

Evaluación de la coordinación entre el profesorado que imparte las asignaturas troncales y optativas en la titulación de maestro de educación especial en la última fase de la transición hacia el Espacio Común de Educación Superior Europeo.

(Evaluation of coordination between the staff teaching core and elective courses in the degree of special education teacher in the last phase of the transition to the Common Area of the European Higher Education.)

**José Francisco Guerrero López,
José Serrano Angulo y Rafael Pérez Galán**
Universidad de Málaga

Páginas 40-58

ISSN (Ed.Impr.): 1889-4208

Recepción: 30/02/2013

Aceptación: 01/03/2013

Resumen.

El presente artículo trata de hacer visible cómo el profesorado de universidad debe repensar sobre las acciones de coordinación que realizan en las aulas en los planes de estudio aún vigentes. La competencia profesional, en el nuevo marco del Espacio Europeo de Educación Superior, viene determinada por el desarrollo de las buenas prácticas. Éstas son consideradas con este calificativo si los profesionales de la enseñanza dedican la mayor parte de su tiempo a ponerse de acuerdo sobre la manera en que sus alumnos llevan a cabo en las aulas los procesos de aprendizaje, y también como reorientan cada vez más los procesos de enseñanza en virtud de un aprendizaje relevante por parte de sus alumnos. Este trabajo revela qué piensan los alumnos y alumnas de unas de las titulaciones (educación especial) de una Facultad de Educación sobre las materias que más se repiten, sobre el grado de coordinación (y descoordinación) que tienen sus profesores en el aula en esta última fase de transición a los nuevos planes de formación en el Espacio Común de Educación Superior Europeo.

Palabras clave: evaluación educativa, interacción docente-discente, coordinación tutorial, tránsito créditos europeos, reflexión compartida, competencia profesional

Abstract.

The present article tries to clarify how university teachers/professors must rethink about the actions of coordination which take place in the classrooms in the current curriculum plannings. The professional competence, in the new framework of the new European Higher Education Area, is determined by the development of good practices.

These are considered with this qualifier if the teaching professionals employ the most part of their time to agree the way in which their students put through the learning processes at class, and how they also adjust more and more the learning processes for a relevant learning. This work reveals what the learners of one speciality degree (Special Education) of a Teaching College think about the subjects, which are more repetitive, about the degree of coordination (and no coordination) that their teachers have at class in this last stage of transition to the new educational planning in the European Higher Education Area.

Keywords: educational evaluation, teacher-learner interaction, tutorial coordination, European credits transfer system, shared reflection, professional competence.

Introducción.

A pesar de serias limitaciones y dificultades, y de que solamente quedan dos cursos para que el plan de estudios actual desaparezca, creemos que hemos de realizar un esfuerzo por ser coherentes con ese grado de diferenciación progresiva y de parcelación en el que, a veces, se encuentran divididas las asignaturas de la especialidad de educación especial y que, en ocasiones parecen "islas de conocimiento" alejándose en una deriva epistemológica (y metodológica y evaluadora) que nos conduce a hechos tan poco didácticos como no conocer qué impartimos profesores que tenemos docencia en asignaturas de nombres parecidos, dejarnos llevar por el "intersolapamiento" de los contenidos, repetir aspectos del temario aún tratándose de asignaturas diferentes o presentar una descoordinación tal que desorienta a los alumnos ante los que, es posible, que a pesar de correr el riesgo de tener entre el profesorado una evidente incoherencia, debemos reconocer para nuestros alumnos y alumnas, en un arrebatado de sinceridad, las posibles inconsistencias y los discursos que compiten dentro de nuestros campos (Roth, 1992) en estos años de transición a los créditos europeos.

Pensamos que los profesores y profesoras que impartimos asignaturas afines y no afines (pero en la misma titulación) deberíamos establecer unas conexiones y un cierto estado de consenso entre disciplinas (y entre la metodología y la evaluación que utilizamos) y reunirnos de forma periódica, y si ello fuera posible, redistribuirnos los temas o los aspectos de los temas en función de la especialización y preferencias de cada uno/una y "autoimponernos" unos criterios de racionalidad, más o menos, homogéneos que coincidan con los intereses del alumnado y de la posible evolución de esta titulación en el espacio europeo de educación superior (definición de descriptores, marco común de competencias, definición de un modelo metodológico y curricular, etc...). Todo ello aceptando que en esta fase de transición y consolidación hacia el espacio común europeo probablemente nos situemos, a menudo, en el terreno de las contradicciones, de las dudas y quizás permanezcamos desconcertados-as más tiempo del que cabría esperar en un cierto grado

de "imprevisibilidad" que quizás sea imposible de evitar. Pero el profesorado debe cambiar, debemos transformarnos con rapidez, porque los tiempos, (y solamente los educativos) como cantaba Bob Dylan en los 60' y como ya nos advirtió Hargreaves (1996), están "cambiando" vertiginosamente .

Nuestras disciplinas pueden parecer discordantes, presentar inconsistencias y podemos llegar a *competir* en nuestros discursos. Hasta cierto punto nuestros-as alumnos-as deben asumir que eso es deseable en una universidad donde la excesiva lógica algorítmica quizás no sea muy didáctica. Pero estamos en un período de transición en el que los niveles de desorden son demasiado elevados y los profesionales debemos reflexionar sobre nuestra propia práctica como ya hace años preconizaban Schön (1998), Elliot (1990, 1992), Carr y Kemmis (1990a, 1990b), Giroux (1987, 1990, 2005) o Apple (1987, 1989). Aunque parece obvio que nos cuesta mucho trabajo, por falta de práctica y por nuestro espíritu individualista, crear grupos de apoyo entre nosotros (Murillo,2003; una idea que ya apuntó Parrilla -1998-) y centrarnos en el paradigma de la colaboración universitaria (Hernández de la Torre, 2003), es decir, considerar que la renovación profesional de los profesores-as tiene que estar condicionada por la construcción de la cultura profesional, por un profundo cambio de nuestras creencias más/menos individualistas de la enseñanza y por la colaboración e interdependencia, todavía alejada de esa cultura de la colaboración o más concretamente de práctica profesional compartida de la que nos hablaba Morrissey (2000).

Pero aunque no llegemos a esa cultura colaborativa en breve, sí se hace urgente llegar, al menos, a alcanzar un contenido crítico y consensuado derivado del análisis de nuestras propias prácticas docentes. Y es perentorio realizar un intento de clarificar ese "intersolapamiento" del que hablábamos antes y comprobar de manera "científica" donde se encuentran las conjunciones más problemáticas entre nuestras programaciones y que es lo que les "disgusta" más a los usuarios-as que la reciben, nos disfrutan y/o nos "padecen". Desde nuestro punto de vista es importante mostrar la necesidad de reconceptualizar los contenidos de la programación docente de todos los profesores y profesoras implicados/as en la docencia de asignaturas afines y no afines en las titulaciones de maestro (y en concreto y este caso en la titulación de Educación Especial) y buscar los caminos posibles de mejora así como "evaluar" las diferentes modalidades de "evaluación" que se oferta al alumnado y explicitar las alternativas de mejora que éstos ofrecerían. Por ellos queremos ofrecer al profesorado implicado en la titulación de educación especial este informe –con los resultados de un cuestionario- para el debate y la discusión que genere respuestas válidas a los problemas que nos plantea esta titulación en el marco de la transición al Espacio Común Europeo.

En definitiva, creemos que debemos intentar una mejora sustancial en todos los aspectos de nuestra práctica profesional y propiciar -a través de la redacción de un informe final- la coordinación y la discusión de una posible reestructuración y coordinación de los contenidos de nuestras programaciones.

En esta primera fase solamente hemos utilizado como instrumento de recogida de información un cuestionario (con unas preguntas que tienen una canalización estructurada de respuestas y algunas preguntas abiertas en las que se les ha preguntado a los alumnos-as por los temas más interesantes de los temarios, por los más “aburridos”, etc...o los que más le van a “servir” en su futuro profesional. También se han incluido algunas preguntas relacionadas con nuestra coordinación; aspectos en los que quizás nos “repite”, si modificarían algo de los temarios, si incluirían algunos temas que no aparecen y otras cuestiones relacionadas con la forma que tenemos de evaluar, el uso de las nuevas tecnologías en el aula, de la Plataforma Virtual, etc...

Objetivo e hipótesis.

La propuesta de este trabajo consiste en demostrar, a través de instrumentos como el cuestionario, cómo podemos mejorar nuestra práctica educativa, en el ámbito de la coordinación del profesorado, a través de la revisión exhaustiva de nuestro quehacer diario en las aulas. Así pues, nuestro propósito va a consistir en cómo la revisión coordinada entre los profesionales de la misma área -Educación Especial, en el ámbito universitario, y como experiencia piloto para el futuro con las nuevas titulaciones de grado en Magisterio- favorece un planteamiento más racional y coherente de nuestros contenidos, métodos, evaluación y procesos, que redundan en un aprendizaje más eficaz y relevante en nuestros alumnos y alumnas; evitando solapamientos, cruces, interferencias entre contenidos de las asignaturas de la misma titulación (en este caso, Educación Especial).

Participantes.

La población estaba constituida por 150 sujetos de la titulación de Educación Especial, en el curso académico 2008-2009, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Se eligieron 39 cuestionarios. Esto fue una parte de un trabajo más general, donde se realizaron entrevistas.

Diseño e instrumentos.

El cuestionario fue el instrumento que sirvió para el desarrollo de la investigación. En el mismo, había respuestas cerradas (Sí o No), abiertas y, en algunos casos, hasta la propuesta de un comentario breve.

Nos interesó, en todo momento, analizar las cuestiones desde un análisis experimental y una propuesta de categorización de las respuestas, para aunar en la investigación dos diseños que amplían y complementan el marco conceptual de las categorías y del análisis: el método cuantitativo y el método cualitativo, de revisión metódica de la singularidad de las aportaciones.

Procedimiento.

El análisis de los resultados fue elaborado a través de la revisión de las respuestas en tablas de frecuencia. Su elaboración respondió a la siguiente estructura:

- ✓ En primer lugar, se elaboraron las distribuciones de frecuencias para cada una de las cuestiones que se establecieron.
- ✓ En algunas cuestiones de respuestas múltiples, igualmente se han obtenido las correspondientes tablas de distribución, como : *en el caso de repetición de temas, enumeración de asignaturas que se repetían, temas de interés para la formación, trabajos encargados en las asignaturas, asignaturas troncales como optativas, y optativas como troncales, en cuanto a realización de trabajos y asignaturas que se solapan según su temática dentro de la misma titulación: Didáctica, Historia de la Educación, Sociología...*, del cuestionario
- ✓ En otras preguntas, que había comentarios sobre cuestiones relevantes (*lo que más te ha gustado de la carrera o menos te ha gustado*), también se hicieron tablas en función de tópicos diferentes y su relación con todas las áreas de conocimiento: horario, trabajos, poca actividad práctica, algunas asignaturas en concreto, algún profesor en concreto, metodología, poca conexión con la realidad.

Resultados y discusión.

El cuestionario, como instrumento de análisis y de verificación, está compuesto por 12 preguntas, que exige respuestas cerradas, abiertas y opciones múltiples. El número de alumnos que participó en la prueba fue de 39, tanto de 1º (con 24 alumnos) y 2º (con 15 alumnos).

Se ha abordado el tratamiento y resultados del proceso de investigación y análisis de los preguntas de manera individual, sin perder de vista la exigencia metodológica del rigor sistémico de las respuestas.

En cuanto a una de la preguntas básicas y clave del estudio, ya que sirve de referente para el cambio, o no, de nuestras prácticas, sobre si se han repetido aspectos de los temarios en el conjunto de las áreas de conocimiento en la especialidad de Educación Especial, como se ve en la tabla nº 1, hay un 84,6% de la muestra que afirma que se han ido viendo

contenidos idénticos de forma paralela en las diferentes áreas de conocimiento, frente a un 15,4% que cree lo contrario

Tabla 1. Algún aspecto de los temarios se ha repetido.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos Sí	33	84,6	84,6
No	6	15,4	15,4
Total	39	100,0	100,0

Así pues, si hacemos un análisis más pormenorizado en cuanto al tipo de repetición (*temas enteros, cuestiones puntuales, frecuencia de repetición entre algunos profesores...*), en la tabla nº 2 puede observarse cómo de los alumnos que contestan, el 60% considera que sólo se han repetido cuestiones puntuales de algunos temas, un 34,3% cree que la repetición de temas es frecuente entre algunos profesores, un 31,4% afirma que existe repetición de temas pero que resulta enriquecedor, y hay dos últimos porcentajes, el 17,1% que aprecia que se han repetido temas enteros, frente al 11,4% que advierte que la repetición de temas no es demasiado frecuente entre profesores.

Tabla 2. Aspectos repetidos en los temarios.

Frecuencias pregunta3

		Respuestas		
		Nº	Porcentaje	Porcentaje de casos
Aspectos repetidos en los temarios ^a	Se han repetido temas enteros	6	11,1%	17,1%
	Solamente se han repetido cuestiones puntuales de algunos temas	21	38,9%	60,0%
	La repetición de temas es frecuente entre algunos profesores	12	22,2%	34,3%
	La repetición de temas no es demasiado frecuente entre profesores	4	7,4%	11,4%

a	Existe repetición de temas pero resulta enriquecedor	11	20,4%	31,4%
	Total	54	100,0%	154,3%

a. Agrupación de dicotomías. Tabulado el valor 1.

En cuanto a la pregunta, **¿En qué asignaturas se repiten más los temas?**, (Psicología, Didáctica, Teorías e Instituciones, Nuevas Tecnologías en la Educación Especial, Aspectos Didácticos de la Deficiencia Auditiva, Bases Psicológicas de la Educación Especial, Bases Pedagógicas de la Educación Especial, Métodos de Lecto-Escritura, Aspectos Educativos de la Deficiencia Mental, Formación e Inserción Laboral, Visual, Aspectos Didácticos y Organizativos de la Educación Especial, Historia de la Educación, Tratamiento de la lengua Escrita y Sociología,) consideramos, y según los datos que se reflejan en la tabla nº 3, agrupando los datos por el porcentaje en el que aparecen, y estableciendo diferentes grupos, que el caso más llamativo, y por tanto, donde se repiten más los temas es en el área de Didáctica, con un porcentaje del 68,6%. Por debajo de este porcentaje nos encontramos con el área de Psicología con un porcentaje del 29,6%, seguido de tres áreas de conocimiento- Bases Pedagógicas de la Educación Especial, Bases Psicológicas de la Educación Especial y Aspectos Educativos de la Deficiencia Mental- con valores del 22,9%. Las áreas que presentan porcentajes más bajos son: Visual con un 17,1%, Trastornos de la Lengua Oral y Escrita con un 14,3%, Aspectos Didácticos y Evolutivos de la Deficiencia Auditiva con un 11,4%, Formación e Inserción Laboral con un 8,6%; y las últimas, con valores más inferiores que oscilan entre el 5,7% y el 2,9%, como son: Aspectos Didácticos y Organizativos de la Educación Especial (5,7%), y Sociología, Historia de la Educación, Métodos de Lecto-Escritura, Teoría e Instituciones y Nuevas Tecnologías de la Educación Especial, todas con un índice de repetición del 2,9%.

Tabla 3. Asignatura donde más se repiten los contenidos.

Frecuencias pregunta 4

	Respuestas			
	Nº	Porcentaje	Porcentaje de casos	
Asignaturas que más se han repetido temas ^a	Psicología	10	12,0%	28,6%
	Didáctica	24	28,9%	68,6%
	Teoría e Instituciones	1	1,2%	2,9%

NN	TT	1	1,2%	2,9%
Educación Especial				
Aspectos didácticos y evolutivos de la deficiencia auditiva		4	4,8%	11,4%
Bases pedagógicas de la educación especial		8	9,6%	22,9%
Método de lecto-escritura		1	1,2%	2,9%
Aspectos educativos de la deficiencia mental		8	9,6%	22,9%
Bases psicológicas de la educación especial		8	9,6%	22,9%
Formación e inserción laboral		3	3,6%	8,6%
Visual		6	7,2%	17,1%
Aspectos didácticos y organizativos de la educación especial		2	2,4%	5,7%
Historia de la educación		1	1,2%	2,9%

	Trastorno de la lengua oral y escrita	5	6,0%	14,3%
	Sociología	1	1,2%	2,9%
a	Total	83	100,0%	237,1%

a. Agrupación de dicotomías. Tabulado el valor 1.

En cuanto a la 5ª pregunta sobre, **¿qué temas consideras de mayor interés para tu formación como profesor/a de Educación Especial?**, tenemos que decir, según los datos de la tabla nº 4, que los temas de mayor interés para los alumnos están relacionados con la Intervención, con un porcentaje del 47,8%. Le siguen aquellos tópicos que tienen que ver con las Plurideficiencias y con la Psicología General, con un 21,7%. A continuación, vendría la cuestión "Todos me parecen interesantes", con un porcentaje del 17,4%. Por debajo de estos valores se encuentran las temáticas relacionadas con el área de Didáctica, con un porcentaje del 13%, siendo los contenidos de Atención Temprana y Psicología Evolutiva los menos interesantes, con valores del 8,7%.

Tabla 4. Temas de mayor interés para tu formación.

Frecuencias pregunta5

	Respuestas			
	Nº	Porcentaje	Porcentaje de casos	
Temas de mayor interés para tu formación ^a	Relacionados con didáctica	3	9,4%	13,0%
	Relacionados con Atención Temprana	2	6,3%	8,7%
	Relacionados con Intervención	11	34,4%	47,8%

	Relacionados con Psicología Evolutiva	2	6,3%	8,7%
	Relacionados con Psicología General	5	15,6%	21,7%
	Todos me parecen de interés	4	12,5%	17,4%
	Relacionados con plurideficiencias	5	15,6%	21,7%
a	Total	32	100,0%	139,1%

a. Agrupación de dicotomías. Tabulado el valor 1.

La pregunta 6 habla de si algunas **asignaturas optativas de la Especialidad deberían ser troncales**. Aquí sí se presentan unos valores contundentes en cuanto a la afirmación de la pregunta, como aparece en la tabla nº 5, ya que el 84,6% considera que las asignaturas optativas debieran ser troncales de especialidad, frente al 12,8% que cree lo contrario.

Tabla 5. ¿Consideras que algunas optativas deberían ser troncales?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos Si	33	84,6	84,6
No	5	12,8	12,8
12	1	2,6	2,6
Total	39	100,0	100,0

Esta última pregunta da cabida a la siguiente, ya que se pregunta sobre **cuáles debieran ser esas asignaturas optativas que se deben convertir en troncales**. De las que aparecen como optativas (Atención

Temprana, Dificultades en el aprendizaje de las matemáticas, Autismo, Formación e inserción laboral, Inadaptación social, Matemáticas y Animación a la lectura), según la tabla nº 6, hay tres asignaturas optativas, que a juicio de los encuestados, deberían pasar a ser troncales, y son: Inadaptación Social 63,6%, Dificultades en el Aprendizaje de las Matemáticas 48,5% y Formación e Inserción Laboral 42,4%. Por debajo, y con valores del 12,1% y 9,1%, se encuentran las áreas de Atención Temprana y Autismo. Cierran la lista, con porcentajes del 3%, Musicoterapia y Matemáticas.

Tabla 6. Asignaturas optativas que deberían ser troncales.

Frecuencias pregunta7

		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
Asignaturas optativas >obligatorias ^a	Musicoterapia	1	1,7%	3,0%
	-- a			
	Atención Temprana	4	6,7%	12,1%
	Dificultades en el Aprendizaje de las Matemáticas	16	26,7%	48,5%
	Autismo	3	5,0%	9,1%
	Formación e inserción laboral	14	23,3%	42,4%
	Inadaptación social	21	35,0%	63,6%
	Matemáticas	1	1,7%	3,0%
^a Total	60	100,0%	181,8%	

a. Agrupación de dicotomías. Tabulado el valor 1.

También, en el estudio realizado, es de obligado cumplimiento hacer la misma pregunta en su doble sentido, por lo que estaríamos ante la siguiente cuestión: **¿consideras que existen asignaturas troncales que deberían ser optativas en vuestra formación?**

La investigación revela, como aparece en la tabla nº 7, que la mitad de los encuestados consideran que las asignaturas troncales deberían ser optativas (55,3%), mientras que el 44,7% cree que no; es decir, que deberían mantenerse las asignaturas troncales.

Tabla 7. ¿Consideras que algunas asignaturas troncales deberían ser optativas?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Sí	21	53,8	55,3
	No	17	43,6	44,7
	Total	38	97,4	100,0
Perdidos	Sistema	1	2,6	
	Total	39	100,0	

Según los datos que aporta la tabla nº 8, con respecto a la pregunta **cuáles de las asignaturas troncales que existen en la especialidad de Educación Especial deberían ser optativas**, las asignaturas de Sociología y Teoría e Instituciones Contemporáneas ambas con un 40,9%, Didáctica, Nuevas Tecnologías en la Educación Especial y Expresión Plástica y Musical las tres con un 31,8%, deberían pasar de obligatorias a optativas.

Bases Pedagógicas de la Educación Especial con un porcentaje del 9,1% y las áreas de Aspectos Evolutivos de la Deficiencia Mental, Motórica y Aspectos Didácticos y Organizativos de la Educación Especial, estarían muy por debajo de las anteriores, con porcentajes del 4,5%.

Tabla 8. Asignaturas troncales que deberían ser optativas.

Frecuencias pregunta9

	Respuestas			
	Nº	Porcentaje	Porcentaje de casos	
Asignaturas obligatorias-->optativas ^a	Sociología	9	20,5%	40,9%
	Didáctica	7	15,9%	31,8%
	Bases pedagógicas	2	4,5%	9,1%
	Aspectos evolutivos de la deficiencia mental	1	2,3%	4,5%
	NNTT	7	15,9%	31,8%
	Expresión plástica y musical	7	15,9%	31,8%

a	Teoría e instituciones contemporáneas...	9	20,5%	40,9%
	Motórica	1	2,3%	4,5%
	Aspectos didácticos y organizativos	1	2,3%	4,5%
	Total	44	100,0%	200,0%

a. Agrupación de dicotomías. Tabulado el valor 1.

La pregunta 10 se centra en la realización de los **trabajos de la especialidad, y las consideraciones de los alumnos en cuanto a su aportación, extensión, tiempo, cambiarlos por examen, o bien si no repercuten para nada en su proceso de formación.**

Los datos revelan, de acuerdo con la información de la tabla nº 9, que un 74,4% considera que hay poco tiempo para realizarlos, algo llamativo, ya que antepone el criterio tiempo a otros (aportan a la formación, trabajos extensos, trabajo o exámenes, que no aportan nada...). Un 61,5% afirma que los trabajos sí le aportan mucho en su proceso de formación, frente a un 56,4% que cree que los trabajos son excesivamente extensos. Los que piensan que debería hacerse una cosa u otra (examen o trabajo) están en porcentajes del 41%, mientras que hay otros un 30,8% que consideran que deben hacerse las dos, pero de manera optativa. Por último, un 28,2% asevera que los trabajos le han aportado muy poco en su proceso de formación.

Tabla 9. Opinión sobre los trabajos de las asignaturas.

Frecuencias \$pregunta10

	Respuestas		Porcentaje de casos
	Nº	Porcentaje	
Opinión sobre los trabajos de las asignaturas ^a Considero que los trabajos me aportan mucho en mi proceso de formación	24	21,1%	61,5%

Tenemos que hacer unos trabajos excesivamente extensos	22	19,3%	56,4%
A la hora de hacer los trabajos tenemos poco tiempo para realizarlos	29	25,4%	74,4%
Creo que debería hacerse o bien un trabajo o bien un examen	16	14,0%	41,0%
Creo que deberían hacerse las dos cosas pero una de ellas optativamente	12	10,5%	30,8%
Considero que los trabajos no me han aportado mucho en mi proceso de formación	11	9,6%	28,2%
^a Total	114	100,0%	292,3%

a. Agrupación de dicotomías. Tabulado el valor 1.

El presente estudio acaba con las preguntas 11 y 12, que se refieren a lo que **más le ha gustado o menos le ha gustado de la carrera que están cursando**. Los tópicos que se presentan son los siguientes: *horario, trabajos, actividad práctica, asignaturas en concreto, algún profesor en concreto, metodología y conexión con la realidad*.

Entre las preferencias, destacan **los trabajos** con respecto a todas las demás, con un 34,2%, seguido de **algunas asignaturas en concreto**, con un 26,3%.

A continuación, estarían los tópicos de **poca actividad práctica, algún profesor en concreto y la metodología**, que estarían en valores de aceptación del 18% al 13%. Y, por último, las que arrojan datos porcentuales por debajo del 10% de aceptación, y que serían el **horario y la conexión con la realidad**.

Conclusiones.

La consideración hoy día de una escuela efectiva, equitativa y justa estaría en sus buenas prácticas. Lejos de percepciones ancladas en ideas de rentabilidad y consecución de logros, la escuela del siglo XXI debe apoyarse, fundamentalmente, en la calidad de los procesos de formación de sus maestros/as y en la resolución relevante de los procesos de aprendizaje por parte de sus alumnos y alumnas. Por tanto, los maestros y maestras en cualquier instancia y situación educativas no deben nunca abandonar el papel primordial que le otorga permanentemente la nueva escuela: repensar sobre lo que hacen y cómo lo hacen, y reiventar otra escuela en consonancia con el nuevo quehacer pedagógico en las aulas. La investigación de los profesores y profesoras sobre sus propias prácticas didácticas y escolares actúa como una poderosa fuente de desarrollo profesional y también contribuye a la construcción del conocimiento pedagógico (Cochran-Smith, M. y Little, S L., 2002).

Esta investigación ha intentado arrojar más luces que sombras en la difícil tarea de enseñar y aprender en contextos universitarios, revisando aquello que los maestros y maestras hacen y cómo lo realizan diariamente en las aulas, con una revisión e interpretación de la realidad.

En primer lugar, como constatación de una realidad tangible en las clases, los alumnos y alumnas observan que algún aspecto de los temarios se repite en unas u otras asignaturas (84,6%), aunque el 60% considera que sólo se repiten cuestiones puntuales, frente a un 34,3% que afirma que esta repetición sólo es frecuente en algunos profesores y el 31,4% considera que esta repetición les enriquece.

En segundo lugar, podemos decir que es el área de Didáctica donde se repiten más los temas, con un porcentaje del 68,6%. Le siguen asignaturas como Psicología, Bases de la Educación Especial, Bases Psicológicas de la Educación Especial y Aspectos de la Deficiencia Mental, con porcentajes entre el 28,6% y el 22,9%. Las áreas de Visual y

Trastornos de la lengua Oral y Escrita están en porcentajes del 17,1% al 14,3%. Y del 11,4% al 8,6% se encuentran las asignaturas de Aspectos Didácticos de la Deficiencia Auditiva y Formación e Inserción Laboral. Y con valores muy bajos de repetición estaría la asignatura de Aspectos Didácticos y Organizativos de la Educación Especial con un 5,7%; y, por debajo, Sociología, Historia de la Educación, Métodos de Lecto-Escritura, Teorías e Instituciones Educativas y Nuevas Tecnologías en Educación Especial, con un 2,9% de repetición. Todo esto nos hace suponer que las repeticiones se dan más en asignaturas propias de la especialidad que otras con temáticas o tópicos diferentes, aunque la asignatura de Didáctica sea una excepción, como hemos apuntado.

En tercer lugar, y por lo que se refiere a los temas que se consideran de mayor interés para el alumnado, el análisis del cuestionario revela que la mayoría del alumnado tiene bastante interés por los temas relacionados con la Intervención con un 47,8%; es decir, con asuntos más bien prácticos. Le siguen asignaturas como Psicología General y aquellas temáticas relacionadas con las Plurideficiencias, con porcentajes del 21,7%, acabando con aquellos alumnos que les parecen todos los temas interesantes para su formación con el 17,4%. Por debajo de estos porcentajes estaría la asignatura de Didáctica con un valor del 13%, y las áreas de Atención Temprana y Psicología Evolutiva, cuya temática sería poco atractiva y les aportaría poco a su formación, con porcentajes del 8,7%.

En cuarto lugar, la mayoría de los participantes creen que debieran ser consideradas asignaturas troncales aquellas optativas que tienen un desarrollo conceptual y práctico focalizado en ámbitos socioculturales, con mayor presencia práctica, como: Formación e inserción laboral, Inadaptación social. También, como dato llamativo, podemos afirmar que la mayoría prefiere que el área de Matemáticas pasara de asignatura troncal a optativa, mientras que la materia de Dificultades de Aprendizaje de las Matemáticas fuese troncal en lugar de optativa, lo que nos hace intuir que los alumnos y alumnas prefieren desarrollar estrategias cognitivas y metacognitivas en función de la comprensión problemática de los conceptos matemáticos, antes que el aprendizaje memorístico de datos y principios sin lógica, ni coherencia interna. Aunque el estudio nos ofrece que el 55,3% cree que todas las troncales deberían ser optativas, y el 44,7% que deben mantenerse las que hay.

En quinto lugar, los alumnos y alumnas consideran, en su mayoría, que asignaturas como Sociología, Teoría e Instituciones Contemporáneas, Didáctica, Nuevas Tecnologías de la Educación Especial y Expresión Plástica y Musical deberían pasar a ser optativas, en lugar de troncales. Por lo que intuimos que casi todos los alumnos y alumnas entienden que las asignaturas troncales deben ser aquellas materias que tengan relación con la Especialidad de Educación Especial, como: Bases Pedagógicas, Aspectos evolutivos de la Deficiencia mental y Aspectos Didácticos de la Educación Especial, y no las mencionadas

anteriormente, que las observan como demasiado teóricas y descontextualizadas en los planes de estudio de su especialidad.

En sexto lugar, los resultados también aportan datos y propuestas relevantes como:

- ✓ El tiempo es la cuestión para muchos alumnos determinante a la hora de llevar a cabo los trabajos. Un 74,4% considera que hay poco tiempo para realizarlos.
- ✓ Un 61,5% afirma que la propuesta de trabajos repercute positivamente en su proceso de formación, frente a un 28,2% que dice lo contrario.
- ✓ Otra de las cuestiones clave en el estudio es la extensión de los trabajos, ya que un 56,4% afirma que son demasiado amplios
- ✓ Del total de encuestados, un 41% cree que no deben darse de forma conjunta examen y trabajo, mientras que un 30,8% dice que esto debería ser opcional, o trabajo o examen

En séptimo y último lugar, los datos porcentuales, por lo que respecta a lo que más o menos le ha gustado de la carrera, están bien definidos en cuanto que parece ser que no hay una cuestión que destaque por encima del valor medio 50% sobre las preferencias, ya que los *trabajos* es la que mayor aceptación ha tenido y está en el valor porcentual del 34,2%. Los demás tópicos, *algunas asignaturas en concreto*, *actividad práctica*, *algún profesor en concreto y metodología*, están por debajo de estos porcentajes (valores de aceptación del 18% al 13%); y, por último, el *horario y conexión con la realidad*, valorados por debajo del 10%. Todo esto nos sugiere que debemos repensar muy detenidamente sobre el contenido, la estructura y el desarrollo estratégico de la Especialidad de Educación Especial, dado que se advierte en el estudio un claro solapamiento de contenidos y estrategias entre áreas, que hacen desmotivar al alumnado en cuanto a intereses y expectativas en su desarrollo profesional como futuros egresados. Por tanto, está en nuestra formación y en nuestra forma de mirar a la escuela el éxito de nuestras prácticas educativas, intentando cambiarnos a nosotros mismos para cambiar aquello que hacemos, siempre a través de una propuesta colegiada y colaborativa entre los tutores de las diferentes materias, en este tránsito hacia los nuevos planteamientos del Espacio Europeo de Educación Superior y desde nuestra convicción pedagógica. Lo que no podemos es entender la formación del profesorado como resultado de acciones externas o “paquetes formativos” que se venden según lo que se lleva en el momento, ni desde planteamientos individuales que no producen cambios en los centros. Sí podemos debatir la formación del profesorado cuando ésta se realiza desde la práctica, en procesos colectivos que consideran la reflexión sobre la práctica el marco donde se entrecruzan sus tres contenidos esenciales: el científico, el psicopedagógico y el cultural (Martínez Geijo, 2007).

Referencias Bibliográficas.

- Apple. M. (1987). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós./Mec. .
- Apple.M. (1989). *Maestros y textos*. Barcelona: Paidós/Mec.
- Carr, W. y Kemmis,W. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Ed. Martínez Roca.
- Carr, W. (1990a). Cambio educativo y desarrollo profesional. Sevilla. Revista *Investigación en la Escuela*. Nº 11. Sevilla.
- Carr, W. (1990b). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Ed. Alertes.
- Cohran-Smith, M. y Litle, SL. (2002). *Dentro/fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ed. Morata.
- Elliot.J. (1992). Una crítica del currículum nacional británico. *Cuadernos de Pedagogía*. Febrero. Nº 200. 75-79.
- Giroux, H. Penna A.N. et al. (1987). *Currículum and instruction. Alternatives in education*. Berkeley: Mccutchan.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (2005). *Pedagogía crítica, estudios culturales y democracia radical*. Madrid: Popular.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad; cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Hernández, E. (2006). La coordinación entre los profesores en los departamentos universitarios para la mejora de la función tutorial. XXI. *Revista de Educación*. Nº 8. 163-174.
- Martínez, P. (2007). *Aprender y enseñar. Los estilos de aprendizaje y de enseñanza desde la práctica de aula*. Bilbao: ICE, Universidad de Deusto.
- Morrissey, M.S. (2000). *Professional learning communités: an ongoing exploration*. Austin. Texas: Southwest Educational Development Laboratory.
- Murillo, P. (2003). Experiencias de aprendizaje entre profesores mediante grupos de apoyo entre profesores. En Gairín , J. y Armengol, C. (Eds). *Estrategias de formación para el cambio organizacional*. Barcelona: Praxis.
- Parrilla, A. y Daniela, H. (1998): Creación y desarrollo de grupos de apoyo entre profesores. Bilbao: Mensajero.
- Roth, J. (1992). Of what help is he. A review of Foucault and education. *American Research Journal*, 29, 683-694.
- Schön, D.A. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesores cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Sobre los autores:

J. Francisco Guerrero López.

Profesor Titular Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga. Sus líneas de investigación han girado en torno a la escuela

inclusiva, la exclusión social y temas diversos relacionados con la educación especial.

Correo electrónico: jfguerrero@uma.es

José Serrano Angulo.

Profesor Titular de la Facultad de Educación de la Universidad de Málaga. Ha llevado a cabo distintas investigaciones en la medición educativa y en la aplicación de la perspectiva bayesiana a este campo. Su labor académica se ha centrado en las materias relacionadas con los métodos de investigación en educación.

Correo electrónico: angulo@uma.es

Rafael Pérez Galán.

Doctor en Ciencias de la Educación y profesor del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga y profesor de la Escuela de Magisterio María Inmaculada de Antequera. Sus líneas de investigación han girado en torno a la formación del profesorado, la didáctica general y la escuela inclusiva.

Correo electrónico: rafaelperez@eumma.es y rpg@uma.es