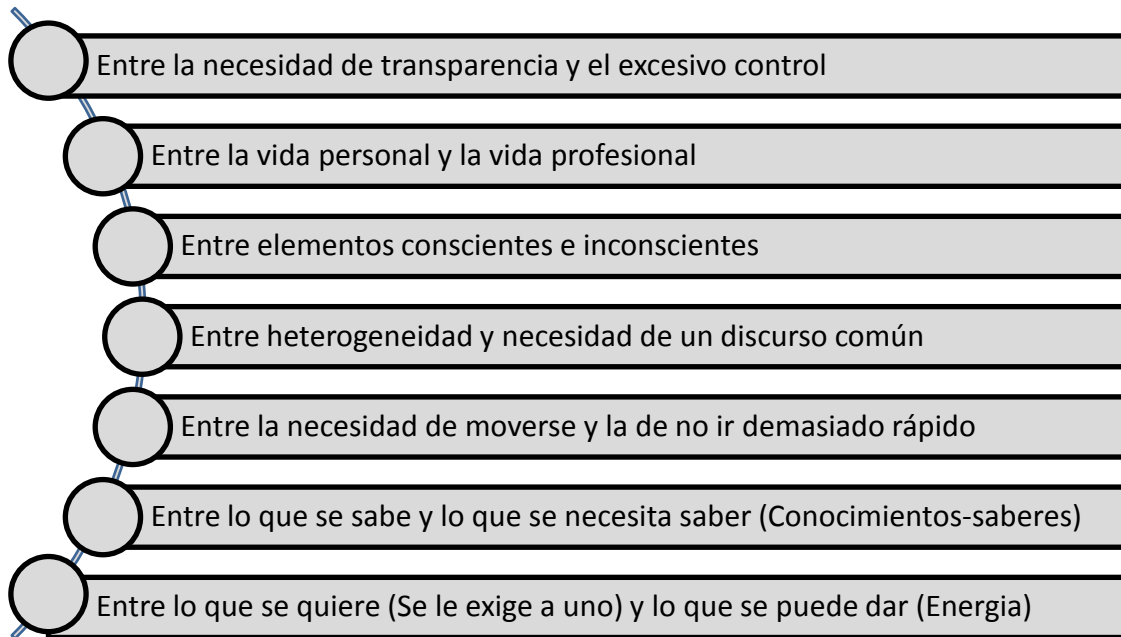
Se observa cómo el compromiso con la docencia continúa siendo la fuente de sentido en este aprendizaje permanente , así como en el afrontamiento de los temores y dificultades.

...y eso es lo que da sentido a mi profesión, porque sin ese sentido no podría mantener el compromiso y estaría cumpliendo, y eso es lo que hace que me siga comprometiendo, con muchas dudas, con marchas adelante y atrás, pero muy a gusto... yo a los alumnos les insisto (...)es fundamental ..que a veces tienes un trabajo porque necesitas dinero, pero la satisfacción de decir que este es mi trabajo, que forma parte de mí, no sé si en un 50 o 70 o 20%., pero forma parte de mí, soy yo, entonces en la medida que yo tengo que estar involucrada con mi desarrollo profesional, porque en la medida que no lo estoy lo veo como un pegote, lo mismo podía estar fregando suelos mucho mejor, ...yo reconozco que es una fuente de satisfacciones pero también de frustraciones porque me encuentro con mi limitación, ..y sales de clase y dices qué bien, cómo he llegado a los alumnos, y otro todo lo contrario... (FC1ED2)

Las estrategias de adaptación y transformación se conjugan de manera simultánea en cada docente. Es en la integración identitaria que cada docente realiza de manera contextualizada (Pozo, 2011) donde se encuentra un equilibrio entre las tensiones o contradicciones, y las sinergias que posibilitan una transformación identitaria para responder de manera satisfactoria a las necesidades del alumnado, y en sentido más amplio, a los requerimientos sociales ligados al mundo académico.

iv. Tensiones y fuerzas contrapuestas

Un último aspecto de las dinámicas del cambio identitario son las tensiones que estas pueden provocar en los y las docentes, tanto individualmente, como en grupo. En la siguiente figura se aprecian algunas de estas fuerzas encontradas .



Fuente: Elaboración propia.

Figura 5.5. Tensiones en la construcción identitaria

Como se puede apreciar, algunas tensiones están más relacionadas con la construcción identitaria personal, y otras con la cultura docente con la que se interactúa. En conjunto, muestran un contexto complejo y dinámico en el que la persona y el colectivo afrontan un proceso abierto donde la capacidad de integración, o ciertas decisiones concretas tendrán un papel decisivo. Los cuatro últimos tipos de tensión de esta enumeración se tratarán más adelante; ahora se analizan las tres primeras, más relacionadas con la vertiente personal de cada docente.

- Tensión entre la necesidad de transparencia y el excesivo control. El profesorado se ve en un escenario en el que, si bien entiende y acepta la rendición de cuentas de sus actividades y progresos, tiene la sensación de que este control y exigencia es excesivo y en ocasiones un obstáculo para su trabajo académico. Continuamente surgen nuevos requerimientos (programas de las asignaturas,

evaluación de la docencia, de la labor de los equipos docentes, del Grado, de la labor investigadora,...) que luego se evaluará cómo se ha respondido a los mismos, y que se sabe además, que hacerlo de una manera u otra tendrá consecuencias.

y luego yo creo que hay mucho control en la universidad a todos los niveles, (...) que me relenes este papel (...) y de cosas que no se si alguien le beneficiaran allá arriba para ir a congresos o para contar que es la universidad más guay del paraguay pero ahí se queda (...) yo creo que debe de haber un control (...) es como el tema cuando se hablaba de los de nuevos inspectores de educación (...) era en principio un auténtico policía controlador, eso hace muchos años que se dijo que no funcionaba (...) la parte de control, pero sobre todo hay que fomentar otra función. (FC1ED1)

... a mí me hace gracia, nos controlan las tutorías, y yo aquí no trabajo, yo donde trabajo es en casa, mi despacho es un ir y venir de alumnos y de compañeros, que somos muy simpáticos, y nos gusta tomar café juntos, y charlar, pero cuando tengo que trabajar lo hago en mi casa y por la noche, soy poco dormidora, y cuando mando al moodle algo a las 12 de la noche, pienso: "estos dirán que está loca..." (FC1ED10)

- Tensión entre la vida personal y la vida profesional. Toda profesión sabe de estas tensiones, pero algunos requerimientos específicos del trabajo académico (tesis, publicaciones, viajes, ...) hacen que en este ámbito la tensión entre la vida personal y la profesión sea especialmente relevante (Hernández et al., 2011). Resulta, a veces, complicado compatibilizar cierta calidad de vida con un trabajo que, en muchos momentos, exige dedicación fuera de la jornada laboral, o incluso durante los fines de semana. ¿Priorizar la carrera académica o las necesidades personales y familiares? En los testimonios de este trabajo no ha surgido de manera directa la cuestión de género, pero sí está suficientemente investigada (Rogers 2000; Clarke et al., 2013) la importancia de esta en la tensión entre vida personal y vida profesional:

en mi caso, como siempre, mis motivaciones es vivir lo mejor posible cumpliendo con mis compromisos y obligaciones ..no , yo no tengo vida pero me gustaría. (FC1ED9)

y luego una cosa importante, hay que hacer muy bien el trabajo y con el mejor clima del mundo pero es trabajo y hay una vida personal. Es que lo que no puede ser es que estemos dejando parte de nuestra vida personal porque por el tema laboral, que es lo que nos está pasando - por unos algunos que yo conozco -. No puede ser que tú estés un sábado y domingo y tengas su correo y entonces estamos hablando de las 5 o 6 personas que estábamos conectado a las tantas de la mañana (...) y tienes una sensación de que te estás portando mal si te vas una tarde a dar un paseo (...) y si te vas a algún lado te tienes que llevar no sé qué tareas y... eso es enfermizo(FC1ED1)

- Tensión entre los elementos conscientes e inconscientes. Diferentes autores (Korthagen, 2010; Pozo, 2011), han alertado sobre el importante papel que tiene lo inconsciente en el desarrollo identitario. La identidad docente no solo es lo “que digo” o “me digo” que significa ser docente, sino también la praxis que se deriva de ello, y en este punto los procesos no conscientes tienen un papel relevante. El análisis de algunos testimonios del caso revela cómo esto ocurre. Por ejemplo, en algunos casos se constata cómo los y las docentes, aún de modo involuntario, ponen el énfasis en el papel central que tiene en su construcción identitaria la docencia, el servicio al alumnado y la sociedad, frente a otras cuestiones como la investigación o la carrera académica. Sin embargo, cuando se les pide que se expliciten los hitos de su carrera docente y académica, se aprecia la relevancia de los segundos (Ver figura 5.3). Ello indica que representaciones culturales e institucionales relacionadas con el reconocimiento profesional, en este caso con la investigación y el ascenso de categoría laboral, tienen mucha más importancia de la que explicita cada docente.

Con este apartado se finaliza la primera parte del informe, en la que se han descrito los factores y la dinámica del proceso identitario docente a partir de sus testimonios, y se han interpretado a partir de marcos e investigaciones realizadas en este campo. En la segunda parte del informe se analizarán estas transformaciones identitarias dentro de la innovación educativa estudiada.

5.3. Identidades y culturas docentes en tránsito en un proceso de innovación curricular. El caso del Grado de Educación Social

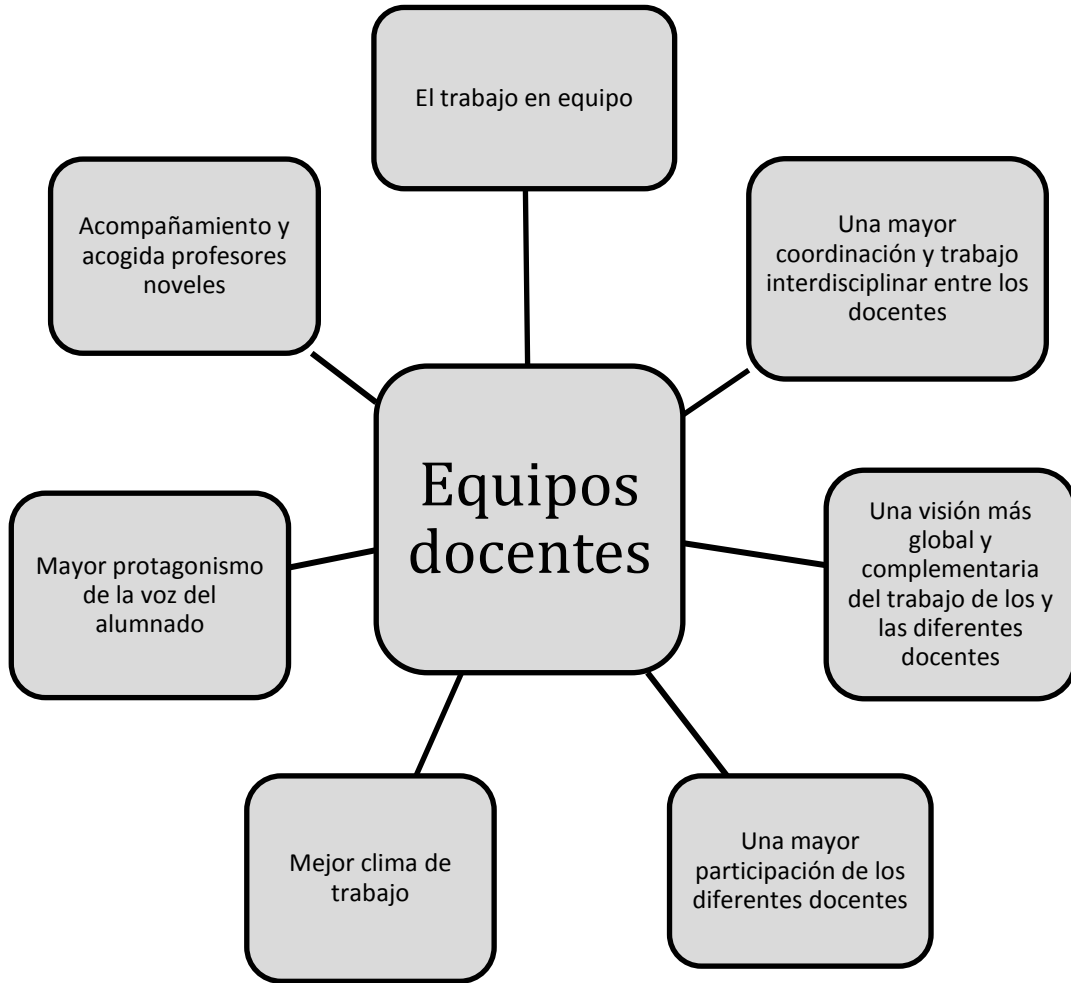
En este apartado se aborda la influencia concreta que la innovación curricular está teniendo en las identidades y cultura docente del Grado de Educación Social de la UPV/EHU. Y a su vez, cómo este tránsito está siendo influido por la identidad y cultura docente construida antes y durante la innovación. Se analiza esta cuestión a partir de los tres pilares de la innovación: los equipos docentes, la Actividad Interdisciplinar del Módulo (AIM) y el rol de la coordinación de módulo. Y se acaba analizando el factor de la innovación en su globalidad.

5.3.1. El reto de vertebrar los equipos docentes. Transitando de una identidad y cultura docente individualista a una colaborativa

La innovación, en el Grado de Educación Social de la UPV.EHU, afecta a su identidad y cultura docente en aspectos como las metodologías activas, la Actividad interdisciplinar de Módulo o el desarrollo de nuevos roles. Ahora bien, en este trabajo de caso se ha detectado que lo medular, lo central y vertebrador de la innovación en este proceso es el desarrollo de equipos docentes. Crear y desarrollar equipos docentes compuestos por profesorado en castellano y euskera que comparten docencia en un cuatrimestre, ha supuesto un gran salto en el paso de una cultura individualista a otra de colaboración y trabajo en equipo. Como en todo proceso de cambio e innovación profundo, aquí se observan aspectos positivos y transformadores, pero también, obstáculos que ponen en riesgo la sostenibilidad de la innovación. Unos y otros se desarrollan a continuación.

5.3.1.1. Influencia de los equipos docentes en la transformación hacia una identidad y cultura académica más colaborativa

La demanda de la sociedad actual de trabajo en colaboración ha llevado al desarrollo de los equipos docentes del mundo académico. Y estos influyen a su vez en la transformación identitaria y cultural que estamos analizando. Así lo muestra la siguiente figura:



Fuente: Elaboración propia.

Figura 5.6. Impacto de los Equipos Docentes en el cambio identitario y cultural docente

Si en la nueva sociedad del conocimiento el trabajo en equipo ya no es una opción sino una necesidad, y si el alumnado tiene que aprender y desarrollar esta competencia, no parece que esto sea posible sin que los propios docentes la hagan suya (Martínez, Arandia, Del Castillo & Santamaría, 2010). En el Grado de Educación Social de la UPV.EHU en concreto, la colaboración entre docentes con planteamientos, trayectorias y saberes diferentes está generando un espacio común de aprendizaje y construcción de conocimiento. En los siguientes testimonios, se observa la consciencia de la necesidad de esta vertebración:

Es como la necesidad de trabajar en grupo, Nosotras hemos trabajado en grupo toda la vida, nuestra fuente de información ha sido el grupo, la discusión, la dialéctica es fundamental en la construcción del conocimiento es clave. (FC1ED8)

el tema de trabajo en equipo, hay sí que (..) he visto cambio que responden a la demanda de la sociedad hacia el profesorado y que me parece muy interesante (..) el trabajo en equipo que me parece que era la asignatura pendiente por parte de la universidad. (FC1ED9)

sí que creo que hay un aspecto, bueno, lo digo, y lo sé, un aspecto relacional para profesores y alumnos que implica dar tanta importancia a los equipos tanto docentes como a que los alumnos hagan todo en equipo y que sea competencia transversal. (FC2GDD2)

Aunque cueste, y en ocasiones los resultados y avances puedan parecer menores, este trabajo en equipo está teniendo un impacto positivo en docentes y alumnado, al trabajar ahora todos de forma más coordinada e interdisciplinar: se consigue un mayor conocimiento de lo que los demás están haciendo, y la mirada de cada docente a su trabajo logra trascender la visión de la asignatura. Un ejemplo del caso puede ser cómo cada cuatrimestre, en el Grado, se comparten las evaluaciones de cada Módulo de manera conjunta. Esto plantea ya una necesidad de coordinación:

Mirando al alumnado creo que aprecian nuestro esfuerzo de coordinación y lo agradecen, aunque todavía queda mucha labor por delante. (FC1ED3)

El trabajo en equipo entre diferentes docentes provenientes de distintos departamentos va generando una visión más global y complementaria. Y se supera una identidad y cultura docente en la que el referente principal, y en ocasiones único, era el departamento.

te da visión; yo creo que hasta ahora tenía visión del departamento (...)yo me quedaba a nivel de organización departamento, ahora en la medida que estás en un módulo, en un equipo docente, que la perspectiva es más amplia, supone asumir como que no eres tú y tu departamento, sino que somos todos los que tenemos que estar colaborando para parar, para conseguir algo interesante y equilibrado..... (FC1ED1)

En la mayoría de los casos, cada equipo docente de módulo, ha logrado una organización más horizontal en la que la aportación y participación de docentes con diferente status y poder ha sido enriquecedora. Tener labores comunes e interdisciplinarias que necesitan de la colaboración, conlleva una mayor implicación y participación a la hora de aportar. Así mismo, la estructura modular en torno a la que

pivotan los equipos docentes y sus coordinadores está haciendo posible aportar y canalizar la reflexión de cada docente a toda la titulación.

Como profesora de esta titulación, siento que lo que hago está enmarcado en un contexto, que puede irse adaptando en función de las aportaciones que vayamos haciendo a partir de nuestra experiencia diaria. Siento que la titulación no es algo ajeno a mí y que yo también puedo aportar algo, a través de los equipos de módulo y en concreto de los coordinadores de esos equipos. (FC1ED3)

No son pocos los testimonios que opinan que trabajar de este modo está influyendo en el desarrollo de un clima organizativo más positivo y en la mejora de la relación entre los y las docentes. Bloqueos en la comunicación, enfrentamientos y desconocimiento mutuo, más propios del modus operandi individualista, han dado paso a unas relaciones más o menos intensas, dependiendo del caso, pero en la casi totalidad de las mismas propositivas y no obstaculizadoras. Parece que conocer lo que hace el otro y compartir tareas comunes en el equipo docente está generando una cultura donde el no reconocimiento o invisibilidad del “otro” no tienen cabida. Como veremos a continuación, esto no siempre es fácil, y conlleva una carga emocional y personal que no se puede obviar.

... en las trayectorias anteriores, con el tema de la individualidad, esto plantea choques, ... como si hubieran posturas muy radicales que no se podrían complementar, los que se enrocaban, y todo se vivía como “conmigo o contra mí”,.. (FC1ED3)

Yo sí hay una cosa que he notado, y es que desde que hemos empezado a trabajar así, muchos problemas de relación que había entre diferentes personas, pues no sé, se nota otro tono en las relaciones. Hay gente con la que no había relación, no había trabajado y ahora sí la hay... (FC1ED8)

El último aspecto en el que ha influido esta organización de equipos docentes es la acogida y apoyo a los profesores y profesoras que se han ido incorporando a lo largo de su implantación. Como se puede apreciar en el siguiente testimonio, los equipos docentes han servido de aterrizaje y apoyo en el difícil momento de empezar la docencia en un sistema nuevo:

Yo eso también lo he recogido como un aspecto del cambio, yo es que creo mucho en la coordinación, creo mucho en los equipos, entonces, yo, para mí, el cambio de Educación Social, para mí ha sido muy positivo en ese sentido, en encontrarnos, al final en

encontrarnos las personas que estamos compartiendo un grupo de alumnos. Yo por ejemplo, a mí me ha ayudado mucho cuando te dicen “la semana que viene vas a dar una asignatura” y llegas a un grupo, no sabes cómo es el grupo, no sabes qué proceso lleva cada grupo, no sabes el equipo docente... entonces te dan una visión, es verdad que es una visión parcial, pues, pero es una forma de entrar, es una forma de acompañar en las entradas que a mí, por ejemplo sí que me ha venido bien (...)a mí me parece que la entrada de la gente que vamos yendo y viniendo a los grupos es mucho más acogedora cuando entras en un grupo y puedes situar la cabeza dentro de un grupo de docentes que dan a un grupo de alumnos (FC2GDD3)

Lo señalado hasta ahora refleja la dirección del cambio en la cultura docente de la Universidad de hoy (Rué & Lodeiro, 2010). Los equipos docentes están posibilitando un tránsito de una identidad y cultura docente marcada por la individualidad y la coordinación y trabajo en equipo solo de manera voluntaria, a una nueva concepción de la docencia en la que la colaboración y el trabajo en equipo se incorporan y juegan un papel central.

...sí ha habido cambios importantes, y sobre todo el más importante que he vivido, y mira que he vivido otros cambios de estudios, en vez de dar esta asignatura con estos créditos o en este tiempo hacerlo de otra manera, cambios de este tipo, pero lo que era la dinámica de nuestro trabajo apenas ha cambiado, pero ahora con el cambio de Social... sí que ha habido un cambio muy potente, pero hasta ahora era y es el de profesor de universidad un trabajo muy individual en el que tú teniendo de referencia los programas marcos haces lo que veas, como lo haces, y para mucha gente es bueno y lo valora, pero creo que con el cambio del plan de estudios de Social, ahí sí que se ha intentado organizar el plan de estudios de tal manera que así el trabajo del profesor no sea tan solitario, es decir que nos obliga a trabajar más en colaboración con otros profesores y profesoras,.. bueno, sí que es verdad que hemos tenido siempre esa inquietud en Social, incluso antes de los nuevos grados, sí que estuvimos, o tuvimos intenciones de coordinarnos, de plantear qué daba cada uno, ya que desde los alumnos nos llegaba que nos solapábamos mucho en los temas,.. en concreto en Bilbao sí que existía, pero la propia estructura tampoco te obligaba a ello, lo hacías porque querías con la gente más afín y sin más, pero ahora sí, el gran cambio que ha traído un poco este nuevo grado es la necesidad de juntarnos, necesitamos hablar, necesitamos consensuar unas mínimas cosas para que esto pueda funcionar, y esto es un cambio total, total, porque no estamos acostumbrados a trabajar así, no hemos estado acostumbrados y por eso hay también dificultades y resistencias, es un cambio de cultura, de maneras de trabajar.. y para mí, no sé, yo lo tengo muy claro para mí es a mejor... (FC1ED5)

5.3.1.2. Dificultades y riesgos. El peligro de ser desbordados por los cambios.

Junto a las potencialidades de los equipos docentes, se encuentran no pocas dificultades. Un cambio tan grande siempre hace brotar resistencias, desajustes, o en el caso analizado, incertidumbre en la identidad docente a la hora de dar nuevos pasos. La

dificultad más evidente es que una manera de trabajar y entender la profesión docente mantenida durante décadas, no es posible cambiarla de la noche a la mañana: es una inercia inevitable, y la comparación -en ocasiones, cuestionamiento - de lo que se pierde en esta nueva forma de hacer, se puede percibir como un obstáculo. Pero también como un eslabón normal del proceso: no se trata de cambios pequeños, y aunque se mantenga gran parte del “ADN” identitario docente, otros aspectos medulares es claro que sí se ven afectados.

Otra serie de dificultades están relacionadas con el esfuerzo y las tensiones aparecidas en la puesta en marcha de los equipos. El gran número de reuniones, la sensación de falta de operatividad, y el desborde por el tiempo dedicado, todo ello puede convertirse en un riesgo que dificulte este cambio cultural. Por esto, algunos y algunas docentes plantean rebajar el ritmo y tiempo dedicado, y visualizar la puesta en marcha como una inversión a futuro.

se ha trabajado la gestión, la eficacia en los tiempos de cómo, porque claro, al principio en las reuniones de coordinación podíamos estar 4 horas, tres horas, luego ya hemos ido aprendiendo a gestionar también los tiempos porque es una de las cosas, o la eficiencia de la gestión de los grupos es una de las cosas que también quema; por otro lado, claro, no solo nos pasamos debatiendo una cosa dos horas y en la siguiente reunión desdecimos aquello que hemos conseguido elaborar y lo echamos para atrás y volvemos a empezar. Y claro, eso quema mucho al grupo. (FC2GDD1)

La falta de recursos es otra dificultad evidente: docentes en situaciones de precariedad, o desdoblados en más de dos módulos con una dispersión no sostenible, sustituciones que no llegan o no tienen continuidad, son todos ejemplos de este problema. En su diseño inicial cada docente estaba en uno o dos módulos con sus correspondientes equipos. Pero la reducción en los créditos de las asignaturas ha forzado a muchos y muchas docentes a involucrarse en más de dos equipos. A tenor de los testimonios recogidos, participar en la dinámica de más de dos equipos, con todo el trabajo que esto conlleva, resulta inviable, teniendo inevitablemente que discriminar en la implicación personal a unos u otros equipos. Se dice al respecto:

de los tipos de contrataciones o que ahora esto de, “todos estos cambios con coste cero”, pues si el asunto significa que si la idea al principio estamos, bueno, estás en un módulo, estás en dos, y ahora resulta que los recortes aquí te suponen que estás en tres, que estás

en cuatro, bueno, pues entonces ya, a mí a veces me parece, si no se, parece que es como entrar en esas ficciones que tienen a veces estas instituciones que es que en este tiempo se puede hacer todo. . (FC2GDD2)

Una dificultad añadida puede surgir de los problemas de entendimiento entre docentes muy distintos. La relación entre diferentes, en ocasiones con historias pasadas de desencuentros, o con visiones formativas diversas, no es algo sencillo de gestionar. Tiene un costo personal y emocional que de manera consciente y/o inconsciente va dejando mella en cada docente. Este es un aspecto nuclear en la gestión de los equipos docentes: Los equipos se sustentan en relaciones humanas, en emoción recíproca generada, lo cual es un aprendizaje enriquecedor, pero también conlleva stress, ansiedad y , en ocasiones, repliegue del y la docente: en vez de conseguir una mayor apertura y participación, se provoca recelo y distanciamiento con respecto al proyecto. De cara a una cohesión más eficaz, la agenda de actuación de los equipos debería incluir instrumentos para prevenir este peligro de quemarse por cansancio acumulado.

en el momento actual para mí es la sobrecarga de trabajo que implica el cambio. Y no se contempla, creo, la sobrecarga, los módulos, del contenido de adoptarse de otra, adaptarse a otra manera de incluir la actividad de módulo y todo esto, sino que creo que hay un aspecto, bueno, lo digo, y lo sé, un aspecto relacional para profesores y alumnos que implica dar tanta importancia a los equipos tanto docentes como a que los alumnos hagan todo el equipo y que sea competencia transversal. . (FC2GDD2)

Ligada a esta dificultad de entendimiento, está la percepción de diferentes docentes de que su identidad académica es atacada y cuestionada en los equipos, con actitudes que no generan confianza y seguridad. La diversidad debería ser una oportunidad para el aprendizaje y el crecimiento, pero solo puede serlo si se construye un espacio de seguridad y aceptación de la diferencia. Como se verá en los siguientes testimonios, no se trata tanto de una percepción racional, sino emocional. En algunos casos se tiene efectivamente la percepción de que más que participar en un proceso, se pugna con planteamientos de ganadores y perdedores, de posturas correctas y erróneas; esto provoca una gran desconfianza hacia el tránsito identitario y cultural que se está planteando y no un escenario en el que la diversidad enriquezca un tránsito común. También es cierto, que esta sensación es minoritaria en los y las docentes, pero no es

óbice para que sea necesario tenerla en cuenta como elemento a resolver y en el que poner especial atención para el mejor funcionamiento de los equipos docentes.

El dogmatismo, por ejemplo: lo que me dificulta sería el dogmatismo de determinados planteamientos a veces, planteamientos que tendrían que ver con relaciones de poder en algunos grupos y voy un poquito más allá: a veces hay un planteamiento supuestamente, no sé cómo llamarlo, en términos políticos sería democrático o constructivista.Bueno, llamémoslo como queramos académicamente, pero detrás de eso pues hay una especie de currículum oculto porque hay determinados planteamientos que yo veo que no se respeta la experiencia y el hacer de diferentes profesores que pueden tener, pues, formas diferentes de hacer, pero desde el reconocimiento de una experiencia y que creo que esa pluralidad es igualmente rica y válida... (FC2GDD4)

Como se desprende de estas últimas palabras, el respeto por las diferentes visiones y planteamientos es clave para que todos los y las docentes implicados en los equipos colaboren y participen.

5.3.1.3. Fases y tiempos en el desarrollo de los equipos docentes

El análisis del caso ha permitido establecer tres fases en este tránsito identitario de los equipos docentes :

1. Una primera fase de gran trabajo, tiempo y dedicación. Pasar de una cultura en la que no había necesidad ni obligación de reunirse, a otra en la que es central discutir, debatir, llegar a criterios comunes, asumir la complejidad de la AIM, de la complementariedad de las asignaturas, o de la primera y última semana de módulo. Ello ha obligado a cada docente a realizar un gran esfuerzo de adaptación, transformándose los esquemas y pilares de la identidad anteriores. El empleo de tiempo y esfuerzo en cuestiones que hasta el momento no se asumían como propias de su trabajo, ha supuesto una reducción de la dedicación a otras tareas como la preparación de la asignatura o la actividad investigadora. También se ha producido un choque identitario entre el trabajo en solitario y el de coordinación; sobre todo, si no se contaba con una experiencia previa. Este tránsito, aún con sus matices diferentes en cada equipo docente concreto, ha provocado en general un gran número de reuniones y tiempo dedicado a la puesta en marcha del módulo, pero también ha generado ilusión y energía: sin ellas no se podría haber posibilitado este inicio. Hay una clara dimensión de reto y responsabilidad, de

energía que se genera ante la novedad y ante el hecho de ser protagonistas de un cambio e innovación, en muchos casos el más significativo en la trayectoria profesional de los y las participantes. Sin estos ingredientes no es posible entender que un grupo de cuarenta docentes se pongan manos a la obra con un cambio radical y profundo de su identidad y cultura docente, que encima, por estar en sus inicios, todavía no se puede concretar ni visualizar bien cuál será su resultado. Señalan algunos testimonios:

yo sí he visto el cambio con la diplomatura, a mí me ha parecido muy positivo, yo creo que he aprendido mucho, los equipos docentes, es verdad que el primer año, dependen mucho del módulo, y en el principio había módulos que para la puesta en marcha era una desesperación, reuniones de tres horas y salías con la sensación de no haber hecho nada ,de no sacar nada en claro, era el principio y estaba toda la discusión sobre si el AIM no tenía entidad jurídica como asignatura y no sé qué, que no está en el GAUR, que los alumnos podían montarnos un lío, y eran tres horas hablando de lo mismo, y al final era como desesperante, y eso que la coordinadora lo llevaba muy bien, pues eso depende que personas se junten era diferente, pero incluso esas reuniones que fueron tan duras me gustaron, ver por lo menos un poco de otras asignaturas que había, que estaban haciendo, y sobre todo ver a otros profesores, ponerles cara, y ver que la mayoría es gente que es currante, currante que está super implicada, y creo que eso es muy enriquecedor, y que luego aprendes y te pueden dar ideas para tu asignatura o para formas de trabajar. Por ejemplo, en el módulo que estoy, ahora me gusta escuchar y ver ideas que se pueden poner en práctica, y eso ..me gusta.. me parece que está bien.. que ha sido un plus que ha traído esto.. que ha sido mucho esfuerzo y que es verdad que como te toque estar en muchos módulos es una locura.... (FC1ED6)

La siguiente reunión ya la convoqué yo, teníamos que dar forma al módulo, decidir la AIM, hacer la guía... las guías... y aclararnos. Aclararnos primero con cosas básicas, y llegar a entendernos con el lenguaje que teníamos. Las reuniones de ese primer curso fueron 21 –tenemos las actas-, y recuerdo las primeras de mucho tiempo, horas y horas discutiendo, debatiendo sobre el horario, la organización, y ... las competencias. ¿qué entendemos por competencias? Y entre ello, de forma visible o invisible, por activa y por pasiva el tema de la evaluación. (FC1RC2)

2. Una segunda fase de estabilización. En ella se aprovecha todo el trabajo realizado, se baja el ritmo y la intensidad, y se comienzan a afrontar las nuevas necesidades y cuestiones que aparecen. De la energía y sobreesfuerzo del principio, se pasa a la necesidad de ir frenando, y no pedirse más de lo que se puede.

Eso el primer año, pero el segundo, tengo otra sensación. El grupo de castellano sigue entero, pero cambia entero el de euskera. Y hay que volver a empezar. solo que no empezamos, porque ya hay personas que tenían experiencia de otros módulos, y no es lo

mismo. Y tengo la sensación de que el segundo curso me relajé. Nos concentramos más en profundizar en la metodología –en la formación con Mar-,.... (FC1RC2)

En los planos identitario y de cultura docente, se produce cierto repliegue, una necesidad personal de integrar lo nuevo con el núcleo identitario central de cada docente: la nueva dinámica se empieza a ver qué puede suponer, y así, cada docente va integrando aspectos novedosos que cambian su concepción de lo que significa ser docente, pero también detectando qué aspectos de ellos no concuerdan o no se quieren integrar, criticando incluso de forma clara la pérdida de aspectos anteriores valorados positivamente. En esta segunda fase también se puede apreciar una interacción más profunda entre diferentes docentes. Frente a la intensidad de las discusiones primeras, con sus inevitables conflictos, se pasa ahora a un clima de mayor tranquilidad, que permite a cada equipo docente profundizar en lo que cada cual hace, cómo plantea su docencia, y se generan de este modo sinergias entre los distintos docentes. En otras palabras, se coge aire, se respira y se inicia el trabajo en el aquí y ahora para conseguir entre todos que el engranaje empiece a funcionar. Ahora bien, este también es el momento en que las personas más críticas con el cambio aprovechan para estar menos presentes o sencillamente desmarcarse.

3. Una tercera fase de crisis o replanteamiento del horizonte. El cansancio de estos primeros años empieza hacer mella en muchos y muchas docentes y les lleva a replantearse su trabajo en los diferentes módulos. Una docente comenta:

a mí eso me está suponiendo una sobrecarga y una dificultad en tiempo para dedicarme a adecuar mi asignatura y lo estoy viviendo con... me está empezando a quemar y lo pongo aquí, al final, que me voy al final de cosas positivas que veo, el grado lleva a, comparte una cultura que me ayuda, que conecta, que me siento menos sola en muchas cosas de mis motivaciones que se comparte y eso me parece positivo y me ayuda, y luego veo el riesgo de si no se tiene en cuenta todo el exceso que crea esto, el riesgo de quedar profesores y alumnos quemados con la innovación. Yo me veo ahí, en las dos cosas, veo que si no se atiende, yo me voy a quemar y los alumnos se van a quemar. . (FC2GDD2)

En este testimonio se entrevén los riesgos de los equipos docentes en este estadio. Por un lado, es necesario rentabilizar el trabajo ya realizado y bajar el ritmo: no esperar mucho más de lo que ya se está haciendo y asegurar su sostenibilidad, para que no

aparezca una involución debida al cansancio de los y las docentes implicados. Hay que llegar al estadio en que el proceso de innovación no secuestre el tiempo necesario para otras cuestiones académicas o para la vida personal.

Por otro lado, acecha el peligro de que los equipos docentes se burocraticen y se conviertan en un espacio de mera información y gestión de las tareas y no en un órgano de reflexión. Si así fuera, el cambio identitario en la docencia no sería nuclear: Las antiguas identidades podrían mantenerse sin problema y adaptarse a estos nuevos espacios. Se volvería a un escenario de voluntariedad en el que cada docente decide qué hacer.

Para superar estos riesgos involutivos hay que avanzar en el trabajo en equipo, y que cada docente pueda descubrir, compartir y contrastar sus maneras de trabajar generando nuevas sinergias y pasos. Este escenario sí que consolidaría un cambio identitario importante: la antigua identidad individualista integraría las formas y sentido del trabajo colaborativo no solo en los equipos docentes, sino también en su asignatura, la investigación o publicación. En esta línea se expresan los siguientes testimonios:

Habría que ver el orden del día...de las reuniones de equipo. Si el orden del día de las reuniones de equipo es “¿Qué hacemos con los que no vienen a clase?”...”¿Qué cronología sería mejor para que coincida la evaluación de la AIM con una semana antes que hagamos no sé qué...”..... Si el orden del día de las reuniones de equipo va en esa línea, resolver problemas, que efectivamente, son comunes, y está bien... porque es mostrar coherencia en la forma de actuar si exigimos asistencia no, si, no...cuántas faltas para que hagan esto, cuando pasan a tal... Todo eso...consume muchísimo tiempo, y muchísima energía. Discutir de cómo ha ido el módulo y su función, si el módulo ha tenido coherencia interna, si habría que introducir cambios ,si los choques metodológicos que tenemos entre profesores son buenos para los alumnos... que yo creo que lo son... Pero igual en algunos aspectos habría que acordar que tampoco pueden ser tan radicales... en fin, esas tipo de cosas... todavía hay un recelo terrible a desnudarse delante de compañeros o manifestar problemas que tú vivas con la asignatura. (FC1ED10)

... yo creo que este proceso está consolidado, pero también como comentaba antes, es una consolidación que le faltan todavía muchas patas y puede convertirse en mera burocracia, y eso es muy peligroso, el próxima año ponemos en marcha los cuatro cursos, la gente está muy dispersa porque está en varios módulos, y yo creo que lo ideal es que cada módulo tuviera su propia entidad, de tal manera que aunque yo tenga que estar en tres módulos diferentes, la posibilidad que lo que yo trabajo allí pueda tener un valor personal y profesional para mí, y es verdad que en ocasiones hay demasiado dispersión...

... es necesario quitarnos los miedos a contrastar nuestro trabajo, ver qué cosas que son muy importantes para nosotros y para el resto no son, ver qué instrumentos tenemos, incluso

frustrarnos si no sirve, pero es importante.... y pasar de un escenario en el que la gente tiene miedo a abrirse a otro en que nos abramos más, y ver cómo lo hacemos, yo no sé cómo los demás valoran, hacen, necesito feed-back, lo esencial es generar un espacio seguro, no juzgar, o que se viva como un proceso de aprendizaje continuo como profesores, y donde cada uno aporte, lleguemos a unos acuerdos mínimos sabiendo que cada uno le va a dar una impronta, porque eso es lo enriquecedor en el que cada uno aportamos a los alumnos unas y luego otras; por ejemplo, a veces estamos con las metodologías activas erre que erre y también necesitan que alguien trabaje el tema de lo teórico, de leer un libro, y eso también es muy importante, beber de fuentes bibliográficas es lo que te da sentido a lo que haces después. (FC1ED2)

En otros testimonios se es consciente de que estos procesos son lentos, y de que hay que perder de vista cuál es el punto de partida:

...me viene a la cabeza todo lo que estoy leyendo para la tesis sobre culturas de trabajo: cómo en las culturas colaborativas o colegiadas, hay una graduación muy grande entre diversos tipos y grados, y de qué se entiende por colaborar: una primera está relacionada con el compartir, que es en la que estamos, y que no es poco, fíjate de dónde venimos, y claro, esta perspectiva no hay que perderla, incluso organizativamente establecer momentos oficiales de reuniones, de que la propia estructura tenga esos momentos y se contabilicen, pero estamos en ese primer momento. Nosotros por ejemplo en el módulo, llevamos cuatro cursos, y hay un cansancio ya acumulado, y este curso hemos dicho, vamos a darnos un respiro, porque veíamos que no cuadraba, que no estaba bien, vivamos de las rentas, ajustado horario y el contenido tal cual, y porque es importante también saber parar, y claro mi intención u objetivo cuál era, poner encima de la mesa el recorrido, el recorrido de todo lo que hemos hecho, ..lo que pasa que es verdad que estamos en el punto en el que estamos, de ahí a trabajar colaborativamente, interdisciplinariamente, en el que las funciones de unos y otros se complementan, no solo, sino se diluyen, no se sabe dónde empiezo yo y donde empiezas tú, eso es un recorrido, o un maratón, y yo creo que para llegar ahí nos tenemos que dar mucho, muchísimo tiempo, porque es mucho cambio, un cambio de chip, de cultura, y eso cuesta mucho... (FC1ED5)

Otra docente lo expresa de la siguiente manera.

..yo creo que depende de cada equipo docente, yo sí creo que va ir hacia un compartir y profundizar, pero todavía estamos en una primera fase, es como el tercer año y estamos como buff a ver si se asienta esto, con el cansancio de los primeros, yo creo quiero pensar que se tiende a abrir a compartir una vez que ya sabemos dónde estamos, pero eso también en función de cada equipo y las personas que lo formen y depende de quién esté puede que en algunos se quede en los mínimos de acuerdos y ya está pero en la mayoría sí que se va ir hacia una mayor coordinación y colaboración. (FC1ED6)

Como se plantea en un apartado posterior, esta cuestión de avanzar en el trabajo colaborativo entre los y las docentes, e incorporarlo a esta nueva identidad no es algo

sencillo. Detrás de él se encuentran dificultades y tensiones que deben ir resolviéndose. Y junto a ello, algunas constataciones que no se han de perder de vista:

- A) Cada equipo docente tiene una configuración y desarrollo diferente.
- B) Depende de las asignaturas, los profesores/as, o la estabilidad de estos/as, el que los ritmos y el trabajo en este cambio cultural sea más o menos intenso.
- C) No hay dos equipos docentes iguales, por lo que los pasos, avances y desarrollo tendrán que ser necesariamente distintos. Como plantea una docente:

lo que se trata es de hacer cosas más interesantes: yo creo que es un proceso que dependerá de los grupos y las personas, cada módulo es un ser vivo diferente, algunos reciben mucha gente nueva a la que hay que integrar. Yo si estoy trabajando cuatro años con equipos docentes diferentes de repente veo que no conozco estos procesos, habrá que hacer pero independientemente de estos, son procesos muy muy lentos y que se van afianzando y llegará un momento en el cual veamos que nos podamos hablar con más libertad ...además tenemos que tener en cuenta que por personalidad o lo por lo que sea con unas personas es más fácil y a otros les costara menos pero que realmente se necesita llegar ahí....(...) a conseguir escucharnos sin miedos de decir que todos hacemos cosas bien y todos sabemos, ... Yo creo que ese momento va a llegar poco a poco pero sin forzarlo porque yo a lo mejor entro mejor con una persona y luego con otra..... (FC1ED10)

Tras haber analizado las fases que han recorrido los equipos docentes se comenta un último aspecto relacionado con los equipos docentes que es la integración en su trabajo de la voz del alumnado. Diferentes autores (Prieto, 2005; Calvo & Susinos, 2010) han puesto de manifiesto la importancia que tiene incorporar esta en los procesos de cambio, y también la dificultad de hacerlo convenientemente, y no como un mero maquillaje. Se ha querido incorporar esta voz a los equipos docentes de un modo estructural. Ejemplos de ello serían las dinámicas realizadas en cada módulo con estudiantes y profesorado, la evaluación del desarrollo de cada uno de estos módulos, o la incorporación de un estudiante al equipo de coordinación del título (Arandia et al., 2014). Es un nuevo aspecto de la manera de entenderse y hacer como docentes. Si antes esta voz llegaba a través del grupo/aula, ahora el diálogo no es personal sino grupal y a través de toda la titulación. De todas formas, no está siendo un proceso sencillo, como se puede apreciar en las siguientes voces del alumnado:

En lo que respecta a esto... sí se percibe por parte del alumnado que hay cercanía con el profesorado y aquí entra la voz nuestra, pero es un proceso y somos todavía la segunda promoción y dar cauce de participación es muy complejo porque cuando das voz vienen las incompatibilidades y esto no se ha trabajado bien y el alumnado al darnos voz también vemos incoherencias, pero vemos incoherencias de la clase y vemos las incompatibilidades en el equipo de profesores y eso tiene su reflejo en la clase y en lo que aprendemos...(FC1GDA)

Existe mucha distancia por parte del alumnado como parte identitaria del centro, y de la estructura, que la sentimos lejana y distante. (...) cuando partes de una base propositiva y ves obstáculos y limitaciones (...) y ves implicación grande por algunos profesores y a otros que les ves muy distanciados; esa parte identitaria es vital y no sé quién se siente parte de la facultad, yo me siento de clase...(FC1GDA)

Estas palabras constatan que en la medida que se comienza una nueva forma de hacer, en este caso incorporar la voz del alumnado en el desarrollo del Grado, aparecen contradicciones y nuevas necesidades. Abrir al alumnado espacios de contraste y evaluación en los módulos, genera nuevos retos, relacionados sobre todo con la búsqueda de una mayor coherencia e integración del equipo docente.

Ahora hay que cotejar una vez más el estudio de este caso con la literatura general sobre el tema: El cambio a nivel mundial del paradigma de una educación basada en la enseñanza a otra centrada en el aprendizaje, ha planteado la necesidad de que la innovación educativa se realice en el seno de equipos docentes coordinados y no de manera individual en cada una de las asignaturas (Rué & Lodeiro, 2010; Dolores et al.,2014). En el caso de este trabajo ya se ha mostrado cómo los equipos de diferentes docentes del mismo o distinto área del conocimiento en el profesorado del Grado, deben tomar las decisiones en consenso en todos los ámbitos de su trabajo académico, y cómo esto está planteando un importante cambio en el núcleo central de su identidad y cultura profesional (Perez-Cabani, Juando & Palma, 2014). En la ES, este trabajo se concreta en equipos de innovación transversales, dentro de los departamentos o entre asignaturas (Rué & Lodeiro,2010; Velasco, Rodriguez & Terrón, 2012). Procesos como el que se analiza en este apartado que conlleven el trabajo de todo el profesorado de una titulación no son habituales. Por ello es interesante su análisis y ver hasta qué punto los beneficios y dificultades del proceso a escala global y que aparecen en la literatura sobre el tema, también se producen en el caso de este estudio. Los resultados indican que, efectivamente, trabajar en

equipo a nivel de toda una titulación está posibilitando aprovechar el talento colectivo (Martínez et al., 2010; Perez-Cabani et al., 2014). También se señala un aumento progresivo de la implicación y compromiso en la mayor parte del profesorado, así como de su satisfacción (Bruguera, Casado & Del Corral, 2010; Pérez-Cabani et al., 2014), y que se convierte en una importante fuente de aprendizaje profesional (Gómez, Learreta & Vielsa, 2007; Mauri, Clara, Ginesta & Colomina, 2013).

También se ha visto que este proceso no está exento de dificultades. Algunas de las detectadas en este caso, como el tiempo que es necesario dedicarle, el número elevado de reuniones, la sobrecarga de trabajo o el coste emocional, coinciden con las identificadas en otras experiencias en la ES (Rué & Lodeiro, 2010; Juando, 2012). Por último, es importante recalcar que para que este proceso de cambio identitario y cultural progresara adecuadamente en el caso estudiado se han necesitado algunas condiciones también identificadas en la literatura:

- a) la disposición positiva del profesorado, la apertura y la escucha al otro (Juando, 2012; Pérez Cabani et al., 2014)
- b) la creación de un clima de trabajo abierto y seguro que posibilite el respeto de la heterogeneidad de los diferentes puntos de vista y de hacer (Martínez et al., 2010)
- c) el cuidado del proceso y las personas que participan en él (Martínez et al., 2010).
- d) La implicación institucional en su desarrollo y reconocimiento (Rué, 2009b; Rué&Lodeiro, 2010; Fernández&Márquez, 2014).

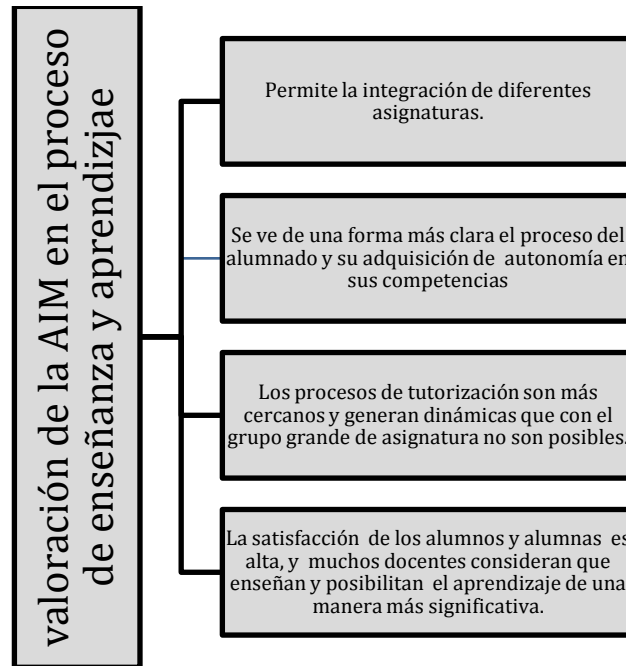
5.3.2. Avanzando hacia un currículum interdisciplinar, integrado y conectado con la realidad profesional

Una de las razones de ser de los equipos docentes es el diseño, la puesta en marcha, y evaluación de una parte compartida del currículum, a la que se le denomina Actividad Interdisciplinar de Módulo (AIM). Esta nueva forma de entender el currículum, incorporando la interdisciplinariedad, es un cambio de gran calado para el y la docente, y afecta a su identidad profesional al hacerlo co-responsable de todo el proceso. La AIM se desarrolla en grupos pequeños, de unas 12-15 personas, a través de metodologías activas,

y el profesional académico lo tiene que incorporar a su forma de entenderse y relacionarse con el resto de colegas y con el alumnado.

5.3.2.1. Aspectos positivos y transformadores en la identidad y cultura docente

En la siguiente figura podemos ver algunos de los aspectos positivos identificados por los diferentes docentes en relación a la AIM.



Fuente: Elaboración propia.

Figura 5.7. Impacto de la AIM en el proceso de enseñanza y aprendizaje

En los siguientes testimonios se puede apreciar cómo la AIM no solamente está posibilitando un aprendizaje más significativo y autónomo en el alumnado, sino también apreciar su evolución a lo largo del grado, y la integración de las asignaturas, de un modo impensable hace no mucho tiempo:

Es gratificante. Yo, por ejemplo, en la titulación de Educación Social, doy clase en primero y en tercero, en el módulo 1 y en el módulo 6, este año es el primero que he trabajado en el módulo 6. Bueno, ver el cambio en los estudiantes ha sido estupendo. Por ejemplo, en el trabajo de la AIM, el grado de autonomía que han manifestado, a la hora de hacer la AIM, del módulo 6 respecto a primero donde casi les coges, les llevas del brazo..."venga, dame el primer borrador, venga..." Te sientas con ellos, casi lo escribes... "Intenta ver a ver cómo lo haces..." Un cambio rotundo. (FC1ED10)

me parece muy interesante el tema de la actividad de módulo que yo al principio no acababa de ver tanto, pero creo que gana el alumnado aunque veo que es muy complicado llegar a conseguir realmente que haya una proporción parecida de representación de las distintas asignaturas dentro de lo que es la actividad. por ello, nosotros... lo que planteé en el módulo fue que había que ser generosos, que no se trata tanto de estar más o menos representados sino de ser generosos y tener tarea común y que el alumnado aprenda.(FC1ED1)

Se puede ver en la anterior y siguiente cita, que no está siendo fácil pasar de la idea a la práctica. Como ocurre en toda innovación educativa profunda, aparecen dificultades y peligros que se han de ir solventando. En concreto, aquellos vinculados con el cambio en la identidad docente, en cuanto al rol, la evaluación, los conocimientos, los saberes necesarios o el trabajo en equipo:

..el tema de la AIM, la idea me parece muy buena, pero lo difícil es llevarlo a la práctica y ver cuándo se consiguen por fin el objetivo y las competencias, pero me parece buena idea porque aún así todavía cada asignatura va a su aire, es un poco estanco, compartimento y sin embargo sí puede dar una idea de más globalidad para plantear la asignatura en relación con...y esto sí que me parece.. y luego si lo consigues, yo todavía no lo he conseguido, adaptar la asignatura a la AIM y darle otra visión me parece creo que es... me gusta (FC1ED6).

5.3.2.2. Dificultades, peligros y retos en la AIM

Las dificultades más importantes son dos: la primera, la falta de formación y competencias para la tutorización en estos procesos. Al tutor se le plantean cuestiones y necesidades nuevas: dinámicas de grupo, resolución de conflictos, aprendizaje autónomo,... Y los tutores no siempre tienen herramientas para afrontarlo, o no tienen la percepción de disponerlas y/o dominarlas. Y ello provoca cierta desestabilización en las certezas de su identidad docente. Es preciso percibir como positivo el hecho de traspasar esa zona de seguridad, para llegar a otra en la que se deben integrar nuevas formas de entender y hacer en la docencia.

La segunda dificultad es cómo realizar la evaluación con estos nuevos planteamientos metodológicos (Paricio, 2010). En palabras de una docente:

Quien aprende y ha tenido la suerte de haber disfrutado en grupos de trabajo donde se trabaja bien entonces ya...no puedo prescindir de eso. Tenemos que conseguir que adquieran esta experiencia para que en su vida profesional trabajar en equipo sea una necesidad, no una posibilidad. Y eso hay que fraguarlo obteniendo nuevamente experiencias de éxito. Que lo vivan y lo vivan como éxito. Entonces aquí tambiényo creo

que los profesores tenemos que repensar mucho, mucho, mucho la evaluación. Yo diría que uno de los éxitos del cambio tiene que ver con eso... con que hemos implicado más a los alumnos, los hemos puesto más activos, tienen... se sienten más responsables de su aprendizaje...pero tenemos muchos fallos en la evaluación. No sabemos de evaluación, evaluar el trabajo en equipo y creo que lo puedo decir, porque en los equipos docentes en los que he estado es un tema que sale continuamente. No discriminamos.. ... Cuidar el grado de implicación de uno, que no se te escapen, que no haya parasitismo en el interior de los grupos ... cosas de este tipo, no? (FC1ED10)

Aceptar y afrontar este reto de nuevas formas de evaluación, ha llevado a estrategias que profundizan de nuevo en una nueva identidad docente marcada por la colaboración y una mayor interacción y cercanía con el alumnado. En la siguiente cita se ve cómo la solución intermedia encontrada en diferentes equipos docentes es la corrección por pares. Pero como plantea la siguiente docente, esto no es suficiente, sino que a su entender es necesario un trabajo de mayor coordinación y coherencia en los criterios de evaluación de cada profesor y profesora.

Salió el tema de las correcciones de unos con otros, yo no creo que eso es suficiente, porque lo que yo quiero es saber si la tutorización la estamos haciendo bien, cómo conseguir o estrategias para trabajar la AIM, cómo hacemos esto conjuntamente, y si plantean este feedback.. pero no entramos en esos niveles, claro eso es trabajo, es tiempo, pero es necesario.. y me parece mucho más importante conseguirlo que corregir entre pares, que creo que es una cuestión secundaria... lo más importante es cómo lo vamos a tutorizar y luego cómo lo evaluamos... (FC1ED2)

En este otro testimonio se aprecia que una cuestión central en la evaluación es la discriminación entre los diferentes miembros del grupo, y esta solo es posible a través de una mayor profundización en la relación con los alumnos y alumnas de los grupos tutorizados. Al ser grupos de menos de quince personas esto es más factible que cuando se realiza en grupos de aula muy numerosos .

A veces incluso en la AIM, fíjate que es un trabajo.. que como dura más en el tiempo, y tienes más tutorías lo controlas más...A mí, a veces, me resulta difícil saber la contribución de cada uno. Entonces, escucho mucho cuando me cuentan lo que están haciendo porque es el modo de saber en qué está implicado cada uno. "YO me he encargado de..." porque a veces, yo me he encargado de, pero bueno "todos hemos hecho todo" queda ahí... Pero eso es importante, porque yo creo que...tiene que ser muy frustrante que en un equipo tú hayas sentido que este ha sido un parásito, que yo he intentado hacer lo mío, y suplir sus carencias y que luego todos tenemos un 1,4 en la AIM, quien dice la AIM dice... me parece que tiene que ser de un frustrante y tienen que mirarnos con un odio, y decir, pero bueno "Cómo no eres capaz de darte cuenta que este tío ha estado aquí parasitando el grupo!". Y

bueno, en grupos de ochenta yo tengo que reconocer que seguro, que ha habido grupos donde no he sido consciente y se ha producido eso y eso genera malestar... (FC1ED10)

Se identifican dos peligros: que el alumnado caiga en una especie de burocratización y que el proceso creativo y abierto de la AIM se convierta en mero trámite con sus rutinas. El reto aquí está en vigilar y controlar que el AIM no se automatice. La siguiente docente lo describe en los siguientes términos.

También, tengo que decir, que veo también, que lo han burocratizado un poco...Esa parte me ha dejado, es decir que... como en primero la AIM les asusta, y a nosotros también, a los profesores en primero, pues la cuidas, estás muy encima de ella, haces muchas más sesiones de tutoría de las que corresponden, porque... porque se te pierden los alumnos si no...Entonces, bueno, este año la AIM, ha sido mucho más cómoda...pero porque ellos se las saben todas, y al final dicen, si llenas 25 hojas al final tampoco es para tanto... Entre que haces un poco marco teórico, entre que haces tal y tal... luego la parte donde te pringas realmente tú más creativamente... (FC1ED10)

Aunque a continuación, esta misma docente, expone cómo esto depende mucho de la diversidad de los propios grupos constituidos y del momento en que se encuentren.

Renuncian a su autonomía, dicen “Mira, majo, dime clarito qué es lo que tú vas a valorar y qué vas a tener en cuenta, que nosotros nos ponemos y hacemos”...Pero bueno, luego siempre hay excepciones. Yo este año he tenido un grupo, en la AIM, que además yo creo que era un grupo que tenía, una autoestima un poco tocada, no era gente tonta, pero bueno...un poco de estos chicos difíciles, todo chicos... En tercero, y bueno al principio estaban con una actitud en la AIM, “Pues dinos, cómo hacemos ...”Y digo... Y habían hecho un buen DAFO, el análisis de debilidades y fortalezas de HE, que estaba muy bien hecho. Y digo, “pues coger el toro por los cuernos, si creéis que el problema de HE es que no está, que no tiene localización, ubicación espacial en una ciudad geográfica, y por tanto no atiende a una realidad concreta, y por lo tanto...Está metido en instituciones representando a la gente mayor, pero no está trabajando en el terreno, pues plantearle a HE”... y bueno...respondieron al reto. (FC1ED10)

El segundo reto, relacionado con el profesorado y con el equipo, es avanzar no solo en el diseño de la organización conjunta, sino también en su desarrollo. Se trata de facilitar espacios de contraste y aprendizaje, donde cada docente plantee cómo hace esta tutorización, cuáles son sus potenciales y límites; y entre todos se establezcan las líneas de mejora. En palabras de una docente:

....por ejemplo el tema de la tutorización, tú te has metido más en el tema emocional, tú en cambio has devuelto con otra pregunta, y eso es la riqueza...yo con el tema del AIM tengo un instrumento, yo tengo unos criterios de cómo voy a evaluarlos; si no es ético, yo estoy

abierta a cambiarlo, pero yo creo que es importante que los alumnos tengan claro los parámetros, si esto no ocurre pueden ocurrir las injusticias...El alumno necesita referentes en el diseño, el desarrollo y la evaluación, no solo de cada profesor, sino también de un equipo docente... (FC1ED2)

Por último, otro reto citado es que cada asignatura se acople a las necesidades y proceso de la AIM.

Hay una falta de experiencia que se podría subsanar quizás por una formación, lo que pasa es que la formación, a ver, nosotros tenemos un problema serio cuando enfrentamos la AIM, Cuando enfrentamos la AIM partimos de un problema serio de comunicación entre nosotros. Nosotros el peligro que tenemos, yo por lo menos lo digo por mí, es que yo doy la asignatura de OCE, pues mi AIM puede acabar siendo lo más parecido a una, a lo que es una versión de OCE, aunque veo que se incorporan elementos de lo demás. ¿Cómo se ha podido solucionar esto? A veces por medio de una guía docente, que me encuentro yo por lo menos la que he visto me gustó, creo que, y que fue positiva (FC2GDD6)

Este último aspecto es significativo de las dificultades que plantea un cambio a nivel identitario y cultural como el que se está gestando. Cómo es más fácil desarrollarlo a nivel de equipos docentes - la AIM donde el contexto favorece esta dirección -, que integrarlo en otros espacios como la asignatura-clase en la que el contexto favorece y refuerza los aspectos identitarios y culturales anteriores, como la disciplina y el trabajo individual de cada docente.

En el transcurso de la redacción de la tesis, se está evaluando la acreditación del Grado por una agencia externa, así como reflexionando su nuevo diseño en caso de conseguirla. Es un momento en que aparecen diferentes opiniones y visiones relacionadas, y entre ellos este de la AIM. No son pocas las voces que abogan por la necesidad de flexibilizar su implantación, cuestionando su presencia en todos los módulos, abogando por una AIM de curso, alegando la falta de preparación del alumnado de primer curso para llevarlo a cabo, o planteando que se convierta en una asignatura transversal. Llevándolo al terreno de este trabajo sería importante preguntarse hasta qué punto estas cuestiones o replanteamientos tienen que ver con la necesidad de flexibilizar y hacer sostenible este cambio tan importante en el trabajo de los y las docentes, y hasta que punto, con volver a planteamientos e identidades anteriores, con lo

que tendría de retroceso: volviendo a pivotar la identidad docente sobre trabajo individual del grupo clase.

Además, algunos docentes cuestionan el encaje administrativo de la AIM, de sus inicios a día de hoy. La Universidad ha hecho un esfuerzo para realizar cambios en su estructura para que se pueda generar la organización del Grado y los equipos docentes, pero no ha conseguido que la AIM tenga un encaje legal cierto. La solución encontrada por la coordinación del Grado es que cada profesor/departamento ceda un 15% de la nota de cada asignatura (lo equivalente a la asignación de tiempo en el trabajo del alumnado) a la evaluación de la AIM. En palabras de un docente:

si yo digo que no hago la AIM por ejemplo, ¿pasaría algo? Dudo que pasase algo, si yo digo que a mis alumnos la nota que les pongo es la de la asignatura sin tener en cuenta el AIM o el TIM en Magisterio, ¿pasaría algo? No porque no puede pasar porque no está regulado. (FC2GDD5)

Esto nos indica que los cambios e innovaciones, para que tengan efecto real en la identidad y cultura docente de todas las personas que participen en ellos, y no solo en las que tienen una motivación o mayor predisposición para el cambio, necesitan de cambios estructurales y administrativos que les den soporte y cauce (Bruguera et al., 2010). La ausencia de cambio estructural puede llevar a la involución en diferentes participantes en este proceso y que de esta manera se ponga en peligro todo lo avanzado.

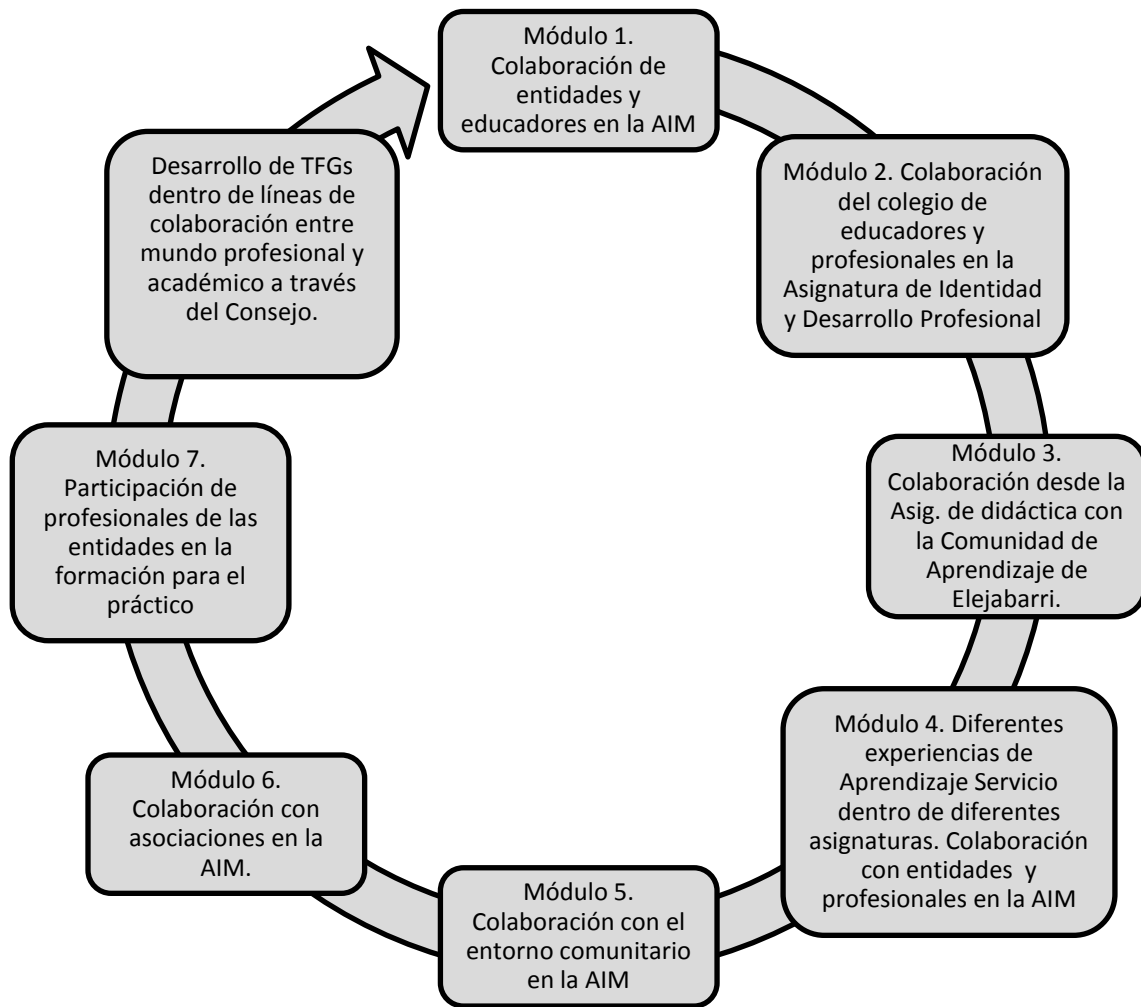
5.3.2.3. Hacia una identidad y cultura docente en contacto y colaboración con la realidad

La AIM plantea desarrollar el currículum con base en metodologías activas que movilicen al alumnado, conectándolo, a través de situaciones significativas, con la realidad de la profesión de la Educación Social. Ahora bien, también otras asignaturas y procesos en el mismo Grado están incorporando estas nuevas maneras: a) la incorporación en las asignaturas de metodologías activas como ABP, Estudio de caso o Proyectos, de metodologías como aprendizaje-servicio (Alonso et al., 2014; Martínez, Martínez, Alonso & Gezuraga, 2013) y otras iniciativas de colaboración en la misma dirección (Alonso, Arandia & Ruiz de Gauna, 2013) b) la generación

de un Consejo/Observatorio en la Titulación compuesto por alumnado, profesorado y profesionales que como punto de encuentro y retroalimentación de estos vectores sociales; c) la participación activa del colegio de Educadores Sociales en el diseño del Grado. En todos estos ejemplos se observa una identidad y cultura docente tal, que mira y genera sinergias con la realidad laboral y social en la que se va a insertar el alumnado del Grado.

Como se puede apreciar en la siguiente figura estas iniciativas curriculares no son esporádicas o tangenciales, sino que se encuentran a lo largo de todos los cursos del Grado y en los diferentes equipos docentes. Y ello plantea a nivel identitario que el profesorado con un planteamiento más interiorizado de estas dinámicas pueda generar con mayor libertad, seguridad y sinergias de colaboración algunas iniciativas en este sentido; pero que el grupo de docentes más alejados a estos planteamientos puedan también integrarlas como parte de su cultura docente, ya que de manera directa a través de la AIM o indirecta al conocer las iniciativas de otros profesores y profesoras en el mismo módulo, pueden hacerse partícipes de ellas como una realidad más en la cultura docente que se está generando. Lo atestigua una docente que, al incorporarse a la docencia universitaria en un módulo, incorpora la metodología de Aprendizaje Servicio planteada por otros docentes (...)

no fue hasta un año después cuando fui consciente de lo que ello suponía. Creo que incluso definí con mayor rotundidad la educación como parte de un cambio social gracias a profundizar en dicha metodología. (FC2GDD9)



Fuente: Elaboración propia.

Figura 5.8. Incorporación del mundo profesional en la innovación curricular

Es destacable que este cambio identitario de los y las docentes, en el que pasan de ser el único input del alumnado, a dinamizar la presencia de otras figuras profesionales en los procesos de enseñanza- aprendizaje, está teniendo un impacto positivo en el aprendizaje de los y las alumnas.

...estudiar este Grado ha representado como una catarsis existencial enorme: cómo te sitúas como persona, la construcción constante del concepto de ciudadanía, ya el educador que está en constante construcción y persona, y creo que vivimos un momento trascendente a nivel histórico y nos da la posibilidad de interpretar mucho estos cambios y los fundamentos teóricos y prácticos, en esto ha sido muy importante el impacto que ha tenido la experiencia de Aprendizaje-

Servicio en la comunidad de aprendizaje de Elejabarri y el empoderamiento que nos ha dado (...) si en algunos momentos he pensado estábamos en un marco muy teórico y encerrados en clase, pero en este cuatrimestre he visto que... he aportado y experimentado con el profesorado experiencias en incertidumbre y necesitábamos ver esto como futuros educadores (FC1GDA)

Como plantean Monereo & Pozo (2003) es importante avanzar hacia una identidad y cultura docente que asuma la interdisciplinariedad del currículum universitario, para que este no se convierta en un puzle de contenidos y conocimientos que nadie o casi nadie conoce en su globalidad. La AIM desarrollada en el Grado de Educación Sociales un importante paso en ese sentido: a partir de metodologías activas, en un parte del currículum los alumnos y alumnas tienen que hacer frente a situaciones profesionales y generar una propuesta de solución que necesita de la activación de diferentes saberes y contenidos de las diferentes asignaturas que cursan (Arandia et al.,2014). Este cambio en el currículum plantea que el profesorado del caso tenga que hacer un esfuerzo para asumir el cambio de un rol e identidad de experto a otro de guía y facilitador en el aprendizaje del alumnado (Salinas, 2004; Biggs, 2006; Bozu & Canto, 2009). Esto no es fácil a nivel individual ni tampoco grupal. Se necesita tiempo, formación y espacios de aprendizaje para institucionalizar y aceptar con naturalidad esta nueva forma de hacer entender el proceso de E-A.

5.3.3. Nuevos roles y funciones en la identidad docente. La coordinación de Módulo

La estructuración del Grado en equipos docentes ha supuesto incorporar un nuevo rol a la identidad docente: ser coordinador/coordinadora. Si bien este rol está ya planteado en la adaptación al EEES con la figura de los coordinadores de titulación, es un avance que ahora cada equipo docente tenga una persona coordinadora que la constitución de un equipo formado por estas, supone un nuevo avance en esta línea. Esta labor de coordinación dentro de un grupo de iguales ha planteado una necesaria dinamización del equipo, la supervisión de los procesos para que sigan su cauce y una visión de la globalidad del título, como se desarrolla a continuación.

5.3.3.1 Las primeras coordinadoras

Se hace necesaria una mirada al origen de las coordinadoras y también a las diferentes trayectorias de las personas que han asumido esta nueva función con el nuevo diseño del Grado. Para la coordinadora del título, que diferentes docentes asumieran esta nueva responsabilidad fue posible en parte al trabajo previo en equipo para el diseño del título.

Las imágenes que me llegan en primer lugar y que para mí tienen bastante valor son de la comisión de IBP. Tengo la impresión de que allí se fue gestando una posible situación de trabajo entre personas distintas. De este primer momento me queda en valor el esfuerzo de entendimiento, la energía volcada y el esfuerzo de socialización e ilusión. Como dificultades me vienen mantener pensamientos o entendimientos distintos sobre lo que es o debe ser la docencia universitaria. (FC1RC1)

Las personas que fueron asumiendo esta nueva responsabilidad sin saber a ciencia cierta qué iba a suponer, provenían de diferentes trayectorias y relaciones con el diseño del Grado. Personas muy directamente implicadas, otras que lo habían seguido en una segunda línea, o incluso docentes que no habían participado en el proceso.

yo no tenía interés, yo llegué de resbalón, me sugirió el grupo que llevara al módulo. Al principio pensaba que el módulo, inocentemente, significaba solo llegar a un equipo docente para poder hacer una AIM que aglutinara las asignaturas del módulo claro que eso no fue así porque meterme significaba que había que hacer IKD o ERAGIN, y que además de eso entraba dentro de la comisión de titulación que (..) una cosa que yo no pensaba hacer. (FC1RC3)

Sabíamos desde el curso anterior que otros cuatro profesores y yo íbamos a formar el equipo del Módulo de castellano. Quién formaba el de euskera era una incógnita total. En nuestro departamento se había decidido dejar toda la titulación en la línea de euskera a las nuevas incorporaciones... En otro departamento se dudaba si los dos de euskera... una chica nueva que era educadora social ... el sustituto de otro profesor... Bueno, en el aire estaba cómo se conformaba ese equipo. La coordinadora del título nos convocó a una reunión con los del módulo anterior, que ya estaba trabajando... Poco tiempo después tuvimos reunión del Módulo que comenzábamos –los de castellano... y allí se planteó quién cogía la coordinación. La coordinadora del título no, ya tenía bastante con ello, los chicos dijeron que ellos no... y en el ambiente de viejos conocidos que éramos dije que a mí no me importaba. No sabía entonces en la que me metía. (FC1RC2)

5.3.3.2. Nuevas funciones, roles y responsabilidades a integrar en su identidad docente

El personal docente que asume esta nueva función de coordinación de equipos se adentra en un terreno no transitado: por un lado, dinamizar cada equipo docente con las

tareas encomendadas en el diseño del Grado y, por otro, asumir la coordinación global del título.

Se comprueba pronto que La primera función supone:

- Dinamizar los equipos para llevar la tarea adelante.
- Gestionar los conflictos dentro de los equipos.
- Acoger a las personas que se incorporan a los equipos sin experiencia previa en la universidad y/o el grado.
- Generar un clima positivo de trabajo entre los diferentes docentes.
- Ser interlocutor con todo el alumnado del módulo.

En la totalidad de los casos, la coordinadora plantea su labor sin romper con la horizontalidad y colegialidad como componentes esenciales de la cultura universitaria.

Porque la coordinación yo no la entendía como liderazgo, salvo que lo veamos de forma compartida. Yo me planteaba una coordinación en la que sí tenía que facilitar el proceso de constituirnos en grupo, pero con responsabilidad compartida. (FC1RC2).

Pero pronto es consciente de que las nuevas tareas tienen una dimensión insospechada:

me di cuenta de que era eso y más. Y eso, trabajando con el PIE me pasó lo mismo. Y creo que es cuando mi cuerpo empezó a protestar y a fallar“ (FC1RC2).

Este proceso se repite en el resto de las coordinadoras. Un comienzo de ilusión, de asunción de la tarea de forma cooperativa, y luego la consciencia de que se adquieren una serie de habilidades y competencias no previstas, o no tenidas totalmente en cuenta. Como plantea una de las coordinadoras, pronto se ve que “el tema relacional en la coordinación era importante, no solo el de pensamiento”. La importancia del aspecto relacional de la coordinación plantea pues un cambio cualitativo en la identidad docente.

Esta misma docente apunta que en el desarrollo de este nuevo rol, fue un hito para muchas coordinadoras participar en una formación a nivel de grupo sobre este aspecto. En el siguiente cuadro podemos apreciar el impacto que esta experiencia formativa y otras semejantes han tenido en la asunción del nuevo rol de coordinación.

Impacto de la formación en la asunción de nuevo rol y función de coordinación	
<p>Coordinadora 1</p> <p>Aprendizaje relacionado con el rol de coordinación y lo relacional</p>	<p>Muchas de las cosas que por ejemplo estaban ocurriendo en el módulo tenían que ver con cuestiones relacionales, enganches emocionales más que por la tarea en sí o por el pensamiento educativo, que también. Y para eso no teníamos formación, así que por eso fui planteando la idea de trabajar esa faceta que se materializó más tarde con el curso de A.. Esto creo que a algunas de nosotras nos ha ayudado a entender la importancia de no perder de perspectiva el rol que desempeñamos ni la tarea para la que estamos que es el aprendizaje del alumnado. (FC1RC1)</p>
<p>Coordinadora 2</p> <p>Aprendizaje relacionado con la gestión de la coordinación.</p>	<p>Continuamente estaba preocupada por cómo estaban los grupos, si yo estaba haciendo las cosas bien, intentaba estar atenta a todos y a todos, pero me sentí desbordada. La formación de A. me ayudó mucho, pero también darme cuenta de que mi salud no era de hierro, de que no puede ser que te sientas responsable de todo, incluido lo que es responsabilidad de otros. Y culpable de no saber hacer las cosas. Yo había coordinado y gestionado el título propio, pero no era lo mismo. Aquí las relaciones son en corto, inmediatas, diarias... hay tensiones, hay problemas que muchas veces no sabes cómo resolver. (FC1RC2)</p>
<p>Coordinadora 3</p> <p>Aprendizaje en relación a la asunción de críticas como parte del proceso de coordinación.</p>	<p>Yo sinceramente, por mi experiencia, me parecería que es la manera, impulsar y generar estos espacios de formación, porque lo he visualizado por una persona, en una formación con el tema de los grupos, una persona que empezó como coordinadora de los módulos, y comprobar que cuestionando nuestro roles como coordinadoras, y también como grupo de clase, y salían cosas muy interesantes: de lo que nos cuesta, cuando nos hacen una crítica o nos echan una bronca, ver que no es a nosotros como personas, sino al rol de profesora de la asignatura tal, te mueven cosas.... (FC1ED2)</p>

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 5.3 . Impacto de la formación en el nuevo rol y función de coordinación

El testimonio de estas coordinadoras transmite este proceso de aprendizaje y la valoración positiva de la formación recibida: una experiencia de gran riqueza personal y profesional, que les ha permitido tener una visión más global que su intervención docente

concreta, y que como es obvio, también ha planteado un plus de dedicación y en ocasiones de stress. Se apunta además el apoyo de otros y otras docentes como pilar esencial del proceso: la reflexión, el contraste y apoyo en momentos críticos de elaboración ha sido uno de los soportes para estas coordinadoras.

El equipo considero que ha funcionado bastante bien y que hemos podido aprovechar la experiencia de compañeros que ya habían formado parte de otros módulos e incluso coordinado alguno. Creo que ello ha permitido avanzar mejor y en menos tiempo. (FC1RC3)

Sentía responsabilidad –grande- pero también mucho apoyo. La empresa era de todos. Otras coordinadoras muy cercanas estaban siempre conmigo. Aunque en el grupo se discutía mucho, y llegaban a veces los enfados, me ayudaron a ver la manera de organizar las tareas para poder avanzar. (FC1RC2)

Como plantea esta misma docente, este apoyo no solo ha venido de personas con trayectorias y liderazgos contrastados, sino también de docentes que se incorporaron en su desarrollo y han posibilitado dar nuevos pasos.

Una sustituta que tuvimos fue una persona que vino a apoyar mucho, con su valentía y su alegría: de la noche a la mañana dos asignaturas y el alumnado mosqueado, pero la cosa fue adelante y bien. (FC1RC2)

Como hemos ido viendo, con estas nuevas funciones y roles surgen problemas, necesidades y cuestiones nuevas para las que inicialmente no hay respuestas, pero que se van encontrando en el proceso. Por ejemplo: la Universidad tiene previstos mecanismos para garantizar o intervenir en casos graves de negligencia o mala práctica. Pero, ¿qué ocurre cuando esto llega al coordinador del equipo?, o ¿qué ocurre cuando no se trata tanto de una mala práctica, sino de la necesidad de cambio y mejora de algunas de las actuaciones?, o ¿cuándo se trata no solo de dinamizar las funciones docentes, sino también de plantear cambios en un terreno como el de las asignaturas, hasta ahora solamente bajo la responsabilidad del y la docente responsable o del departamento al que pertenece?. Las coordinadoras se han visto abriendo un nuevo espacio que rompe con una cultura universitaria caracterizada por una escasa comunicación con el alumnado y el poder de los departamentos, pero son conscientes de que no existen los recursos y cambios institucionales necesarios. Su gestión ha necesitado de una progresiva

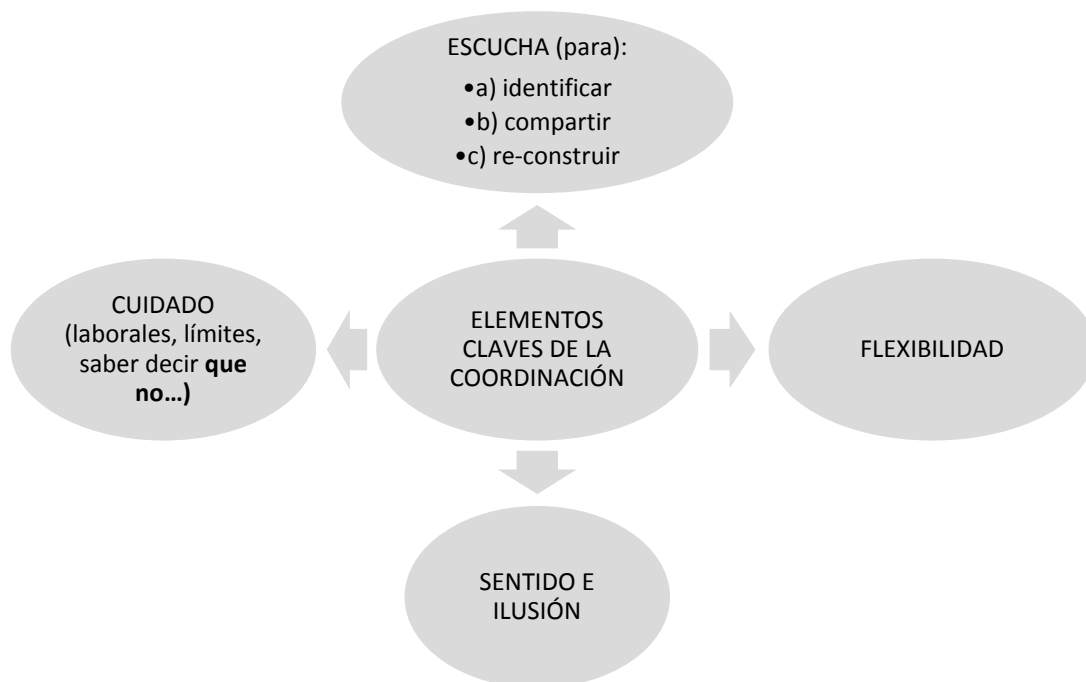
integración entre lo que se puede hacer y no, lo que es necesario afrontar en el mismo momento y lo que a día de hoy todavía no es posible hacer.

Y el día H, una profesora de euskera se pone de baja y daba dos asignaturas. Esto fue uno de mis momentos malos como coordinadora... Mientras la relación se centraba en el equipo docente, bueno, con mis más y mis menos, pero bueno. Pero, hacer frente a un tema de falta de profesorado en dos asignaturas... no quiero recordarlo mucho pero hubo hasta una manifestación dentro del centro. (FC1RC2)

Este ejemplo muestra claramente que una cuestión que antes atañía exclusivamente a nivel departamental y de Dirección, ahora también tiene una importante influencia en la coordinación del módulo.

5.3.3.3. Incorporar el liderazgo de la dimensión implícita a la explícita

Las funciones de coordinación han generado la necesidad de desarrollar capacidades y competencias para gestionar los conflictos, liderar y dinamizar grupos. La siguiente figura resume los nuevos aspectos identitarios requeridos, o puestos en énfasis, por las coordinadoras: la escucha, el cuidado, la flexibilidad y la ilusión.



Fuente: Elaboración propia.

Figura 5.9. Elementos claves de la Coordinación

Uno de los elementos claves de esta nueva identidad docente es la asunción del liderazgo de una manera explícita. El liderazgo informal es una realidad que ha existido tradicionalmente en todo grupo docente: un liderazgo ejercido en el aula, entre colegas académicos, a nivel institucional o comunitario, que dependía de la personalidad, competencia o voluntad de cada docente, con sinergias que surgían o no. La novedad que aportan estas coordinadoras es que este liderazgo ahora se incorpora al rol de manera formal, es decir, se hace explícito.

El liderazgo en estas coordinadoras está ligado a la tarea encomendada a cada equipo docente, a través de un trabajo colaborativo y una visión y gestión global del Grado, con la finalidad de lograr una mejor formación de los y las alumnas. Las coordinadoras han focalizado sus energías en tres aspectos: Motivación y movilización, gestión y transformación de los conflictos, y cuidado. A continuación se analiza cada una de las dimensiones de este tipo de liderazgo.

1. La motivación y movilización, en un contexto horizontal y colegial, debe generar dinámicas de colaboración entre todos los integrantes del equipo de cara a la tarea encomendada. Con mayor o menor delegación de tareas (actas, dinamización de las reuniones...) las coordinadoras se han apoyado en la diversidad y riqueza de los equipos que han coordinado.

Pero, siempre he sentido, a pesar de lo que digo, que la suerte que tenía era que el equipo era potente y que compartíamos –desde nuestras diferencias- muchas cosas. El proyecto famoso, no nos era ajeno a ninguno. Y creo que sabíamos contagiar eso a las personas que se incorporaban. (FC1RC2)

2. La segunda acción en la que las coordinadoras han invertido energías ha sido, en no perder las energías afrontando los conflictos y atascos que han ido sucediendo en los equipos docentes. Si bien es asumido el conflicto como parte inherente de la dinámica de un grupo de docentes heterogéneos y como una oportunidad para dar nuevos pasos, su presencia siempre genera inestabilidad e incertidumbre.

Brota aquí otra vez un aspecto nuevo, que ha de incorporarse a la cultura docente que está aflorando: la gestión de los conflictos pasa a formar parte intrínseca de esta cultura,

no solo de la coordinadora, sino también de todo el equipo docente. Antes, obviamente, también surgían los conflictos, pero la cultura docente en aquel momento permitía afrontarlos o no, lo que podía generar enfrentamientos y distanciamientos crónicos que dificultaran el trabajo colaborativo. En otras palabras, si bien se gastaban menos energías en afrontarlos, el resultado era una disminución considerable en la energía del sistema. En este nuevo escenario los conflictos se entienden como parte del proceso, y se hace necesario afrontarlos. Lo que en un primer momento puede parecer desestabilidad para el sistema, y derroche de energías profesionales, más tarde se ve que posibilita la reorganización del equipo, y le permite seguir avanzando. En los diferentes relatos de las coordinadoras aparecen estos conflictos como hitos en el desarrollo de su función:

Si tuviera que destacar algún aspecto, señalaría la decisión de una persona del equipo docente de evaluar todos los grupos AIM en relación al contenido de su asignatura para incorporar esa nota a la calificación de la asignatura que imparte. El resto decidimos incorporar las puntuaciones que cada profesor había dado a sus grupos de AIM tutorizados, es decir, funcionar como el resto de módulos de la titulación. Esta cuestión, al principio generó una pequeña tensión en el grupo, pero finalmente las cosas fluyeron con normalidad, respetando la opción del compañero, quien también nos pasó en su momento la calificación de sus grupos AIM para su incorporación en nuestras calificaciones. (FC1RC3)

El conflicto, de todos modos, no solo aparece en el desarrollo del trabajo de los equipos docentes, sino también en su base. El papel que les ha tocado jugar a las coordinadoras no ha sido fácil: los equipos docentes son diversos, en su seno se encuentran diferentes visiones, a veces enfrentadas, de aspectos nucleares como la propia estructura de coordinación. En el siguiente cuadro podemos observar este contraste de visiones: una, de aceptación y reconocimiento general a la labor innovadora de las coordinadoras; otra, más negativa, abogando por una organización más horizontal; o una tercera, de aceptación crítica, sobre las personas que han asumido esta función en el comienzo del proceso.

<p>Crítica a la estructura de coordinación</p>	<p>En lo que a la Coordinación se refiere tengo que comenzar destacando el trabajo de las coordinadoras, pero la Coordinación, como tal, es un sistema piramidal y burocrático. Creo más en la Investigación en la Acción para cualquier procesos educativo, equipo docente, trabajo de aula, lo que sea. Dentro de esta opción, el grupo va detectando y analizando las necesidades “¿qué queremos hacer?, ¿qué queremos cambiar?,” etc, haciendo las propuestas de mejora y aplicándolas para revisar después los resultados y comenzar un nuevo "bucle autorreflexivo". Siendo tan pocos, no habría una necesidad de coordinaciones y coordinadores. Pero entiendo que debe cumplirse el programa trazado al inicio y coordinar las cosas para que se cumpla. (FC1ED4)</p>
<p>Crítica a un grupo de personas que han asumido la coordinación y el liderazgo del proceso</p>	<p>También quiero manifestar una opinión, hay un colectivo de profesores implicados en ES que percibimos que hay un núcleo duro de profesores, que tenemos la percepción que están aprovechando el trabajo que se está realizando de innovación y propuestas, para empaquetarlo, difundirlo y enriquecer así sus currículum, y eso harían bien en cuidarlo,... Mucho del trabajo que se lleva a congresos se presenta con el trabajo que han realizado los equipos docentes ... se tiene la percepción que los datos que nos piden a los profesores o equipos, se están utilizando no como UPV sino como personas concretas para hacer mejorar su currículum, que no me parece licito, igual son personas más comprometidas, pero que a veces se tiene la percepción que cosas que se nos mandan hacer es para ello...(...) ...se tiene la percepción de que los equipos que se han ido formando, son endogámicos, y que cuando en un nivel A se plantea un problema y se lleva a l nivel B, son las mismas personas de este núcleo duro, ... si queremos más participación igual hay que darla, eso sí, que la gente asuma la responsabilidad es otra cuestión clara,... (FC1ED10)</p>
<p>Impacto positivo de la labor de coordinación</p>	<p>está posibilitándome acercarme a lo expresado en la pregunta anterior por la labor de las personas que coordinan, los que coordinan los módulos y la titulación, porque creo que esas personas. yo por lo menos las que he conocido, están teniendo una implicación muy fuerte, están intentado tirar del grupo, no sé si siempre lo consiguen porque yo ahí soy bastante crítica, pero yo creo que ahí hay personas, hay elementos claves que están tirando del asunto. (FC1ED2)</p> <p>determinadas personas que han tenido esa visión e implicación (...) han sabido contagiar ese espíritu de trabajo. Las estructuras también, cuando empezamos aquellas reuniones fue el comienzo de....son elementos contagiantes. (...).. para mí ha sido clave la intervención de algunas personas muy vinculadas con la realidad del educador social, que los demás no hemos tenido, y han sido las visionarias de este proceso...</p> <p>Siento que la titulación no es algo ajeno a mí y que yo también puedo aportar algo, a través de los equipos de módulo y en concreto de los coordinadores de esos equipos. (FC1ED3)</p>

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 5.4 . Valoraciones de la estructura de Coordinación

3. La generación de un clima favorable de trabajo y el cuidado sería la tercera dimensión del liderazgo planteado por las coordinadoras. En el siguiente

cuadro se puede reconstruir a partir de testimonios de las coordinadoras algunas de las acciones que esto ha supuesto. Gestionar los tiempos, el cansancio del equipo, sus ritmos, las dificultades de sus miembros,...

<p>Gestionar el proceso</p>	<p>Un equipo docente se va haciendo en el camino por llegar a “completar” su tarea; necesita tiempo y acumular experiencia de grupo que vaya fortaleciendo las relaciones profesionales y humanas y, sobre todo, la confianza. (FC1RC3)</p>
<p>Cuidar la gestión de las tareas</p>	<p>Al final del curso estábamos cansados, se hizo la evaluación del módulo y quedaba el análisis de los datos recogidos. Optamos por cerrar el curso con una reunión en la que apuntamos las tareas pendientes a retomar después de vacaciones y una comidita de grupo. (FC1RC3)</p>
<p>Cuidar los tiempos para la realización de las tareas</p>	<p>Nuestro módulo se ubica en el segundo cuatrimestre y contábamos con la ventaja de tener todo un cuatrimestre para organizarnos; sin embargo, observé que bastantes compañeros estaban agobiados con la puesta en marcha del curso y el desarrollo de otros módulos a los que también pertenecían. Se optó por retrasar la primera reunión del curso hasta bien avanzado el primer cuatrimestre, cuando parecía que se estaba un poco más tranquilo. (FC1RC3)</p>
<p>Cuidar las dificultades y diferencias entre los miembros de los equipos docentes</p>	<p>Una dificultad que veo es la cantidad de equipos docentes a los que un mismo profesor puede pertenecer y la dispersión de tareas a asumir: docencia de asignaturas, reuniones de módulo o módulos, Prácticums, TFG, otras comisiones, reuniones de departamento... Así mismo, la diferente situación del profesorado, quién tiene que hacer la tesis, el que tiene un contrato parcial, el que además trabaja en otro sitio... ¿Cómo podremos responder a todo? (FC1RC3)</p>

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 5.5. Acciones para la generación de un clima favorable de trabajo

Si se analizan estos testimonios se observa que se utiliza la tercera persona o la primera persona del plural: “un equipo docente se va haciendo”, “ Al final de curso estábamos cansados (..)” “y optamos por ..” o “contábamos con la ventaja”. Ello indica que si bien esta función de establecer un clima positivo y de cuidado es asumida por la

persona que coordina, también es compartida por las demás personas del equipo. El liderazgo se entiende desde la horizontalidad y la generación de consensos y reflexiones comunes.

Esta triada de “Motivar y movilizar, gestionar y transformar los conflictos y cuidar y generar un buen clima de trabajo”, ha generado en las personas que han asumido la coordinación tomar conciencia de la importancia que tienen los espacios no formales en el liderazgo. Aunque este ámbito relacional de lo no formal ya estaba presente anteriormente, ahora se ha hecho explícito. Comprueban que para llevar a cabo la coordinación, tan importante es lo que se realiza dentro del tiempo dedicado a las reuniones de trabajo, como lo que se realiza en un ámbito no formal.

Me viene otra imagen a mi cabeza y es la reunión que planteé a petición de unas personas en el mes de junio. Iba la verdad con miedo. La preparé a fondo pero no sabía cómo iba a resultar. Estaba demasiado cansada como para recibir una media bofetada de queja, por el puro cansancio. Sin embargo, me di cuenta del valor que tiene salirse del equipo y estar con los demás, poder hablar de lo que nos está pasando y tomar un vino juntos. (FC1RC1)

Como se puede apreciar en el anterior testimonio, aunque estas interacciones informales sean menores en el tiempo tienen una destacable importancia en el liderazgo de los equipos (Sánchez-Moreno, López-Yáñez & Altopiedi, 2014).

5.3.3.4. Buscar el equilibrio entre las necesidades de los equipos y del Grado en su globalidad

Las personas que asumen la coordinación de los equipos docentes incluyen también entre sus funciones la participación en la coordinación general del título. El cambio de organización en el Grado de Educación Social, planteó desde el principio la novedad de un espacio de coordinación, denominado KoGizarte, en el que estarían presentes las coordinadoras de módulo, la coordinadora de Grado, representantes de la Dirección del Centro, del alumnado del Grado y del PAS. Esta novedad ha sumado un cambio más en la identidad y cultura docente. De entender que cada docente es solo responsable de su asignatura, y que todo lo relativo a la gestión de otros aspectos generales depende de los departamentos, el equipo directivo o del claustro, a posibilitar una organización que permita la participación y responsabilidad en la gestión y visión global de cada uno y una

de las docentes que forman parte y desarrollan la innovación curricular del Grado.

Aunque esta función recae sobre todo en las coordinadoras, su responsabilidad es hacer de enlace entre los y las docentes que participan en los equipos docentes y la estructura de KoGizarte. Esta novedad ha posibilitado una visión global del Grado y la asunción conjunta de una gestión más cercana a la realidad. También la reflexión sobre aspectos transversales del Grado como por ejemplo el desarrollo de las competencias transversales a lo largo de él.

y luego ya, si entras a la comisión de la titulación, te da una visión mucho más vista de pájaro, donde te vas dando cuenta de cosas que si no hubieras estado ahí ni se te hubiera ocurrido, de la cantidad de dificultades, en la cantidad de cosas a tener una panorámica mucho más amplia, y eso es interesante. (FC1RC3)

Pero también han surgido problemas a la hora de desarrollar esta nueva esfera sin antecedentes. A partir de lo manifestado por las coordinadoras se aprecia que esta estructura de coordinación todavía no se ha engrasado ni ha llegado a un desarrollo óptimo. En palabras de una de ellas es “el equipo menos equipo”: Reuniones con excesiva información y demasiado poco espacio para la reflexión; tensiones en la estructura de coordinación entre los procesos del equipo docente, y los aspectos globales y transversales, todo ello son aspectos que hay que mejorar. Las coordinadoras, como puentes comunicativos entre los equipos docentes y el de titulación, a veces se han visto desbordadas por la gran información generada y la dificultad de responder a las necesidades de ambos procesos. Una de las consecuencias es que no se ha conseguido que la gran cantidad de información fluya debidamente en todo momento. Muchas iniciativas llevadas a nivel de titulación no han llegado a los equipos docentes, lo que ha supuesto una merma en el horizonte de construir una identidad y cultura común en todo el Grado.

De todas formas, estas dificultades son lógicas en los inicios de una innovación como la que estamos tratando: se genera tan gran número de asuntos a abordar, que superan la capacidad de extenderlos y contrastarlos con todos los integrantes del proyecto. Por ello es importante insistir en la necesidad de profundizar en un horizonte común construido y discutido colectivamente y que trascienda a la referencia de cada equipo

docente. Como indica una de las coordinadoras, si no se consigue realizar satisfactoriamente este proceso, existe el peligro que de una cultura caracterizada por la división de la docencia en asignaturas y profesores, se transite a otra distinta pero con los mismos problemas: equipos docentes de módulo con visiones, praxis y planteamientos distintos e incluso contradictorios.

..quizá en esta estructura modular hay una comisión de título que tiene una visión global de todo el grado, pero tengo la sensación de que la organización se está centrando, se esta compartimentando demasiado en los módulos, y tenemos el riesgo de pasar de tener el peligro de trabajar individualmente a trabajar autónomamente en cada módulo, y aquí hay que darle una tarea, darle peso a la comisión de título y de Grado para darle esa coherencia. (FC2GDD5)

Junto a esta tensión entre los equipos docentes y el grado, también hay que equilibrar las necesidades del proceso con las exigencias externas: los requerimientos administrativos (indicadores de calidad, informes u otras exigencias para poder lograr la acreditación y continuación del Grado,) no encajan bien en muchas ocasiones con las necesidades y la realidad del propio proceso. En palabras de la coordinadora del Grado:

Y entre lo peor que estoy llevando es la paradoja entre lo que se pide para el seguimiento del título y lo que tengo que hacer para eso y el fondo del proyecto y proceso que estamos llevando. Las exigencias de uno y otro no las veo en total sintonía y eso lo estoy llevando francamente mal (..) conciliar la exigencia del producto/logro/verificación o como le queramos llamar con la de construir proceso, darnos tiempo para vivirlo. (FC1RC1)

De nuevo aquí aparece el ya citado auge de las políticas de certificaciones y calidad que exigen a los académicos y a los Centros rendir cuenta de su trabajo. Es pertinente señalar en este punto las observaciones críticas de Di Napoli (2010,p.193): estas certificaciones, “al estar inspiradas en la ética de negocios, han aplanado nociones como “calidad” y “excelencia”, describiéndolas solo en términos de normas y estándares, en vez de entenderlas como la aspiración constante a ser alcanzadas e interpretadas contextualmente”. Este mismo autor (2010) plantea la necesidad de que la dimensión temporal de estas políticas de calidad sea más flexible, que los plazos sean lo suficientemente amplios para dar cabida a la reflexión y a una adecuada interpretación, sin pretender que los resultados sean inmediatos.

5.3.3.5. *Y después de nosotras, ¿quién?*

Por último, hay que tratar un tema clave en los procesos de liderazgo y coordinación: la continuación o relevo. Como plantean Hargreaves & Fink (2008), una sucesión de éxito no garantiza que las mejoras perduren pero sí contribuye en gran medida a ello. Una planificación del relevo posibilita una continuidad del trabajo realizado, y que el futuro de la innovación no dependa de un pequeño número de personas en concreto. En el diseño del título se indicaba que esta coordinación era rotativa entre los y las docentes del módulo. Después de cuatro cursos desde su puesta en marcha, en estos momentos la rotación se está empezando a materializar en algunos de los equipos.

De nuevo nos encontramos con un cambio importante. De un escenario donde cada docente se hacía cargo de su docencia hasta que la abandonaba, asumiéndola entonces un docente posterior, y donde los puestos de responsabilidad en equipos directivos eran voluntarios y optativos; a un escenario en el que para que este trabajo que pivota en los equipos docentes siga adelante, todos sus miembros, no solo la persona que coordina, intervienen en este relevo o continuación de la labor realizada; y no solo en los módulos, sino también en el Grado.

Parece claro que con este punto del relevo está en juego que el proyecto de innovación pueda seguir avanzando, o, por el contrario, se estanque o involucre. Por ello, no es de extrañar que, en palabras de la coordinadora del Grado, uno de sus desafíos sea “el traspaso de mi función a otra persona que la coja para tirar hacia adelante.”

En el siguiente extracto de una entrevista realizada con la primera coordinadora que asumió esta función hace casi cinco años, se muestra que este relevo es un aspecto no exento de problemas, y en el que las situaciones académicas, laborales y vitales de los diferentes docentes juegan un papel importante.

...por ejemplo, yo planteé al final de este año y de este curso, comuniqué al módulo que era momento de que yo dejara la coordinación y que se fuera pensando quién podría asumirla, que yo ya había avisado que mi compromiso era hasta el final del curso, y que con el final yo ya daba por finalizada mi coordinación, pero claro ha llegado el momento y no ha salido otra persona que lo quiera asumir, .. la propuesta que he aceptado, es que el próximo curso sigo

yo, acabo el ciclo de los cuatro años, pero otra persona empieza asumir el relevo, que vaya echando un cable en reuniones y que sea la coordinadora,

¿Y ha salido alguien?

Pues sí, pues sí, está terminando la tesis, y parece que lo va asumir, en la medida de lo posible será la próxima coordinadora, y me echará este año un cable, ..pero como que no me he quedado yo muy contentaEl tema de la duración y el relevo en las coordinaciones es algo a plantearse, por ejemplo...incluso desde algún profesor se ha planteado trabajar con otro tipo de funcionamiento más horizontal, y yo creo que claro es otra posibilidad, no podemos perder de vista que estamos en un momento de construcción, que un momento concreto se tuvo que elaborar un grado teórico para que la ANECA nos lo pudiera evaluar y validar, y es un proceso de construcción y tendrá que salir lo que entre todos veamos, y a ese profesor le dije,” pues si tienes esa idea, escríbela y hacer la propuesta la hablamos en la comisión porque si va a ver problemas y dificultades para asumir las coordinaciones igual hay que buscar otra historia y otra manera de trabajar”, ..sí que creo que hasta ahora sí que ha venido bien, pero si no va, hay que plantearse si hay otras fórmulas...nosotros si que teníamos claro que las coordinaciones son por dos años, y rotativas, pero .. (FC1ED4)

Un año después de este testimonio efectivamente se produce el relevo en la coordinación, y por una persona diferente a la que se indicaba, ya que la anterior cambia de titulación.

Finalizamos este apartado relacionado con el nuevo rol de coordinación destacando que en cualquier ámbito educativo se asume que el liderazgo es imprescindible, y también se reconoce que es más complejo de lo que tradicionalmente había parecido (Bolívar,2011). En la Educación Superior son abundantes los trabajos recientes que enfatizan su importancia (Mcroy & Gibbs, 2009; Drew,2010; Macnamara,2010) para conseguir que la universidad responda a los retos que le plantea la sociedad del conocimiento (Fullan& Scott, 2009). El sistema de liderazgo descrito en el Grado a través de las coordinadoras está en la línea apuntada por diferentes autores (Fullan, 2002b; Hargreaves & Fink, 2008; Bolívar, 2011) de avanzar en un liderazgo distribuido, que se extienda por toda la organización y en el que diferentes personas lo ejerzan de manera directa o indirecta en distintos aspectos y áreas, favoreciendo un cambio sostenido, y el crecimiento de la confianza y la potenciación de estas capacidades en todos los miembros de la organización.

La experiencia de las coordinadoras de módulo muestra con mayor concreción aún el tipo de liderazgo distribuido en la Educación Superior. Frente a un modelo que pivota

en torno a la coordinación de título, a un liderazgo más distribuido entre los diferentes equipos docentes y sus miembros, en el que cada docente pueda liderar la mejora y la calidad, no solo en su asignatura sino en el Grado. Para ello, es necesario que de manera rotatoria cada coordinador o coordinadora, como plantea Harris (2004), tenga una actitud emprendedora, creativa, y de colaboración con sus compañeros y compañeras. Los resultados obtenidos muestran el tránsito hacia ese nuevo escenario. Las coordinadoras han abierto un camino que atisba un cambio cultural que todavía tiene que fraguarse: el de la conciencia de una mayoría de docentes de que liderar la titulación y el aprendizaje de los estudiantes, es labor de todos y todas. No es un cambio sencillo, debido al peso de la cultura anterior y por el no reconocimiento de esta labor por las estructuras académicas actuales.

5.4. Una mirada global al proceso de innovación y su incidencia en las identidades en tránsito

Hasta ahora se ha ido analizando las diferentes innovaciones que se han llevado a cabo. En este apartado se realiza un análisis global del cambio identitario y cultural que plantea el caso estudiado, y con las dificultades, tensiones y elementos transformadores que han ido apareciendo.

5.4.1. Las tensiones como escenario de un proceso que se va consolidando

La primera cuestión global es el avance de este proceso de innovación y de cambio identitario y cultural del profesorado. En estos momentos, la primera promoción de alumnado ya se ha graduado, con lo que se empieza a tener la suficiente perspectiva para hacer una primera valoración general de la innovación curricular del Grado de Educación Social. Todo proceso de innovación global y profundo, conlleva siempre la incógnita de si se va a poder llevar a cabo y se van a poder solventar las resistencias y dificultades que surgirán en su implantación. Teniendo en cuenta los testimonios de docentes, y la evaluación realizada en dos momentos por coordinadores de módulo y alumnado, se observa que la innovación ha pasado la primera fase de puesta en marcha, y se encuentra en la de estabilización. En el siguiente testimonio, dos docentes con

cargos directivos utilizan la imagen de una rueda que ha dado ya la primera vuelta:

Profesora 1:- Se ha asumido el paso, se ha pasado la primera parte, la rueda ha dado media vuelta y va a seguir dando la siguiente (FC1ED8)

Profesora 2: no, ha dado vuelta entera, ahora salen los primeros grados, ya está rodado, y el próximo curso ya ha dado la vuelta (FC1ED7)

Profesora 1: ahora hay que hacer una valoración general de todas las titulaciones de todo el grado, ver lo que hay que bajar , menos reuniones, más práctico, rápido y sostenible, que se pueda llevar con más facilidad...ahora coserlo con otras cuestiones..... (FC1ED8)

Esta constatación de que el proceso marcha y se consolida, no implica que no se tope con cuestiones claves y sensibles de las que depende que esta innovación sea sostenible. Como se planteaba en otro apartado del capítulo, la construcción identitaria docente tanto personal como colectiva, se va generando entre tensiones y situaciones encontradas. Algunas de estas se analizan a continuación, identificándose puntos críticos del proceso de cambio estudiado.

La primera tensión clave en el cambio cultural docente está relacionada con el respeto a la diversidad y heterogeneidad de los y las docentes por un lado, y la necesidad por otro de tener un discurso y práctica mínima común: es necesaria la participación activa de todos los y las docentes en la innovación y para ello es preciso que las diferentes sensibilidades, situaciones y percepciones sean integradas. Pero esta diversidad tiene un riesgo, y es no llegar a un mínimo acuerdo para seguir avanzando. A través de los testimonios de las personas entrevistadas, podemos identificar algunas claves, también indicadas por la literatura (Fullan, 2002b, Hargreaves & Fink,2008; Hargreaves & Harris, 2011) que han posibilitado la configuración de unos nuevos valores en la cultura docente:

- Asunción de la heterogeneidad como riqueza y realidad.
- Participación de todas las personas en la toma de decisiones, aunque en ocasiones suponga ralentizar el ritmo o la profundidad de los cambios. Saber interpretar las diferencias y posicionamientos críticos no solo como mecanismos de defensa o resistencias, sino también como aportaciones necesarias en el proceso.

En el avance hacia la configuración de los anteriores valores ha sido notable la estructura modular como escenario en el que se han incorporado las diferentes visiones y valores. Una vez más, esto no es fácil y, como se puede apreciar en el siguiente diálogo, requiere de un trabajo permanente para que estas dos dimensiones enfrentadas pero complementarias puedan ir generando un cambio individual y cultural.

(FC2GDD2): Perdona un momento, iríamos a lo grupal, que estaba diciendo yo, quiero decir, a lo que se mueve grupalmente que esas cosas pasan y requieren un tiempo, etc.

(FC2GDD4) Eso es, efectivamente, y luego más que...

(FC2GDD2) Que puede ser eso u otra cosa o lo que sea, pero que genera.

(FC2GDD4): Eso es, entonces es que a veces más que estrategias y ese intento de quitar como habéis dicho, antes de tirar determinadas personas de los grupos es que yo creo, yo personalmente pienso que no hace falta hacer tanto esfuerzo, que a veces no es tanto tirar como escuchar e integrar, o sea, porque a veces intentamos tirar de las personas hacia un modelo que ya tiene la persona que coordina el grupo, pero dices pues que no estás escuchando las diferentes identidades que hay en ese grupo y entonces a veces eso es complicado en la práctica.

También, como plantea la siguiente docente, no solo es el camino, sino también la posibilidad de transformación y crecimiento entre diferentes en el momento actual de esta innovación.

Estamos llegando a un momento en el que necesitamos equilibrios para poder realmente entendernos, pero ese paso es como de bastante crecimiento, o sea, tú puedes ser partidaria más de una cosa, más de otra o tal, pero todas tienen positivo y negativo. Entonces yo creo que llega un momento en el que no, ni es una cosa ni otra pero para llegar a ese punto tenemos que crecer de verdad, es decir, estoy dispuesta a reconocer que hacer las cosas de esta manera esto no se trabaja, y el otro, estoy dispuesta a reconocer que trabajando lo que trabajas tú se trabajan otras cosas, pero es que eso nos llevaría a un nivel de comunicación y de paso en el que ya habría un equilibrio por encima de eso.. (FC2GDD1)

En este ámbito han aparecido dos cuestiones importantes. Por un lado, la discusión sobre si la decisión de que la participación de los y las docentes sea obligatoria en los equipos o en la AIM ha sido positiva o no. Muchas de las personas entrevistadas plantean que esta decisión, que no se ha dado en otras innovaciones de Grado, ha sido un gran paso y ha posibilitado, a pesar de su dificultad, que el impacto de la innovación haya sido más profundo y extenso, y no se haya quedado en un grupo reducido de docentes (Martínez, et al., 2010). Por otro lado, hay voces que cuestionan esta decisión,

planteando que no se ha tenido en cuenta los niveles de dificultad que pueden aparecer, y que plantearse objetivos demasiado ambiciosos como este, es un arma de doble filo que se puede volver en contra del proceso. De todos modos, es un hecho que excepto alguna unidad, el resto de las cuatro docenas de docentes, de una manera u otra, están participando e incorporando a su función docente la estructura modular y la AIM. Lo cual indica por sí mismo un primer logro y una base para avanzar en un cambio de la cultura docente. Al respecto se dice:

hace años podían decir “pero si yo no tengo que hacer esto, si yo tengo que hacer lo otro”, pero ahora, ver que la estructura es una con una nueva forma de entender la docencia, hace que tengan que aportar, y si esto es lo que me plantean, lo que me reconoce, y eso me puede llevar a ese yo interno de “¿qué hago yo con todo esto?”. Y evidentemente hay personas que pueden cambiar y coger el hilo y otras que pueden sufrir mucho. (FC2GDD8)

En esa misma línea se encuentra cómo se entiende y ha evolucionado en el trabajo del y la docente universitaria la libertad de cátedra. En varias ocasiones es citada por los participantes en relación a su influencia en el ámbito de los equipos docentes. Lozano (1995) se refiere a esta libertad como una reivindicación histórica del derecho a la libre expresión del docente universitario, hoy consagrada por el Tribunal Constitucional, en una de sus primeras sentencias, en 1981. En esta sentencia se amplía su titularidad y ejercicio a los y las docentes no universitarios y a los de los centros privados. Más concretamente plantea que, en la Universidad, la enseñanza está unida a la elaboración de la ciencia, y es una exigencia de la labor científica que el investigador pueda, con toda libertad, establecer sus hipótesis, defender sus tesis y exponerlas como tales. Lozano (1995) plantea que la libertad de cátedra, al igual que las demás libertades de manifestación del pensamiento, tiene varios límites: a) el respeto de los derechos y libertades fundamentales que se recogen en la Constitución. b) su supeditación a los planes de estudio aprobados a nivel estatal, universitario y departamental: no es, pues, una libertad de enseñar lo que se quiera, sino una libertad de expresión docente. c) el derecho a la libertad de estudio del alumnado.

Este es un tema controvertido que se puede analizar desde diferentes ópticas. Por un lado, una gran mayoría de los y las docentes identifican la libertad en el diseño e implementación última de propuestas docentes contextualizadas y consensuadas, como

un elemento de gran importancia en los procesos de innovación. Esta flexibilidad permite a cada docente avanzar en el trabajo colaborativo y de equipo, pero sin perder la posibilidad dar lo máximo y mejor de sí mismo en el ámbito de sus competencias y desarrollo docente.

y yo he visto, si unimos las preguntas, lo que me ha facilitado, lo que me ha venido antes de los Grados y ahora, me han sido, me ha facilitado el trabajar en un contexto, en un departamento que la libertad de poder tomar decisiones sobre el diseño, o sea, el poder tener una libertad grande, aunque lo que hayamos acordado sea lo suficiente general en el departamento para que me permita poder haber ido adecuando propuestas para aprender yo, ir afinando, y bueno, pues esa libertad que hemos tenido a mí me ha ayudado. (FC2GDD2)

lo que me facilita, pues bueno, a mí en cuanto a mi identidad personal y en cuanto a no acabar un poco quemada, como decía una compañera antes, pues bueno, yo sí me agarro hoy a la libertad de cátedra y no estoy dispuesta a cederla en ningún caso, quiero decir, en cuanto a tema ontológico. Eso no significa que no quiera coordinar con otros compañeros, que no esté dispuesta a encontrar posturas, pero eso sí, desde un respeto también a la identidad y la forma de hacer de cada uno. (FC2GDD4)

Ahora bien, al trabajar en equipos docentes diversos, esta interpretación de la libertad de cátedra individual, empieza a cuestionarse y transformarse. En la medida que el trabajo no se realiza ya de modo individual e inconexo, es necesario que el académico amplíe sus miras a la hora de concretar los procesos de enseñanza y aprendizaje que ya no son solo individuales: cómo organizar la asignatura en relación a la AIM, qué tareas pedir, o qué competencias evaluar, teniendo en cuenta lo que el resto de integrantes del Módulo hace .

... por ejemplo, con el tema de la mal entendida libertad de cátedra, hasta qué punto desde el módulo se puede plantear al departamento que un programa que ha sido hecho por el departamento, hasta qué punto se puede cambiar y transformar para adaptarse a las exigencias y competencias globales del módulo, ... (FC1ED5)

, y ¿dónde está la libertad de cátedra? Esa es la cuestión que una y otra vez sale, y claro ¿si la libertad de cátedra es compartida? ¿Quién ha dicho que sea individual? Y claro compartida es más rico, que todos tenemos dudas y... (FC1ED2)

Un último apunte sobre la libertad de cátedra y la identidad académica: parte del profesorado implora libertad en el diseño e implementación de propuestas docentes, y esta es una cuestión necesaria pero no incluida a día de hoy en el derecho de opinión del que se ha hablado.

Una segunda tensión se encuentra en el ritmo de la innovación: entre la necesidad de moverse y no ir demasiado rápido. Se asume que es importante ir de más a menos. Que el tiempo y esfuerzo dedicado tiene que ir decreciendo, y que tan importante como ir dando pasos y poniendo en marcha las cuestiones que se plantean, también lo es saber flexibilizar, rentabilizar y bajar el ritmo. Hay acuerdo sobre esto, pero no en la percepción de cómo se está realizando. Algunas voces constatan que esto se está haciendo y se va viendo el cambio en el ritmo e intensidad.

si nos damos cuenta, en tres años las reuniones se han acertado bastante, porque era un trabajo previo que había que hacer: no se puede llegar al piso quinto sin pasar por el primero, hay una serie de procesos que cuando se inician cuestan, pero que luego cuando se ponen en marcha son inercia. (FC1ED8)

La coordinación es una inversión a largo plazo, porque cuesta empezar, es una inversión económica también, porque es tiempo, pero a largo plazo va a permitir a los equipos docentes (..) que se puedan hablar de cosas diferentes en menos tiempo, y en muchos menos tiempo llegar a acuerdos, por eso toda esta percepción de pérdida de tiempo es parte del camino,... (FC1ED7)

Otros y otras docentes ponen sobre aviso que no siempre es así, y transmiten la percepción de que el ritmo sigue estando por encima de las posibilidades. La integración de nuevas tareas referidas a aprendizajes y competencias está exigiendo un gran esfuerzo, y también generando incertidumbre y estrés, con el peligro que esto conlleva. Se dice al respecto:

hay una cosa que, a mí lo que me parece cuando digo que no tenemos en cuenta es que realmente como somos los de universidad o en todos los contextos, da igual, aunque no sea universidad, que somos muy de lo cognitivo, de la cabeza y entonces, trabajamos con eso, con las ideas, con todo esto y yo no sé hasta dónde asumimos que pasar de ser personas que estamos en un departamento donde las relaciones ya sabemos cómo son, buenas o malas, pero sabemos relacionarnos en ella y ya nos tenemos, hemos buscado una manera de funcionar, a que de repente estés en tres módulos o tres equipos que son todo relaciones diferentes, es empezar, eso necesita un tiempo, empezar a construir, (...) y creo que no contamos con lo que eso supone porque yo me noto una sensación de cansancio que es un poco exagerada, me parece a veces. (FC2GDD2)

A este respecto , no parece que se vayan a dar cambios, si las cosas no se mueven y avanzan, aún con sobreesfuerzos iniciales, pero tampoco si la transición es tan rápida que las distintas personas, con sus diferentes ritmos, no pueden integrar las nuevas tareas con otras docentes e investigadoras que deben seguir atendiendo (Hargreaves & Fink, 2008).

La tercera tensión se encuentra entre lo que cada docente sabe y lo que necesita. Trabajar de esta nueva manera, no solo plantea un cambio cultural en la concepción de la identidad docente, sino también nuevos conocimientos y habilidades para hacer frente a los cambios que ello conlleva. Aquí se pone de manifiesto la importancia de los procesos de formación que se han tenido antes y durante el proceso y la importancia de mantenerlos. Como plantea una docente este proceso “conlleva cansancio y necesita también preparación, entrenamiento y formación que creo que no la tenemos.” (FC2GDD2).

En este punto se hace necesaria una reflexión sobre la formación requerida en estos procesos. Se está hablando no solo de formaciones específicas o puntuales, que también, sino de procesos continuados en el tiempo que se puedan dar en los equipos docentes y entre el profesorado del grado, que generen espacios de contraste, enriquecimiento y crecimiento (Stes, Clement & Van Petegem, 2007; Fernández et al., 2013). Una formación que como plantea Zabalza (2013) se convierta en un compromiso tanto para la institución como para cada docente. Un compromiso que una lo técnico (la construcción de la identidad profesional) con lo emocional (la disposición a implicarse en procesos de cambio) y lo ético (la responsabilidad asumida en la formación efectiva de los estudiantes).

Dos son las necesidades formativas más importantes identificadas en este tránsito identitario y cultural. La primera estaría relacionada con el y la docente como dinamizador y líder del aprendizaje. Trabajar las inseguridades que estas nuevas formas de trabajar plantean, la motivación del alumnado, la gestión de grupos y dentro de ellos los conflictos y el stress son algunos de los temas que han aparecido dentro de esta primera necesidad.

sí que es verdad que ¿quién nos enseña a coordinar?¿ quién nos enseña? cuando a ti te dicen: “venga!” y de repente tú coordinas los grupos y al manejar los grupos, o sea, que sí es al final el que personalmente puedes decir: “yo, porque soy súper ilusionada me emociono, quiero, tengo tiempo y me apetece, voy a estos cursos que encima me ayudan para los grupos de módulo o lo que sea”, pero que al final eso también debería meterse más como desde la raíz, porque es la clave, es el grupo la clave, pero que también necesitamos esa formación (FC2GDD7)

si ese trabajo personal lo hacemos intuitivamente, sí que es verdad que hay momentos que ves que te falta formación de resolución de conflictos, que tienen dificultades, entonces, si tienes la sensación de que tú lo ves, y dices: “ ya, pero ahora ¿qué hago?”, o pones una serie de dinámicas o de procesos que pueden ayudar a solventar esa dificultad o problema, o necesidad que existe, pero es verdad que siempre siento que nos quedamos a medio camino, que no tenemos herramientas, ni formación, ni tiempo, para poder hacerlo.. el semestre dura lo que dura, de esas 18 semanas quitas dos del principio y del final, y en el resto te da tiempo para lo que te da tiempo, pero sí es un cambio de chip necesario que es importante abordar...Necesidad de formación específica en educación emocional, trabajo en equipo, gestión eficaz del tiempo, etc. Que le permita hacer la transición al nuevo modelo con un menor coste emocional y físico. (FC1ED5)

Se identifican un segundo bloque de necesidades formativas relacionadas con las metodologías activas y cooperativas que se están impulsando. Una necesidad de tener mayores conocimientos no solo sobre el diseño, sino también sobre su aplicación docente: todo lo relacionado con su desarrollo y tutorización, y también con la evaluación. En el siguiente comentario se puede ver cómo esta transformación en el escenario de los procesos de enseñanza y aprendizaje, va más allá de una formación concreta sobre nuevas metodologías activas en las que por ejemplo esta docente ha participado. Requiere de nuevas competencias para conseguir y posibilitar la motivación y activación del alumnado, distintas a las que se tenían anteriormente. Esto genera incertidumbre y un necesario aprendizaje reflexivo en la propia acción que requiere tiempo.

Este cambio se produce con muchísima angustia, porque bajarte de la seguridad que proporciona... Yo sé que voy a clase, hablo de lo que sé, digo lo que sé, lo tengo controlado....a un.. y decir voy a clase y decir, cómo hago para que el alumno encuentre motivación suficiente para implicarse en la realización de tareas, que más allá de un cumplimiento meramente burocrático de la tarea, bueno pues eso, se interese por ella, lleguen al fondo, tengan experiencias positivas, de eso estoy convencido...Aprendes... ya sé, que dicen que también de los fracasos, eso dicen, y supongo que sí...pero sobre todo, a todos nos gusta hacer aquello que hacemos bien. Entonces, que tengan, experiencias positivas, de aprendizaje... a mí me parece importantísimo. (FC1ED10)

Por último, otra tensión que cada docente y grupo de docentes vivencia en este proceso de cambio se encuentra entre lo que el y la docente quiere y lo que le exige este proceso innovador, y lo que en realidad puede dar. Es decir, el equilibrio entre lo que hay que hacer y a lo que se llega con la energía y los recursos personales e institucionales de los que dispone. No es una cuestión fácil, y es vivido en muchos casos con estrés y

ansiedad por los y las docentes. A ello, hay que añadir las exigencias externas o paralelas al proceso de innovación, cuestión que ha aparecido a lo largo de todo este apartado de resultados. No se trata solamente de una tensión interna, sino también causada por la presión de atender a demandas relacionadas con la gestión, la evaluación y el desarrollo de una actividad investigadora.

Este punto nos remite a la necesaria competencia personal y profesional en la sociedad y educación superior actual, de saber conducirse de forma racional-emotiva ajustada a las circunstancias y demandas del entorno (García, 2012; Hue,2012). En un escenario anterior, conservador y tradicional, no todos los miembros de la comunidad profesional tenían por qué desarrollarla. Se podía llevar adelante una carrera profesional al margen de muchas de las cuestiones que ahora forman parte, sí o sí, del contexto de la ES. Y a las que hacer frente de manera saludable pasa inevitablemente por desarrollar esta competencia.

Yo creo que nosotros sabemos lo que estamos haciendo. Claro que estamos haciendo el esfuerzo (...) porque al final esto es un poco esquizofrénico, por un lado, permite implicarse en un proceso que todos los días requiere mucho tiempo y esfuerzo y por otro lado está la santa casa que lo que te pide es que publiques, que sea en la publicación x, en el sitio más guay del paraguay, y entonces dices: “ pero entonces ¿a qué jugamos? ¿a ser el number one de una cosa, o de la otra, de las dos? y luego que las circunstancias de las personas que estamos aquí trabajando, las personas que tienen que hacer las tesis, que conseguir un equilibrio entre sus tiempos de personal que están dentro de sus familiares o porque tienen familia, niños pequeños, en este momento que (...) está cobrando muy poco y tiene que sobrevivir (..) a lo mejor de momento se puede poner toda la energía en esta historia y otra persona que no puede poner y entonces tenemos que entender que todos estamos en procesos diferentes. Entonces, tú decirle a alguien que la universidad que se tiene que buscar su sitio, que están pidiendo papelitos, articulitos y a la vez metiendo los tiempos con reuniones y con cosas de aquí que no puede llegar antes , que no puede ser. (FC1ED1)

.sí, otra dificultad, es que si tú metes un montón de tiempo para la docencia, para todo lo que planteamos, y luego publica, publica y encima no en cualquier sitio, y ¿entonces? Todo esto ¿para qué? Para el reconocimiento social será, ¿no? No sé yo, eso también quema bastante, te dicen “haz esto en docencia” pero entonces ¿qué?, luego la investigación? ¿Trabajo 24 horas? (FC1ED6)

Aquí aparece otra tensión, que no solo está relacionada exclusivamente con el caso, sino con las nuevas formas de trabajo en la universidad y otros espacios en la sociedad actual, como es la dificultad de compatibilizar la vida profesional con la personal.

Un último aspecto relacionado con la tercera tensión es el riesgo de quemarse. Los testimonios indican la asunción de que estos cambios necesitan de tiempo, de no hacer más de lo que se pueda, cambiar en lo que se sabe; y estar muy atentos a no caer en el agotamiento, como indica la siguiente docente:

me parece que es una apuesta que es muy interesante; lo que sí veo y siempre digo, que supone un cambio tan grande tan grande tan grande, que hemos entrado a ello como a saco y desde luego incluyen cuatro años, cansadísima, sin parar... es una sensación general de la gente, veo muchísimo cansancio porque no hay recursos, llevamos una innovación que es importante que lo ha hecho la gente, con muchísima ilusión ,pero que al final todo está a base de que el profesorado deje su tiempo, todo su esfuerzo, en ello, pero que no acompaña la estructura (..) con lo que lleva entonces es un sacrificio, para mí es un sacrificio de un montón de gente que estamos intentando hacer con los menores recursos posibles resultados .. yo siempre he pensado que a las grandes innovaciones se llegan muy poquito a poco, y yo creo que la ilusión que se ha tenido por esto se ha metido como muchísimo muchísimo cambio en muy poco tiempo...habrá que hacer reajustes y de hecho se están haciendo porque si no nos agotamos..... (FC1ED1)

En este y otros testimonios se ha citado el peligro de quemarse, lo que se ha denominado en la literatura como “síndrome burnout”. Desde un enfoque psicosocial se asume que este síndrome se caracteriza por: a) el agotamiento emocional, b) la despersonalización, entendida como el desarrollo de sentimientos, actitudes, y respuestas negativas, distantes y frías hacia otras personas, especialmente hacia los beneficiarios del propio trabajo, acompañada de un incremento en la irritabilidad y una pérdida de motivación hacia el trabajo y c) el bajo logro o realización personal en el trabajo (Guerrero, 2003). Tomando como referencia estas características y a partir de los testimonios recogidos no se infiere que este síndrome esté siendo desarrollado por el profesorado del caso; pero sí hay indicios de agotamiento emocional, y en algunos caso se observa una negatividad en relación a los estudiantes y el proceso, que nos indican que si bien este peligro hoy no es una realidad, sí es importante tenerlo en cuenta y poner las medidas correctoras necesarias para prevenirlo y que no tenga un efecto negativo en los cambios identitarios y culturales que se están generando.

5.4.2. Claves para entender el proceso de transformación identitaria y cultural

En el apartado anterior se planteaban las tensiones y dificultades de la transformación identitaria. En este se analizan sus aspectos claves, a partir del análisis de los testimonio

recogidos.

Dentro de este estudio de caso, se ha observado que los elementos que favorecen a los y las docentes a afrontar un cambio identitario y cultural, personal y colectivo, están relacionados con crecer-aprender, cuidar(se) , conectar e integrar. A continuación se describen cada uno de estos elementos.

1. Lo que posibilita en buena medida la transformación identitaria, con lo que supone de riesgo y de dejar la zona de confort, es la percepción de crecimiento de cada persona y grupo involucrados. Ello genera motivación y la constatación de que el proceso va en buena dirección. Sin un crecimiento propio relacionado con diferentes aspectos laborales y también personales este movimiento no sería posible. Se observa la importancia que tiene en el profesorado sentirse con sentido, más competente, con mayor sentimiento de eficacia, con nuevas oportunidades (desafíos y retos significativos), con poder influir en la innovación educativa que se está llevando a cabo, personalmente y juntamente con el resto de compañeros. En otras palabras: sentirse realizado en una nueva perspectiva y aprender personalmente pero también como parte de la institución (Fullan,2011). Y esta es la base para avanzar en las condiciones y cultura necesarias para que la organización y sus integrantes se conviertan en un espacio de aprendizaje: la fe en los colegas y en la gente a la que se sirve y también en el propósito a conseguir, así como la colaboración entre sus miembros y la creación de comunidades de aprendizaje (Hargreaves & Harris, 2011). Algunas voces en este sentido:

Actualizar mi conocimiento y estar en contacto con realidades sociales cambiantes.
(FC2GDD4)

yo creo que esa implicación personal con esa transformación es lo que es la base de mi motivación en la docencia y luego también otra cosa muy importante para mí que es las ganas de aprender que tengo y es que, compartirlo con otras personas, o sea, como que no te puedes quedar tú con eso, o sea, espacios de compartir el aprendizaje (FC2GDD1)

Luego, bueno, ¿cosas que ayudan? Pues el tema de la perseverancia personal, motivación intrínseca, retos nuevos en la vida cotidiana, que te dan rollo por una parte, pero a mí, o sea, en el fondo reconozco que me gusta enfrentarme a retos y no sabes bien cómo lo vas a hacer,(FC2GDD1)

En estos testimonios se aprecia que el crecimiento no solo se vive como un proceso individual, sino como algo que surge, se desarrolla y construye con otros, ya sean colegas o alumnos.

2. El segundo elemento sería el cuidado: cuidado en relación a los otros y el proceso, y cuidado con uno mismo; tomar conciencia de la necesidad de conocer los límites y no sobrepasarlos, e incluso de prevenir que esto se pueda producir; aceptar la realidad compleja de este movimiento, y que hay aspectos que ahora al menos no se pueden resolver, y con los que hay que convivir (Hargreaves & Fink, 2008). Este cuidado estaría relacionado con la sostenibilidad de estos procesos, con no sobrepasar esa línea en la que se pudiera producir una regresión a un estado anterior.

yo creo que no tenemos que ser cómplices con esa locura, ¿no?, ser conscientes de nuestros propios límites, o tenerlo en cuenta porque a mí me parece positivo esto, pero yo detecto como un cansancio y un enfado, que creo que va por ahí, que nos hemos metido y hemos adquirido las competencias cosas que son muy, tienen que ver con lo relacional, que la gente aprenda luego en equipos y en no sé qué, y han dicho, como se hace en los contextos de educación: “Bueno, mañana tú vas a dar historia de la muralla china”. Y tú vas, y lo das. (FC2GDD2)

ser más conscientes de nuestros límites, valorar lo que sabemos y que cambiar pues que tampoco es tirar por la borda todo otras cosas y el respeto por una forma de hacer, pero yo percibo que hay movimiento y que nos tenemos que cuidar para no quemarnos. (FC2GDD2)

Este elemento de cuidado debe atender y mimar los diferentes motivos detrás de la reducción de energía y eficiencia individual y colectiva a largo plazo (Loher & Schawartz, 2003): a) no tener tiempo para dormir, descansar o hacer ejercicio físico como corresponde. b) sentirse constantemente alterado o alejado emocionalmente de quienes rodean a uno c) Tener que pensar de forma demasiado rápida y superficial. d) estar desconectado de los valores que guían su actividad y ser incapaz de trabajar para alcanzarlos. Dar la vuelta a estos aspectos y generar un clima que les haga frente, plantea un proceso individual y colectivo del cambio que tenga en cuenta la dimensión de Cuidado. Un proceso en que cada integrante pueda desarrollar hábitos saludables, relaciones satisfactorias y se sienta reconocido; en

que se prevengan situaciones de estrés y ansiedad relativas a la sobrecarga de trabajo; que haya espacios para una reflexión reposada; y que en todo momento el hacer esté conectado a los objetivos y propósitos últimos que lo impulsan.

3. El tercer elemento sería la conexión. Este proceso de cambio identitario, aunque sea también individual, plantea siempre la necesaria interconexión entre los y las docentes y los diferentes elementos con que comparten tiempo y espacio. En la medida que sea posible valerse de estas conexiones de personas, conocimientos y recursos, se puede dar un proceso transformativo en un escenario complejo. Como se verá en los ejemplos del siguiente apartado, sin esta conexión puede darse la parálisis o el retroceso. En este línea, la literatura ha identificado esta conexión y asociación de ideas y recursos (Jonhanson, 2005; Dyer, Gregersen&Christensen, 2012) como una de las habilidades indispensables a desarrollar por las personas que están impulsando y llevando a cabo procesos innovadores con el cambio cultural que esto conlleva.

Se trata de llegar a donde uno no puede hacerlo solo. Las nuevas exigencias de una docencia a la que se le añaden nuevas cuestiones como el liderazgo o la conexión con el mundo profesional, hacen necesario una red de apoyos mutuos para su avance: por un lado, la colaboración con el mundo profesional, para poder identificar y apoyar procesos formativos que respondan a la realidad actual de la profesión; por otro lado, la participación de un alumnado activo en su propio proceso formativo. Es necesario utilizar las sinergias que surgen a partir del contacto con sus intereses y motivaciones; y de esta manera incorporarlas al currículum desarrollado. Por último, como en todos los ámbitos innovadores, se hace indispensable la participación en espacios interdisciplinarios, donde se conozcan diferentes innovaciones y se debata sobre ellas; donde se generen conexiones y colaboraciones entre diferentes profesionales y agentes que puedan impulsar nuevos pasos en la innovación docente.

4. El cuarto elemento sería la integración. Esta se define como la vinculación de los diferentes aspectos del sistema que existen dentro de cada docente o grupo de ellos (Siegel, 2011). Esta integración permite que el cambio identitario y cultural se

realice de forma flexible y adaptativa. La falta de ella dificulta este proceso conduciendo a cada docente, o conjunto de ellos, al caos y la rigidez.

Dentro de esta integración se encuentran diferentes polos de elementos ya citados a lo largo del trabajo: la emoción y la razón; el pasado y el futuro; lo individual, lo grupal y el contexto; las diferentes funciones académicas; las capacidades y sus límites; la necesidad de entender en cada momento este proceso de cambio en su globalidad; la activación de nuevos pasos y hacer frente a las dificultades y bloqueos. Este equilibrio entre avances y dificultades aparece con fuerza en los siguientes testimonios.

yo ahora en mi identidad, que de eso va, ¿cómo llevas el movimiento?, pues yo diría: “Buscando el equilibrio en continuo movimiento, además, porque va cambiando entre mis objetivos personales, académicos y la parte irracional manipulada de la realidad del profesorado”. (FC2GDD1)

Yo entré en Gizarte Hezkuntza (Educación Social en Euskara) porque era la última y no había nadie que en euskera iba a dar eso. Entonces, empecé a conocer Gizarte Hezkuntza y dije: “Ay, si estoy aprendiendo historias que soy coherente con lo que yo digo, con lo que yo pienso y estoy encontrando una manera de hacer”. Y eso lo he encontrado y me lo ha dado Educación Social y creo que debo mucho a Educación Social cuando yo soy de escuela total, o sea, soy Magisterio, la tesis tengo en escuela inclusiva, entonces, sí es verdad que esa manera la hacen las personas que están, entonces en el grupo que entras implica mucho porque de ser coherente con esa manera que tú estás diciendo, que tú crees y estás diciendo la teoría, eso te implica esta manera de hacer, que también tiene sus dificultades, (...) al final el trabajar en grupo hay muchas dinámicas y también hay barreras, o puede haber barreras, pero bueno, para mí personalmente el implicarme en la docencia, olvidándome muchas veces que digo: “Esto no me da puntos, no me da tantos puntos como debería” y sé que al final el estar con el alumnado equis horas, mil horas haciendo un seguimiento, bueno que tú lo has visto, dices: “Es una locura”, pero crees en eso, ¿no? (FC2GDD7)

yo te agradezco que nos hayas dado este espacio porque precisamente nos permite hablar de las dos identidades: de la identidad personal que yo creo que es tan importante y que hace además que el motor vaya solo y que al final el sistema vaya solo porque muchas personas funcionando con su identidad, o sea, desde los valores y creencias, desde lo que creen y compartiendo eso, y pudiendo llegar a consensos pues es que esto sería una balsa, (...) procurar ese cierto equilibrio entre mi identidad y las demandas de los grupos sistema etc., (..) es un elemento de salud

lmental, y si no, es que llega un momento que es una esquizofrenia, es decir, una persona no puede renunciar a creencias, valores y todo ese tipo de cosas a nivel personal y doblarse en el sistema porque tenemos ahí las listas y los estudios sobre docentes, personal sanitario y no sé qué, de estrés, depresión y ansiedad relacionado con este tipo de cosas, y en el trasfondo el tema de la identidad. Yuego, pues, también con una cierta distancia porque también, hombre, también me doy cuenta también las implicaciones que esto puede tener en determinados momentos de eso que te coges un rebote y dices ya, bueno, yo como también soy un poco de los viejos, llevo veintitantos años, pues es que hay un momento que te dan ganas de pasar de todo y dices, mira, me meto en mi chiringuito y, y entonces, claro, también te das cuenta de las implicaciones que puede tener eso, conductas y decisiones en el propio alumnado, y luego cuestiones que tienen que ver, y entonces claro, pues dices: “aquí tengo que buscar un equilibrio entre todo esto”, y bueno, pues ahí un poco estaba en ese... (FC2GDD4)

A partir de diferentes trabajos (Fullan, 2002b; Hargreaves & Fink, 2008; Hargreaves & Harris, 2011; Pérez Cabani, et al., 2014) y el trabajo empírico realizado se apuntan las siguientes claves para conseguir un mayor equilibrio e integración por parte de los y las docentes en procesos de tránsito identitario y cultural.

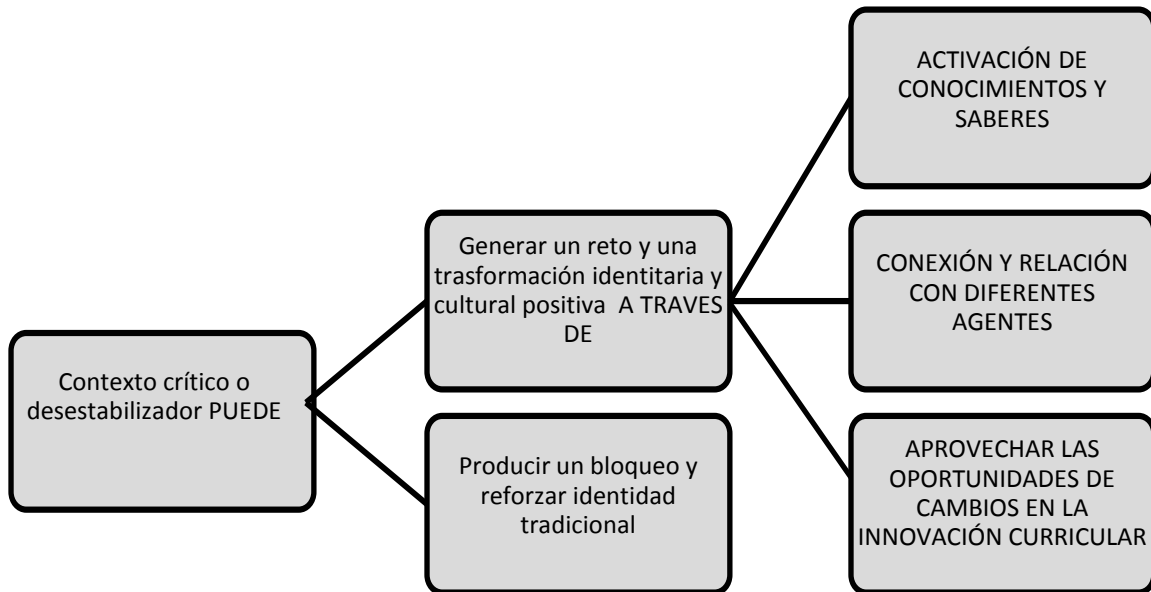
- Tener conciencia y perspectiva del movimiento que se está dando. De dónde se viene y cuál es el momento actual. Más allá de las dificultades o cansancios, la capacidad de entender el proceso en su globalidad, y contextualizar los pasos que se han dado.
- La apertura a los otros y al contexto. Una apertura crítica, pero también con una actitud de no juicio previo y creer en la potencialidad y valor de la diversidad. En la medida que nos abrimos, entendemos y compartimos, es más fácil integrar y equilibrar los aspectos positivos y negativos que se generan en estos procesos de cambio.
- Una actitud positiva ante el proceso y su potencialidad, pero también realista en relación a los límites de este.

- Evitar actitudes basadas en “ganar-perder” y fomentar las relacionadas con el bien común: “ganar-ganar”, en las que no existe una sola verdad ni esta permanece, sino que se va construyendo en el proceso.

Los resultados de esta investigación apuntan a que si se posibilitan espacios, acciones y dinámicas en las que estos elementos de *crecimiento, cuidado, conexión e integración* puedan ser desarrollados por los y las docentes, se genera en ellos y ellas una mayor apertura al cambio identitario que plantean los procesos de innovación. Todo ello, con la consciencia de la dificultad de llevarlo a cabo en una cultura universitaria marcada históricamente por la cognición y la razón, y en la que la mayoría de las cuestiones de cambio planteadas no estaban presentes y acaban de incorporarse (Martínez et al., 2010).

5.4.3. Convertir los aspectos críticos en transformadores. La importancia de los cambios en el contexto.

Hasta ahora se ha ido dibujando un clima que favorezca la consecución de un cambio identitario y cultural profundo, y cómo está relacionado con la generación de espacios, y la competencia personal y grupal para la reflexión y el diálogo. Teniendo en cuenta el análisis del caso concreto estudiado se observa la necesidad de añadir la importancia que tienen los cambios curriculares y estructurales en este proceso. Como se aprecia a continuación los y las docentes se enfrentan a cuestiones críticas que ponen en cuestión su identidad docente y la manera de avanzar en su transformación. Esta situación (figura 5.10) puede conllevar o bien un bloqueo y refuerzo de la anterior identidad, o bien un proceso en el que el problema se convierta en un reto que genere un cambio identitario y cultural positivo. Ya ha sido analizada la necesidad de que para ello se activen conocimientos y saberes que cada docente o grupo de ellos tiene o ha desarrollado a lo largo de su carrera profesional; la conexión e interrelación con otros agentes; y el citado aprovechamiento que los cambios curriculares en el Grado aportan.



Fuente: Elaboración propia.

Figura 5.10. Proceso de conversión de los aspectos críticos en transformadores

Se plantean a continuación tres situaciones concretas de unos docentes, las cuales ponían en cuestión su práctica docente:

- a) No haber tenido una experiencia profesional como Educadora Social y verse incapaz de integrar de manera efectiva y profunda los saberes profesionales en la docencia.
- b) Percibir una gran dificultad para integrar la docencia con el desarrollo de la investigación aplicada.
- c) Cuestionar el propio trabajo docente, por la falta de conexión de la asignatura con la realidad profesional y no tener un carácter transformador.

Pues bien, como se puede apreciar en el siguiente cuadro, a través de la activación de conocimientos y saberes, conexiones con diferentes agentes, y de tres cambios de

la organización curricular: la AIM, El Consejo de Titulación y los equipos docentes, realmente se han podido dar pasos en la transformación identitaria de estos y estas docentes.

	Docente 1	Docente 2	Docente 3 y 4
Crisis y dificultades en el desarrollo identitario docente	No haber tenido una experiencia profesional como Educadora Social y verse incapaz de integrar de manera efectiva los saberes profesionales en la docencia.	Percibir una gran dificultad para integrar el trabajo que supone la docencia con el desarrollo de la investigación aplicada.	Cuestionar el propio trabajo docente por la falta de conexión de la asignatura con la realidad profesional y su carácter transformador
Activación de conocimientos y saberes	Conocimientos teóricos sobre el ámbito de la Educación Social y los agentes que participan en ella, y prácticos a partir del practicum y otros espacios.	Conocimientos y recursos para la investigación que los y las docentes, u otros compañeros, han desarrollado a lo largo de su carrera académica.	Conocimientos relacionados con la metodología de Aprendizaje Servicio de diferentes docentes de la Escuela. Conocimiento del ámbito profesional.
Conexión con otros agentes	Conexión con educadores y entidades que participan en la acción socioeducativa	Conexión con educadores, entidades, procesos de reflexión y redes socioeducativas.	Conexión con docentes que han trabajado esta metodología y entidades que se quieran implicar en estos procesos.
Aprovechamiento de sinergias en la innovación curricular	Utilizar el diseño a partir de casos reales de la AIM, además de las asignaturas, para incorporar estas voces y saberes al currículum.	Utilizar el Consejo de titulación como una red de profesionales, docentes y alumnos que permita desarrollar entre otras actividades, procesos de investigación aplicada pegadas a las demandas de la realidad del mundo profesional.	Aprovechar la colaboración que surge en la estructura de equipo docente modular para generar una red de apoyo que impulse este cambio no solo en una asignatura sino en un conjunto de ellas de manera coordinada dentro del módulo.
Reto y cambio identitario y cultural	Incorporar las voces y saberes de los profesionales en la función docente y los procesos de E-A complementándolos al desarrollado por el y la docente.	Incorporar a la labor docente la investigadora, a través de la participación en procesos de investigación dentro o fuera del Consejo.	Incorporar a la docencia en varias asignaturas profesionales, proyectos con los que el alumnado trabaja conjuntamente para conseguir los objetivos curriculares.

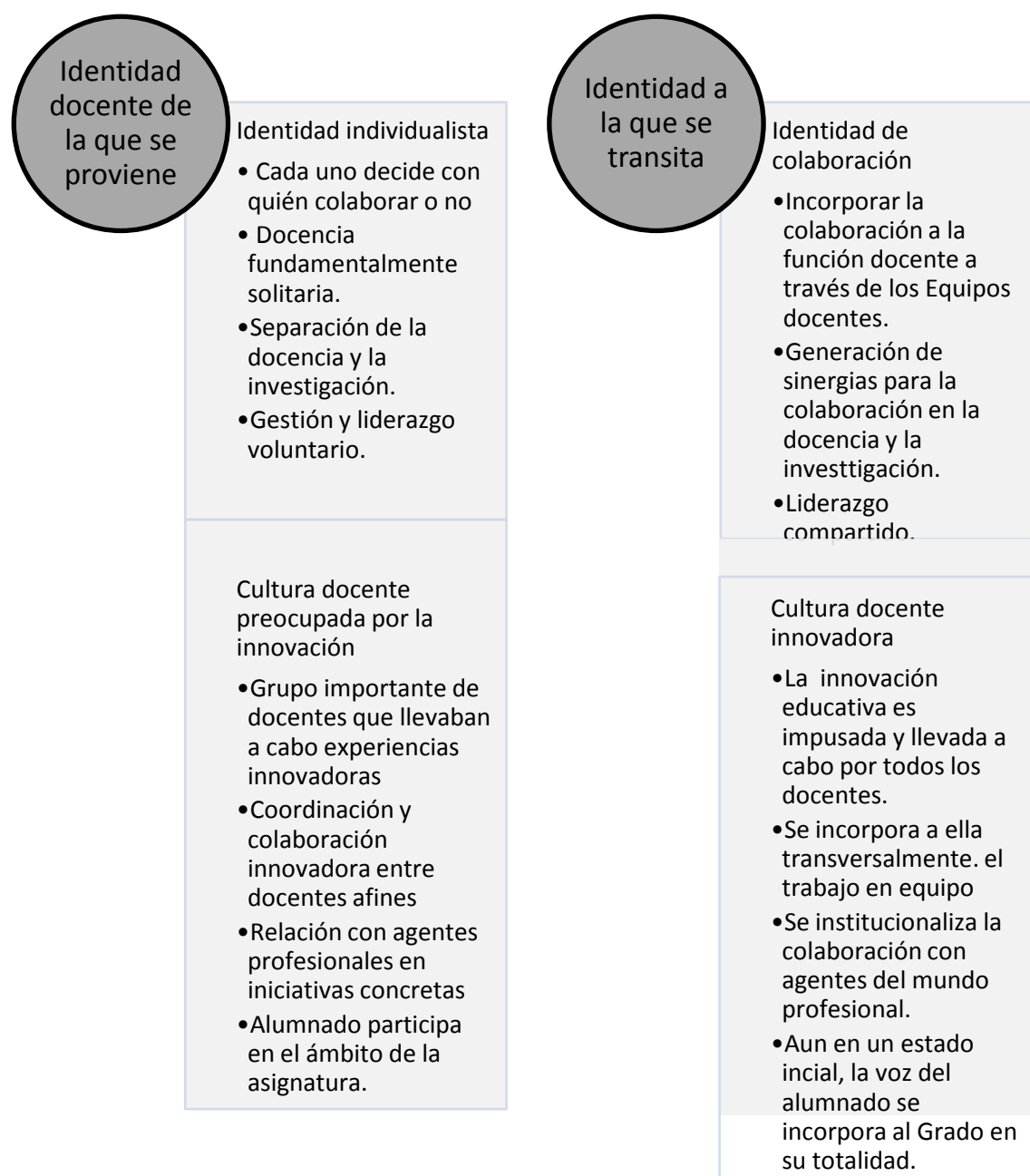
Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 5.6. Casos de conversión de los aspectos críticos en transformadores

Aunque se trata de tres casos puntuales, y es necesario seguir investigando en otros contextos para saber si se puede generalizar, sí que se puede apuntar la importancia que tiene la innovación curricular en su conjunto como espacio que favorece la transformación identitaria y la extensión de ella. Seguramente que sin una innovación curricular también se generarían cambios y procesos de mejora como los relatados, pero no de la misma manera ni con igual amplitud. Se quedarían en cuestiones relativas al ámbito privado o grupo-pequeño de cada docente, no llegarían a influir en un cambio cultural estructural, de todo el contexto (Martínez et al., 2010).

5.5. Resumen. Identidades y culturas docentes en tránsito en el Grado de Educación Social

En este último apartado se resumen las características del tránsito identitario y cultural que se está produciendo en el Grado de Educación Social analizado a lo largo del capítulo. Siguiendo a Monereo y Badia (2011), la identidad docente universitaria está relacionada con las representaciones, las concepciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y los sentimientos asociados a estas. En la siguiente figurase indican algunos de los cambios observados en cada uno de estos ámbitos a partir de la Innovación curricular en el Grado de Educación Social.



Fuente: Elaboración propia.

Figura 5.11. Resumen de los cambios identitarios y cultural docente en el Grado

Como se refleja en la figura se transita de una representación de profesor y profesora universitaria caracterizada por la individualidad, y que tiene como referencia los departamentos y la colaboración informal con colegas o la participación en grupos de investigación normalmente externos al Centro, a una nueva representación, que se caracteriza por:

- una mayor colaboración entre el profesorado, bien en los equipos docentes de módulo, o en el ámbito de la asignatura y de la investigación.

Una gran parte de esta colaboración surge de manera formal o informal de la relación que se va construyendo en los equipos docentes.

- Una mayor integración de la docencia y la investigación, debido a las sinergias que surgen entre docentes y agentes provenientes del mundo profesional e institucional.
- La inclusión del liderazgo compartido, que pivota entre las coordinadoras de módulo, los equipos docentes y la coordinadora de titulación, y en todos los ámbitos: la gestión, la docencia, la innovación y la investigación.

De una cultura innovadora en los procesos de E-A en algunos profesores y profesoras a una extensión en todo el Grado de una concepción de la docencia:

- que se centra en el aprendizaje de los alumnos y alumnas;
- que es desarrollada a través de metodologías activas como casos o supuestos relacionados con las competencias profesionales a conseguir,
- que en una parte del currículum avanza en una concepción interdisciplinar a la hora de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje,
- que entiende que el aprendizaje del alumnado no solo es individual sino que en gran parte es en equipo,
- que potencia a través del aprendizaje autónomo competencias transversales,
- que considera que el papel del y la docente es de guía y mediador en el aprendizaje,
- que impulsa que el alumnado tenga un mayor protagonismo y,
- que genera una mayor interacción entre docentes a la hora de explicitar las estrategias utilizadas y generar procesos reflexivos, que tienen como objetivo el aprendizaje común a través del apoyo mutuo.

De unos sentimientos positivos y negativos asociados a la docencia, vividos de manera solitaria, y donde se producían sentimientos negativos relacionados con discrepancias y desacuerdos entre diferentes docentes, a una identidad donde:

- se muestran, en general, sentimientos positivos en relación al hacer juntos, a la colaboración y sentirse parte de un proyecto común que comulga con los valores que impulsan el proyecto docente y personal;
- se manifiestan sentimientos de valía y logro relacionados con impulsar una innovación docente en común, y posibilitar abrir nuevos caminos en la docencia, la gestión, la investigación y la colaboración con la red;
- hay una satisfacción por impulsar un proyecto que tiene sentido en el compromiso con el aprendizaje de los y las alumnas, la profesión de la Educación Social y la transformación social;
- también surgen emociones y sentimientos negativos relacionados con el estrés o el temor a nuevas formas de enseñar, el esfuerzo y tiempo que conlleva, y la incompatibilidad con el resto de exigencias universitarias; También en relación a los conflictos, discrepancias y malentendidos en el seno de los equipos docentes o el feed-back en ocasiones negativo y vivido como no realista por el alumnado.
- hay una mayor interacción y espacios donde explicitar y reflexionar sobre estos sentimientos y emociones que se producen en la actividad docente y académica.

Estos cambios identitarios, naturalmente, no se dan de la misma manera en todos y todas las docentes. Exigencias externas, momentos vitales, etapas de la carrera profesional, intereses y motivaciones son variables que se encuentran detrás del ritmo y de la profundidad mayor o menor con los que los afronta cada docente . Pero no es menos cierto, que el movimiento se está produciendo a nivel global, lo que plantea un tránsito cultural en el modo de entender el trabajo del profesorado en la Universidad: una nueva cultura en la que la colaboración y la coordinación no es fuente solo de un grupo de docentes interesados sino de todo el profesorado del Grado; y en la que se asume, aunque con diferente implicación, una responsabilidad compartida del proyecto; un cambio cultural que se está construyendo por los y las docentes que provenían de la diplomatura y en el que se están socializando y convirtiéndose en agentes activos los nuevos profesores y profesoras que se incorporan a la docencia en el Grado.

Pero estos procesos son lentos, y necesitan estabilizarse. Como nos muestran estudios realizados en este ámbito se necesitan años para ver el resultado final de toda esta transformación (Padilla, 2012). Por el camino se van encontrando dificultades y circunstancias que puedan poner en cuestión el avance. No tener claro los efectos en el aprendizaje de los estudiantes, sentimientos de estancamiento o burocratización, o de estar por encima de las posibilidades, plantean la constante necesidad de reflexionar sobre la marcha, para permitir que este cambio cultural sea sostenible. Es necesario aquí volver a citar aspectos claves aparecidos a lo largo del capítulo: el clima positivo y el cuidado de los y las docentes en las dinámicas de los equipos; la gestión del tiempo y las exigencias para poder compaginarlas con el resto de requisitos de la carrera académica y la vida personal; el aumento y la consolidación de redes de colaboración; y el avance hacia una comunidad de aprendizaje en la que la diversidad de saberes y competencias, en vez de ser un obstáculo, se conviertan en una oportunidad para el desarrollo del talento colectivo y para el crecimiento personal. También, como en otras experiencias similares, parece esencial un mayor reconocimiento institucional al trabajo que se está realizando.

En resumen, hay una doble constatación: en palabras de una docente, por un lado “hay movimiento: se han puesto en marcha cosas nuevas e interesantes”, y por otro lado, se han encontrado “ limitaciones, la diferencia entre las ideas, los objetivos, lo que se quiere cambiar, y la realidad” (FC2GDD2). Esta misma docente advierte otros cambios importantes, como que “ahora vemos que hemos ido de un lado en que lo grupal no se trabajaba nada, y ahora de repente es todo... y hay que buscar equilibrio, pero se están haciendo cosas nuevas y sobre todo a mí del movimiento lo que sí veo de interesante es el trabajo interdisciplinar de módulo (..), la integración con las asignaturas (...) un mayor acercamiento de la formación a la realidad profesional y a tener que pensar y reflexionar en la práctica para hacer algo adecuado utilizando los conocimientos...”.

Este mismo testimonio plantea cómo este movimiento “genera cansancio (...) porque (...) necesitan un tiempo, no tienes automatizadas cosas y si son muchos cambios pues sí genera una sobrecarga”. Por ello, como ya se ha destacado en otros apartados, la docente apela a la necesidad de “reconocer lo que sí está conseguido, darle un valor porque a veces no se lo damos” pero también a “ser más conscientes de nuestros

límites, valorar lo que sabemos, y que cambiar (...) tampoco es tirar por la borda todo, las otras cosas: el respeto por una forma de hacer”. Y se sintetiza lo dicho en la siguiente conclusión: “yo sí percibo que hay movimiento y que nos tenemos que cuidar para no quemarnos.”

CAPITULO VI

CONCLUSIONES

Gogoratzen naiz lehengo amonen zapi gaineko gobaraz
gogoratzen naiz lehengo amonaz gaurko amaz ta alabaz (..) eta hemen bildu dan indarraz grinaz eta poz-taupadaz herri hau sortzen segi dezagun euskaratik ta euskaraz

Maialen Lujanbio

Con este capítulo conclusivo se finaliza este trabajo doctoral. Está estructurado en dos apartados. Se comienza con una serie de conclusiones derivadas del análisis y discusión de los resultados tomando como referencia los objetivos de la investigación. Posteriormente, se cierra este capítulo aludiendo a las limitaciones que presenta este trabajo doctoral así como a las perspectivas que se abren para futuras investigaciones.

6.1. Identidades y cultura docente en tránsito dentro del caso estudiado

En este apartado se presentan las conclusiones más significativas que se desprenden del análisis y discusión de los resultados.

6.1.1. Cambios en la identidad, roles y prácticas docentes

A través del análisis del caso estudiado se puede comprobar la importancia y complejidad que presenta la identidad docente en la Educación Superior en general, y en los procesos de cambio institucional y cultural en particular. Se puede observar que la cuestión de la identidad y la cultura docente tiene una relevancia importante no solo en cada docente sino también en el medio en el que interactúa. Por lo tanto, en la línea de otros trabajos (Monereo & Pozo, 2011) parece difícil cambiar la acción educativa si no cambia el profesorado y su cultura. Pero este cambio no parece ser sencillo. La construcción identitaria docente, es un proceso complejo, que está relacionado con las representaciones, prácticas, significaciones, saberes y emociones que cada profesor y profesora ha ido integrando a lo largo de su vida profesional y personal, y que le permite afrontar las diferentes situaciones que se le presentan en su praxis docente. Los elementos que influyen en esta identidad son diferentes y todos desempeñan un papel relevante.

En este sentido, los resultados de esta investigación validan las conclusiones de trabajos previos (Clegg, 2008; Smith, 2010) que han planteado las dimensiones de estructura y agencia en estos procesos de cambio identitario en la Educación Superior. Si bien, la dimensión de estructura, alude a la existencia de una serie de factores externos que determinan, a nivel global y local, las posibilidades y límites de esa concreción del

cambio identitario, también hay capacidad de agencia, de creación y recreación en cada contexto concreto. Los mismos procesos en diferentes contextos, incluso en una misma universidad, plantean posibilidades y resultados diferentes. En el caso estudiado, y relacionado con la dimensión de agencia, por ejemplo se ha observado que la visión a la hora de adaptarse al EEES y la puesta en marcha de recursos y programas a nivel institucional dentro de la UPV/EHU (Modelo IKD, ERAGIN, EHUNDU,..) han tenido un importante efecto en estas transformaciones identitarias (Madinabeitia & Lobato, 2015).

También se ha realizado una aproximación a cómo se produce esta construcción identitaria. Frente a visiones de la identidad docente como una serie de representaciones, conocimientos y roles compartidos por un grupo de docentes y con unas características similares, se observa un proceso complejo, social pero también personal, en el que lo externo e interno se mezclan y deben ser integrados permanentemente por cada docente tiene que hacer permanentemente. Encontramos una diversidad de identidades que comparten algunos rasgos y se ven diferenciadas por otros. En este sentido se puede afirmar que:

- Esta integración no es un camino fácil ni está exenta de diferentes tensiones que el y la docente tienen que ir resolviendo en el camino.
- Aunque necesariamente hay una integración personal, está relacionada, y tiene como base, la interacción; el otro, los otros, son los que permiten realizar esta construcción a través de la interacción con el alumnado, con otros y otras docentes y con otros agentes.
- En esta integración cada docente desarrolla al mismo tiempo estrategias adaptativas y de transformación. Estabilidad y flexibilidad en este proceso son, por tanto, las claves para que el cambio identitario en los docentes pueda realizarse.

Es reseñable que cuando estos procesos de cambio de identidad docente se encuadran dentro de un cambio o innovación concreta e intensa como es la del EEES en las universidades europeas o su concreción en el caso estudiado, este tránsito identitario es más intenso. Pasa de un ritmo natural, a un ritmo sobrevenido por la necesidad de dar respuestas en poco tiempo a un nuevo escenario desconocido y que

pone en cuestión muchas de las actuaciones realizadas hasta el momento. En este contexto el cambio en la identidad docente no es fácil ni está exento de sufrimiento y crisis. Supone, en procesos como el analizado, dejar seguridades y transitar a lo largo de un camino incierto. Suscita motivaciones y deseos, pero también temores y resistencias.

6.1.2. La dimensión ética y el crecimiento personal y profesional como motivaciones centrales para afrontar y comprometerse con el cambio en su identidad docente

Buscar las motivaciones por las que los y las docentes transitan por este proceso obliga a fijar la mirada en dos aspectos clave como son, por un lado, los valores y la dimensión ética, y por otro, el aprendizaje y el crecimiento profesional y personal.

A través del compromiso manifestado por cada docente entrevistado con la transformación social, la profesión de la Educación Social o el aprendizaje del alumnado, se ha podido comprobar la importancia que tienen los valores que se encuentran detrás del modo de entenderse como docentes en este proceso identitario. Son parte del núcleo duro de este y, en procesos de cambio, vuelven a adquirir un papel clave y más consciente. ¿Los cambios que se me plantean transitar están en la misma línea que los valores que sustentan mi praxis profesional?, sería la cuestión que cada docente va respondiendo en el camino y que, en el caso de ser positiva, va a tener una influencia en las motivaciones y compromiso con el cambio frente a las dificultades e incertidumbres que surjan. La segunda cuestión clave es el crecimiento y el aprendizaje. Las motivaciones que aparecen a la hora de apoyar y ser sujeto activo en el proceso de cambio dependen de si el o la docente percibe que este supone un reto y que le permite crecer personal y profesionalmente. Un aprendizaje que se realiza en el plano personal, pero también en el colectivo, junto con otros compañeros y compañeras. En este sentido, se destaca como los espacios de interacción y la diversidad de su composición, como es el caso de los equipos docentes, aumentan la motivación: ayudan a superar una concepción individual y solitaria de la docencia y de la investigación en la Educación Superior.

Los mismos elementos considerados motivadores pueden convertirse, al mismo tiempo, en dificultades o resistencias. Surge la desmotivación y aparecen las actitudes de rechazo y desvalorización con las consecuencias del cambio en la identidad y cultura

docente que se está transitando cuando la actividad retadora es percibida fuera del alcance de la capacidad e identidad desarrollada en su trayectoria profesional. En estos casos no se percibe que el esfuerzo valga la pena o tenga los resultados esperados. También ocurre con otros aspectos como la mayor interacción con estudiantes y otros colegas, en algunos casos muy diversos y con concepciones educativas muy distintas, que suponen un mayor esfuerzo y tensión.

En este sentido, una cuestión que ha sobrepasado el análisis realizado es cómo acercarse y entender las resistencias que aparecen en el proceso. Aunque diferentes autores (Fullan, 2002) han planteado claramente que estas son importantes y forman parte de estos procesos de cambio, culturalmente asumir esta concepción resulta difícil. En el caso estudiado se ha podido observar que las resistencias, o dicho de otro modo, visiones críticas de lo que se está llevando a cabo, proporcionan la posibilidad de mejora y avance del sistema. En la mayoría de las ocasiones las denominadas resistencias son manifestaciones de diferentes visiones, ritmos y aportaciones que deben de tenerse en cuenta e integrar en la innovación. A su vez, permiten identificar qué cuestiones necesitan ser trabajadas o indican peligro de ruptura.

En resumen, podemos afirmar que los y las docentes están dispuestos a cambiar y comprometerse con el cambio en la identidad y cultura docente, cuando existen valores que lo sustentan (Hargreaves & Fink, 2008), cuando a través de este proceso pueden aprender y crecer (Fullan, 2011) y cuando se hace junto a otros y otras (Hargreaves & Harris, 2011). Así mismo, el cambio se puede mantener, si se aceptan las resistencias y conflictos como parte del proceso (Fullan, 2002b) y se tienen en cuenta medidas que garanticen su sostenibilidad (Hargreaves & Fink, 2008).

Una última conclusión en relación a las motivaciones docentes es el papel relevante que juega el bienestar-malestar docente. Este repercute en las motivaciones y dificultades o resistencias que manifiesta cada docente. Además de la influencia en este bienestar-malestar los recursos y apoyos externos, reconocimientos u otros aspectos extrínsecos, resulta clave la capacidad que cada docente tenga de gestionar racional y emocionalmente una realidad educativa que siempre trae posibilidades pero también dificultades (más en estos tiempos de crisis). De esta manera cada docente puede plantearse nuevas metas y retos ante los que aprender y crecer.

6.1.3. Impacto de los equipos docentes, la actividad interdisciplinar de módulo y el nuevo rol de coordinación de módulo en las identidades y cultura docente

Hemos podido comprobar que la innovación curricular dentro del Grado de Educación Social está generando un cambio de calado en la identidad de los y las docentes y en la nueva cultura que se está construyendo. De una cultura docente cuya base era la individualidad, se ha comenzado a transitar hacia una cultura colaborativa, aunque sea en un primer estadio. El paso de un grupo de docentes sin coordinación sistemática entre ellos y un currículum basado en una suma de asignaturas sin relación, a una organización en equipos docentes institucionalizada, que llevan a cabo una propuesta donde una parte del currículum está integrado y ha sido diseñado por educadores, profesorado y alumnado, y que incorpora una actividad interdisciplinar que rompe con la fragmentación de las asignaturas, muestran evidencias de que algo se está moviendo. En este proceso se pueden destacar cuatro hitos: a) el desarrollo de los equipos docentes como lugares de información y colaboración y de asunción colegiada de las cuestiones relacionadas con el módulo, b) la tarea de la AIM, como esfuerzo colectivo para un planteamiento curricular interdisciplinar y activo, c) los nuevos roles de coordinadores y coordinadoras de módulo para liderar y favorecer el liderazgo compartido de los equipos docentes, y por último, d) los esfuerzos por relacionar la labor docente y curricular con la sociedad y la praxis socioeducativa.

Los equipos docentes están suponiendo el eje central del cambio identitario y cultural en el Grado. Un cambio en la manera de entenderse y hacer como profesor y profesora en la Educación Superior. La asunción, en definitiva, de la coordinación, la interdisciplinariedad y la colaboración como bases de este nuevo planteamiento docente. Este cambio tan grande tiene un impacto positivo en diversos ámbitos de la identidad y cultura docente, pero también acarrea dificultades y precisa de un gran esfuerzo para realizar el camino.

El análisis del caso estudiado, permite vislumbrar que organizar un Grado a través de equipos docentes favorece el tránsito de una cultura docente en la que solo se tiene relación con los compañeros y compañeras del Departamento y otros colegas con los que se tiene afinidad, a otra en la que cobra fuerza la interacción y trabajo conjunto en

un grupo heterogéneo, diverso e interdisciplinar. Esto permite al profesorado mantener una participación mayor y trabajar desde la horizontalidad, así como poder avanzar en la conexión de cada asignatura con la globalidad del Grado. Esta nueva forma de trabajar en equipo tiene incidencia también en la mejora del clima de trabajo y en el acompañamiento al profesorado que se incorpora a la docencia universitaria.

Junto a los aspectos positivos y transformadores, se identifican igualmente algunas dificultades y limitaciones que obstaculizan y/o ralentizan el tránsito identitario y cultural en estos procesos. Un cambio tan grande en la forma de entenderse como docentes en tan poco tiempo, sin experiencia previa, y con pocos recursos y reconocimientos, plantea tensiones, dificultades y cuestionamiento.

Por último, es significativo que aspectos positivos y transformadores como son la relación y el aprendizaje entre diferentes, o que la innovación haya sido llevada a cabo por todo el profesorado, también son fuente de dificultades y limitaciones. Como se plantea en el estudio estos procesos suponen una gran inversión en relaciones y vivencias grupales que provocan también un cansancio y, en algunos casos, agotamiento que dificulta el tránsito identitario; que debe tenerse en cuenta.

En otro sentido, el impacto que la AIM ha tenido en la identidad docente no ha sido menor. Se ha ido pasando de entender el currículum de manera disciplinar a avanzar hacia la interdisciplinariedad, en la que todo el profesorado comparte una parte del currículum y la docencia utilizando metodologías activas con grupos pequeños en torno a una tarea, que necesita de un abordaje global a partir de todas las asignaturas que comparten el cuatrimestre y el desarrollo de competencias transversales. Aunque sea parcialmente, esta nueva forma de entenderse y hacer como docente ha planteado la activación y desarrollo de nuevos saberes y competencias personales, así como ha conducido hacia la coordinación y contraste con el resto de docentes. Para ello algunos de los factores identificados como facilitadores en estos procesos de cambio son el propio trabajo realizado en los equipos docentes, la formación en metodologías activas, en este caso impulsadas por la UPV/EHU, y la apertura a una reflexión y aprendizaje permanente en relación a un camino nuevo e incierto para la mayoría del profesorado.

El tercer cambio que ha tenido impacto en la identidad, en este caso especialmente en un grupo de docentes pero indirectamente en su totalidad, es el desarrollo de una

nueva figura y función dentro la docencia universitaria como es la de coordinación de los equipos docentes. Aunque esta figura aparecía en la literatura relacionada con la puesta en marcha del EEES, su planteamiento se restringía a la coordinación de los Grados. En el caso del Grado de Educación Social, se ha planteado no solo una coordinación vertical a través de la coordinadora de Grado, sino también horizontal a través de las coordinadoras de módulo. De esta manera se ha generado un grupo importante de docentes, 7 en total (cerca del 20%) que han asumido nuevos roles en su identidad como son dinamizar los equipos para gestionar las tareas asumidas, gestionar los conflictos dentro de los equipos, acoger a las personas que se incorporan a los equipos sin experiencia previa en la universidad y/o en el grado, generar un clima positivo de trabajo entre los diferentes docentes y convertirse en interlocutores con todo el alumnado del módulo.

Estas cuestiones trascienden a las que tradicionalmente contraían los y las docentes en los ámbitos de la gestión y el liderazgo. La primera estaba asumida por los cargos directivos y la segunda, si bien forma parte de la labor docente, no estaba explicitada y estaba caracterizada por la voluntariedad de ejercerla o no. En este nuevo escenario la coordinación de cada uno de los siete equipos docentes llevada a cabo como se ha podido observar por cada coordinadora, en colaboración y de manera horizontal con el resto de compañeros y compañeras de equipo, ha permitido explicitar esta dimensión de liderazgo en relación a la titulación, al profesorado y al alumnado.

Como toda novedad ha implicado aprender en el camino e ir asumiendo tareas para dar respuesta a cuestiones y necesidades emergentes, que en un primer momento no se veían. Afrontar este nuevo rol de coordinación, a tenor de los resultados, plantea prestar atención al apoyo mutuo, el trabajo en equipo y la formación que en el camino se va viendo necesaria realizar para poder desarrollar las capacidades necesarias para el liderazgo y la dinamización de grupos. Un último aspecto importante en relación a este nuevo rol en la identidad docente del profesorado del Grado es su carácter rotatorio. Desde el propio diseño de la innovación el planteamiento de esta figura no tiene carácter voluntario ni está destinado a perfiles de profesorado más proclives a asumirlo. Se trata de un nuevo rol a asumir por todos y todas y hacerlo de manera rotatoria es lo que tiene un impacto en todo el profesorado. Quién es el o la coordinadora, o quién le

sustituye, no es como en los casos directivos, una cuestión que dependa de los y las docentes que estén dispuestos a asumirlo, sino de todo el grupo de profesores que comparten el equipo docente.

Monereo y Domínguez (2014) en su investigación sobre competencias e identidad docente ponen de manifiesto que, a día de hoy, la asignatura pendiente en la ES es el desarrollo de las competencias docentes, aceptadas y reconocidas, relacionadas con la gestión y el trabajo en equipo. En su estudio con docentes con alta competencia, se aprecia que la primera sigue viéndose como algo desconectado de la docencia y la segunda como un aspecto que está más relacionado con la interacción y contraste con otros y otras docentes y agentes, que con un trabajo de colaboración que esté en la base del día a día de los y las docentes. Tomando como referencia la situación anterior y los diferentes aspectos analizados podemos concluir indicando la importancia y aporte que supone, teniendo en cuenta su pequeña escala y su estadio inicial, esta innovación en estos dos ámbitos en la ES. Proporciona una referencia para comprender que en la identidad y la cultura docente universitaria es posible transitar, no sin problemas ni tensiones, hacia una asunción del trabajo en equipo y de la gestión como partes de la labor docente diaria.

6.1.4. Relevancia de la participación, colaboración y sostenibilidad en el cambio cultural

Una conclusión importante que se extrae de este estudio es el valor de la participación, la colaboración y la sostenibilidad en dos aspectos de las transiciones de cultura docente en procesos de innovación. Uno de ellos es que si el horizonte es construir identidades y culturas colaborativas, solo es posible conseguirlo si se desarrollan procesos que promuevan la participación y colaboración entre los diferentes agentes. Dicho de otro modo, una nueva cultura colaborativa tiene que construirse en una organización que tenga en cuenta esta cuestión en todos sus ámbitos institucionales. El segundo aspecto es la sostenibilidad y su relevancia en los procesos de innovación y en las transformaciones identitarias y culturales que se generan dentro de ellos. Si esta dimensión no se tiene en cuenta es posible que los cambios que se han

empezado a producir no se puedan mantener; entonces se corre el riesgo de regresar a las prácticas docentes que se están dejando atrás.

En relación a la participación se ha podido ver que desde el principio ha sido una constante. Una participación que se ha desarrollado sobre todo a través de los equipos docentes. Esta organización ha permitido al profesorado no solo participar en los asuntos cotidianos, relacionados con la asignatura concreta y el módulo en el que se ubica, sino también en aspectos transversales a toda la titulación, convirtiéndose en un factor importante en el cambio identitario y cultural en el profesorado del Grado.

Ahora bien, este tema también plantea dificultades y necesidades, sobre todo las relacionadas con los procesos de comunicación. A lo largo de la investigación esta cuestión ha surgido en distintas ocasiones. Que se dé la oportunidad de participar a todos y todas las integrantes no quiere decir que estas personas tengan esa percepción. En algunos casos, la saturación de información, en otros, fallos en la transmisión o simplemente que el mensaje no llega aunque haya sido enviado, provoca que afloren sensaciones y percepciones de que se han adoptado decisiones sin contar con todos y todas, o de las que no han sido partícipes. Por lo tanto, es muy importante profundizar en cuáles son las vías y medios disponibles para que la información pueda fluir dentro de la organización que asume estos procesos de innovación en todas las direcciones; más aún, si se ha percibido que esta es una de las bases claves para avanzar hacia una cultura más colaborativa en la que todo el profesorado pueda estar informado y desde ahí ir construyendo un significado común.

La participación, entonces, es la base para avanzar en procesos de colaboración y trabajo en equipo. La colaboración ha sido otro de los ejes de la innovación, a pesar de las dificultades que conlleva; esto es, impulsar espacios y dinámicas de trabajo en equipo, donde los diferentes saberes y competencias se ven complementados y recreados, y donde la diversidad y lo común posibilitan hacer frente a los nuevos retos que conlleva el dejar atrás una cultura docente caracterizada por la individualidad. El proceso hacia una cultura más colaborativa es un proceso a largo plazo y depende para su desarrollo de cada docente y del equipo..

Aunque esta colaboración se esté dando, sobre todo, por el propio diseño de la innovación curricular, en el ámbito de la docencia directa, también se está produciendo en otras esferas importantes como lo es la investigación. Los factores que lo están apoyando son: a) la mayor presencia del mundo profesional en el currículum y las aulas; b) el paso de un número limitado de proyectos de innovación e investigación, impulsados por un grupo limitado de profesores, sobre todo con estabilidad, a un escenario en que se incorporan más docentes, sobre todo en procesos de estabilización laboral, y donde los proyectos casi se triplican y en la mayoría de ellos colaboran el mundo profesional y alumnado. En consecuencia, el tránsito hacia una identidad docente colaborativa en procesos como el analizado permite dinámicas de conocimiento, colaboración y sinergias en la función docente que también influyen en el rol investigador.

El tercer elemento, la sostenibilidad, permite que la innovación y los efectos transformadores en las identidades y cultura docente que dentro de ella se están produciendo, puedan mantenerse en el tiempo y sigan vinculados a los objetivos y valores que la guían (Hargreaves & Fink, 2011). Para posibilitar esta sostenibilidad son importantes los dos aspectos tratados anteriormente: la participación y la colaboración. En definitiva, que los protagonistas de la innovación sean agentes activos y que la hagan suya.

Así mismo, toda innovación profunda, pasa por un primer estadio de creación en el que una gran cantidad de energía y tiempo se pone a su servicio. Esta curva ascendente no se puede mantener, por lo que aquí la idea de sostenibilidad remite a pensar en cómo estabilizar y seguir dando pasos en la innovación sin hacerlo por encima de las posibilidades que las condiciones y los recursos disponibles permiten. Desde diferentes perspectivas se ha podido ver que esta es una cuestión permanente y que cada docente y los diferentes equipos docentes tienen que responder y afrontar. ¿Cómo hacer posibles las demandas que requiere la innovación con el resto de demandas que cada docente tiene? Fullan (2002b) nos recuerda que para hacer algo nuevo es necesario dejar algo. En otras palabras, es clave el proceso por el que cada docente y ED en cada momento enfrenta la tensión entre lo que se requiere y es posible.

En relación con esta última cuestión, hemos de tener presente que una mayor dedicación relativa a las exigencias externas, y un cambio en las condiciones de una realidad más compleja, no parecen ser indicadores de “sostenibilidad”, sino todo lo contrario. No es menos cierto que, como hemos ido viendo en los resultados, cada docente y ED tienen margen de agencia, de elegir cómo simplificar ciertos procesos, de utilizar el trabajo realizado y avanzado, de llegar a más a través de la colaboración, de aprovechar las TICs o simplemente decidir qué aspectos trabajar prioritariamente y cuáles requieren de un proceso más largo en el tiempo. En este sentido, la sostenibilidad resulta ser un aspecto clave y crítico en estos procesos de cambio. Por tanto, en la medida que los y las docentes y los ED con la autonomía que tienen sepan ir resolviendo estas cuestiones, y que desde el exterior no se pongan nuevas dificultades, la innovación y las transformaciones identitarias que se están produciendo en su seno podrán estabilizarse y seguir dando pasos.

Hasta ahora se ha aludido sobre todo a la participación y la colaboración entre docentes, aunque se ha ido citando también, en diferentes momentos, al alumnado, al mundo profesional y a los agentes sociales. Este punto es la última clave a tener en cuenta en relación a la sostenibilidad. Se puede indicar que en la medida que se profundiza en esta relación y se involucre al alumnado y al resto de profesionales en el desarrollo de innovaciones, las posibilidades de que estas tengan un mayor impacto y profundidad y puedan mantenerse en el tiempo serán mayores. Además, esta colaboración mayor va generando cambios en las identidades docentes desarrolladas en el Grado.

Finalizamos este apartado concluyendo que hay un gran reto en el horizonte: profundizar en estos cambios para dar nuevos pasos hacia una identidad y cultura docente más colaborativa y dinámica que se adapte a las nuevas necesidades sociales del momento actual y a la profesión de la Educación Social. Pero como en cualquier proceso de innovación se está ante un momento clave al que se ha de prestar atención ante las dos direcciones por las que puede avanzar: la institucionalización en el sentido de burocratización o la profundización.

6.1.5. Propuestas de mejora

A continuación presentamos algunas propuestas de mejora que puedan servir de referencia para procesos similares. Estas propuestas se asientan en tres ejes. Se refieren a acciones y actuaciones que hacen posible el tránsito identitario y cultural docente en el Caso del Grado de Educación Social en Leioa y son: a) mantener aquellas buenas prácticas que están teniendo un impacto positivo; b) profundizar en ellas, incluyendo nuevas acciones que permitan avanzar en el proceso y; c) tener en cuenta la sostenibilidad de algunas que se están llevando a cabo, simplificándolas y generando nuevos medios para hacer frente al peligro de sobreesfuerzo. Como se verá, las propuestas que se presentan a continuación debieran de estar entre sí relacionadas para poder generar un mayor impacto. Son:

1. Avanzar en la integración entre investigación y docencia en la identidad y cultura docente del Grado. En el escenario actual de la ES se hace imprescindible no disociar estas dos funciones presentes en la identidad académica. Si la docencia es un elemento clave, la investigación también. Además, como se ha visto, si bien la primera cada vez tiene un mayor reconocimiento en los procesos de evaluación y acreditación del profesorado, sigue siendo la investigación el principal requisito en estos procesos.

Avanzar en este sentido exige seguir realizando un esfuerzo en dos ámbitos. Por un lado, investigar en la docencia. El Grado a través de las innovaciones en los equipos docentes y asignaturas permite, si se consigue de manera sistematizada, recoger datos de las evaluaciones, y poder realizar un trabajo de investigación evaluativa y de divulgación. En otras palabras, que cada docente, o grupo de ellos, pueda integrar en su función docente la investigación en torno a la docencia y en consecuencia publicar todo lo relativo a los resultados de las prácticas innovadoras docentes que se están impulsando.

Por otro lado, como se plantea en el siguiente punto, es necesario fortalecer los lazos con el mundo profesional (Educadores sociales, instituciones públicas, entidades y redes) para abrir vías de investigación en el ámbito de la acción socioeducativa. Para ello, es importante la activación del profesorado con experiencia en investigación en el ámbito y/o con experiencia profesional en él.

La pieza central para que las diferentes piezas del puzle comentadas encajen es de nuevo la colaboración. Solo es posible llevar a cabo lo anteriormente descrito si se avanza en que el conjunto de docentes del Grado de Educación Social se convierta en una comunidad de aprendizaje, no solo respecto a la función docente, sino también a la investigadora. Una cultura abierta y colaborativa en la que investigar no sea algo que hay que conseguir y ganarse, sino una oportunidad que nace del trabajo de todos y todas los integrantes del Grado, sea cual sea su posición en él. Ya no solo se trata de sumar, y en espacios separados, sino de transitar hacia un nuevo espacio multiplicador en el que se asegure que todos y todas las docentes puedan avanzar en su carrera académica. Por supuesto este cambio no es fácil. Diferentes variables entran en juego y necesitan ser tenidas en cuenta para que este proceso se dé poco a poco y haga frente a los problemas que a nivel personal, grupal y cultural van apareciendo.

2. Profundizar en espacios de colaboración entre el mundo profesional, el alumnado y el profesorado. Seguir construyendo una red de colaboración transversal que: a) repercuta positivamente en un aprendizaje que tenga como referencia las necesidades y realidades del mundo profesional y académico; b) contribuya a la realización de investigaciones e innovaciones que respondan a las necesidades del ámbito socioeducativo; y c) se convierta en una referencia en la investigación, la innovación y la docencia relativa a la acción socioeducativa en el ámbito territorial en el que se desarrolla. Todo ello exige avanzar en la integración de la relación y la colaboración con otros agentes presentes en los procesos de aprendizaje en la nueva identidad y cultura docente hacia la que se está transitando.

3. Conseguir la estabilización y profundización de la incorporación del alumnado en la cultura docente. El análisis de las acciones llevadas a cabo muestra que el salto ha sido muy grande. Esto es un proceso que plantea un importante cambio cultural y que necesita de tiempo y de cuidado para que pueda integrarse en las nuevas identidades docentes a las que se está transitando. Un cambio en el que es importante la incorporación progresiva del diálogo y la colaboración con el

alumnado, con el fin de conseguir los objetivos de un aprendizaje más profundo y extenso por parte de ellos y ellas, si bien el papel del y la docente sigue siendo un pilar fundamental..

4. En varias de las propuestas anteriores se ha citado la formación como una cuestión clave en el cambio identitario y cultural al que se está transitando. En este sentido, resulta vital continuar con el trabajo impulsado por la UPV/EHU a través de programas formativos sobre metodologías activas como Eragin y que docentes del Grado puedan seguir formándose en estos espacios. También es vital realizar una reflexión conjunta sobre las acciones formativas necesarias para seguir avanzando en la mejora del Grado, siempre partiendo de las necesidades de cada docente, de cada equipo docente y del Grado en su globalidad. Estas propuestas formativas pueden adoptar modalidades diferentes:
 - a. La aportación de expertos externos al Grado sobre cuestiones relacionadas con la docencia o la acción socioeducativa.
 - b. La supervisión y contraste del trabajo realizado. Los diferentes equipos docentes, o el equipo de coordinación, puede someter a contraste el trabajo realizado y apoyarse en procesos de reflexión-acción que ya se están llevando a cabo, incluso investigar sobre ellos.
 - c. La activación de seminarios interdisciplinares entre el profesorado del Grado, e incluso con estudiantes y profesionales. Se plantea una formación relacionada con la docencia, la innovación, la investigación y la práctica socioeducativa que tenga como fuente los diferentes saberes y conocimientos de las personas que participan o tienen contacto con el Grado.
 - d. El cuidado y/o supervisión de los procesos personales y colectivos que se generan en este escenario de cambio. Espacios de diálogo que permitan un aprendizaje personal y colectivo a través de la puesta en común y contraste de estos procesos. Espacios en los que se parta de lo experiencial y de aspectos relacionados con lo emocional, con la regulación del stress y de la ansiedad. Espacios, al fin, que ayuden a conseguir una mayor consciencia de lo que está suponiendo este cambio

en cada docente y en el propio grupo.

5. Un aspecto clave que se encuentra detrás de la mayoría de propuestas de mejora que se han planteado hasta el momento es la necesidad de recursos y un mayor reconocimiento institucional. No se están planteando grandes recursos o aumentos de plantilla, mucho menos en estos tiempos de austeridad y descenso de los recursos económicos en la ES provocados por la crisis actual. Pero sí que se ve necesario contar con pequeñas ayudas que posibiliten nuevos avances, así como la estabilización del proceso sin que caiga el trabajo solamente en la sobrecarga del profesorado y del resto de agentes implicados. Esto plantea un riesgo importante de sostenibilidad.

6. La información y participación son procesos a los que hay que atender con seriedad. Para conseguir este objetivo se podrían aprovechar las posibilidades que las TICs proporcionan. Si bien diferentes plataformas o recursos (Moodle, Dropbox, Google drive,..) han sido utilizados en este sentido dentro de cada uno de los equipos o acciones llevadas a cabo, no hay una plataforma en la que de manera sencilla cada profesor o profesora pueda ver todo lo que se está generando y acceder a documentos referenciales al respecto. Si además permite la opción de ser un lugar donde mantener informado al profesorado de actuaciones que se llevan a cabo, y ser un espacio virtual de discusión y contraste, podría ser un importante paso para que la información y la participación a nivel global sea mayor.

7. La última propuesta de mejora sería avanzar en la sistematización de la evaluación relativa al desarrollo del Grado. Es vital en cualquier proceso de cambio identitario y cultural, como el que se ha estudiado, tener datos que permitan reflexionar sobre hasta qué punto se están cumpliendo los objetivos o no, y cómo mejorarlo. En otras palabras, si tiene sentido el esfuerzo realizado. Nos referimos en este caso sobre todo al aprendizaje del alumnado, pero también a las dinámicas e innovaciones docentes que se están llevando a cabo.

6.2.Limitaciones y sugerencias para futuras investigaciones

6.2.1. Limitaciones de la investigación

Para finalizar este trabajo de investigación señalaremos las limitaciones que presenta:

En relación a la generalización de los resultados. Las conclusiones que emanan de este trabajo referido al estudio de un caso, solo son válidas para este contexto. El principal criterio para estudiar este caso está relacionado con que se ha llevado a cabo una innovación curricular profunda y que exigía una transformación de las identidades y cultura docente, que permitía su estudio. Al ser un estudio de caso si bien, como decíamos, no permite una generalización de los resultados; sin embargo, creemos que a partir de los datos y su análisis se puede aportar información que pueda ser útil para otros centros de Educación Superior que estén o piensen llevar a cabo una innovación de características similares.

En relación a la muestra. El tamaño de la muestra de docentes ha sido casi el 70% del profesorado del Grado. El de los estudiantes ha sido menor, 11 personas de una población total de 400. En otro sentido, no han participado en las diferentes técnicas de producción de datos dos de los agentes implicados en el cambio: el personal de administración y las entidades socioeducativas. Esto ha supuesto que no se haya recogido de manera directa, aunque sí indirecta, en lo que a ellos respecta información sobre el proceso de cambio y transformación identitaria y cultural docente en el Grado.

En relación a los instrumentos. Hemos utilizado una variedad de instrumentos que han permitido la triangulación de técnicas e informantes. Durante la investigación nos planteamos también la utilización de otras técnicas como la observación participante en la acción docente o el empleo de cuestionarios.

- En el primer caso, una observación participante en algunas clases de profesores concretos hubiera posibilitado acceder a un análisis de la identidad docente desde la propia acción docente y no solo desde la reflexión sobre ella. El tiempo y esfuerzo que hubiera supuesto realizarla y analizar la

gran cantidad de datos que se hubieran obtenido obligó a descartarla y plantearla como una línea a desarrollar en futuras investigaciones.

- En el caso de los cuestionarios no se vio que pudieran ofrecer más información que la recogida con el resto de instrumentos. Al ver que con los utilizados se iba a alcanzar casi al cien por cien de la población, por ser un caso pequeño, se consideró que no era necesaria la utilización de otro tipo de instrumentos.

6.2.2. Sugerencias para futuras investigaciones

A lo largo de la realización de esta investigación y durante el análisis de los resultados han ido surgiendo cuestiones sobre aspectos no incorporados a este proyecto y que se consideran de interés para futuras investigaciones.

En la revisión de la literatura sobre el desarrollo y situación actual de la EEES, se ha podido observar un límite al respecto, la falta de información global sobre su evaluación y sobre su impacto. Si bien desde su creación se ha vivido un boom de la literatura desde diferentes enfoques sobre este proceso, e innovaciones concretas llevadas a cabo, a día de hoy no hay datos que expliquen cuál ha sido su implantación en las diferentes regiones y Universidades, ni datos sobre el impacto que ha tenido o está teniendo en el aprendizaje del alumnado y en su propósito de generar valor innovador y competitivo a la ES en Europa. En este sentido, una línea de investigación interesante sería realizar un ejercicio de meta-análisis a partir de la literatura relacionada con evaluaciones que, desde diferentes regiones y universidades, se están haciendo en torno a la implantación de la EEES. Esto permitiría conocer las diferentes formas de implementación, los cambios que se han producido y desvelar las necesidades y problemas que han surgido. En consecuencia, empezar a vislumbrar nuevos retos que se plantean 15 años después de su creación.

También es necesario profundizar sobre este tren en marcha que es la cultura de la calidad y la auditoría. Aunque a día de hoy parece imparable, eso no quiere decir que no sea necesaria una reflexión profunda sobre sus prácticas, efectos y también mejoras. En este sentido, una cuestión que aparece es: ¿cómo se está promoviendo el que el profesorado, sobre todo novel, pueda ir adquiriendo una identidad docente que

compagine la docencia y la investigación, y le permita dar pasos en su carrera académica? Aquí se abren diferentes líneas de investigación que pueden permitir conocer cómo se está produciendo este fenómeno y qué impacto está teniendo en el profesorado. Así mismo puede ser relevante en este ámbito analizar buenas prácticas que puedan ayudar a las diferentes universidades a implementar acciones en esta dirección.

Otro tema en el que ya estamos trabajando, a través del estudio de la experiencia del Consejo/observatorio de titulación, es cómo imaginar y dar pasos hacia una universidad que genere sinergias y redes de colaboración con la realidad social y profesional, en la que alumnado, profesorado y agentes sociales avancen hacia una comunidad de aprendizaje, y se asuma desde la ES su responsabilidad con el aprendizaje contextualizado del alumnado, y también, con el desarrollo social del contexto en el que se ubica.

En el apartado de revisión de literatura sobre la construcción de la identidad académica se ha podido observar la variedad de planteamientos y enfoques desde la que se aborda. A pesar del interés y del despegue del estudio de la identidad profesional docente universitaria creemos que es posible contribuir a un abordaje integral y holístico de ella, y centrado en los procesos de transformación identitaria que está exigiendo la ES en la actualidad. En este sentido sería interesante profundizar en posteriores trabajos en las diferentes dimensiones centrales que se han identificado en la literatura en estos procesos de cambio identitario, así como las implicaciones en su intervención. Por último, los resultados del análisis del caso estudiado, abre las puertas a futuras investigaciones que permitan conseguir un mayor avance y nuevas evidencias en el tema estudiado. Algunas de ellas son:

- Poder recoger datos de otras experiencias innovadoras similares, con los que realizar un análisis comparativo de los resultados y conclusiones del estudio. Podrían ser casos de la propia UPV/EHU, o de otras Universidades en el ámbito nacional o internacional.
- Profundizar en el propio caso en cuestiones no abordadas como la plasmación concreta de las nuevas identidades docentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Podría realizarse mediante la grabación en video u observación

participante en sesiones que lleven a cabo los y las docentes y su análisis. Esto abriría la posibilidad de analizar estos cambios en la identidad en la práctica concreta.

- Realizar, dentro de este mismo caso, el análisis de las transformaciones identitarias y culturales docentes desde la perspectiva del alumnado. ¿Qué impacto está teniendo en su aprendizaje?, ¿qué dificultades aparecen?, ¿está suponiendo un mayor nivel competencial? Son algunas preguntas que necesitarían de nuevo trabajo empírico que complemente al recogido en esta investigación. En este sentido, sería interesante conocer el impacto que esta innovación ha tenido en el plano de la inserción laboral y desarrollo profesional de los grupos que las han seguido.
- Una última línea de investigación sería el seguimiento longitudinal de los cambios identitarios y culturales que se han comenzando a producir en el profesorado del Grado. Conocer cuál es su evolución y qué nuevas cuestiones aparecen en su desarrollo.

La relación del doctorando con algunos equipos de investigación en diferentes regiones y países, hacen posible un trabajo conjunto y comparativo teniendo en cuenta algunas de las líneas citadas anteriormente.

De esta manera cerramos este viaje que se inició hace unas cuantas decenas de páginas por el estudio de los tránsitos identitarios y culturales docentes en procesos de innovación en la ES. Esperamos que este trabajo pueda suponer un aporte a esta cuestión que, como se ha visto, tiene una gran relevancia en la actualidad. Que sirva al propio Grado y a otras experiencias similares como ayuda para seguir impulsando desde abajo y desde arriba procesos que permitan una mejora en la formación de los y las futuros profesionales y comprometiendo a los y las docentes de la Educación Superior con el desarrollo de nuestro entorno y sociedad. Hala bedi!!¹⁵.

¹⁵Expresión en Euskera que significa “que así sea”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrahamson, E. (2004). *Change without pain: How managers can overcome initiative overload, organizational chaos, and employee burnout*. Boston: Harvard Business Press.
- Abric, J.(2001). *Prácticas sociales y representaciones*. Mexico: Coyoacán.
- Adams, R. (2011). Exploring dual professional identities, the role of the nurse tutor in higher education in the UK: role complexity and tensions. *Journal of advanced nursing*, 67(4), 884-892.
- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308-319.
- Alonso, M.J. (2000). La evaluación dialógica en el campo de la educación de personas adultas. Tesis Doctoral. Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Alonso, I. Arandia, M., Martínez, I., Martínez, B., & Gezuraga, M. (2013). El aprendizaje-servicio en la innovación universitaria. Una experiencia realizada en la formación de educadoras y educadores sociales. *Revista internacional de educación para la justicia social (RIEJS)*, 2(2), 195-216.
- Alonso, I., & Arandia, M. (2014). Aprender creando: "Factoría Creativa" en las aulas universitarias. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 443-468.
- Alonso, I., Arandia, M., & de Gauna, P. (2013). Conectando el campus y la comunidad de Leioa. La colaboración entre el Grado de Educación Social y la iniciativa Herrigune. Leioa Comunidad Educativa. Presentado en Jornadas IKD-Jendartea. Leioa: UPV/EHU.
- Alonso, L. E. (2007). Sujetos y Discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En Delgado, L & Gutiérrez. J. M (Coord.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* (PP. 225-240). España: Editorial Síntesis.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. Métodos básicos*. Mexico: Paidós.
- Arandia, M. (1998). El proceso de incorporación de los y las profesionales al campo de EA: su formación y desarrollo profesional. Tesis Doctoral. Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Arandia, M., Alonso, M.J., & Martínez, I. (2010). La metodología dialógica en las aulas universitarias. *Revista de Educación*, 352, 309-329.
- Arandia, M., Cruz, E., Alonso, I., & Fernández, B. (2014). La incorporación de la voz del alumnado en el desarrollo de una estructura curricular modular. La experiencia del Grado de educación social en la UPV/EHU. *Tendencias Pedagógicas*. 23. 215-236
- Arandia, M., & Fernandez, I. (2012). ¿Es posible un currículum más allá de las asignaturas? Diseño y práctica del grado de Educación Social en la Universidad del País Vasco. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 99-123.

- Archer, M. (2000). *Being human: The problem of agency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Archer, M. (2003). *Structure, agency and the internal conversation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Archer, L. (2008). The new neoliberal subjects? Young/er academics' constructions of professional identity. *Journal of Education Policy*, 23(3), 265-285.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- Avalos, B., Cavada, P., Pardo, M. & Sotomayor, M. (2010). La profesión docente: Temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios Pedagógicos*. 36(1), 235-263.
- Badia, A. (2014). Emociones y sentimientos del profesorado en la enseñanza y la formación docente en Monereo, C. (comp.) *Enseñando a enseñar en la universidad. La formación del profesorado basada en incidentes críticos*. (PP. 45-56). Barcelona: Octaedro/ICE-UB.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. València: Universitat de València.
- Barnett, R. (1990). *The idea of higher education*. Buckingham: Society for Research into Higher Education.
- Barnett, R. (1999). *Realizing the University in an era of Supercomplexity*. Oxford: Oxford University Press.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Barnett, R. (2002). *Claves para entender la universidad en una era de supercomplejidad*. Girona: Pomares.
- Barnett, R. (2008). "Critical Professionalism in an Age of Supercomplexity." En Cunningham, B. (Eds.), *Exploring Professionalism* (pp. 190–207). London: Bedford Way Papers.
- Barnett, R. (2011a). Lifewide education: A new and transformative concept for higher education. En Jackson, N (Eds.), *Learning for a complex world: A lifewide concept of learning, education and personal* (pp. 22-38). Bloomington: AuthorHouse.
- Barnett, R. (2011b). The marketised university: Defending the indefensible. En M. Molesworth, R. Scullion, & E. Nixon (Eds.), *The marketisation of higher education and the student as consumer* (pp. 39-51). London: Routledge.
- Barnett, R., & Di Napoli, R., (Eds.) (2008). *Changing Identities in Higher Education, Voicing Perspectives*. Milton Park: Routledge.
- Bauman, Z. (2006). *Confianza y temor en la ciudad. Vivir con extranjeros*. Barcelona: Arcadia.
- Bauman, Z. (2009). Identity in a globalizing world. En Elliot, A. & du Gay, P. (Eds.) *Identity in question* (pp. 1-12). London: Sage.

- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos: la indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Beijaard, D., Verloop, N. & Vermont, J. D. (2000). Teachers' perception of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teacher Teaching & Teacher Education*, 16, 749-764.
- Beloki, N., Ordeñana, M.B., Darreche, L., Gonzalez, M.N., Flecha, A., Hernando, M.C. et al. (2011). Innovando el practicum de educación social: una experiencia de trabajo colaborativo. *Revista de educación*, (354), 237-264.
- Benito, A., & Cruz, A., (Eds.). (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria: en el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Berciano, A, Bilbao, B., Ezkurdia, G Gutiérrez, G., & Díaz, J. (2011). Una nueva experiencia docente en Magisterio. Ponencia en III Congreso Internacional. La autogestión del aprendizaje. Barcelona.
- Beth R. S., & Sharma, P. (2008). Struggling toward a transformative model of instruction: It's not so easy!. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1070– 1082.
- Biggs, J. B. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Billot, J. (2010). The imagined and the real: Identifying the tensions for academic identity. *Higher Education Research & Development*, 29(6), 709-721.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blanco, A. (Coor) (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en Educación Superior*. Madrid: Narcea ediciones.
- Boeri, M. (2006). "Aristóteles contra Parménides": el problema del cambio y la posibilidad de la ciencia física. *Tópicos. Revista de Filosofía*, 31, 45–68.
- Bolívar, A. (2011). Aprender a liderar líderes. competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *Educar*, 47(2), 253-275.
- Bolívar, A., & Caballero, K. (2008). ¿Cómo hacer visible la excelencia en la enseñanza universitaria?. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(8). 1-10.
- Bolívar, A., Fernandez, M., & Molina E. (2005). Researching Teachers' Professional Identity: A Sequential Triangulation.. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* (Vol. 6, No. 1). Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/516/1116>
- Bourdieu, P. (1988). *Cosas Dichas*. Buenos Aires: Gedisa.
- Bowden, J., & Marton, F. (2012). *La universidad. Un espacio para el aprendizaje*. Madrid: Narcea Ediciones.

- Boyd, P., & Harris, K. (2010). Becoming a university lecturer in teacher education: expert school teachers reconstructing their pedagogy and identity. *Professional development in education*, 36(1-2), 9-24.
- Bozu, Z., & Canto Herrera, P. J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: Competencias profesionales docente. *Revista De Formación e Innovación Educativa Universitaria (REFIEDU)*, 2(2), 221-231.
- Branco, A., & Madureira, A. F. (2008). Dialogical Self in action: The emergence of Self—Positions among complex emotional and cultural dimensions. *Estudios de Psicología*, 29(3), 319-332.
- Branda, L. (2008). El aprendizaje basado en problemas. El resplandor tan brillante de otros tiempos. En Araujo, U. & Sastre G. (coords.). *El aprendizaje basado en problemas. Una nueva perspectiva en la enseñanza en la universidad* (pp. 23-25). Barcelona: Gedisa.
- Brodnick, R. J., & Krafft, L. J. (1997). Chaos and complexity theory: Implications for research and planning in higher education. En Association for Institutional Research Thirty-Seventh Annual Forum, (Vol. 3, p. 2007). Orlando.
- Brookfield, S. (2006). *The skillful teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Caballero, K. (2009). *Construcción y desarrollo de la identidad profesional del profesorado universitario*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- Caballero, K., & Bolívar, A. (2015). Identidades profesionales, concepciones de enseñanza-aprendizaje y estrategias docentes del profesorado universitario. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 57-77.
- Cabra, F., & Marciales, G. (2009). Mitos, realidades y preguntas de investigación sobre los “nativos digitales”: una revisión. *Universitas Psychologica*, 8(2), 323-338.
- Calvo, A., & Susinos, T. (2010). Prácticas de investigación que escuchan la voz del alumnado: mejorar la universidad indagando la experiencia. Universidad de Cantabria. *Profesorado Revista de currículum y formación*. 14(3), 6-14.
- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes*. Barcelona: Graó.
- Casmitjana, M., Puigvert, L., Soler, M., & Torjada, I. (2000). Investigar y transformar: CREA, Centro de Investigación Social y Educativa. *Cultura y Educación*, 12(1-2), 117-128
- Castells, M. (1997). *La era de la información*, vol. 1. Madrid, Alianza.
- Castro, D., & Tomás, M. (2010). El desempeño de la dirección en la universidad: el caso de decanos y directores de departamento. *Educación XX1*, 13(2).
- Chomsky, N. (2003). *Sobre la naturaleza y el lenguaje*. Madrid: Akal Ediciones.
- Churchman, D., & King, S. (2009). Academic practice in transition: hidden stories of academic identities. *Teaching in Higher Education*, 14(5), 507-516.
- Clark, B. (1997). *Las Universidades modernas. Espacios de investigación y docencia. Coordinación de Humanidades*. México: Universidad Nacional Autónoma de México

- Clarke, M., Hyde, A., & Drennan, J. (2013). Professional identity in higher education. En Kehm, M., Teichler, U. (Eds) *The academic profession in Europe: New tasks and new challenges* (pp. 7-21). Springer Netherlands.
- Clegg, S. (2008). Academic identities under threat?. *British Educational Research Journal*, 34(3), 329–345.
- Comisión Europea (2000). *Memorandum sobre el aprendizaje permanente*. Bruselas: Oficina de Publicaciones de la COM. Recuperado de <http://www.oei.es/eduytrabajo2/Memoaprenpermanente.pdf>
- Cornejo, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educacao & Sociedade*, 30(107), pp. 409-426.
- CREA (2015). *Página web del Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA) de la Universidad de Barcelona*. Recuperado de <http://creaub.info/es/investigacion/metodologia-comunicativa-critica/#Tecreco>
- CREANOVA Project. (2010). Discovering vision. theoretical foundations and practical solutions in the field of creative learning. Recuperado de https://www.tlu.ee/UserFiles/Kunstime%20Instituut/teraapiad/teadustöö/vanad_projektid/creanova.pdf
- Czerniawski, G., & Barber, P. (2011). Teacher educators' identities and work in England at the beginning of the second decade of the twenty-first century. *Journal of Education for Teaching*, 37(3), 261-277.
- Damasio, A. (2001). *La sensación de lo que ocurre: cuerpo y emoción en la construcción de la conciencia*. Madrid: Debate.
- Darby, A. (2008). Teachers' emotions in the reconstruction of professional self-understanding. *Teaching and teacher education*, 24(5), 1160-1172.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G. & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32 (4), 601-616.
- De Juanas, A. (2010). Contemplando Bolonia: una década de acontecimientos en la formación del Espacio Europeo de Educación Superior. *Foro de educación*, 8(12), 69-91.
- De la Cruz, M. A. (2003). Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesor universitario. *Revista de Educación*, 331, 35-66.
- De Miguel Díaz, M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza Editorial.

- Deem, R. (1998). 'New managerialism' and higher education: The management of performances and cultures in universities in the United Kingdom. *International Studies in Sociology of Education*, 8, 47-70.
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A., & Sans, A. (1995). *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- Demerath, P. (2006). The science of context: modes of response for qualitative researchers in education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19 (1), 97-113.
- Denzin, N. K. (2009). The elephant in the living room: or extending the conversation about the politics of evidence. *Qualitative Research*, 9(2), 139-160.
- Denzin, N. K. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), 80-88.
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (2000). The discipline and practice of qualitative research. En Denzin N. & Lincoln Y. (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 1-28). London: Sage Publications.
- Di Napoli, R. (2010). Identidades académicas y gestión. ¿Una misión imposible? En Rué, J y Lodeiro, L (Eds.) *Equipos docentes y nuevas identidades académicas* (pp. 189-200). Madrid: Narcea .
- Díez Gutiérrez, E. J. (2007). *La globalización neoliberal y sus repercusiones en la educación*. Barcelona: El Roure.
- Díez Gutiérrez, E. J. (2009). El capitalismo académico y el plan Bolonia. *Eikasia. Revista de Filosofía*, año IV, 23. 351-365.
- Drew, G. (2010). Issues and challenges in higher education leadership: Engaging for change. *The Australian educational researcher*, 37(3), 57-76.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. París: Armand Colin.
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Bellaterra.
- Dyer, J., Gregersen, H., & Christensen, C. M. (2012). *El ADN del innovador: claves para dominar las cinco habilidades que necesitan los innovadores*. Bilbao: Ediciones Deusto.
- Elboj, C., & Niemela, R. (2010). Sub-communities of mutual learners in the classroom: The case of interactive groups. *Revista De Psicodidactica/Journal of Psychodidactics*, 15(02), 177-189
- Elkington, S., & Lawrence, L. (2012). Non-specialism and shifting academic identities: a sign of the times?. *Innovations in Education and Teaching International*, 49(1), 51-61.
- Enyedy, N., Goldberg, J., & Muir, K. (2005). Complex dilemmas of identity and practice, *Science Education*, 21, 1-26.

- Escudero, T., Pino, J. L., & Rodríguez, C. (2010). Evaluación del profesorado universitario para incentivos individuales: revisión metaevaluativa. *Revista de Educación*, 351(513), 37-55.
- Escudero, J. M. (1999). La formación permanente del profesorado universitario: cultura, política y procesos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 133-157.
- Escudero, J. M. (2011). Dilemas éticos de la profesión docente. *Participación Educativa*, 16, 93-102.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45-65.
- EUA (2007). *Declaración de Lisboa . Europé's Universities beyond 2010: Diversity with a Common purpose*. Consultado el 23 de Marzo de 2015 desde http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/newsletter/Lisbon_declaration.pdf
- EUSKAMPUS (2014). Resumen 2013. Informe de progreso de Euskocampus. Recuperado de http://euskampus.ehu.es/wp-content/uploads/2013/09/euskampus_2013_RESUMEN.pdf
- Fabregues, S., & Pare, M.H. (2013). *El grupo de discusión y la observación participante en psicología*. Barcelona: UOC.
- Fadeeva, Z., & Mochizuki, Y. (2010). Higher education for today and tomorrow: university appraisal for diversity, innovation and change towards sustainable development. *Sustainability Science*, 5(2), 249-256.
- Falsafi, L., & Coll, C. (2011). La construcción de la identidad de aprendiz. Coordenadas espacio-temporales. En Monereo, C. & Pozo, J.I. (coord.). *La Identidad en Psicología de la Educación: necesidad, utilidad y límites* (pp. 77-98) Madrid: Narcea.
- Feixas, M. (2004). La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores universitarios. *Educar*, 33, 31-59.
- Fernández, I & Alkorta, I. (2014). El aprendizaje activo como reto: razones visibles e invisibles de una política de desarrollo docente en la UPV/EHU. En Guisasola, G & Garmendia, M. *Aprendizaje basado en problemas, proyectos y casos: diseño e implementación de experiencias en la universidad*. (pp. 13-30).Leioa: Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua.
- Fernández, I & Márquez, M. (2014). ¿Formación docente o desarrollo educacional? Situación actual y tendencias emergentes en las Universidades del Estado Español en Monereo, C. (comp.) *Enseñando a enseñar en la universidad. La formación del profesorado basada en incidentes crítico*. (pp. 251-282). Barcelona: Octaedro/ICE-UB.
- Fernández, I. & Palomares T. (2011). ¿Cómo desarrollar un currículum universitario en la sociedad del conocimiento? IKD, un modelo de desarrollo curricular en la Universidad del País Vasco. En Balluerka, N & Alkorta, I. (Eds.), *Desarrollo curricular de las nuevas titulaciones*. San Sebastián/Donosti: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

- Fernández, I., Guisasola, G., Garmendia, M., Alkorta, I., & Madinabeitia, A. (2013). ¿ Puede la formación tener efectos globales en la universidad? Desarrollo docente, metodologías activas y currículum híbrido. *Infancia y aprendizaje*, 36(3), 387-400.
- Fitzmaurice, M. (2013). Constructing professional identity as a new academic: a moral endeavour. *Studies in Higher Education*, 38(4), 613-622.
- Flecha, R., Vargas, J., & Davila, A. (2012). Metodología comunicativa crítica en la investigación en ciencias sociales: La investigación WORKALÓ. *Lan Harremanak. Revista De Relaciones Laborales*,(11). 21-33.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Flick, U. (2012). Introducción a la colección: Investigación Cualitativa. En Gibbs, G. *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa* (pp. 11-16). Madrid: Ediciones Morata.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Madrid: siglo XXI.
- Fullan, M. (2002a). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. (2002b). *Las fuerzas del cambio*. Madrid: Ediciones AKAL.
- Fullan, M. (2002c). The change. *Educational leadership*, 59(8), 16-20.
- Fullan, M. (2002d). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 6(1), 1-18
- Fullan, M. (2011). *The six secrets of change: What the best leaders do to help their organizations survive and thrive*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Fullan, M., & Scott, G. (2009). *Turnaround leadership for higher education*. San Francisco: Wiley.
- Gaete, R. (2012). *Responsabilidad social universitaria: una mirada a la relación de la universidad con la sociedad desde la perspectiva de las partes interesadas. Un estudio de caso*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid.
- Galloway, K., & Jones, P. (2012). Scholarship in the discipline and higher education: the need for a fusion epistemology focused on academic identity. *Higher Education Research & Development*, 31(6), 931-933.
- García, J. (2012). Sistema emocional, función educativa y educación informal. *Fuentes: Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, (12), 13-44.
- Garmendia, M., Guisasola, G., & Fernández, I. (2012). Estrategias para la formación del profesorado universitario en metodologías activas en la Universidad del País Vasco UPV/EHU. En Ezeiza, A & Calderón, J. (Eds), *Jornadas de Aprendizaje por Proyectos y Metodologías Activas* (pp. 47-60). Sevilla: El Toreador de Pájaros.
- Gee, J. P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of research in education*, 25, 99-125.

- Gewerc, A., & Montero, L. (2000). Víctor:¿ profesor, médico o científico?, un estudio de caso de catedráticos de la Universidad de Santiago de Compostela. *Revista de Educación*, (321), 371-398.
- Gewerc, A. (2011). Identidades docentes en contextos turbulentos. Espacios, tiempos y afectos. C. Monereo & J. I. Pozo. *La identidad en Psicología de la educación* (pp. 189-212) Madrid: Narcea.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Giddens, A. (1995). *La construcción de la sociedad. Bases para la Teoría de la Estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giménez, G. (2005). *La cultura como identidad y la identidad como cultura*. Mexico: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.
- Giroux, H. A. (2014). Public intellectuals against the neoliberal university. *Qualitative Inquiry Outside the Academy*, 9, 10-35.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., & Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32.
- Gómez, A. (2010). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (68), 17-36.
- Gómez, A., & Díez-Palomares, J. (2009). Metodología comunicativa crítica: transformaciones y cambios en el S. XXI. *Education in the Knowledge Society*, 10(3), 103-118.
- Gómez, A., Puigvert, L., & Flecha, R. (2011). Critical communicative methodology: Informing real social transformation through research. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 235-245.
- Gómez, A., Racionero, S., & Sordé, T. (2010). Ten years of critical communicative methodology. *International Review of Qualitative Research*, 3(1), 17-43.
- Gómez, J. (2004). Metodología comunicativa crítica en Bisquerra, R. (2004) *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M., & Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure.
- Gómez, M., Learreta, B., & Vielsa, R. (2007). Percepción del profesorado ante un nuevo modelo educativo de intervención. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(2), 9-27.
- González, A. I. (2004). *Poder y discursos en la construcción social de las identidades docentes universitarias*. Tesis Doctoral. Universitat de València.
- González, V. (2000). La profesionalidad del docente universitario desde una perspectiva humanista de la educación. Ponencia presentada en el I Congreso Iberoamericano de Formación de Profesores, celebrado en la Universidad Federal de Santa María, Rio

- Grande del Sur, Brasil, en abril de 2000. Recuperado de <http://www.oei.es/valores2/gonzalezmaura.htm>
- Gough, N. (2012). Complexity, complexity reduction, and 'methodological borrowing' in educational inquiry. Complicity. *International Journal of Complexity and Education*, 9(1), 41-56.
- Graaff, E., & Kolmos, A. (2007). History of problem-based and project-based learning. En Graaff, E & Kolmos, A. (Eds.). *Management of change: Implementation of problem-based and project-based learning in engineering* (Pp.4-22). Róterdam: SensePublishers.
- Guerrero, E. (2003). Análisis pormenorizado de los grados de burnout y afrontamiento del estrés docente en profesorado universitario. *Anales de psicología*, 19(1), 145-158.
- Gurdián, A. (2010). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. San José, Costa Rica: Editorial Universidad de Costa Rica.
- Guzmán-Valenzuela, C., & Barnett, R. (2013). Academic Fragilities in a marketised age: the Case of Chile. *British Journal of Educational Studies*, 61(2), 203-220.
- Guzmán, A. R. (2014). Evaluación de programas de tercer ciclo de la Universidad del País Vasco/Euskal herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) en América Latina: el caso dominicano, CURNE-UASD. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco- Euskal Herriko Unibertsitatea). Recuperado de <http://www.tdx.cbuc.es/handle/10803/133903>
- Guzmán, E. C. (2003). Lo científico de la investigación cualitativa: viejos dilemas, nuevas posturas. *Nómadas*, (18), 46-53.
- Habermas, J. (2001). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus
- Hargreaves, A. (1995). La modificación de las culturas de trabajo de la enseñanza. *Kikirikí*, 35, 49-61.
- Hargreaves, A. (2005). The emotions of teaching and educational change. En Hargreaves, A. (Eds) *Extending educational change* (pp. 278-295). Asterdam: Springer Netherlands.
- Hargreaves, A., & Harris, A. (dirs.) (2011). *Performance beyond expectations*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos*. Madrid: Narcea ediciones.
- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement. *Educational Management Administration & Leadership*, 32(1), 11-24.
- Havlicek, J., & Pelikan, M. (2013). The Globalization of Higher Education—Be Responsible and Survive the Changes. *International Education Studies*, 6(4), p217.
- Henkel, M. (1997). Academic values and the university as corporate enterprise. *Higher Education Quarterly*, 51(2), 134-143.

- Henkel, M. (2012). Introduction: Change and continuity in academic and professional identities. En Gordon, G., & Whitchurch, C. (Eds.) *Academic and professional identities in higher education* (pp. 3–12). New York: Routledge.
- Hernández, F. H. H., Sancho, J. M., Montané, A., & Serdio, A. (2011). *¿Cómo los académicos españoles se enfrentan con el cambio? Respuesta desde una investigación de historias de vida profesionales?*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Hernández, M. J., & Gonzalez, M. (2005). Los objetos de aprendizaje reutilizables (OAR): modificaciones en torno a la configuración del conocimiento pedagógico y otras competencias exigidas en la sociedad de la información y el conocimiento. *RED. Revista de Educación a Distancia*, (3), 1-12.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Editorial Mc Graw Hill.
- Herrán, A. (2009). Estadios de evolución docente. *Tendencias pedagógicas*, (14), 375-416.
- Hillier, Y., & Vielba, C. (2001). *Perceptions of excellence: personal construct of excellence in Teaching and Learning*. New York: Institute for Teaching and Learning.
- Hockings, C., Cooke, S., Yamashita, H., McGinty, S., & Bowl, M. (2009). 'I'm neither entertaining nor charismatic...' negotiating university teacher identity within diverse student groups. *Teaching in Higher Education*, 14(5), 483-494.
- Huber, G. L. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista de Educación*, Nº Extra, 59-81.
- Hué, C. (2012). Bienestar docente y pensamiento emocional. *Revista Fuentes*, 12, 47-68.
- Imbermon, F. (2006). *La profesión docente en la globalización y la sociedad del conocimiento*. En Gómez, A.L. & Escudero, J.M. (Coords.) *La formación del profesorado y la mejora de la educación: políticas y prácticas* (pp. 231-244). Barcelona: Octaedro Editorial.
- Imbermon, F. (2001). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. En: Marcelo, C. (Eds) *La función docente* (pp. 27-41). Madrid. Síntesis.
- Jacobs, C. (2010). Transgressing disciplinary boundaries: constructing alternate academic identities through collaboration with 'the other'. *African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education*, 14(2), 110-120.
- Jarvis, P. (Eds.) (2001). *The age of Learning: Education and the knowledge society*. London: Kogan Page.
- Jarvis, P. (2006). *Universidades corporativas: nuevos modelos de aprendizaje en la sociedad global*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Jawitz, J. (2009). Academic identities and communities of practice in a professional discipline. *Teaching in Higher Education*, 14(3), 241-251.
- Juando, J. (2012). El trabajo en equipo. En Bernal, J & Teixeira (Coord) *Las competencias docentes en la formación del profesorado*. Madrid: Síntesis.

- Johansson, F. (2004). *El efecto Medici*. Deusto: Barcelona.
- Kawulich, B. (2006). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], 6(2), Art. 43, Recuperado de: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0502430>.
- Kern, L., Hawkins, R., Al-Hindi, K. F., & Moss, P. (2014). A collective biography of joy in academic practice. *Social & Cultural Geography*, 15(7), 834-851.
- Kezar, A. (2005). What campuses need to know about organizational learning and the learning organization. *New Directions for Higher Education*, 131, 7-22.
- Kinash, S., & Wood, K. (2013). Academic developer identity: how we know who we are. *International Journal for Academic Development*, 18(2), 178-189.
- Kolsaker, A. (2008). Academic professionalism in the managerialist era: a study of English universities. *Studies in Higher Education*, 33(5), 513-525.
- Korhonen, V., & Törmä, S. (2014). Engagement with a teaching career—how a group of Finnish university teachers experience teacher identity and professional growth. *Journal of Further and Higher Education*, 1-18.
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (68), 83-102.
- Korthagen, F., & Lagerwerf, B. (2001). "Teachers' professional learning: how does it work?" En: Korthagen, F. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf, B & Wubbels, T. (Eds.) *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education* (pp. 175-206). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Korthagen, F. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de educación*, 7, 19-40.
- Kreber, C. (2004). An Analysis of Two Models of Reflection and their Implications for Educational Development. *International Journal for Academic Development*, 9, 29-49.
- Kreber, C. (2010). Academics' teacher identities, authenticity and pedagogy, *Studies in Higher Education*, 35(2), 171-194.
- Lather, P. (1992). Critical frames in educational research: Feminist and post-structural perspectives. *Theory Into Practice*, 31(2), 87-99.
- Lauleza, J.L, & Crespo, I. (2011). La "multiplicidad de voces" en la construcción de la identidad minoritaria. En Monereo, C. & Pozo, J.I. (coord.). *La Identidad en Psicología de la Educación: necesidad, utilidad y límites* (pp. 115-140). Madrid: Narcea.
- Laurillard, D. (2002). Rethinking university teaching: A conversational framework for the effective use of learning technologies. *Educause Review*, 37(1), 16-25.

- Lea, M. R., & Stierer, B. (2011). Changing academic identities in changing academic workplaces: learning from academics' everyday professional writing practices. *Teaching in Higher Education*, 16(6), 605-616.
- Leaton Gray, S., & Whitty, G. (2010). Social trajectories or disrupted identities? Changing and competing models of teacher professionalism under New Labour. *Cambridge Journal of Education*, 40(1), 5-23.
- Leibowitz, B., Ndebele, C., & Winberg, C. (2014). 'It's an amazing learning curve to be part of the project': exploring academic identity in collaborative research. *Studies in Higher Education*, 39(7), 1256-1269.
- Lewis, K. (2014). Constructions of professional identity in a dynamic higher education sector, Perspectives: Policy and Practice. *Higher Education*, 18(2), 43-50.
- Linnenbrink, E. A. (2006). Emotion research in education: Theoretical and methodological perspectives on the integration of affect, motivation, and cognition. *Educational Psychology Review*, 18(4), 307-314.
- Liu, Y., & Xu, Y. (2011). Inclusion or exclusion?: A narrative inquiry of a language teacher's identity experience in the 'new work order' of competing pedagogies. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 589-597.
- Loehr, J., & Schwartz, T. (2003). *The Power of Full Engagement: Managing Energy, Not Time, Is The Key to High Performance and Personal Renewal*. New York: Free Press.
- Lopes, A. (2007). La construcción de identidades docentes como constructor de estructura y dinámica sistémicas: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas. *Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 3, 1-25.
- López, F. (2005). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea Ediciones.
- López, J. I. (2011). Un giro copernicano en la enseñanza universitaria: Formación por competencias. *Revista de Educación*, 356, 279-301.
- Lozano, B. (1995). La libertad de cátedra. *Revista de educación*, (308), 103-129.
- Lucca, N., & Berríos, R. (2003). *Investigación cualitativa, fundamentos, diseños y estrategias*. Colombia: Ediciones S. M.
- Maassen, P., & Stensaker, B. (2011). The knowledge triangle, European higher education policy logics and policy implications. *Higher Education*, 61(6), 757-769.
- Malcolm, J., & Zukas, M. (2009). Making a mess of academic work: Experience, purpose and identity. *Teaching in Higher Education*, 14(5), 495-506.
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2010). *Desarrollo profesional docente*. Madrid: Narcea.
- Marshall, C., & Rossman, B. (1989). *Designing qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.

- Martínez, I. (2003) La incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Educación de Personas Adultas. Estudio de Caso del Centro de EPA de Santurtzi. Tesis Doctoral. Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Martínez, B., Martínez, I., Alonso, I., & Gezuraga, M. (2013). El Aprendizaje-Servicio, una oportunidad para avanzar en la innovación educativa dentro de la Universidad del País Vasco. *Tendencias Pedagógicas*, 21, 99-117.
- Martínez, I., Arandia, M., del Castillo, L., & Santamaría, M. (2010). El trabajo en equipos como estrategia para la formación. En Rué, J. & Lodeiro, L. (Eds.) *Equipos docentes y nuevas identidades académicas* (pp. 85-112). Madrid: Narcea.
- Martínez, M (2014). Prologo en Monereo, C. (comp.) *Enseñando a enseñar en la universidad. La formación del profesorado basada en incidentes críticos* (pp. 9-12). Barcelona: Octaedro/ICE-UB.
- Martínez, M., & Carrasco, S. (2006). *Propuestas para el cambio docente en la universidad*. Barcelona: Octaedro.
- Mauri, T., Clarà, M., Ginesta, A., & Colomina, R. (2013). La contribución al aprendizaje en el lugar de trabajo de los equipos docentes universitarios. Un estudio exploratorio. *Infancia y Aprendizaje*, 36(3), 341-360.
- Mazitelli, C., Aguilar, S., & Guirado, A. (2009). Representaciones sociales de los profesores sobre la docencia: contenido y estructura. *Revista de Educación, Lectura y Sociedad*, 6 (6), 265-290.
- McAlpine, L., & G. Åkerlind. (2010). *Becoming an Academic: International Perspectives*. London: Palgrave Macmillan.
- McNamara, K. H. (2010). Fostering sustainability in higher education: a mixed-methods study of transformative leadership and change strategies. *Environmental Practice*, 12(01), 48-58.
- McRoy, I., & Gibbs, P. (2009). Leading change in higher education. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(5), 687-704.
- Mead, G. (1934). *Mind, Self and Society*. Chicago: Chicago University Press.
- Madinabeitia, A., & Lobato, C. (2015). *¿Puede el impacto de las estrategias de desarrollo docente de larga duración cambiar la cultura institucional y organizativa en educación superior?*. *Educar*, 51, 127-147.
- Mena, A.M., & Méndez, J.M. (2009). La técnica de grupo de discusión en la investigación cualitativa. Aportaciones para el análisis de los procesos de interacción. *Revista de Educación Ibero-Americana*, 49 (3), 1-7.
- Mercer, L. (1998). The Stanford Dayly online (daily.stanford.org/daily97-98/5-27-98/NEWS/SCIcorporate27.html
- Mérida, R. (2006). Nueva percepción de la identidad profesional del docente universitario ante la convergencia europea. *REDIE: Revista Electrónica De Investigación Educativa*, 8(1), 5. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15508105> .

- Midoro V. (Eds.) (2005). *European Teachers Towards a Knowledge Society*. Ortona: Ed. Menabò,
- Monereo, C., & Pozo, J.I. (2011). La identidad en psicología de la educación. En Monereo, C. & Pozo, J.I. (coord.). *La Identidad en Psicología de la Educación: necesidad, utilidad y límites* (pp. 45-56) Madrid: Narcea.
- Monereo, C. (2014). Las competencias del profesor universitario del siglo XXI: hacia una identidad profesional docente. En Monereo, C.(Coor). *Enseñar a enseñar en la Universidad* (PP. 39-61). Barcelona: Octaedro.
- Monereo, C., & Badia, A. (2011). Los heterónimos del docente. Identidad, selfs y enseñanza. En Monereo, C. & Pozo, J.I. (coord.). *La Identidad en Psicología de la Educación: necesidad, utilidad y límites* (pp. 57-66) Madrid: Narcea.
- Monereo, C., Badia, A., Bilbao, G., Cerrato, M., & Weise, C. (2009). Ser un docente estratégico: cuando cambiar la estrategia no basta. *Cultura y Educación*, 21(3), 237-256.
- Monereo, C., Weise, C., & Alvarez, I. (2013). Cambiar la identidad docente en la universidad. Formación basada en incidentes dramatizados. *Infancia y Aprendizaje*, 36(3), 323-340.
- Mora, J. G. (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de educación*, 35, 13-37.
- Morín, E. (2000). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.
- Morín, E. (2011). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Editorial Huemul.
- Nevgi, A., & Löfström, E. (2014). Visualisations as a means for exploring academics' teacher identities. *International Journal for Academic Development*, 19(3), 174-185.
- Padilla, A. (2012). Sistema modular de enseñanza, una alternativa curricular. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 71-98.
- Pagani, R. (2002). *El crédito europeo y el sistema educativo español*. Informe técnico ECTS Counsellors and Diploma Supplement Promoters.
- Palmer, P. J., Zajonc, A., & Scribner, M. (2010). *The heart of higher education: A call to renewal*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Paricio, J. (2010). El reto de institucionalizar la coordinación e integración docente. En Rué, J & Lodeiro, L (Eds.) *Equipos docentes y nuevas identidades académicas* (pp. 21-39). Madrid: Narcea.
- Pérez-Cabani, J., Juando, J., & Palma, M. (2014). La formación del profesorado universitario en los parámetros europeos: afrontar un cambio de estructura, de cultura y de identidad profesional en Monereo, C. (comp.) *Enseñando a enseñar en la universidad. La formación del profesorado basada en incidentes críticos*. (pp. 45-56) Barcelona: Octaedro/ICE-UB.

- Pérez, A. (2010). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado*, (68), 17-36.
- Pérez, I. R. (2015). La importancia de las competencias digitales de los docentes, en la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 2, 1-18.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Peters, O. (2008). Transformation through open universities. En Evans et al. *International Handbook of Distance Education*, (279-298). Bingley: Emerald.
- Pozo, J. I. (2006). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez, M. P., Mateos, M., Martín, E. & de la Cruz, M. (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 29-53). Barcelona: Graó.
- Pozo, J.I. (2011). La construcción de la identidad en la Psicología cognitiva. Del aprendizaje situado a la integración jerárquica. En Monereo, C. & Pozo, J.I. (coord.). *La Identidad en Psicología de la Educación: necesidad, utilidad y límites* (pp. 45-56) Madrid: Narcea.
- Prados, M., Cubero, M., Santamaría, A., & Arias, S. (2013). El yo docente en la universidad. Posiciones del yo y voces en la construcción narrativa de las identidades del profesorado universitario. *Infancia y Aprendizaje*, 36(3), 309-321.
- Prieto, M. (2005). La participación de los estudiantes: ¿Un camino hacia su emancipación?. *Theoria*, 14(1), 26–36.
- Puigvert, L. (2014). Preventive Socialization of Gender Violence Moving Forward Using the Communicative Methodology of Research. *Qualitative Inquiry*, 20(7), 13-29.
- Quintana-Peña, A. (2006). Metodología de investigación científica cualitativa. En A. Quintana-Peña, A & Montgomery, W. (Eds.), *Psicología: tópicos de actualidad* (pp. 47-84). Lima, Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Ramirez, F. O., & Tiplic, D. (2014). In pursuit of excellence? Discursive patterns in European higher education research. *Higher Education*, 67(4), 439-455.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to Teach in Higher Education*. London: Routledge.
- Rekalde, M.I., Arandia, M., & Alonso, I. (2014). La Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea, una universidad que aprende. En Gairin, J & Barraeraq, A (Eds.) *Organizaciones que aprenden y generan conocimiento* (pp. 325-347). Madrid: wolters kluwer España.
- Rhoades, G. (2007). The study of the academic profession. En Gumport, P. J. (Eds). *Sociology of higher education. Contributions and their contexts* (pp. 113–146). Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Richardson, J. (Eds.). (1997). *Handbook of qualitative research methods for psychology and the social sciences*. Leicester: BPS Books.

- Richmond, G., Juzwik, M. M., & Steele, M. D. (2011). Trajectories of teacher identity development across institutional contexts: Constructing a narrative approach. *Teachers College Record*, 113(9), 1863-1905.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.
- Rivas, J. I., Sepulveda, M. P., & Rodrigo, P. (2005). La cultura profesional de los docentes en enseñanza secundaria: Un estudio biográfico. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13(47), 1-26
- Rizvi, F. (2010). La educación a lo largo de la vida: más allá del imaginario neo-liberal. *Revista española de educación comparada*, (16), 185-212.
- Roberts, A. L. (2007). Relaciones entre identidad y aprendizaje. *Cultura y Educación*, 19 (4), 379-394.
- Rodicio, M. L. (2010). La docencia universitaria en el proceso de adaptación a Europa: la percepción de los estudiantes. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, (28), 23-43.
- Rodríguez, C., & Romero, A. (2014). *La igualdad de oportunidades en los Campus de Excelencia Internacional: estado de la cuestión y propuestas de actuación*. Lleida: Edicions Universitat de Lleida.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez, J. M. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Revista de Investigación Silogismo*, 1(08), 1-18.
- Rodríguez, M., & Páez, D. (2009). Influencia de la cultura social y la cultura organizacional en las universidades. *Boletín de Psicología*, 97, 9-34.
- Rogers, J. K. (2000). *Temps: the many faces of the changing workplace*. New York: ILR.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press.
- Rojo, M. R. (2000). Sociedad, universidad y profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (38), 79-99.
- Rothblatt, S. (1997). *The modern university and its discontents: The fate of Newman's legacies in Britain and America*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rue, J. (2007). *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la Educación Superior*. Madrid: Narcea ediciones.
- Rué, J. (2008). Formar en competencias en la universidad: entre la relevancia y la banalidad. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 6(1), 1-19.
- Rué, J. (2009a). *El aprendizaje autónomo en educación superior*. Madrid: Narcea ediciones.
- Rué, J. (2009b). El cambio en la Universidad, sus epistemologías y consecuencias de las mismas. *Revista Complutense de Educación*. 20(2), 295-317.

- Rué, J. (2011). ¿Hacia dónde va la Universidad Europea?. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 9-12.
- Rué, J., & De Corral, I. (2007). Significados de la "Formación docente" en las universidades españolas en el marco del EEES. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 2(5), 1-23.
- Rué, J., & Lodeiro, L. (2010). *Equipos docentes y nuevas identidades académicas*. Madrid: Narcea ediciones.
- Rué, J., Arana, A., González de Audicana, M., Abadía Valle, A.R., Blanco Lorente, F., Bueno García, C., & Fernández March, A., (2013). El desarrollo docente en España, el optimismo de voluntad en un modelo de caja negra. *Revista de Docencia Universitaria. REDU.*, 11(3), 125-158.
- Ruegg, W. (Eds.) (1992). *A History of the University in Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rumbo, B. (1998). *La calidad de la enseñanza universitaria y el desarrollo profesional de su profesorado*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Ryan, S. (2012). Academic zombies: A failure of resistance or a means of survival?. *Australian Universities' Review*, 54(2),3-18.
- UPV/EHU (2015a) Antecedentes históricos. Documento de la página web de la UPV/EHU. Recuperado de. <https://www.ehu.es/es/aurrekari-historikoak>
- UPV/EHU (2015b) La UPV/EHU en cifras. Documento de la página web de la UPV/EHU. Recuperado de. <http://www.ehu.es/zenbakitan/es/node/2.html>
- Salaburu, P. (2007). *La universidad en la encrucijada. Europa y EE. UU*. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes.
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista De Universidad y Sociedad Del Conocimiento*, 1,1-16.
- Salvador, L., Argos, J., Ezquerro, M. P., Osoro, J. M., & Castro, A. (2011). Perfiles de estilos aprendizaje de los estudiantes universitarios y metodologías docentes. *Bordón: Revista De Orientación Pedagógica*, 63(2), 41-52.
- Sánchez-Moreno, M., López-Yáñez, J., & Altopiedi, M. (2014). Liderazgo en la universidad: perfil de mujeres y hombres gestores académicos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(5), 21-42.
- Sandín, M. P (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw and Hill Interamericana.
- Sanfabián, J. L., Belver, J. L., & Álvarez, C. (2014). ¿Nuevas Estrategias y Enfoques de Aprendizaje en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior?. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(4), 249-280.
- Santaella, C. M. (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista de Investigación*, 24(1), 147-164.

- Savin-Baden, M. (2007). Challenging models and perspectives of problem-based learning. En de Graaff & A. Kolmos (Eds.). *Management of change: Implementation of problem-based and project-based learning in engineering* (Pp 12-24). Rotterdam: SensePublishers.
- Sciolla, L. (1983). *Identitá*. Turín: Rosenberg and Sellier.
- Senge, P. (1995). *La quinta disciplina en la práctica. Estrategias y herramientas para construir la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona: Ediciones Granica.
- Servicio de Asesoramiento Educativo de la UPV/EHU (2010a). ERAGIN Programa. Recuperado de: <http://www.ehu.eus/es/web/sae-helaz/eragin>
- Servicio de Asesoramiento Educativo de la UPV/EHU (2010b). Bases para el desarrollo curricular de las titulaciones oficiales de la UPV/EHU. Leioa: UPV/EHU
- Servicio de Asesoramiento Educativo de la UPV/EHU (2010C). EHUNDU. Documento de compromiso con los centros de la UPV/EHU . Recuperado de: <http://www.ehu.eus/es/web/sae-helaz/ehundu-konpromiso-dokumentuak>
- Sheridan, V. (2013). A risky mingling: academic identity in relation to stories of the personal and professional self, *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*. 14, 4, 568-579.
- Siegel, D. (2007). *La mente en desarrollo. Cómo interactúan las relaciones y el cerebro para modelar nuestro ser*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Siegel, D. J. (2001). Toward an interpersonal neurobiology of the developing mind: Attachment relationships, "mindsight," and neural integration. *Infant mental health journal*, 22(1-2), 67-94.
- Siegel, D. J. (2010). *Cerebro y Mindfulness*. Barcelona: Paidós.
- Siegel, D. J. (2011). *Mindsight: la nueva ciencia de la transformación personal*. Barcelona: Paidós.
- Skelton, A. (Eds.). (2013). *International perspectives on teaching excellence in higher education: Improving knowledge and practice*. New York: Routledge.
- Skerrett, A. (2008). Biography, identity, and inquiry: The making of teacher, teacher educator, and researcher. *Studying Teacher Education*, 4(2), 143-156.
- Smith, C., & Boyd, P. (2012). Becoming an academic: The reconstruction of identity by recently appointed lecturers in nursing, midwifery and the allied health professions. *Innovations in Education and Teaching International*, 49(1), 63-72.
- Smith, J. (2010). Forging identities: The experiences of probationary lecturers in the UK. *Studies in Higher Education*, 35, no. 5: 577-91.
- Stake, R.E. (2007). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stenhouse, L., Rudduck, J., & Hopkins, D. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.

- Stes, A., Clement, M., & Van Petegem, P. (2007). The effectiveness of a faculty training programme: Long-term and institutional impact. *International Journal for Academic Development*, 12(2), 99-109.
- Sutherland, K., & Taylor, L. (2011). The development of identity, agency and community in the early stages of the academic career. *International Journal for Academic Development*, 16(3), 183-186.
- Sutton, P. (2014). A paradoxical academic identity: fate, utopia and critical hope. *Teaching in Higher Education*, 20(1), 37-47.
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358.
- Tapia, M. (2010). Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias. En Martínez, M. *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las Universidades* (pp. 27-56). Barcelona: Octaedro, ICE y UB
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Teelken, C. (2012). Compliance or pragmatism: How do academics deal with managerialism in higher education? A comparative study in three countries. *Studies in Higher Education*, 37(3), 271-290.
- Tennant, M., McMullen, C., & Kaczynski, D. (2010). *Teaching, learning and research in higher education: A critical approach*. New York. Routledge.
- Terrón, M.J, Blanco, Y., Berenguer, F.J., & Learreta, B. (2007). La coordinación del profesorado como necesidad en la construcción del EEES: una experiencia en investigación-acción. *Cuadernos de innovación educativa en las enseñanzas técnicas universitarias*, no 1-2, 2007, 75-85.
- Tomusk, V. (2004). Three Bolognas and a Pizza Pie: notes on institutionalization of the European higher education system. *International Studies in Sociology of Education*, 14(1), 75-96.
- Torra, I., et al. (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, 2012, vol. 10, num. 2, 21-56.
- Torrance, H. (2012). Triangulation, Respondent Validation, and Democratic Participation in Mixed Method Research. *Journal of Mixed Method research*. 6, 11-123.
- Tracy, S. J. (2011). *Qualitative research methods: Collecting evidence, crafting analysis, communicating impact*. Malden, MA: Wiley.
- Trede, F., Macklin, R., & Bridges, D. (2012). Professional identity development: a review of the higher education literature. *Studies in Higher Education*, 37(3), 365-384.
- Tremblay, K., Basri, E., & Arnal, E. (2008). *Tertiary education for the knowledge society* (Vol. 1). Paris: OECD.

- Tryggvason, M. T. (2012). Perceptions of identity among Finnish university-based subject teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 35(3), 289-303.
- Tubella, I., & Gross, B. (2012). *Volver del revés la universidad: acciones para el futuro próximo*. Barcelona: Editorial UOC.
- UNESCO (2007). *Global Education Digest*. Montreal: UIS.
- Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 207-222.
- Valdemoros, M.A., Ponce de Leon, A., & Sanz, E. (2011). Fundamentos en el manejo del Nvivo9 como herramienta al servicio de estudios cualitativos. *Contextos Educativos*, 14, 11-29.
- Valle, J.M. (2006). *La unión Europea y su política educativa. Tomo II. Medio siglo de acciones en materia educativa*. Madrid: CIDE-MEC.
- Varela, F. (2000). *El fenómeno de la vida*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Varga, S. (2012). *Authenticity as an ethical ideal*. New York: Routledge.
- Vargas, I (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 119-139.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Veirave, D., Ojeda, M., Núñez, C., & Delgado, P. (2006). La construcción de identidad de los profesores de enseñanza media. Biografías de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(3), 1-13.
- Velasco, P. J., Rodríguez, R. M., Terrón, M. J., & Garcia, M. J. (2012). La coordinación del profesorado universitario: un elemento clave para la evaluación por competencias. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 265.
- Vicario, A., Smith, I., & Gutiérrez-Zorrilla, J.M. (2007). Los Programas de adaptación al EEES en la UPV/EHU. Ponencia en Jornadas Nacionales sobre la Construcción del EEES en Facultades de Biología: Madrid.
- Villa, A. (2008). La excelencia docente, *Revista de Educación*, Nº. extraordinario, 177–212.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós
- Waitere, H. J., Wright, J., Tremaine, M., Brown, S., & Jeffrey, C. (2011). Choosing whether to resist or reinforce the new managerialism: The impact of performance-based research funding on academic identity. *Higher Education Research & Development*, 30(2), 205-217.
- Weise, C., & Sánchez, S. (2013). Identidad docente y estrategias de resolución de incidentes críticos en contextos universitarios de alta diversidad sociocultural. *Cultura y Educación*, 25(4), 561-576.

- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Winter, R. (2009). Academic manager or managed academic? Academic identity schisms in higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 31(2), 121-131.
- Winter, R. P., & O'Donohue, W. (2012). Academic identity tensions in the public university: which values really matter?. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 34(6), 565-573.
- Winter, R.P., & Sarros, J.C. (2002). Corporate reforms to Australian universities: Views from the academic heartland. *Journal of Institutional Research*, 11(2), 92-104.
- Yau-Fai, D., Fiona, S., Peng, S., & Kwang, A. (2001). The Dialogical Self: Converging East–West Constructions. *Culture & Psychology*, 7 (3), 393-411.
- Ylijoki, O. H., & Ursin, J. (2013). The construction of academic identity in the changes of Finnish higher education. *Studies in Higher Education*, 38(8), 1135-1149.
- Zabalza, M. A. (2000). El papel de los departamentos universitarios en la mejora de la calidad de la docencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 47-66.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Zabalza, M. A. (2003). Innovación en la enseñanza universitaria. *Contextos educativos: Revista de educación*, (6), 113-136.
- Zabalza, M. A. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, 5, 69-81
- Zabalza, M. A. (2013). La formación del profesorado universitario. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 11-14.
- Zembylas, M. (2005). Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. *Teaching and teacher education*, 21(8), 935-948.

ANEXOS

ANEXO I. PUBLICACIONES, PONENCIAS E INVESTIGACIONES RELACIONADAS CON EL TEMA DE LA TESIS.

ANEXO.II. SISTEMA CATEGORIAL UTILIZADO. UNIDADES DE ANÁLISIS, CATEGORIAS E INDICADORES.

ANEXO III. DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO.

ANEXO IV. PROCEDIMIENTO GRUPO DE DISCUSIÓN COMUNICATIVO.

ANEXO I. PUBLICACIONES, PONENCIAS E INVESTIGACIONES RELACIONADAS CON EL TEMA DE LA TESIS.

A lo largo de este proceso de tesis doctoral, he ido publicando diferentes artículos y capítulos relacionados con el tema. Los artículos y capítulos publicados son:

Alonso, I. Arandia, M., Martínez, I., Martínez, B., & Gezuraga, M.(2013). El aprendizaje-servicio en la innovación universitaria. Una experiencia realizada en la formación de educadoras y educadores sociales. *Revista internacional de educación para la justicia social (RIEJS)*, 2(2), 195-216.

Martínez, B., Martínez, I., Alonso, I., & Gezuraga, M. (2013). El Aprendizaje-Servicio, una oportunidad para avanzar en la innovación educativa dentro de la Universidad del País Vasco. *Tendencias Pedagógicas*, 21, 99-117.

Alonso, I., & Arandia, M. (2014). Aprender creando: “Factoría Creativa” en las aulas universitarias. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 443-468.

Arandia, M., Cruz, E., Alonso, I., & Fernández, B. (2014). La incorporación de la voz del alumnado en el desarrollo de una estructura curricular modular. La experiencia del grado de educación social en la UPV/EHU. *Tendencias Pedagógicas*. 23. 215-236

Rekalde, M.I., Arandia, M., & Alonso, I. (2014). La Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea, una universidad que aprende. En Gairin, J & Barraeraq, A (Eds.) *Organizaciones que aprenden y generan conocimiento* (pp. 325-347). Madrid: wolters kluwer España.

Alonso, I., Arandia, M., & Rekalde, M.I. (2015). Comprendiendo la identidad docente universitaria en el contexto del EEES. Estudio de un caso. En Caldevilla, D. (Eds.) *Procesos de aprendizaje de vanguardia en la enseñanza superior* (pp. 99-112). Madrid: Visión libros.

Algunas de las comunicaciones realizadas en congresos nacionales e internacionales son:

Alonso, I., Arandia, M., & de Gauna, P. (2013). Conectando el campus y la comunidad de Leioa. La colaboración entre el Grado de Educación Social y la iniciativa Herrigune. Leioa Comunidad Educativa. Presentado en Jornadas IKD-Jendartea. Leioa: UPV/EHU.

Rekalde, M.I., Arandia, M., & Alonso, I. (2014). Hacia una Universidad orientada al Aprendizaje. El Programa Ehundu en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Presentado en III Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa. Segovia.

Legorburu, I., & Alonso, I. (2014). Aprendizaje Servicio, Tecnologías de la información y la comunicación y formación de futuros educadores sociales. Una relación llena de

futuro. Presentado en IKASNABAR 2014 7th International Conference on Open Education and Technology. Bilbao.

Alonso, I., Alonso, M.J., Martínez, I., & Legorburu, I. (2014). Una experiencia interdisciplinar en el Grado de educación Social, a través de la metodología de Aprendizaje-Servicio Presentado en I International Congress of Educational Sciences and Development. Santander.

Por último, el desarrollo de esta tesis ha estado enmarcado en varios procesos de investigación relacionados con el tema de la identidad y cultura docente, y la conexión de la Universidad con la realidad profesional de la Educación Social en la que participan profesionales, docentes y alumnado. Estas investigaciones o proyectos de Innovación Educativa en las que he o estoy participando son:

Youth Lab - diálogo de propuestas sobre activación juvenil (2015-2016) . Proyecto UE. Erasmus plus.

Retos socioeducativos y de participación social en el ámbito de las lonjas juveniles (2014-2015). Diputación Foral de Bizkaia-UPV/EHU.

Ikasgura. Cambio Educativo en la Universidad. (2014-2107). Grupo de investigación consolidado. UPV/EHU.

Los criterios de evaluación de una actividad interdisciplinar de módulo; metodología de problemas (ABP)- para el desarrollo de competencias de aprendizaje profesional. (2012-2013). Proyecto de Innovación Educativa de la Universidad del País Vasco.

Desarrollo del Consejo de Título/Observatorio del Grado de Educación Social: la unidad de sinergias entre el mundo profesional y el académico para facilitar el aprendizaje y la acción socioeducativa. (2014-2015). Proyecto de Innovación Educativa de la Universidad del País Vasco.

**ANEXO.II. SISTEMA CATEGORIAL UTILIZADO.
UNIDADES DE ANÁLISIS, CATEGORIAS E INDICADORES.**

Construcción identitaria docente	Factores presentes en el proceso identitario	Cambios sociales. Este apartado se refiere a diferentes cambios sociales acontecidos en la última década como las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, el impacto que han tenido en la gestión y acceso a la información, el cambio sociológico de las nuevas generaciones que se incorporan a la Universidad...
		Cultura Universitaria. Bajo este epígrafe se recogen aspectos comunes a la cultura universitaria en la actualidad como: Las funciones del profesorado universitario (Docente, investigadora y gestora) y su desigual reconocimiento; la formación del profesorado en su función docente; las políticas de calidad y gerencialistas; la estructura laboral; y la adaptación al EEES.
		Cultura institucional. En este apartado se plantean diferentes características culturales de la Universidad del País Vasco como son las políticas y prácticas en la adaptación al EEES. También el papel en este escenario de la nueva organización de los Grados y su cohabitación con la estructura departamental.
		Cultura docente. Este epígrafe se refiere a las características de la cultura docente del profesorado del Grado de Educación Social (Trayectoria docente e investigadora, innovación educativa, dinámicas de colaboración e individualismo,...)
		Factores personales. En este apartado se recogen características, capacidades y límites que en cada docente van a tener influencia en el proceso identitario. Algunos de ellos son la edad, la brecha generacional, el bienestar/malestar docente o las trayectorias profesionales.
	Dinámica del cambio identitario	Ética y Valores. En este epígrafe se tienen en cuenta cuáles son los valores que impulsan y mantienen al profesorado en un compromiso con el cambio. Valores relacionados con la misión institucional, la transformación social, la profesión de la Educación Social y el aprendizaje del alumnado.
		Interacción. Aquí se recoge la importancia que tiene lo dialógico y la interacción con diferentes agentes en la dinámica del proceso de cambio identitario. Se destaca la importancia de las interacciones con el alumnado, colegas de profesión, otros agentes de la institución y externos como profesionales o redes.
		Tensiones. Este apartado se refiere a diferentes tensiones que aparecen en el proceso de cambio identitario y cultural y que los docentes tienen que hacer frente como entre: la necesidad de transparencia y excesivo control, la vida personal y profesional, la heterogeneidad y la necesidad de un discurso común,...
		Integración En este epígrafe se recogen las estrategias de adaptación y transformación que los y las docentes llevan a cabo para afrontar las tensiones y los diferentes factores e inputs en su construcción identitaria.

Identities and teacher culture in transition	Dimensions driving change in culture and teacher identity	Teacher teams. Under this heading, the influence of this new organization of the teaching profession is recorded in the identity and teacher culture of the case.
		Interdisciplinary activity of the Module, Under this heading, the influence of this integrated curricular change is recorded in the identity and teacher culture.
		New teacher roles. Coordination. In this section, the impact on teachers who have assumed coordination, and on the rest of the members of the teacher teams, of this new form of distributed leadership is recorded.
		Degree-Society Relationship. Under this heading, different actions that bring the curriculum and the teacher's function closer to the Degree with the professional world (Degree Council, Learning-Service, Participation of professionals in the curriculum,...

ANEXO III. DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO.

Documento de consentimiento informado.

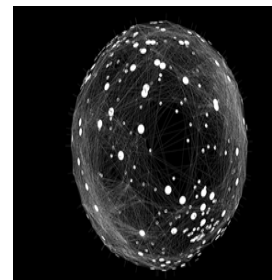
Recogida y tratamiento de datos obtenidos específicamente para la tesis sobre cambios en las identidades y culturas docentes en los procesos de invocación curricular en Educación Superior.

Este proyecto de tesis doctoral del profesor Israel Alonso Sáez pretende producir conocimiento en torno a los procesos de cambio en la identidad y cultura docente en los procesos de innovación curricular en la Educación Superior, y en concreto dentro del Grado de Educación Social de la Universidad del País Vasco.



Tiene como objeto analizar de qué manera una innovación curricular basada en una organización integrada del currículum y que pivota sobre el trabajo de los equipos docentes de Módulo, influye o no en el tránsito de una identidad o cultura individualista del docente universitario a otra en la que el trabajo en equipo, la coordinación y el contraste del aprendizaje con otros docentes y el alumnado, pasan a tener mayor importancia.

La recogida de información se producirá a través de técnicas cualitativas: entrevista en profundidad y grupos de discusión con docentes del caso, que se efectuarán entre junio 2013 y Junio 2014. Serán registradas en audio y transcritas para, posteriormente, proceder a su análisis. La participación es voluntaria. No se hará ninguna utilización del material audiovisual. La identidad nominal de los y las informantes será confidencial; se utilizarán códigos con elementos descriptivos de su responsabilidad docente, rama de conocimiento y años de experiencia para situar su perfil dentro de la interpretación de los datos.



La explotación de los datos se realizará a través de la defensa de la Tesis Doctoral y publicaciones en revistas científicas y comunicaciones en eventos profesionales y/o académicos. En cualquiera de los casos, esta investigación no reportará ningún beneficio económico a su autor ni estará sometida a ningún tipo de compraventa o contrato con ánimo de lucro.

Si está conforme en participar en este estudio aportando su experiencia y reflexiones, puede firmar este consentimiento. Ante cualquier duda puede contactar con el investigador Israel.alonso@ehu.es

Eskerrik asko parte hartzeagatik

Izena eta abizenak:


Izena eta abizenak:

Firma del participante

Firma de la persona que ha informado

Fecha y Lugar: En _____ a _____ de _____ del _____.


ANEXO IV. PROCEDIMIENTO GRUPO DE DISCUSIÓN COMUNICATIVO.



DOKTORETESIKO IZENBURUA:

Cambios en la identidad y cultura docentes en procesos de innovación educativa en la Educación Superior. Estudio de un caso.

Zuzendariak:
Dra. Maite Arandia Loroño
Dr. Clemente Lobato Fraile



Lan-Talde komunikatiboa

Propósito:

Construcción de conocimiento sobre los proceso de construcción identitaria docente y los factores y dinámicas que afectan en el.

Generar un espacio de diálogo y comunicación partiendo de la realidad personal y colectiva de los docentes del Grado de Social.

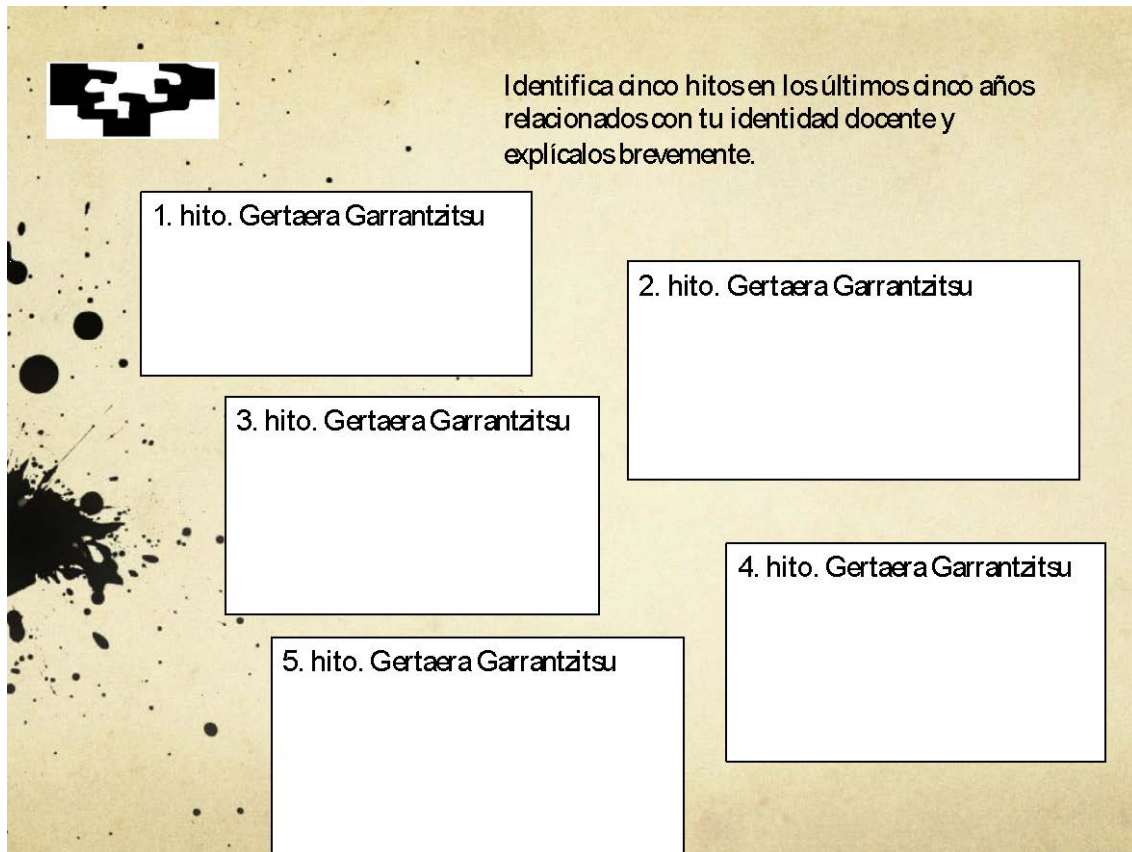
La sesión va a tener dos partes con una dinámica diferente:

1. Zatia. Escritura automática

- Cada docente en la hoja que tiene en su mesa tiene diez minutos para responder a las preguntas que se plantean. La idea es plasmar en el papel lo que nos venga a la cabeza sin filtrar ni pensar demasiado.
- Trabajo individual. Respuesta a las preguntas (10-15 min)
- Preguntas
 1. ¿Qué me mueve como docente? ¿Qué significa para mi ser un buen docente?
 2. ¿En mi recorrido profesional qué aspectos de mi trabajo me han y/ o están posibilitado acercarme a lo expresado en la pregunta anterior? ¿Y cuales lo han y/ o están dificultando?
 3. En relación a los cambios en el Grado de Social como los equipos docentes de Modulo y la AIM qué aspectos me acercan y/ o me alejan del sentido que le doy yo a la docencia.
 4. ¿Cómo estoy viviendo este movimiento en el Grado?
- Puesta en común. (40 min).

2. Zatia. Hitos en la construcción identitaria.

- Cada docente en la hoja que tiene en su mesa tiene que identificar cinco hitos en los últimos cinco años relacionados con su identidad docente y explicarlos brevemente.
- Trabajo individual. Escritura de los hitos (10-15 min)
- Puesta en común y diálogo. (40 min).



Identifica cinco hitos en los últimos cinco años relacionados con tu identidad docente y explícalos brevemente.

1. hito. Gertaera Garrantzitsu

2. hito. Gertaera Garrantzitsu

3. hito. Gertaera Garrantzitsu

4. hito. Gertaera Garrantzitsu

5. hito. Gertaera Garrantzitsu

