



MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

**SEMINARIO SOBRE
PERFECCIONAMIENTO
DEL PROFESORADO**

SUBSECRETARIA DE ORDENACION EDUCATIVA
Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado

50827

**SEMINARIO SOBRE PERFECCIONAMIENTO
DEL
PROFESORADO**



MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
Subsecretaría de Ordenación Educativa
Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado

20 857

SEMINARIO SOBRE PERFECCIONAMIENTO
DEL
PROFESORADO

© Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia
y Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado

Edita: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia
Dep. Legal: M. 37.299 - 1982

I.S.B.N. 84-369-0950-X

Imprime: Comercial Malvar, S. L. - San Leopoldo, 70 - Madrid-29

Impreso en España

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado

INDICE

El Perfeccionamiento del Profesorado a Distancia.

- D. Ricardo Marín Ibáñez.

Formación y Perfeccionamiento de Profesores : Un replanteamiento
cara al futuro.

- D. José Luis González Simancas.

La Función Docente. Aspectos Básicos.

- D. Teofilo Rodriguez Neira.

El Perfeccionamiento del Profesorado de B.U.P. dentro del Seminario
Didáctico : Metodología.

- D. José M^a Requejo Vicente.

- Juana Castro

Reflexiones sobre la formación y el perfeccionamiento del profesorado
de Bachillerato.

- D. José Otero.

Los Seminarios didácticos : Una aproximación a su tipología.

- D. Xavier Paniagua.

Revisión de las expectativas del C.A.P.

- D. Antonio Roca.

Comunicación : La escuela de verano de orientación.

- D. Jerónimo Barranco Navarro

La planificación del perfeccionamiento del profesorado en una comunidad autónoma.

- D. Aurelio Villa

- D^a Carmen Presa

Para una reforma transitoria del C.A.P.

- D. Joaquín Prats.

Plan regional coordinado de perfeccionamiento del profesorado de formación profesional.

- D. Bernardo Martín Mut.

Expectativas del profesorado ante una didáctica basada en la psicología de J. Piaget.

- D. Juan Antonio Bernard Mainar.

Tendencias actuales en el perfeccionamiento del profesorado de idiomas.

- D^a Balbina Ruiz Campuzano.

EL PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO A DISTANCIA

RICARDO MARIN IBAÑEZ.

El profesorado a distancia es un colectivo que necesita de un perfeccionamiento constante...

La cultura en estos tiempos cobra un papel de suma importancia...

Hay que tener presente que el profesor a distancia debe estar al día en la ciencia...

EL PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO A DISTANCIA

RICARDO MARIN IBAÑEZ.

El profesor a distancia debe estar al día en la ciencia...

EL PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO A DISTANCIARICARDO MARIN IBÁÑEZ.

1.- Nadie discute la Universalidad y urgencia de actualizar el profesorado. Se trata de un colectivo que necesita imperiosamente estar al día.

La cultura en avance perenne tiene que pasar en su mayor parte a las nuevas generaciones a través del sistema educativo y no es aventurado afirmar que este no alcanza más calidad de la que tengan sus profesores.

Es ya tópico hablar del progreso exponencial de la ciencia y de la tecnología, y no es raro afirmar que eligiendo algunos indicadores como investigadores o publicaciones, cada diez años se duplica el número de las aportaciones. En la 38ª Conferencia Internacional de Educación celebrada en Ginebra del 10 al 19 de Septiembre de 1981, en el resumen de los informes nacionales, se hace constar que en algún país el número de los científicos se ha duplicado en los últimos siete años. Sin duda todos estos datos habrá que limitarlos a contextos muy concretos y con frecuencia se trata de cifras coyunturales en momentos de expansión, que pronto frenan su crecimiento vertiginoso inicial. Más lo cierto es que resulta difícil mantenerse al día y ofrecer al alumnado -- síntesis válidas y los conceptos claves que le permitan dialogar y criticar profundizadamente un medio socio-cultural donde la -- abundancia de informaciones es tal que ya se empieza a caracterizar nuestro tiempo como "la era de la información".

En la Recomendación nº 69 de la Conferencia Internacional de Educación correspondiente al año 1975 sobre "La evolución del personal docente y consecuencias de esa evolución en la forma ción profesional previa y en ejercicio", en el punto 10 se afirma: "Dada la constante renovación y evolución de los conocimientos ge nerales y pedagógicos, y las incesantes modificaciones que se producen en los sistemas de educación y el carácter cada vez más --- creador que las actividades pedagógicas, no parece posible equi--- par a los futuros maestros o profesores con unos conocimientos -- teóricos y prácticos, que basten para toda su vida profesional. - Por ello la preparación inicial para la profesión, o sea la educa ción y la formación previas al servicio deberían considerarse como una primera fase esencial del proceso de educación permanente del personal docente."

En el mismo documento en el punto 14 se establecen los requisitos para que la educación permanente del profesorado pueda alcanzar los objetivos ambiciosos que todos reclaman. Las dos pri meras son:

- "a). La continuidad, con objeto de que el personal docente esté -- constantemente al corriente de la evolución del sistema de -- educación y de las investigaciones sobre educación y amplíe - sus conocimientos teóricos y prácticos en sus sectores especí fic os.
- b). La globalidad, que abarque a todos los que participan en el - proceso de educación: las diversas categorías de personal do cente."

La fórmula tradicional es insuficiente para responder - al inevitable desafío de la educación permanente del profesorado, con objeto de que "abarque a todos" y tenerlos "constantemente al corriente". No podemos quedar reducidos exclusivamente a la res puesta clásica de los cursos presenciales, cuyas graves limitacio nes (espaciales, temporales, económicas y de eficacia) les impi--- den cumplir los requisitos de continuidad y totalidad.

Son bien patentes las dificultades espaciales, mayores cuando las distancias son más largas. El profesorado para asistir a los cursos presenciales tienen que desplazarse. La lejanía es una dificultad prácticamente insalvable. Exigir largos viajes -- tras agotadoras jornadas, implica que la mayor parte del profesorado no puede utilizar las aulas universitarias como una vía normal para su perfeccionamiento.

Y esto no sólo en las zonas rurales, geográficamente -- alejadas de los centros donde habitualmente se imparten los cursos, sino incluso en las grandes ciudades donde desplazarse ---- es una verdadera aventura, aún en el caso de que se disponga de vehículo propio.

Quizá más graves aún que las razones espaciales sean -- las dificultades de tipo temporal. El profesorado no puede abandonar su puesto de trabajo para asistir a los clases. Existen los cursos nocturnos a los que puede acceder una población limitada, no demasiado distante y libre de otras ocupaciones profesionales y familiares. Establecer un calendario y un horario que sea válido para todo un colectivo del profesorado resulta prácticamente -- imposible.

Hay una razón de tipo económico que frena la participación en los cursos. Si los alumnos gozan de becas o al menos de gastos de desplazamiento, hay que limitar el número de los asistentes drásticamente por evidentes razones presupuestarias. Cursos de 20, 25 ó 30 alumnos son frecuentes y normalmente no se puede ir mucho más allá.

Cuando los gastos corren a cargo de los cursillistas el problema no es menos agudo. El profesorado no goza de una situación tan desahogada como para que la mayor parte se permita el lujo de habituales gastos suplementarios.

Cuando se quiere analizar la eficacia de los cursos presenciales nos encontramos con resultados poco esperanzadores. Tanto en los que organizan los Institutos de Ciencias de la Educación como en los que montan otras instituciones públicas o privadas, es poco frecuente que haya una rigurosa evaluación en la que se constate si se alcanzaron los objetivos programados. Lo frecuente es que los alumnos a través de una encuesta final evalúen al profesorado, el material recibido, o la metodología puesta en juego, pero comprobar si ellos adquirieron los conocimientos, hábitos y actitudes que contribuirán a mejorar la calidad de la educación es algo que habitualmente no tiene lugar en los cursos de perfeccionamiento del profesorado. Se puede hablar, sin ser tachado de críticos, de una eficacia dudosa, incomprobada o escasamente detectada.

Y aún convendría consignar un hecho no desdeñable en cuanto a la población que sigue los cursos. Es frecuente que asistan aquellos que ya han participado en actividades de perfeccionamiento. Se suele incidir reiterativamente sobre una población limitada. Se actualiza a los que están más al día, a los que tienen mayor interés o a los que están acumulando certificados para su promoción profesional, tengan o no interés por el contenido concreto del curso.

Ante esa realidad descorazonadora no hay más remedio -- que ampliar las alternativas del perfeccionamiento del profesorado.

2.- La enseñanza a distancia en sus varias modalidades ofrece unas posibilidades que ya no pueden ser marginadas. La primera es la superación de las barreras espaciales. Los mensajes ya no quedan circunscritos por las paredes del aula. Una emisión de radio y televisión llega a los rincones más distantes con la misma nitidez que en el lugar de emisión. La clase viaja y se difunde hasta llegar a cada uno dondequiera que esté. Ya no es un problema la dimensión de las aulas. Edificar centros docentes y amueblarlos para que al menos disponga cada cual de su asiento, ya no es el tema primero condicionante de todo lo demás.

La calidad de los mensajes ya no depende del buen momento del profesor y de su preparación remota o inmediata, pues normalmente han sido cuidadosamente diseñados, elaborados y contactados antes de su difusión general. Es el paso de una concepción individual, artesanal a un sistema industrial. Así como en la enseñanza presencial el éxito se juega en la calidad del profesor que lo imparte, en cambio en la enseñanza a distancia la eficacia queda garantizada sobre todo por la calidad de los materiales. Una vez elaborado el material impreso o las grabaciones en el magnetófono o en video, se puede reiterar cuantas veces se desee. Los problemas del tiempo y del espacio han quedado reducidos a que el material sea asequible. Su utilización, con muy pocas limitaciones depende del usuario.

Un rasgo fundamental en la enseñanza a distancia es que estimula el estudio independiente. El alumno fuera de la tutela inmediata del profesor tiene que graduar su tiempo, estimular su interés por las materias, resolver sus dudas personalmente, alejar los estímulos distractores, trazarse un horario, buscar un rincón adecuado y comprometerse con su tarea sin necesidad de condiciones institucionales.



Se ha dicho que la educación debe desembocar en una exigente autoeducación y el aprendizaje en una permanente disposición y voluntad de autoaprendizaje. La enseñanza a distancia no puede concebirse sin esta activa participación y este compromiso responsable del alumno para elevar su nivel cultural.

3.- Sin embargo conviene evitar expectativas desorbitadas y conceder, sin más, todas las ventajas a la enseñanza a distancia. Tiene indudables desventajas respecto a la enseñanza presencial. En ésta importan no solamente las informaciones que facilita el profesor sino la personalidad de éste. La clase ofrece -- ocasión para una actividad espontánea y para formulaciones adaptadas al momento concreto en que se imparte y que pudieran resultar inadecuadas y hasta contraproducentes vertidas a un material que va a ser recibido por un público heterogéneo, en las circunstancias más variadas, en la teleenseñanza.

Tan importante o más que ésta adaptación a las enseñanzas aquí y ahora, es el carácter bidireccional de la enseñanza presencial, el "feed-back" permanente entre profesores y alumnos, la posibilidad del diálogo o al menos de comprobar de un modo más o menos intuitivo el grado de interés de la clase. Las respuestas -- indican que puede continuarse en la misma dirección y ritmo, o conviene detener la marcha de la clase para atender a fallos e incomprensiones.

La rigidez de los mensajes, su carácter masivo, dirigido a una vasta audiencia cuyo común denominador no siempre es --- bien conocido, su unidireccionalidad, no son ciertamente valores positivos de la enseñanza a distancia.



Los grandes principios de la educación contemporánea, -- por todos suscritos, de la actividad y de la personalización, tienen más fácil aplicación ante el profesor que en la enseñanza a distancia. Los mensajes colectivos en la tele-enseñanza parecen -- invitar más a una pasiva recepción y es más difícil que se adapten a la capacidad, interés y estilo de aprendizaje, de ese vasto e inconcreto alumnado.

Por supuesto no se pueden generalizar las afirmaciones y atribuir todas estas virtudes a la enseñanza presencial. Un texto de enseñanza programada puede adaptarse mejor al ritmo personal de trabajo que una clase magistral. La enseñanza a través del computador puede diagnosticar mejor el punto de partida del alumno, indicar sus zonas más débiles y remitirle a la documentación adecuada. El teléfono ofrece una comunicación bidireccional de la que hacemos uso cotidianamente aunque esté prácticamente sin utilizar en la enseñanza. Y un magnetófono repite la lección del idioma extranjero con una paciencia y precisión como sería imposible exigir a ningún docente.

En cualquier caso lo ideal es conjugar las ventajas de la enseñanza presencial y a distancia y en ésta utilizar no sólo un medio sino un auténtico "sistema multimedia". Sin embargo esta afirmación general, que todos suscribirían, es más bien un desafío y un camino o un abanico de caminos a explorar y explotar, -- que una solución lista para su inmediata aplicación.

Pero antes de analizar, siquiera sea someramente, las múltiples posibilidades y las no pocas limitaciones de los diversos medios que suelen utilizarse en la educación a distancia, pasemos a estudiar las realizaciones en el ámbito nacional y en el internacional, pues la mejor constatación de que algo es posible es su realidad. Lo cual no da resuelto, sin más, el problema de su transferencia a otras situaciones, pero puede evitarnos ensa--

yos innecesarios. Hay que aprovechar logros cuyo desdén sería peligroso a la hora de diseñar nuevas vías y soluciones para el problema del perfeccionamiento del profesorado.

4.- Vamos a considerar rápidamente las experiencias españolas de educación a distancia y aunque la mayor parte de ellas no ha contemplado explícitamente el tema del perfeccionamiento -- del profesorado, nos van a facilitar informaciones de un alto valor para diseñar una política y una programación de la actualización de los docentes, utilizando los medios de comunicación social.

Estas experiencias han cubierto todos los niveles del sistema educativo. La educación permanente ha sido el objetivo -- principal de Radio E.C.C.A.; la Educación Básica es atendida por el Centro Nacional de Educación Básica a Distancia; la Enseñanza Media por el Instituto de Bachillerato a Distancia; la Enseñanza Superior por la Universidad Nacional de Educación a Distancia y -- dentro de ella conviene destacar el "Programa Nacional de Especialización y Perfeccionamiento del Profesorado de Educación General Básica". Y aún habría que añadir dos proyectos experimentales en Canarias: "TELECAN", destinado a toda la población del Archipiélago y el "Hilo Cultural" centrado en la enseñanza de idiomas como apoyo a los alumnos de la segunda etapa de Educación General Básica.

4.1. En el año 1965 iniciaba sus cursos en la Emisora Cultural Canaria (Radio ECCA), el "Centro ECCA de Educación Permanente de Adultos". Dentro del vasto ámbito de la educación de adultos contempló dos vertientes fundamentales: la alfabetización y la preparación para actividades profesionales del sector terciario, concretamente inglés y contabilidad. Posteriormente ha ido ampliando sus actividades a la Educación General Básica para quienes ya sobrepasaron la edad escolar y que de

seaban adquirir el título de Graduado Escolar. El impacto ha sido extraordinario. Tratándose de una emisora destinada exclusivamente a la educación y tareas culturales, ha sido la de máxima audiencia en el archipiélago canario. El alumnado desde su fundación hasta hoy sobrepasa los 200.000. En el curso actual la matrícula sobrepasa los 40.000.

Los cursos de Radio ECCA tienen una metodología específica que ha tenido un fuerte impacto en Hispanoamérica. Ha sido adoptado por radio Santamaría en la República Dominicana, por los Institutos Radiofónicos Fe y Alegría (IRFA) tanto en Venezuela como en Bolivia el Instituto Costarricense de Educación Radiofónica (ICER) y desde hace poco en Guatemala y el Ecuador.

El método ECCA descansa en tres elementos estrechamente unidos de tal manera que resulta difícil prescindir de alguno de ellos: la emisión radiofónica, el esquema de trabajo y la tutoría personal. La emisión tiene el carácter de una clase improvisada siguiendo el guión o esquema de trabajo cuyos puntos se van comentando aclarando y ejemplificando. Se intercalan los silencios necesarios para que el alumno vaya dando las respuestas en su propio esquema. Así se evita el carácter pasivo que suelen tener las enseñanzas radiofónicas.

La tutoría presencial tiene un ritmo semanal. Los maestros tutores, profesores de Educación Básica atienden un día a la semana a los alumnos de los que recogen los esquemas, los corrigen, les entregan el material de la semana próxima, resuelven sus dudas, les motivan y orientan su aprendizaje.

4.2. En 1963 se fundaba el "Centro Nacional de Enseñanza Media -- por Radio y TV". 5 años más tarde se convertía en el "Instituto Nacional de Enseñanza Media a Distancia" y en 1975 sufrió una nueva remodelación que dió lugar al actual "Instituto de Bachillerato a Distancia" (INBAD).

Aunque se emplean las emisiones por radio a través de las cuales se emiten algunas clases del programa total, de hecho se trata de una enseñanza por correspondencia completa da con algunos momentos tutoriales y coronada por los exámenes presenciales que se realizan en los Institutos donde se han inscrito los alumnos. Conviene destacar que desde el primer momento han sido atendidos alumnos en el extranjero. Alemania, Francia, Bélgica, Holanda, Italia, Inglaterra y hasta el Canadá cuenta con alumnos de nuestra enseñanza media a distancia. Entre los cursos 1963-64 y 1971-72 la matrícula acumulada sumó 161.377 alumnos, de los cuales 38.173 correspondían al extranjero. En el curso 1976 el número de alumnos inscritos era de 25.000.

4.3. En el año 1972 se creaba la Universidad Nacional de Educación a Distancia. La Ley General de Educación de 1970 en su artículo 47.1 dice. "A fin de ofrecer oportunidades de proseguir estudios a quienes no puedan asistir regularmente a los Centros ordinarios o seguir los calendarios y horarios regulares, el Ministerio de Educación y Ciencia, oídos los Organismos competentes, reglamentará las modalidades de enseñanza por correspondencia radio y TV. Por Decreto 1.106 de 1977 se creó la Comisión Gestora de la UNED, en cuyo documento se consignan sus objetivos: "La necesidad de ampliar las posibilidades de acceso a la educación universitaria aconseja la institucionalización, dentro del sistema educativo, de un método de enseñanza impartida a distancia, por la utilización de aquellos medios técnicos que, en cada momento, resulten -

idóneos para que la Universidad pueda extender su acción a - sectores de la población que actualmente por razones de índole diversas, carecen de oportunidades o tienen dificultades graves para cursar estudios universitarios. Y en el Decreto fundacional de la UNED, 2.310 de 1972 en su preámbulo se --- afirma: "La necesidad de desarrollar uno de los principios - básicos de la reforma educativa, el de la igualdad de oportu- nidades, obliga a instrumentar los medios que faciliten el - acceso a la educación superior a todos aquellos que, por ra- zones de residencia, obligaciones laborales o cualesquiera - otras, no pueden frecuentar las aulas universitarias".

En el curso escolar 1980-81 la matrícula ascendió a --- 66.321. Las emisiones se efectúan a través del tercer pro- grama de radionacional de España que retransmiten 54 emiso- ras. El horario diario se extiende desde las 20 a las 22,30 excepto domingos, considerable si se compara con emisiones - de otros países y por su amplia cobertura, pero que resulta - insuficiente para más de doscientos cincuenta cursos univer- sitarios.

El siguiente cuadro elaborado por el Instituto de Cien- cias de la Educación y publicado en 1981: "La UNED y sus alum- nos" (página 87) es una prueba de esta escasa utilización de la radio, si bien se observa un progreso en los últimos años:

OYENTES DE LAS EMISIONES DE LA UNED

Frecuencia	1976	1970-80
A Diario.	3	4
Más de una vez por semana	14	21
Semanalmente	3	5
Varias veces al mes	4	4
De vez en cuando	14	30
Sólo alguna vez	5	15
Nunca	71	11

	Frecuencia	1976	1970-80
No las conocía		-	4
No contesta		1	4
TOTAL		100	100

Conviene subrayar que en el curso 80-81 más de 500 alumnos cursaban sus estudios en la UNED desde el extranjero, en 35 países distribuidos por los 5 continentes.

Una pieza esencial dentro de la UNED son los Centros -- Asociados, en los cuales el alumno realiza las pruebas pre-- senciales, puede consultar el material didáctico que necesite y recibe asistencia tutorial. En la actualidad funcionan 52 Centros Asociados. En ellos incluso se imparten ense-- ñanzas, cuando un número suficiente de alumnos lo necesita.

Otro aspecto singular de la UNED es la institucionaliza-- ción de las consultas telefónicas, iniciada a título experi-- mental en 1976. El teléfono permite un contacto directo con el profesor, si bien conviene registrar que por el momento es un medio infrautilizado y que se emplea fundamentalmente para realizar consultas de carácter administrativo.

- 4.4. El Programa Nacional de Especialización y Perfeccionamiento del Profesorado de E.G.B. (PRONEP-EGB) comenzó en 1974 su -- planificación y sus cursos se iniciaron en 1976. Hasta el -- año escolar 1981-82 han sido atendidos 41.326 alumnos de los cuales 9.702 corresponde a la educación pre-escolar, 2.500 a la primera etapa de Básica, 10.594 al área filológica, 7.795 a la de matemáticas, 5.407 a la de ciencias sociales, 1.353 a la de educación física, 1.075 a la de Música, 1.081 a la -- de pretecnología y 1.078 a la de expresión plástica. Aparte del material didáctico que es la pieza clave en la educación

a distancia, hay que destacar los momentos de relación personal. Por una parte están los Círculos de Colaboración pedagógica. Mensualmente en las capitales de provincia se reúnen - profesores y alumnos para intercambiar sus experiencias. Además se realizan convivencias durante las vacaciones, que duran de 3 a 15 días, con carácter de internado. Estos contactos personales no sólo con los profesores sino de los alumnos entre sí, facilitan un intercambio fecundo de experiencias, más valiosas por tratarse de profesionales que suelen encontrarse con similares problemas.

- 4.5. El Centro Nacional de Educación Básica a Distancia (CENENAD) se creó en 1976. A semejanza de la UNED cuenta con una red de Colegios Nacionales de EGB que han sido seleccionados como Centros Colaboradores. También Centros Adscritos que ofrecen especiales ayudas para las enseñanzas de EGB entre el personal de las correspondientes instituciones. Hay Centros Adscritos en el Ejército, Policía Nacional, Correos y empresas como RENFE, Dragados, Michelin, o Renault. El CENENAD atiende a los adultos que quieren obtener el título de Graduado Escolar o el Certificado de Escolaridad, así como a los niños que, por razones de salud u otras, les sea imposible la asistencia a los centros. Unos 13.000 alumnos estaban inscritos ya en el primer curso, el 82% de los cuales eran adultos.
- 4.6. El proyecto TELECAN comenzó en 1978 en el ICE de la Universidad de La Laguna y está destinado a la enseñanza de idiomas (alemán, francés e inglés) a toda la población de las islas Canarias dada su urgente necesidad en el archipiélago, donde las actividades turísticas y comerciales tienen un carácter prioritario y obligan a una relación constante con el extranjero. Quizá lo más singular del proyecto TELECAN reside en el empleo masivo, regular y simultáneo de la prensa y la radio

Coordinados por la Universidad de la Laguna se han integrado en el proyecto casi todos los medios de información de masas del archipiélago. Siete diarios y nueve emisoras de radio actúan en perfecta coordinación. Los martes, miércoles y jueves aparece el texto del idioma extranjero en la prensa y al día siguiente se transmite por la radio la misma lección. La distribución entre los diversos medios de comunicación permite que toda la población en cualquier lugar y a lo largo de todo el día pueda seguir los cursos. Aunque la mayor parte del alumnado los aprovecha de un modo libre, sin control los que desean obtener el certificado correspondiente del ICE -- mandan desde sus domicilios la solicitud de inscripción, los ejercicios a distancia y rinden pruebas presenciales al final del curso.

4.7. Proyecto Hilo Cultural. Con él se ha pretendido ayudar a las escuelas en el área del idioma extranjero y concretamente en el inglés. Se ha instalado el Hilo Musical en 42 colegios nacionales en Las Palmas de Gran Canaria y en Sta. Cruz de Tenerife. El Hilo Musical emite los idiomas inglés, francés y alemán en los niveles elemental, medio y superior, durante 19 horas, desde las 7 de la mañana hasta las 2 de la madrugada. La transmisión a través del hilo telefónico evita todo tipo de interferencias y además los aparatos tienen prevista la conexión para las grabaciones. El problema mayor es de la duplicidad de cursos para el alumnado, el que utilizan en las aulas y el que transmite Hilo Cultural, que es el de la BBC de Londres. La experiencia es similar a la de los otros medios utilizados por la educación a distancia: está infrautilizado. El profesorado carece de experiencia en su manejo y esta falta de hábito produce desajustes, reservas y en cualquier caso un aprovechamiento inadecuado o insuficiente.

5.- Las experiencias extramjeras son abundantes y sólo vamos a citar algunas a título de ejemplo. En general han nacido con motivo de la reforma del sistema educativo, o de un determinado nivel o de los planes y programas de estudios, lo que obliga a una puesta al día del profesorado.

5.1. La Radio Televisión Universitaria para Profesores en Polonia. Tras la reforma del sistema educativo de 1973 todo el profesorado tenía que cursar estudios universitarios. Con tal motivo se preparó el reciclaje de todos aquellos que no habían superado el nivel de estudios secundarios. En Enero de 1974, comenzó la Radio-Televisión Universitaria para Profesores, con objeto de atender a los docentes en sus puestos de trabajo. Se comenzó por pedagogía, psicología, filosofía, ciencia política y matemáticas. Gracias a los diversos sistemas de educación a distancia unos 40.000 enseñantes pueden ser atendidos anualmente en estas tareas de perfeccionamiento, que supervisa e integra el Instituto de Educación de Profesores. Con los sistemas presenciales no hubiera habido modo de responder a tal demanda.

5.2. La Universidad de Turku en Finlandia inició una interesante experiencia con motivo de la reforma educativa. En 1978 el Consejo Nacional de Educación programó los cursos para preparar al profesorado para desempeñar la nueva Educación Básica de 9 años. Se pensó en el reciclaje de 40.000 profesores pero el sistema tradicional de cursos presenciales era demasiado costoso. Con tal motivo se iniciaron cursos por radio, televisión apoyados por manuales y completados con algunos seminarios. Lo interesante de esta experiencia es que entre los objetivos figuraban los cambios de actitudes hacia la reforma escolar.

Se ha dicho que la enseñanza a distancia produce simi-- lar resultado a la presencial cuando se trata de informacio-- nes, y de conocimientos teóricos. Se desconfiaba más de su - eficacia en cuanto a los cambios de actitudes. Se sometió a investigación esta variable, entre los profesores que seguía el curso y aquellos que no lo seguían y se pudieron compro-- bar cambios positivos en las actitudes hacia la reforma.

5.3. En la obra "La Radio Escolar en Europa" (1980), coeditada -- por Radio Nacional de España, recoge la documentación de la "Conferencia Europea de Radio Escolar" que tuvo lugar en Mu-- nich (Alemania) en 1977. Los siguientes países citan de una manera explícita que emiten programas dirigidos para el perfeccionamiento del profesorado: Austria, Chipre, Finlandia, Hungría, Países Bajos, Suiza. Sin embargo como la mayor parte de los programas educativos, están destinados a las mate-- rias y actividades de la enseñanza primaria y en menor pro-- porción de la media, las informaciones, los materiales y has-- ta los procedimientos didácticos utilizados contribuyen a me-- jorar la preparación y eficiencia del profesorado.

5.4. La Universidad Abierta de Gran Bretaña. Comenzó a mediados - de los años sesenta, aunque sus primeros cursos no aparecían de una manera regular hasta el comienzo de la década siguien-- te. Gran parte de su alumnado son profesores que gracias a - ella tienen un medio de actualización, perfeccionamiento y - promoción. Anualmente trasmite más de mil programas por radi y otros tantos por televisión. Se ha estudiado el tiempo que dedica el alumno semanalmente a los cursos a distancia. En - principio se contaba con unas 10 horas de trabajo semanales - pero con frecuencia la cifra sube hasta 15, incluyendo las - sesiones tutoriales, las actividades presenciales en vacacio-- nes, el trabajo en casa y la recepción de las emisiones de -

televisión y radio, concretamente ésta última suelen ocupar un 5% del total de trabajo del estudiante.

- 5.5. Como colofón de esta rápida y forzosamente limitada enumeración de la formación a distancia recordemos el "Coloquio sobre la Educación a Distancia para actualizar los conocimientos a nivel post-universitario" celebrado en Madrid del 25 - al 28 de Noviembre de 1980.

El documento del trabajo fué elaborado por el profesor B. Holmberg. Transcribimos unos párrafos que por su actualidad, la autoridad de quien los formula así como por la de la organización que convocó el coloquio (UNESCO/Centro Europeo para la Enseñanza Superior), tiene singular relevancia. "Experiencias hechas en las Universidades de Enseñanza a Distancia en los años 70, los servicios de cursos populares de las Universidades de Australia, Canadá, Estados Unidos y otros - cursos durante las últimas décadas y anteriormente (Mackenzie y Christensen, 1971), así como diversas escuelas públicas y privadas de cursos por correspondencia a partir de la segunda mitad del siglo XIX (Sommer 1965, Mathieson 1971, Glatte y Wedell 1971) han demostrado que la enseñanza a distancia tiene una potenciabilidad particular en el campo cognoscitivo unido a la adquisición de conocimientos intelectuales (Childs 1965 y 1971, Granholm 1971), que puede permitir la obtención de competencias psicomotrices (por ejemplo, --- aquellas relacionadas con la literatura, la mecanografía y el dibujo), por el contrario, no es segura la eficacia de la enseñanza a distancia en el campo afectivo unido a las emociones y actos que engloba la socialización.

La enseñanza a distancia permite al estudiante post-universitario elegir el lugar y el momento que le convienen.

Aparte del interés ligado al estudio individual, es una forma de trabajo frecuentemente preferida por personas altamente cualificadas (ver Moore 1977) y por el hecho de que esta forma de enseñanza puede unirse conjuntamente a un trabajo remunerado, su rentabilidad general la demuestra interesante. Por ejemplo, se ha comprobado que un proyecto de formación de profesores de matemáticas, que ha sido seguido con éxito por unos 50.000 profesores activos desde 1969 hasta 1971, no ha costado más que el 3% del costo de un programa paralelo de estudio "en un sitio determinado", (proyecto sueco Delta, Holmberg 1973)".

6.- Es reconocido por todos que el perfeccionamiento del profesorado a distancia exige implantar un sistema multimedia. Veamos cada uno de sus elementos:

6.1. El material escolar. Es el punto decisivo en los cursos a distancia. En los presenciales lo primero es buscar las aulas adecuadas y el profesorado idóneo, el cual será responsable de la programación adaptando los contenidos, la metodología, las actividades y los procedimientos de evaluación a los objetivos trazados. En los cursos a distancia lo fundamental son los materiales variados y progresivamente diversificados, verbales e icónicos, grabaciones en cassette, video cassette, videodisco, etc. Desde el ángulo didáctico se trata de textos, guías didácticas, materiales para autoevaluación, etc. En cualquier caso es el punto decisivo que nunca puede ser dejado a la improvisación. Por eso no es infrecuente que entre la planificación de las enseñanzas a distancia y el comienzo formal de los cursos medie un plazo que no suele ser inferior a los dos años, como ha acontecido entre nosotros con el CENEBA, o el PRONEP, EGB. A veces esos plazos pueden acortarse pero en este caso más que elaborar materia-

les de nueva factura, la tarea clave ha consistido en seleccionar los más válidos y adecuados. Esto es un punto importante. Cuando existe tal cúmulo de materiales que ya es un problema el adecuado conocimiento de cuanto se ha hecho, no siempre es la mejor medida ponerse a trabajar de nuevo sobre un tema trillado y en el que reconocidas autoridades han producido instrumentos de alta calidad. Por supuesto es difícil que todas las circunstancias se repitan y podamos adoptar integramente por muy alta que sea su calidad, pero aunque haya que seleccionar, y añadir documentos complementarios, no es buena medida ignorar o desaprovechar tantos esfuerzos, algunos de los cuales resolvieron casi todos los problemas con que nos enfrentamos. Tal vez una adecuada combinación de materiales producidos de nuevo y otros reproducidos, adaptados sea la fórmula más válida.

- 6.2. Los medios de comunicación social poseen grandes virtualidades para la difusión de los mensajes, que la enseñanza a distancia ha solido aprovechar.

La radio ha sido la de más temprano uso. Ya desde los primeros años en la década de los 20, cuando rápidamente se impuso en casi todos los países, fue utilizada para la enseñanza, junto a su tradicional empleo como distracción, información y cultura. Más tardíamente se iniciaron departamentos sectores y hasta escuelas radiofónicas, pero tanto en su función de sustitución al profesorado (así, la escuela del Aire en Australia) como cuando ha acudido a las aulas en apoyo directo de las materias del curriculum, lo cual ha acontecido en mayor o menor escala en todos los países, o cuando facilita materiales conectados con el currículum pero no programados para tal uso, como una ventana abierta al mundo de la actualidad; en todos estos casos ha prestado una función importante al sistema educativo, más de tipo cualitativo que cuan

titativo. A pesar de esta contribución a la calidad de la enseñanza ha tenido sin embargo un escaso empleo, basta observar el número de alumnos atendidos y las zonas del currículum a las que ha prestado su apoyo.

La Televisión que nació en la década de los 50, tuvo así mismo un temprano empleo en educación. Su uso es más restringido que la radio aunque siempre que se puede optar entre los dos medios, las preferencias por la TV son indudables. La TV resulta mucho más cara. Ya se contemple la elaboración de los programas, la emisión o la recepción, los costes están entre las 10 y 20 veces más en la TV que en la radio. Por otra parte resulta mucho más fácil montar una emisora de radio y el transistor para poder recoger sus emisiones puede acompañarnos a cualquier parte.

También la prensa aparte de su intrínseco valor natural ha sido aprovechada para tareas pedagógicas. Recordemos los cursos de idiomas. Los suplementos dominicales de no pocos periódicos y las revistas profesionales, son un medio al que se recurre constantemente.

La utilización de los satélites para alcanzar grandes zonas, especialmente cuando hay una población dispersa, está cumpliendo un papel de primera mano. Recordemos en la India el "Satellite Instructional Televisión Experiment" (SITE) y en EE.UU. al ATS-6 que comenzó en 1974 y cubre la zona occidental de Norteamérica, desde las Montañas Rocosas hasta Alaska.

El correo ha sido entre los medios de comunicación social, el de uso más tradicional y sigue siendo todavía una parte sustantiva y en no pocos casos exclusiva en muchas instituciones de enseñanza a distancia. Por supuesto cuanto más costoso es el medio requiere una programación más cuida-

dosa de los costes y de las funciones a desempeñar, junto a los otros medios en la educación a distancia.

El computador está jugando también un papel creciente y el minicomputador dilata sus posibilidades hasta límites insospechados hace muy poco. El ICE de la Universidad Politécnica de Madrid ha desarrollado cursos para el reciclaje del profesorado de EGB en Matemáticas, en donde el computador ha sido integrado en determinados momentos instructivos y especialmente para la autoevaluación de los alumnos, con excelentes resultados.

Cualesquiera avances tecnológicos en los medios de comunicación social debe ser estudiado, experimentado, evaluado y utilizado en la medida en que resulte rentable.

Quizá convenga subrayar el valor del teléfono que puede prestar una relación instantánea, bidireccional, de la que tan necesitado está el alumno que tiene que luchar en soledad contra los estímulos que distraen, con una motivación no siempre elevada y las dificultades intrínsecas de unos contenidos para cuya asimilación no suele tener las bases e instrumentos adecuados. El teléfono puede prestar una ayuda inapreciable para otro tipo de situaciones didácticas. La "Lec-ción Magistral por teléfono" puede traer al aula la voz y la presencia de un profesorado que por otra vía resultaba difícil o imposible y la "Telereunión" permite la actuación cuasi presencial de docentes y discentes situados en localidades distintas y que en el caso del video-teléfono produce el mismo efecto que la simultaneidad espacial.

6.3. No basta con la adecuada utilización de los medios. La enseñanza a distancia se enfrenta siempre con el desafío de flexibilizar sus contenidos y adaptarlos a las desiguales capacidades y dispares empeños de un alumnado heterogéneo. Los currículos organizados por rígidos cursos anuales van dando lugar a enseñanzas modulares. Los contenidos se dividen en unidades didácticas, capitalizables, créditos, etc., que permiten múltiples articulaciones. Estas son mucho más difíciles de organizar en el caso de las enseñanzas presenciales, donde las limitaciones impuestas por el tamaño de las aulas, el número de profesores disponibles y el horario del centro, no permite el casi ilimitado número de combinaciones que pueden darse en las enseñanzas a distancia, donde cada cual puede elegir, como a la carta, el propio "menú" pedagógico, sin interferir con la programación general. Se trata de conocer -- las alternativas y las combinaciones posibles para que la ordenación de los contenidos permita la fundamentación de las enseñanzas subsiguientes en su conjunto tenga acento claramente formativo y permita conseguir del modo más personal y económico los objetivos que nos llevaron a cursar los estudios a distancia.

6.4. Hay un punto no desdeñable y es la relación de los alumnos entre sí. Cuando se trata de la teleenseñanza se hace necesario arbitrar un procedimiento para que el contacto con los compañeros, que es un factor no desdeñable en todo diseño -- educativo, no desaparezca. Pero esto tiene una especial urgencia e interés en la actualización del profesorado. La experiencia de los compañeros es una de las fuentes de información más válidas, fecundas, y anheladas por los enseñantes. En las encuestas realizadas en los cursos de los ICEs, una respuesta casi invariable es que los momentos más interesantes, más útiles, son aquellos en los que pudieron conocer ex

periencias similares, pequeños ensayos, las dificultades con que tropezaron otros en situaciones parejas y cómo las fueron resolviendo. Normalmente hay que esperar a las vacaciones para poder realizar estos encuentros, en ocasiones pueden tener lugar los fines de semana. Conviene no desdeñar este factor cuya eliminación puede reducir o invalidar no pocos esfuerzos y recursos invertidos a las actividades de perfeccionamiento.

- 6.5. La pregunta capital que surge siempre que se programa la enseñanza a distancia, es el tipo de relación que se mantendrá con el profesor. Hay unos contactos a distancia y otros presenciales. Es clásica la relación epistolar, el envío de notas, boletines, avisos, hojas informativas, normas y consejos. Y un medio habitual y posiblemente más fecundo se da -- a través de las pruebas a distancia diseñadas con intención formativa o de autoevaluación. El profesor no se limita corregirlas, sino que al devolverlas aprovecha la oportunidad para hacer todas las recomendaciones que permitan subsanar los fallos cometidos y reorientar el aprendizaje por una vía más fecunda. Ya se ha hecho mención al teléfono que suele -- presentar dos modalidades. Una es la llamada directa, que es la que resulta más gratificante para el alumno, sin embargo suele presentar dos riesgos que no pocas veces descorazonan a quien llama. En primer lugar encontrar la línea ocupada, -- pues es lógico que se concentren las llamadas en muy reducidos horarios, aquellos que conjugan el tiempo disponible de los profesores y alumnos. El segundo elemento disuasorio es el precio del teléfono. Si la llamada se prolonga (y algunos profesores o alumnos tienen una locuacidad innecesaria) o si es de larga distancia los costes suben y el alumno procura -- no repetir la consulta. Para superar ambos obstáculos la --- fórmula que se ha utilizado tanto en el proyecto Consultel -- de la UNED como en el TELECAN, es recurrir al contestador --

automático. El alumno indica el teléfono al que debe llamar el profesor, su nombre y tal vez el motivo de la consulta. - El profesor en las horas dedicadas a esta tarea contesta las llamadas por el orden de recepción. Este contacto es más --- frío pero al menos en las experiencias españolas todas las --- consultas pudieron ser evacuadas en el mismo día.

El contacto presencial es inevitable en los exámenes fi nales que son los que permiten garantizar si efectivamente - las evaluaciones remitidas por el alumno fueron realizadas - por él, y en todo caso su actual nivel de aprendizaje. Sin - embargo cuando es factible alguna reunión al comienzo de cur so y en algún momento a lo largo de él, es estimulante y --- orientador.

Los Centros Asociados de la UNED recurren a las enseñan - zas presenciales para momentos de especial dificultad, tal - vez aprovechando la visita a la localidad de algún profesor o especialista y para determinadas tareas prácticas. En es--- tos casos la actuación presencial del profesor o el tutor re sulta beneficiosa e imprescindible.

6.6. Cuando se trata de la enseñanza presencial, se da por supues - to su valor. Son las innovaciones las que necesitan probar - su utilidad. Dada la escasa tradición entre nosotros de la - modalidad de enseñanza a distancia en el perfeccionamiento - del profesorado, resulta imprescindible diseñar desde el pri mer momento la evaluación de los resultados y si es posible integrar en su desarrollo las investigaciones que nos permitan ir contrastando los beneficios obtenidos.

La complejidad de los factores que intervienen, de -- los medios y los materiales a utilizar, de los objetivos de -- los cursos y del profesorado a quienes queremos preparar; --

todo son factores a tener en cuenta. Lo grave es que en los cursos de formación del profesorado ha solido estar ausente la adecuada preparación y hasta a veces la simple mención -- de la enseñanza a distancia. No es de extrañar pues que haya una cierta resistencia inicial o en todo caso no se pueda -- contar con los conocimientos hábitos y actitudes para la adecuada puesta a punto de un sistema multimedia.

Esta puesta a punto del profesorado y una investigación operativa integrada en el propio desarrollo de las enseñan--zas, permitirá obtener el mejor partido de esta nueva alter--nativa, que sin ser, por supuesto, una panacea, es un complemento necesario y una alternativa inevitable para responder a la nueva frontera de la educación permanente del profesorado: la atención a todos, en todas sus necesidades como profesores y en sus respectivos lugares de trabajo.

FORMACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO Y
EL ESTABLECIMIENTO CERCAS AL PROFESOR

JOSE LUIS GONZALEZ SIBANDA

FORMACION Y PERFECCIONAMIENTO DE PROFESORES:
UN REPLANTEAMIENTO CARA AL FUTURO.

Presente presentada al Seminario "Nuevas tendencias de la perfeccionamiento del profesorado", celebrado en Madrid del 7 al 9 de diciembre de 1961, por José Luis González-Simancas, Profesor Titular del ICS de la Universidad de Navarra.

RESUMEN.

Este es el presente resumen de la ponencia presentada en el último Seminario de Perfeccionamiento del Profesorado, un planteamiento sobre cómo se debería dar respuesta a las necesidades que los docentes tienen en el futuro y que ha sido ampliamente discutida, pero que por muy diversas razones -entre ellas las organizativas expuestas por el Profesor González-Simancas- no se han podido llevar a cabo en la actividad práctica de los ICS, por lo que la necesidad posterior de un planteamiento institucional -a través de un organismo específico- en el "tercer nivel" (formación-perfeccionamiento del Profesorado).

Las conclusiones de esta ponencia se basan en el estudio personal de la cuestión y en la experiencia obtenida en el ICS de Navarra durante el tiempo que he venido funcionando de marzo de 1958 a 1961.

FORMACION Y PERFECCIONAMIENTO DE PROFESORES:
UN REPLANTEAMIENTO CARA AL FUTURO.

JOSE LUIS GONZALEZ SIMANCAS

Los puntos fundamentales de mi texto, concretados al máximo, son los siguientes:
1. Se debe continuar la necesaria reforma organizativa del perfeccionamiento del profesorado.

FORMACION Y PERFECCIONAMIENTO DE PROFESORES:

UN REPLANTEAMIENTO CARA AL FUTURO.

Ponencia presentada al Seminario "Nuevas tendencias en el perfeccionamiento del profesorado", celebrado en Madrid del 3 al 5 de diciembre de 1981, por José Luis González-Simancas, Profesor Titular del ICE de la Universidad de Navarra.

RESUMEN.

Con el presente resumen de la ponencia presentada en el último Seminario de Perfeccionamiento del Profesorado, no pretendo otra cosa que subrayar una necesidad que inquieta a escala mundial y que ha sido ampliamente estudiada, pero que por muy diversas razones -entre ellas las magistralmente expuestas por el Profesor Cas tillejo- no logra incidir en la actividad práctica de los ICE. Sub rayo la necesidad parentoria de poner un fundamento teóricamente - sólido y operativamente eficaz en el "continuum" formación-perfec- cionamiento del Profesorado.

Mis afirmaciones en torno al tema se basan en el estudio personal de la cuestión y en la experiencia obtenida en el ICE de nuestra Universidad -centro que viene funcionando de hecho desde - 1965-, como Director Adjunto durante diez años y como Jefe de la - División de Profesorado, y posteriormente de la de Orientación.

Los puntos fundamentales de mi tesis, concretados al má- ximo, son los siguientes:

1). Sin perjuicio de continuar la necesaria tarea compen- satoria del perfeccionamiento del profesorado,

2). Los ICE deben tomar conciencia de que, cara a un futuro próximo, el problema de la calidad personal y profesional -- del profesorado requiere afrontar decididamente la formación pedagógica inicial de las futuras generaciones de profesores de los niveles medio y superior, a lo largo del período que abarcan los tres ciclos de educación universitaria.

3). El cauce más apropiado para solucionar el problema de una formación pedagógica sería, que llegue a incidir en el comportamiento profesional futuro, es la implantación oficial de un currículum formativo que incluya un plan de estudios apropiado para los universitarios que decidan dedicarse a la docencia, a modo de "carrera docente".

4). Ello supone los trámites necesarios para conseguir un status oficial para esta nueva especialidad, que debería incluirse entre las que habitualmente ofrecen las diferentes Facultades y Secciones universitarias (Cfr. Marín Ibáñez, R. 1980).

5). Quizá una estrategia realista --en un primer estadio-- sea la de dotar a los dos Ciclos conducentes al Certificado de Aptitud Pedagógica --hoy por hoy legalmente constituidos-- de los objetivos, contenidos y metodología más apropiadas para esa formación pedagógica inicial, en una línea similar a la que más adelante sugiero, prolongando sustancialmente su duración.

Los cinco puntos de mi tesis se apoyan en algunos hechos que me parecen suficientes para justificar su objetividad así como la urgente necesidad de traducirla a términos operativos, sin más dilaciones que las estrictamente necesarias para su puesta en práctica.

1). Necesidad de proseguir las actividades de perfeccionamiento - pedagógico.

Tratar de razonar la necesidad señalada creo que supondría poner en duda la finalidad y función de los ICEs. Tan obvia resulta a todas luces.

Yo subrayaría tan sólo, en lo relativo a este punto, -- una necesidad subsiguiente: la de dotar a los cursos de perfeccionamiento del atractivo profesional suficiente para que el profesorado que participa en ellos los pueda percibir como una actividad que les enriquece subjetivamente y, al mismo tiempo, queda reflejada objetivamente en una titulación específica al término de una secuencia de cursos que, lejos de ser una anécdota en su currículum profesional, se conviertan en un logro socialmente reconocido, cuyos contenidos sean similares a los que más adelante -- propongo para el período de formación inicial de los profesores.

Esta medida podría vencer la resistencia de ciertos sectores del profesorado secundario y, sobre todo, universitario, a incorporarse a actividades de perfeccionamiento, llevados de sus prejuicios negativos respecto de lo que entienden como utopía pedagógica.

2). Necesidad de afrontar con eficacia el problema de la formación pedagógica inicial del profesorado.

En el trasfondo de la necesidad sentida de proporcionar un perfeccionamiento pedagógico a la generalidad del profesorado actualmente en ejercicio, está latente esta segunda necesidad, el atender a la cual supone, para mí, la piedra angular de la estrategia a poner en práctica, si realmente aspiramos a ser eficaces en la mejora de calidad de la enseñanza en nuestro país.

El éxito de afluencia a los cursos de perfeccionamiento es para mí una prueba fehaciente de la carencia de base pedagógica en los profesores. En mi experiencia personal, la mayoría de ellos, sin caer en un pesimismo exagerado, desconocen los resultados más importantes de la investigación pedagógica realizada en las últimas décadas en torno a los elementos básicos del proceso docente-discente. Me atrevería a afirmar que incluso algunos de ellos no tienen una conciencia clara, no digamos operativa, de la existencia e interrelación de los factores didácticos básicos. De este modo, he llegado a la conclusión de que en la mayoría de los casos -con las excepciones inevitables a la regla general- los cursos llamados de "perfeccionamiento" no son sino cursos de formación básica o inicial, de un marcado carácter compensatorio o "remedial" respecto de esa formación de la que está carente el mayor número de profesores en ejercicio. Naturalmente, con la enorme desventaja de ser cursos necesariamente breves y simplificados al máximo, sin tiempo suficiente para madurar los conocimientos impartidos, por no referirme al campo de las actitudes, cuyo esfuerzo, o drástico cambio, son para mí objetivos esenciales de este tipo de cursos.

El único modo que yo entreveo para poner coto a esta lamentable situación de modo que no se prolongue indefinidamente en el futuro, no es otro que atender a la necesidad de una formación pedagógica inicial, replanteando seriamente la actualmente existente.

La formación inicial se ciñe hoy día al módulo C.A.P. - en lo que se refiere al profesorado de enseñanza media y de Escuelas Universitarias. No incluyo la formación del profesorado universitario porque creo que, de hecho, poco se hace en los ICEs -- respecto de la formación docente en el tercer ciclo.

¿Será necesario demostrar, a quienes llevan años de trabajo en un ICE, que los dos Ciclos del CAP, tal como están previstos en la legislación, son del todo insuficientes como formación inicial del profesorado?. Sin atender a otras circunstancias o características, sólo su duración de 300 horas es una evidencia tangible de la inoperancia de esa estrategia formativa y de su consiguiente desprestigio en el ámbito estudiantil, hablando siempre - en términos generales.

Las siguientes son algunas de las condiciones fundamentales que, a mi parecer, debe reunir una formación pedagógica inicial que sea sólida, y que, por serlo, deje huella en la posterior actuación profesional:

1). Conciencia clara de que la profesión docente tiene una finalidad eminentemente educativa; lo que requiere el compromiso personal y social del profesorado con el ejercicio pleno de su rol profesional, que no se limita a la parcial función de transmitir conocimientos.

2). Tiempo de maduración intelectual y práctica, lo que requiere un período de formación prolongado.

3). Amplitud suficiente de los contenidos a asimilar en el campo de la didáctica teórica y tecnológica, así como en las materias que fundamentan el estudio científico del hecho educativo (G. Simancas, 1980).

4). Metodología docente y de aprendizaje que permita el desarrollo de las capacidades intelectuales y de las actitudes que más adelante tendrán que fomentar los futuros profesores en sus alumnos. (Cfr. G. Simancas, 1973 y Castillejo, J.L. 1980).

5). Práctica real que fomente directamente la imaginación creadora, la inventiva, la capacidad de adaptación al cambio

el conocimiento de sí mismo y el hallazgo del estilo personal en el ejercicio de la docencia (Cfr. Combs, A.W., et. al. 1974), más que una práctica que lleve a la adaptación y al conformismo improductivo y estéril, con modelos impuestos de manera taxativa y convergente.

3). Necesidad de un currículum formativo o "carrera docente".

Esta tercera necesidad se halla fundamentada más que suficientemente por la abundante documentación internacional, producida recientemente como resultado del estudio del tema que nos ocupa; y por los estudios realizados en nuestro país por diversos especialistas, entre los que destacaría las aportaciones de Marín Ibáñez, R. (1980), Bat Gimeno, J. y Marín Ibáñez, R. (1980) y Oliveros, A. (1975).

En cuanto a la elaboración de un plan de estudios que responda a las necesidades de tiempo, solidez de contenido, metodología apropiada y formación práctica, en la línea apuntada más arriba, creo que es materia para estudiarla con detenimiento y en coordinación con las Facultades universitarias implicadas en su aceptación y puesta en práctica.

No hace mucho tiempo (G. Simancas, 1980) me aventuré a sugerir un esbozo de contenidos de un posible plan de estudios, que, con algunas matizaciones, expongo a continuación:

1. Núcleo 1. - La educación en sí.
Teoría de la educación y metodología científica.
2. Núcleo 2. - Educación y persona.
Psicosociología de la educación y aspectos de Pedagogía diferencial.
3. Núcleo 3. - Los cauces de la educación (I).
Didáctica general y orientación: dimensión orientadora del profesor.

4. Núcleo 4. - Los cauces de la educación (II).

Didácticas especiales y Organización y -
dirección de centros educativos.

5. Núcleo 5. - La educación en su entorno (pasado, presente y futuro).

Historia de la Educación contemporánea y
Educación comparada.

6. Períodos de prácticas reales.

En Centros asociados: de Bachillerato, -
Escuelas Universitarias o Facultades, se
gún el nivel pretendido por los candida-
tos a la docencia.

La duración aproximada del período formativo no debería ser menor de la requerida por seis asignaturas de nivel universitario (600 horas de formación teórica) más el tiempo asignado al período de prácticas (unas 300 horas de formación práctica).

4). Necesidad de status académico oficial para la nueva modalidad de formación pedagógica inicial.

La realidad se impone. Entre los universitarios que se deciden a cursar un "curriculum" formativo de características similares al expuesto, existirá una comprensible actitud utilitaria o, si se prefiere, una visión realista de la vida profesional que les espera. Debe asegurarse la titulación oficial de quienes curse este tipo de estudios pedagógicos teórico-prácticos.

Aunque esta sea la meta final a lograr en un plazo lo más breve posible, cabe también el comenzar a caminar "ad experimentum" por medio del consenso con las autoridades académicas de las Facultades universitarias de alguna universidad, con el fin de acumular experiencias respecto de esta innovación. Personalmente, me propongo realizar una experiencia lo antes posible, en conexión con el Vicedecano de la División de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Navarra.

5). Posibilidad de un replanteamiento del C.A.P.

La necesidad de una transformación de los dos Ciclos del C.A.P. está muy extendida en el ámbito de los ICEs. Incluso se -- aboga por su supresión.

Yo recomendaría estudiar a fondo la posible reforma del C.A.P. por dos razones fundamentalmente:

1). Es un cauce legalmente establecido que brinda la -- oportunidad de poner en marcha ya, sin más trámites político-administrativos, un plan serio de formación pedagógica inicial, siempre que la duración se prolongue y se intensifiquen los contenidos teóricos y prácticos.

2). Es un modo de asegurar que esa formación inicial se continúe impartiendo en el seno de la Universidad y tenga un nivel universitario. La idea de separar de la Universidad la formación de profesores ha sido, recientemente, a nivel ministerial, -- una tentación peligrosa.

Me consta que la Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado tiene, entre sus muchos proyectos, el de convocar a un Seminario especial a los Jefes de la División de Formación y Perfeccionamiento de Profesores de todos los ICEs, cuyo objeto sería estudiar todo lo relativo a los Ciclos del C.A.P., con miras a facilitar la toma de decisiones en lo referente a su problemático futuro. Una medida de ese estilo podría poner en marcha eficazmente la tarea de mejorar sustancialmente el actual planteamiento de la formación pedagógica del profesorado, en beneficio -- de un posterior perfeccionamiento que merezca ese nombre.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS UTILIZADAS.

- BLAT GIMENO, J. y MARIN IBAÑEZ, R., La formación del profesorado de educación primaria y secundaria. Estudio comparativo internacional. Teide/UNESCO. Barcelona/París. 1980.
- COMBS, A.W., et. al., Claves para la formación de los profesores. EMESA, Madrid, 1979 (Primera ed en U.S.A. 1974).
- GONZALEZ-SIMANCAS, J.L., Un modelo teórico de acción tutorial en la Universidad. EUNSA. Pamplona, 1973.
- OLIVEROS ALONSO, A., La formación de profesores en América Latina Promoción Cultural y Editorial de UNESCO, Barcelona 197
- Ponencias presentadas en el VII Congreso Nacional de Pedagogía, - Granada, 1980, publicadas en La investigación pedagógica y la formación de profesores, Sociedad Española de - Pedagogía y C.S.I.C. Madrid, 1980.
- CASTILLEJO BRULL, J.L., Las actitudes educativas del profesor.
- GONZALEZ-SIMANCAS, J.L., La dimensión orientadora del profesor -- (Implicaciones para su formación pedagógica).
- MARIN IBAÑEZ, R. El contenido de la formación del profesorado.

LA FUNCION DOCENTE. ASPECTOS BASICOS

Existe una abundante bibliografía sobre el profesorado, su formación y acción, el papel social que desempeña, la preparación y formación docente, los riesgos y problemas que su ejercicio profesional plantea (1). En el fondo de todo lo anterior está la necesidad de formular con la mayor precisión posible los fines y contenidos de un buen profesor destacando las variables que sobre ellos pueden repercutir. Sólo después de solucionar esta cuestión se podrá indicar las cualidades, habilidades, preparación y disposiciones personales que han de exigirse a los estudiantes. Porque parece evidente que únicamente después de seleccionar lo que un profesional tiene que hacer extensamente en condiciones de saber lo que se quiere hacer se puede proceder a su formación. Pero está que las exigencias de un profesor no se refieren a una serie de requisitos cuantificables e intermedios. También ocurre que estas exigencias se producen porque las cuestiones de la enseñanza se refieren a una serie de problemas que no se refieren a una serie de requisitos cuantificables e intermedios. También ocurre que estas exigencias se producen porque las cuestiones de la enseñanza se refieren a una serie de problemas que no se refieren a una serie de requisitos cuantificables e intermedios.

(1) Por citar sólo algunas obras: Herman M. Gable y James F. Porter, *La cambiante función del profesor*, Paragráfica Internacional S.A., Madrid, España, 1970. G. DE LANGHEMONT, *La Formación de los profesores de la escuela*, Madrid, España, 1977. G. DE LANGHEMONT, *Como trabajar los profesores*, Madrid, España, 1977. ANTON COMAS Y OROS, *Claves para la formación de profesores*, Ed. Espasa Calpe S.A., Biblioteca de C.A. de España, 1974. A. ABALAN, *El mundo interior del docente*, Barcelona, Ed. Promociones Culturales, 1975. COLLETTI, R., *La formación del docente*, Buenos Aires, Libros, 1974. ROSE FAURE Y OROS, *LA FUNCION DOCENTE. ASPECTOS BASICOS*, Ed. Espasa Calpe S.A., Biblioteca de C.A. de España, 1973. J.M. LEBLANC, *Por qué fracasan los profesores*, Madrid, Ministerio Español, 1973. ... y ... *funciones del profesor*, Zaragoza, ... *la formación del profesor a través de la experiencia*, Madrid, ... *Barcelona, 1978*, etc.

LA FUNCION DOCENTE. ASPECTOS BASICOS

TEOFILO RODRIGUEZ NEIRA.

LA FUNCION DOCENTE. ASPECTOS BASICOS

Existe una abundantísima bibliografía sobre el profesorado, su finalidad y misión, el papel social que desempeña, la -- preparación y formación requerida, los riesgos y problemas que su ejercicio profesional plantea (1). En el fondo de todos los estudios hechos late la necesidad de formular con la mayor precisión posible los fines y cometidos de un buen profesor destacando las variables que sobre ellos pueden repercutir. Sólo después de solucionada esta cuestión se podrán indicar las cualidades, herramientas, preparación y disposiciones personales que han de exigirse a los enseñantes. Porque parece evidente que únicamente después de delimitar lo que un profesional tiene que hacer estaremos en condiciones de señalar lo que en verdad necesita para que cumpla con eficacia las tareas encomendadas. Pero esto que tan evidente parece está constantemente escamoteado por recursos a tópicos gremiales que diluyen los verdaderos problemas y nos remiten a una especie de reyertas callejeras agotadoras e interminables. También ocurre que estas reyertas se producen porque las cuestiones de base no han sido resueltas. Lo que quiero decir es que, si nos atenemos a dimensiones puramente externas nunca llegaremos a soluciones válidas.

(1) Por citar sólo algunas obras: Norman M. Goble y James F. Porter. La cambiante función del profesor. Perspectivas internacionales, Madrid, Narcea, 1980. G. DE LANDSHEERE. La formación de los enseñantes de mañana, Madrid, Narcea 1977. G. DE LANDSHEERE. Como enseñan los profesores. Madrid, Santillana, 1977. ARTHUR COMBS Y OTROS: Claves para la formación de profesores. Un enfoque humanístico, Biblioteca de C.E. de EMESA, 1979. A. ABRAHAM. El mundo interior del docente, Barcelona, Ed. Promoción cultural, 1975. COUSINET, R.: La formación del educador. Buenos Aires, Losada, 1967. EDGAR FAURE Y OTROS: Aprender a ser. Madrid, Alianza, 3ª ed. 1974. GEORGE GUSDORF, Para qué los profesores?. Madrid, Cuadernos para el diálogo, 1973. J.M. LENBO. ¿Por qué fracasan los profesores? - Madrid, Magisterio Español, 1973. J.A. LOPEZ HERRERIAS. Roles y funciones del profesor. Zaragoza, Edelvives, 1978. CLARK MOUSTAKAS. Autorrealización del profesor a través de la enseñanza. Madrid, - Narcea, 1978. etc.

El primer sentido que encontramos de hecho operando en los enseñantes nos ofrece una visión de la función docente que podríamos resumir en los siguientes términos: Un profesor está encargado de transmitir a las generaciones jóvenes el conjunto de conocimientos, saberes y experiencias culturalmente consolidados e históricamente configurados como la herencia más preciada de la humanidad. De acuerdo con este criterio la sociedad monta una serie de dispositivos encaminados a asegurar que el profesor dispone de esos conocimientos y saberes, los domina. Este es el requisito básico para que pueda ejercer su profesión. Y existe un sentimiento de frustración (a veces gremial, a veces social) cuando, por cualquier circunstancia, no está garantizado el control pertinente. Los subterfugios para escamotear esos controles serán necesariamente entendidos como fraudes, como atentados sociales. De acuerdo con este criterio también se tenderá a ordenar a los profesionales por la cantidad y por la calidad de los conocimientos exigidos. De ahí surgen escalas rígidas vigiladas por los mismos profesionales que han llegado a usufructuarlas y atacadas por quienes, desde dentro o desde fuera, ponen en duda el ordenamiento establecido. La mayor parte de las discusiones, polémicas, debates, luchas reivindicativas están planteadas a nivel de los pasos intermedios. Y son casi siempre exasperantes. A un ejemplo se responde con un contraejemplo. Pero el problema de base raras veces llega a abordarse.

El problema de base se inicia cuando comenzamos a considerar los que se quiere decir con la expresión "conocimientos consolidados" y lo que implican. Porque muchos conocimientos consolidados en algunas épocas históricas se han derrumbado en las épocas siguientes. Porque muchos sistemas (pongamos el sistema ptolomeico, o la física newtoniana), rigurosos y cerrados, definitivos, han sido progresivamente sustituidos por otros sistemas y teorías.

Por consiguiente, lo que ha de entenderse por "conocimientos consolidados no es tan claro y patente como al pronto podría parecer. Ni siguiera los conocimientos últimos, los más modernos, los de más circulación o aceptación entre los científicos -- pueden formularse como definitivos e insuperables. Porque sobre todos ellos pesa un enorme interrogante que los mismos científicos intercalan en los sistemas vigentes.

Pero además, los conocimientos formulados, expresos, -- son susceptibles de una pluralidad de sentidos que pueden ser diversamente acumulados o intercalados. Tal ocurre cuando aducimos la teoría del indeterminismo físico como prueba de la libertad. -- Lo cual introduce una mayor ambigüedad en la circulación de conocimientos.

Sin embargo, y esto ha de quedar perfectamente claro, -- los conocimientos son necesarios. Son necesarios incluso aquellos conocimientos que ya han sido superados. Porque los nuevos no se hubiesen podido formular sin aquellos. Y porque no podrán ser entendidos sin el marco de referencia de los anteriores. La teoría de la relatividad se desarrolló a partir de la física newtoniana y es imposible entenderla sin la referencia a ésta y sin su previo cumplimiento. Desde este punto de vista es inconcebible un -- profesor ignorante o mal informado. Digamos que jamás podrá enseñar matemáticas, química, filología, quien las desconoce, o quien carece del dominio suficiente en las respectivas materias.

Lo que sí conviene afirmar es que la enseñanza, de ordinario, no ha fracasado, ni fracasa por falta de conocimientos.

Como recalca esto mismo con estas palabras: "Lo que a menudo no entienden muchos críticos de la educación moderna es -- que los profesores raramente fracasan por falta de conocimientos de la materia. Cuando fracasan es casi siempre porque han sido incapaces de transmitir lo que ellos saben, de manera que los estu-

diantes noten la diferencia". (O.C. pág. 46).

Fundamentalmente las observaciones que venimos haciendo están encaminadas a destacar el carácter instrumental del conocimiento, sin ceder ni un ápice en la importancia que de hecho tiene en el proceso educativo, pero sin olvidar, precisamente por la dimensión en que nos situamos, que lo decisivo es el progreso social, humano y personal. Por eso entiendo que los conocimientos nos remiten a un plano más radial de la enseñanza.

Gusdorf intentó, siguiendo a Platón y lo que el platonismo ha significado en el campo de la educación, presentar la base última de la función docente en la referencia a la "verdad". "El maestro, escribió, es hombre de verdad. Su presencia no tiene sentido más que si dice la verdad, si se esfuerza por todos los medios en comunicarla" (O.C. pág. 133). Y esto supone, sin duda, -- una revolución pedagógica profunda. Gusdorf cita unas frases de Kierkegaard: "Parar a un hombre en la calle y hablar con él no es tan difícil como tener que pedirle alguna cosa a un transeunte -- que pasa, sin detenerse uno mímico, impulsándole justamente a seguir su propio camino, y es así como se relaciona un ser existente con otro, cuando el mensaje se refiere a la verdad en tanto que interioridad de la existencia".

Y Gusdorf comenta: "Percibimos aquí de qué forma el espacio pedagógico de la clase, de la sala de conferencias se presta a interpretaciones contrarias, este campo escolar orientado en función de la cátedra magistral sugiere una distribución de la -- verdad por el ministerio de la palabra enseñante y según el principio de los vasos comunicantes. El rápido croquis de Kierkegaard destaca con claridad que la situación real es completamente diferente. El maestro auténtico, lejos de dominar a los alumnos desde la altura de su saber, demasiado consciente de la imposibilidad de su tarea, duda al tomar la palabra, puesto que esta palabra no

le pertenece (pág 136-137). El maestro auténtico sería, pues, --- aquel que, reconocido como tal por los demás, se negase a sí mismo una calificación de la cual se sabe, en su sinceridad suprema, esencialmente indigno". (pág. 141).

Gusdorf se nos va demasiado alto. No se trata de la contraposición -verdad mentira- tampoco de embaucamiento como lo --- otro que lo verdadero absoluto. La realidad concreta del profesor que imparte su materia es más simple, más elemental. Está situada en un nivel menos carismático. Lo que sucede es, más bien, que el profesor es un ser humano, una persona, que está ante otros seres humanos, ante otras personas que, como ellas, ha necesitado aprenderlo todo. Se supone que está en un grado de aprendizaje supe---rior al de aquellos ante los que se presenta. Y su tarea primor---dial consistirá en facilitar y promover el aprendizaje.

Hay un texto de Edgar Faure que desarrolla perfectamente lo que se quiere decir: "La ciencia moderna ha aportado un elemento muy singular al conocimiento del hombre, mostrando que es - biológicamente inacabado. Cabría decir de él que no deviene nunca adulto, porque su existencia es un proceso sin fin de terminación y aprendizaje. Su carácter incompleto es lo que le distinguiría - esencialmente de otros seres vivos, toda vez que debería recibir de su entorno las técnicas vitales que ni la naturaleza, ni - el instinto le proporcionan. Esta sería la razón de estar obliga- do a aprender constantemente para sobrevivir y devenir.

Según la frase de un psicólogo contemporáneo (Georges - Lapassade, *L'Entrée dans la Vie, Essai sur l'inachèvement de l'hom* me, París, Ed. de Minuit, 1963) el ser humano nace "prematuramente". Viene al mundo con un lote de potencialidades que pueden o - abortar o tomar forma en función de las circunstancias favorables o desfavorables en las que el individuo está llamado a evolucionar. Es pues, por esencia, educable. En realidad no cesa de "entrar en la vida, de nacer a lo humano" (O.C. pág. 238).

A partir de aquí, y verificadas las afirmaciones precedentes, ya podemos ir estableciendo algunos aspectos básicos. En primer término no habrá que decir que la dimensión cognitiva es sólo una parte de la personalidad humana. En cuanto tal no funciona nunca al márgen de la totalidad del hombre. El resto de las dimensiones: la dimensión afectiva, la dimensión social, la dimensión estética, etc., constituyen elementos integrantes e indisociables. No podrán olvidarse sin correr el riesgo de dejar al hombre desequilibrado o mutilado en sus funciones.

Cuando por lo tanto, establecemos que la misión primordial de los profesionales de la enseñanza es facilitar y promover el aprendizaje, y aquí nos remitimos a las tesis de Goble, estamos señalando que el aprendizaje ha de ser total, es aprendizaje pluridimensional. Y es aprendizaje permanente.

Pero en este momento comienzan a surgirnos las cuestiones más decisivas. Pues, como ha indicado el autor antes mencionado, "las funciones específicas de un profesional de la enseñanza se determinan en gran parte por los fines generales de la educación en una sociedad determinada, y por la forma en que el tiempo y las circunstancias modifican estos fines, dando nuevas respuestas a interrogantes tales como: ¿Qué es lo que se debe aprender? y ¿para qué?. Además, no hay ninguna sociedad en la que la escuela sea la única organización interesada en la enseñanza, o que ejerza influencia sobre ella. La escuela es un recurso para formalizar ciertos aspectos de la educación para conseguir unos fines específicos. Esos fines cambian de un lugar a otro y de un tiempo a otro. El rol del profesor se determina en gran parte por la forma en que en esa sociedad particular, se delinear los campos de la educación (ese proceso general en el que toman parte tantas organizaciones formales e informales) y la enseñanza, y por la naturaleza de los objetivos que la sociedad asigna a ésta última".

Además "la escuela es una institución pública. Todas las instituciones tienden a crear artificios educacionales, y la escuela no es una excepción. Las características internas de algunas instituciones impiden que éstas puedan realizar lo que se espera de ellas. Por otra parte, pueden a veces funcionar con eficacia en una forma que no es la que se espera de ellas, y producir resultados que no interesan a sus clientes. La función de las personas que trabajan en una estructura institucional se determina muchas veces, más profundamente de lo que podemos imaginar, por la naturaleza misma de la institución, y es indudable que el rol del profesor se modela, en cierto modo, por las características y las limitaciones de la institución docente.

Estas inter-relaciones operan en dos sentidos. Por una parte, cualquier cambio en los fines generales de la educación, la asignación de funciones concretas a la escuela, o la organización de la institución de educación pública influirá de alguna manera en la función del profesor. (Es evidente, por supuesto, que cualquier cambio político, económico o social, ya se origine en el interior de la misma sociedad, ya sea impuesto desde fuera, -- que altere el equilibrio de fuerzas de la estructura social interna, influirá en dos o tres elementos: los fines generales, las asignaciones concretas a la escuela y las características institucionales).

Por otra parte, (debemos tener en cuenta que un cambio en la función del profesor) no puede llevarse a cabo eficazmente si no va acompañado de los consiguientes cambios en la institución escolar, en la misión asignada a la escuela y en las funciones -- respectivas de los distintos agentes formales e informales que intervienen con la escuela en el proceso educacional. Todos están mutuamente relacionados. Hablar de cambio en la función del profesor es hablar también del cambio en el rol de los padres, de las comunidades, de los medios de comunicación social, de las iglesias

y de un sinnúmero de agencias y profesiones" (O.C. pág. 22-23).

La precisión y concreción de la profesión docente requiere, para ser eficaz y no meramente caprichosa, la caracterización, la determinación de los factores que sobre ella repercuten, que la alteran y modifican. En términos generales hemos dicho que la misión consistía en "fomentar el aprendizaje". Pero el "qué" del aprendizaje exige, al menos el análisis de la situación y requerimientos de la sociedad en la que el aprendizaje se va a desarrollar, la influencia de las organizaciones paralelas a la institución escolar y los condicionamiento de las propias instituciones docentes.

Una ligera alusión al primer punto nos coloca ante una pluralidad de opciones. Por ejemplo, "una de las tareas más importantes de nuestras escuelas, dice el informe de la república popular de Hungría, en el XXXV Congreso Internacional de Educación, -- consiste en educar para la colaboración internacional" (Cit. por Goble, O.C. pág. 25). Quiere ello decir que la visión mantenida -- en el Congreso de Hungría era la de la interdependencia social. -- Hoy ninguna sociedad puede aislarse en si misma sin poner en peligro su propia subsistencia. Urge, por tanto que el aprendizaje se organice en torno a la colaboración, no en orden a la destrucción o enfrentamiento internacional.

Otra de las maneras de entender la situación de nuestra sociedad consiste en interpelarla a la luz de la progresiva extensión de la cibernética y de los sistemas. Sólo es posible el desarrollo dentro de las teorías de sistemas. Hacia ellas habría que orientar, en consecuencia el aprendizaje.

También asistimos a la interpretación de nuestro momento social como el momento de la tecnología. Lo importante será, -- en este caso la formación técnica.

Realmente pienso, y la tesis fue defendida por Goble, - que el término que mejor define el estado social en que nos encontramos es el término "Cambio". La situación de cambio afecta radicalmente al pasado inmediato, afecta de una manera total al presente. Diría incluso que se ha convertido en una categoría ética, en una categoría estética, en una categoría gnoseológica y en una categoría política. Si esto es así la preparación ha de ser, antes que nada, para el cambio. Por esto, naturalmente, no podrá -- realizarse sin anticipar de algún modo el sentido del cambio, el tipo de cambio que se ha de producir. Lo cual no significa caer en la futurología ni en elucubraciones utópicas. Significa dirigir el cambio hacia aquellas formas que sean más provechosas para la sociedad y para el individuo. Pongamos por caso, educar para la colaboración y la interacción en vez de hacerlo para el aislamiento y el pillaje, etc.

Este pequeño esquema, esta somera presentación va encaminada a proponer que el profesor sea un profesional directamente vinculado al futuro, no al pasado. Por eso el profesor es un profesional cuya preparación no termina nunca porque el futuro es, al menos en la esperanza, infinito.

Transcrito este rápido esbozo a formas concretas de acción y sistemas de perfeccionamiento del profesorado nos encontramos con dos niveles claramente diferenciados:

1. Organización general de la política educativa. En ésta una función específica del Ministerio que afecta a todas las regiones, a todas las zonas y pueblos de un Estado. Mediante la política educativa han de formularse las líneas precisas y concretas del proceso de escolarización. La carencia de un marco referencial de este tipo lleva al Ministerio a dar bandazos descontrolados promoviendo reformas de programas, de materias, de criterios de control disparatados y a una hiperactividad que convierte a --

los gestores de la administración docente en un cuerpo de azacana dos funcionarios. (Si Vds. observan los programas de perfeccionamiento del profesorado presentados en la última reunión de Directores de ICEs, verán que son verdaderos cajones de sastre donde -cabe todo y donde no cabe nada).

Las técnicas pedagógicas generales son subsidiarias de los fines asignados al sistema educativo. Más claro, una política educativa supone el compromiso con un modelo de sociedad y de --- hombre directamente asumido y abiertamente expuesto. Sólo una vez planteado y desarrollado este modelo podremos hablar de formación y perfeccionamiento básico. Y aquí no tiene cabida ni el espontaneísmo, ni el autodidactismo. Las tareas han de ser competencia - de expertos previamente preparados para asimilarlas e impartirlas

2. Planteamiento diferenciado por regiones de las reformas particulares -contenidos y métodos-, de acuerdo con las situaciones puntuales a que están sometidas las instituciones escolares y los profesionales. Una región muy desarrollada industrialmente plantea demandas muy distintas de las que pueda plantear -- otra de orientación agrícola. Esto supone que, a nivel provincial existen equipos preparados para detectar, analizar y comprender - las situaciones concretas. Y las asignaciones deben ser globales, a justificar, nunca promenorizadas.

La realidad, la práctica diaria del perfeccionamiento - nos coloca en la necesidad de ofrecer alternativas inmediatas a - cuestiones también inmediatas. Pretender reducir a esquemas uni-- versalistas estos aspectos es absurdo e inoperante. Esta es la -- única manera, pienso, de evitar que el Ministerio y los organis-- mos a él adscritos estén siempre en estado de crisis y fracasos - permanentes. Por otra parte eliminaríamos muchos disfraces y camuflajes que se han convertido en el refugio de las picarescas más alucinantes que uno puede imaginarse.

EL PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO DE B.U.P.
DENTRO DEL SEMINARIO DIDACTICO: METODOLOGIA.

JOSE MA REQUEJO VICENTE
JUANA CASTRO
VIC DE SANTIAGO.

COMUNICACION DE RESULTADOS

RECOMENDACIONES DE PERFECCIONAMIENTO.

La vida de la escuela es un proceso de constante cambio y evolución. El profesor debe estar preparado para afrontar los cambios que se producen en la vida de la escuela y en la vida de los alumnos. Para ello es necesario que el profesor se mantenga actualizado en sus conocimientos y habilidades. Esto implica un constante aprendizaje y desarrollo profesional. El profesor debe ser capaz de innovar y mejorar su práctica docente. Esto requiere de una actitud de apertura y flexibilidad. El profesor debe estar dispuesto a aprender de sus colegas y de los alumnos. El profesor debe ser capaz de trabajar en equipo y colaborar con los demás. El profesor debe ser capaz de comunicarse eficazmente con los alumnos y con los colegas. El profesor debe ser capaz de resolver problemas y tomar decisiones. El profesor debe ser capaz de evaluar su propia práctica y la de los demás. El profesor debe ser capaz de mejorar su práctica docente de forma continua.

EL PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO DE B.U.P.
DENTRO DEL SEMINARIO DIDACTICO: METODOLOGIA.

JOSE MA REQUEJO VICENTE.
JUANA CASTRO.

EL PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO DE B.U.P.

DENTRO DEL SEMINARIO DIDACTICO: METODOLOGIA.

JOSE M^a REQUEJO VICENTE
 JUANA CASTRO
 ICE DE SANTIAGO.

SEMINARIOS DE SEGUIMIENTO

NECESIDADES DE PERFECCIONAMIENTO.

La vida desgasta cada día. El profesorado se desgasta - cada día, lejos de la Universidad que lo alimentó durante los estudios de licenciatura; lejos, posiblemente, de las preocupaciones juveniles de intercambio cultural. Todo casi normal: la vida arrastra y modifica los intereses. El profesorado necesita, sin embargo, estar al día, envejecer lo menos posible.

No vamos a entretenernos en insistir sobre la necesidad de perfeccionamiento del profesorado. Todos pensamos, poco más o menos, igual; todos conocemos las deficiencias que la adscripción masiva a la enseñanza ha acarreado en estos tres o cuatro últimos años; todos sabemos que la Universidad ha proporcionado y proporciona, mejor o peor un bagaje científico a las sucesivas generaciones, pero que no entra en las necesidades pedagógico-didácticas del universitario que va a dedicar su vida a la docencia.

FINALIDAD DE PERFECCIONAMIENTO.

A estos vacíos y a estas deficiencias quieren acudir -- los seminarios o cursos que, con la mejor buena voluntad, ofrecen los ICEs al profesorado en ejercicio.

Todos andamos, más o menos, de acuerdo en los objetivos. Vamos a repasarlos brevemente como preámbulo a la oferta que presentamos:

1. REFLEXIONAR: La etapa universitaria, con mucho tiempo por delante y pocas obligaciones para con los demás..., no ofrece marco adecuado para meditar o imaginar una dedicación diaria a las necesidades o exigencias de un montón de adolescentes inmaduros. A lo más, se plantean vagos buenos deseos; los españoles, la mayoría -- de los españoles, tendemos a la improvisación.

Tampoco parece marco adecuado para reflexionar la preparación de oposiciones. Una afectividad nerviosa, a flor de piel, impregna el campo atencional, lo modifica. La disposición de ánimo se tiñe más de agresividad que de inclinación a ayudar.

Suele ser la profesión, la vida, las que aportan situaciones, exigencias, problemas en el trato con los alumnos que obligan a buscarle reflexivamente, la mejor salida. Estar en mitad -- del charco empuja a querer salir del charco; aunque algunos se -- ahogan, dulcemente, sin siquiera enterarse...

2. RENOVAR MENTALIDADES: Efectivamente, muchos ni se enteran. La vida trae cambios bruscos; las necesidades de los alumnos exigen nuevas acomodaciones, etc. etc. Pero algunos profesores no se enteran..., quedan anclados en antigua costumbre, quizás en imitaciones de sus anteriores profesores. Así están de viejos...

3. PROMOVER INTERESES VOCACIONALES: Hay dos tipos de viejos: los físicos y los aburridos. Generalmente se envejece antes por desinterés o desgana que por edad. Mucha gente se muere por cansancio vital. Entre las nuevas generaciones hay bastantes profesores que necesitan vitaminas, inyecciones motivadoras. Quizás también entre las generaciones viejas.

4. ACTUALIZAR CONOCIMIENTOS CIENTIFICOS: Lo que se aprende, se olvida. Buen cúmulo de cosas, al menos. Y quizás afortunadamente... Pero las ciencias, las teorías, los enfoques se renuevan. Es necesario que los profesores se renueven también, que se actualicen

5. PERFECCIONAR EN CONOCIMIENTOS Y TECNICAS PEDAGOGICO-DIDACTICAS Ya hemos indicado que la Universidad no suele atender este campo. Los profesores conocen sus deficiencias y solicitan ayuda en este terreno, según veremos luego.

6. EXTENDER EXPERIENCIAS E INNOVACIONES RENTABLES: No todo el profesorado anda desorientado, ni mucho menos. Por una parte, la Universidad y la misma vida desarrollan capacidades de las personas para que busquen o caminen por su cuenta.

Por otra, bastantes personas, es decir profesores, tienen preocupación e interés por su asignatura, por sus alumnos, -- por la manera de acercar la una a los otros, por cumplir generosamente su obligación o vocación de ayudar a madurar. Sus experiencias suelen ser ricas y oportunas.

Finalmente están los técnicos, los investigadores.

Las pequeñas luces de cada uno pueden iluminar a muchos

7. MEJORAR LA CALIDAD: Dichos los objetivos anteriores, la media docena reseñada, hay que considerar a este último como el fundamental, como la conclusión final que no precisa ninguna otra ex--

... Sabemos qué queremos. Pero hemos advertido, en la pequeña experiencia que nuestro afán de ayudar a los profesores nos proporciona, algunas dificultades. Esta es la razón de que -- ofrezcamos no una fórmula mágica, que no la hay, ni siquiera nueva, sino una fórmula más entre los diversos procedimientos de ayuda: LOS SEMINARIOS DE SEGUIMIENTO.

Pero digamos antes las dificultades. Miran al lugar, al tiempo, a la temática e incluso a los propios profesores.

DIFICULTADES.

1. En una gran parte de los profesores se advierte un cambio de intereses. Para alcanzar la propiedad como funcionarios acudieron masivamente a cursos o cursillos en una búsqueda de orientación científico-pedagógica o de diplomas que pudieran servirles de ayuda en oposiciones, principalmente en las restringidas. Conseguida una "situación estable", gran parte del profesorado ha bajado claramente en sus esfuerzos, quizás porque ya no tiene motivaciones inmediatas.
2. Se llega a esta conclusión al advertir el descenso en número de los asistentes a cursos de perfeccionamiento, sobre todo si -- son de larga duración o si tienen lugar en un centro alejado de su residencia habitual. La unión de ambas dificultades --muchas horas dedicadas al curso y muchos kilómetros recorridos-- debilita el posible interés.
3. Hasta las mañanas de los sábados, si se programa para varios -- sábados seguidos, quedan afectadas por parecida dificultad. Por una parte, los Institutos reclaman el sábado para sesiones de evaluación y, por otra, las profesoras, principalmente, quieren poner al día la agenda familiar que ha ido llenándose con necesidades no atendidas durante la semana a causa del horario de clases diarias.

BUSQUEDA DE FORMULAS NUEVAS.

Ante la situación señalada no nos queda otro camino que buscar temática que interese, tiempo adecuado, lugares inmediatos a los profesores, realismo en fin.

Realismo es una palabra que hay que poner ante los ojos, porque solemos soñar bastante en el mundo de la docencia y nuestras programaciones pueden pecar de algo hermoso, de idealismo.

Como punto de partida conviene tener presente la realidad del alumno, de los profesores, en este caso, que deben perfeccionarse. Esta realidad ya está insinuada: profesionales situados que no están muy dispuestos a hacer esfuerzos suplementarios. Lo ideal sería darles vacaciones, pagarles todos los gastos, ofrecerles puntos para posibles promociones, etc. Pero no está en nuestras manos. Así que, desde nuestra pobreza, ofrecemos los SEMINARIOS DE SEGUIMIENTO, como posible ayuda para mitigar las dificultades de tiempo, lugar, temática, etc. arriba señaladas.

LOS SEMINARIOS DE SEGUIMIENTO son algo elemental: durante cuatro o cinco reuniones, espaciadas en el tiempo y próximas geográficamente a los profesores, se estudia un aspecto de la asignatura y se sigue su aplicación en las aulas para ver la rentabilidad respecto a los alumnos.

Aparte de poderseles aplicar perfectamente los objetivos o finalidades que señalábamos al principio para todo perfeccionamiento del profesorado, responde a estos objetivos específicos:

1. PARTIRA DE LOS INTERESES DE LOS PROFESORES: Los Inspectores de Bachillerato de las diversas asignaturas han hecho unas encuestas entre los profesores de toda España sobre las necesidades de perfeccionamiento que los propios profesores observan en sí mismos. El resultado, en síntesis, es el siguiente: sobre aspectos didác-

ticos, 54,36 sobre encuestas; sobre Ciencias de la Educación ---- 45,80; sobre contenidos científicos, 32,56.

La exposición de necesidades indica claramente el orden preferencial para atenderlas.

Con estos indicadores de necesidades o preferencias vienen a adecuarse perfectamente los SEMINARIOS DE SEGUIMIENTO por cuanto son mucho más rentables para los aspectos prácticos de la materia que para los de perfeccionamiento científico. En una técnica, por ejemplo, se puede comunicar o describir al profesorado en una primera reunión, aplicar a los alumnos durante varias semanas, discutir resultados y estudiar sugerencias en una segunda reunión, aplicar de nuevo a los alumnos durante semanas, y así sucesivamente.

2. BUSCARA PROXIMIDAD GEOGRAFICA. En esto tiene que haber empeño constante; si la montaña no viene a Mahoma, Mahoma tiene que ir a la montaña... Los seminarios de seguimiento deben ser ubicados en ciudades o en comarcas con tres institutos al menos, de modo que, al atender a tres o cuatro seminarios didácticos, sus componentes no se vean obligados a hacer kilómetros o hagan muy pocos. Quien tendrá que desplazarse será el profesor que dirija o coordine el seminario de seguimiento.

3. BUSCARA TIEMPO ADECUADO: A un seminario de seguimiento se le pueden dedicar unas 16 horas distribuidas en 4 reuniones. Las reuniones pueden ser por las tarde, a partir de las cinco como reunión de seminario de zona, o los sábados por la mañana. No conllevan la dificultad descrita anteriormente, la pesadez de días o sábados seguidos por cuanto, entre reunión y reunión deben pasar 40 o 45 días, para poder aplicar la técnica, práctica o teoría en las clases.

4. PARTICIPARA EL PROFESORADO: Es un deseo, claro está, un objetivo. Queremos decir que, aunque la orientación general nos la ha dado la encuesta de la Inspección de Bachillerato, la técnica o temática concreta deben ofrecerla o aprobarla los seminarios didácticos afectados. Deben asimismo participar en todo el desarrollo, contraste, valoración, rectificaciones, etc. Deben ser protagonistas en la aplicación, sugerencias, adecuación al instituto determinado, etc. Por este camino se alcanzará el realismo que sugeríamos antes, porque se partirá de las necesidades concretas de los alumnos de cada centro o comarca, que los profesores de tales centros desean atender.

5. SERA RENTABLE: Lo esperamos en el orden científico-pedagógico, como consecuencia lógica de lo anterior. Lo suponemos en el orden económico, tanto en lo que afecta al tiempo perdido en viajes por muchas personas como en lo que afecta al dinero gastado en gasolina, bolsas, etc.

CURSOS DE PERFECCIONAMIENTO PARA PROFESORES DE BUP

TITULO: SEMINARIO DE SEGUIMIENTO DE LA EXPRESION ESCRITA.

1.- TECNICAS DE FIJACION Y PROGRESO ORTOGRAFICO.

PROFESOR: José María Requejo Vicente. Inspector de Bachillerato.

LUGAR: Instituto de Porriño (Pontevedra), en el que se reunirán los seminarios de Lengua y Literatura españolas de los I. B. de Porriño, Puentearena y Tuy.

Distribución temporal:

16 horas. Se harán cuatro reuniones de cuatro horas cada una, espaciadas a lo largo de cuatro-cinco meses. Debe pasar un mes entre cada reunión para que se pueda aplicar la experiencia a los alumnos de los citados institutos.

Primera reunión, en enero. Información sobre la técnica. Selección de un centenar de palabras con dificultad ortográfica. Construcción de una ficha exhaustiva para cada palabra, de modo que abarque un amplio campo de relaciones.

Experiementación de 20 fichas en los I.B. relacionados.

Segunda reunión, en febrero. Exposición de resultados iniciales. Posibles rectificadiones. Estudio de que algunos alumnos pudieran construir fichas semejantes, individualmente o en mi crogrupos.

Aplicación de treinta fichas.

Tercera reunión, en marzo. Similar a la anterior.

Aplicación de 40 fichas.

Cuarta reunión, en mayo. Conclusiones.

Contenidos:

Como teoría, mínimos. Explicación sobre la técnica de -
elaboración de las fichas y de su aplicación.

Objetivos:

Que los profesores de los distintos seminarios lleguen
al convecimiento de que el tratamiento de la recuperación ortográ-
fica en el Bachillerato debe ser predominantemente individualiza-
do y sistemático.

Que profundicen en el estudio de las fichas, las apli-
quen y debatan la posibilidad de elaboración de fichas similares,
por parte de los propios alumnos, según sus necesidades ortográfi-
cas personales.

Que se discuta y se concluya sobre la rentabilidad for-
mativa de aplicar individualmente las fichas, de su elaboración -
según cada necesidad y de su posible generalización.

F I C H A T I P O

- A. ETIMOLOGIA. (DRAE, Corominas).
- B. SEMANTICA:
- B.1. Significados en el diccionario. (DRAE)
- B.2. Sinónimos: -----
 (Corominas) -----

y Antónimos: -----

- B.3. Campos semánticos: (si es factible).
- B.4. Campos analógicos:
 (Casares) -----

- B.5. Otros cambios semánticos:

- C. MORFOLOGIA:
- C.1. (Clase de palabra).
- C.2. Derivados: cultos: ---, ---, ---, ---
 vulgares: ---, ---, ---, ---
- C.3. Compuestos.
- D. SINTASIS:
- D.1. Plano sintagmático.
 (Oraciones con todos los significados recogidos en B.1.).
- D.2. Plano paradigmático.
 (Oraciones con los sinónimos y antónimos recogidos en --
 B.2.).

Una experiencia del ICE de Santiago.

En el aprendizaje tiene una gran importancia la continuidad. Los cursos tradicionales que se vienen impartiendo en los ICEs, generalmente, motivan a los profesores, les crean inquietudes, y suelen servir de punto de partida para un nuevo planteamiento del quehacer profesional. Pero a menudo, el profesor, sólo y cargado de trabajo, se desalienta y no pone en práctica, -- aunque le gustaría, aquellas técnicas que le fueron expuestas en los apretados días del cursillo.

Por esta razón y otras, que fueron expuestas ya por mi compañero, en el ICE de Santiago se han comenzado un tipo de cursos de perfeccionamiento didáctico con una fisonomía característica, de los que esperamos óptimos resultados, con un bajo costo. Se trata de seminarios en los que los profesores de una Zona, -- trabajan en pequeños grupos, ponen en común sus logros y los experimentan en sus propios Centros, bajo la dirección y coordinación de un Director técnico y responsable del seminario. Todo -- ello termina con una publicación fotocopiada por el ICE con la -- que dan a conocer su trabajo a los demás compañeros del Distrito. Con ello tienden a perfeccionar sus técnicas pedagógico-didácticas, motivar a hacer lo mismo a otros profesores y mejorar finalmente la calidad de la enseñanza en el Bachillerato.

Nació este tipo de Seminarios como consecuencia de las inquietudes despertadas entre el profesorado por los seminarios de coordinación EGB-BUP que se implantaron en el Distrito a partir de 1975. El intercambio de ideas entre los profesores de los dos niveles y el compartir problemas pedagógico-didácticos comunes, hizo que a pesar de terminarse aquellos primeros seminarios después de un curso entero, a lo largo del cual hubo reuniones -- periódicas; en algunas zonas de Galicia, tal vez las más alejadas geográficamente, siguieron trabajando por su cuenta profesos-

res preocupados por su quehacer docente, a veces sólo con autorización del ICE, a veces con financiación, y otras veces completamente solos. Así funcionaron durante algunos cursos completos en lugares alejados, en Barco de Valdeonas, en Monforte, en Xinzo de Limia en Ribeira, grupos de profesores que estaban a 3-4 ó 5 horas de carreteras si quisieran asistir a un curso en Santiago.

El ICE, recogiendo estas inquietudes, pensó en implantar un tipo de Seminarios, que llamamos de "seguimiento de grupos de trabajo", unas veces respaldando aquellos grupos que se forman espontáneamente y que recaban algún tipo de ayuda del ICE, como es el caso de profesores de Formación Profesional de Lugo y Orense, y otras veces formando desde el ICE estos grupos con aquellos profesores que manifiestan deseos de perfeccionarse.

No deja de ser curioso que los "espontáneos" se generen en los lugares más alejados de la capital del Distrito (salvo el caso de Ribeira) lo cual hace pensar que el factor tiempo y costo, es determinante. Un profesor de Fonsagrada o el Barco, gasta 4-5 horas de su vida en llegar a Santiago en el mejor de los casos y además la pone en peligro si repite la hazaña varias veces.

Método de estos Seminarios. Podría resumirse en la frase de "aprender trabajando".

Su objetivo es el perfeccionamiento didáctico. Forman el grupo, profesores de la misma materia de tres o cuatro Institutos, cercanos en el espacio.

Ellos mismos eligen la temática, o la concretan con el Director técnico, vistas las necesidades; por ejemplo, uno de ellos, de Geografía e Historia, trabajó sobre diseño de actividades en Geografía de 2º de BUP.

Las horas presenciales o sesiones conjuntas, fueron unas 24. De trabajo en casa o en el Centro fueron muchas más y dependieron del ritmo de cada profesor o de cada pequeño grupo. Se realizó de Octubre a Mayo.

Reunidos los participantes con el Director técnico, en la sesión inicial, de unas 4 horas de duración, se expuso el plan de trabajo.

Se les dió, en fotocopia, algún tema ya hecho, como indicativo. Se aclararon dudas y se repartió el trabajo a realizar encargándose cada grupo de un determinado número de temas, elegidos voluntariamente. Se fijó el día de la próxima sesión que sería al cabo de un mes y medio, con el compromiso de traer elaborados dos temas cada uno.

En la segunda sesión, se trabajó sobre uno solo de estos temas, se vieron las deficiencias, se corrigió, con la colaboración de todos y se distribuyeron fotocopias de los temas elaborados, para que, cada uno, a la luz de las correcciones hechas sobre el que se había trabajado, tratará de evaluar los presentados y anotar a sus ideas sobre ellos. Se fijó el trabajo para la tercera sesión con unos 40 días de distancia. También se acordaba experimentar los temas ya elaborados en las clases de cada profesor.

En la tercera sesión se vieron los resultados de la experimentación, las dificultades con las que habían tropezado y las deficiencias observadas. Por regla general las actividades diseñadas eran muchas y se veía que el tiempo no llegaría.

Las restantes sesiones tendrían la misma trayectoria: - corrección del trabajo y evaluación de las experiencias.

Por su parte de Director Técnico revisó detenidamente todo lo realizado para darle unidad.

El resultado final será una publicación fotocopiada por el ICE que se enviará a todos los Centros de Bachillerato estatales y no estatales.

REFLEXIONES SOBRE LA FORMACION Y EL PERFECCIONAMIENTO
DEL PROFESORADO DE BACHILLERATO

JOSE OTERO,

Catedrático de la Universidad Autónoma
de Madrid.

Los datos que siguen constatarían una breve reflexión sobre algunos problemas que plantea el perfeccionamiento del profesorado de bachillerato, en particular, la carencia de una formación pedagógica global en el profesorado de este nivel. Al mismo tiempo se presentan algunas sugerencias sobre posibles líneas de solución a este problema.

Limitaciones en la formación pedagógica del profesorado de Bachillerato.

Es sabido que una gran parte del profesorado actual de bachillerato no ha tenido oportunidad de recibir suficiente formación en el área pedagógica. El proceso de selección de este profesorado no incluye la exigencia de ninguna clase de título pedagógico, o de cualificación de carácter o asignaturas en esta área. El requisito más relevante eran los conocimientos de la disciplina que tendría

REFLEXIONES SOBRE LA FORMACION Y EL PERFECCIONAMIENTO
DEL PROFESORADO DE BACHILLERATO.

una especialización pedagógica del aspirante, a las cuales tendría que haber llegado básicamente a través de la autodidaxia. JOSE OTERO.

Agradecemos a I. Aguirre, J. Solera, I. Fuentes y J. Niédo, los críticos constructivos hechos sobre el contenido de este artículo.

REFLEXIONES SOBRE LA FORMACION Y EL PERFECCIONAMIENTO
DEL PROFESORADO DE BACHILLERATO

JOSE OTERO.

ICE de la Universidad Autónoma -
de Madrid.

Las líneas que siguen constituyen unas breves reflexiones sobre algunos problemas que plantea el perfeccionamiento del profesorado de bachillerato, en particular, la carencia de una -- formación pedagógica global en el profesorado de este nivel. Al -- mismo tiempo se presentan algunas sugerencias sobre posibles lí-- neas de solución a este problema.

Limitaciones en la formación pedagógica del Profesorado de Bachi--
llerato.

Es sabido que una gran parte del profesorado actual de bachillerato no ha tenido oportunidad de recibir enseñanza formal alguna en el área pedagógica. El proceso de selección de este pro-- fesorado no incluía la exigencia de ninguna clase de título peda-- gógico, o de realización de cursos o asignaturas en esta área. El requisito más importante eran los conocimientos de la disciplina que tendría que explicar en el futuro, aparte de la confección de una memoria, en algunos casos en la que se reflejasen las ideas -- de tipo pedagógico del aspirante, a las cuales tendría que haber llegado básicamente a través de la autodidaxia.

Agradezco a I. Aguirre, J. Colera, A. Fuentes y J. Nieda, los ---
útiles comentarios hechos sobre el contenido de este artículo.

Más tarde, la Ley General de Educación, al igual que el Decreto de creación de los ICEs, encomendó a éstos la formación pedagógica del profesorado de bachillerato. La Orden del 8 de Julio de 1971 regula la organización del curso para la obtención -- del CAP., obligatorio para el acceso a los cuerpos docentes de Ba chillerato del Estado. Sin embargo, 150 horas de enseñanzas teóri cas y otras 150 horas de prácticas realizadas en los centros do-- centes, como toda formación pedagógica para estos profesores son claramente insuficientes como preparación para la tarea de ense-- ñanza a la que se deben enfrentar. En cuanto a la docencia en cen tros privados, al nivel de bachillerato, no se exige, hasta el mo mento, ningún tipo de acreditación de aptitud pedagógica ni el ha ber seguido curso alguno sobre estas materias.

El sistema educativo, en resumen, ofrece y exige una -- exigua formación pedagógica al profesorado de bachillerato. Y es to se traduce en una característica de nuestro sistema de enseñan za a nivel de BUP y COU que interesa resaltar. La actividad de en señanza se entiende, en muchas ocasiones, como una actividad de -- carácter artesanal, en donde la única guía posible es la propia -- experiencia docente desarrollada al margen de cualquier teoría o marco conceptual que pueda ayudar en la organización de los innu merables acontecimientos que componen el proceso de enseñanza y -- aprendizaje. Los profesores están faltos en muchas ocasiones de -- un marco general al cual referir los distintos aspectos del proce so de enseñanza y aprendizaje. Cuando el profesor no dispone de -- esta referencia queda abandonado a sus propias fuerzas para procu rarse el esquema conceptual o las reglas limitadas de actuación -- que le pueden orientar en su actividad de enseñanza.

Dos de las varias raíces del problema de las deficien-- cias en la formación pedagógica del profesorado de Bachillerato -- se encuentran, a mi juicio, en problemas estructurales de nuestro sistema educativo. En primer lugar, está la carencia de especia--

listas en didáctica de las disciplinas que constituyen el curriculum de bachillerato. Nuestro sistema educativo no contempla la posibilidad de investigación y docencia, de manera estable, sobre didáctica de las disciplinas a nivel de bachillerato (ni, evidentemente, universidad), por ejemplo, didáctica de la biología, de la historia o del inglés, o si lo contempla -como puede ser el caso de algún Departamento Universitario o de C.S.I.C., dedicado a estas cuestiones- es de forma totalmente marginal e insuficiente para las necesidades de formación e investigación en estos temas. El trabajo en esta área ha quedado abandonado al esfuerzo de individualidades autodidactas (profesores de bachillerato, generalmente) o formadas en el extranjero, que trabajan en marcos institucionales inadecuados.

En segundo lugar, y estrechamente relacionado con el anterior, está el problema de la desconexión entre investigación y docencia que se da en este terreno. En contraposición a la práctica normal en otras áreas de la enseñanza universitaria, la docencia en el terreno de los cursos de formación y perfeccionamiento de profesores está en muchos casos divorciada de un trabajo de investigación desarrollado dentro de un marco teórico -de la teoría del curriculum, de la teoría de la instrucción, de la teoría del aprendizaje, etc.- y respaldado por datos objetivos, que pueda -- servir de apoyo a esta actividad de enseñanza.

Posibles líneas de actuación.

Para la mejora de la formación del profesorado de estos niveles es fundamental tener presente la imperiosa necesidad de -- crear el marco institucional necesario para que puedan existir -- personas dedicadas, de manera estable, a la enseñanza e investigación sobre problemas didácticos al nivel de bachillerato. Deben -- considerarse inaceptables las soluciones transitorias actuales en la que un profesorado, tanto de bachillerato como de universidad,

dedica un período más o menos largo a estos menesteres en un ICE, para reintegrarse más tarde de nuevo a su actividad docente rompiendo cualquier posible continuidad en los planes de formación del profesorado y de investigación. Mientras no se de una solución clara a este problema es difícil avanzar de forma apreciable en la mejora de la formación del profesorado y, por ende, en la mejora de la calidad de la enseñanza en el bachillerato.

En cuanto a la organización de los cursos de perfeccionamiento debe tenerse en cuenta que, de acuerdo con lo expuesto hasta el momento, el profesorado en ejercicio de este nivel no ha tenido la oportunidad de recibir una formación pedagógica global. De acuerdo con esto, parecería conveniente la organización de los cursos de perfeccionamiento, o de parte de ellos, dentro de un marco coherente y estructurado en el que se tratasen cuestiones referentes a toda la gama de problemas del curriculum, y no como un conjunto de cursos puntuales sin conexión entre sí, aún cuando versen sobre temas de interés prioritario.

En este sentido, en el ICE de la U.A.M. hemos comenzado a dar los primeros pasos para la organización de un paquete de cursos de perfeccionamiento de acuerdo con la estructura que se expone a continuación; estructura que, evidentemente, no tiene más que un valor orientativo, constituyendo una herramienta de trabajo absolutamente perfeccionable según lo recomiende la experiencia.

Estructura para la organización de un curso básico de perfeccionamiento a nivel de bachillerato.

La estructura se diseña alrededor de cuatro elementos básicos que sirven para organizar el cúmulo de factores que entran a formar parte del proceso educativo:

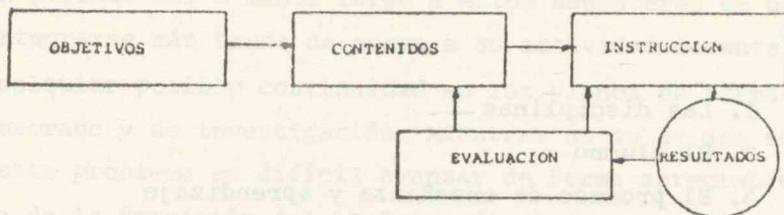
1. Las disciplinas
2. El alumno
3. El proceso de enseñanza y aprendizaje
4. El entorno escolar y social



1. Las disciplinas. Dentro de este bloque se tratarían temas relacionados con la estructura conceptual y métodos que caracterizan a las disciplinas de bachillerato, en forma que resultase útil para los propósitos de la enseñanza a este nivel.

2. El alumno. En este apartado se incluirían temas psicológicos de tipo general que se relacionan con problemas educativos, como la influencia relativa de la herencia y el medio en el desarrollo intelectual o la validez de los tests de inteligencia, junto con aspectos concretos del desarrollo y aprendizaje durante la adolescencia que tienen relevancia directa para la interacción profesor-alumno en el aula, por ejemplo, el estudio de teorías -- del aprendizaje como las de Piaget, Ausubel y Gagné.

3. El proceso de enseñanza y aprendizaje. En este bloque se pondría énfasis en presentar una visión sistemática (plantar fines y a continuación seleccionar los medios que permitan -- llegar a ellos) del proceso educativo. De acuerdo con esto se considerarían los cuatro segmentos básicos que se ilustran en la figura:



a). **Objetivos:** ¿para qué se enseña geografía, literatura, química o geología? ¿qué pretendemos con la enseñanza de las disciplinas en el B.U.P. y C.O.U.? Se trataría de estudiar los objetivos de la enseñanza de cada disciplina, relacionándolos con la naturaleza de esta misma disciplina, con las necesidades de la sociedad, y con las necesidades del alumno de bachillerato y COU al que irá dirigida esta enseñanza.

b). **Contenidos y su estructura:** se trataría aquí de los criterios de selección y ordenación del contenido, con objeto de presentar una visión adecuada de la disciplina (criterios de tipo lógico), por una parte, y por otra para facilitar el aprendizaje de estos contenidos (criterios de tipo psicológico).

c). **Métodos y medios de instrucción:** se plantearían --- aquí cuestiones como las siguientes: ¿cuáles son las estrategias concretas de enseñanza en el aula y fuera de ella? ¿cómo se debe organizar el trabajo del alumno para conseguir los objetivos propuestos previamente? ¿cómo y cuándo se deben usar los medios audiovisuales? ¿cuáles son los tipos de agrupamiento de alumnos y --- cuáles sus funciones?.

d). **Evaluación:** averiguar si se han conseguido o no los objetivos propuestos, tanto con el propósito de conocer resultados finales (evaluación acumulativa) como para obtener información de los errores cometidos por profesor y alumno con propósitos co-

rectores (evaluación formativa), cierra el proceso de enseñanza y aprendizaje.

4. El entorno escolar y social. Los problemas considerados en cada uno de los tres bloques anteriores no se dan en el vacío. Es importante que el profesor conozca bien el entorno escolar y social en el que se mueve. Por ello, se trataría de presentar aquí, desde los aspectos más directos del entorno escolar del profesor de bachillerato (organización de los centros tal como se establece en el Estatuto de Centros Docentes no Universitarios, -por ejemplo), hasta cuestiones de tipo más general que traten de las influencias mutuas entre la sociedad y la escuela (por ejemplo, ¿cómo condiciona el entorno social el lenguaje y el éxito en la escuela?).

Consideraciones finales.

Aún cuando los problemas que se acaban de tratar no son quizá, los de más urgente solución cuando se consideran al lado -de otros como el reconocimiento de la labor de perfeccionamiento y posibilidad consiguiente de promoción del profesorado, u otros muchos que se tratan en estas páginas, constituyen puntos débiles del sistema actual de perfeccionamiento del profesorado en ejercicio a los que es preciso buscar solución adecuada.

Las propuestas que aquí se han esbozado no son sino sugerencias para un estudio más profundo que nos pueda ayudar a todos en una mejor organización del perfeccionamiento del profesorado de este nivel.

LOS SEMINARIOS DIDACTICOS: Una aproximación a su tipología.

XAVIER PANIAGUA.

La formación de los "Seminarios Didácticos Permanentes" que en estos últimos años han ido surgiendo en los ICES se ha configurado como una de las actividades de perfeccionamiento más peculiares, tanto por su organización como por los fines que han pretendido cumplir, y es ya, tal vez, un buen momento para reflexionar sobre sus resultados. Al hacerlo me interesa destacar que no pretendo realizar una evaluación exhaustiva de su trabajo, pues - en estos momentos - para ello por la naturaleza de sus actividades que comporta, ni tengo suficientes datos contrastados que me lo permitan. Se trata más bien de analizar las causas que han permitido su funcionamiento y acercarse a una tipología de los mismos.

Conviene de partida limitar el campo de referencia: nos centraremos principalmente en aquellos seminarios que se constituyeron en torno a las asignaturas del Bachillerato y que han mantenido su implantación en el ICE de la Universidad Literaria de Valencia.

LOS SEMINARIOS DIDACTICOS: UNA APROXIMACION A SU TIPOLOGIA.
=====

Tendríamos en primer lugar que plantearnos metodológicamente una serie de cuestiones previas: ¿cómo han aparecido? ¿cómo han sido los motivos de su nacimiento? ¿cómo venían los profesores que los fundaron? ¿qué objetivos pretendieron desde un principio y cómo fueron modificándose en el tiempo? ¿qué

XAVIER PANIAGUA.

LOS SEMINARIOS DIDACTICOS: Una aproximación a su tipología.

XAVIER PANIAGUA.

I

La formación de los "Seminarios Didácticos Permanentes" que en estos últimos años han ido surgiendo en los ICEs se ha configurado como una de las actividades de perfeccionamiento más peculiares, tanto por su composición como por los fines que han pretendido cumplir, y es ya, tal vez, un buen momento para reflexionar sobre sus resultados. Al hacerlo me interesa destacar que no pretendo realizar una evaluación exhaustiva de su trabajo, pues no estoy capacitado para ello por la dispersión de conocimientos que comporta, ni tengo suficientes datos contrastados que me lo permitan. Se trata más bien de analizar las causas que han posibilitado su funcionamiento y acercarse a una tipología de los mismos.

Conviene de partida limitar el campo de referencia: nos centraremos principalmente en aquellos seminarios que se constituyeron en torno a las asignaturas del Bachillerato y que han mantenido su institucionalización en el ICE de la Universidad Literaria de Valencia, donde funcionan varios de ellos desde hace algunos años y a los que hemos visto crecer y reproducirse.

Tendríamos en primer lugar que plantearnos metodológicamente una serie de cuestiones previas: ¿En qué momento han aparecido? ¿Cuáles han sido los móviles de su nacimiento? ¿Quiénes --- eran los profesores que los fundaron? ¿Qué objetivos pretendieron desde un principio y cómo fueron modificándose en el tiempo? ¿Qué

repercusiones ha tenido su trabajo en el colectivo de profesores al que pertenecen? ¿Cómo ha sido valorado su trabajo administrativa y científicamente?.

II

Si pretendiéramos de partida definir qué es un seminario didáctico permanente, concluiríamos, como lo hace el Plan de Perfeccionamiento para 1979 que "Seminarios son actividades de un grupo reducido de profesionales que estudia o profundiza por un periodo de tiempo determinado sobre temas o aspectos de las tareas docentes llegando a la redacción de un documento o unas conclusiones que puedan hacerse extensivas a otros profesionales o Centros educativos" (1), pero quedaría en unos términos formalistas y descriptivos, limitado a una narración de sus actividades.

Podría argumentarse además que la Administración ya previó su institucionalización en los Institutos de Enseñanzas Medias cuando en la Orden Ministerial del 14 de septiembre de 1957 se establecían las líneas fundamentales que regirían su funcionamiento, y en las que se especificaba que una de sus misiones era atender "al perfeccionamiento del personal docente" además de "velar por la mejor preparación del alumnado". Posteriormente el Ministerio de Educación ha seguido insistiendo en el tema a través de distintas disposiciones: La Ley General de Educación aludía en su Preámbulo a la necesidad de estimular "la formación y el perfeccionamiento del profesorado" (2). La O.M. de 18 de septiembre de 1972 establece unas normas reguladoras del funcionamiento de los seminarios didácticos donde se dispone que "formen parte de él necesariamente todos y cada uno de los profesores de la disciplina o disciplinas a las que afecta", y afirma que "la creación de los seminarios didácticos responde a la urgente necesidad de que los profesores tiendan cada vez más a trabajar en equipo, a comunicarse sus experiencias, tanto positivas como negativas, y a

tomar acuerdos colectivos de actuación conjunta a tenor de las condiciones cambiantes de su actividad educativa". En este sentido habrá de establecerse los objetivos concretos que deben alcanzarse, los niveles mínimos de las diferentes asignaturas, la programación de actividades, criterios de evaluación, observación de la actividad escolar de los alumnos, criterios de calificación con posibilidades de que puedan intercambiarse la corrección de pruebas que ponen los profesores del seminario, etc. Se dispone que se celebre una reunión preparatoria del año académico donde se redactará la programación general del curso de la materia correspondiente, y después cuantas reuniones se consideren necesarias a lo largo del curso.

En Ordenes y Decretos posteriores (3) han continuado ampliándose las funciones, como ocurre con la constitución de las Areas, que abarcan una serie de asignaturas que tienen temas comunes, y que entrando de lleno en la interdisciplinariedad, busca superar la rigidez de las distintas disciplinas. (4).

Sin embargo todo ello ha provocado una estructura sensiblemente diferente a los seminarios que han surgido en los ICES. En primer lugar la vinculación a los institucionales viene determinada por la incorporación administrativa de un funcionario a un centro de Bachillerato oficial a partir normalmente de superar unas oposiciones, donde se dan ya de partida unos contenidos oficiales que hay que cumplir de acuerdo con las asignaturas que cada materia específica tiene asignada. Los componentes de un seminario no acceden al mismo según criterio de coherencia, ni de perspectiva didáctica ni desde una trayectoria científica común, lo que conlleva divergencias de criterios que en muchos casos son difíciles de superar, produciendo un desentendimiento en las tareas comunes del seminario, y limitándose a cumplir formalmente con las reuniones o con las programaciones que han de presentarse al principio del curso. Tampoco las funciones de coordi

nación y orientación por parte del jefe de seminario cuentan en la mayoría de los casos, con un peso suficientemente fuerte -y- las causas son de entidad muy diversas- para conseguir un trabajo de equipo que cumpla con una línea didáctica, entre otras cosas porque no se tiene una idea suficientemente clara de cuál es su misión específica.

Tomás Escudero, del ICE de Zaragoza, en un estudio de los seminarios didácticos afirma: "tampoco son infrecuentes posturas de clara indiferencia ante las ciencias de la educación como elemento de apoyo para las mejoras del proceso. Se responde con excusas del tipo "todo eso son teorías", al tiempo que se solicitan "recetas mágicas" de aplicación rápida y fácil que, evidentemente, no pueden existir" (5). "Con los seminarios didácticos sucede, nos dice Peraile Gómez, como tantas otras cosas de cuya utilidad y conveniencia todo el mundo está de acuerdo en el plan teórico, pero luego, o no se las pone en funcionamiento, o no se las lleva a la práctica como es debido" (6).

La disfunción, por lo tanto, entre deseos y realidades se aprecia con toda claridad una vez más en nuestro sistema educativo, donde los intentos de transformación y renovación chocan con una estructura docente que resulta difícil de superar, y --- ello por diferentes motivos que no son del caso enumerar ahora. Sin embargo me interesa destacar un aspecto que he recogido en las afirmaciones de Escudero: el rechazo, o la indiferencia generalizada con que los profesores de Bachillerato suelen acoger -- los temas pedagógicos es algo que debería estudiarse más detenidamente. Existe la opinión de que los pedagogos apenas pueden aportar algo al proceso de aprendizaje de los alumnos, por cuanto lo más importantes es conocer bien la materia de la que uno es teóricamente especialista, y a partir de ella se podrá realmente darla a conocer. La motivación y la eficacia educativa estarán siempre en función de la calidad del profesorado en su co-

nocimiento de la asignatura. Lo demás depende de las cualidades personales "intrínsecas". Poco o nada puede decir el pedagogo, o en todo caso explicitar algo que normalmente se viene cumpliendo: aquello de que cuanta más ciencia menos pedagogía y viceversa -- tiene una gran aceptación entre un colectivo que ha tenido como único parámetro el conocimiento científico, sin pensar que el acto de enseñar comporta también modelos y técnicas que pueden --- igualmente entrar en el campo de la ciencia.

Será con la "industrialización" -valga la metáfora- del Bachillerato y su extensión masiva a todas las capas sociales, - con la improvisación en pocos años de una infraestructura y la - masificación de los cuerpos docentes, cuando comience la concien-
ciación de que enseñar exige algo más que la sabiduría en un de-
terminado campo, y sobre todo cuando el carácter de élite del ba-
chillerato está ya finiquitado. Efectivamente, la necesidad de -
determinar los niveles de un alumnado que accedía a la cultura -
por primera vez en su entorno familiar y que no la tenía como un
bien insustituible, sino como un medio de ascenso social, convul-
sionó los medios educativos y los hizo detenerse sobre la reali-
dad de su práctica docente.

III

Es en esa coyuntura cuando un grupo de profesores co-
mienzan a reflexionar sobre las implicaciones de sus enseñanzas.
Analizan las conveniencias de sus programas y los techos cientí-
ficos que éstos delimitan, observan lo operativo de los materia-
les prácticos, ponen en discusión las técnicas de evaluación, va-
loran el progreso de sus alumnos, proyectan actividades alterna-
tivas fuera de las clases y sobre todo se percatan de las defi-
ciencias con que los alumnos reciben sus explicaciones. Hay en -
este sentido, una frase de "populismo", de intentar granjearse -

la aprobación de los alumnos y motivarlos en su aprendizaje.

Todo ello además se combina con una contestación al -- sistema educativo en su conjunto. No es extraño, por tanto, que los primeros grupos nazcan en un contexto crítico que va más allá de la acción docente. Sin embargo su radicalismo no ha sido utópico, es decir, no se ha limitado como en otros momentos históricos a proponer abstracciones que reformen la sociedad a través -- de la escuela. Se dedican a "reformular" aspectos determinados y -- para ello dieron alternativas a situaciones concretas.

Por eso la reunión de un grupo de profesores que mante-- nían cierta relación afectiva, personal, acompañada a su vez de una vinculación ideológica, más o menos precisa, significó la ar-- ticulación de unos periódicos encuentros en los que junto a aná-- lisis generales comenzaba a concretarse en los problemas de la -- propia asignatura.

En otros casos la afinidad viene determinada por el de-- seo de superar dificultades comunes y buscar nuevas perspectivas didácticas que eliminen las trabas de comunicación con el alumno. El tipo de relación en ocasiones viene motivado por la caracte-- rística de la asignatura en cuanto en ella presionen más o menos los elementos ideológicos.

En una primera fase hay un intercambio de experiencias personales, de discusión de métodos, de posibles alternativas a los programas vigentes, de profundización en temas nuevos, de -- propuestas que faciliten una clase más activa.

Si en un principio el núcleo inicial ha comenzado con cuatro o cinco personas a lo sumo, va ampliándose por captación de otros profesores, hasta formar un grupo de diez o quince, o -- que van a iniciar un trabajo concreto en relación con las asigna-- turas de una materia. En unos casos fijarán su atención en una --

determinada, en otros abarcarán aspectos más amplios. Pero van surgiendo ya unos objetivos generales:

- a). Conseguir una eficacia educativa a través de la -- coordinación.
- b). Adaptarse a las necesidades de los alumnos, fijando niveles.
- c). Reorganizar el programa, en la mayor parte de los casos, de acuerdo con los cuestionarios oficiales.
- d). Extender sus aportaciones a otros compañeros.
- e). Profundizar en la metodología de la clase activa.

Al mismo tiempo se concretan los objetivos particulares en los cuales se producen un consenso y una cierta distribución del trabajo, y se especifican, entre otros:

- a). Los contenidos que hay que impartir.
- b). Los recursos necesarios.
- c). La secuenciación apropiada.
- d). Las actividades complementarias.
- e). Los tipos de evaluación.

Todo ello se plasmará en un material elaborado, que en algunos casos representa una alternativa a los libros de texto, y en otros un complemento fundamental para el trabajo en la clase.

Pero nos quedaríamos en una descripción formalista de los seminarios que han ido surgiendo si nos limitáramos a señalar las fases y los elementos de su trabajo. El grupo está compuesto de profesores que pasan varias horas juntos y que a pesar de las afinidades tienen que elegir una de entre aquellas opciones que se barajan en la discusión. No hay en principio una idea clara de lo que se pretende conseguir, existen tan sólo intuiciones de lo que se quiere, a partir de las propias experiencias o de fórmulas pedagógicas generales que por distintos cauces han -

ido extendiéndose, tales como la clase activa, aplicación de los métodos audiovisuales, aprendizaje a partir de la propia educación del alumno, partiendo del principio de que se aprende lo -- que se comprueba por uno mismo, es decir "sólo se aprende lo que se hace".

Surgen entonces confrontaciones y juicios que abarcan todos estos aspectos y que se extienden a la finalidad del seminario, en cuanto que hay que definir qué pretende el grupo. Así se determinarán tres posibles opciones:

- a). El perfeccionamiento científico y exclusivo de las personas que lo componen.
- b). La constitución del mismo en función de aportar algo nuevo a los alumnos.
- c). La extensión de la experiencia al mayor número posible de profesores con el deseo de su adaptación.

Naturalmente ninguna de ellas es excluyente y en la -- práctica se interaccionan, pero en algunos momentos predominan -- unas sobre otras según las características de las personas y las circunstancias.

Todo ello nos lleva a determinar cuáles son las formas de trabajo de los grupos. Resulta sin duda aventurado, con los -- datos que poseemos, generalizar un comportamiento, pero intentaremos señalar sus rasgos más comunes.

Hay reuniones más o menos establecidas, en las que la periodicidad viene determinada por el trabajo a realizar. En una primera etapa el grupo pasa por una fase de exaltación y superva-- loración del trabajo que se realiza, donde las posibles disiden-- cias se marginan en función del resultado que pretende alcanzarse. Es lo que en la dinámica de grupo se denomina "presiones de grupo hacia la uniformidad" (7), de tal manera que el ambiente -- creado en su seno tiende a unificar los criterios para conseguir

una cierta eficacia en los objetivos.

Los posibles enfrentamientos pueden surgir en cuanto el trabajo realizado no corresponda a los deseos, o se ponga en cuestión a algunos de los miembros del grupo. En principio nacen sin líderes declarados, aunque en su formación dos o tres miembros realicen un papel de catalización y motivación. En algunos casos se reprimen los intentos de liderazgo, buscando siempre un igualitarismo en las funciones y en la participación que en la práctica resulta imposible conseguir, por cuanto la formación personal de cada uno está condicionando su propia actividad, y a la larga se impone en el desarrollo de lo que se ha propuesto -- cumplir. Esto condiciona en momentos tensiones que si no se superan tienden al rechazo y a la separación de algunos miembros. En otras situaciones se produce una reestructuración del grupo con la fijación del número de sus miembros que han variado desde sus inicios, bien por abandono de algunos a medida que van perdiendo interés o se marginan del trabajo, o por la incorporación de nuevos profesores.

Cuando se asignan parcelas de trabajo bien definidas, con la obligación de presentarlas en un tiempo determinado para conjuntar los estudios parciales, las tensiones disminuyen sensiblemente aunque la labor de conjunción necesaria puede quedar relegada a un segundo plano, en cuanto el resultado final se transforma en la suma de distintas partes.

Un aspecto importante es la difusión de lo elaborado entre otros compañeros ajenos al trabajo y su puesta en práctica en la clase. La percepción de los resultados modifica o reafirma los objetivos específicos y las reacciones vienen desde distintos ángulos:

- los alumnos que lo reciben y que son en el fondo los auténticos jueces del material elaborado, y
- el resto de los profesores de la materia que según la cercanía o el distanciamiento contemplarán la experimentación propuesta.

En este sentido se producen tres tipos de actitudes:

- a). Aquellos que aprecian el trabajo y tienen también interés en comprobar sus resultados.
- b). Los indiferentes, los escepticos y expectantes ante cualquier tipo de cambio, que en todo caso adoptarán aquellos aspectos parciales que más les convenzan.
- c). Los críticos a la totalidad, que niegan la posibilidad de que produzca efectos didácticos superiores que los métodos normalmente empleados, y que consideran pretenciosos que el seminario tenga algún valor renovador en las técnicas del aprendizaje.

Algunos profesores reaccionan contra el papel de eje - que en ocasiones desempeña tanto el trabajo en sí como sus autores, habida cuenta que suelen ser éstos los que imparten los cursos de perfeccionamiento, se encargan del CAP, actúan en Jornada--das o Simposiums, viajan a otros distritos para exponer sus trabajos.... Estas actividades a su vez pueden generar disputas en el seno del propio grupo al adoptar la representatividad del mismo alguno o algunos de sus miembros, temiendo que llegue a identificarse la labor del seminario con dichas personas. En este -- sentido entraríamos en una de las definiciones citada por Carter sobre que el líder es una persona que desarrolla conductas de líderazgo (8).

También puede presentarse el conflicto en los "Seminarios institucionales" de algún instituto entre los docentes que se hallan "a favor" o "en contra" de la experiencia, aflorando - las tensiones en muchos momentos, sobre todo si el jefe del seminario no la comparte.

En cuanto a la Administración cabe destacar que por regla general ha permanecido indiferente al fenómeno y nunca lo ha reconocido ni académica ni administrativamente. Hasta ahora sólo han tenido cabida en los ICEs -lo que por otra parte resulta lógico-, donde se les ha facilitado tanto una plataforma legal como ayuda material para su desenvolvimiento, dentro de unos recursos que las más de las veces han sido insuficientes.

En diversos casos los resultados del Seminario han alcanzado un lanzamiento editorial, adquiriendo con ello una dimensión mucho más extensa, multiplicándose las oportunidades de su experimentación.

IV

¿Qué puede decirse de los resultados obtenidos por los grupos didácticos? ¿Hay alguna posibilidad de evaluar sus trabajos sectorialmente y aproximarnos a su verdadera dimensión dentro de la enseñanza de una determinada asignatura?. En resumen, ¿cuál es la diferencia que existe entre lo que se esperaba conseguir y lo que se ha conseguido?.

Ya decíamos al principio que a tenor de los elementos que disponemos, y contando con que es un tipo de experiencia con poco tiempo de vida, es difícil valorarlos, como tampoco la Administración educativa está en disposición de hacerlo con sus Seminarios en los Institutos de Bachillerato (9).

No es tampoco un camino elaborar un cuestionario en el que se pretenda dar cabida a una gran cantidad de factores para determinar su eficacia. Se reduciría con ello a unos términos formales que no ofrecerían luz sobre la realidad. Estamos todavía en una fase "prehistórica", espontánea y voluntarista, que se ha iniciado por la reunión, más o menos circunstancial, de un grupo de

profesores de una misma asignatura, que están aún en una fase experimental a partir de unas hipótesis de trabajo didáctico que -- con frecuencia van adaptándose a la práctica de cada día.

En algunos casos los aspectos teóricos cuentan ya con una mayor entidad y coherencia, y se aprecia que ha existido un periodo de profundización más allá de la propia materia. De esta manera muchos de los profesores de especialidades diversas que -- formaron el Seminario de Pedagogía del Colegio de Doctores y Licenciados de Valencia a principios de los años 70, han estimulado posteriormente muchos de los Seminarios que se han ido constituyendo (10).

Los seminarios didácticos que en la actualidad vienen funcionando en el ICE de la Universidad Literaria con mayor o menor regularidad y con fases de creatividad y estancamiento, son los siguientes: FRANCES, BUP y EGB; FISICA Y QUIMICA, MATEMATICAS, Grupo Cero, e, Escuela Universitaria, Aleph; CIENCIAS NATURALES, HISTORIA, Grupo Germanía-81, Historia de España, grupo Llavors; GEOGRAFIA, GRIEGO, LENGUA Y LITERATURA, FILOSOFIA, COORDINACION PROFESORADO DE EGB Y BUP EN CIENCIAS, FILOSOFIA LOGICA, INGLES.

La mayoría de ellos tienen ya material elaborado que en casi todos los casos han tenido su plasmación a través de la publicación en una colección específica para tal fin, denominada -- "Investigaciones didácticas". Es este un aspecto importante a destacar para la cohesión y estabilidad de los grupos, en los que la inversión económica que se realiza y que normalmente no se recupera, es fundamental acicate de trabajo, en cuanto que se tiene como perspectiva la posibilidad de plasmar en un libro la tarea realizada y que estimula futuras empresas.

Llegará un momento en que el salto cualitativo sea inevitable y se pase a un estadio de mayor precisión en los proyec--

tos, donde el experimentalismo se combine con una teoría que permita concluir modelos didácticos que puedan exportarse a todo el colectivo de profesores, y para ello será imprescindible la estructuración de grupos en los que trabajen profesionales de las materias respectivas con psicólogos y pedagogos en un intercambio permanente. Es este un camino que se ha abierto últimamente en Inglaterra con el grupo de experimentación didáctica de la Historia 13-16 y que en Barcelona están aplicando unos profesores a través del ICE de la Universidad Autónoma.

N O T A S.

- (1). INCIE. Plan de Perfeccionamiento del Profesorado para 1979.
- (2). Ley General de Educación y disposiciones complementarias. Madrid, 1973, pag. 32.
- (3). Vid. principalmente Decreto 160/1975 de 23 de Enero (B.O.E. 13 de Febrero 1975) donde se establece el Plan de Estudios del nuevo BUP. También el Real Decreto 264/1977 de 21 de Enero por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos Nacionales de Bachillerato.
- (4). Vid. Marín Ibáñez, R.: "Interdisciplinariedad y enseñanza en equipo". Valencia, 1975.
- (5). Tomás Escudero Elorza, "Seminarios didácticos y procesos educativos: algunas consideraciones básicas". Revista de Bachillerato, Madrid, nº 6, abril-junio, 1978.
- (6). Lorenzo Peraile Gómez, "Sobre los Seminarios Didácticos", -- Revista de Bachillerato, Madrid, nº 6, abril-junio 1978.
- (7). Vid. Dorwin Cartwright, Alvin Zander, "Dinámica de grupo. Investigación y Teoría", México, 1975, pag. 161. También Marvin E. Shaw, "Dinámica de grupo", Barcelona 1980.

- (8). Cfr. L.F. Carter "On defining Leadership" en M. Sherif y M.O. Wilson, Group relations at the crossroads, Nueva York, 1953.
- (9). Vid. "Evaluación del Seminario Didáctico", Revista de Bachillerato, Madrid, nº 6, abril-junio 1978. También "Evaluación inicial en un Seminario de Física y Química", varios autores Op. cit.
- (10). Carlos Furió y Daniel Gil, "El programa guía. Una propuesta para la renovación de la Didáctica de la Física y la Química" ICE de Valencia, s.a. "¿Para qué las matemáticas?", Escuela-75. Colegio de Doctores y Licenciados de Valencia, nº 2, --- septiembre 1975.

REVISIÓN DE LAS EXPECTATIVAS DEL C.A.P.

A. ROCA
Min. de Instr. y
C. de E. y T.

La vigente legislación sobre el C.A.P. para Bachillerato y Formación Profesional, establece que los correspondientes cursos se realizarán en dos ciclos. El primero de carácter teórico comprendiendo asignaturas relacionadas con: "Principios, objetivos y problemática de la enseñanza; Psicología y sistemas de enseñanza; didáctica específica".

El segundo ciclo es de carácter práctico y se desarrollará bajo la supervisión de, al menos, los profesores titulares.

Según la Ley General de Enseñanza establece la obligatoriedad del Certificado de Aptitud Pedagógica para ejercer la docencia, esta requisito se le ha exigido para la contratación de profesores de centros no oficiales no se exigirá ahora, para tener parte en las oposiciones para cubrir plazas de centros de Formación Profesional.

En lo que se refiere a las oposiciones para centros de Bachillerato, en REVISIÓN DE LAS EXPECTATIVAS DEL C.A.P. se establece que se exigirá a Candidatos (salvo que se incluya experiencia docente) y no se exigirá para optar a ellas el haber sido Agregado.

A. ROCA

En la actualidad, para optar a plazas de Institutos de Bachillerato, se exige al C.A.P. o tener experiencia docente.

REVISION DE LAS EXPECTATIVAS DEL C.A.P.

A. Roca.

ICE de Granada

La vigente legislación sobre el C.A.P. para Bachillerato y Formación Profesional, establece que los correspondientes -- cursos se realicen en dos ciclos. El primero de carácter teórico comprende enseñanzas relacionadas con: "Principios, objetivos y -- problemática de la educación, Tecnología y sistemas de innovación, Didácticas Especiales"...

El segundo ciclo es de carácter práctico y se desarro-- lla bajo la supervisión de, al menos, dos profesores tutores.

Aunque la Ley General de Educación establece la obliga-- toriedad del Certificado de Aptitud Pedagógica para ejercer la do-- cencia, este requisito no se ha exigido para la contratación del profesorado de centros no oficiales ni se exige, por ahora, para tomar parte en las oposiciones para cubrir plazas en centros de -- Formación Profesional.

En lo que se refiere a las oposiciones para centros de Bachillerato, en un principio se exigía el C.A.P. para tomar par-- te en las oposiciones a Cátedras (salvo que se tuviese experien-- cia docente) y no se exigía para opositar a plazas de Profesor -- Agregado.

En la actualidad, para opositar a plazas de Institutos de Bachillerato, se exige el C.A.P. o tener experiencia docente.

Para situarse en el marco en el que el C.A.P. se desenvuelve actualmente hay que tener en cuenta también los cambios de criterio que ha adaptado el Ministerio.

Concretamente, el curso 1977-78 aparece en el B.O.E. -- una convocatoria en la que no se exige estar en posesión del Título de Licenciado, Arquitecto.... hasta el momento en que dieran comienzo los ejercicios de la oposición. Esta norma modifica las anteriores, según las cuales, los requisitos debían cumplirse en el momento de firmar la instancia para tomar parte en las oposiciones.

Justamente en aquel momento, los alumnos de quinto curso de las distintas carreras universitarias, plantean en los ICES el problema de que son estos organismos los que retrasan en un -- año la posibilidad de acudir a las oposiciones, salvo que los correspondientes cursos se realicen simultáneamente con los de la carrera docente para poseer el C.A.P. en junio del año en que terminaban sus estudios universitarios.

En la actualidad, la mayoría de los ICES admiten a los alumnos de los últimos años de la carrera (generalmente los de -- quinto curso) para que realicen los dos ciclos del C.A.P. simultáneamente. Este dato se debe tener muy en cuenta a la hora de programar los estudios del C.A.P., ya que un cambio en los requisitos provoca una reacción del alumnado.

CONDICIONAMIENTOS DE TIPO ECONOMICO.

Los ICES no reciben subvención alguna para la organización de cursos del C.A.P. Esto quiere decir que los propios alumnos deben financiar sus estudios en esta materia.

De acuerdo con esto, para financiar un primer ciclo del C.A.P., de 150 horas de duración, lleva consigo un coste por alum

no, que se puede calcular de la siguiente manera:

Suponiendo que se organizan grupos con un número máximo de 40 alumnos, teniendo en cuenta que es necesario ofrecer opciones de mañana y tarde y que una de las materias ha de ser didáctica especial de la asignatura que el alumno vaya a impartir en el futuro, que esta subdivisión de los grupos rebaja la relación --- alumno/grupo, se puede suponer que, en situaciones no muy desfavorables, no se llega a alcanzar el promedio de 35 alumnos/grupo. Esta cifra resulta muy optimista si en los cálculos se incluyen --- grupos del C.A.P. que necesariamente se han de impartir en ciudades alejadas de la cabecera del distrito (caso en Granada de Jaén Almería, Ceuta y Melilla).

Por otra parte es necesario tener en cuenta que hay un buen porcentaje que reúnen los requisitos para que se les conceda matrícula gratuita (ser miembro de familia numerosa, hijo de funcionario del Ministerio de Educación, Profesor Ayudante de la Universidad). Se estima en un 15% el número de alumnos a los que hay que conceder matrícula gratuita.

Y, por último, la organización de los grupos del C.A.P. (23 en Granada capital en el curso actual) originan unos gastos --- de limpieza, alumbrado, calefacción, etc. así como de material, --- que representan un buen porcentaje de los que inciden en el ICE. Aún contando con que este organismo recibe subvención para los --- gastos adicionales para que el C.A.P. funcione. El ICE de Granada estima estos gastos en un 15% de los que corresponden a Profesora do.

Ciertamente que no se han sobreestimado estos gastos como lo prueba el hecho de que la organización del C.A.P. en el curso 1980-81 ha supuesto al ICE de Granada un déficit de un millón de pesetas aproximadamente. Obviamente el curso 1981-82 se ha tenido que elevar la matrícula.

Con estas premisas, el cálculo del coste por alumno para un primer ciclo del C.A.P. sería el siguiente:

150 horas a 1.300 pts./h.	195.000.-
15% para destinar a matrículas gratuitas	29.250.-
15% para gastos de material, teléfono, limpieza, calefacción, etc.	29.250.-
	<hr/>
TOTAL	253.500.-

$$\text{Coste por alumno : } \frac{235.000}{35} = 7.243.- \text{ Pts.}$$

Para calcular el costo correspondiente al segundo ciclo, se supondrá que se organizan grupos con un máximo de doce alumnos por tutor (cifra que se considera excesiva, pero que se adopta a falta de otras posibilidades). Teniendo en cuenta que hay asignaturas en las que no hay alumnos para alcanzar esta cifra (dibujo, griego ...) y que, por otra parte, el número de alumnos por materia no será siempre múltiplo de 12, se estima que la media alumno/tutor, no es superior a 10.

El pago a los tutores se puede evaluar admitiendo que las horas que dedica a los alumnos suponen un menor esfuerzo que las horas que las horas de clase realmente impartidas en cursos. Se tiene en cuenta además que parte de este horario consiste en que los alumnos del C.A.P. asistan a sus propias clases. De ningún modo se admite que el alumno del C.A.P. libere de clases al tutor. Con este presupuesto, se asigna al tutor una gratificación de --- 500.- Pts./h.

Sumando a los gastos de profesorado los correspondientes a los de concesión de matrícula gratuita, los de material, etc., con los mismos criterios que el del caso del primer ciclo (téngase en cuenta que hay que indemnizar a los centros por los gastos que le ocasionan), los cálculos serían los siguientes:

150 horas a 500.- Pts./h.	75.000.-
15% (matrículas gratuitas)	11.250.-
15% (material, etc.)	11.250.-
TOTAL	97.500.-

Coste por alumno: $\frac{97.500}{10} = 9.750.-$ Pts.

Las cifras anteriores muestran que a un alumno, los cursos para la obtención del C.A.P., sobre la base de 300 horas que marca la legislación, le supone un desembolso de unas 17.000.-Pts. de matrícula.

LA ESTRUCTURA DEL C.A.P. EN GRANADA EN LOS ULTIMOS AÑOS.

Desde que el ICE de Granada viene organizando cursos -- del C.A.P. su estructura ha ido evolucionando de acuerdo con la -- experiencia adquirida y de diversos condicionantes.

Las materias que han formado parte del primer ciclo son las siguientes:

1º ciclo 1971-72.

Psicología del Aprendizaje.
Fundamentos Filosóficos de la Educación.
Psicología Evolutiva.
Sociología de la Educación.
Iniciación a las Ciencias de la Educación.
Metodología y Tecnología.
Didáctica Especial.
Más dos Seminarios.

1º ciclo 1972-73.

El Profesor como orientador.
Organización Escolar en BUP.

150 horas a 300.- Ptas/h. 45.000.-
 Teoría del Aprendizaje. 15 (matrículas gratuitas)
 Supuestos Psicobiológicos de la Educación. 15 (material, etc.)
 Evaluación. TOTAL
 Psicología del Adolescente.
 Didáctica Especial. Coste por alumno: $\frac{97.500}{10} = 9.750$ Ptas.
 Más dos Seminarios.

1º ciclo 1973-74.

Supuestos Psicobiológicos de la Educación.
 Técnicas Audiovisuales.
 Introducción a la Estructura Social de Andalucía Oriental.
 Principios de Didáctica.
 Funcionalidad Socio-Político-Cultural.
 Historia de la Educación.
 Didáctica Especial.
 Más dos seminarios.

1º ciclo 1974-75.

Principios de Didáctica.
 Supuestos Psicobiológicos de la Educación.
 Técnicas Audiovisuales.
 Teoría del Aprendizaje.
 Didáctica Especial.
 Más dos Seminarios.

1º ciclo 1975-76.

Enseñanza Individualizada.
 Teoría de la Educación.
 Psicología de la Educación.
 Principios de Didáctica.
 Técnicas Audiovisuales.
 Didáctica Especial.

1º ciclo 1976-77.

Teoría de la Educación.

Principios de Didáctica.

Programación y Evaluación.

Psicología de la Educación.

Técnicas Audiovisuales.

Enseñanza Individualizada.

Didáctica Especial.

1º ciclo 1977-78.

Orientación y Tutorías.

Programación y Evaluación.

Didáctica General.

Medios Audiovisuales.

Psicología del Adolescente.

Teoría de la Educación.

Didáctica Especial.

1º ciclo 1978-79.

Didáctica General.

Teoría de la Educación.

Orientación y Tutorías.

Medios Audiovisuales.

1º ciclo 1979-80.

Psicología del Adolescente.

Teoría de la Educación.

Orientación y Tutorías.

Programación y Evaluación.

1º ciclo 1980-81. (4 de entre):

Psicología del Adolescente.

Didáctica General.

Medios audiovisuales.

Programación y Evaluación.

Orientación y Tutorías.

Teoría de la Educación.

Nos detendremos especialmente a analizar la estructura del C.A.P. en 1980-81.

En este curso y por razones de economía fundamentalmente, el primer ciclo ha consistido en el estudio de cuatro materias, elegidas entre seis, con una duración de 20 horas cada una. El tiempo total ha quedado por debajo de lo que marca la normativa vigente. La Didáctica Especial de la asignatura elegida, pasó a integrarse en el segundo ciclo y era impartida por el mismo profesor que ejercía como Tutor.

En cuanto a la aceptación de los cursos por el alumnado, hay que hacer notar una primera observación: la contestación del alumnado ha descendido notablemente. Esto ya podría constituir un primer indicio de aceptación.

Pero el ICE de Granada, en su deseo de ofrecer a los futuros profesores una mejor formación, en base a una programación real de necesidades, elaboró una encuesta para conocer la opinión del alumnado. Nos parece interesante analizar los resultados de dicha encuesta con cierto detalle, pues sus conclusiones son, en cierto modo, esperanzadoras.

Los resultados estadísticos, así como el análisis de las sugerencias escritas por los alumnos, nos han llevado a la conclusión de que la duración de cada materia era escasa. El Profesor apenas tiene tiempo de conectar con los alumnos y éstos, cuando entran en materia ven que la actividad se termina.

Por otro lado, se ha detectado un mayor interés por la Didáctica Especial de la asignatura y por las prácticas de enseñanza.

Con estas consideraciones, se ha estructurado el C.A.P. de forma que se incluye de nuevo la Didáctica Especial en el Primer Ciclo, con lo cual, una parte, se dedica una atención especial a esta materia y, por otra, los tutores quedan con más tiempo para atender a las prácticas de enseñanza propias del segundo ciclo

El esquema del C.A.P. para el presente curso ha quedado así:

CURSO ACTUAL

Primer Ciclo:

Psicología del Adolescente.	24 horas.
Orientación y Tutorías.	24 horas.
Medios Audiovisuales.	24 horas.
Programación y Evaluación.	24 horas.
Didáctica Especial.	30 horas.

Segundo Ciclo:

Prácticas.	120 horas.
------------	------------

Es deseo del ICE que el curso próximo se incluya en el primer ciclo una materia en la que se estudien los distintos sistemas y métodos de enseñanza que se emplean. Con ella se completarían las 150 horas que la legislación establece para el C.A.P. El segundo ciclo duraría 150 horas igualmente.

EPOCA DE REALIZACION DEL C.A.P.

La Ley General de Educación establece que los estudios del C.A.P. se realicen mediante cursos intensivos después de obtener la Titulación académica correspondiente.

Sin embargo, la mayoría de los ICEs vienen impartiendo estos cursos simultáneamente con los estudios de la carrera. Las

razones se han expuesto antes. Fundamentalmente, la dificultad na ce desde el momento en que los estudiantes, especialmente los que viven fuera de la cabecera del Distrito, se verían obligados a re gresar a ésta, un año más, para la realización de los cursos.

Este obstáculo no debe ser determinante, si se estima - que la calidad del C.A.P. requiere una atención especial, siempre que se establezca un criterio unánime al respecto por todos los - ICES y, por otra parte, que el propio Ministerio aclare si en un futuro va a exigirse el C.A.P. para ejercer la docencia o para -- acudir a las oposiciones.

Pero si el propio Ministerio adopta criterios diversos, a través de los años, en cuanto a la exigencia del C.A.P. y por - otra parte, no es coherente, pues, para unos tipos de enseñanza - lo exige y para otros no, poca fuerza moral tienen los ICES para exigir a su alumnado que dediquen un curso académico exclusivamen te para realizar los estudios del C.A.P.

UNA PROPUESTA DEL ICE DE GRANADA.

Es imprescindible encontrar soluciones reales a los --- graves inconvenientes planteados por la citada problemática. Más, a nuestro parecer, tales soluciones serán radicalmente diferentes según se parta de uno u otro de los dos siguientes condicionamien tos.

- A). Se mantiene la exigencia de adquirir o poseer una formación - pedagógica antes de iniciar la docencia tanto en Centros es-- tatales como en los no estatales.

Esta es la situación actual y, como consecuencia de --- ella, en el ICE de Granada, durante el curso 1981-82 se han ins-- crito 921 alumnos del Primer Ciclo, unos 350 del Segundo y se es-- pera una matrícula del Segundo Ciclo (se llevará a efectos en fe- brero) de unos 700 alumnos más.

Un Director, un Director Adjunto y cuatro Jefes de División junto con el personal auxiliar que actualmente constituyen - el ICE y que han de buscar la colaboración de un profesorado ya - ocupado en su labor normal, (que ha de dedicar para atender su ta - rea un esfuerzo extraordinario) no pueden llevar a cabo una tarea seria de formación pedagógica de los futuros Profesores. La reali - dad es que los universitarios que realizan los cursos del C.A.P. lo hacen obligados por una exigencia que ellos llaman "administra - tiva" vienen forzados y desganados a los cursos y obligados a --- "aguantar" y superar una "traba burocrática" que -en expresión de algunos- "los ICEs hemos inventado para enmascarar durante un año el problema del paro de los licenciados".

Unas enseñanzas que atiendan a un contingente de unos - 900 alumnos, o más, a los que hay que impartir unos cursos que en la actualidad se concretan en unas 150 horas por Ciclo, y tenien - do en cuenta además que no se debe -ni se puede realmente- traba - jar con grupos de más de 40 alumnos -so pena de incurrir en un de - fecto pedagógico cuyo ejemplo no podemos dar nosotros- significa - rían alrededor de 5.400 horas de clases o actividades para un Pri - mer Ciclo. El problema se agudiza en el Segundo Ciclo que consis - te, creemos que justificadamente, en prácticas de enseñanza bajo la dirección de dos o más tutores (así lo explicita la O.M. que - regula los cursos del C.A.P.). Para que tales prácticas sean efec - tivas, no se pueden formar grupos de más de 6 a 8 alumnos, lo que supone contar con cifras que apuntan al centenar de tutores.

B). No se exige una formación pedagógica antes de iniciar la do--
encia o no se establece como obligatorio el estar en posesión
del C.A.P. para ejercerla.

Si hemos de buscar un sistema de acceso que sea público, igual para todos, justo y eficaz, a ese sistema se le puede bauti - zar con cualquier nombre si es deseo de la Administración. Supon - gir el de "Concurso Oposición", pero, salvo que se encuentre otros



sistema mejor, parece obligado que tal selección se efectúe en -- función de dos variables: conocimiento de la materia y recursos - didácticos para transmitirla a los alumnos.

Salvo que no se desee evitar el descenso en la calidad de la enseñanza, en todos sus niveles, el Estado debe conservar - su derecho a elegir, de entre los aspirantes, a los que estén me- jor preparados. Otro problema será estudiar qué se ha de entender por "mejor preparados".

¿Dónde se podría adquirir esta aptitud pedagógica?

Cada uno debería poder adquirirla donde creyese que fue se más efectivo el aprendizaje o más eficaz o más modernas o ade- cuadas las corrientes o tendencias etc. Podría conseguirla pidién- do colaboración a un buen Profesor en ejercicio, en una Facultad de Ciencias de la Educación, en un ICE etc. Y aquí sería donde es taríamos implicados nosotros los ICEs. Los cursos serían volunta- rios y acudirían a ellos los que realmente los encontraran útiles lo cual sería un estímulo a la hora de organizarlos.

En opinión de este ICE y como resumen y conclusión de - cuanto antecede, el Estado debe mantener la exigencia de una for- mación pedagógica paralela a una adecuada formación técnica a to- do Licenciado que desee dedicarse a la enseñanza. Para ello debe- rá establecer las pruebas --llámense o no Oposiciones-- necesarias, racionales y no nacidas como consecuencia de presiones de grupos interesados. Creemos que los ICEs deben colaborar o tal formación pedagógica pero dada la imposibilidad de modificar profundamente sus estructuras y medios, estimamos como único recurso viable, en la actualidad, la supresión de la obligatoriedad de estar en po- sesión del Certificado de Aptitud Pedagógica para poder tener --- acceso a las Oposiciones a Profesor de Bachillerato.

Una necesidad detectada entre los alumnos del C.A.P. es la de organizar cursos a distancia para impartir el primer ciclo. Estos cursos, que en principio parece deberían estar a cargo del ICE de la UNED, solucionarían el problema de los alumnos que, vivían alejados de los centros en los que se imparte el C.A.P.

Por último, es imprescindible plantearse la situación - de centros docentes (como son los ICEs) que, sólo en una faceta - de su actividad (no se incluyen los cursos de perfeccionamiento, Investigación, Orientación, etc.), tienen que atender más de 5.000 horas de clases (sin contar el segundo ciclo) careciendo totalmente de personal fijo en sus plantillas.

COMUNICACIONES LA ESCUELA EN USO DE ORIENTACION.
PROGRAMAS Y METODOLOGIA DE LA E.V.G.

JUANITO MARTIN MARTIN.

COMUNICACION Y LA ESCUELA DE VERANO DE ORIENTACION.

PROGRAMAS Y METODOLOGIA DE LA E.V.O.

JERONIMO BARRANCO NAVARRO

1. Objetivos y Contenidos (niveles)

En línea con el objetivo fundamental de la Escuela de "lograr el perfeccionamiento del profesorado en todo el régimen tutelar" se organizaron las siguientes modalidades de actividades:

a) Cursos :

Este tipo específico radica en la información y en la exposición sistemática de contenidos alrededor de temas fundamentales o de profundización, relacionados con la actividad tutelar. (Copiar los de la Revista de Verano de 1981).

b) Seminarios y Talleres :

Caracterizados por la libertad en la elección, tratamiento y participación en los respectivos temas.

En estos con la libre participación, la propuesta de temas a tratar por los alumnos participantes e incluso la coordinación por parte de los mismos asistentes.

En algunos casos se trata de profundizar en temas expuestos en los distintos cursos.

COMUNICACION: LA ESCUELA DE VERANO DE ORIENTACION.
PROGRAMAS Y METODOLOGIA DE LA E.V.O.

JERONIMO BARRANCO NAVARRO.

COMUNICACION : LA ESCUELA DE VERANO DE ORIENTACION.

PROGRAMAS Y METODOLOGIA DE LA E.V.O.

Jerónimo Barranco Navarro

1. Objetivos y Contenidos (niveles)

En línea con el objetivo fundamental de la Escuela de "lograr el perfeccionamiento del profesorado en torno al régimen tutorial" se organizaron las siguientes modalidades de actividad:

a) Cursos :

Cuyo peso específico radica en la información y en la exposición sistemática de contenidos alrededor de temas fundamentales o de profundización, relacionados con la actividad tutorial. (Copiar los de la Escuela de Verano de 1981).

b) Seminarios y Talleres :

Caracterizados por la libertad en la elección, tratamiento y participación en los respectivos temas.

En ellos cabe la libre participación, la propuesta de temas a tratar por los mismos participantes e incluso la coordinación por parte de los mismos asistentes.

Unas veces se trata de profundizar en temas expuestos en los distintos cursos, a un nivel de experiencias vividas por los participantes, otras de discutir y proyectar a la vida práctica la comunicaciones presentadas por algún participante o grupo.

Los Seminarios y talleres finalizan con alguna toma de posición de los participantes, plasmada en la redacción de conclusiones o pistas para la acción.

Como muestra de la creatividad de los participantes en -

las distintas Escuelas de Verano y la fecundidad de su organización señalamos alguno de los Seminarios y Talleres que en los tres años de existencia de la Escuela se han ido presentando y desarrollando:

- Coordinación entre E.G.B. y Bachillerato.
- Interdisciplinariedad.
- Experiencias de Organización de Centros.
- Dramatización.
- Creatividad.
- Orientación Profesional.
- Técnicas de Lectura y Escritura.
- Pretecnología.
- El método Freinet.
- Autogestión y cogestión en la escuela.
- Didáctica de diversas materias (Física y Química, Matemáticas, Filosofía).
- Orientación vocacional en C.O.U.
- Técnicas Directivas.

A partir de la III Escuela de Verano se determinaron dos niveles de profundización en temas tutoriales con el fin proporcionar una iniciación a quienes no habían tenido un conte, a nivel, de cursos del ICE y un segundo nivel de profundización para quienes ya tenían una base teórica de la orientación y la tutoría.

Como conclusión y observación fundamental de los contenidos hemos de señalar, por una parte, la gran variedad de temas - abordados en las distintas Escuelas de Verano y, por otra parte, el pluralismo ideológico que ha presidido la impartición de los distintos contenidos. En este sentido, en ningún momento se ha pretendido monopolizar la información ni sesgar las distintas opciones o es-cuelas orientadoras ni su forma de entender la realidad compleja de la orientación.

2. Metodología

Las distintas realizaciones (cursos, seminarios, talleres) han estado desarrolladas con una metodología activa y participativa, fundada en el interés creciente de los participantes alumnos y en la motivación profunda. Como prueba de ello podríamos señalar que, en primer lugar, el control de asistencia, si bien previsto en la programación, o hizo falta aplicarlo porque la asistencia puntual de todos los participantes fue ejemplar. En segundo término, en la casi totalidad de los cursos, en los seminarios y talleres es función principal, los mismos participantes derivaron a conclusiones a través de la reflexión y discusión colectiva.

Los alumnos participantes recibían un material de trabajo completo y sugestivo para seguir la exposición de informaciones y reflexionar individual y colectivamente.

Los distintos profesores de cursos y responsables de la organización (organización staff) celebraban reuniones diarias, al final de la jornada, para evaluar la marcha de las distintas actividades del día y señalar las pistas de recuperación o subsanar posibles deficiencias.

Los participantes en la Escuela de Verano recibieron Diploma acreditativo de su participación en las mismas.

COMUNICACION PRESENTADA POR LOS ICES DE LA COMUNIDAD AUTONOMA DEL PAIS VASCO EN LAS JORNADAS SOBRE "PROBLEMAS TECNICOS EN LA FORMACION Y PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO."

AURELIO VILLAN
CARMEN PEÑA

COMUNICACION PRESENTADA POR LOS ICES DE LA COMUNIDAD AUTONOMA DEL PAIS VASCO EN LAS JORNADAS SOBRE "NUEVAS TECNICAS EN LA FORMACION Y PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO".

LA CLASIFICACION DEL PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO EN UNA COMUNIDAD AUTONOMA

D. Aurelio Villa
M. Carmen Presa

1. Los Programas de Perfeccionamiento del Profesorado.

Nuestra propuesta sobre las líneas a seguir en las nuevas tendencias de perfeccionamiento y formación del profesorado, parte de esta convicción: el profesor es fundamentalmente un educador. Partimos por lo tanto de un enfoque humanístico del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dentro de este marco referencial que queremos señalar, caben todos los modelos que intentan integrar las diferentes funciones didácticas e interpersonales que los profesores deben desarrollar.

Resumimos brevemente de buscar, diseñar, aplicar y experimentar modelos que abarquen estos diversos aspectos, entre otros:

COMUNICACION PRESENTADA POR LOS ICES DE LA COMUNIDAD AUTONOMA DEL PAIS VASCO EN LAS JORNADAS SOBRE "NUEVAS TECNICAS EN LA FORMACION Y PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO".

líneas paralelas: actualización y formación en:

- 10). Aspectos metodológicos, didácticos, curriculares, etc.
- 11). Aspectos de relación interpersonal: comunicación, creación de un clima etc.

AURELIO VILLA.
CARMEN PRESA.

COMUNICACION PRESENTADA POR LOS ICES DE LA COMUNIDAD AUTONOMA DEL PAIS VASCO EN LAS JORNADAS SOBRE "NUEVAS TECNICAS EN LA FORMACION Y PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO".

LA PLANIFICACION DEL PERFECCIONAMIENTO DEL PRO
FESORADO EN UNA COMUNIDAD AUTONOMA
 =====

D. Aurelio Villa

D^a Carmen Presa

1. Los Programas de Perfeccionamiento del Profesorado.

Nuestra proposición sobre las líneas a seguir en las -- nuevas tendencias de perfeccionamiento y formación del profesorado, parte de esta convicción: el profesor es fundamentalmente un educador. Partimos por lo tanto de un enfoque humanístico del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dentro de este marco referencial que acabamos de señaa-- lar, caben todos los modelos que intentan integrar las diferentes funciones didácticas e interpersonales que los profesores deben -- desarrollar.

Exponemos la necesidad de buscar, diseñar, aplicar y experimentar modelos que agrupen estos diversos aspectos, estas diferentes funciones en un módulo integrado.

Creemos que hasta ahora, fundamentalmente, el perfeccio-- namiento y formación del profesorado había sido diseñado en dos -- líneas paralelas: actualización y formación en:

- 1º). Aspectos metodológicos, didácticos, organizativos.
- 2º). Aspectos de relación interpersonal, comunicación, creación -- de un clima etc.

La primera línea, intenta desarrollar los diversos aspectos didácticos: base científica del profesor, funciones para desarrollar el contenido, cómo formular objetivos y programar unidades, cómo evaluar más científicamente, etc.

La segunda línea de acción, venía determinada, por la búsqueda y desarrollo de los aspectos de interrelación humana: con vivencia, comunicación, empatía, etc. Parecía que esta línea era adecuada para intentar conseguir unos determinados resultados, -- ejerciendo estas funciones a través de la figura del tutor.

Admitiendo estas líneas como válidas, pensamos que sería muy beneficioso, el indagar y desarrollar líneas o modelos -- que integren y potencien ambos, desde la labor cotidiana del profesor.

Estas dos líneas son ofrecidas al profesorado en perfeccionamiento, como aspectos fundamentales, importantes, pero que -- no se contemplan en una interdependencia mutua, en una fusión --- práctica, sino que se desarrollaban en módulos, cursos y programas diferentes, que en cualquier caso, el profesor debía intentar llevar a cabo, fusionándolas como pudiese o supiese.

Existen numerosos estudios que determinan la influencia de una cierta atmósfera o clima "humano" en relación con la -- efectividad en educación. Las aportaciones de la Psicología Educativa nos indican la relación positiva entre ciertas características de los profesores, el clima que crean y el aprendizaje.

Los principales estudios de la generalización del influjo de las variables emocionales e interpersonales y de su impacto en la dimensión intelectual del alumno se deben sin duda entre -- otros, a ASPY y sus colaboradores.

No cabe en una comunicación como la nuestra el presentar aquí el análisis de dichas investigaciones. Pero sí el señalar con énfasis, una posible vía de estudio, investigación y experimentación.

Queremos así mismo resaltar la importancia de la metodología utilizada en los cursos de Perfeccionamiento y Formación y la incidencia de ésta en la posterior labor profesional de los alumnos-profesores. Cuando la metodología desarrollada en los cursos de Perfeccionamiento y Formación coincide con la que posteriormente aplica el profesorado asistente, la eficacia de dichos cursos es superior que cuando la metodología es diferente. Así lo demuestran diversas investigaciones y nuestra propia experiencia como ICES.

Nos parece interesante que como contenido de los cursos de Perfeccionamiento y Formación se incluyera el desarrollo de algunas técnicas de investigación educativa, que ayuden al profesorado a analizar y reflexionar su propio quehacer pedagógico.

Existen varias técnicas de investigación de fácil manejo y utilización por parte de los docentes, que pueden ayudarles a iniciarse en esta labor investigadora tan abandonada en nuestro país.

2. El Perfeccionamiento en la Comunidad Autónoma del País Vasco.

Una comunidad autónoma, como la nuestra del País Vasco, pequeña territorialmente aunque con una densidad de población alta, creemos que posibilita un conocimiento de la realidad educativa más exacto.

Realizar un diagnóstico de las necesidades sentidas por los diversos centros docentes de las diferentes zonas, permiten - aunar futuros esfuerzos al unificar las líneas de acción en la re

solución de dichas necesidades.

Una vez detectadas, la acción pedagógica encaminada a darles respuestas se puede realizar a través de núcleos comarcalizados.

Esto permite acercarse a esa realidad educativa, con una atención más específica y concreta de sus propias aspiraciones, promover un mayor acercamiento e intercambio entre los centros docentes de dicha zona o comarca, una mayor facilidad y economía en la labor de asesoramiento pedagógico a realizar por los ICES.

En una comunidad autónoma, creemos, con la poca experiencia que tenemos hasta el momento, que es más viable implicar a las diferentes Instituciones dedicadas a la educación en una labor de colaboración, que unifique las diversas funciones y tareas educativas, como puede ser: el diagnóstico de las necesidades, la planificación del perfeccionamiento y especialización del profesorado, el desarrollo y consecución de estos planes, la evaluación de sus resultados, etc.

Una vez detectadas, la acción pedagógica encaminada a darles respuesta se puede realizar a través de núcleos comarcalizados.

Esto permite acercarse a esa realidad educativa, con una atención más específica y concreta de sus propias aspiraciones, promover un mayor acercamiento e intercambio entre los centros docentes de dicha zona o comarca, una mayor facilidad y economía en la labor de asesoramiento pedagógico a realizar por los ICES.

En una comunidad autónoma, creemos, con la poca experiencia que tenemos hasta el momento, que es más viable implicar a -- las diferentes Instituciones dedicadas a la educación en una labor de colaboración, que unifique las diversas funciones y tareas educativas, como puede ser: el diagnóstico de las necesidades, la planificación del perfeccionamiento y especialización del profesorado, el desarrollo y consecución de estos planes, la evaluación de sus resultados etc.

Una vez detectadas, del mismo modo resulta más fácil en una comunidad autónoma integrar a grupos de trabajo que llevan a cabo diversas experiencias pedagógicas, dentro de una tarea común, facilitando el conocimiento y divulgación de dichas experiencias, así como su intercambio y contraste, con el enriquecimiento que esto supone para toda la comunidad.

Como ejemplificación de lo anteriormente expuesto podemos señalar que la planificación del curso 80-81 se llevó a cabo en nuestra comunidad en un plazo de tiempo muy corto, dado que -- las transferencias comenzaron en el mes de Enero. A pesar de ello se llevaron a cabo varias reuniones Interinstitucionales, promovidas y coordinadas por la Consejería de Educación.

Este intercambio dió como resultado la planificación -- del programa de perfeccionamiento del curso 80-81, que se diversificó atendiendo a las especialidades de los ICEs, del resto de -- las Instituciones y de la propia administración.

Esta planificación conjunta, no ha mermado en absoluto la iniciativa de los ICEs.

Como conclusión, queremos resaltar que la planificación a corto y medio plazo, se puede efectuar de modo más adecuado y -- preciso, ya que ésta viene configurada por un análisis de las necesidades mucho más ajustado a la realidad educativa.

PARA UNA REFORMA TRANSITORIA DEL C.A.P.

Josquin Prats

INTRODUCCION.

En el momento de plantearse la formación inicial del profesorado de Bachillerato que la exigencia de un requisito (en ciertas condiciones formativas) para poder acceder a la función pública de docente. El actual C.A.P. nacido en los albores de la institución de la Universidad pretendía cubrir el planteamiento general de una formación docente, la derivada en la mayoría de las cosas, en una formación docente de un grado por los usuarios.

El problema es que de todos los currículos que obtienen el título de Aptitud Pedagógica, sólo unos pocos, según ocasión de poder ejercer un puesto en los Institutos o incluso en el bachillerato privado.

Los ICSs hacen un gran esfuerzo organizativo en montar estos cursos y hacerlos por conseguir que tengan un nivel y exigencia adecuada. La realidad es que los cursos de aptitud pedagógica son unos 1.000 alumnos para cada curso de los que sólo un 10% o 15% puede acceder a los puestos de enseñanza secundaria.

PARA UNA REFORMA TRANSITORIA DEL C.A.P.

Entiendo que el problema de la formación inicial, en el sentido fuerte de la expresión, no está debidamente cubierto por el C.A.P., siendo uno de los problemas más importantes que debe plantearse cualquier estructura educativa.

JOSQUIN PRATS,

Para llegar a una salida al ICS de la Universidad de Barcelona, tiene que haber una comisión interministerial en la

PARA UNA REFORMA TRANSITORIA DEL C.A.P.

D. Joaquín Prats

INTRODUCCION.

No es lo mismo el plantearse la formación inicial del profesorado de bachillerato que la exigencia de un requisito (en muchas ocasiones formativo) para poder acceder a la función pública docente. El actual C.A.P. nacido en los albores de la masificación de la Universidad pretendía cubrir el planteamiento general de una formación docente, ha devenido, en la mayoría de los casos, en una formalidad aceptada de mal grado por los usuarios.

El problema es que de todos los cursillistas que obtienen el título de Aptitud Pedagógica, sólo unos pocos, tendrán ocasión de poder gozar de un puesto en los Institutos e incluso en el bachillerato privado.

Los ICEs hacen un gran esfuerzo organizativo en montar estos cursos y luchan por conseguir que tengan un nivel y exigencia adecuados. La realidad es que ICE como el nuestro matriculan unos 1.500 alumnos cada curso académico de los que sólo un 10%, - siendo optimistas, podrá ejercitar las posibles enseñanzas didácticas que hayan aprendido.

Entiendo que el problema de la formación inicial, en el sentido fuerte de la expresión, no está debidamente cubierto por el C.A.P., siendo uno de los problemas más importantes que debe plantearse cualquier estructura educativa.

Para llegar a una salida el ICE de la Universidad de Barcelona, tiene constituida una comisión interfacultativa en la

que se está terminando un diseño de lo que podría ser la preparación docente de los graduados de nuestra Universidad.

Si ello se pudiera llevar a cabo el actual C.A.P. perdería todo un sentido. Pero como el camino no es corto, y creyendo que hay que aportar soluciones rápidas ofrezco una solución transitoria en tanto que la Universidad no ofrezca otras posibilidades mejores.

Repito, pues, que lo que a continuación se explica no es una solución definitiva, sino tan solo una modificación transitoria que salvará y espero, la repetición de un montaje poco rentable, ineficaz y altamente desprestigiado en la mayoría de los casos.

PROPUESTA PARA EL CURSO 1981-82, 1982-83.

CONSIDERACIONES PRELIMINARES.

- 1.- La motivación, detectada en sondeos, por los que los alumnos de CAP se matriculan en estos cursos, es básicamente, la posibilidad de concurrir a las oposiciones.
- 2.- Los alumnos son, en su mayoría, del último curso de carrera, por lo que durante este año deben realizar:
 - a). Las asignaturas que les restan para licenciarse.
 - b). La tesina de licenciatura.
 - c). El ciclo teórico de CAP (150 horas teóricas).
 - d). El ciclo práctico de CAP (150 horas teóricas).
 - e). En muchos casos estas mismas personas preparan oposiciones o trabajan.
- 3.- De lo dicho en el punto anterior se desprende la dificultad en conseguir una dedicación suficiente a cada una de las actividades y es fácil imaginar cuál de ellas se resentirá más de esta saturación.
- 4.- Por lo detectado, la mayor parte de los alumnos no ven la necesidad ni la utilidad de muchas asignaturas (especialmente las sicopedagógicas) del CAP. La razón, parece ser, el no haber planteado estas cuestiones dada su falta de conocimiento de las necesidades teóricas, que exige la acción educativa.
- 5.- La masificación del CAP (1.500 en nuestro ICE) hace difícil encontrar todos los profesores necesarios que puedan cambiar el signo y la predisposición (que valoramos negativa) de los alumnos. A este problema hay que añadir que muchos profesores de secundaria de probada preparación, se niegan a participar en estos desprestigiados cursos.

6.- La organización del CAP supone un esfuerzo administrativo y material para el ICE que resta muchas posibilidades de acción en otros campos, también necesarios, que requerirían una mayor atención.

Por todo ello, y más razones que se podrían añadir si pretendieramos ser exhaustivos, puede concluirse que la actual situación puede ser valorada con pocos paliativos, como negativa y que el CAP no cumple los objetivos fundamentales para los que había sido concebido. Esta situación nos hace proponer:

Propuestas:

- 1º. En la próxima convocatoria de oposiciones a Institutos de Bachillerato se solicitará, hasta la toma definitiva de posesión el Certificado de Aptitud Pedagógica.
- 2º. Que a los aprobados en estas oposiciones, durante el período de prácticas, se les exija la realización de un curso (CAP) de formación pedagógica general y didáctica específica, tanto teórico como práctico.
- 3º. Que el nivel de dicho curso sea elevado y contemple las necesidades reales del profesorado que comienza su función. Para ello sería imprescindible:
 - a). Contar con los mejores especialistas de cada materia.
 - b). Tutelar y dirigir el trabajo práctico en los Institutos respectivos que, en todos los casos, deberá ir ligado con los conocimientos que en las sesiones teóricas se estudian.
 - c). Realizar una evaluación escrupulosa de los alumnos del curso. Su resultado debería tenerse en cuenta para la aprobación del período de prácticas.
 - d). Dar a conocer a los cursillistas, mediante visitas regladas, las experiencias didácticas que, bien en grupos de trabajo, o en seminarios didácticos de los Institutos, se están realizando.

- e). Exigencia de una memoria final que sería el compendio de la experiencia que ha supuesto el intenso período de prácticas. De esta manera, cobraría un auténtico significado tal período preparatorio y de demostración de suficiencia pedagógica.

CONSIDERACIONES FINALES.

Es fácil ver las ventajas que este plan transitorio reportaría. En primer lugar los asistentes sería un número reducido y permitiría una buena organización y la búsqueda de un profesorado idóneo.

En segundo lugar la actitud del asistente debería ser otra. Hay que tener en cuenta que ya están dando clases y que vivirían la necesidad de dotarse de elementos de cualificación para su función.

En tercer lugar la evaluación sería posible y permitiría conocer y cuantificar el grado de aprovechamiento adecuado en este curso de Formación inicial, siendo un elemento más para la superación del período de prácticas.

En cuarto lugar los conocimientos aprendidos tendrían una repercusión inmediata en la realidad escolar.

Y en quinto dicha reforma no conculcaría la legislación vigente sobre la formación inicial.

Este plan de reforma transitoria no es más que unas ideas generales que habría de articular y concretar entre todas las instituciones implicadas, si fuera considerado como visible. Por ello tómesese como una idea de inicio para discutir y mejorar.

Joaquín Prats Cuevas.
Jefe de la División de Formación del
Profesorado. ICE de la Universidad -
de Barcelona.

PLAN REGIONAL COORDINADO DE PERFECCIONAMIENTO
DEL PROFESORADO DE FORMACION PROFESIONAL.

BERNARDO MARTINEZ MUT.

1. Consideraciones previas.

Este documento es un listado de las actividades que se realizarán en el curso de la formación profesional, con el fin de lograr a través de ellas un perfeccionamiento en el carácter, objetivos y limitaciones de esta profesión.

En primer lugar, conviene destacar que no se va a interferir con lo que el Sr. Castillo tiene establecido en el artículo 1.º del título "Estructura del profesorado de formación profesional" (1) sino que sólo se va a servir de complemento a lo que el Sr. Castillo, de acuerdo con la aplicación de la Ley de formación profesional de una región, ha establecido a este respecto en alguna disposición específica, bien sea reglamentaria o política, y que, en consecuencia, se mantendrá inalterada y, por ello, se transferirá a cualquier otro título de formación profesional de esta área. El presente documento se lo entrega al Sr. Castillo con el fin de que se le presente a los miembros de la Comisión de formación profesional de la región y que, por tanto, se le presente a los miembros de la Comisión de formación profesional de la región y que, por tanto, se le presente a los miembros de la Comisión de formación profesional de la región.

PLAN REGIONAL COORDINADO DE PERFECCIONAMIENTO
DEL PROFESORADO DE FORMACION PROFESIONAL.

BERNARDO MARTINEZ MUT.

PLAN REGIONAL COORDINADO DE PERFECCIONAMIENTO
DEL PROFESORADO DE FORMACION PROFESIONAL.

BERNARDO MARTINEZ MUT.

1. Consideraciones previas.

Quiero comenzar estas líneas haciendo unas precisiones conceptuales que, sin lugar a dudas, ayudarán a centrarnos en el carácter, objetivos y limitaciones de esta ponencia.

En primer lugar, conviene destacar que no se va a interferir con la que el Pr. Castillejo tiene encomendada en estas Jornadas con el título "Planificación del Perfeccionamiento del Profesorado" (1) sino que más bien podría servir de complemento a -- sus tesis e, incluso, de marco parcial para su aplicación en el -- ámbito concreto de una región, sin que le demos a este término -- ninguna connotación específica, bien sea geográfica o política, -- más bien, al contrario, un carácter convencional y, por ello, --- transferible a cualquier otro ámbito de características similares. No conviene olvidar que el marco de trabajo del ICE que me honro en representar es el de una Comunidad que tiende hacia planteamientos autonómicos vinculados al concepto de región y que, por tanto, exige experimentar modos de trabajo que vayan en esta perspectiva. Sin embargo, es preciso adelantar que el ámbito geográfico en el que se está aplicando ya el Plan Coordinado de que trata esta ponencia, excede el de esta Comunidad Autónoma, es decir, abarca -- también Murcia y Albacete (En su momento especificaremos las razones por las que tiene este ámbito interregional y no otro más reducido o más amplio).

En segundo lugar, no se trata de una ponencia de carácter experimental, puesto que, aunque se lleva aplicando el Plan - desde marzo de 1981, realmente no se ha hecho todavía una evaluación completa del primer año de funcionamiento, por no terminar - las actividades programadas para el actual trimestre hasta mediados de diciembre. Incluso, hay que especificar que la ponencia de fiende un "Modelo de Planificación Regional de Perfeccionamiento del Profesorado de Formación Profesional", formulado a partir de la experiencia del ICE de la Universidad Politécnica de Valencia en este campo, cuyo hito más reciente, aunque anterior a la formulación del Plan Coordinado, son las Jornadas Regionales sobre Perfeccionamiento del Profesorado, celebradas en el mes de marzo de 1981 en colaboración con el ICE de la Universidad Literaria de Valencia. Por supuesto que se van a aportar los datos recogidos en la evaluación de las actividades realizadas hasta el momento de redactar la ponencia y se recogerán en las Conclusiones aquellos cambios que los mismos aconsejen en los distintos niveles de planificación, ejecución o evaluación de las actividades. Quiero reiterar que, por tratarse de un semi-proyecto de planificación regional, pretende lograr un carácter transferible y con ansias de generalización, con el intento de que pueda ser válida para cualquier ámbito geográfico cuyo punto de partida y problemática de trabajo sean similares a las muestras.

No pretende la ponencia -ésta es la tercera consideración previa- entrar a discutir desde diferentes perspectivas el concepto teórico de planificación en general ni a analizar las diferentes formas de regionalización del perfeccionamiento del profesorado en los sistemas educativos de los diferentes países o de las diferentes regiones de España. Tanto un nivel como otro, los damos por realizados en otros lugares y por otros especialistas y puestos a aceptar, como presupuesto, algún trabajo previo, no tenemos más remedio, por afinidad personal y coherencia institucional, que basarnos en las aportaciones, a ambos niveles de aproxi-

mación, de García Garrido y de Castillejo Brull (2). Tanto es así que debemos citar como definición inicial la aportada por Castillejo: "conjunto de métodos para analizar la realidad, con vistas a una posterior formulación de necesidades y problemas, que permitan modificar aquélla con la máxima eficacia, utilizando un nivel de recursos que tienda, en relación con los objetivos, a minimizarse" (3).

En esta definición encontramos una serie de criterios en que nos hemos basado a la hora de formular las líneas maestras del Plan Regional Coordinado:

- 1ª.- Análisis de la realidad cercana.
- 2ª.- Formulación de necesidades y problemas.
- 3ª.- Elección de los ámbitos problemáticos sobre los cuales actuar.
- 4ª.- Formulación de los objetivos, cuyo logro tenderá a modificar la realidad.
- 5ª.- Optimización de los recursos puestos a disposición del Plan.
- 6ª.- Programación de las distintas actividades de perfeccionamiento, eligiendo su modalidad de realización en función de diferentes criterios.
- 7ª.- Asignación de competencias a los organismos implicados en el Plan.
- 8ª.- Evaluación parcial de las actividades.
- 9ª.- Actividades de seguimiento o asistencia.
- 10ª.- Evaluación y revisión del Plan.

Esta especie de decálogo de nuestra planificación regional se apoya en los criterios contenidos en la anterior definición

- a). análisis de la realidad: necesidades y problemas.
- b). modificación de la misma: objetivos y actividades.
- c). optimización de recursos: humanos, financieros, las propias actividades, etc. etc.

Quizá se nos pueda argüir que estas líneas maestras son válidas para cualquier plan de trabajo, independiente de que su nivel de elaboración sea regional, comarcal o nacional. Realmente así lo pensamos y esa sería su mejor rentabilidad: la transferencia o generalización a otros ámbitos similares. Sin embargo, quie insistir en la adecuación fácil entre una metodología de esta índole y los ámbitos próximos a la actuación del responsable o responsables de la elaboración, aplicación y evaluación del Plan; no en vano lo estamos aplicando a nivel regional y con un equipo de trabajo que -como veremos en su momento- es fácil de coordinar -- por su motivación, número de componentes y parecida dedicación al profesor que va a participar en el Plan de Perfeccionamiento: La Formación Profesional.

Por último, queremos dejar constancia de que consideramos carente de sentido un plan regional sin el apoyo enriquecedor de unas directrices nacionales, bien en forma de Plan Nacional legalmente promulgado, bien en forma de prioridades establecidas -- por los organismos competentes. La razón no está en que hoy, en nuestro caso, el Plan Regional tenga que financiarse necesariamente con la parte correspondiente de los presupuestos específicos del Ministerio de Educación y Ciencia -dificultad, si lo fuera, - que se obviaría en nuestro caso dentro de un par de años como mucho, al transferirse determinadas competencias educativas a la futura Comunidad Autónoma-. El necesario entronque entre ambos niveles de planificación viene exigido por la tendencia a la generalización de cualquier plan de trabajo: ya hemos dicho que la mejor garantía de rentabilidad de los recursos utilizados al elaborar, aplicar y evaluar la planificación regional sería su aplicación a otras regiones. Esto, así lo pensamos por lo menos, es implosible conseguir si nos "acantonamos" en nuestro ámbito de trabajo y renunciamos a mayores perspectivas a la hora de fijar prioridades y definir los objetivos y los problemas a resolver. En la propia -- raíz de nuestro Plan Regional está esta tendencia contraria al --

"acantonamiento": se aplica en provincias pertenecientes a tres futuras comunidades autónomas (Valencia, Murcia y Castilla la Nueva, la Mancha). Por supuesto, que este planteamiento sería inviable con rígidos criterios regionalistas o peligroso bajo la perspectiva del "miedo centralista" a la pérdida de competencias. --- Francamente, estamos convencidos de que en nuestro caso ambas fantasmas no existen, de lo que es demostración palpable la puesta en marcha del Plan Regional Coordinado, compatible, por otro lado, con la dedicación de las distintas Instituciones implicadas a sus otras competencias.

El objetivo de la ponencia después de lo dicho y entroncando con todo ello, es PRESENTAR UN MODELO DE PLANIFICACION, debidamente justificado, QUE COORDINE LAS PRIORIDADES ASIGNADAS A NIVEL NACIONAL, por las instancias competentes del Ministerio de Educación y Ciencia, CON LAS NECESIDADES DE PERFECCIONAMIENTO FORMULADAS, para los ámbitos geográficos que abarca nuestro trabajo, A PARTIR DE LOS ANALISIS DE LA REALIDAD HECHOS POR LOS DISTINTOS RESPONSABLES DE LA FORMACION PROFESIONAL en unas provincias que pueden presentar problemas más o menos similares.

2. Definición del Plan Regional Coordinado y fijación de criterios básicos de actuación.

Nuevamente tenemos que hacer referencia a las Jornadas Regionales sobre Perfeccionamiento del Profesorado celebradas en Valencia en marzo de 1981 (4) como punto de partida para la definición del Plan de Perfeccionamiento del Profesorado de Formación Profesional. A lo largo de las distintas ponencias, así como en las Conclusiones de las Jornadas se hacen repetidas referencias a la necesidad de establecer planes regionales de perfeccionamiento del profesorado para acercar lo más posible la planificación nacional a las necesidades y los problemas de formación y perfeccionamiento de los colectivos de profesores que debían atenderse en

principio por parte de los Institutos de Ciencias de la Educación como organismos específicamente creados al efecto (5). En concreto, en la Conclusión nº 4 de las citadas Jornadas se dice textualmente: "La coordinación a nivel regional de los Programas de Perfeccionamiento debe realizarse por un órgano colegiado integrado por representantes de las Universidades, Delegaciones del Ministerio, Organismos Autonómicos y Profesorado" (6). Si una Institución tiene que comprometerse (-y el mundo no está para descomprometerse o "pasar"-) con sus propios logros, teníamos que tomar este -- punto casi como un mandato de obligado cumplimiento y utilizarlo como criterio básico en la futura elaboración de los planes de -- perfeccionamiento de aquel sector de profesorado al que más específicamente se dedica: el de Formación Profesional.

De entrada no quisimos caer en la tentación de elaborar desde el ICE el Plan de Perfeccionamiento y ofrecerlo a los interesados para que lo tuvieran en cuenta a la hora de solicitar las actividades de perfeccionamiento en las que estuvieran interesados, cosa, por otra parte, bastante común en la actuación de nuestros Institutos. Así partimos de la premisa siguiente: "hay que comprometer, desde el principio, en la elaboración del plan a todas aquellas personas e instituciones que de alguna manera se iban a ver afectadas por aquél". Pensamos que es la única forma de que todos consideren el plan como suyo y acepten cumplir las funciones que en cada momento y situación les correspondan. Por ello, empezamos por convocar a los posibles componentes de la Comisión Ejecutiva del Plan Coordinado para que ellos fueran quienes empezaran a redactar las líneas maestras del plan (7). De esta manera, aplicábamos la Conclusión de las Jornadas a que antes nos hemos referido.

Por otra parte, queremos especificar que el nombre dado al Plan no es algo fortuito ni se nos ocurrió así por llamarlo de algún modo. Realmente tuvimos que tomar dos decisiones respecto a

los calificativos que iban a acompañar, en nuestro caso, a la palabra clave PLAN. La primera consistió en elegir la denominación REGIONAL frente a inter-provincial o inter-regional. Las razones fueron de estrategia de motivación, por un lado, y de oportunidad política, si se quiere, por otro. Ambas confluyen en la elección del ámbito de aplicación del plan de perfeccionamiento: Valencia, Murcia y Albacete-Cuenca. Si eludíamos la idea de Regionalización no éramos consecuentes con nuestros propios planteamientos y podría perderse la idea de unidad que es consustancial a cualquier plan. Nos interesaba, además, resaltar el hecho de que no íbamos a yuxtaponer varios planes provinciales o de distrito universitario y que la rubrica Plan Regional fuera simplemente eso, un puro nombre. Quisimos dejar bien sentado que era posible y mejor formular un Plan unitario que englobase las actividades y las áreas de cobertura de varios Institutos de Ciencias de la Educación -en el caso de la región valenciana era necesario "a fortiori"-, aunque perteneciesen a distritos universitarios diferentes o a futuras comunidades autónomas distintas, es el caso de Murcia y Albacete. Es decir, y resumiendo en torno a la primera decisión, se quiso, intencionadamente, conjuntar tres criterios dentro del concepto REGION: distrito universitario, Institutos de Ciencias de la Educación y comunidades regionales similares en algunas características (8).

La segunda decisión que se tomó fue la de que fuera COORDINADO frente a concertado y convenido o contractual. Quisimos evitar tres peligros:

1º). Crear un especie de super-ICE o mini-red regional de los ICEs implicados, lo cual sería perfectamente ilegal porque llevaría a una usurpación de las competencias de organismos existentes y en funcionamiento.

2º). Evitar la confusión con la idea de concertación ya utilizada para denominar las actividades de especialización -

y/o perfeccionamiento que realizan los ICEs en su ámbito correspondiente, de acuerdo con las directrices del M.E.C. y financiados con sus fondos. El querer evitar esta confusión no suponía - la pretensión de sacar a nuestro Plan de las actividades concertadas, sino todo lo contrario.

3º). Que los implicados en el Plan se constituirán en partes enfrentadas o contratantes frente a las otras, con lo que la idea de unidad y compromiso se vendría abajo en el momento en que la responsabilidad no fuera compartida por todos los implicados, aunque sus funciones dentro del Plan tuvieran que ser necesariamente distintas.

En concordancia con todo lo dicho hasta aquí, surgió - el posible PLAN REGIONAL COORDINADO DE PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO DE FORMACION PROFESIONAL, que respondía, en principio a los siguientes criterios previos de actuación, que tendría que - discutir y, en su caso, asumir la que sería la Comisión Ejecutiva de aquél:

1º). Integración en todas las fases del plan de aquellas personas e instituciones con responsabilidad en los Centros Públicos de Formación Profesional: Institutos de Ciencias de la Educación, Coordinaciones Provinciales del nivel, Directivos de los Centros y representación del profesorado. De momento y, dado que se pensaba incluir el Plan dentro de las actividades concertadas con el Ministerio, a través de la Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado, no se tuvo en cuenta a los -- Centros Privados.

2º). Establecimiento de una Comisión Ejecutiva, formada, en principio, por representantes de los ICEs y de las Coordinaciones Provinciales con las funciones de formular, seguir y -- evaluar el Plan de Perfeccionamiento.

3º). Coordinación entre las funciones asignadas a cada cual en el Plan y las que fueran de su competencia por su específico puesto de trabajo en el sistema educativo, para evitar que la dedicación al Plan hipoteque su dedicación a otras actividades.

4º). Necesidad de establecer una sede del Plan, que no siempre tendría que ser la misma, buscándose, incluso, una localización que ahorrara gastos de desplazamiento y no exigiera viajes demasiado largos a los asistentes a las distintas reuniones de trabajo.

5º). Acercar lo máximo posible las actividades de perfeccionamiento a los Centros de trabajo de los profesores implicados y, en las que se vaya a comprometer a varios de aquéllos, realizar unos "mapas comarcales" de perfeccionamiento que permitieran una óptima utilización de los recursos humanos y económicos.

6º). Compromiso, por parte de los ICEs, de incluir con carácter prioritario las actividades del Plan Regional Coordinado en sus programas de perfeccionamiento, concertados con la Subsecretaría de Educación y Ciencia, a través de la Subdirección de Perfeccionamiento del Profesorado.

7º). Informar de la formulación, aplicación, seguimiento y evaluación del propio Plan a la Dirección General de Enseñanzas Medias a través de la Coordinación General de Formación Profesional.

8º). Arbitrar medidas para agilizar los trámites administrativos en cada Universidad, con el fin de disponer los recursos económicos en el plazo más breve posible, una vez comprometida e iniciada la actividad correspondiente.

3. Puesta en acción.

La podemos estructurar en las siguientes fases:

A). De acuerdo con los criterios expuestos en el apartado anterior se convoca una reunión de trabajo a los representantes de los ICE de Murcia, Alicante y Valencia Politécnica y a los Coordinadores Provinciales de Formación Profesional de las provincias incluidas en los distritos de las tres Universidades (9). Se discutieron los criterios de actuación anteriormente especificados y los asistentes nos constituimos efectivamente en la Comisión Ejecutiva del Plan Coordinado. Se aceptaron los criterios de actuación y se añadieron dos que se convertirían, a corto y medio plazo, en prioridades de acción:

1. Implicar a los Directores de los Centros de Formación Profesional en el Plan, de cara a analizar la realidad y definir problemas y necesidades, y
2. Utilizar a los profesores mejor preparados como monitores de sus propios compañeros en aquellos temas que estuvieran relacionados con las materias impartidas por los mismos.

La Comisión Ejecutiva del Plan Coordinado tomó las siguientes decisiones:

1ª). Convocar Jornadas, Técnicas para Directivos de los Centros de Formación Profesional de las provincias implicadas a celebrar en las siguientes localidades:

- a) San Juan (Alicante los días 10, 11 y 12 de abril de 1981.
- b) Benicasim (Castellón) los días 22, 23 y 24 de Mayo de 1981.
- c) Guardemar (Alicante) los días 29, 30 y 31 de mayo de 1981.

todas ellas en Régimen de Internado (10) y con los siguien-

tes objetivos:

- Detectar necesidades de actualización y perfeccionamiento del profesorado de Formación Profesional.
- Sensibilizar a los Directivos sobre la problemática actual de los Centros y Planes de Estudio de Formación Profesional.
- Revisar las competencias docentes del profesor de -- Formación Profesional.
- Discutir las estrategias y modalidades de perfeccionamiento del Profesorado de F.P., y
- Determinar las líneas de trabajo para elaborar el -- Plan Regional Coordinado de Perfeccionamiento del -- Profesorado de F.P.

Las Jornadas de San Juan tuvieron carácter experimental y se seleccionaron estrictamente a los participantes entre los Directores de los Centros, dado el carácter de las mismas y la necesidad de obtener información para revisar el plan de trabajo de las siguientes. Se estructuraron las Jornadas en cuatro ponencias, cuyas tesis fueron discutidas en grupos de trabajo, y, luego, en sesiones plenarias. Como muestra de ellas, ofrezco los objetivos de la que el autor de esta ponencia desarrolló en esas Jornadas Piloto con el título, precisamente, de "Plan de Perfeccionamiento del Profesorado de Formación Profesional":

- "Estructurar orgánicamente unas líneas directrices que sirvan para elaborar en el futuro los distintos Planes anuales de Perfeccionamiento.
 - Delimitar las zonas y cabeceras que podrán ser sedes de actividades de perfeccionamiento.
 - Analizar los diferentes tipos y modalidades de actividades y elegir las más adecuadas a los distintos profesores y áreas dentro de la F.P.
 - Planificar las actividades de perfeccionamiento de acuerdo con las necesidades sentidas por todos.
 - Establecer las formas de contactar entre todos los que tengan alguna responsabilidad dentro del Plan.."
- (11).

2ª). Realizar sendos Seminarios de Prácticas de Electricidad, -- Prácticas de Electrónica y de Técnicas Gráficas, en función de los recursos humanos de cada distrito, como actividad -- vestibular de las futuras actividades de perfeccionamiento del profesorado en base a las necesidades ya detectadas desde el origen por los miembros de la Comisión Ejecutiva del Plan: formación y actualización de los Profesores de Prácticas y de Técnicas Gráficas. Los trabajos de los diferentes Seminarios permitirían preparar a sus miembros como profesores de las actividades de perfeccionamiento a realizar para sus compañeros en el primer trimestre del curso 1981-1982.

La distribución de los Seminarios fue la siguiente:

- a) El de Prácticas de Electricidad se celebraría en Valencia, bajo la responsabilidad del ICE de la Universidad Politécnica y con la asistencia de 2 Profesores de la Rama por cada provincia seleccionados por los Coordinadores Provinciales, con el criterio claro de aspirar a integrarse como futuros monitores de sus compañeros.
- b) El de Prácticas de Electrónica celebraría sus sesiones de trabajo en Alicante, bajo la coordinación del ICE de esa Universidad y con los mismos criterios que el anterior.
- c) Por su parte, el de Técnicas Gráficas se celebraría en Cartagena (Murcia) bajo la responsabilidad del ICE de Murcia y los mismos criterios que los anteriores.

3ª). Constituir dos grupos de trabajo que fueran preparando dos actividades de perfeccionamiento que se consideran importantes por factores intrínsecos y extrínsecos al Plan (nos referimos al Grupo de Directivos y al de Tutorías) y que se pensaba habría que impartir en el último trimestre del año 1981.

4ª). Fijar nuevas reuniones de la Comisión Ejecutiva después de las Jornadas Técnicas de Directivos y de los Seminarios de

Prácticas y de Técnicas Gráficas con una doble finalidad:

- a) Evaluar los dos tipos de actividades realizadas: -- Jornadas y Seminarios.
- b) Formular las prioridades del Plan para el período - octubre-diciembre de 1981, de acuerdo con la normativa de la Subsecretaría del M. de E. y C. (12).

B). La 2ª fase todavía no ha terminado, como dijimos en las Consideraciones Previas (apartado 1º de la ponencia), porque el día nueve de diciembre se reunirá la Comisión Ejecutiva del Plan Regional Coordinado para realizar los mismos cometidos que en la reunión de final de la 1ª fase y, en el momento de redactar esta ponencia, quedan por finalizar dos actividades programadas para la última semana de noviembre y primera de diciembre respectivamente.

En dos reuniones de trabajo, celebradas a principios - del mes de julio, la Comisión Ejecutiva hizo una evaluación de - los resultados de las Jornadas Técnicas para Directivos y cono- - ción la redacción de la Memoria de las mismas (13). Respecto a - los resultados de los Seminarios, previo informe de los responsa- - bles de los mismos, decidió su continuación en el primer trimes- - tres del curso 1981-82 por no haber logrado en ningún caso los - objetivos propuestos (14).

Respecto a las prioridades para el período comprendido entre octubre y diciembre de 1981, tomó las siguientes decisio- - nes:

- 1ª). Realizar seis cursos de 40 horas cada uno sobre Técnicas di- - rectivas, módulo I, a celebrar, respectivamente, en Valen- - cia, Castellón, Alicante, Albacete, Cuenca y Murcia, en ré- - gimen de internado; de lunes a viernes, a lo largo de los - meses de octubre, noviembre y primera semana de diciembre.

- 2ª). Realizar seis cursos de Tutorías, en las mismas condiciones que los anteriores, pero en fechas alternativas para evitar ausencias simultáneas de más de dos profesores por cada Centro.
- 3ª). Elegir, de entre los componentes de los dos grupos de trabajo contituidos en la 1ª fase, el profesorado que impartiría y se responsabilizaría de las doce actividades antes mencionadas, recayendo estas funciones en representantes de los ICE, Coordinadores de F.P. y equipos de Orientación de dos Centros de F.P. del área implicada en el Plan. El profesorado sería el mismo para todas las actividades, es decir, un equipo para el Curso de Directivos y otro, para el de Tutorías.
- 4ª). Para reforzar la idea del Plan Coordinado y contar, en un principio, con una unificación de criterios administrativos y financieros se encargó al ICE de la Universidad Politécnica de Valencia hiciera la petición de todas las actividades dentro de su programa concertado para el trimestre octubre-diciembre de 1981, aspecto que sería revisado, según sus resultados, cara al año 1982, pero teniendo la Comisión Ejecutiva a su disposición la información sobre todos los extremos económico-administrativos del Plan, y en sus manos las decisiones a tomar sobre la aplicación de los mismos.
- 5ª). Reavivar los Seminarios interrumpidos en el mes de junio -- con vistas a tener mayores recursos humanos a disposición del Plan Coordinado.
- 6ª). Asignar a sus miembros diferentes funciones, aparte de las que personalmente les pudieran corresponder como profesores de las actividades que se desarrollarían:
- a) Los ICE se encargarán, para su área respectiva, de hacer enviar la convocatoria de cada actividad, así

como de responsabilizarse de la realización y control de las mismas.

b) Los Coordinadores Provinciales, por su relación más directa con los Centros, conectarían con los Directivos y Profesores para interesarles en concreto --- para cada actividad.

c) En conjunto, se haría la selección de participantes, si había más de 30 plazas anunciadas, utilizando como criterios las necesidades de los Centros, más que los deseos personales de los profesores de participar en las mismas. Por supuesto que la inscripción sería voluntaria.

C) La tercera fase del Plan Coordinado sería la Evaluación de todas las actividades realizadas a lo largo del año 1981, con mayor detenimiento en las realizadas desde septiembre del presente año.

Lógicamente no se pueden ofrecer datos de sus resultados porque no se tendrán hasta el próximo nueve de diciembre, fecha en que está convocada la Comisión Ejecutiva, que realizará la evaluación y fijará las prioridades para 1982.

Sin embargo sí se pueden adelantar datos parciales (15) obtenidos de la opinión de los participantes y de los profesores de las actividades realizadas. Al respecto extractamos las tendencias más representativas de sus opiniones:

- a) Organizar los cursos en períodos de vacaciones.
- b). Conectar lo más posible la temática con la realidad de los Centros.
- c) No abandonar los cursos en régimen de internado.
- d) Programar actividades de seguimiento y continuidad.
- e) Preparar actividades para todos los equipos de cada Centro.

Por lo que respecta a mi opinión particular, quiero significar lo siguiente, tanto desde la perspectiva de miembro de la Comisión Ejecutiva, como desde la de profesor de los Cursos de Directivos:

- 1) No se han podido realizar los cursos en régimen de -internado por falta de recursos económicos.
- 2) Por ello, el Curso de Directivos de Castellón ha habido que hacerlo en Valencia (16).
- 3) Tanto los cursos de Directivos, como los de Tutorías se han celebrado en régimen de media pensión.
- 4) Había que conseguir más fondos para los gastos de estancia y desplazamientos de los participantes, sobre todo en determinadas actividades.
- 5) Hay que perfilar los canales de información y aclarar más las responsabilidades de cada cual, pues los envíos de las convocatorias a los Centros no siempre han surtido los efectos esperados.
- 6) Conviene que se cumplan con mayor rigor los plazos - de envío del material a las Sedes de las actividades por parte de los profesores responsables de las mismas.
- 7) Unificar y clarificar los criterios de selección de los aspirantes, cuando sobrepasen el nº de las plazas convocadas, así como concretar la forma de realizar aquélla.
- 8) Sugerir a la Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado el adelantamiento de las fechas - en los diferentes plazos de la fijación de prioridades para cada año, con el fin de tener más tiempo para concretarlas al ámbito regional que abarca nuestro Plan Coordinado.

4. Propectiva a corto plazo.

El objetivo de la ponencia es presentar un modelo de -- planificación regional de perfeccionamiento del Profesorado de -- formación Profesional. A pesar de que todas las actividades del - Plan no están terminadas, quiero ofrecer, al menos, una visión de conjunto del mismo, por lo que parece interesante completar lo ex puesto hasta aquí con las tareas iniciadas pero que aún no se han concretado, bien en documentos de trabajo, bien en compromisos es pecíficos de actuación sobre el profesorado.

En esta línea, hay que señalar que se está trabajando - en varios proyectos distintos:

- 1). Elaborar, pasar, vaciar e interputar una encuesta sobre necesidades de actualización y perfeccionamiento del profesorado de nuestro ámbito con vistas a tener datos que permitan basar las prioridades a medio plazo en los intereses manifiestos de los propios profesores del nivel.
- 2). Diseñar criterios y modalidades de realización de las actividades de seguimiento, con una aplicación inmediata para los - profesores que han participado en los Cursos de Directivos y de Tutorías.
- 3). Completar el Banco de Datos sobre profesores que puedan ponerse a disposición del Plan Coordinado, incrementándolo fundamentalmente con profesores de las distintas Areas y asignaturas.
- 4). Celebrar unas Jornadas de Trabajo con todos los profesores -- que este año han impartido alguna actividad de perfeccionamiento para discutir métodos de trabajo y crear sentido de equipo.

Por último, pensamos que los resultados del Plan Coordinado se incrementarán con la creación de los Centros de Formación Profesional Asociados a los ICEs de las Universidades de nuestro ámbito (17), con distintos objetivos pero que, en conjunto, podemos resumirlos en dos:

- a) mejora de la calidad de la enseñanza.
- b) perfeccionamiento de sus equipos de profesores.

A partir del 1 de enero de 1982 el ICE de la Universidad Politécnica de Valencia tendrá dos centros Asociados en la Provincia de Castellón y tres en la de Valencia, cuya experiencia y métodos de trabajo, así como sus resultados, se transvasarán para -

que los utilicen las otras provincias afectadas por el Plan.

Quiero terminar con una sentida y *específica lista* de -
agradecimientos a personas sin cuya directa participación no hu--
biera sido posible la ponencia que acabo de exponer, ni el mismo
Plan Regional Coordinado de Formación Profesional:

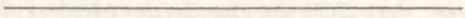
- Personal de los ICE de las Universidades de Alicante, Murcia y Politécnica de Valencia.
- Coordinadores Provinciales de Formación Profesional - de Castellón Valencia, Alicante, Murcia y Albacete.
- Directivos de los Centros de F.P. de las mismas pro--vincias, y
- Profesores participantes en las distintas actividades del Plan Coordinado.

NOTAS.

- (1). Programa de las Jornadas editado a ciclostil, por la Subdi--rección General de Perfeccionamiento del Profesorado del MEC.
- (2). GARCIA GARRIDO, José Luis: "Formas de regionalización en los sistemas educativos", y CASTILLEJO BRULL, J. Luis: "Planificación del perfeccionamiento del profesorado". Ponencias 1 y 2 de las Jornadas Regionales de Perfeccionamiento del Profesorado. ICE de la Universidad Politécnica de Valencia, 1981 pp. 7-80.
- (3). CASTILLEJO: Ibidem, p. 53.
- (4). ICE de la Universidad Politécnica de Valencia: "Perfeccionamiento del Profesorado". Obra colectiva, formada por once po--nencias y editada en Valencia en mayo de 1981.
- (5). Vd: Decreto 1678/1968 sobre creación de los ICES (B.O.E. 15-VIII-1969).
Orden 28 - XI - 1969 desarrollando la disposición transitoria del anterior Decreto (B.O.E. 16-XII-1969).
Idem 8-VII-71 sobre actividades de los ICES (B.O.E. 12-VIII-1971).

- (6). Opus cit. Conclusiones p.305.
- (7). Véase más arriba (Consideraciones previas)
- (8). Es conveniente hacer hincapié en la idea de que nuestro Plan es operativo, de aplicación, sin que intente definir políticas de perfeccionamiento, lo cual no es de nuestra competencia.
- (9). Se celebró en el Instituto de Formación Profesional de Denia (Alicante) en el mes de marzo de 1981, con la asistencia de todos los convocados, además del Director del Centro anfitrión Vid. Archivos del ICE de la Universidad Politécnica de Valencia.
- (10). Para un estudio de las características y virtualidades de esta modalidad de realización de las actividades de perfeccionamiento. Vid. MARTINEZ MUT, B.: "Las modalidades de realización de las actividades de perfeccionamiento del Profesorado" Ponencia en obra colectiva editada por el ICE de la Universidad Politécnica de Valencia pp. 56-157.
- (11). Memoria de las Jornadas Técnicas para Directivos de Centros de Formación Profesional. Documento ciclostilado, editado -- por el ICE de la Universidad Politécnica de Valencia en Julio de 1981, en colaboración con los ICE de Alicante y Murcia -- pp.20-21.
- (12). Antes del 15 de septiembre de 1981 tenían que estar en la -- Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado -- las propuestas de actividades concertadas con los ICE para -- octubre-diciembre 1981.
- (13). Vid. Documento citado.
- (14). Vid. Archivos de los ICES implicados en el Plan.
- (15). Vid. Cuestionarios de Evaluación de los Cursos de Directivos y de Tutorías celebrados hasta la fecha. Archivos de los ICES respectivos. En su momento se redactará la correspondiente -- MEMORIA.
- (16). Los participantes, según esto, en los dos Cursos de Directivos de Valencia fueron indistintamente de las provincias de Castellón y Valencia, seleccionados en función de sus distancias a la sede de los Cursos.
- (17). Vid. l.- L.G.E. (Art. 73.3) sobre "asesoramiento técnico por parte de los ICES a los Centros del Sistema Educativo".

- 2.- Desde 1678/1969 de 24 de julio (B.O.E. 15-8-69) (Corrección de errores B.O.E. 27-IX) sobre creación de los ICEs y les origina entre otras funciones de "realizar experiencias en centros ordinarios".
- 3.- Borrador de Reglamento de Centros de F.P. Asociados al ICE de la Universidad Politécnica de Madrid.



(10) Para un estudio de las características y actividades de los centros de formación profesional de los institutos de enseñanza secundaria y de los institutos de enseñanza superior, así como de las actividades de perfeccionamiento del profesorado en estos centros, se han realizado estudios por el ICE de la Universidad Politécnica de Madrid.

(11) Dentro de las labores encomendadas para la dirección de Centros de Formación Profesional, se han realizado estudios de carácter científico y técnico en el ICE de la Universidad Politécnica de Madrid en colaboración con los IICE de Alicante y Murcia.

(12) En colaboración con el IICE de Alicante se han realizado estudios de carácter científico y técnico en el ICE de la Universidad Politécnica de Madrid.

(13) En colaboración con el IICE de Alicante se han realizado estudios de carácter científico y técnico en el ICE de la Universidad Politécnica de Madrid.

(14) En colaboración con el IICE de Alicante se han realizado estudios de carácter científico y técnico en el ICE de la Universidad Politécnica de Madrid.

(15) En colaboración con el IICE de Alicante se han realizado estudios de carácter científico y técnico en el ICE de la Universidad Politécnica de Madrid.

(16) En colaboración con el IICE de Alicante se han realizado estudios de carácter científico y técnico en el ICE de la Universidad Politécnica de Madrid.

(17) En colaboración con el IICE de Alicante se han realizado estudios de carácter científico y técnico en el ICE de la Universidad Politécnica de Madrid.

(18) En colaboración con el IICE de Alicante se han realizado estudios de carácter científico y técnico en el ICE de la Universidad Politécnica de Madrid.

(19) En colaboración con el IICE de Alicante se han realizado estudios de carácter científico y técnico en el ICE de la Universidad Politécnica de Madrid.

(20) En colaboración con el IICE de Alicante se han realizado estudios de carácter científico y técnico en el ICE de la Universidad Politécnica de Madrid.

EL PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO EN EL
MARCO DE LA ACTIVIDAD DOCENTE.

José Miguel Sabater,
ICE de Murcia.

Las estrategias puestas normalmente en práctica, tanto para la formación primera del profesorado, cuanto para su perfeccionamiento y reciclaje, consiste formalmente en cursos, jornadas, jornadas, jornadas..., es decir, en actividades en las que el docente es pasivo. Mediante esas actividades se pretende proporcionar a los profesores una información que, según se espera, iluminará y corregirá la praxis docente.

Sin embargo, estas estrategias no suelen tener unos resultados eficaces a corto plazo. Los profesores que asisten a los cursos son individuos aislados de su contexto grupal, no existe un seguimiento tras la realización de los cursos y, finalmente, en muchos de los casos, la distancia entre la información proporcionada en los cursos (cursos, apuntes y tal vez excesivamente monográficos) y la praxis docente (hecha de desorientación y rutinas) es tal, que el resultado de las enseñanzas recibidas por el profesor es nulo.

EL PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO EN EL
MARCO DE LA ACTIVIDAD DOCENTE.
=====

JOSE MIGUEL SABATER.

EL PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO EN EL
MARCO DE LA ACTIVIDAD DOCENTE.

José Miguel Sabater.
ICE de Murcia.

Las estrategias puestas normalmente en práctica, tanto para la formación primera del profesorado, cuanto para su perfeccionamiento y reciclaje, consiste formalmente en cursos, cursillos, jornadas..., es decir, en actividades en las que el docente es pasivo. Mediante esas actividades se pretende proporcionar a los profesores una información que, según se espera, iluminará y corregirá la praxis docente.

Sin embargo, estas estrategias no suelen tener unos resultados eficaces a corto plazo. Los profesores que asisten a los cursos son individuos aislados de su contexto grupal, no existe un seguimiento tras la realización de los cursos y, finalmente, en muchos de los casos, la distancia entre la información proporcionada en los cursos (cortos, apresurados y tal vez excesivamente monográficos) y la praxis docente (hecha de desorientación y rutina) es tal, que el resultado de las enseñanzas recibidas por el profesor es casi nulo e irrelevante para su posterior quehacer docente. La información recibida queda, en el mejor de los casos, almacenada en la memoria o en el archivo del profesor como una curiosidad de realización más o menos utópica. Y ésto en el caso de los profesores que asisten a las actividades programadas por los ICEs.

Sin devaluar totalmente la estrategia de los **cursos y -** cursillos, habría que pensar, sin embargo, en estrategias que no sacaran al profesor del marco concreto de su actividad y de su -- centro escolar, sino que hicieran de su quehacer docente un medio de perfeccionamiento pedagógico. De hecho el profesor, sea del ni vel que sea, está enfrentándose diariamente con problemas metodológicos, que le exigen una respuesta inmediata; y la urgencia de los problemas planteados le fuerzan a encontrar caminos y procedimi mientos, más o menos elaborados de acuerdo con su propio interés y creatividad. Sin embargo, en muchos casos, estos métodos y procedimientos, descubiertos al azar por el profesor, ni son los mejores, ni los más económicos ni los más rentables. Ahora bien, co mo al profesor (según su parecer) le funcionan, se convierten en rutinas, de las cuales nada ni nadie le puede sacar.

De esta manera la praxis docente, en lugar de remodelar se continuamente, se esclerotiza en fórmulas rutinarias, cuya --- efectividad es más que dudosa. La razón es que la experiencia no es función exclusivamente del tiempo, sino que depende de otras - variables.

Una de las razones por las que, a nuestro juicio, una - continuada praxis docente no genera, en gran cantidad de casos, - una "experiencia" enriquecedora, es la extraña soledad del docente. La enseñanza se realiza en el aula, con las puertas cerradas y -- sin la presencia de colegas, que pudieran observar, corregir o -- aprender; y se prepara un despacho, aislado, y sin la colaboración de otros profesores que, con sus consejos, pudieran iluminar aquel trabajo de planificación. El profesor no tiene normalmente un modelo al que imitar, un consejero al que acudir ni un espejo en el que contemplarse. Y, aunque es cierto que tiene ante sí unos alumno s (que lo conocen perfectamente), raramente constata sus opinione s y, cuando lo hace, no las toma realmente en consideración.

Pensamos, pues, que la actividad docente debería ser -- una fuente de perfeccionamiento del profesor. Pensamos que, a tra vés de las clases, el profesor debería acumular una positiva "experiencia" docente. La consecución de este objetivo supondría manipular todas aquellas variables de las que depende ese acopio de experiencia positiva.

Sin duda son múltiples esas variables a las que nos referimos, y difícilmente serían asumibles todas por la acción de los ICEs. Pero tal vez pudieran éstos incidir sobre algunas circunstancias, que consideramos relevantes al respecto. Una de esas variables es el interés del profesor; la modificación de este interés en una dirección positiva está, sin duda, fuera del alcance de cualquier acción de tipo informativo; depende, sin embargo, en tre otros factores del clima afectivo que reine en el grupo constituido por el conjunto de profesores del Centro escolar. La otra circunstancia, que hemos mencionado, a saber, la extraña soledad del docente tampoco es modificable mediante la pura información; depende también del nivel de colaboración en el grupo.

Pensamos, pues, que una acción que pretenda lograr el perfeccionamiento del profesorado a través del ejercicio mismo de su actividad docente tiene que proponerse como objetivo inmediato la ruptura de aquella soledad mediante el establecimiento de una auténtica, franca y eficaz colaboración entre todos los miembros del equipo docente. Sólo mediante una colaboración en todas las dimensiones del quehacer docente (desde la programación hasta la utilización concreta de medios y recursos) podrá lograrse decantar las sugerencias rentables, eliminar las rutinas ineficaces y generar una "experiencia" positiva en todos los miembros del equi po.

Pero, a su vez, este objetivo sólo puede conseguirse si el conjunto de profesores logra constituirse como auténtico grupo con un clima afectivo y una moral de trabajo elevados. Y ésto exi

ge, aparte de otros condicionantes, la existencia de un líder que de alguna manera cree y conserve el equipo. Es cierto que cada -- Centro es un grupo institucional y que, dentro de los Centros, -- existen los Departamentos o Seminarios Didácticos encargados de -- cada área o materia; y es cierto también que para cada uno de --- esos Seminarios existe un líder institucional, el Jefe de Seminario. Pero, en muchos de los casos, la existencia de los seminarios es simplemente una ficción sobre el papel, y las funciones del Jefe de Seminario se reducen casi exclusivamente a funciones burocráticas. Habría que dar a los Centros y, prioritariamente (como grupos más reducidos y más fácilmente accesibles) a los Seminarios, una auténtica dimensión real de equipos de trabajo, perfectamente conjuntados, en los que los problemas y las experiencias de cada uno se comunicara a la totalidad, en los que la enseñanza fuera una tarea común.

Descendiendo ya a los detalles nos atreveríamos a proponer una estrategia fundada en los postulados anteriormente expuestos. Es claro que se trata de un simple esbozo de trabajo, que ni creemos que sea original ni que se pueda llevar a la práctica sin una previa discusión y elaboración minuciosa.

El objetivo general, como hemos dicho, consistiría en incidir sobre el profesorado en ejercicio con el fin de que la -- praxis docente constituya una fuente de experiencia positiva remoladora de la misma praxis.

De acuerdo también con las ideas adelantadas, se supone que la consecución de este objetivo exige la creación de un auténtico espíritu de equipo entre los profesores que integran un Seminario Didáctico (en nuestro propósito inmediato) y un Centro Escolar. Lo cual, a su vez, supone:

a) Crear entre los profesores del Seminario un adecuado nivel de motivación hacia el trabajo en equipo.

b) Formar líderes que mantengan el equipo y encaucen su actividad.

c) Proporcionar al equipo algún tipo de asesoría técnica.

Posibles estrategias para la consecución de estos objetivos serían:

1). Para la obtención del primero de los objetivos parciales, algún tipo de jornadas con el conjunto de los profesores de un Seminario didáctico de uno o varios Centros escolares (que, en principio estuvieran de acuerdo con la experiencia) con el fin de motivarles hacia el trabajo en equipo, de vencer las resistencias a la colaboración en todos los aspectos. El resultado previsible sería la obtención de grupos perfectamente dispuestos al -- trabajo en equipo.

2). El segundo de los subobjetivos podría, tal vez, con seguirse mediante cursos dirigidos específicamente a Jefes de Seminario. Evidentemente esta acción habría de ser muy meditada, en función de determinadas circunstancias reales. En efecto, la figu ra del Jefe de Seminario, sobre todo en el bachillerato, es una - figura institucional atribuida al Catedrático de la asignatura. Y puede a veces ocurrir que el Jefe de Seminario instituido no sea la persona más adecuada para dirigir el grupo de profesores. Dado que no es posible desde los ICEs cambiar las normas establecidas, en principio, la formación de jefes de Seminario debería dirigirse a aquellos que, por su forma de ser, sean o puedan llegar a -- ser auténticos líderes en sus grupos.

3). En cuanto al tercer subobjetivo podría intentar alcanzarse a través de estrategias complementarias. En efecto, po-- dría arbitrarse la figura del Consejo de varios seminarios que - sugiera, en caso de necesidad, formas de actuación concreta; que fuera el consultor al que pudieran dirigirse los seminarios en el caso de problemas didácticos que el equipo de profesores no pudie

ra resolver por sí solo. Cabe también la posibilidad de proporcionar a los seminarios material impreso en el que se ofrecieran modelos de actuación y/o autoevaluación de la propia actividad del seminario y de los profesores en particular. De esta manera el profesor se vería ayudado en sus problemas diarios.

EXPECTATIVAS DEL PROFESORADO ANTE UNA DIDACTICA
BASADA EN LA PSICOLOGIA DE J. PIAGET.

JUAN ANTONIO BERNAD MAINAR
Catedrático de la Universidad de Zaragoza.

1. Delimitación del tema.

Estas páginas sintetizan la postura del autor en relación con la didáctica del aprendizaje que los profesores, de todos los niveles, en general, adoptan a la hora de enseñar en un aula o diáctico en las aulas y, especialmente, en el campo de los procesos intelectuales del alumno.

Partes de una amplia experiencia, interrumpida a lo largo de los últimos ocho años como profesor de cursos cortos, impartidos en varios IIEE, simultáneamente en el de Zaragoza y en la realización de cursos de programación anual, en la Escuela Normal de la ciudad citada.

EXPECTATIVAS DEL PROFESORADO ANTE UNA DIDACTICA
BASADA EN LA PSICOLOGIA DE J. PIAGET.

JUAN ANTONIO BERNAD MAINAR.

EXPECTATIVAS DEL PROFESORADO ANTE UNA DIDACTICA
BASADA EN LA PSICOLOGIA DE J. PIAGET

JUAN ANTONIO BERNAD MAINAR
ICE de la Universidad de Za-
ragoza.

1. Delimitación del tema.

Estas páginas sintetizan la postura del autor en relación con la dinámica del aprendizaje que los profesores, de todos los niveles, en general, adoptan a la hora de enfocar su acción didáctica en las aulas y, especialmente, en el campo de los procesos intelectuales del alumnado.

Parten de una doble experiencia, desarrollada a lo largo de los últimos ocho años como profesor de cursos cortos, impartidos en varios ICEs, principalmente en el de Zaragoza; y en la realización de cursos de programación anual, en la Escuela Normal de la citada ciudad.

La amplitud temporal de dicha experiencia ha permitido ver los resultados del enfoque en cuestión, con profesores del más variado nivel y especialidades, algunas de las cuales se saben claramente del sistema educativo convencional. En este sentido, este planteamiento se ha llevado a cabo con profesores de Jardín de infancia, de E.G.B., B.U.P. -Ciencias y Letras-, profesores de Centros de Formación Militar (Academia General Militar de Zaragoza, Instituto Politécnico Militar de Calatayud), y con profesores muy especiales, tales como Monitores de Banca, Gremio de

Libreros de Zaragoza, Profesores de Educación de Adultos, del Instituto Nacional de Empleo (Formación acelerada), Capataces Agrícolas y Centros de Formación Profesional de todos los niveles (1).

Por otra parte, las materias en las que se ha intentado aplicar la didáctica partiendo de la teoría de J. Piaget, componen un espectro que va desde la Psicología del Aprendizaje, pasando por la Didáctica General, Pedagogía Fundamental (Problemas de la Escuela Contemporánea), e incluye temas y cursos sobre Educación Ambiental, Motivación para el estudio, Diagnóstico y Orientación Multiprofesional, etc.

Este planteamiento intenta responder prácticamente a -- preguntas como éstas: Cómo enseñar respetando la biología del pensamiento; cómo opera la mente del que aprende; cómo superar las barreras fundamentales del pensamiento, en función de los niveles de maduración intelectual del sujeto; cómo organizar la clase a partir del que aprende en vez del que enseña, etc.

Como podrá observar el lector, el conjunto de consideraciones aquí propuestas giran alrededor del campo cognitivo o aspecto intelectual del aprendizaje; aunque, como es obvio, inciden en otros aspectos implicados en el proceso total del aprender y, especialmente, en el de la motivación.

Debo indicar, además de lo que después ampliaré, que -- las expectativas del profesorado ante las posibilidades pedagógicas de la Didáctica basada en la Psicología de J. Piaget, han sido en general positivas y ello prescindiendo del nivel educativo en el que actúa el profesorado. Una excepción, sin embargo, hay -- que reseñar: la dificultad para aplicar la totalidad de esta teoría en el campo de las enseñanzas propias del maestro de taller y similares --por ejemplo, en algunos cursos de formación acelerada-. En estas enseñanzas, fundamentalmente prácticas, se reconoce de --

gran utilidad todo lo relacionado con el proceso de conceptualización (clasificación lógica y seriación), pero no se ve cómo aplicar las estructuras con gran complejidad lógica, especialmente -- las que, en el sistema de J. Piaget reciben el nombre de "concretas" y "formales". Dicho de otro modo, allí donde el aprendizaje se organiza a base de procesos de imitación (inteligencia técnico-práctica) y no se usan códigos simbólicos complejos o procesos lógicos largos, la incidencia de la teoría piagetiana ejerce un influjo menor, aunque en ningún momento contradice el desarrollo -- del aprendizaje práctico (2).

Por último, quiero indicar que me considero deudor de J. Piaget en lo fundamental del presente planteamiento, a pesar de -- que el psicólogo suizo escribiera muy poco sobre la aplicación de sus teorías al campo educativo (3). En este sentido, no es extraño que en algunos puntos más directamente relacionados con el --- aprendizaje dirigido --acción diáctica-- necesite de substanciales complementos o extrapolaciones, cuya ortodoxia creo que no le costaría asumir al propio Piaget (4).

2. Puntos básicos del sistema piagetiano.

La teoría genética de la inteligencia, desarrollada por J. Piaget a lo largo de 60 años de investigación, se articula sobre los siguientes postulados principales:

1º). El alumno es un ser creativo, no es una "caja negra" que recibe lo que se le ofrece, cuando se le ofrece y como se le ofrece, sino un ser viviente que recodifica y asimila la experiencia en función de dos coordenadas: 1ª. Sus propias capacidades, -- equivalentes a otros tantos niveles de maduración o conjuntos funcionales, lo que llama Piaget estructuras; y 2ª, el bagaje de experiencias por las que ha pasado el ser viviente (animal o sujeto humano).

En tal perspectiva, la postura del ginebrino no es simplemente anti-conductista (nada dependería del medio sino únicamente de lo innato en el sujeto). Tampoco profesa un apriorismo puro, al estilo Kantiano (todo se explicaría por elementos preformados anteriores a toda experiencia); por el contrario, el planteamiento genético, por él defendido, significa que las estructuras funcionales con las que el sujeto opera van surgiendo y resultan a la vez de elementos a priori (anteriores a la experiencia) y de elementos a posteriori, lo que significa que son debidos a las interacciones del sujeto con el medio(5).

Consecuentemente, el aprendizaje es un fruto que resulta ininteligible sin la experiencia, y el aprendiz (alumno) es un re-inventor y causa de su propio saber, no un mero repetidor de conjuntos hechos y ya elaborados por el profesor. La Pedagogía activa tiene así un perfecto paralelismo en la Psicología genética, lo que se traduce, para el profesor, en la necesidad de proporcionar al alumno aquellos estímulos que se corresponden con los niveles de madurez o estructuras intelectuales. Puede darse el "lujo nefasto" de que el alumno esté desarrollando el conjunto de todos sus estudios haciendo en cada momento lo que no le corresponde, porque su trabajo se queda por debajo de sus posibilidades o por encima de ellas. Una investigación, entre otras y llevada a cabo bajo mi dirección, sobre los textos escolares existentes en el mercado español (1974-76) y el seguimiento de esos textos con grupos de profesores durante estos últimos años, dan fe de los fuertes desajustes en este campo (6).

2º). Relevancia del "proceso" sobre el "producto", o problema del método. Hasta fechas recientes e incluso ahora, cuando en ambientes escolares se hablaba de aprendizaje la referencia era-es exclusivamente a partir y en torno a los contenidos o programas. Así, se habla de Física de 1º, Historia de C.O.U., Matemáticas de tal o cual curso o nivel, y, en el mejor de los casos, -

de los capítulos que componen tales contenidos curriculares. Es - decir, se trata casi siempre de productos, de lo que al final ten drán que haber aprendido los alumnos.

Si, por acaso, se pregunta el nivel en que deben tratar se dichos contenidos curriculares; o, lo que es igual, el proceso o tratamiento que el alumno ha de realizar con ellos, cómo deben y pueden aprenderse o asimilarse, con mucha frecuencia el profesor se siente incapaz de definirlo. Eso da pie para pensar que gran - parte del profesorado ignora substancialmente los procesos median te los cuales sus alumnos pueden asimilar realmente lo que estu-- dian.

Valgan, por muestra, un par de ejemplos. Si ante un gru po de profesores del I Ciclo de E.G.B. se pregunta qué pasos lógi cos se exigen para que el alumno comprenda una resta como $7-4 = 3$, es difícil que aparezcan en sus análisis los cuatro pasos o sub-- procesos que implica entender esa operación matemática tan simple (operación objetal o experiencia con objetos; simbolización o tra ducción numérica de los objetos en cuestión; comprensión del núme ro propiamente dicho y no sólo de la cantidad, en este caso no - sólo que 7 es mayor que 4 sino que es exactamente tres unidades - más, y hallar la diferencia entre ambas cantidades, 7 y 4). Ahora bien, si esos pasos no se conocen, ¿cómo pueden salvarse las difi cultades del alumno?.

Otro ejemplo. Un elevado número de textos escolares ape nas prestan atención a las estrategias para el desarrollo de los alumnos en el difícil proceso de conceptualizar, es decir, en los pasos para formar adecuados y cabales conceptos de los contenidos propios de las materias y experiencias que están asimilando; por el contrario, más bien parecen suponer que tales conceptos se po drán captar de golpe o por simple vía de enunciado (7). Cuando se analizan los complejísimos procesos que conllevan el paso de una

experiencia con el objeto a su abstracción (formación del concepto) y aplicación de la misma a otros nuevos casos, se concluye, - entre otras cosas, que el elevado índice de fracasos escolares es una cosecuencia plenamente coherente con las carencias del profesorado para definir los pasos o diagramas del aprendizaje en cues ti ón (8).

De tales comprobaciones partió J. Piaget en la década - de los 20, cuando al ser encargado de estandarizar tests ingleses con niños parisinos, en lugar de limitarse a comprobar sus -- aciertos y errores, como le habían indicado, comenzó a estudiar - los procesos que concluían al acierto y error. Con ello marcaba - una línea de profunda renovación para el profesorado (9).

En esta perspectiva, puede afirmarse que el respeto al método propuesto por Piaget exige atenerse a los siguientes postu lados:

I. Aprender haciendo; que se traduce básicamente en el uso del "metodo de problemas". Sólo cuando el alumno se ha planteado un problema será capaz de enteneder la respuesta o solución -- del mismo. En ese sentido, es un grave error pensar que el mejor profesor es el que explica magistralmente todo a sus alumnos sin darles ocación de equivocarse, de ensayar diferentes respuestas - posibles y comprobar su validez.

II. El método exige, además, plantear los temas a doble esfera de experiencia: a nivel de experiencia cotidiana, que sirve de entroque con los planteamientos estrictamente científicos; y a nivel de enfoque específicamente científico y propio de los - contenidos curriculares, que suele exigir mayor precisión que la mera experiencia de todos los días. Ateniéndose a la referencia - cotidiana se asegura de que el proceso no queda viciado ya desde su origen.

III. Por último, todo ello se traducirá en una recodificación de los contenidos en función del proceso que conduce a su -- aprendizaje, habida cuenta de la capacidad del alumno y no de la propia estructura lógic y psicológica propias del profesor y de la materia en sí misma considerada.

3º). El trabajo de la mente y los niveles de abstracción.

Una coordenada del sistema de J. Piaget pasa por utilizar constantemente los niveles de abstracción, y ello porque un -- determinado contenido puede dar pie a diferentes procesos o grados de asimilación y tratamiento (10).

El tema de "La época de los Reyes Católicos" en Historia, por ejemplo, por utilizar un tema tópico en cualquier nivel educativo, puede abordarse ya el final de la 1ª etapa de E.G.B. y puede ser el contenido de un curso para postgraduados universitarios, pasando por los niveles intermedios. Ello prueba que dicho tema -- en sí mismo no es lo que define el nivel del planteamiento pedagógico.

Por otro lado, numerosas experiencias muestran que una misma materia o contenido resulta asimilable en función del grado de abstracción con que se aborde. Un niño sabe ir de su casa al -- colegio, por ejemplo, y es incapaz de representarse mentalmente -- el diagrama del recorrido. En presencia de tres señoritas, y es -- otro ejemplo, se es capaz de distinguir inmediatamente cuál es la más rubia, y el mismo problema se convierte en insoluble para muchos, enunciado en términos como éstos: "Pilar tiene los cabellos más oscuros que María. Pilar es menos rubia que Juana. ¿Cuál de -- las tres tiene los cabellos más oscuros?". Obsérvese que es el -- mismo problema y que la única diferencia estriba en el grado de -- abstracción con que se propone.

El hecho, comprobable todos los días, es que en la realidad escolar se exige, muchas veces, reflexionar a los alumnos - partiendo de símbolos sin haberles hecho pasar previamente por -- las realidades a las que representan (!) (11).

Según J. Piaget, hay que distinguir, al menos, tres grados de abstracción:

Grado 0. La mente trabaja en presencia del objeto o dato de experiencia directa. Ejemplo: en una clase de electrónica - el alumno puede observar por sí mismo el aparato del que está hablando el profesor y realizar el experimento en cuestión.

Grado 1. La mente trabaja con símbolos (recuerdos, palabras.....) que son copia de la experiencia pasada o pueden reducirse a ella inmediatamente. Así, en una sesión de clase se puede -- partir del experimento del día anterior. En este nivel, además, - los procesos lógicos son cortos y, en consecuencia, el paso de -- premisas a nuevos datos, a consecuencias nuevas, es fácil. Muchos problemas de inferencia lógica de los niveles escolares medios, - se resuelven con este grado de abstracción.

Grado 2. La mente opera con signos puramente convencionales, equivalentes a códigos científicos complejos y sin referencia directa con la realidad. Los procesos matemáticos pertenecen a este grado. Por otra parte, los procesos lógicos aquí utilizados son largos y, por lo mismo, alcanzan el grado de la generalización. Por poner un ejemplo, los cálculos que Von Braum debió -- realizar para situar al hombre en la Luna se enmarcan en este grado de abstracción, y, en general, todo experimento y trabajo estrictamente científico integral.

Como es obvio, el profesor puede variar el grado de abstracción con el que presenta unos determinados contenidos. y una

norma pedagógica elemental hace aconsejable reducir el nivel de - abstracción cuando se comprueba que los alumnos no entienden de-- terminado contenido. Y esto a cualquier nivel educativo, incluido el universitario (!).

4º). Estadios o estructuras del desarrollo intelectual.

Uno de los hallazgos más importantes de las investiga-- ciones de Piaget ha sido la definición de los estadios por los -- que pasa el desarrollo de la inteligencia. Según él el sujeto pa-- sa por cuatro etapas o estructuras funcionales. Cada etapa, a su vez, representa unas posibilidades y unas limitaciones. Unas y -- otras dependen de dos factores fundamentales: la capacidad innata de la inteligencia y la riqueza de experiencias mentales vividas por el sujeto.

Asimismo, cada etapa incorpora lo positivo de las eta-- pas anteriores y deja de lado los aspectos negativos o limitacio-- nes. Por otra parte, las estructuras guardan paralelismo muy leja-- no, a veces ninguno, con la edad cronológica de los individuos, - que avanzan no de un modo igualmente eficaz en todos los campos - del aprendizaje sino únicamente en las áreas en que dichos indivi-- duos viven sus experiencias. Este hecho, de experiencia cotidiana determina lo que en la teoría presente recibe el nombre de decala-- ge, y que podríamos traducir en castellano con los términos, poco expresivos, de "desequilibrio" o "desfase" mental. (12)

3. Estructuras mentales piagetianas y sus implicaciones didácticas

Como ya se ha indicado, los estudios del psicólogo gine-- brino a lo largo de más de medio siglo, han conseguido definir -- cuatro estructuras mentales o conjuntos funcionales con los que - opera la mente. La complejidad del tema hace imposible desarrollar aquí sus contenidos y por ello me resulta imprescindible remitir

al lector los manuales que tratan de ellos (13) (Véase, al final de este trabajo, el ANEXO).

Hecha la precedente advertencia, intentaré bosquejar -- las líneas maestras de una didáctica general a partir de las citadas estructuras. Para ello, después de indicar los rasgos o notas principales de cada estructura, sacaré las consecuencias pedagógicas más significativas.

1ª). Estructura sensomotriz o inteligencia práctica. El pensamiento sensomotor equivale a la inteligencia práctica, es decir, al conjunto de acciones mentales que dependen directamente de la experiencia y que coexisten con la acción inmediata con los objetos, para extraer consecuencias de dichas acciones. Implica actuar para comprender; es lo que J. Piaget ha expresado con el principio de que "nada hay en el entendimiento que primero no haya pasado por la acción" (14).

Para el padre de la Psicología genética, la mente queda bloqueada en todos aquellos casos en que no haya pasado por experiencias básicas y directas con la realidad: experimentos, visualización, observación, percepción, etc. Coincide en esto con la Psicología rusa más avanzada cuando pone en la base del edificio intelectual la "actividad objetal" o contacto con la realidad sin mediación de símbolo alguno. Así, el niño descubrirá lo que es la cuchara tocándola, golpeándola, chupándola...; y el universitario entenderá, por ejemplo, lo que es un documento histórico cualquiera si alguna vez ha tenido uno en sus manos.

Si se omiten tales experiencias básicas, los alumnos, prescindiendo del nivel en que se encuentran, sufrirán una "alienación simbólica" que les llevará a utilizar palabras, signos, códigos... sin que nunca entiendan verdaderamente lo que tales símbolos implican.

En este sentido, la recomendación básica y más radical que debe hacerse a todo profesor es la necesidad ineludible de -- programar su asignatura elaborando un listado de todas aquellas - experiencias por las que ha de pasar el alumno, para que pueda te ner una referencia de la realidad cuando piensa en los temas del programa. Obviamente, unas experiencias pueden servir, vicariamen te, para apoyar a otras; lo que se dará cuando el conjunto de ex- periencias habidas proporcionen unos techos mínimos de contacto - con la realidad.

2ª). Estructura o pensamiento preoperacional. Esta es-- tructura conlleva la capacidad reflexiva inicial relacionada con los procesos analíticos. La caracteriza, también, el hecho de que el sujeto comienza a disponer de la función simbólica (semiótica), lo que le permite reflexionar a partir de esquemas mentales o --- símbolos (palabras, imágenes, recuerdos...) y en ausencia de las realidades objetivas representadas por ellos.

Aparece aquí una primera barrera para el trabajo de la inteligencia, barrera que el pensamiento vulgar jamás uperará, y que se traducirá en la formación de pseudoconceptos o conceptos a medio elaborar, que Piaget denomina "preconceptos".

Las tareas que el pedagogo se le imponen a partir de es ta estructura son básicamente tres:

Primera: la formación del símbolo. Para que un sujeto - comprenda una experiencia y poseerla simbólicamente, debe pasar - por tres estadios:

I. Realizar acciones perceptivas con la realidad, lo -- que equivale a la mencionada actividad objetal o acción sensomo- triz. Así, el niño conocerá lo que significa o es una torre vién- dola, y el adulto tal o cual aparato o documento, poniéndole ejem- plares en sus manos.

II. Seguidamente, y tras las experiencias realizadas, se forman unos modelos individuales permanentes con los que se sitúa el sujeto ante la realidad y la aprehenderá. El niño sabrá que -- una prenda es roja relacionándola con la cereza -- "como la cereza" -- lo redondo será para él aquéllo que tiene la "forma de una pelota" etc. Y el adulto sabrá lo que es un edificio "barroco" recurriendo a imágenes de edificios de tal estilo o recordando imágenes o diapositivas concretas de dicha época.

Hay que advertir que, en la generalidad de los casos, -- esos primeros símbolos insuficientes para representar los conceptos estrictamente científicos; son recursos muy útiles para el individuo, pero se necesita una universalización mayor, el despojar rasgos muy particulares relacionados con la percepción y con los modelos individuales para instalarse en el nivel científico, que es mucho más general y convencional, es decir, menos dependiente de las experiencias individuales.

III. Por último, se alcanza el nivel del signo puramente convencional y plenamente abstracto, que aprehende la realidad -- sin recurrir directamente a datos o casos particulares, y que supone el uso de esquemas científicos propiamente dichos. Así, el -- concepto psicológico de "temperamento", por ejemplo, no se corresponderá con la manera de reaccionar de tal o cual persona, sino -- que se definirá a partir de tres dimensiones utilizadas por los psicólogos, concretamente, actividad y emotividad.

De todos es sabido que la ciencia trata de lo universal y que no es posible dominar concepto alguno en dicho campo sin alcanzar una generalidad que no se confunde nunca con alguno o algunos de los casos concretos de la experiencia.

Segunda: Asegurar el proceso de conceptualización. Los conceptos son la materia prima del pensamiento, aquello que está en la base de todo tipo de razonamiento. Por ello, asegurar la -- formación de verdaderos conceptos científicos por parte del alumno, es el paso indispensable para conseguir un nivel de razonamiento adecuado y válido.

En esta perspectiva, los psicólogos del pensamiento distinguen tres pasos en el proceso de la conceptualización: 1º análisis de los datos; 2º síntesis de los analizado; y 3º discriminación de conceptos o datos afines.

Veamos un ejemplo comprensivo de las tres fases. Si el alumno debe comprender los conceptos históricos de Renacimiento y Barroco será necesario, primeramente, hacele examinar datos sobre economía, organización política social o religiosa, arte, etc., - peculiares de dichos períodos históricos. En segundo término, tendrá que pasar a sintetizar los datos encontrados, es decir, a ver lo que en ellos hay de común o definitorio y distinguirlo de lo -accidental. Sólo así -abstrayendo y sintetizando lo esencial- lo-grará alcanzar la definición de cada uno de dichos períodos históricos. Por último, y dado que algunas características de ambos periodos son comunes, será necesario discriminar lo que los diferencia. Por supuesto, lo que se dice de conceptos históricos, puede igualmente aplicarse a conceptos de Física, Matemáticas, Literatura, etc. (15).

Tercera: Superación de los procesos prelógicos. Para entender adecuadamente las limitaciones propias del pensamiento preoperacional y, por lo mismo, los puntos en que la acción del profesor debe complementar y, en cierto modo, transformar la del alumno, hay que tener en cuenta las cuatro barreras, equivalentes a - otras tantas leyes lógicas, de este tipo de pensamiento, y que -- Piaget define del siguiente modo:

- Egocentrismo o dificultad para situarse en la perspectiva de los otros. Aquí entran los monólogos de los niños, que aunque estén jugando justos lo que dice uno no em-- palma con lo del otro; y entre mayores, la dificultad para dialogar (adultos entre sí, profesor y alumnos, etc).
- Centraje o centración o tendencia a atender a determinados aspectos de un todo complejo en detrimento o pérdida de vista el conjunto. Ello hará, por ejemplo, que si el profesor no está atento para hacer pasar al alumno por experiencias a través de las cuales capte los tres aspectos del concepto de "fuerza" -dirección, intensidad y sentido-, casi con toda seguridad, una buena parte del alumnado se quedará con un concepto parcial de "fuerza", y en consecuencia, no podrán razonar bien en muchas ocasiones. Y este será el problema, en general, tratándose de conceptos complejos.
- Irreversibilidad o dificultad para acceder a los antecedentes (causas) y consecuentes (efectos) de unos datos en presentacia. Realmente, cualquier fenómeno o problema tiene unos datos que dependen de otros, no es un todo homogéneo y adinámico; si esto no se ve, la comprensión resultará siempre insuficiente.
- Pensamiento transductivo o falsa generalización. Ante la complejidad de la experiencia y realidad, el sujeto se siente tentado muchas veces a tomar uno o algunos casos como equivalente de todo el universo en cuestión; es decir, procederá a inducciones y, derivadamente, deducciones claramente insuficientes.

De todos los datos aportados por J. Piaget, en relación con el pensamiento preoperacional, se desprende la necesidad de - que el profesor enfoque didácticamente sus tareas ateniéndose a - los siguientes puntos fundamentales:

Por un lado, es necesario que cada profesor elabore una lista de los conceptos básicos implicados en su materia a lo largo del año, y que dedique buena parte de sus esfuerzos a su asimilación por parte de los alumnos. En este sentido, y en contra de lo que a primera vista pudiera parecer, esa lista no sobrepasa generalmente la docena de conceptos por materia y curso. Es un hecho que pude probar a lo largo de los dos años y medio en que -- realicé en equipo la investigación de textos a que se ha hecho referencia anteriormente (1973-76), e igualmente, en cursos con profesores de todos los niveles, a lo largo del último quinquenio -- (16).

Por otro lado, deberá favorecerse la reflexión y el trabajo en equipo, que facilite la búsqueda de aspectos y estrategias diferentes entre los alumnos, superadores del egocentrismo y el - centraje. Para J. Piaget el trabajo en equipo no es lujo didáctico sino uno de los requisitos esenciales del aprendizaje.

Si no se tienen en cuenta las estrategias pedagógicas - señaladas, se corre el grave peligro de confundir el uso de símbolos -abundantes ya a partir de esta segunda estructura preoperacional- con el dominio de los conceptos que dichos símbolos representan. El vivo del verbalismo será consustancial con la didáctica que no ayude a superar las leyes del pensamiento preoperacional. Que esto es así, se comprueba preguntando al hombre de la calle - sobre conceptos cotidianos y usados por todos: por ejemplo, democracia, clima, ocio y tantos otros... de los que todos hablamos - y pocos dominamos.

A nivel estrictamente académico y con alumnos universitarios, he realizado la experiencia de que uno de los asistentes a mis cursos explique a sus compañeros determinado concepto de su especialidad: he podido comprobar la disparidad de pareceres sobre los contenidos o connotaciones que cada uno incluía en los -- conceptos, aparentemente, del dominio común entre el grupo de asistentes.

3ª). Estructura del operar concreto o pensamiento integral analítico. Dominar el pensamiento científico implica respetar las leyes rigurosamente lógicas, o, lo que es igual, superar el egocentrismo, centraje, irreversibilidad y falsa generalización, entre otras cosas. Tal programa se cumple cuando la mente se atiene a las leyes que J. Piaget, siguiendo de cerca el pensamiento lógico-matemático, del máximo rigor, sintetiza en las leyes del "agrupamiento" (17).

La atención a las leyes del "agrupamiento" permite al sujeto considerar los problemas con que se enfrenta con flexibilidad e integramente. Así, mediante la ley de composición abarca todos los elementos o aspectos fundamentales que integran el fenómeno o concepto en cuestión; la ley de asociatividad le obliga a estudiar las relaciones varias que existen entre los elementos encontrados; la identidad, le lleva a jerarquizarlos y a distinguir los importantes de los secundarios; y, por último, la reversibilidad, se traducirá en estudiarlos en sus antecedentes y consecuentes lógicos, a distinguir los efectos de las causas.

A quien tenga una experiencia docente mínima no se le oculta la tendencia del alumno a saltarse el uso sistemático de estas leyes, haciendo, como consecuencia, que los alumnos se queden con visiones muy parciales de la realidad.

TENDENCIAS ACTUALES EN EL PERFECCIONAMIENTO
DEL PROFESORADO DE IDIOMAS.

BALBINA RUIZ CAMPUZANO,
Coordinadora General de Perfeccionamiento del Profesorado.

El perfeccionamiento del profesorado de idiomas en España se ha estado realizando a través de las actividades que se han desarrollado a raíz de la implantación de una reforma educativa que tiene por objetivo la demanda social en materia de aprendizaje de idiomas del sector del profesorado especializado. En tales circunstancias, una gran parte de las actividades de perfeccionamiento desarrolladas en los últimos años están dirigidas fundamentalmente a la formación en servicios de unos 17.000 profesores maestros mediante cursos de especialización en el área filológica y de muchos más en forma de cursos profesionales facultativos al apoyo de algunos profesores de idiomas extranjeros a cursos en distintos países y a los programas de intercambio de profesores de conversación y de profesores, al igual que una buena cantidad de cursos y actividades dirigidas a los profesores que imparten cursos de idiomas extranjeros en los distintos niveles educativos.

TENDENCIAS ACTUALES EN EL PERFECCIONAMIENTO
DEL PROFESORADO DE IDIOMAS.

BALBINA RUIZ CAMPUZANO.

TENDENCIAS ACTUALES EN EL PERFECCIONAMIENTO
DEL PROFESORADO DE IDIOMAS.

BALBINA RUIZ CAMPUZANO.
Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado.

El perfeccionamiento del profesorado de idiomas en España ha estado supeditado a las circunstancias excepcionales que surgieron a raíz de la implantación de una reforma educativa que optó por atender la demanda social en materia de aprendizaje de idiomas sin contar con suficientes profesores especializados. En tales circunstancias, una gran parte de las actividades de perfeccionamiento desarrolladas en los últimos ocho años se han dirigido fundamentalmente a la formación en servicio de unos 17.000 antiguos maestros mediante cursos de especialización en el Area Filológica y de mucho más en forma de cursos presenciales facilitado el acceso de algunos profesores de idioma extranjero a cursos en distintos países y a los programas de intercambio de Auxiliares de conversación y de profesores, si bien en una medida insuficiente para asegurar una actualización generalizada y continua de los profesores que imparten cursos de lengua extranjera en los distintos niveles educativos.

En el momento actual en que quizá sea menos apremiante la necesidad de capacitar al profesorado en ejercicio y se empieza a plantear el problema de la calidad de la enseñanza en nuestro país, no será inoportuno contemplar nuestro sistema de perfeccionamiento en su conjunto y, en el caso concreto de los idiomas extranjeros, tener en cuenta las tendencias y las perspectivas de cooperación se se ofrecen en el marco europeo.

En esa línea de búsqueda de vías más amplias de actuación la Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado organizó la celebración, en colaboración con el consejo Británico en España, de unas Jornadas técnicas sobre perfeccionamiento del profesorado de Bachillerato Inglés, los días 23 al 27 de noviembre de 1981. En las jornadas participaron una veintena de especialistas españoles y británicos (véase Anexo I).

Como documentación de base los expertos hispano-británicos dispusieron de una amplia información acerca de la situación del aprendizaje y enseñanza de idiomas en España, Francia, Inglaterra e Italia. A partir de este contexto se compararon los distintos sistemas de formación y capacitación pre-servicio del profesor de idiomas de enseñanza media, lo que permitió abordar en todas sus dimensiones y desde un punto de vista técnico-profesional el tema central de la conferencia: las tendencias actuales en el perfeccionamiento del profesorado de idiomas de enseñanza secundaria en los cuatro países citados.

Como resultado del amplio diálogo y del intercambio de información y experiencias entre todos los participantes, el grupo de especialistas españoles formuló una serie de consideraciones sobre determinadas líneas de actuación en el campo de la formación y perfeccionamiento del profesorado de idiomas en nuestro país.

A continuación pasamos a exponer una síntesis de los distintos puntos tratados en las jornadas.

La enseñanza de idiomas en la escuela secundaria.

España, Francia e Italia tienen como denominador común en la enseñanza de idiomas extranjeros la fuerte demanda que en estos últimos años ha colocado al inglés en el primer puesto entre

las lenguas extranjera que aprenden los alumnos de enseñanza media. En Francia aprenden inglés como primera lengua extranjera más del 80 por ciento de los alumnos de secundaria; en Italia la demanda real se cifra en casi espectacular en el número de alumnos que aprenden o desean aprender inglés. En Inglaterra, donde el francés sigue ocupando el primer lugar, se observa un progresivo desinterés de los alumnos por los idiomas extranjeros.

Una característica común en muchos países europeos, es la diversidad de la oferta de idiomas extranjeros en la escuela secundaria. Así, la enseñanza simultánea de dos o incluso tres idiomas en la escuela secundaria francesa contrasta con la realidad actual en España que sólo permite enseñar un solo idioma extranjero, con muy pocas opciones. Estas limitaciones podrían tener lamentables consecuencias en un futuro no lejano.

La situación en el aula de idiomas en España en términos de número de alumnos, agrupación por niveles de aprendizaje y recursos materiales que facilitan el dominio activo de la lengua, es bastante precaria. En cambio, en el plano organizativo, la infraestructura de la enseñanza de idiomas en el Bachillerato destaca favorablemente en términos comparativos:

INFRAESTRUCTURA DE LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS
EN LA ESCUELA SECUNDARIA

	FRANCIA	INGLATERRA	ITALIA	ESPAÑA
Organización en el centro.	ninguna	Departamento de Idiomas Modernos	ninguna	Seminario didáctico
Profesorado de idiomas.	Agrégé Professeur Certifié Maître auxiliaire	Jefe Departamento. Profesores.	'	Catedrático Profesor Agregado. PNN
Especialización profesorado	un idioma	dos idiomas	un idioma	un idioma
Inspección especializada.	SI	SI	NO	SI

La infraestructura de la enseñanza de idiomas en nuestro Bachill^{er}ato se considera adecuada por cuanto ofrece profesores especialistas integrados en Seminarios didácticos y reforzados por Inspectores especialistas en la materia.

Formación y capacitación del Profesorado de idiomas.

Analizadas someramente la demanda social y las condiciones en que se intenta satisfacerla, conviene tener presentes las tendencias actuales en la formación y capacitación pre-servicio del profesor de idiomas en la educación secundatia y que de forma muy resumida presentamos en el cuadro siguiente:

<p>En las etapas de formación y capacitación pre-servicio del profesor de idiomas en la educación secundatia y que de forma muy resumida presentamos en el cuadro siguiente:</p>	<p>En las etapas de formación y capacitación pre-servicio del profesor de idiomas en la educación secundatia y que de forma muy resumida presentamos en el cuadro siguiente:</p>	<p>En las etapas de formación y capacitación pre-servicio del profesor de idiomas en la educación secundatia y que de forma muy resumida presentamos en el cuadro siguiente:</p>
<p>En las etapas de formación y capacitación pre-servicio del profesor de idiomas en la educación secundatia y que de forma muy resumida presentamos en el cuadro siguiente:</p>	<p>En las etapas de formación y capacitación pre-servicio del profesor de idiomas en la educación secundatia y que de forma muy resumida presentamos en el cuadro siguiente:</p>	<p>En las etapas de formación y capacitación pre-servicio del profesor de idiomas en la educación secundatia y que de forma muy resumida presentamos en el cuadro siguiente:</p>

capacitación pre-servicio de los futuros profesores de idiomas.

FORMACION ACADEMICA, CAPACITACION PEDAGOGICA Y ACCESO A LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS -
EN LA EDUCACION SECUNDARIA.

	FRANCIA	INGLATERRA	ESPAÑA
<u>FORMACION ACADEMICA</u>			
Título	Maitrise	Bachelor of Arts	Licenciatura
Duración estudios		3 cursos	5 cursos
Especialización	Una materia	Dos materias	Una materia
Estancia en país donde se habla el idioma estudiado.		Un curso intercalado (generalizado)	Un curso como Auxiliar de conversación. (muy limitado)
<u>CAPACITACION PEDAGOGICA</u>			
Título	CAPEB	Postgraduate Certificate of education.	CAP
Duración	Un curso en Centro pedagógico - Regional.	Un curso en Instituto de Educación.	300 horas en ICE
<u>FORMA DE ACCESO A LA ENSEÑANZA.</u>	Concours	Contratación directa por el centro.	Concurso-oposición (libre/restringida). Contratación directa (centros privados).

En el cuadro anterior brilla la ausencia de Italia; la omisión no es debida a error sino al hecho de que, según nuestras noticias, en aquel país no existe una ordenación o infraestructura digna de mención. Esta deficiencia podría explicar la fuerte motivación que manifiestan los profesores italianos para su adecuado perfeccionamiento en servicio y las muchas iniciativas que emprenden para realizarlo por su cuenta. Así, a través de sus asociaciones organizan seminarios, talleres, conferencias y acuden a Ministerios e instituciones nacionales y extranjeras para recabar fondos, asistencia técnica y asesoramiento. Esa motivación y esas acciones surgidas desde la base han ido surgiendo también en España como fruto de una inquietud entre el profesorado español.

Comparando los datos del cuadro cabe admitir que el sistema británico brinda una adecuada capacitación pedagógica, lo que contrasta con el mayor énfasis en la formación académica que caracteriza a los sistemas latino-mediterráneos.

En las consideraciones formuladas por el grupo español en las citadas Jornadas técnicas se recogen algunas apreciaciones en torno al actual sistema de formación y capacitación inicial del profesorado de Inglés de Bachillerato:

"...se observa una falta de homogeneidad tanto en la formación académica como en el CAP. En este último se apunta que la falta de homogeneidad afecta a campos como el de contenidos, selección de formadores y la realización de prácticas".

"Se hacen notar asimismo las muchas exenciones en el carácter obligatorio del CAP".

Convendría aquí hacer dos puntualizaciones. La primera es que ya existe un proyecto de CAP DE INGLES elaborado por el ICE de la Universidad de Oviedo, cuya experimentación y ulterior implantación tendería a remediar la falta de homogeneidad en la capacitación pre-servicio de los futuros profesores de idiomas, -

en este caso la lengua inglesa, en nuestra enseñanza secundaria.

La segunda matización se refiere a lo paradójico de la afirmación expresada por el grupo de expertos españoles en las referidas consideraciones: "... la meta a la que debería tender toda formación pre-servicio queda bien reflejada en el sistema británico". Así, pues, el país europeo que menos demanda social tiene en materia de aprendizaje de idiomas, es precisamente el país que mejor capacita a sus profesores.

Tendencias actuales en el perfeccionamiento del profesorado de idiomas.

En el curso de su interesante ponencia en las Jornadas, el Dr. Christopher Brumfit del Instituto de Educación de la Universidad de Londres dijo textualmente que "la ausencia de una sólida base en la realidad del aula puede dar al traste con todo el proceso de perfeccionamiento". Como ya hemos indicado, la realidad del aula ha creado en el profesorado de idiomas una inquietud tanto en Italia como en España. Y esa inquietud se traduce en la búsqueda de aquellos medios que les ayuden a desarrollar plenamente su función. Y en este sentido conviene citar nuevamente las consideraciones expuestas por los especialistas españoles:

"... Como resultado de esta inquietud han ido apareciendo en el ámbito educativo español los SEMINARIOS PERMANENTES, entendiéndose como tales los formados por grupos de profesores de Bachillerato a nivel local, provincial y de Distrito Universitario."

"Para lograr el efecto multiplicador de los Seminarios Permanentes, tanto los que funcionan a nivel local como a nivel regional o de distrito, es necesaria una coordinación que garantice la efectividad, continuidad y difusión del trabajo en ellos realizado. La coordinación de estos seminarios podrían llevarla a cabo bien la Inspección o algunos de los profesores integrantes del seminario".

"Las actividades susceptibles de ser desarrolladas en los Seminarios podrán ser múltiples y determinarán el ámbito y alcance de las mismas".

En el cuadro que figura a continuación se recogen algunas de las principales modalidades de perfeccionamiento del profesorado de idiomas que actualmente se desarrollan en Francia, Inglaterra e Italia.

MODALIDADES DE PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO
DE IDIOMAS DE ENSEÑANZA MEDIA

	EN EL PROPIO PAIS	EN EL EXTRANJERO
FRANCIA	JORNADAS PEDAGOGICAS	CURSOS DE VERANO EN -- GRAN BRETAÑA.
	Organiza: Inspección, Consejeros pedagógicos.	Organiza: Ministerio - de Educación CURSOS RECIPROCOS.
ITALIA	SEMINARIOS-TALLERES	CURSOS EN INGLATERRA
	Organiza: grupos de profesores.	Organiza: The British Council.
	CONFERENCIAS-JORNADAS	CURSOS EN USA
	Organiza: Ministerio Educación, Instituciones	Organiza: Ministerio y USIS.
INGLATERRA	CURSILLOS-SEMINARIOS- TALLERES.	CURSILLOS DE ACTUALIZA CION.
	Organiza: Inspección, Consejeros pedagógicos.	Organiza: Ministerio - de Educación CURSOS RECIPROCOS Organiza: Convenios de Cooperación bilateral.

Entre otras modalidades objeto de análisis en las Jornadas podría destacarse por su posible interés la presentada por Mr. Harley Brooks. Se trata de una serie de unidades elaboradas por el Consejo Británico de acuerdo con las necesidades específicas de perfeccionamiento de un sector del profesorado italiano que imparte cursos de inglés como lengua extranjera. El curso, que actualmente se encuentra en fase de experimentación, está orientado al perfeccionamiento a distancia.

En relación con la problemática de la selección de especialistas y coordinadores que actúan en los programas de perfeccionamiento en los cuatro países estudiados, está la identificación de las necesidades y su relación con las modalidades de perfeccionamiento que ofrece el sistema. En este contexto se analizaron los resultados de una reciente encuesta de la Inspección dirigida a los profesores de Inglés de Bachillerato. Como consecuencia de todo ello se creyó conveniente enunciar una serie de actividades que sin duda ampliarían el marco en que se viene desarrollando el perfeccionamiento de nuestro profesorado en el área de las lenguas modernas. Sería muy recomendable, en opinión de los especialistas asistentes a las Jornadas, la organización de:

- Cursos de verano.
- Intercambios puesto a puesto (actualmente muy limitados).
- Visitas de estudio en el extranjero.
- Congresos.
- Encuentros con carácter recíproco con profesores de idiomas de otros países.

Para la consecución de todas y cada una de las acciones y actividades señaladas se precisan recursos adecuados, tanto materiales como humanos. Y es evidente que en este aspecto hay mucho por hacer en España. Una acción coordinada podría llevar a la creación de Centros de recursos dotados de asesoría, y de Centros

de recursos dotados de asesoría, y de Centros de difusión, existentes en países de nuestro entorno geográfico. Entre los recursos humanos que se consideran necesarios para lograr un máximo de eficiencia, deben figurar conferenciantes y expertos tanto nacionales como extranjeros.

Finalmente, como resumen de las Jornadas, "sería de desear que al mismo tiempo que se ponen en marcha las actividades arriba mencionadas, se diseñaran los procedimientos de evaluación para seguir el desarrollo de esas actividades para de esa forma obtener información valiosa que permita corregir deficiencias y crear fórmulas nuevas de cooperación".

JORNADAS TECNICAS SOBRE PERFECCIONAMIENTO DEL

PROFESORADO DE BACHILLERATO - INGLES

Madrid, 23-27 Noviembre 1981

PARTICIPANTES/PARTICIPANTS

- SUBDIRECCION GENERAL . D^a M^a TERESA MARTINEZ, Jefe del Servicio
PERFEC. PROFESORADO: de Perfeccionamiento del Profesorado de -
Enseñanzas Medias.
- . D^a BALBINA RUIZ CAMPUZANO, Asesora Técnica
Lenguas Modernas, Programa de Métodos
y Contenidos.
- INSPECCION DE BACHI- . D. JUAN JOSE GOMEZ HERRERA, Inspector de
LLERATO: Bachillerato -Granada-
- . D. JOSE PEREZ BUSTAMENTE, Inspector de Ba
chillerato -Oviedo-
- . D. SERAFIN QUERO, Inspector de Bachillera
to -Málaga-
- . D. FRANCISCO SOLIS, Inspector de Bachille
rato -Madrid-
- . D^a BEATRIZ VALDEMORO, Inspectora de Bachi
llerato -Madrid-
- INSTITUTOS DE CIEN- . D^a PATRICIA SHAW, Directora del ICE de la
CIAS DE LA EDUCACION Universidad de Oviedo.
(ICES):
- . D. ENRIQUE ALCARAZ VARO, Jefe División --
Perfeccionamiento Profesorado, ICE de la
Universidad de Alicante.
- PROFESORADO NUMERA- . D. MIGUEL FERNANDEZ SOLER, Agregado de In
RIO DE BACHILLERATO: glés, IB Illescas (Toledo).
- . D^a CARMEN GARCIA BLANCO, Jefe Seminario -
Inglés, INBAD.
- . D^a CARMEN RICO-AVELLO, Jefe Seminario In-
glés, IB "Arturo Soria". Madrid.
- . D. HELIODORO RODRIGUEZ FONTECHA, Jefe Se-
minario Inglés, IB Mixto II, Getafe, Ma--
drid.

THE BRITISH COUNCIL
AND SPECIALIST
ADVISERS:

- . MR. M. MACMILLAN, O.B.E., Controller English Language and Literature Division, The British Council, London.
- . MR. A.P. WEAVER, O.B.E., Director, South Europe Department, The British Council, - London.
- . MR. CHRISTOPHER BRUMFIT, University of -- London Institute of Education.
- . MR. MICHAEL SALTER, HMI, Modern Languages, Department of Education and Science, U.K.
- . MR. HARLEY BROOKES, representing English Language Officer, Italy.
- . DR. PETER ROE, English Language Officer, France.
- . MR. JOHN WRIGHT, English Language Officer, Spain.
- . MR. Keith Morrow, The Bell Educational -- Trust, Norwich.

SECRETARIA:

- . D^a CARMEN RICO-AVELLO.

RAPPORTEUR

(plenary sessions).

- . MR. NOEL ARTIST.



*Servicio de Publicaciones
del Ministerio de Educación y Ciencia*

