

Dar voz a los sin voz: Demandas formativas del estudiante universitario de Magisterio en España

María Amparo Calatayud Salom¹

Resumen: El objetivo de este artículo es dar voz a los estudiantes de la facultad de Magisterio sobre las demandas formativas que la sociedad les reclama. Se presentan algunos de los resultados de una investigación cualitativa titulada “Dar voz a los sin voz”. Resultados que desvelan los escenarios formativos presentes y futuros del alumnado universitario de Magisterio. Se demostró que las demandas formativas son numerosas y, sobre todo, se afianzó que el reto está en formar a docentes españoles e iberoamericanos comprometidos con la escuela del futuro y que, especialmente, sepan aprovechar todas las ocasiones que tienen a su alcance para apostar por la innovación, el mejoramiento y la transformación de la institución escolar.

Palabras clave: estudiantes, demanda educativa, enseñanza universitaria, formación de profesores.

¹ Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesora Titular del departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, de la Universidad de Valencia, España. Correo electrónico: amparo.calatayud@uv.es.

Giving voice to the voiceless: training demands of pre-service teachers at the University level in Spain

María Amparo Calatayud Salom²

Abstract: The aim of this article is to give voice to students of the Faculty of Education on the training demands that society requires from them. Some of the results of a qualitative study entitled “Giving voice to the voiceless” are presented. Results reveal the present and future training scenarios for pre-service teachers. The study establishes that training demands are numerous and discusses the challenge of training Spanish and Latin American pre-service teachers committed to help attain the school of the future ideal, especially in developing their will to seize every opportunity they have at their disposal to bet on innovation, improvement and transformation of the school learning environment.

Keywords: students, educational demand, university education, teacher training.

² Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesora Titular del departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, de la Universidad de Valencia, España. Correo electrónico: amparo.calatayud@uv.es.

Hacia qué tipo de organizaciones nos dirigimos. La necesidad de transformarlas para mejorar la sociedad

Hoy vivimos una nueva utopía, en palabras de Castells (1998), de la que nadie se atrevió a imaginar: la comunicación multilateral, ubicua, libre y universal, la transformación de las tecnologías de la información, el lado oscuro de la globalización, el cómo se está transformando el poder, las amenazas al Estado de bienestar, el multiculturalismo, el poder local, la crisis de las relaciones familiares tradicionales y de las personalidades, entre otras; y, de qué manera las nuevas tecnologías, la nanociencia, la revolución de la biotecnología, el imperio de la cultura virtual están modificando nuestra vida cotidiana y, por supuesto, el mundo de la escuela así como el escenario de las demandas formativas de los futuros docentes tanto españoles como iberoamericanos (Calatayud, 2008; 2009).

Somos conscientes de que son muchos los campos de incidencia del escenario social. Escenario en donde se desarrolla la educación en estos momentos. Pero no solo hemos de ser conscientes de estos rasgos (la globalización, la sociedad del conocimiento, entre otros), sino, lo que es más importante, debemos atrevernos a desvelar el tipo de sociedad que tendremos en los próximos años, con el objeto de anticiparnos a lo que tenga que venir. Rasgos de la futura sociedad que se dejarán sentir tanto en el plano

educativo como en el organizativo. Para acercarnos a estos rasgos futuros, vamos a algunos de los argumentos que la profesora Cantón (2004) presenta a modo de orientación:

1. En muy pocos años pasaremos de una sociedad postindustrial a una sociedad del conocimiento, en la que aproximadamente el 80 por ciento de la población se dedicará a servicios relacionados con el conocimiento y la información. Ante esta realidad, la escuela ha de dirigir su función hacia la formación en actitudes y formas de trabajo distintas en cuanto a tiempo y espacios, pero también en cuanto a contenidos de aprendizaje. Como dice Cantón (2002), ya no nos preocuparemos tanto por los conocimientos que hay que transmitir (cantidad), sino por las habilidades.

2. Será una sociedad estratificada, básicamente en dos clases: a) los nómadas de lujo (clase media de la cultura de la satisfacción, obsesionada por el consumo y la imitación virtual de los ricos), y b) los nómadas miserables (los marginados sociales).

3. Una sociedad desocializada (con muy pocos lazos sociales). Los lenguajes de las tecnologías son modos de comunicación autónomos que terminan por una “retirada de la palabra”.

4. Una sociedad con pérdida y ruptura de lazos familiares. Consecuencia cada vez más de la liberación de las costumbres, los cambios de residencia, la competitividad, el individualismo, entre otros.

5. Una sociedad con vaciamiento de la esfera pública (la modernidad líquida), acompañada de una privatización de bienes y servicios.

6. Una sociedad pluriétnica y pluricultural, como consecuencia de los movimientos migratorios.

7. Una sociedad necesitada de protección y de identidad de los individuos, que al carecer de lazos familiares, de referentes culturales, los hará más frágiles y dóciles para la manipulación por los medios de comunicación.

8. Una sociedad con un aumento considerable de la incorporación de las nuevas tecnologías al mundo productivo, lo que repercutirá en un descenso de lugares de trabajo.

9. Una sociedad que potenciará la sustitución de recursos materiales por recursos inmateriales (por ejemplo el paso de tener libros a CD).

10. Una sociedad en la que se preciará el trabajo como capacidad de crear conocimiento y no como horas trabajadas. Siendo lo más valorado en este contexto la creatividad, el aprendizaje, la cooperación, etcétera. Una sociedad en la que cobra un sentido especial el concepto de capital intelectual, entendido como la capacidad de generar nuevo conocimiento en cualquier ámbito del saber.

Además de estos diez rasgos hacia una nueva forma de sociedad, añadiría otros dos, no menos importantes: *la cultura de la falta de tiempo*, en la que el tener prisa por todo se convierte en

la reina que mueve el rompecabezas de la vida cotidiana, y *la cultura de la pérdida de valores*, como la solidaridad, la honestidad, la sinceridad, entre otros.

Comentadas de forma muy general las características de la nueva sociedad, ahora nos falta por determinar la incidencia de todo ello en el ámbito de las organizaciones escolares. Indudablemente, una *nueva forma de entender la escuela conlleva unas nuevas demandas formativas para los futuros profesionales de la educación*. A continuación pretendemos hacer mención al camino probable que la escuela recorrerá en los próximos años.

Hacia qué tipo de organizaciones nos dirigimos

1. Uno de los ámbitos de mayor incidencia de la era postmoderna en el mundo escolar lo constituye, sin lugar a dudas, la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (NTIC). Parece indudable que las nuevas tecnologías tienen un efecto global sobre todos los componentes del centro escolar en cuanto a organización, pues afectan desde los procesos de enseñanza-aprendizaje como los de formación del profesorado, hasta los modelos de gestión y de obtención de recursos, entre otros (Cantón, 2004; Aparici, 2000; Cabero, 2000).

Cuando hablamos de las NTIC, nos estamos refiriendo, por un lado, a los medios audiovisuales (video y televisión) y a los medios informáticos; y por otro, a la informática educativa

(software educativo, enseñanza asistida por ordenador), a los sistemas multimedia y a las redes informáticas y telemáticas (Internet y *Earn/Bitnet*). Entre estas tecnologías, la informática y la telemática son las que pueden ejercer una mayor influencia en los cambios que se han de producir en los centros escolares, pues están llamadas a convertir las instituciones escolares en organizaciones dinámicas y flexibles, tanto en el ámbito educativo como en el de su gestión.

Aprender mediante las tecnologías de la información y comunicación (NTIC) aumentará y enriquecerá el currículo, ofreciendo con ello nuevas e interesantes oportunidades para que el profesorado de un centro comparta y discuta con otros docentes y expertos acerca de sus buenas experiencias didácticas, y para que los estudiantes individualmente puedan acceder a una variedad más amplia de programas y materiales de calidad. Por otra parte, se puede añadir la posibilidad de que tanto el profesorado como el alumnado puedan crear, recibir, recopilar y compartir datos, textos, imágenes y sonidos de una gran variedad de temas, de manera más motivadora, más rica y oportuna que anteriormente, si se tiene acceso a las tecnologías adecuadas y al deseo y capacidad de usarlas.

2. Nos dirigimos hacia organizaciones más creativas, con culturas más colaborativas y participativas. Una cultura participativa que implica la consideración y la valoración de la participación como algo valioso y

beneficioso. Con la participación se construyen instituciones escolares más conscientes, más integradas en el contexto, más responsables y, lo que es más importante, más dispuestas a participar en distintos contextos, situaciones y responsabilidades, y a construir una sociedad democrática y justa. Por lo tanto, podemos argumentar que la participación da base a la organización y al funcionamiento democrático de la escuela.

Formar a personas que vivan en democracia necesariamente implica impulsar en los centros escolares procesos de análisis, deliberación y participación en la toma de decisiones. Ello, como podemos intuir, no es nada fácil, porque los centros son “arenas políticas” en las que están en juego muchos intereses y en donde los conflictos son habituales; son organizaciones que están íntimamente relacionadas con los valores y las ambiciones. Aspectos que se deben tener en cuenta tanto para comprender el funcionamiento de los centros como para reconocer la dificultad que supone instaurar procesos para potenciar una cultura participativa.

Indiscutiblemente el desarrollo de procesos participativos en el centro escolar debe considerarse un medio para lograr climas institucionales más adecuados que permitan el cumplimiento de las funciones de la escuela. Hay que convertir las aulas, los centros, en espacios donde se garantice la libertad para expresar ideas y convicciones, y en las que se promuevan principios

y valores participativos. En este sentido, educar no puede ser otra cosa que enseñar y aprender a colaborar y participar. El valor de la participación se aprende participando.

3. De macroorganizaciones burocráticas y rígidas hacia organizaciones más flexibles, con mayor grado de autonomía que les permita desarrollar proyectos innovadores y con marcada influencia del contexto. Nos dirigimos hacia centros entendidos como unidades autogestionadas. Según lo argumenta Cantón (2004, p. 242): “las organizaciones grandes y centralizadas deberán cambiar, pero no en la descentralización anárquica, sino en unidades autogestionadas [...] el paso de lentas y grandes unidades de gestión a centros pequeños”.

4. Nos dirigimos hacia organizaciones que presentan un compromiso con la evaluación como estrategia de mejoramiento y calidad. Las instituciones escolares se alzan cada vez más como organizaciones en las que la actividad evaluadora constituye un eje vertebral de las mismas. Una organización no puede avanzar, mejorar, sin evaluación. Es por ello que esta se constituye en una de las estrategias más potentes para el cambio en los centros. Como señalan Marchesi y Martín (2000), la evaluación no es la única estrategia para el cambio y la mejora de los centros, pero es un instrumento primordial como también lo son, por ejemplo: el enriquecimiento del currículo, el desarrollo organizativo del centro, el liderazgo del equipo directivo

y el desarrollo profesional del docente.

En este sentido, la evaluación se convierte en variable de calidad y en objetivo prioritario de todas las organizaciones educativas. Sin desconocer que existen diversas teorías y enfoques sobre lo que significa calidad, falta consenso para estimar la calidad de los centros escolares, pues calidad es un criterio multidimensional, relativo y contextual, que permite ser definido desde múltiples perspectivas por distintas audiencias con intereses claramente diferentes y con situaciones contextuales distintas (Muñoz-Repiso y Murillo, 2003).

Indiscutiblemente, una de las ideas fundamentales reside en admitir que la calidad pasa por la evaluación. La evaluación juega, pues, un papel trascendente en el proceso de alcanzar escuelas de calidad y, cada vez más, se le otorga un papel relevante como instrumento de mejoramiento de las instituciones escolares. Además, la evaluación de los centros está vinculada a la calidad educativa de los mismos. Y para alcanzar escuelas de calidad es necesaria la evaluación. Esta, entonces, se justifica porque realmente sirve para la mejoría de las distintas dimensiones que componen las instituciones escolares (sistema relacional, cultura organizativa, estructuras, etc.).

5. Nos dirigimos hacia organizaciones que aprenden. Como señala Cantón (2004, p. 248): “considerar a los centros educativos como organizaciones que aprenden será uno de los principales

apoyos y asideros para encarar el futuro que ya está aquí”.

En la última década, las organizaciones que aprenden constituyen, como subraya Bolívar (2000), una de las principales teorías del cambio educativo, donde las escuelas pueden aprender de su propia experiencia, la cual es una base de mejora continua. Además, se le reconoce el importante papel que ejerce el centro escolar como unidad básica de formación e innovación, así como también se incide en la idea del centro escolar en tanto organización que crea conocimiento y aprende. Las aportaciones de Senge (1992) son claramente uno de los referentes más importantes para entender este movimiento que presenta como premisa básica la idea relativa de que una organización necesita actuar como un organismo vivo, capaz de aprender, de adaptarse a nuevas condiciones y de cambiar, más que, de mantenerse en sus propias rutinas e inercias.

Una organización que aprende es aquella capaz de aprender de sus errores y de configurarse de manera distinta a como es en un momento específico. Esto es, como dicen Domínguez y Díez (2000, p.57): “una organización inteligente que tiene la capacidad de transformarse permanentemente”. Además, una organización que aprende se entiende como aquella que está capacitada para aprender de la experiencia que poseen los sujetos implicados en ella, y que puede aprender de los errores y dar respuesta a toda una gama de problemas nuevos que se presentan en el día a día. Es decir, se trata de una organización que facilita

el aprendizaje de todos sus miembros y continuamente se transforma (Gairín, 2005).

6. Nos dirigimos hacia organizaciones que consideran como variables más influyentes: la cultura interna de la escuela, los recursos humanos, etc. Como señala Cantón (2004, p. 241): “de las organizaciones como cajas negras se ha pasado a focalizar la atención en el conocimiento y la cultura interna de las escuelas, de las organizaciones y de todos los entramados sociales complejos de la sociedad actual” .

Indudablemente, la cultura de la escuela es la base o el foco de atención más importante para tratar de entender y de propiciar determinados cambios en las organizaciones que realmente respondan a los retos actuales de la sociedad global y del conocimiento. Como argumenta Coronel (2002):

No podemos comprender el interior de la escuela sin contar con la participación de lo exterior a la misma. La escuela no es una organización aislada de la sociedad, todo lo contrario, es una institución que refleja como ninguna otra la importancia de lo externo para comprender lo interno, lo específico en tanto organización. (p.201).

Por lo tanto, la cultura del centro procede en gran medida de la cultura social. Son los docentes que componen la organización, a partir de sus propios valores educativos y de sus experiencias profesionales y personales, entre otros aspectos, los que después construyen de forma relativamente autónoma la cultura

propia de su escuela. Cultura que es fruto del devenir histórico de la organización. En realidad, podemos comentar, según las aportaciones de López y Sánchez (2004), que la cultura social influye sobre la cultura organizativa tanto como la cultura organizativa influye sobre la cultura social. Se produce, así, un ajuste permanente entre ambas.

7. Nos dirigimos hacia organizaciones en las que hay que redefinir sus estructuras, funciones y procesos para adaptarse a la diversidad cultural y contextual en la que estamos viviendo.

8. Nos dirigimos hacia organizaciones en la que la organización informal tendrá mucha más relevancia.

9. Nos dirigimos hacia organizaciones que consideran el centro educativo como unidad básica del cambio. La escuela como organización, con su cultura organizativa y clima determinados, se erige en un contexto facilitador clave para cualquier innovación, lo que la convierte en el nicho ecológico natural y más influyente de los proyectos de cambio e innovación educativa. Ahora bien, “el centro como lugar de cambio” está desde la mitad de la década de 1990 sometido a revisión y a una cierta reconceptualización. Bolívar (2004) determina algunos de estos matices:

a. El centro ha de tener como focos principales el mejoramiento de los niveles de aprendizaje de los alumnos, y los procesos de enseñanza de los profesores. El centro ha de ser una organización al servicio de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

b. El cambio en los centros requiere de un contexto propicio (apoyo externo, liderazgo, etc.), pero también de cierta presión para mejorar.

c. Cambiar los modos en que están organizados los centros no se justifica si no hay lugar a una transformación de la enseñanza y el aprendizaje. En función de esta prioridad, en segundo lugar, se harán los cambios organizativos pertinentes, y no al revés.

d. El centro ha de trabajar individualmente, pero también es preciso establecer redes entre los centros, para que se apoyen mutuamente y afronten los problemas planteados.

10. Nos dirigimos hacia organizaciones con nuevas coordenadas de espacio y tiempo (flexibilización de las estructuras espaciales y temporales).

11. Nos dirigimos hacia organizaciones que llegarán a valorarse por el capital intelectual de sus miembros; capital intelectual que está compuesto de capital estructural y capital humano. Según Cantón (2004), el capital intelectual es el que verdaderamente añade valor a las organizaciones.

12. Nos dirigimos hacia organizaciones en las que el aprendizaje y el conocimiento se dan en las propias instituciones, porque las escuelas son tanto lugares de aprendizaje como instituciones generadoras de conocimiento.

13. Nos dirigimos hacia organizaciones tendientes a la gestión del conocimiento (creadoras y difusoras de conocimiento).

Organizaciones que surgieron en la década de los noventa y años 2000 y que, en estos momentos, se consideran como la clave de las organizaciones del futuro. En sentido amplio, la gestión del conocimiento se puede definir como el esfuerzo de una organización por conseguir, organizar, distribuir y compartir los conocimientos entre todos los profesionales. Aceptar esta premisa conlleva a reconocer que gestionar el conocimiento implica contribuir a comprender cómo conseguir organizaciones educativas mejores, a crear procesos y mecanismos de gestión que aceleren los procesos de aprendizaje, la creación, adaptación y difusión del conocimiento, tanto en el centro educativo como entre el centro y su entorno.

14. Nos dirigimos hacia organizaciones que presentarán diferencias entre centros, donde no exista la uniformidad organizativa que hay actualmente. Nos estamos refiriendo a que cada vez más hay centros que tienen jornada continua, horarios más amplios, determinadas actividades extraescolares, entre otras particularidades.

15. Nos dirigimos hacia organizaciones en las que la dimensión estética o su imagen también serán importantes. Por ejemplo, a la hora de matricular a los estudiantes, recabar ayudas o subvenciones, etcétera.

16. Nos dirigimos hacia organizaciones escolares que presentarán una organización de tipo virtual.

17. Nos dirigimos hacia organizaciones que se constituirán como agentes

educadores más integrados en una red global (por ejemplo, las ciudades educadoras o con redes más amplias).

18. Nos dirigimos hacia organizaciones en las que la dirección será colaborativa e innovadora y logrará conducir a la comunidad educativa hacia la consecución del proyecto institucional compartido, al actuar de forma coordinada con los agentes educativos del entorno. Para ello, será crucial el potenciar un liderazgo participativo y transformacional.

La tendencia actual en el campo de la organización escolar es la de identificar al líder transformacional como el liderazgo más importante a desarrollar en las instituciones escolares. Liderazgo que junto con la importancia de las estructuras y la cultura escolar se identifican como las variables más determinantes en los procesos de aprendizaje organizativo, tanto en los centros escolares como en las organizaciones no educativas. Además, es el liderazgo que se propone como modelo en la reestructuración escolar para que las escuelas puedan hacer frente a los desafíos actuales. Esto porque es el líder transformacional quien ayudará a potenciar en el centro un clima de trabajo que favorezca el compromiso de los docentes en un proyecto elaborado en común y, por tanto, compartido. Su trabajo contribuirá a mejorar la capacidad de todos los miembros de la organización para resolver todos los problemas que se le planteen.

En la actualidad y tomando como referente el modelo transformacional,

han emergido en las últimas décadas nuevas ideas en relación con el liderazgo que son dignas de consideración. Por ejemplo, entre las más relevantes destacamos:

- Conley y Goldman (1994) desarrollan la idea del líder educativo como gestor de la energía flotante dentro de la escuela y utilizan el término de liderazgo facilitador. Según estos autores, el liderazgo facilitador incluye comportamientos que ayudan a la organización a cumplir metas que deben ser compartidas, negociadas o complementadas.

- Bryman (1996) nos habla del liderazgo disperso o distribuido que, como su nombre lo indica, se encuentra disperso entre los diferentes miembros del equipo, del centro. Concretamente se define como la capacidad que puede atribuirse no solo a un individuo, sino también a un conjunto de individuos o de unidades organizativas.

- Goleman y otros (2002) nos presentan el liderazgo resonante, un tipo de liderazgo que se sintoniza con los sentimientos de las personas y los encauza en una dirección emocionalmente positiva.

En definitiva, las nuevas formas de organización escolar reclaman un liderazgo asentado en las bases de un modelo transformacional, distribuido, compartido y participativo. En estos rasgos se ha de asentar nuestra idea de liderazgo para poder avanzar hacia la convergencia de un proyecto educativo compartido en nuestros centros escolares. Un liderazgo pedagógico que desde la perspectiva crítica ha de lograr que el

docente se convierta en un profesional reflexivo, que analiza colaborativamente las prácticas escolares vinculadas a los contextos sociales y políticos de referencia.

19. Nos dirigimos hacia organizaciones que han de convertirse en dinamizadoras socioculturales de la comunidad local en las que estén ubicadas y en las que la participación, entendida como la implicación y el compromiso de los distintos actores educativos, ha de constituirse como plataforma o recurso para mejorar el desarrollo del alumnado y como medio para construir una sociedad democrática.

20. Nos dirigimos hacia organizaciones abiertas al entorno, que requieren de sistemas flexibles, del compromiso de toda la comunidad educativa y de la disposición de un proyecto educativo propio y compartido.

No se puede negar que la escuela camina por nuevos senderos. Senderos repletos de incertidumbre, ambigüedad y caos organizacional, en los que la formación del profesorado es fundamental para hacer frente a los cambios vertiginosos de la sociedad actual.

Diseño de la investigación

El diseño de esta investigación se realiza tomando en cuenta un aspecto problemático que está adquiriendo mucho interés en el panorama iberoamericano: la formación del futuro profesional de la educación en las facultades de Magisterio.

El objetivo general de esta investigación es dar voz a los estudiantes universitarios de primer curso de

Magisterio, acerca de cuáles son sus demandas formativas para hacer frente a los desafíos educativos actuales.

- *Población.* Han participado en este estudio 450 estudiantes de primer curso de Magisterio de varias universidades españolas.

- *Instrumento.* Se diseñó un cuestionario de pregunta abierta para indagar cuestiones relativas a las demandas formativas. Además, se plantearon entrevistas representativas a diferentes colectivos de estudiantes, con el objeto de clarificar y profundizar en las diferentes demandas de formación. El cuestionario fue previamente validado por un grupo de expertos (profesorado universitario, asesores de formación del profesorado, inspección educativa, y directores y directoras de centros educativos).

A continuación se describen y argumentan las demandas formativas más destacadas por los participantes que han intervenido en este estudio.

Resultados y discusión

La voz de los sin voz acerca de las demandas formativas y los nuevos desafíos de la profesión docente

La postmodernidad impregna todos los ámbitos de la actividad humana, y tanto la educación como la formación del profesorado no están al margen de su influencia. Como plantea Montero (1996), estamos asistiendo a una situación en la que cada vez se le reclama al profesorado que esté preparado para afrontar cuestiones diferentes de las relacionadas con el “dar clase”, por ejemplo, tareas de gestión, de organización, de atención a la diversidad, a la multiculturalidad, entre otros. Por lo

tanto, a medida que pasa el tiempo y en función de una cultura más cambiante y compleja, “el trabajo de los profesores no solo no se simplifica sino que se intensifica”, es decir, reclama nuevas tareas, nuevas estrategias y conceptos, una adaptación profesional constante.

Además, la sociedad postmoderna caracterizada por el desarrollo de sistemas de producción y manipulación globales y en masa, viene realizando sistemáticamente una labor de erosión en las viejas instituciones de formación cultural, como la familia, la iglesia, y, por supuesto, la propia escuela (Coronel, 1998; Bates, 1992).

A raíz de todo ello, en la actualidad existe una gran variedad de factores que de forma directa e indirecta están condicionando el desarrollo de la profesionalidad docente. Los constantes cambios sociales, propios de la sociedad neoliberal, de carácter altamente capitalista, donde el consumismo reina en todo su esplendor, también se están dejando sentir en la formación de los profesionales. Vivimos momentos de cambios vertiginosos promovidos por el avance incesante de las nuevas tecnologías, por las telecomunicaciones, por las demandas sociales y laborales, por los avances científicos, entre otros, que reclaman una mejor y mayor formación del profesor para ejercer la profesión y responder a los retos que plantea la sociedad.

Por tanto, es prioritaria una formación que dé respuesta a una doble presión: desde el exterior se exige más de las escuelas (padres, medios de comunicación, etc.) y en la propia escuela, cada vez, se hace más difícil

enseñar (conflictos en el aula, elevado índice de fracaso escolar, atención a la diversidad, etc.). Para afrontar estos desafíos es necesario que las escuelas reclamen no solo más autonomía, más recursos, sino también que demanden una formación de calidad para el futuro profesorado.

Para que estos puedan hacer frente a las llamadas culturas híbridas o al multiculturalismo, a las culturas virtuales, a la educación permanente y a la revolución de la eficacia ecológica y energética, se presentan, según la mirada del alumnado universitario participante en esta investigación, las 15 demandas que consideran más importantes.

1. Formación en interculturalidad.

En un mundo globalizado como en el que vivimos, es natural que se produzcan movimientos migratorios. Personas que emigran de forma forzada por las circunstancias de los países de origen; obviamente, se trata de familias que buscan integrarse en la comunidad, y una forma de hacerlo es llevar a sus hijos a las escuelas. Por tanto, la institución escolar ha de prever procesos de planificación de la escolarización, mapa escolar, acogida de alumnado de incorporación tardía, a veces, en pleno curso escolar y, sobre todo, de un aumento notable de la heterogeneidad del alumnado. Con todo ello, de lo que se trata es de acoger a las familias que vienen de otros países con sus hijos, buscando que se incorporen con la máxima normalidad al sistema educativo español, evitando la marginalidad y educándolos en un mundo plural.

Esta gran heterogeneidad de alumnado está suscitando situaciones

problemáticas en los centros que reclaman soluciones tanto organizativas como curriculares creativas que den respuesta a dichas demandas. Este es uno de los principales retos de las sociedades actuales: atender a la diversidad y heterogeneidad de personas, culturas, que cada vez es mayor en nuestras escuelas. Como argumenta Esteve (2003):

Enseñar hoy es algo cualitativamente más difícil de lo que era hace treinta años. Básicamente, porque no tiene el mismo grado de dificultad trabajar con un grupo de niños homogeneizados por la selección que atender al cien por cien de los niños de un país, con el cien por cien de los problemas personales y sociales pendientes (p. 53).

2. El profesorado ha de estar formado para educar a sus alumnos en unas coordenadas nuevas de espacios y tiempos. La escuela ya no es la única que educa, por tanto, el docente tiene que aprovechar los medios que tiene a su alrededor para desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje del discente. Además, muchas veces, las estructuras espacio-temporales que actualmente predominan en las instituciones escolares (aulas, etc.) impiden la proliferación de nuevas culturas organizativas en los centros educativos.

Actualmente, la información comienza a “desinstitucionalizarse”, a escaparse de la escuela, y toda escapada provoca un cierto desorden. A la escuela cada vez le surgen más competidores: los nuevos medios de comunicación, por ejemplo. Medios que dan a la información un formato mucho más atractivo y sugestivo (Apple, 1998). No obstante,

si bien las tecnologías de la información y la comunicación pueden ejercer una competencia desleal a la escuela y al profesorado en su dimensión informativa, no cabe duda de que la educación es algo más complejo que la mera transmisión unidireccional de contenidos.

3. Al profesional hay que formarle para aprender a aprender, para desaprender y reaprender. Actualmente comprender lo que se aprende y aprender a aprender configura dos demandas imprescindibles para la escuela. Se trata, por tanto, de preparar personas autónomas para que busquen la información adecuada. Como argumenta Marcelo (2001):

La mundialización de la economía está ejerciendo una gran influencia en las formas de trabajo y en las habilidades y actitudes que las empresas demandan de los trabajadores. La capacidad y la disposición para sobrevivir, en todos los sentidos, están ahora más que nunca asociados a la capacidad de aprender y a la motivación por aprender (p. 19).

Del mismo modo, Delors (1996), que presidió el debate internacional en la década de los noventa, insiste en la necesidad de desarrollar en los centros el objetivo educativo de “aprender a aprender”. Además de ello, se presentan como recursos principales para los profesionales, los siguientes: la información, los conocimientos y la capacidad para generarlos y manejarlos; siendo la habilidad para aprender, desaprender y reaprender crucial en un mundo en constante cambio y desarrollo.

4. La veloz implantación de las nuevas tecnologías de la información exige una formación al profesional de la educación. Los cambios tecnológicos demandan una determinada escuela, así como, también, un profesorado competente en dichos cambios. Como argumenta Delors (1996, p.14): “las sociedades actuales son de uno y otro modo sociedades de información en las que el desarrollo de las tecnologías pueden crear un entorno cultural y educativo capaz de diversificar las fuentes del conocimiento y del saber” Nuevas tecnologías que deberían de incorporar cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos. Indudablemente, todo ello requiere de un profesional centrado más en el aprendizaje que en la enseñanza. A su vez, requiere de un modelo de enseñanza que, según Marcelo (2001), ha de cambiar desde:

- Una enseñanza general a una enseñanza individualizada.
- Una enseñanza basada en la exposición y explicación a una enseñanza basada en la indagación y la construcción.
- Una estructura competitiva a una estructura cooperativa.
- Programas homogéneos a programas individualizados.
- La primacía del pensamiento verbal a la investigación del pensamiento verbal y visual.

Por tanto, como argumenta Marcelo (2001, p.22), se está demandando un docente como “trabajador del conocimiento, diseñador de ambientes de aprendizaje, con capacidad para rentabilizar los diferentes espacios

o escenarios donde se produce el conocimiento”. Ahora bien, esta forma determinada de entender el rol docente pasa inevitablemente por tratar de hacer patente y crearse la funcionalidad y el valor de las tecnologías para la educación. De entre todas las virtualidades expuestas por Esteve (2003), sobre el uso de la tecnología en la escuela, destacaría básicamente dos: a) enseñan al alumno el valor de lo aprendido, le ayudan a relacionar el nuevo aprendizaje con aprendizajes anteriores e integrar los nuevos aprendizajes en los esquemas conceptuales con los que vive su vida e interpreta los conocimientos del mundo que le rodea; y b) permiten una individualización del aprendizaje, dando lugar a que cada alumno aprenda a su propio ritmo, lo cual es una importante respuesta al problema de la diversidad de niveles en un grupo de alumnos.

5. La sociedad actual está reclamando la redefinición del trabajo del profesor, de su profesión, de su formación y de su desarrollo profesional para lo que hay que formarlos. Se necesita de un profesorado que entienda de forma distinta el aprendizaje, la manera de enseñar, los medios, las tareas a desarrollar, la evaluación, entre otros, y más si cabe, en estos momentos, de convergencia europea, de cambios en los planes de estudio, de reformas educativas. En este sentido, al docente también se le demanda que colabore con sus alumnos en las tareas de selección y organización de contenidos, materiales y modalidades de aprendizaje. Es decir, se demanda una formación inicial que comience ya a preparar a los futuros profesores para los desafíos de la sociedad del conocimiento y para

hacer frente en las aulas a los nuevos problemas y cambios derivados de la sociedad actual. Además se le reclama al docente que sea un profesional de la organización, gestión, dirección y supervisión de instituciones educativas; del asesoramiento y la orientación; del diseño, desarrollo y evaluación de planes de programas y recursos educativos; de evaluación, intervención y atención a la diversidad; y del diseño, desarrollo y evaluación con TIC, entre otros aspectos.

Con todo ello se pone de manifiesto que el profesorado en el contexto postmoderno se enfrenta a una serie de condiciones educativas bien distintas, como pueden ser, por ejemplo: la ampliación y reestructuración de los contenidos escolares, la pérdida de poder en la transmisión de información, la intensificación del trabajo del docente, y muchas otras. Aspectos que están conduciendo al profesor a una reconversión profesional y a una crisis de identidad profesional. Ahora, se le reclama un profesionalismo interactivo que conjugue la individualidad y la colaboración; profesionalismo que, según Marcelo y Esteberanz (1999, p. 28, se entiende como “la capacidad de los individuos y de las instituciones en las que trabajan de desarrollar una actividad de calidad, comprometida con los clientes y en un ambiente de colaboración”). A mi juicio, más que comprometida con los clientes, estaría comprometida con los ciudadanos. Además, como afirma Bolívar (2000), la reconstrucción de la profesionalidad docente solo puede venir de dentro-fuera de la institución escolar.

Si bien los nuevos soportes tecnológicos desempeñan la función

reproductora y transmisora de la información, no pueden sustituir a los docentes en la función de la educación. Especialmente, hoy por hoy es necesario que los profesores aprendan a construir nuevas relaciones con la información, adoptando nuevas funciones próximas a la búsqueda, a la selección, al procesamiento, a la valoración crítica, al descubrimiento, a la investigación e incluso a la creación de nuevos materiales. En estos momentos se necesita de un profesorado que pase de ser el dispensador del saber, a saber cómo encarar un nuevo papel basado en ser: orientador, incitador y promotor, creador, mediador y educador.

6. *A los profesionales hay que formarlos para que estén predispuestos a una revisión crítica de su propia práctica educativa mediante procesos de investigación-acción, reflexión, etcétera.* Cada vez es más necesario dedicar espacios para la reflexión de la práctica docente, puesto que esta facilita comprender más y mejor la actividad educativa realizada. Ello no solo puede facilitarnos la comprensión y la mejora, sino también, el cambio y la formación del propio profesional. En este sentido, Pascual (2006) argumenta que reflexionar resulta imprescindible para quien pretende evolucionar o para quien solo desea comprender y ser un ciudadano consciente.

7. *Un profesorado competente y abierto a los demás compañeros, que aprenda de forma colaborativa, participativa, lo cual supone un abandono del individualismo y el celularismo escolar.* Las nuevas necesidades de reestructuración de los centros demandan un profesorado capaz

de trabajar en equipo, de relacionarse con otros perfiles ocupacionales. De ahí, la necesidad de fomentar en el centro una cultura de colaboración; cultura que nace y se basa en las relaciones espontáneas entre los profesores, no solo vinculadas a la acción docente sino también al tiempo de ocio, por ejemplo. Es así como la vida personal y la vida profesional se entremezclan. Dicha cultura presenta como premisa fundamental la imposibilidad de desarrollar un proyecto de calidad sin contar con un trabajo en común, en el que la ayuda, el respeto y la confianza forman parte de estas relaciones. Por tanto, la cultura de colaboración hace referencia a la construcción en el centro de una perspectiva o marco compartido para discutir, justificar, fundamentar y validar líneas de mejoramiento y actuación en el mismo centro.

Es por ello que, como argumenta Gather Thurler (1994), la cultura de cooperación exige un gran acuerdo sobre los valores educativos, una coherencia entre los objetivos y las prácticas, una apertura de posicionamientos de unos hacia otros, así como también aceptar el desacuerdo e incluso incitarlo en algunas ocasiones. Además, para que esta se pueda desarrollar, ha de ir acompañada por tres condiciones: a) un director competente para facilitar las relaciones en torno a un proyecto; b) un interés de los profesores por dedicar tiempo para el contacto con los otros, y c) una valoración positiva del trabajo en grupo como medio para mejorar la enseñanza (Marchesi y Martín, 2000).

Desde estas premisas se va construyendo en el centro escolar una cultura de colaboración asentada en tres

claras ideas: el diálogo profesional, el análisis crítico de la realidad y la búsqueda conjunta de vías de mejoramiento de la institución escolar. Concretamente, para Escudero (1990, p. 204), una escuela con una cultura colaborativa “define su funcionamiento básico en torno a la realización continuada de procesos de mejora asumidos institucionalmente y está comprometida con la promoción de cierto tipo de actividades: actividades dotadas a encaminar a la institución escolar de una visión compartida de dónde está, dónde quiere ir, y cuáles son las concepciones y principios educativos que quiere promover”

8. *Un profesional que se adapte a las necesidades de la comunidad educativa y al anuncio de un cambio organizativo.* Actualmente como argumenta Castells (1998), estamos asistiendo a un gran cambio organizativo, como lo es el paso de las organizaciones jerárquicas verticales a las organizaciones en red.

Además, las condiciones organizativas que hemos heredado propias de la gestión taylorista en organizaciones burocráticas ya no nos sirven para hacer frente a las condiciones (creatividad, complejidad, continuo cambio, etc.) imperantes en la sociedad postmoderna. Ahora se le solicita al centro una organización escolar más flexible, que pueda hacer frente a los problemas actuales; es decir, una organización que aprende, que está más adaptada al cambio, que toma decisiones conjuntamente, sensibles al entorno y que responda a las necesidades de los implicados (Bolívar, 2000). Por tanto, las organizaciones con futuro serán las que tengan verdaderamente

capacidad para aprender y capacidad de apertura al entorno.

9. *El profesional debe aprender a compartir el conocimiento que transmite con otras instancias y medios sociales.* Al profesional de la educación se le plantea la necesidad de establecer redes y acuerdos de cooperación entre centros y comunidades profesionales con el objeto de potenciar intercambios de conocimientos y experiencias con otras instituciones.

10. *El profesional ha de desarrollar nuevas prácticas alternativas basadas en la verdadera autonomía y colegialidad,* como mecanismos de participación democrática y estructuras organizativas que faciliten y permitan una escuela y organización coherentes con los fines educativos que se persiguen. Por lo tanto, una mayor autonomía incrementará la profesionalidad del docente y su compromiso con la mejora, mediante la participación y colaboración en el centro escolar.

11. *El profesional tiene que estar preparado para educar a todos: la comprensividad.* La escuela comprensiva ha de estar orientada a desarrollar en los alumnos capacidades y actitudes que deberán de ejercer después como ciudadanos en la vida adulta. En este sentido, el profesorado tiene que estar preparado para educar a un alumnado con diversidad de necesidades, intereses y motivaciones. La principal dificultad con la que choca el modelo comprensivo de la educación es cómo dar respuesta al tratamiento de la diversidad de

los discentes. Las soluciones que actualmente se dan en muchos países iberoamericanos frente a la diversidad son las siguientes:

- Permitir la optatividad en la elección de asignaturas, incluida la posibilidad de diferentes niveles de profundización en algunas de ellas.

- Flexibilizar la organización de los centros, propiciando formas diferentes en el agrupamiento de los alumnos, en función de su rendimiento.

- Reforzar los mecanismos de orientación del alumnado y arbitrar recursos de apoyo para asegurar su tratamiento personalizado.

A nuestro juicio, es necesario apostar por los valores propios de la comprensividad, especialmente, en el énfasis por situar los recursos donde más se necesiten y en prestar atención y respeto a las necesidades individuales de cada estudiante.

12. *Un profesional de la educación que esté formado para educar en la ciudadanía.* El profesorado ha de tener la misión, entre otras, de desarrollar la competencia cívica en sus alumnos. Competencia cívica que está constituida, entre otros, por los siguientes atributos: capacidades de tipo cognitivo (capacidad para integrar los conocimientos necesarios para actuar en la vida política), procedimental (las reglas generales del sistema político), motivacional e incluso afectivo (predisposición del alumno a actuar siguiendo una orientación comunitaria, motivado por el sentido

del deber y la responsabilidad). Según Vallespín (2002, p. 100), las virtudes cívicas o democráticas se definen como: “el conjunto de predisposiciones hacia el interés general, que deben estar presentes con la suficiente intensidad y entre un importante número de ciudadanos como para asegurar la reproducción de la democracia”

La escuela como tal ha de crear las condiciones necesarias (gestión democrática del propio centro, participación del alumno en la escuela) para que el discente se vaya formando en y para la ciudadanía. Como dice Gairín (2003), es necesario que crezca una nueva escuela que sea cada vez más abierta y comprometida, autónoma y autóctona, actualizada y crítica, participativa y democrática, así como también, un escenario de oportunidades para todos los ciudadanos, a través de la mejora permanente, el refuerzo de la dirección, el desarrollo profesional de los docentes, y el uso progresivo y socializado de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

13. *Un profesional de la educación que asuma que su formación ha de ser permanente y a lo largo de su vida.* Los docentes han de estar preparados para adaptarse a un mundo de aprendizaje permanente, en el que tendrán que desarrollar su acción en otros espacios formativos a cualquier edad y momento, muy distintos a los puramente sistemas formales de educación. Como comenta Gairín (2003), el profesorado ha de saber adaptarse a los tres subsistemas

de formación actuales: el reglado, el ocupacional y el continuo, así como también a los diversos lugares e instancias formativas (centros de formación profesional, centros de formación ocupacional, programas formativos como escuelas taller, centros de formación en la empresa, programas virtuales, etc.).

14. *Un profesional de la educación que esté abierto a todas las personas y edades.* Tal y como manifiesta el informe Delors (1996), cada vez es más necesaria una educación para toda la vida, en la que el grupo de edades suele ser más diverso y amplio (universidades populares).

15. *El profesional de la educación ha de estar preparado para afrontar un papel en el entorno social y familiar de sus alumnos.* Muchas veces el docente se encuentra ante la ingrata tarea de tener que hacer frente a problemas que le vienen desde fuera de lo que realmente es su profesión. Estamos haciendo referencia al entorno social y familiar del discente (escasez de hábitos, costumbres, pérdida de valores morales, entre otros), lo que está provocando entre los profesionales un malestar docente motivado por una falta de respaldo social y de reconocimiento emocional.

La diversidad de modelos de socialización y de expectativas vitales y de futuro que se generan en la familia y en la sociedad respecto a los niños y adolescentes plantea nuevos retos educativos. A la respuesta a dichos retos no puede dejar de sumarse la escuela, que

debe contribuir a rediseñar una nueva propuesta educativa. El profesional de la educación ha de analizar la nueva realidad con el objeto de contribuir a que las familias y la escuela lleguen a representarse sus respectivas propuestas de educación y logren gestionarlas y coordinarlas conjuntamente para, si cabe, elaborar una propuesta educativa global para los jóvenes y mejor adaptada a los cambios recientes.

Conclusiones

Con base en los resultados obtenidos en esta investigación, se pone de manifiesto que, verdaderamente, el alumno universitario está reclamando que se le forme en todas las dimensiones planteadas anteriormente. Y que, a su vez, la formación en todas ellas les facilitará la adquisición de una serie de competencias básicas que le ayudarán a hacer frente a los actuales desafíos de la profesión docente. Algunas de estas capacidades, por orden prioritario, son:

- Capacidad de aprender.
- Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
- Capacidad de análisis y síntesis.
- Capacidad para adaptarse a las nuevas situaciones.
- Habilidades interpersonales.
- Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad).
- Toma de decisiones.
- Capacidad crítica y autocrítica.
- Habilidades básicas del manejo del ordenador.

- Capacidad de trabajar en equipo interdisciplinario.
- Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio.
- Compromiso ético (valores).
- Conocimientos básicos de la profesión.
- Conocimiento de una segunda lengua.
- Apreciación de la diversidad y multiculturalidad.
- Habilidades de investigación.
- Capacidades docentes que inciden en el desarrollo de:
 - Competencias instrumentales, que incluyen habilidades cognitivas, capacidades metodológicas y habilidades tecnológicas y lingüísticas. Algunas de ellas son: capacidad de análisis y síntesis, análisis y organización, conocimiento de una segunda lengua, resolución de problemas y toma de decisiones, etcétera.
 - Competencias interpersonales, o habilidades individuales que hacen referencia a la capacidad de expresar los propios sentimientos, habilidades críticas y sociales referidas a las relaciones con los demás y al trabajo en equipo. Algunas son las siguientes: habilidad para trabajar en un equipo interdisciplinario, capacidad para comunicarse con expertos de otros ámbitos del conocimiento, facilidad para trabajar en el contexto internacional, disposición para apreciar y valorar la diversidad cultural, entre otras.
- Competencias sistémicas, que conciernen a sistemas completos y para las que es necesario la adquisición primaria de competencias instrumentales e interpersonales. Algunas de ellas son: capacidad para transferir el conocimiento a la práctica, capacidad de aprender (autoaprendizaje), capacidad de adaptación a las nuevas situaciones, capacidad de generación de nuevas ideas, comprensión y aceptación de las culturas y costumbres de otros países, y búsqueda de la calidad en el ejercicio profesional.

En suma, el cambio vertiginoso de la sociedad está demandando un cambio radical en la formación de los profesionales de la educación; una formación que posibilite dar respuesta a todos los desafíos actuales. Los resultados obtenidos en esta investigación ayudarán a replantear los planes de estudio en la titulación de Magisterio en España, con el objetivo de adaptarnos a las demandas del alumnado universitario, procurando siempre formar a profesionales de la educación que aprovechen todas las ocasiones que tienen a su alcance para ser capaces de ejercer su profesión de forma creativa y apasionada con la mejora de la institución escolar. Un reto complejo pero no imposible de lograr.

Referencias bibliográficas

- Aparici, R. (2000). *Nuevas tecnologías: comunicación y educación*. Madrid: UNED
- Apple, M. (1998). El trasfondo ideológico de la educación. Entrevista. *Cuadernos de Pedagogía*, 275.
- Bates, R. (1992). Leadership and school culture. En: AA. VV. *Cultura escolar y desarrollo Organizativo*. Actas del II Congreso Universitario de Organización Escolar. Sevilla: GID. 191-206.
- Beck, P. (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Buenos Aires: Paidós.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2004). El centro como unidad de acción educativa y mejora. En: J. M. Moreno Olmedilla (coord). *Organización y gestión de centros educativos*. Madrid: UNED.
- Bryman, A. (1996). Leadership in organizations. En: S. T. Clegg et al. *Handbook of Organization Studies*. Thousand Oaks: SAGE.
- Cabero, J. (ed.) (2000). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: Síntesis.
- Calatayud Salom, M. A. (2009) *Entresijos de los centros escolares. Desvelarlos para mejorarlos*. Málaga: Aljibe.
- ____ (2008). *La escuela del futuro. Hacia nuevos escenarios*. Madrid: CCS.
- Cantón, I. (2004). *La organización escolar. Normativa y aplicada*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- ____. *Nueva organización escolar en la sociedad del conocimiento*. [En línea] Disponible en <http://www.gestiondelconocimiento.com/documentos2/icanton/escolar.htm>. Consultado el 3 de enero de 2003.

- Castells, M. (1998). *La era de la información. La sociedad red*. Madrid: Alianza.
- Conley, D. y Golman, P. (1994). Ten Propositions for facilitative leadership. En: J. Murphy y K.S. Louis (eds). *Reshaping the Principalship: Insights From Transformational Reform Efforts*. California: Corwin Press.
- Coronel, J. M. (2002). Las culturas organizativas. En: M. J. Carrasco et al. *Organización escolar. Aspectos Básicos para docentes*. Madrid: Grupo Editorial Universitario.
- ___ (1998). *Organizaciones escolares. Nuevas propuestas de análisis e investigación*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Delgado Ruiz, F. (2001). *La escuela pública como agente igualador; o no, en el nuevo escenario social*. En: J. Gimeno (coord). Los retos de la enseñanza pública. Madrid: Akal.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid.: Santillana, Unesco.
- Domínguez, G. y Díaz, E. (2000). El cambio cultural de las organizaciones educativas. En: I. Cantón (coord). *Evaluación, cambio y calidad en las organizaciones educativas*. Buenos Aires: Fundec.
- Escudero, M. (1990). Tendencias actuales de la investigación educativa: los desafíos de la investigación crítica. *Curriculum*, 2, 3-24.
- Esteve, M. (2003). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Paidós: Barcelona.
- Gairin, J. (2005). Mejorar la sociedad, mejorando las organizaciones. En: M. Fernández y M. Gutiérrez (coords). *Organización escolar; profesión docente y entorno comunitario*. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía, Akal.

- ____ (2003). Los procesos de institucionalización en la Formación Profesional en: M. Lorenzo Delgado (coord). *Las nuevas formas de escolarización*. Barcelona: Escuela Española.
- Gather Thurler, M. (1994, oct.-dic.). *Relations professionnelles et cultura des établissements scolaires: au - delà du culte de l'individualisme*, 109, 19-39.
- Goleman, D. (2002). *El líder resonante crea más*. Barcelona: Llasa y Janes.
- ____ (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Lopez, J. y Sánchez, M. (2004). La cultura institucional. En: J. M. Moreno Olmedilla (coord.). *Organización y gestión de centros educativos*. Madrid: UNED.
- Marcelo, C. y Estebaranz, A. (1999). Cultura escolar y cultura profesional: los dilemas del cambio. *Educación*, 24, 47-69.
- Marcelo, C. (2001). *La función docente*. Madrid: Síntesis.
- Marchesi, A. y Martín, E. (2000). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- Montero, L. (1996). Claves para la renovación pedagógica de un modelo de formación del profesorado. En: AA. VV. *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Muñoz- Repiso, M. y Murillo, J. (2003). *Mejorar procesos, mejorar resultados en educación*. Madrid: CIDE, MEC.
- Padilla, A. y Águila, A. (2001). *Las formas organizativas en la economía digital. De la estructura simple a la organización en red y virtual*. Madrid: Rama.
- Pascual, M. (2006). *En qué mundo vivimos. Conversaciones con Manuel Castells*. Madrid: Alianza.
- Senge, P. (1992). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Buenos Aires: Granica.
- Vallespín, F. (2000). *El futuro de la política*. Madrid: Taurus.