

ESTUDIOS

La formación superior del futuro profesorado de Primaria en el siglo XXI

Irune Corres Medrano¹, Imanol Santamaría Goicuria²

Resumen: En este trabajo se reflexiona sobre la formación universitaria del futuro profesorado de Primaria. La sociedad actual está viviendo una crisis de valores como consecuencia, entre otros factores, de las políticas del libre mercado. Ello pone en entredicho a la educación superior. Considerando este momento de crisis como una era de cambio de paradigma surgen este y otros interrogantes: ¿qué supone la crisis de valores en la educación superior del profesorado? La revisión de la literatura muestra que el proceso de enseñanza-aprendizaje no es posible sin otros procesos no cognitivos del orden de la emoción. Desde este trabajo consideramos imprescindible capacitar al profesorado de Primaria para esta compleja realidad donde se desarrollan las relaciones pedagógicas. Para ello, la supervisión en el contexto universitario resulta necesaria en la formación del futuro profesorado porque favorece la toma de conciencia en la práctica profesional y ayuda a consolidar su identidad como docente.

Palabras clave: *educación superior; educación primaria; crisis valores; formación profesorado; emoción; supervisión.*

Fecha de recepción: 1 de febrero de 2021.

Fecha de admisión definitiva: 20 de marzo de 2021.

¹ Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU). irune.corres@ehu.eus

² Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU).

Higher education for future primary school teachers in the 21st century

Abstract: This paper reflects on the university training of future primary school teachers. Today's society is experiencing a crisis of values as a result, among other factors, of free market policies. This calls into question higher education. Considering this moment of crisis as an era of paradigm change, this and other questions arise: What does the crisis of values in higher education for teachers mean? The review of the literature shows that the teaching-learning process is not possible without other non-cognitive processes of the order of emotion. From this work we consider essential to train the primary school teachers for this complex reality where the pedagogical relations are developed. To this end, supervision in the university context is necessary in the training of future teachers because it favors awareness in professional practice and helps to consolidate their identity as teachers.

Keywords: *higher education; primary education; crisis; values; teacher training; supervision.*

Enseignement supérieur pour les futurs enseignants d'écoles primaires au XXIe siècle

Résumé: Ce travail présente une réflexion sur l'enseignement des futurs enseignants du primaire. La société actuelle connaît une crise des valeurs en raison, entre autres, des politiques du marché libre. Cela remet en question l'éducation supérieure. En considérant ce moment de crise comme une période de changement de paradigme on se pose, entre autres, la question suivante : Que signifie la crise des valeurs dans l'éducation des enseignants ? L'examen de la littérature montre que le processus d'apprentissage n'est pas possible sans processus non-cognitifs de l'ordre de l'émotion. Il sera considéré essentiel à partir de ce travail de préparer les enseignants du primaire à cette réalité dans laquelle se développent les relations pédagogiques. Pour cela, la supervision dans le contexte universitaire est nécessaire dans la formation des futurs enseignants, car il favorise la prise de conscience dans la pratique professionnelle et contribue à consolider son identité de professeur.

Mots clé: *éducation supérieure; éducation primaire; crise de valeurs; formation des enseignants; émotion; supervision.*

I. Introducción

La educación superior comprende el intervalo de formación académica en el que conviven dos realidades distintivas a través de la cual se desarrolla el aprendizaje: las personas profesionales que enseñan e investigan y las que asisten para formarse como profesionales (Torres-Rivera y Da Silva, 2019). No obstante, los cambios que estamos atravesando hoy día, cuestionan los supuestos relacionados a la educación superior.

En el pasado, las universidades eran instituciones muy respetadas. Se mantenía la creencia de que la tarea del docente universitario, mucho más teórica que hoy día, como especialista en un área, debía dar como resultado una buena cantidad de conocimientos (García y Maquilón, 2011).

En la actualidad, generalmente se considera que la universidad forma profesionales competentes y ciudadanos comprometidos a través de una oferta formativa amplia, que facilita el desarrollo de una acción de servicio a la comunidad y erradica así las situaciones de injusticia y de desigualdad social como consecuencia del modelo neoliberal en el que nos encontramos inmersos (Santamaría-Goicuria y Martínez, 2018). Es decir, una universidad entendida como lugar y factor para la transformación social y comprometida con las necesidades de la sociedad (Francisco y Moliner, 2010; Tonon y Molgaray, 2020). Sin embargo, actualmente la universidad también se ha convertido en una organización más sujeta no a los principios ni las necesidades educativas, sino a los objetivos de los programas financieros de ajuste económico, y, en consecuencia, supeditada a los mismos fenómenos característicos del siglo XXI como la globalización, la mercantilización, la digitalización, etc. (Fischman, 2008). Henry Giroux (2016) denuncia, una vez más, los intereses mercantilistas que amenazan a la educación superior en todo el mundo y continúa afirmando que la escuela ya no es pensada de manera democrática. Según este mismo autor (Giroux, 2016), resulta imprescindible que el (futuro) profesorado sepa identificar las maneras de dominación intelectual, para poder resistir y hacerles frente a través de la pedagogía.

En consecuencia, la identidad profesional del futuro profesorado de Primaria se ve comprometida por los constantes cambios sociales (Cantón et ál., 2013); y, en estos momentos críticos, no siempre queda claro cuál es su lugar y cuál debe ser su papel en la sociedad actual (Sánchez-Sánchez y Jara-Amigo, 2019). En este trabajo se reflexiona sobre la formación inicial (la formación universitaria) del futuro profesorado de Primaria en la nueva era del siglo XXI, en la que la educación se encuentra atravesando un cambio de paradigma, donde los conocimientos y los valores se resignifican para responder a las nuevas demandas de la cambiante sociedad (Aguerrondo, 1999; García y Maquilón, 2011; Mur, 2016).

2. La educación en el siglo XXI

Dubet (2008) defiende su hipótesis sobre la crisis en la que hoy en día parece estar el centro educativo como institución, ya sea universitario o escolar, al considerar

que las transformaciones de la modernidad están alterando la socialización de los individuos y, por lo tanto, la forma de educar a los sujetos. Esta transformación se está dando porque en gran medida las demandas del mercado de trabajo han necesitado adoptar los centros educativos a sus fines (Mires, 2014; Diez, 2016). La sociedad actual demanda titulados universitarios emprendedores, con iniciativa, creativos, independientes, críticos y reflexivos, pero a la vez, capaces de trabajar colaborativamente, flexibles y responsables (Sánchez, 2008). Por lo tanto, a pesar de que la institución educativa, ya sea la escolar o la universitaria, pretenda presentarse como un organismo autónomo, es una institución dependiente inmersa en procesos socioculturales que están fuera de su alcance (Velasco et al., 1993). Pero como bien sabemos, la educación siempre es algo más que la instrucción o la formación en sentido academicista o instrumental.

Todo ello, genera una gran controversia en la formación del futuro profesorado de Primaria, puesto que la escuela de hoy en día dista mucho de la escuela del siglo pasado. La escuela continúa siendo un entorno en el que las interacciones tienen lugar y donde el alumnado convive y pasa una gran cantidad de tiempo. Pero, como bien describe Díaz de Rada (2008) en un texto sobre la escuela, en la actualidad la escuela es una institución burocrática más, atravesada por el procesamiento burocrático, que, ante todo, pretende evitar las fricciones y los conflictos, y para ello, diseña a sus propios usuarios, definiéndolos a su medida.

Asimismo, también debe hacerse mención a la aparición de las TIC en el ámbito educativo, al estar aportando herramientas de trabajo innovadoras que en muchas ocasiones abren un universo a la creatividad (Fernández, 2017). Eso está muy bien. Pero no hay que olvidarse de quién consume esas tecnologías innovadoras y de sus relaciones. En esta nueva era digital apremia implementar nuevas políticas que hagan frente a la tendencia actual a despersonalizar los servicios y a deshumanizar las relaciones que conforman cualquier comunidad educativa, ya sea la universitaria o la escuela, porque un clima social y académico individualista, despersonalizado, burocrático y de anonimato generará mayor desapego por parte de las personas (González– González, 2013).

De modo que, la convivencia y promover el sentido de comunidad en el sistema educativo, deben ser uno de los pilares fundamentales educativos del siglo XXI (Severin, 2017). La reflexión teórica debe centrarse en el lugar que ocupan las instituciones de educación superior en el conocimiento y desarrollo de la convivencia y los valores (Torres–Rivera y Da Silva, 2019). Gracia y González (2016) afirman que el valor de la educación no es sólo lo relativo a otros factores como la economía, el mercado laboral o determinada ideología política o doctrina religiosa,

por eso mismo, la cuestión de los valores que sustenta una u otra concepción de la educación, merece especial atención.

Sin embargo, la universidad, como consecuencia de la comercialización y de la mercantilización, cada vez con mayor frecuencia elude su responsabilidad no sólo en la búsqueda de la verdad, sino en la formación de estudiantes política y moralmente responsables (Giroux, 2011). Se evitan las cuestiones más profundas acerca de los fundamentos éticos de la educación y se evita aclarar su definición y su función en el sistema educativo. Por lo que, luego, no debería extrañarnos la ausencia de ética en el ejercicio docente en las escuelas. Ahí es donde radica la mayor paradoja actual. Es imposible pretender que haya una enseñanza y un consiguiente aprendizaje ético de la profesión del profesorado si, de manera paralela, no hay un trabajo en valores en la propia universidad donde se forma el profesorado de las escuelas (Bolívar, 2005).

Todos estos factores, las demandas del mercado, la revolución digital, la crisis de valores, dibujan un cambio de paradigma en educación dirigido cada vez más al trabajo del alumnado y a las competencias (García y Maquilón, 2011; Mur, 2016). Pero también hay quien, de manera desconforme, frente a tanta competencia aboga por un nuevo paradigma educativo centrado en la colaboración (Severin, 2017). Entre tanta discordancia surgen los siguientes interrogantes: ¿realmente estamos atravesando una crisis de valores?, y de ser así, ¿esto qué supone en la educación superior del nuevo profesorado?

2.1. Cambio de paradigma en educación: ¿crisis de valores?

Hay diferentes aproximaciones que definen el término de valor por lo que resulta difícil definirlo de manera unívoca. Por lo completa de su definición, en este texto nos hacemos eco de las palabras de Bolívar (2005), quien sostiene, que los valores son los marcos dominantes donde se sujetan y orientan las personas, que se manifiestan a través de las normas éticas o morales y que definen los criterios que modelan las acciones, convirtiendo así a la persona en sujeto de normas y principios morales en una determinada sociedad o profesión.

Hoy, se puede afirmar que vivimos en una sociedad que atraviesa una profunda crisis de valores (Torres-Rivera y Da Silva, 2019). La crisis actual responde a que las políticas del libre mercado, la ausencia de valores, la privatización del capital público, la supresión de la seguridad social y la desregulación de la actividad económica diseñan y estructuran las instituciones políticas y sociales (García y

Maquilón, 2011; Giroux, 2016). Todo ello pone en peligro a la educación superior. La pérdida de fe en la política, en el diálogo y en el desacuerdo público, se relaciona con la progresiva desconfianza en la educación superior como epicentro para la creación de personas con pensamiento crítico y comprometidas con su sociedad (Giroux, 2011, 2016).

Detrás de todo lo mucho que se continúa discutiendo y escribiendo en torno a la educación en valores, de un modo u otro, las diferentes propuestas pedagógicas lo que realmente siempre plantean es qué modelo de persona y qué sociedad se quiere llegar a formar. Las teorías del desarrollo moral se han centrado en la infancia y adolescencia, dejando en segundo plano la etapa adulta y despreciando la formación superior, donde hay una ausencia generalizada del carácter moral y de la ética profesional docente, por predominio de enfoques técnico-academicistas (Bolívar, 2005). Hoy, meses después de que la ministra de Educación anunciara en el Congreso que derogarían la LOMCE, se recuerda qué supuso la llegada de esta ley hace 8 años. La LOMCE trajo consigo un cambio en relación al tratamiento educativo de los valores éticos y ciudadanos considerado un gran retroceso democrático en la legislación educativa española (Subirats, 2014). Según Bernal y Vázquez (2013), la LOMCE resultó ser una muestra de intenciones, ya que, a pesar de introducir términos como equidad, igualdad de oportunidades o no discriminación, la implantación de las medidas propuestas en la ley realmente dio lugar a una noción mercantilista y economicista de la educación. A día de hoy, la sociedad actual, aún se halla en la incertidumbre de lo que la nueva ley orgánica, la LOMLOE, atravesada por el paradigma de la educación moral y cívica, va a suponer en la educación tanto obligatoria como superior de las personas de nuestra sociedad. Parece ser que esta nueva ley da más importancia al “currículum oculto en la transmisión de valores en la institución escolar y a la necesidad de hacerlo explícito para corregir comportamientos no deseados” (Vázquez y Porto, 2020, p. 115). Pero, aún falta recorrido para que la sociedad, y más concretamente las comunidades educativas, comprueben realmente esta ley qué lugar dará a las personas y a los valores en las comunidades educativas.

Paralelamente a la entrada en vigor de la nueva ley educativa, la crisis producida por la pandemia de la COVID-19 ha evidenciado deficiencias y carencias que muchas voces llevaban tiempo denunciando en todos los sectores de la educación (García y Yurevna, 2017). El confinamiento decretado en marzo del 2020 supuso trasladar la educación, toda educación, a los hogares a través de lo digital y ello conllevó desigualdades en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero esta problemática de las desigualdades no es de ahora. Según Fernández Enguita (2020), desde inicios de la década de los noventa ya se comenzó a escribir sobre

la brecha digital y antes de la irrupción de la pandemia ya se distinguían 3 brechas existentes que ahora se han revelado de manera más evidente:

- una brecha de primer orden, de acceso, que deja en evidencia la cantidad de alumnado y familias que no tienen ni ordenadores ni conectividad a internet;
- una brecha de segundo orden, de uso, vinculada al nivel adquisitivo y formativo de las familias que en gran medida condiciona el tiempo y a la calidad de uso, diferenciándose un uso selectivo y formativo de un uso pasivo y poco provechoso;
- y una brecha de tercer orden o escolar, relacionada con las discrepancias existentes entre la escuela y la sociedad, ésta cada vez más digital y las diferencias entre las propias escuelas (por un lado, las hay en la vanguardia de la revolución digital y por otro, las que se resisten y van incorporando paulatinamente las herramientas digitales sin alterar las rutinas habituales).

Por lo que, para este mismo autor, las grandes diferencias que hoy han salido a la luz no son más que las brechas que ayer advertimos pero que no hemos sabido frenar (Fernández Enguita, 2020).

Resumidamente, los valores y su definición, determinan en gran medida las relaciones entre las personas en el contexto educativo y en la propia sociedad. Los esfuerzos deben dirigirse a la adaptación de la propuesta educativa, y no a la inversa, y a la provisión de manera preventiva de los apoyos que puntualmente en ese proceso se puedan requerir (Coelho, 2006; Durán y Giné, 2011). La educación, desde sus principios éticos, debe estar dirigida a reconocer las diferentes características y singularidades de cada persona miembro de un grupo, garantizando así, que todas las personas dispongan de las mismas oportunidades de educación, formación y desarrollo (Casanova, 2011; Escribano y Martínez, 2016; Simón et al., 2019). Para ello, resulta conveniente que nos interroguemos por el lugar en que se encuentran las personas ante los cambios en valores que hoy día estamos atravesando.

2.2. Las personas y sus relaciones en la formación universitaria

Los cambios constantes en los modelos relacionales, la pérdida de referencias, el cuestionamiento de valores... genera desconcierto e incertidumbre entre el profesorado, que con frecuencia vivencia frustración, sentimientos de inseguridad e indefensión por parte de la sociedad (Trigo, 2019). A su vez, ante las dinámicas perversas de poder y riqueza, la educación superior no promueve un sentido de

responsabilidad cívica, sino que trata a su estudiantado como consumidores, y en esta relación clientelar se perpetua su infantilización provisionándoles de entretenimiento (Giroux, 2011, 2016). Todo ello, incertidumbre, frustración y mercantilización de la universidad, suprime nociones como compromiso, cooperación y colectividad y promueve actitudes individualistas, competitivas y de rivalidad (López, 2018).

Pero, paralelamente, y de manera contraria, a lo largo de los últimos años, se ha elaborado una mejor comprensión de la enseñanza como profesión de lo humano y lo relacional, insistiendo en el hecho, de que resulta imposible separar las dimensiones personales y profesionales (Álvarez-Arregui, 2019). Ahí radica la mayor contradicción. La universidad, red y cuna de relaciones, hoy día está sustentada en relaciones personales deshumanizadas, promovidas por patrones relacionales impersonalizados, que dirigen la supervivencia violentamente en un sistema cada vez más individualista y desigual (Giroux, 2015, 2016; Martínez, 2018). Con mucho, resulta difícil, sino imposible, conciliar dicha contradicción.

A pesar de este escenario incierto y desestabilizante, se considera que, en general, las actitudes del profesorado universitario son positivas y que dependen, ante todo, de la formación recibida, así como del sentimiento de competencia profesional (Durán y Giné, 2011). Fernández et al. (2012) recogen algunos criterios de identificación de lo que son buenas prácticas en la enseñanza universitaria:

TABLA I. Buenas prácticas universitarias

Criterios de identificación	Elementos que integran	Indicadores
Mejor conocimiento de lo que se hace	Conocimiento	
	Creencias de la enseñanza	
La experiencia, la forma en que desarrollan su conocimiento	Componentes biográficos	Sexo, experiencia, motivación personal
	Componentes situacionales	Contenido de las materias que se imparten y el contexto institucional en el que se desarrolla

Fuente: Fernández et al., 2012.

Corchuelo (2015) defiende que estas buenas prácticas no deben estar limitadas al entorno del aula, sino que también deben influenciar y llevarse a cabo en los ámbitos

organizativo y evaluativo. Gallardo y Reyes (2010) exponen que las características y los elementos sociales gestionados por los y las docentes de universidad se asocian a una buena relación profesorado–alumnado. Por su parte, los y las estudiantes universitarias también dan importancia al trato personalizado amable y capaz de producir confianza (Bennet, 1999; Krzemien y Lombardo, 2006), valoran la capacidad de generar contextos comunicativos acogedores y amistosos donde impere el respeto mutuo y donde queden excluidas acciones intimidatorias (Al-Hamdan, 2007) y, del mismo modo, indican que sentirse reconocidos y valorados por sus profesores y profesoras es de especial importancia porque favorece su motivación y compromiso con el aprendizaje (Rosh, 2006).

La manera de interrelacionarse, tanto con sus iguales como con el resto de personas que conforman cualquier comunidad educativa, conlleva aprender a comunicarse asertivamente, reconocer y respetar la diversidad de las personas, escuchar, reflexionar y discutir sin perturbar la convivencia. Por consiguiente, la convivencia es un punto clave en la formación del futuro profesional que se está formado en la universidad para su futuro ejercicio en la sociedad (Torres–Rivera y Da Silva, 2019). Pero, más allá de las prácticas y de las actuaciones del profesorado, considerando este momento de cambio actual como una era de cambio de paradigma y transformación, ¿dónde queda el profesorado? y ¿qué lugar ocupa realmente el profesorado en la sociedad actual?

2.2.1. Lugares del profesorado

Si bien está habiendo cambios en las concepciones de todo lo concerniente a lo educativo, por ejemplo, cada vez se repara más en las prácticas colaborativas o se desarrollan más las capacidades del profesorado, lo cierto es que persiste un tono más bien normativo que establece lo academicista de manera imperativa, a la hora de dirigir el trabajo docente (Krichesky y Murillo, 2018). En todos los recodos de la educación se dan este tipo de circunstancias y, en consecuencia, actualmente una gran parte del profesorado se encuentra desamparado y desbordado. Para Dubet (2008), este declive de la institución educativa en todas sus acepciones ha dejado sólo al profesorado, sin un cuerpo institucional estable que le respalde.

Esa exigencia desmesurada de productividad a ritmos vertiginosos, las condiciones laborales precarias... todo ello le priva al profesorado de una seguridad que le ayude a consolidar un lugar en la comunidad educativa. En este sentido, atendemos a las palabras de Cancino (2010) sobre el lugar que el profesorado, más concretamente del profesorado universitario, ocupa hoy día en la sociedad:

Los profesores universitarios, reducidos por la visión de negocios y el nuevo orden jurídico a la categoría de profesionales independientes, se afanan en conseguir su subsistencia académica y social en una sociedad que está cambiando sus reglas, sus modos de conocimiento y sus formas de organización. La individuación, la desaparición del oficio docente y la desarticulación laboral y jurídica provocan en ellos la pérdida de sentido de comunidad y de pertenencia social (Cancino, 2010, p. 160–161).

Así, son muchas personas dentro del profesorado de Primaria que consideran su labor profesional una carga y señalando las deficiencias en su formación universitaria, recurren a espacios privados de cuidado y trabajo personal (p.ej. el espacio psicoterapéutico). Formación continua, innovación docente, cuidado de las relaciones pedagógicas, etc. son solo algunas de las funciones que lejos de ser infrecuentes se suman al ejercicio docente habitual, resultando ser una fuente de estrés y ansiedad difícilmente de satisfacer (Pena y Extremera, 2012).

Diferentes estudios (Durán y Giné, 2011; Murillo e Hidalgo, 2018; Orland-Barak y Maskit, 2011) han demostrado que las concepciones de las personas docentes cimentadas en sus creencias y vivencias, determinan su práctica educativa y los procesos de enseñanza y aprendizaje, también en la universidad. Sin embargo, la educación en general y más concretamente la universitaria, no considera las experiencias y las creencias anteriores de las personas en formación, como si el proceso de enseñanza-aprendizaje que promueve estuviera aislado en sí mismo (González-Calvo et ál., 2020).

Por este motivo, plantearse lo que debe ser la formación de un profesional competente no es posible al margen de una formación ética y una educación para la ciudadanía. Un modelo educativo y unos profesionales que se formen siempre desde un pensamiento crítico y moral, porque además de implicar cambios en la mentalidad de los y las docentes, supone cambios de mirada en el alumnado, transformando el ser y por tanto el estar en el aula, estableciendo los aspectos relacionales como pilares básicos de sus procesos de aprendizaje (Santamaría-Goicuria, Corres-Medrano y Camino, 2020).

2.2.2. Formación emocional del profesorado

Es imposible comprender a un individuo fuera de las relaciones sociales en las que está inmerso (Lahire, 2008). Pero, en el caso de la formación universitaria del futuro profesorado, aún se tiende a proveer a los futuros maestros más de contenidos relacionados con el “saber qué”, que con los relacionados con el “saber cómo” y “para qué” (Sancho, 2017). Es pues, imprescindible capacitar al profesorado

para poderse desenvolver en esa complejidad de realidad donde se desarrollan las relaciones pedagógicas.

Se requieren nuevos planteamientos desde la formación inicial del profesorado de Primaria orientados a la realidad actual. Se necesita un modelo de formación del profesorado comprometido con políticas y prácticas no violentas (Cochran-Smith et al., 2009), con el propósito de facilitar la creación de espacios educativos que acojan de manera justa a cualquier persona (Santamaría-Goicuria y Stuardo-Concha, 2018). En este sentido, la soberbia, el miedo, el desagrado por repetir las explicaciones, el reproche en público, las preocupaciones, el trato impersonal, el nerviosismo, el abuso de poder, la incapacidad de autorregulación y el escaso tiempo dedicado a la exploración de la práctica de la enseñanza, entre otros, son destacados como obstaculizadores del vínculo profesorado-alumnado y del ejercicio docente (Al-Hamdan, 2007; Álvarez y Hevia, 2013; Cataldi y Lage, 2004; Halonen, 2001; Krzemien y Lombardo, 2006; Rosh, 2006).

Son muchas las investigaciones que remarcan la relación existente entre interacción, aprendizaje-enseñanza y emoción. Rizo (2015) afirma que las emociones son tanto elementos indispensables como consecuencias primordiales de las dinámicas interactivas. Hargreaves (1998), de igual modo, señala que tanto enseñar como aprender suponen y requieren de una gran capacidad de comprensión emocional. Para Poblete y Bächler (2016), cada vez que existe interacción con otros, se experimentan sensaciones internas emocionales que posteriormente se traducen, más allá de la consciencia y voluntad, en conductas expresivas, de distinta índole. Hernández et al. (2011), por su parte, manifiestan que la interacción interpersonal junto con las emociones y afectos que de estas emergen, son pilares fundamentales en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la propia actuación docente, particularmente teniendo en cuenta el momento histórico de profundos cambios sociales y culturales en el que estamos inmersos.

Todo ello pone de manifiesto que el proceso de enseñanza-aprendizaje, a pesar de requerir de la participación de procesos cognitivos, no se daría sin otros procesos del orden de la emoción denominados no-cognitivos. Según Novoa (2009), no solo enseñamos desde lo que somos, sino que, a la inversa, lo que somos está condicionado por todo aquello que enseñamos. En la misma línea, Borrachero et al. (2017) sostienen que los futuros profesores al comenzar sus prácticas docentes traen consigo un conjunto de actitudes, emociones y creencias fruto de su etapa de escolarización.

Por consiguiente, resulta difícil sino imposible afirmar que el profesorado transfiera únicamente contenidos cognitivos, de manera voluntaria o involuntaria, porque

continuamente también está compartiendo su manera particular de ubicarse en el mundo. El proceso de aprendizaje, implica procesos cognitivos, procesos emocionales y procesos sociales (Mora, 2014; Pozo, 2016; Smith, 2019). Para entender la actividad pedagógica resulta fundamental comprender las emociones que emergen en las relaciones y que posibilitan el deseo por el saber y la voluntad por el conocer. Así, el profesorado se debe preparar para un trabajo sobre sí mismo, de auto-reflexión y de auto-análisis.

3. Conclusiones: mirando hacia el futuro colectivamente, el asesoramiento como espacio de encuentro y crecimiento

La globalización y la mercantilización de la sociedad, han supuesto una transformación en los modelos relacionales (Sequera y Janoschka, 2012). Así, los constantes movimientos en los campos de lo político y de lo económico, suponen cambios constantes en las relaciones inter e intrapersonales. Son muchas las voces que consideran que el mundo está atravesando una gran y alarmante crisis a nivel económico, social y medioambiental que pone en entredicho los derechos humanos (López, 2017). Hay quien considera que los tiempos pasados fueron mejores. Esta nostalgia, muchas veces inmovilizante, impregna nuestro imaginario colectivo. Esto quizás también muestre dificultades para incorporar los cambios y aceptar que la renovación y el dinamismo son características inherentes a la vida. Quizás la sociedad solo necesite más tiempo para, con mayor perspectiva, poder reconocer los beneficios de estos cambios y pueda deshacerse de esa melancolía que nos amarra a tiempos ya inexistentes (y que probablemente nunca fueron). Quizás, en vez de pensar estos tiempos en términos de crisis, se deban pensar en clave de oportunidades que aún no estamos capacitados ni para apreciar y mucho menos para implementar. O quizás, otros tiempos sí que fueron mejores.

No obstante, sin lugar a duda, actualmente el profesorado se halla en una situación de abandono por parte de las instituciones, que le colocan en lugares con frecuencia difíciles de transitar. Es por ello, que el personal docente, como principal responsable de la comunidad educativa, no ocupa una posición sencilla ni en la escuela ni en la sociedad. Ubicado entre dos aguas, las demandas institucionales y sociales y las condiciones laborales en las que se encuentra, tiene que llevar a cabo diversas funciones que deben satisfacer las necesidades múltiples de una realidad cada vez más exigente y diversa. Por lo que se considera que, al margen de las formaciones académicas, una de las principales condiciones para que el profesorado de Primaria pueda llevar a cabo todo ello es su bienestar psico-emo-

cional. Así, se considera que a lo largo de su formación el futuro profesorado debe reflexionar sobre sus creencias, emociones y actitudes (Borrachero et ál., 2017), para poder garantizar un buen desarrollo y un responsable futuro ejercicio docente, consolidando así su identidad como docente.

No sólo faltan materias específicas dedicadas a la ética profesional, sino también, hay una cierta ausencia de valores en todas las asignaturas y en el ambiente universitario en general. Esta crisis del oficio de educar a la ciudadanía es un reflejo de la falta de un compromiso real por parte de la sociedad con la formación superior del alumnado universitario. Hoy día, la organización educativa en general como un espacio de autocuidado y cuidado entre iguales es aún un desafío.

Por tanto, la solución no está en poner el foco solamente en las políticas de las instituciones y las técnicas o metodologías innovadoras que gobiernan los centros de educación, sino en las personas, en su bienestar y en sus responsabilidades.

Por un lado, las universidades deben estar regidas por principios morales que impulsen una convivencia participativa y armónica en la que todas las personas miembros de esas comunidades puedan continuar con su desarrollo personal y académico sin obstáculo alguno. La educación en valores debe hacerse un lugar en el currículum universitario, centrando la mirada en la persona, para poder facilitarle el camino por el que pueda desarrollar su personalidad de manera integral, para que pueda participar con responsabilidad en el campo de lo político y de lo social, fortaleciendo el tejido social de la sociedad civil (Martínez et al., 2002).

Por otro lado, se debe promover una formación integral de los profesionales por parte de la universidad. Desde esta propuesta, se apuesta por la supervisión y el trabajo personal en los procesos de formación del profesorado novel durante sus años de formación profesional en la universidad. La supervisión o el asesoramiento mediante una figura profesional externa, ajena a las dinámicas cotidianas y que, por ello, se posiciona en una distancia que otorga mayor neutralidad a las interpretaciones, puede ser un recurso imprescindible para establecer lazos sociales que saquen al profesorado del aislamiento teórico, muchas veces obsoleto, y construyan puentes con otros saberes en torno a las características de la constante cambiante realidad social. Mediante este recurso, podrá reflexionar de una manera ordenada sobre lo acontecido, y de esta manera podrá significar lo ocurrido de una manera más coherente tanto con la realidad como consigo mismo y así tomar conciencia sobre las consecuencias de esos hechos sobre el alumnado y sobre sí mismo (González- Calvo, et ál., 2020).

En resumen, se considera que los procesos de supervisión en el contexto universitario pueden ser cruciales en la formación y ejercicio profesional y personal del futuro profesorado de Primaria porque favorece la toma de conciencia en el desarrollo de la práctica profesional, ayudando a conformar de esta manera, su identidad como docente. La identidad docente está comprometida con los procesos de aprendizaje y fundamentada en las actitudes, valores y aptitudes de las que el profesorado dispone para el desarrollo de su práctica profesional. Porque como bien afirma Freire:

No habrá cambios sociales profundos y afirmación de la democracia en cuanto a auténtica participación de la gente en el quehacer socio-cultural, si no se implementa una educación competente desde el punto de vista profesional y de las actitudes del educador (Freire, 2002, p. 91)

4. Referencias bibliográficas

AL-HAMDAN, J. (2007). Higher education classroom management: Kuwait university students' views. *College student Journal*, 41(3), 572.

ÁLVAREZ, C. y HEVIA, I. (2013). Posibilidades y límites de la relación teoría-práctica en la formación inicial del profesorado. *Cultura y Educación*, 25(3), 337-346. <https://doi.org/10.1174/113564013807749759>

ÁLVAREZ ARREGUI, E. (2019). Evolución de la Universidad en la sociedad del aprendizaje y la enseñanza. El valor de las competencias en el desarrollo profesional y personal. *Aula abierta*, 48(4), 349- 372. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.4.2019.349-372>

AGUERRONDO, I. (1999). El nuevo paradigma de la educación para el siglo XXI. *OEI. Programas. Desarrollo Escolar y Administración Educativa*. <http://www.oei.es/administracion/aguerrondo.htm>

BERNAL, J. L. y VÁZQUEZ, S. (2013). La nueva gestión pública (NGP/NPM): el desembarco de las ideas neoliberales con la LOMCE. *Revista Tempora*, 16, 35-58.

BOLÍVAR, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Ensayo temático. RMIE*, 10 (24), 93-123.

BORRACHERO, A. B., DÁVILA, M. A., COSTILLO, E. y MELLADO, V. (2017). Las emociones del futuro profesorado de secundaria de ciencias y matemáticas, tras un programa

de intervención. *Ápice. Revista de Educación Científica*, 1(1), 17–39. <https://doi.org/10.17979/arec.2017.1.1.2008>

CANCINO, R. (2010). El Modelo Neoliberal y la Educación Universitaria en Latinoamérica El caso de la universidad chilena. *Sociedad y Discurso*, 18, 149–165.

CANTÓN, I., CAÑÓN, R. y ARIAS, A. R. (2013). La formación universitaria de los maestros de Educación Primaria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 27(1), 45–63.

CASANOVA, M. A. (2011). Evaluación para la educación inclusiva. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4 (1), 79–89.

CATALDI, Z. y LAGE, F. (2004) Un nuevo Perfil del Docente Universitario. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales, Universidad de Buenos Aires*, 1(3), 28–33.

COCHRAN–SMITH, M., SHAKMAN, K., JONG, C., TERRELL, D. G., BARNATT, J., y MCQUILLAN, P. (2009). Good and just teaching: The case for social justice in teacher education. *American Journal of Education*, 115(3), 347–377. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/597493>

COELHO, E. (2006). *Enseñar y aprender en escuelas multiculturales: una aproximación integrada*. Horsori Editorial.

CORCHUELO, C. (2015). Buenas prácticas docentes en contextos de exclusión social. *Cuestiones Pedagógicas*, 24, 25–42.

DÍAZ DE RADA (2008). *Valer y valor. Una exhumación de la teoría del valor para reflexionar sobre la desigualdad y la diferencia en relación con la escuela*, en María Isabel Jociles y Adela Franzé (Eds.). *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio–antropológicas de etnografía y educación*. Ediciones Trotta.

DÍEZ, E. (2016). *Desmontando PISA (1): Giro neoliberal en la concepción de la educación*. <http://www.aikaeducacion.com/opinion/desmontando-pisa-1-giro-neoliberal-laconcepcion-la-educacion/>

DUBET, F. (2008). *El declive y las mutaciones de la institución*, en M^o. I. JOCILES y A. FRANZÉ (Eds.). *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio–antropológicas de etnografía y educación*. Ediciones Trotta.

DURÁN, D. y GINÉ, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 153–170.

ESCRIBANO, A. y MARTÍNEZ, A. (2016). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo. Aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Ediciones Narcea.

FERNÁNDEZ, E. G. (2017). Formación universitaria del futuro profesorado en TID. EDUNOVATIC 2017 (pp. 382–390). Conference proceedings EDUNOVATIC 2017: 2nd Virtual International Conference.

FERNÁNDEZ ENGUIA, M. (2020). *Una pandemia imprevisible ha traído la brecha previsible*. <https://bit.ly/2VT3kzU>

FERNÁNDEZ, A., MAIQUES, J. M. y ÁBALOS, A. (2012). Las buenas prácticas docentes de los profesores universitarios: estudio de casos. *Revista de Docencia Universitaria* 10 (1), 43–66.

FISCHMAN, G. E. (2008). Las Universidades Públicas en el Siglo XXI. Grandes expectativas, algunas promesas y muchas incertidumbres. *Universitas humanística*, 66, 239–270.

FRANCISCO, A. y MOLINER, L. (2010). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(4), 69–77.

FREIRE, P. (2002). *Educación y cambio*. Galerna.

GALLARDO, G., y REYES, P. (2010). Relación profesor–alumno en la universidad: arista fundamental para el aprendizaje. *Calidad en la Educación*, (32), 78–108.

GARCÍA, M. P. y MAQUILÓN, J. J. (2011). El futuro de la formación del profesorado universitario. *REIFOP*, 14(1), 17–26. <http://www.aufop.com/>

GARCÍA, C. y YUREVNA, T. (2017). Educación y globalización. *Revista cubana de educación superior* [online], 36(1). 47–52. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0257-43142017000100005&lng=es&nrm=iso

GONZÁLEZ CALVO, G., BARBA MARTÍN, R. A., BORES GARCÍA, D. y GALLEGU LEMA, V. (2020). Aprender a ser docente sin estar en las aulas: la COVID–19 como ame-

naza al desarrollo profesional del futuro profesorado. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 2(9), 152–177. <http://doi.org/10.17583/rimcis.2020.5783>

GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M. T. (2013). Absentismo escolar: posibles respuestas desde el centro educativo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(2), 5–27.

GRACIA, J. y GOZÁLVEZ, V. (2016). Justificación filosófica de la educación en valores éticos y cívicos en la educación formal. Análisis crítico de la LOMCE. *Teoría de la educación*, 28(1), 83–103.

GIROUX, H. A. (2011). Beyond the swindle of the corporate university: higher education in the service of democracy. *Global research. Centre for research on globalization*. <http://www.globalresearch.ca/PrintArticle.php?articleId=22851>

— (2015). Democracia, educación superior y el espectro del autoritarismo. *Revista Entramados, Educación y Sociedad, Año 2, 2, 15–27*.

— (2016). La educación superior y las políticas de ruptura. *Revista Entramados-Educación y Sociedad, Año 3, 3, 15 – 26*.

HALONEN, J. S. (2001). Beyond Sages and Guides: a Postmodern Teacher's Typology. Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association (APA).

HARGREAVES, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and teacher education*, 14(8), 835–854. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0)

HERNÁNDEZ, F., SANCHO, J. M., y RIVAS, J. I. (2011). *Historias de vida en educación: Biografías en contexto*. Universidad de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/15323>

KRZEMIEN, D., y LOMBARDO, E. (2006). Rol docente universitario y competencias profesionales en la Licenciatura en Psicología. *Psicología Escolar e Educativa*, 10(2), 173–186.

KRICHESKY, G. J. y MURILLO F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XX1*, 21(1), 135–156. <https://doi.org/10.5944/educXX1.20181>

LAHIRE, B. (2008). *Un sociólogo en el aula: objetos en juego y modalidades*, en María Isabel Jociles y Adela Franzé (Eds.). *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio antropológicas de etnografía y educación*. Ediciones Trotta.

LÓPEZ, J. (2017). La promoción del emprendimiento social mediante metodologías innovadoras: hacia un nuevo paradigma educativo. *Lan harremanak, especial/ Ale berezia*, 67– 82. <https://doi.org/10.1387/lan-harremanak.18413>

LÓPEZ, F. (2018). Retos de la educación superior en un contexto de incertidumbre y crisis global. *Avaliação (Campinas)* [online], 23(2), 551–566. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772018000200015>

MARTÍNEZ, R. (2018). La escuela en crisis. Una aproximación en clave socioeducativa. *Revista de educación, política y sociedad*, 3(1), 31– 49.

MARTÍNEZ, M., BUXARRAIS, R. y ESTEBAN, F. (2002). La universidad como espacio de aprendizaje ético. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29 (1), 17–43.

MIRES, F. (2014). La crisis de la Universidad: Paradigma. *Revista de investigación educativa*, 20(31), 9–18. <https://doi.org/10.5377/paradigma.v20i31.1404>

MORA, F. (2014) *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza editorial.

MUR, L. (2016). La nueva brecha digital. El futuro de las nuevas tecnologías en Primaria desde la formación del profesorado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(2), 301–313. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.2.189561>

MURILLO, F. J. y HIDALGO, N. (2018). Concepciones de los docentes sobre la evaluación socialmente justa. *Aula abierta*, 47(4). 441–448.

NOVOA, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203–218.

ORLAND BARAK, L. y MASKIT, D. (2011). Novices “in story”: What first-year teachers’ narratives reveal about the shady corners of teaching. *Teachers and Teaching*, 17, 435–450. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.580520>

PENA, M. y EXTREMERA, N. (2012). Inteligencia emocional percibida en el profesorado de Primaria y su relación con los niveles de burnout e ilusión por el trabajo (engagement). *Revista de educación*, 359, 604– 627.

POBLETE, O. G., y BÄCHLER, R. C. (2016). Interacción y emoción: Una Propuesta integradora. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 25(1), 57–66.

POZO, J. I. (2016). *Aprender en tiempos revueltos. La nueva ciencia del aprendizaje*. Ediciones Alianza.

RIZO, M. (2015). Interacción y emociones: La microsociología de Randall Collins y la dimensión emocional de la interacción social. *Psicoperspectivas*, 14(2), 51–61.

ROSH, N. (2006). Tertiary education in the noughties: the student perspective. *En Higher Education Research & Development*, 25 (3), 231–246.

SÁNCHEZ, M. (2008). Asesoramiento en la Universidad. Poniendo a trabajar a la experiencia. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev121ART7b.pdf>

SÁNCHEZ SÁNCHEZ, G. I. y JARA AMIGO, X. E. (2019). Estudiantes, docentes y contexto educativo en la representación del profesorado en formación. *Revista electrónica Educare*, 23(3), 1– 21. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-3.8>

SANCHO, J. M. (2017). Discursos y prácticas en torno a las competencias en educación. *Fonseca. Journal of Communication*, 15, 127–144.

SANTAMARIA GOICURIA, I., CORRES MEDRANO, I. y CAMINO, I. (2020). Las Narrativas Autobiográficas en la proyección del profesorado novel: desde la vivencia hacia el ejercicio de la profesión. En T. SOLAS, M. GARCÍA, A. FUENTES, A. M. RODRÍGUEZ GARCÍA y J. LÓPEZ (eds.), *Innovación Educativa en la Sociedad Digital*, 403–420. Editorial Dykinson.

SEQUERA, J. y JANOSCHKA, M. (2012). Ciudadanía y espacio público en la era de la globalización neoliberal. *Arbor, ciencia, pensamiento y cultura*, 188(755), 515–527. <https://doi.org/10.3989/arbor.2012.755n3005>

SEVERIN, E. (2017). Un nuevo paradigma educativo. *Educación y ciudad*, 32. 75–82.

SIMÓN, C., BARRIOS, Á., GUTIÉRREZ, H., y MUÑOZ, Y. (2019). Equidad, Educación Inclusiva y Educación para la Justicia Social. ¿Llevan Todos los Caminos a la Misma Meta? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 17–32.

SMITH, M. (2019). *Las emociones de los estudiantes y su impacto en el aprendizaje. Aulas emocionalmente positivas*. Narcea.

STUARDO CONCHA, M. (2019) Fundamentos de una propuesta de asesoramiento educativo virtual para la justicia social. *Revista de curriculum y formación del profesorado* 23 (1), 183–207.

SUBIRATS, M. (2014). La LOMCE: hacia una educación antidemocrática. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 81(28.3), 45–57. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27433841004>

TONON, G. y MOLGARAY, D. (2020). La educación para el desarrollo en el nivel de posgrado: la propuesta pedagógica de la Maestría en Ciencias Sociales de la Universidad de Palermo, Argentina. *Revista de fomento social*, 75(2), 199–216.

TORRES RIVERA, A. D. y DA SILVA, R. F. (2019). Aprender a convivir en educación superior desde la práctica docente, para una sociedad democrática. *Formación universitaria*, 12(2), 51–62. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000200051>

TRIGO, E. (2019). Crisis civilizatoria, crisis de la sociedad educativa: reflexiones encarnadas. *Revista internacional d'Humanitats* 46/67, 5– 16.

VÁZQUEZ, R. y PORTO, A. S. (2020). Temas transversales, ciudadanía y educación en valores: de la LOGSE (1990) a la LOMLOE (2020). *Innovación educativa*, 30, 113–125. <https://doi.org/10.15304/ie.30.7092>

VELASCO, H., GARCÍA, J. y DÍAZ DE RADA, A. (1993). *Lecturas de antropología para educadores*. Ediciones Trotta.