

revista de **e**EDUCACIÓN

Nº 350 SEPTIEMBRE - DICIEMBRE 2009

La formación de profesores
de Educación Secundaria



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN



revista de
eEDUCACIÓN

Nº 350 SEPTIEMBRE-DICIEMBRE 2009

revista de EDUCACIÓN

Nº 350 septiembre-diciembre 2009

Revista cuatrimestral

Fecha de inicio: 1952



MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL

Instituto de Evaluación
San Fernando del Jarama, 14
28002 Madrid
Teléfono: +34 91 745 92 00
Fax: +34 91 745 92 49
redaccion.revista@educacion.es

Edita:
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Documentación y Publicaciones

Catálogo de publicaciones del Ministerio
educacion.es

Suscripciones y venta: publicaciones@educacion.es

Edición completa en
www.revistaeducacion.educacion.es

Fecha de edición: 2009
NIPO: 660-09-010-5
ISSN: 0034-8082
Depósito Legal: M.57/1958

Diseño: Dinarte, S.L.
Maqueta e imprime: Estilo Estugraf Impresores, S.L.
Pol. Ind. Los Huertecillos, nave 13 - 28350 CIEMPOZUELOS (Madrid)
estugraf@terra.es

CONSEJO DE DIRECCIÓN/MANAGING BOARD

PRESIDENTE/CHAIR

Eva Almunia Badía
Secretaria de Estado de Educación y Formación

VOCALES/MEMBERS

Rosa Peñalver Pérez
Directora General de Evaluación y Cooperación Territorial

Miguel Soler Gracia
Director General de Formación Profesional

Felipe Petriz Calvo
Director General de Política Universitaria

José Canal Muñoz
Secretario General Técnico

Enrique Roca Cobo
Director del Instituto de Evaluación

Eduardo Cobo Arango
Director del Instituto de Formación del Profesorado,
Investigación e Innovación Educativa

CONSEJO EDITORIAL/EDITORIAL BOARD

DIRECTOR/CHAIR

Enrique Roca Cobo

EDITORA JEFE/EDITOR IN CHIEF

Consuelo Vélaz de Medrano Ureta

EDITORES ASOCIADOS/ASSOCIATED EDITORS

Juan Manuel Escudero (Universidad de Murcia); *Mariano Fernández Enguita* (Universidad de Salamanca); *Juan Manuel Moreno Olmedilla* (Senior Education Specialist. Banco Mundial); *Carlos Marcelo* (Universidad de Sevilla); *Sebastián Rodríguez Espinar* (Universidad Autónoma de Barcelona); *Juan Carlos Tedesco* (UNESCO); *Alejandro Tiana Ferrer* (Universidad Nacional de Educación a Distancia).

REDACCIÓN/ASSISTANT EDITORS/MANUSCRIPTS

Jefe de Redacción: M^a Jesús Pérez Zorrilla

Equipo de Redacción

Mercedes Díaz Aranda
Beatriz González Dorrego
Cristina Jiménez Noblejas
Pedro Royo Crespo
Nuria Manzano Soto (apoyo al proceso editor)
Cristina Jiménez Noblejas, Pedro Royo Crespo, Ana Belén de Paz Higuera (Página web)
Gúdula Pilar García Angulo (coordinadora del diseño de la portada)

CONSEJO ASESOR/EDITORIAL ADVISORY BOARD

Internacional

Aaron Benavot (State University of New York (SUNY-Albany)); *Abdeljalil Akkari* (Profesor de la Universidad de Ginebra, Suiza); *Jorge Baxter* (Organización de Estados Americanos); *Mark Bray* (Director, International Institute for Educational Planning. IIEP/UNESCO; **Member of Advisory Board, Comparative Education Journal**); *José Joaquín Brunner* (Universidad Diego Portales, Chile); *Andy Hargreaves* (Lynch School of Education, Boston College. Editor-in-Chief of the Journal of Educational Change); *Seamus Hegarty* (President, International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA); *Felipe Martínez Rizo* (Director, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México); *Jaap Scheerens* (University of Twente, Netherlands. INES Project. OCDE); *Andreas Schleicher* (Head of the Indicators and Analysis Division, Directory for Education, OCDE)

Nacional

Teresa Aguado (UNED); Margarita Bartolomé (U. de Barcelona); Jesús Beltrán Llera (U. Complutense); Antonio Bolívar (U. de Granada); Josefina Cambra (Colegios de Doctores y Licenciados); Anna Camps (U. Autónoma de Barcelona); Colectivo Ioé (Madrid); César Coll (U. de Barcelona); Agustín Dosal (U. de Santiago); Gerardo Echeita (U. Autónoma de Madrid); José Manuel Esteve (U. de Málaga); Joaquín Gairín (U. Autónoma de Barcelona); M^a Ángeles Galino (U. Complutense); J. L. García Garrido (UNED); José Luis Gaviria (U. Complutense); Daniel Gil (U. de Valencia); José Gimeno Sacristán (U. de Valencia); Fuensanta Hernández Pina (U. de Murcia); Carmen Labrador (U. Complutense); Ramón L. Facal (IES Pontepedriña, Santiago de Compostela. Revista Iber); Miguel López Melero (U. de Málaga); Elena Martín (U. Autónoma de Madrid); Miquel Martínez (U. de Barcelona); Rosario Martínez Arias (U. Complutense); Mario de Miguel (U. de Oviedo); Inés Miret (Neturity, Madrid); Gerardo Muñoz (Inspección de Madrid); Gema Paniagua (E. Atención Temprana, Leganés); Emilio Pedrinaci (IES El Majuelo, Sevilla); Ramón Pérez Juste (UNED); Gloria Pérez Serrano (UNED); Ignacio Pozo (U. Autónoma de Madrid); M^a Dolores de Prada (Inspección); Joaquim Prats (U. de Barcelona); Manuel de Puelles (UNED); Tomás Recio (U. de Cantabria); Luis Rico (U. de Granada); Juana M^a Sancho (U. de Barcelona); Consuelo Uceda (Colegio La Navata, Madrid); Mercedes Vico (U. de Málaga); Florencio Villarroya (IES Miguel Catalán, Zaragoza. Revista Suma); Antonio Viñao (U. de Murcia)

Presentación

La REVISTA DE EDUCACIÓN es una publicación científica del Ministerio de Educación español. Fundada en 1940, y con el título de *Revista de Educación* desde 1952, es un testigo privilegiado de la evolución de la educación en las últimas décadas, así como un reconocido medio de difusión de los avances en la investigación y la innovación educativas, tanto desde una perspectiva nacional como internacional. Actualmente está adscrita al Instituto de Evaluación de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional y es editada por la Subdirección General de Documentación y Publicaciones.

Cada año se publican tres números ordinarios y uno extraordinario dedicado a un tema de interés. Los números ordinarios agrupan las colaboraciones en cuatro secciones: *Monográfica*, *Investigaciones y estudios*, *Informes y ensayos*, y *Experiencias educativas (innovación)*, todas ellas sometidas a evaluación externa. En el primer número del año se incluyen, además, un índice bibliográfico, un editorial que recoge las principales estadísticas del proceso de editor de ese período y los índices de impacto, así como el listado de evaluadores externos.

Desde 2006 la Revista se publica en doble formato, impreso y electrónico. La edición impresa incluye los artículos de la sección monográfica en toda su extensión, los resúmenes de los artículos del resto de las secciones en español e inglés y un índice de los libros reseñados y recibidos. Por su parte, la edición electrónica incluye todos los artículos y reseñas completos, y es accesible a través de la página web (www.revistaeducacion.educacion.es), en la que además se incluye otra información de interés sobre la Revista. Los números extraordinarios se publican íntegros en ambos formatos. En todos los números, la versión completa se encuentra también en el CD que acompaña a la Revista impresa.

Revista de Educación evalúa, selecciona y publica trabajos enmarcados en líneas de investigación consolidadas, principalmente sobre: metodologías de investigación y evaluación educativa; análisis de sistemas educativos y políticas públicas; evolución e historia de los sistemas educativos contemporáneos; reformas e innovaciones educativas; calidad y equidad en educación; currículo; didáctica; organización y dirección escolar; atención a la diversidad y educación inclusiva; orientación educativa y tutoría; selección, formación y desarrollo profesional del profesorado; cooperación internacional para el desarrollo de la educación.

La *Revista de Educación* aparece en los siguientes medios de documentación bibliográfica:

- *Bases de datos nacionales*: BEG (GENCAT), ISOC, PSEDISOC, PSICODOC, DIALNET, CEDUS (Centro de Documentación Universitaria), RESH (Revistas Españolas de Ciencias Humanas y Humanas) y REDINED (Red de Bases de Datos de Información Educativa).
- *Bases de datos internacionales*: Social Sciences Citation Index® (SSCI), Social Scisearch®, Journal Citation Reports/Social Sciences Edition, European Reference Index for the Humanities (ERIH), Ulrich's Periodicals Directory, LATINDEX (Iberoamericana), PIO (Periodical Index Online, Reino Unido), IPSA (International Political Science Abstracts), IRESIE (México), ICIST (Canadá), HEDBIB (UNESCO-Higher Education Bibliography), SWETSNET (Holanda).
- *Catálogos nacionales*: Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC-ISOC), Red de Bibliotecas Universitarias (REBIUN), Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), Catálogo Colectivo de Publicaciones Periódicas en Bibliotecas Españolas (Ministerio de Educación).
- *Catálogos internacionales*: Online Computer Library Center (USA), Library of Congress (LC), The British Library Current Serials Received, King's College London, University of London-ULRLS, Colectif National Français, Centro de Recursos Documentales e Informáticos de la Organización de Estados Iberoamericanos (OIEA).

**La Revista no comparte necesariamente las opiniones
y juicios expuestos en los trabajos firmados.**

Presentation

REVISTA DE EDUCACIÓN is a scientific journal published by the Spanish Ministry of Education. Founded in 1940, and since 1952 called *Revista de Educación*, it has been a privileged witness of the development of education in the last decades, and an acknowledged means for the dissemination of education research and innovation, both from a national and international perspectives. It is currently assigned to the Institute of Evaluation within the Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional and it is published by the Subdirección General de Documentación y Publicaciones.

Four issues are published each year, three regular ones and one focused on an especial topic. Regular issues include four sections: Monograph, Research and Studies, Reports and Essays and Education Experiences (innovation), all of them submitted to referees. In the first issue of the year there is also an index of bibliography, a report with statistic information about the journal process of this period and the impact factors, as well as a list of our external advisors.

Since 2006, *Revista de Educación* is published in a double format, paper and electronic. The paper edition includes all the articles in the especial section, the abstracts of articles pertaining to the rest of sections, and an index of reviewed and received books. The electronic edition contains all articles and reviews of each issue, and it is available through this web page (www.revistaeducacion.educacion.es), where it is possible to find more interesting information about the journal. The focused-topic issues are published full-length in both formats. In all the issues, a full-length version of regular issues is also available in the CD that comes together with the paper edition.

Revista de Educación assesses, selects and publishes studies framed in well-established lines of research, mainly: methodologies of education investigation and assessment; analysis of education systems and public policies; evolution and history of contemporary education systems; education reforms and innovations; quality and equity in education; curriculum; didactics; school organization and management; attention to diversity and inclusive education; educational guidance and tutorship; teacher selection, training and professional development; international cooperation for the development of education.

Revista de Educación is available through the following data bases:

- *National databases*: BEG (GENCAT), ISOC, PSEDISOC, PSICODOC, DIALNET, CEDUS (Centro de Documentación Universitaria), RESH (Revistas Españolas de Ciencias Sociales y Humanas) y REDINED (Red de Bases de Datos de Información Educativa).
- *National databases*: BEG (GENCAT), ISOC, PSEDISOC, PSICODOC, DIALNET, CEDUS (Centro de Documentación Universitaria), RESH (Revistas Españolas de Ciencias Sociales y Humanas) y REDINED (Red de Bases de Datos de Información Educativa).
- *International databases*: Social Sciences Citation Index® (SSCI), Social Scisearch®, Journal Citation Reports/Social Sciences Edition, European Reference Index for the Humanities (ERIH), Ulrich's Periodicals Directory, LATINDEX (Iberoamericana); PIO (Periodical Index Online, UK), IPSA (International Political Science Abstracts), IRESIE (Mexico); ICIST (Canada); HEDBIB (UNESCO-Higher Education Bibliography); SWETSNET (Netherlands).
- *National catalogues*: Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC-ISOC), Red de Bibliotecas Universitarias (REBIUN), Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) y Catálogo Colectivo de Publicaciones Periódicas en Bibliotecas Españolas (Ministerio de Educación).
- *International catalogues*: Online Computer Library Center (USA), Library of Congress (LC), The British Library Current Serials Received, King's College London, University of London-ULRLS, Colectif National Français, Centro de Recursos Documentales e Informáticos de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

***Revista de Educación* does not necessarily agree with opinions
and judgements maintained by authors.**

Monográfico

La formación de profesores de Educación Secundaria/ Teacher training in Secondary Education

JOSÉ MANUEL ESTEVE. La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial.....	15
CARLOS MARCELO GARCÍA. Formalidad e informalidad en el proceso de aprender a enseñar	31
MERCEDES GONZÁLEZ SANMAMED. Una nueva oportunidad para la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria	57
JUAN M. ESCUDERO MUÑOZ. La formación del profesorado de Educación Secundaria: contenidos y aprendizajes docentes	79
DENISE VAILLANT. Formación de profesores de Educación Secundaria: realidades y discursos	105
FLAVIA TERIGI. La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites	123
GUY LAPOSTOLLE Y THIERRY CHEVAILLIER. Formación inicial de los docentes de colegios en Francia	145
HANNELE NIEMI Y RITVA JUKKU-SIHVOMEN. El currículo en la formación del profesorado de Educación Secundaria.....	173
ANTÓNIO NÓVOA. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión	203

Investigaciones y estudios

AMPARO PÉREZ CARBONELL, GENOVEVA RAMOS SANTANA Y EMELINA LÓPEZ GONZÁLEZ. Diseño y análisis de una escala para la valoración de la variable clima social aula en alumnos de Educación Primaria y Secundaria.....	221
---	-----

MARINA TOMÀS FOLCH Y CRISTINA GUILLAMÓN RAMOS. Las barreras y los obstáculos en el acceso de las profesoras universitarias a los cargos de gestión académica.....	223
MIGUEL ÁNGEL SANTOS REGO Y MARÍA DEL MAR LORENZO MOLEDO. La participación de las familias inmigrantes en la escuela. Un estudio centrado en la procedencia.....	225
JAVIER GIL FLORES. Hábitos y actitudes de las familias hacia la lectura y competencias básicas del alumnado.....	227
LIDIA E. SANTANA VEGA Y LUIS FELICIANO GARCÍA. Dificultades en el proceso de toma de decisiones académico-profesionales: el reto de repensar la orientación en Bachillerato.....	229
JUAN MANUEL ÁLVAREZ MÉNDEZ. La evaluación en la práctica de aula. Estudio de campo	231
PAULINO MURILLO ESTEPA Y SANDRA BECERRA PEÑA. Las percepciones del clima escolar por directivos, docentes y alumnado mediante el empleo de «redes semánticas naturales». Su importancia en la gestión de centros educativos	233
JOSÉ JAVIER BENÉITEZ PRUDENCIO. Martha Nussbaum, Peter Euben y la educación socrática para la ciudadanía	235
ÁNGELES BLANCO BLANCO. El modelo cognitivo social del desarrollo de la carrera: revisión de más de una década de investigación empírica	237

Ensayos e informes

ANTONIO BUSTOS JIMÉNEZ. La escuela rural española ante un contexto en transformación.....	241
VÍCTOR SANTIUSTE BERMEJO Y M ^a LUISA ARRANZ. Nuevas perspectivas en el concepto de evaluación	243
VICENTE MANZANO ARRONDO Y LUIS TORREGO EGIDO. Tres modelos para la Universidad	245

Experiencias educativas (innovación)

LUISPE GUTIÉRREZ CUENCA, JOSÉ MIGUEL CORREA GOROSPE, ESTITXU JIMÉNEZ DE ÀBERASTURI ÀPRAIZ Y ALEX IBÁÑEZ ETXEBERRIA. El modelo reflexivo en la formación de maestros y el pensamiento narrativo: estudio de un caso de innovación educativa en el Practicum de Magisterio	249
--	-----

Recensiones y libros recibidos	255
---	------------



Monográfico

**La formación de profesores
de Educación Secundaria**

Teacher training in Secondary Education

La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial

Teacher training. Theoretical basis for the development of pre-service training programs

José Manuel Esteve

Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento Teoría e Historia de la Educación. Málaga, España.

Resumen

A partir de un resumen de la investigación desarrollada en los últimos treinta años, se proponen los fundamentos teóricos para el diseño de programas de formación inicial de profesores, discutiendo los aspectos metodológicos, los objetivos fundamentales, y las principales dificultades a enfrentar para que nuestros profesores sepan construir su propia identidad profesional, dominar la interacción social en las aulas, organizar a los alumnos como un grupo social capaz de trabajar de forma efectiva y traducir los contenidos de enseñanza para que ellos construyan un aprendizaje significativo. Lograr una formación inicial de profesores efectiva exige abandonar enfoques idealizados y afrontar las principales fuentes de tensión, personales, sociales, políticas e ideológicas que encontramos en el trabajo diario en la enseñanza. Frente a los enfoques formativos que pretende basarse en la inútil búsqueda del perfil del profesor ideal y que pretenden definir lo que el profesor debe ser, lo que debe hacer y lo que debe pensar, el autor propone centrar la formación del profesorado en el análisis de lo que el profesor *hace*. Ello supone enseñarle, en primer lugar, a estudiar el complejo entramado de interacciones que configuran el clima del aula; para, desde este análisis, elaborar estrategias de intervención adecuadas a los problemas reales de la enseñanza, los niveles de conocimientos de los alumnos y los modos de lenguaje con los que podemos lograr una comunicación eficaz. Para ello, el profesor necesita comenzar por definir una identidad profesional adecuada; pues, desde ella, los profesores elaboran muy diferentes estrategias de relación con los alumnos, influidas por sus

ideas previas (a veces gobernadas por creencias y tradiciones irracionales) sobre la profesión docente. Partir de un análisis realista de las dificultades que los profesores deben afrontar en la enseñanza parece una buena base para diseñar cualquier enfoque de la formación de nuestros profesores de secundaria.

Palabras clave: formación de profesores, formación inicial, programas de formación de profesores, identidad profesional, destrezas sociales en el aula, aprendizaje significativo.

Abstract

From a research summary developed in the last thirty years, the theoretical basis for the design of pre-service training programs are presented. For this purpose, methodological aspects, as well as the main objectives and the most important difficulties to be faced, are discussed in order to help teachers to develop their own professional identity, master social interaction in the classroom, organize pupils as a social group capable to work effectively and interpret educational contents to help them achieving a meaningful learning.

Achieving an effective pre-service teacher training means the exclusion of idealistic approaches and the facing of the main sources of tension, personal, social, political and ideological which should be stood in the teaching environment every day.

Opposite to the teaching approaches based on the useless search of the ideal teacher and whose aim is that of stating how the teacher should be, do and think, the author's proposal is that of focusing teacher training on the analysis of what the teacher *does*. Firstly, it means teaching him/her to study the complex network of interactions which determine classroom environment aimed at the devise of intervention strategies to face real teaching problems, pupils' level of knowledge and the ways through which teachers can effectively communicate with them using the language. For this purpose, teachers should start defining an adequate professional identity, since it makes possible the design of quite different relationship strategies with pupils, all of them influenced by their previous ideas on the teaching profession, which are sometimes in turn influenced by traditional and irrational assumptions.

Starting from a realistic analysis of the difficulties teachers should confront seems to be a good grounding for the devise of any approach on the training of Secondary School teachers.

Key words: teacher training, pre-service training, programs for teacher training, professional identity, social skills in the classroom, meaningful learning.

La profesión docente es una actividad ambivalente

Hay profesores que viven la enseñanza con alegría, que la convierten en el eje de su autorrealización personal, que piensan en cada hora de clase como una aventura imprevisible a la que acuden dispuestos a dar lo mejor de sí mismos, y que, al echar la vista atrás, justifican el valor de su propia vida pensando que han ayudado a miles de alumnos, a lo largo de varias generaciones, a ser mejores personas y a entender mejor el mundo que les rodea, haciéndolos más libres, más inteligentes, más críticos, más fuertes y más preparados para vivir una vida propia.

Sin embargo, para otros profesores la docencia es una fuente permanente de tensión capaz de romper su propio equilibrio personal; cada clase es una amenaza imprevisible a la que acuden dispuestos a defenderse de unos alumnos a los que perciben como un enemigo al que no pueden dar la mínima ventaja y ante los que están en alerta permanente. Conscientes de que no van a ganar el combate, esperan, como el boxeador noqueado, que les salve la campana que marca el final de cada hora de clase y la campana última que marca la llegada de la jubilación.

A lo largo de treinta años de investigación, he intentado encontrar las claves de esta ambivalencia, y, si he trabajado los aspectos negativos de la profesión docente, malestar, estrés, *burnout*, bajas laborales de larga duración o desequilibrios psicológicos... (Esteve, 1984, 1986; Esteve, Franco y Vera, 1991), nunca tuve otro propósito que el de describir los problemas reales que hay que enfrentar y las fuentes de tensión permanentes que es necesario dominar para convertir la docencia en esa actividad alegre y apasionante en la que he llegado a divertirme durante treinta y seis años.

Mi trabajo de investigación tuvo siempre un objetivo práctico: ofrecer resultados fiables que permitieran diseñar unos programas efectivos para la formación inicial y permanente del profesorado (Esteve, 1997). Unos programas capaces de preparar al futuro profesor para enfrentarse con éxito a la práctica real de la enseñanza. Muy pronto descubrí que el primer enemigo que es preciso combatir son los enfoques idealizados de la formación de profesores, que aún mantienen navegando a inútiles barcos fantasmas que confunden el puerto de llegada con el medio de transporte, y, por tanto, prometen el paraíso desde el primer día, afirmando que la profesión docente es una tarea amorosa en la que el profesor ofrece todo su amor a sus alumnos y que éstos se lo devuelven luego, acrecentado por un agradecimiento eterno. De esta forma, cualquier día, un adulto desconocido te para en la calle para reconocerse como antiguo alumno y actual discípulo, y expresarte el mejor de sus recuerdos. Por supuesto que esta escena puede ser verdad, pero para llegar a ella hay que saber ganarla en

el día a día de las aulas, venciendo el tedio de repetir otro año las mismas ideas ante un nuevo grupo de alumnos que siempre tiene la misma edad, mientras al profesor empiezan a pesarle los años. Para llegar a esa escena final es necesario dominar unas técnicas docentes que la mayor parte de los profesores de mi generación tuvimos que aprender por ensayo y error, con altos costes personales, y sin las cuales es imposible construir un aprendizaje significativo. Dichas técnicas docentes, hoy estudiadas y cada vez mejor descritas en las publicaciones especializadas (Esteve, 1997; Kyriacou, 1986, 1991), nos permiten optimizar la actuación de nuestros profesores, dotándoles de recursos eficaces que rompen la ambivalencia y describen las fronteras que separan el éxito del fracaso en las aulas. Desde estos estudios, la formación inicial y continua se convierte en un análisis técnico de las conductas de los profesores, de los climas relacionales y emocionales que generan, de los códigos de comunicación que emplean en el aula y de sus estilos de respuesta ante la variedad de situaciones que es necesario enfrentar en ese escenario multifactorial que es el aula. De esta forma, el éxito como profesor se convierte en algo que es posible objetivar, enseñar y aprender, mucho más allá de los brumosos barcos fantasmas de la vocación y de los rasgos de personalidad innatos, que según las viejas leyendas eran el vehículo imprescindible para ser un buen profesor.

Por supuesto que hay personas que ya llegan con excelentes cualidades para triunfar en la docencia; por supuesto que es importante esa entrega personal de quien ha elegido la profesión docente con el entusiasmo y la dedicación de quienes dicen haberla elegido por vocación, pero ambos conceptos encierran al futuro profesor en un enfoque nefasto del éxito y del fracaso escolar, pues todo se hace depender de lo que el profesor *es*, no de lo que el profesor *hace*. Si aceptamos esos supuestos, el profesor que fracasa en la enseñanza no tiene redención, pues carece de las cualidades psicológicas que se suponen imprescindibles para *ser* un buen profesor. El fracaso se convierte así en algo personal: yo no *soy* un buen profesor, yo no *soy* una buena profesora, no *tengo las cualidades* que conducen al respeto y al éxito con los alumnos. Ahí se acaba el trayecto de los barcos fantasmas de la vocación y de los rasgos de personalidad de los *buenos* profesores. Si fracaso en la enseñanza, si mis alumnos no me tienen respeto, si no soy capaz de motivarlos, el diagnóstico es inapelable: no *soy* un buen profesor.

Un número monográfico del *Journal of Educational Research* publicó a mediados del siglo XX los estudios de Fulkerson (1954) y Carlile (1954), avalados posteriormente por Ryans (1960), y después generalmente aceptados por la comunidad científica, en los que se demostraba la falta de consistencia de estos enfoques. A pesar

de ello, los barcos fantasmas de la vocación y del perfil del buen profesor, con la inevitable lista de rasgos de personalidad que prometen conducirnos al éxito en la docencia, aún siguen navegando en numerosas bibliografías de divulgación y, sobre todo, en múltiples programas de formación de profesores, que no sólo no ofrecen ninguna ayuda válida para la práctica de la enseñanza, sino que además generan una imagen idealizada de la profesión docente al centrarse en una descripción tan detallada como inútil de lo que el *buen profesor debe* hacer, de lo que *debe* pensar y de lo que *debe* conseguir. De esta forma, al enfrentarse a los primeros fracasos, el profesor debutante no puede llegar más que a una conclusión única: yo *no sirvo* para la enseñanza, *no tengo* cualidades, *no soy* un buen profesor. En efecto, si el programa de formación de profesores ha convencido al futuro profesor de la importancia básica de la motivación de los alumnos, haciéndole interiorizar la idea de que el buen profesor *debe* motivar a sus alumnos, la constatación de que mis alumnos no están motivados conduce a una única respuesta: *no soy* un buen profesor. Si, además, el buen profesor *debe* lograr el respeto de sus alumnos, y yo constato problemas diarios de disciplina en el aula, la anterior conclusión se confirma. No tengo las cualidades necesarias, y, por tanto, *no soy* un buen profesor (Esteve, 1986).

Lo más increíble de estos programas de formación de profesores es que, aunque insisten mucho en que el buen profesor *debe* motivar a los alumnos, y *debe* mantener la disciplina, lo más que suelen aportar es una descripción de en qué consiste la disciplina o cuáles son las bases psicológicas de la motivación, pero jamás se llegan a enseñar cinco técnicas efectivas de motivación o a ensayar cinco recursos prácticos y eficaces para mantener ese clima de orden en el aula en el que consiste la disciplina.

Al igual que, aparentemente, el sol gira alrededor de la Tierra y resulta muy complicado demostrar lo contrario, es necesario promocionar el giro copernicano que supondría en nuestros programas de formación de profesores abandonar el estudio de lo que el profesor *es*, y entender que el elemento clave de la cuestión es centrarnos en lo que el profesor *hace*.

En efecto, el éxito o el fracaso docente dependen de lo que el profesor *hace* en un entorno complejo, cambiante, dominado por tal cantidad de factores relacionales, sociales, emocionales e institucionales, que la investigación pedagógica ha necesitado tres décadas de observación, primero con investigadores entrenados y luego mediante el empleo de circuitos cerrados de televisión, para poder ofrecer una descripción pormenorizada de los códigos de comunicación en el aula, de las claves fundamentales que generan uno u otro clima de convivencia, y de las pautas psicológicas que conducen a un aprendizaje significativo. Desde esta nueva perspectiva, cuando el profesor

debutante fracasa, el cambio es sustancial, pues ahora se parte del supuesto de que *ha hecho* algo mal, lo cual nos permite encontrar soluciones dedicándonos a dos labores que es posible objetivar: analizar lo que el profesor hace en el aula y modificar sus técnicas de actuación. El cambio sustancial estriba en estudiar lo que el profesor *hace* (locus de control externo) y no lo que el profesor *es* (locus de control interno).

Es cierto que existe una relación entre lo que el profesor piensa de la enseñanza y de sí mismo con lo que hace en clase; por ello fueron tan fructíferas las investigaciones que se adentraron en el pensamiento del profesor y en los prejuicios, ideas previas y creencias irracionales con las que afrontan la enseñanza (Shavelson y Stern, 1983; Marcelo, 1987).

Sin embargo, los contextos del trabajo docente son tan variados que resulta imposible preparar al futuro profesor para todas y cada una de las futuras contingencias a las que puede tener que enfrentarse en un aula. Las diferencias son abismales entre una escuela rural y otra urbana, entre niños de clase social alta y otros situados bajo el umbral de la pobreza, entre niños queridos por sus padres y niños abandonados y maltratados.

Por ello, las actividades de formación inicial de profesores deben centrarse, en primer lugar, en enseñar al futuro profesor a analizar, con el mayor detalle posible, los múltiples factores que están influyendo en las situaciones de enseñanza en las que desarrolla su actividad docente cotidiana. Uno de los denominadores comunes de los profesores que fracasan en la enseñanza es que, como dicen los alumnos, no se enteran de dónde están, de quiénes mueven las dinámicas de la clase, de qué piensan de verdad los alumnos... El enfoque válido es comenzar por entender la complejidad de factores que influyen en la dinámica del aula y aprender a analizar y valorar la importancia de cada uno de estos factores para obtener el clima de clase adecuado y los resultados de aprendizaje que se desean alcanzar (Esteve, 1989a, 1989b, 1989c).

Necesitaría más de un artículo para especificar las tareas básicas que ha de asumir una formación de profesores efectiva, y éste no es el propósito de mi trabajo actual, pero en publicaciones anteriores (Esteve, 1997, 1998) he justificado la necesidad de centrarse en cuatro tareas esenciales:

- *Perfilar la propia identidad profesional*: es decir, especificar qué papeles profesionales voy a asumir como profesor, cuáles pueden ser unos objetivos realistas para mi trabajo diario en el aula concreta y con los alumnos de carne y hueso a los que en cada curso me toca enseñar; y además, debo perfilar un estilo propio, adecuado a mi personalidad y a mis propias ideas

sobre la enseñanza, para actuar en clase y resolver los mil y un detalles que conforman el clima de clase y la transmisión de un aprendizaje significativo. Mi experiencia como formador de profesores me avisa de que la primera causa de fracaso de los profesores es el intento de desempeñar unos papeles profesionales imposibles, inadecuados para la situación específica en la que están trabajando. Esta inadecuación entre los papeles profesionales que se quieren desempeñar y la *situación práctica* en la que se enseña deriva habitualmente del deseo de imponer ideas preconcebidas, sin saber analizar e identificar los factores significativos de la *situación* en la que se trabaja (Bauillaqués y Breuse, 1993).

- *Entender que la clase es un sistema de interacción y comunicación.* Lo cual supone entender que el profesor no es un conferenciante que sólo espera de sus alumnos respeto y silencio, sino, muy al contrario, entender que entramos en un aula esperando alguna respuesta de nuestros alumnos. Cuando hemos conseguido motivarlos e ilusionarlos por un tema, su respuesta es el respeto y el silencio que genera la atención, pero, previamente, hemos tenido que provocarlos, plantearles interrogantes, dejarles que expresen sus ideas y sus dudas, impactarlos hasta que sientan que el contenido que vamos a explicar exige una respuesta... Para ello debemos dominar los códigos de comunicación en el aula, saber qué climas de clase generan actividad, tensión, silencio o reflexión, y cómo cambiar de uno a otro clima de clase conforme interesa al curso de la interacción; y esto es imposible hacerlo si no sabemos analizar e interpretar correctamente las señales de interacción que emiten los alumnos como respuesta a nuestras acciones, generalmente en un código gestual y no verbal (Kyriacou, 1986).
- *Organizar la clase para que trabaje con un orden aceptable.* Un profesor, además de enseñar, es la persona que polariza el clima de clase y la organiza como grupo social para que trabaje de forma efectiva. Esto requiere asumir otras tareas diferentes a las de enseñar, tales como organizar el trabajo, la estructura de los grupos, definir objetivos, explicitar las tareas previstas y los sistemas de evaluación que vamos a utilizar, etc. En definitiva, el profesor tiene que definir funciones, delimitar responsabilidades y tareas, discutir y negociar los sistemas de trabajo hasta conseguir que el grupo funcione como tal, con ese orden mínimo sin el cual es muy difícil la convivencia. En esto consiste la disciplina, y en ella el profesor se juega el éxito o el fracaso profesional mucho más que en el dominio de la materia que explica (Esteve, 1977).

- *Adaptar los contenidos de enseñanza al nivel de conocimiento de los alumnos.* Éste suele ser el problema más frecuente de esos profesores de los que los alumnos dicen que saben mucho, pero que no saben enseñar. A mí me gusta decir que la profesión docente es una profesión humilde que consiste en estar al servicio de los alumnos que cada año tenemos en el aula. Yo así la entiendo. Me considero un depositario de la cultura elaborada a través de los siglos y creo que mi trabajo consiste en hacer que mis alumnos la aprecien; para ello debo traducir los contenidos de las materias que enseño a las claves lingüísticas y culturales de mis alumnos, de los que tengo cada año, de los que menos entienden los contenidos y la cultura. Ellos no pueden ponerse a mi nivel; yo sí puedo ponerme al nivel de ellos. Construir un aprendizaje significativo consiste, en la mayor parte de los casos, en traducir el contenido de enseñanza a sus propias claves para que sepan qué es lo que están intentando aprender; qué valor tiene el nuevo conocimiento, qué parte de su vida cotidiana pueden entender o mejorar con ese conocimiento y cómo se relaciona el nuevo conocimiento con lo que ya han aprendido. Clasificar y ordenar el conocimiento para que ellos lo encajen en el lugar correcto es una tarea tan importante o más que la simple transmisión de un contenido. Si no sabemos hacer este papel de traducción, nuestros alumnos no se enteran, luego se aburren y finalmente intentan distraer su aburrimiento con actividades poco recomendables para el mantenimiento de ese orden mínimo que hemos visto en el punto anterior (Woods, Jeffrey, Troman y Boyle, 1997).

La profesión docente es una profesión controvertida

En la profesión docente trabajamos con personas y no con cosas. Las cosas permanecen en silencio y no son capaces de interpelarnos, pero trabajar con personas implica aceptar una interrelación personal en la que esas otras personas nos someten a prueba, pues son capaces de interrogarnos, de ponernos en cuestión con sus interrogantes y de elaborar un juicio sobre nosotros. Además, desde la perspectiva del profesor, no siempre resulta fácil tomar decisiones sobre personas, y hay ocasiones en que los profesores descubren que, con sus evaluaciones, pueden afectar de manera importante al futuro de un alumno. No acabar de definir nuestro papel en las evaluaciones suele

ser una importante fuente de tensión, sobre todo cuando se intentan jugar papeles inadecuados de selección social o de señores absolutos del suspenso y del aprobado. Una de las fuentes de tensión siempre permanentes en la profesión docente deriva de este carácter interpersonal de nuestra profesión, que nos obliga a asumir e integrar con equilibrio el juicio externo sobre nuestra actuación en la enseñanza (Cox y Heames, 1999).

¿Qué podemos esperar, razonablemente, que diga de nosotros un alumno al que acabamos de suspender? Cualquier cosa, excepto: «Lo he merecido. Ha hecho usted muy bien en suspenderme porque no había estudiado lo suficiente».

Los profesores novatos suelen estar excesivamente preocupados por el juicio de sus alumnos sobre ellos y, además, por la opinión de sus directores y supervisores, de los padres de los alumnos y de los propios compañeros. Es necesario construir un espacio de confianza y seguridad en uno mismo para afrontar sin problemas el juicio negativo de los demás. Para ello tenemos que definir claramente esa identidad profesional de la que hablaba en el epígrafe anterior, pues sólo se desarrolla una buena seguridad en uno mismo cuando se ha elaborado conscientemente y se ha asumido el estilo docente con el que afrontamos la enseñanza; sólo entonces el profesor es capaz de justificar y defender sus actuaciones profesionales, incluso las más discutibles y comprometidas.

Por ello, los profesores quemados suelen recurrir a la *inhibición* como medio para aliviar las tensiones de la profesión docente. Cuando comprenden que no son capaces de dominar la complejidad de las situaciones de enseñanza, cortan su implicación personal; se convierten así en funcionarios de la enseñanza, preocupados sólo por cubrir las apariencias de un horario y de una actividad. Adoptan la decisión radical de que lo que ocurra en el aula no les va a afectar, de que ellos sólo aspiran a sobrevivir, a que suene la campana. Han decidido que ya no les importa la opinión de los demás.

Hay otras fuentes de tensión que siempre estarán presentes en la enseñanza como profesión, y de las que valdría la pena hablar en los programas de formación inicial de profesores para enseñar a éstos a enfrentarlas. Comentaré brevemente algunas de las más importantes.

Para comenzar, la educación es una actividad utópica e inacabable. Siempre se puede hacer más, siempre se puede hacer mejor. Siempre se puede discutir si los resultados podrían mejorarse; si los métodos podrían modificarse; si, además de lo alcanzado, podrían haberse añadido otros mil aprendizajes importantes (Esteve, 2007). Pero, además, ¿quién define qué es lo importante? ¿Quién establece lo que hay que transmitir en nuestras clases? Como ya he descrito en un trabajo anterior (Esteve,

Franco y Vera, 1995), en las sociedades pluralistas, en los últimos treinta años, hemos perdido el consenso sobre la educación. No es que este consenso sobre los objetivos de la educación haya sido nunca muy explícito, más bien se refería a vaguedades como hacer alumnos más bien listos que tontos y más bien buenos que malos, generalmente a partir de tautologías que consideraban que la cultura era lo que se transmitía en nuestras escuelas, equiparando así la cultura con la cultura escolar (Vera y Esteve, 2000). Sin embargo, en nuestra sociedad contemporánea, pluralista y multipartidista, diferentes grupos de presión, con importantes medios de comunicación a su servicio, querrían que nuestros sistemas educativos sirvieran para objetivos muy diferentes y a veces contradictorios. De esta forma, cualquier decisión u objetivo que los profesores se planteen alcanzar, o cualquier método que decidan aplicar, puede ser criticado por quienes, desde otra postura ideológica o desde otra concepción de la enseñanza, consideran que han cometido un error básico en la elección misma de los contenidos, de los objetivos o de los métodos. Conscientes de esta pérdida de consenso sobre los objetivos y los fines de la educación, las instancias políticas y administrativas de los sistemas educativos no se atreven a definir claramente algunas de las responsabilidades de los profesores, dejándoles expuestos en solitario ante la crítica social. Un ejemplo muy claro de estas tensiones lo encontramos en el tema de la educación sexual. Todas las administraciones educativas son conscientes de la necesidad de que nuestras escuelas hagan educación sexual, pero en la práctica los profesores no saben si deben contar a sus alumnos que las abejas transportan el polen de flor en flor, con el riesgo evidente de que sus alumnos los consideren estúpidos; o si van a hablar en clase de métodos anticonceptivos, con el riesgo evidente de afrontar una querrela penal por corrupción de menores, auspiciada por unos padres que consideran que se han transgredido los límites de lo tolerable. El auténtico problema de fondo es que nadie explicita previamente cuál es el límite de lo tolerable, y, más aún, que ese límite es definido con enormes diferencias por distintos grupos sociales, religiosos y políticos (Esteve, 2007).

Otra importante fuente de tensión que hay que enfrentar se refiere a los sentimientos de monotonía y desilusión ante la realidad práctica de la enseñanza, frente a una actividad que, al elegirla y desde fuera, se veía como maravillosa. En efecto, las perspectivas idealizadas de la profesión docente han sido fomentadas por películas como *El club de los poetas muertos*, *Mentes peligrosas* o series de televisión que han marcado una época como es el caso de *Fama*. Los estereotipos positivos con los que se presenta a la profesión docente en el cine y la televisión (Esteve y Fracchia, 1984), unidos a los enfoques idealizados de algunos programas de formación de profesores,

que antes comentaba, producen una identidad profesional falsa, en la que el futuro profesor llega a la enseñanza dispuesto a considerarla como una actividad maravillosa y redentora, en la que espera jugar un papel de amigo y consejero personal que no se corresponde con la realidad de las rutinas cotidianas de la enseñanza. Nuestros programas de formación de profesores tienen la responsabilidad de preparar al futuro profesor para la práctica real de la enseñanza, en la que la innovación pedagógica y la incorporación de nuevas tecnologías son los instrumentos que nos permiten huir de la rutina y convertir cada una de nuestras clases en una actividad única y creativa (Esteve, 1991). Tener la libertad de estar a gusto en clase es una de las bases imprescindibles para conseguir que la enseñanza se convierta en una fuente de autorrealización personal. Repetir como un salmo la misma lección, con el mismo método y los mismos contenidos, en primero A, primero B y primero C, en el mismo día, después de veinte años en la enseñanza, es el camino más corto para morir de aburrimiento.

Por último, hay que avisar a los profesores de que no pueden encerrarse en la torre de marfil. Además del mundo de los niños y de la escuela, está el mundo de los adultos, y las cosas no siempre funcionan igual en ambos mundos. Para tener algo que ofrecer a nuestros alumnos, necesitamos saber cómo funciona la vida en el mundo exterior. No podemos cerrarnos en un mundo reducido de niños y adolescentes, de bondad artificial y de relaciones afectivas, sin entender que tenemos que preparar a nuestros alumnos para afrontar con éxito y con autonomía su salida al mundo de los adultos. A veces, con las mejores intenciones, los profesores jóvenes convierten su trabajo en una actividad tan absorbente que se olvidan de vivir, de mantener relaciones adultas con personas de otros mundos, de disfrutar de un ocio de calidad, de leer, de seguir el devenir de la política o de mantener una conversación intrascendente con un desconocido. Y, paradójicamente, este encierro sobre la profesión docente acaba agotando la calidad de nuestras relaciones con los alumnos. Como profesores, somos el puente entre nuestros alumnos y un mundo que no conocen; por ello, es necesario mantener los ojos abiertos, seguir los cambios sociales, entender bien el mundo en el que van a vivir, pues sólo entonces somos capaces de ayudarles a construir una vida equilibrada, sólo entonces ellos van a valorar nuestra experiencia y nuestras ideas porque les permiten entender mejor el mundo que los rodea. Como afirmaba Elvin, en su excelente trabajo *La educación en la sociedad contemporánea*:

Los responsables de la educación no deben seguir a ciegas las tendencias económicas, sociales o filosóficas. Tienen el deber de preguntarse, independientemente, si la educación que están dando es acertada, habida cuenta de todo el

hombre, o si se prefiere en términos de valores más permanentemente humanos que los que pongan en boga las particulares presiones del momento... Por todas estas cosas, la tarea del educador es singularmente difícil. Forma él parte de la sociedad contemporánea y tiene un deber para con ella. Más no debe dejarse subyugar por ella. Ha de indagar cuáles son los valores de su sociedad, cuáles de entre ellos desea que la educación refuerce y cuáles quiere modificar o incluso combatir y rechazar (Elvin, 1973, p. 168).

La educación es una profesión de valores

Además de los aspectos ya señalados, para construir una visión positiva de la profesión docente el profesor se enfrenta a un problema ideológico, relacionado con la valoración social de las profesiones en nuestra sociedad contemporánea.

En un estudio realizado sobre las valoraciones de la profesión docente en la prensa diaria, utilizando cortes cada treinta años, a partir de 1890 hasta nuestros días (Esteve, Franco y Vera, 1995), constatábamos un claro descenso en la consideración social de la profesión docente, que, en la primera mitad del siglo XX, era universalmente considerada como uno de los ejes fundamentales en el progreso de los pueblos, en el desarrollo de la ciencia y en la construcción de un futuro mejor. Esta valoración se relacionaba con las ideas de que el trabajo de los profesores exigía abnegación, dedicación a los demás y sabiduría. Sin embargo, en nuestra sociedad contemporánea, mucho más materialista, esos valores no están de moda; se tiende a juzgar a una persona por el nivel de sus ingresos o por las posesiones que *tiene*, no por lo que ella *es*. De esta forma, en nuestro mundo actual, el dinero, el poder y la fama aparecen como los tres pilares básicos de la consideración social, incluso cuando se han construido sobre la base de procedimientos ilícitos. Con estos parámetros, la profesión docente, junto con el resto de las profesiones de dedicación a los demás, es considerada como una profesión menor, en tanto que desde ella es muy difícil obtener dinero, poder o fama.

Frente a esta consideración social, no hay más camino que el de afirmar nuestra propia elección profesional. Efectivamente, en la profesión docente podemos aspirar a dejar algún recuerdo en nuestros alumnos, a construir un mundo un poco mejor o ayudar a las nuevas generaciones a alcanzar mayores cotas de saber y de cultura, pero,

si alguien aspira a obtener dinero, poder o fama, no puedo decirle más que se equivocó en su elección profesional. Por ello, afirmo que la profesión docente es una profesión de valores. En ella predomina la ética del esfuerzo sobre la ética del dominio o la posesión. A mí me gusta decir que la nuestra es una profesión humilde, porque siempre consiste en estar al servicio de nuestros alumnos, cada año, de los que tenemos ahora en el aula, con el nivel que tienen, con sus limitaciones, con su ignorancia –por eso vienen, para llegar al saber–, con su mala educación –por eso vienen, para ser educados–, con sus despistes y sus visiones caóticas –por eso vienen, para que los orientemos.

No importan tus años de servicio, ni tu edad, ni tus publicaciones; sea cual sea tu currículum académico, nuestro trabajo consistirá siempre en hacerles entender la ciencia y la cultura, en servir de puente entre veinticinco siglos de cultura y una nueva generación de lo que Archambault (1965) llamaba «bárbaros de fuera de las murallas», a los que hay que enseñar a apreciar un mundo nuevo, el del interior de la ciudadela de la ciencia y la cultura. Para ello, necesitamos bajar de las almenas y abrir puertas, hacer los muros transparentes y, a veces, derribar muros.

Llevo muchos años defendiendo la idea de que la clave del éxito en la profesión docente consiste en saber ser maestros de humanidad. En entender a nuestros alumnos como los hombres y mujeres que son, en ser capaces de mirarles a los ojos, reconocer su propia libertad, y, a través de nuestras clases, ayudarles a entender el mundo que los rodea como el primer paso para entenderse un poco mejor a sí mismos. Ayudarles a tomar la vida en sus manos y a vivirla desde esa rica herencia de cultura, de sensibilidad y de inteligencia sin las cuales la vida humana se deprecia. Como afirmaba Gusdorf (1969, p. 179), el último favor que podemos hacerles, y en el que se configura el auténtico magisterio, es saber desaparecer, llegar a ese momento en el que, pese a los peligros, y aunque aún tendríamos cosas que ofrecerles, los dejamos volar solos, porque valoramos su autonomía como el último objetivo y ellos ya son capaces de elegir y seguir su propio camino.

Referencias bibliográficas

ARCHAMBAULT, R. (1965). *Philosophical Analysis and Education*. London: Routledge and Kegan Paul.

BAILLAUQUÉS, S. Y BREUSE, E. (1993). *La première classe*. Paris: E.S.F.

- CARLILE, A. B. (1954). Predicting performance in the teaching profession. *Journal of Educational Research*, 47, 9, 641-668.
- COX, S. & HEAMES, R. (1999). *Managing the pressures in Teaching*. London: Falmer Press. (Traducción española (2000). *Cómo enfrentar el malestar docente*. Barcelona: Octaedro).
- ELVIN, H. L. (1973). *La educación en la sociedad contemporánea*. Barcelona: Labor.
- ESTEVE, J. M. (1977). *Autoridad, obediencia y educación*. Madrid: Narcea.
- (1984). *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea.
- ESTEVE, J. M. Y FRACCHIA, A. F. B. (1984). L'image des enseignants dans les moyens de communication de masse. *European Journal of Teacher Education*, 7, 2, 203-209.
- (1986). Inoculation against stress: a technique for beginning teachers. *European Journal of Teachers Education*, 7, 2, 203-209.
- (1987). *El malestar docente*. Barcelona: Laia. (Tercera edición, séptima reimpresión. (2004). Barcelona: Paidós).
- (1989a). *Stratégies cognitives pour eviter le malaise des enseignants: l'induction du stress et la désensibilisation systématique*. *Éducation*, 213 y 214, 9-18 y 9-15.
- (1989b). Teacher burnout and Teacher Stress. En COLE Y WALKER (Eds.), *Teacher and Stress* (pp. 4-25). Milton Keynes: Open University Press.
- (1989c). *Training teachers to Tackle Stress*. En COLE Y WALKER (Eds.), *Teacher and Stress* (pp. 147-159). Milton Keynes: Open University Press.
- (1991). Los profesores ante la reforma. *Cuadernos de Pedagogía*, 190, 54-58.
- ESTEVE, J. M., FRANCO, S. Y VERA, J. (1991). La salud de los profesores. Evolución de 1982 a 1989. *Cuadernos de Pedagogía*, 192, 61-67.
- (1995.) *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona: Anthropos.
- (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel.
- (1998). La aventura de ser un maestro. *Cuadernos de Pedagogía*. 266, 46-52.
- (2007). Nuestro sistema educativo no es un desastre. *Cuadernos de Pedagogía*, número monográfico, diciembre, 12-16.
- FULKERSON, G. (1954). A resume of current teacher personnel research. *Journal of Educational Research*, 47, 9, 669-681.
- GUSDORF, G. (1969). *¿Para qué los profesores?* Madrid: Cuadernos para el Diálogo.
- KYRIACOU, C. (1986). *Effective teaching in schools*. Oxford: Blackwell.
- (1991). *Essential Teaching Skills*. Oxford: Blackwell.
- MARCELO, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.

- RYANS, D. G. (1960). *Characteristics of Teachers*. Washington: American Council on Education.
- SHAVELSON, R. Y STERN, P. (1983). Investigaciones sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta. En J. GIMENO Y A. PÉREZ (Dir.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 372-419). Madrid: Akal.
- VERA, J. Y ESTEVE, J. M. (2000). *Un examen a la cultura escolar*. Barcelona: Octaedro.
- WOODS, P., JEFFREY, B., TROMAN, G. & BOYLE, M. (1997). *Restructuring Schools, Reconstructing Teachers*. Buckingham: Open University Press.

Dirección de contacto: José Manuel Esteve. Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento Teoría e Historia de la Educación. Campus de Teatinos. 29071 Málaga, España. E-mail: esteve@uma.es

Formalidad e informalidad en el proceso de aprender a enseñar

Formality and informality in the learning-to-teach process

Carlos Marcelo García

Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y organización Educativa. Sevilla, España.

Resumen

En España, la formación inicial del profesorado de secundaria ha sido un problema mal resuelto. Desde la creación del curso para la obtención del *Certificado de Aptitud Pedagógica* en los años setenta hasta el reciente Decreto de 29 de diciembre de 2007 por el que se regula el *Máster de Educación Secundaria*, han pasado más de tres décadas en las que el modelo de formación no ha cambiado. Las investigaciones, estudios, opiniones de los diferentes colectivos implicados han mostrado sistemáticamente un desacuerdo en relación con la forma de organizar y gestionar la formación inicial de los docentes de Educación Secundaria. Una formación secuencial por la que los candidatos a convertirse en docentes han de realizar estudios de Licenciatura (en el futuro de Grado) con una extensión de cinco años en algunas de las ramas del saber. Y con posterioridad, una formación psicopedagógica y práctica mínima y con escasas posibilidades de incidir de alguna forma en promover competencias pedagógicas adecuadas en los profesores de Educación Secundaria. El modelo que subyacía, y que desgraciadamente sigue existiendo, es que «para enseñar basta con saber la disciplina». Ha sido llamativa la reacción de ciertos sectores académicos en alguna universidad española, así como los artículos de opinión vertidos en diarios nacionales, en relación con el nuevo *Máster de Educación Secundaria*. De nuevo el argumento ha sido el mismo. ¿Para qué sirven los conocimientos psicopedagógicos? Para enseñar lo importante es dominar la disciplina que se enseña.

En este artículo desarrollamos algunos argumentos que destacan la necesidad de abordar la formación inicial de los docentes no sólo desde los espacios formales, sino también desde las oportunidades de aprendizaje informal. El proceso de aprender a enseñar es complejo y requiere de múltiples y variadas oportunidades de aprendizaje en contextos flexibles que faciliten el desarrollo de una adecuada identidad profesional docente.

Palabras clave: conocimiento didáctico del contenido, práctica reflexiva, actividades de aprendizaje, profesores de secundaria, formadores de profesores, formación inicial docente, práctica de enseñanza.

Abstract

In Spain, pre-service training of Secondary School teachers has been a problem not yet solved. Since the implementation of the course to obtain the *Pedagogical Attitude Certificate* in the 70s to the recent Act of 29th December, 2007, which regulates the *Master of Secondary Education*, the Spanish training model has not changed at all.

Research, studies and opinions of different groups involved have proved to be in disagreement with the organization and management of the pre-service training of Secondary School teachers. This type of training implies, first of all, following undergraduate studies (in the future called Grade) which in some cases last five years. Then, teachers to be have to follow a minimum psycho-pedagogical and practical training with little chances to acquire suitable pedagogical competences for Secondary School teaching. The underlying model, which unfortunately continues to exist, is based on the fact that «to teach is enough to know discipline issues».

Reactions of certain academic sectors regarding the new *Master of Secondary Education*, as well as opinion articles published in national newspapers on this issue, have been quite striking. Once more, the argument has been the same: What is the psycho-pedagogical knowledge for? As regards the teaching practice, what is really important is the discipline taught.

In this article, arguments highlighting the need to deal with pre-service teacher training not only from formal spheres, but also from informal learning opportunities are developed. The process of learning to teach is quite complex and requires multiple and varied opportunities for flexible learning contexts to facilitate the development of an appropriate teaching professional identity.

Key words: pedagogical content knowledge, reflective teaching, learning activities, Secondary School teachers, teacher educators, pre-service teacher training, teaching practice.

Introducción

La sociedad en la que vivimos se encuentra en un complicado proceso de transformación. Una transformación que está afectando a la forma como nos organizamos, trabajamos, nos relacionamos, y aprendemos. Estos cambios tienen un reflejo visible en los centros educativos que son las instituciones encargadas de formar a los nuevos ciudadanos. Nuestros alumnos disponen hoy en día de muchas más fuentes de información que lo que ocurría no hace ni diez años. Fuentes de información que, aportadas por las nuevas tecnologías de la información y comunicación, están haciendo necesario que pensemos de nuevo las funciones que tradicionalmente se han venido asignando a las escuelas y a los profesionales que en ella trabajan: los profesores y profesoras.

Una de las características de la sociedad en la que vivimos tiene que ver con el hecho de que el conocimiento es uno de los principales valores de sus ciudadanos. El valor de las sociedades actuales está directamente relacionado con el nivel de formación de sus ciudadanos, y de la capacidad de innovación y emprender que estos posean. Pero los conocimientos, en nuestros días, tienen fecha de caducidad y ello nos obliga ahora más que nunca a establecer garantías formales e informales para que los ciudadanos y profesionales actualicen constantemente su competencia. Hemos entrado en una sociedad que exige de los profesionales una permanente actividad de formación y aprendizaje (Marcelo, 2002).

Nuestras escuelas e institutos se han convertido en espacios multiculturales. Nunca antes como ahora la diversidad étnica, lingüística, religiosa, cultural y social se había hecho tan evidente. La diversidad está representando un desafío y una oportunidad para los docentes. Integrar la diversidad en la enseñanza, hacer posible una escuela para todos representa hoy en día uno de los compromisos que los sistemas educativos tienen. La enorme diversidad que hoy en día caracteriza a nuestras escuelas hace necesario destacar la necesidad de trabajar de forma más intensa por unos marcos de convivencia y tolerancia en los centros educativos.

A los centros de Educación Secundaria llegan jóvenes con unas características cada vez más diferentes respecto de las anteriores generaciones. Los llamados «nativos digitales», chicos y chicas nacidos y crecidos en la sociedad de la información, acostumbrados a una cultura digital, al hipertexto, a la realización de múltiples tareas simultáneas, a la interacción social en espacios síncronos y asíncronos. Pero también son jóvenes con evidentes necesidades de conocimiento, de comprensión y expresión lectora, de capacidad de reflexión y socialización. Necesidades que se nos ponen de manifiesto en resultados de estudios diagnósticos internacionales que llaman la

atención acerca del esfuerzo que el sistema educativo debe de realizar para reducir los índices de fracaso escolar y mejorar los niveles de conocimiento y competencias de nuestros estudiantes.

Estos cambios que de forma somera hemos enunciado ponen de nuevo de manifiesto que la tarea a la que los docentes de Educación Secundaria se enfrentan es desafiante y compleja. Recientes informes internacionales han venido a centrarse y a destacar el importante papel que el profesorado juega en relación con las posibilidades y necesidades de aprendizaje de los alumnos en estos momentos. Ya el mismo título de informe que la OCDE publicó nos llama la atención: *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers* (OCDE, 2005). Se afirma en el título que los profesores cuentan, importan para ayudar a *mejorar* la calidad de la enseñanza que reciben los alumnos. Se afirma en este informe que:

Existe actualmente un volumen considerable de investigación que indica que la calidad de los profesores y de su enseñanza es el factor más importante para explicar los resultados de los alumnos. Existen también considerables evidencias de que los profesores varían en su eficacia. Las diferencias entre los resultados de los alumnos a veces son mayores dentro de la propia escuela que entre escuelas. La enseñanza es un trabajo exigente, y no es posible para cualquiera ser un profesor eficaz y mantener esta eficacia a lo largo del tiempo (p. 12).

Este informe de la OCDE viene a mostrar que el profesorado cuenta. Cuenta para influir en el aprendizaje de los alumnos. Cuenta para mejorar la calidad de la educación que las escuelas e institutos llevan a cabo día a día. Cuenta en definitiva como una profesión necesaria e imprescindible para la sociedad del conocimiento. Y puesto que el profesorado cuenta, necesitamos que nuestros sistemas educativos sean capaces de atraer a los mejores candidatos para convertirse en docentes. Necesitamos buenas políticas para que la formación inicial de estos profesores les asegure las competencias que van a requerir a lo largo de su extensa, flexible y variada trayectoria profesional. Y la sociedad necesita buenos profesores cuya práctica profesional cumpla los estándares profesionales de calidad que asegure el compromiso de respetar el derecho que los alumnos tienen de aprender.

En la misma línea que el estudio de la OCDE, la prestigiosa Asociación Americana de Investigación Educativa (AERA) ha hecho público el informe que intenta resumir los resultados de la investigación sobre la formación docente, así como hacer propuestas de

política educativa acordes con estos resultados. Se afirma que: «en toda la nación existe un consenso emergente acerca de que el profesorado influye de manera significativa en el aprendizaje de los alumnos y en la eficacia de la escuela» (Cochran-Smith & Fries, 2005, p. 40). En la misma línea, Darling-Hammond (2000) venía afirmar que el aprendizaje de los alumnos «depende principalmente de lo que los profesores conocen y de lo que pueden hacer».

Frente a esta situación de desafío y demanda hacia los docentes, las evidencias de los informes internacionales muestran que las políticas de reforma educativa llevadas a cabo en muchos países han deteriorado las condiciones de trabajo de los docentes, produciendo desmoralización, abandono de la profesión, absentismo, teniendo todo esto un impacto negativo en la calidad de la educación que se ofrece a los alumnos. Como afirman Day, Elliott y Kington, «los profesores están dejando aparte lo que consideran como parte esencial de su trabajo, la interacción con los alumnos, para abordar las prioridades de gestión y de evaluación» (Day, Elliot & Kington, 2005). Hay evidencias en relación con que los cambios en las condiciones internas y externas de las escuelas han producido condiciones de extrema incertidumbre y crisis de identidad dentro de lo que históricamente ha sido para muchos profesores una profesión estable (Day et al., 2005).

En torno al proceso de aprender a enseñar, la formación inicial del profesorado ha sido objetivo de múltiples estudios e investigaciones (Cochran-Smith & Fries, 2005). En general se observa una gran insatisfacción tanto de las instancias políticas como del profesorado en ejercicio o de los propios formadores respecto a la capacidad de las actuales instituciones de formación para dar respuesta a las necesidades actuales de la profesión docente (Kennedy, 2006; Korthagen, Loughean & Russell, 2006). Darling-Hammond y otros afirmaban que «en el pasado los programas de formación de profesores se han criticado por ser muy teóricos, con poca conexión con la práctica, ofreciendo cursos fragmentados e incoherentes y sin una clara concepción de la enseñanza entre el profesorado» (L. Darling-Hammond, Hammerness, Grossman, Rust & Shulman, 2005, p. 391). Las críticas hacia su organización burocratizada, el divorcio entre la teoría y la práctica, la excesiva fragmentación del conocimiento que se enseña, la escasa vinculación con las escuelas (Feiman-Nemser, 2001) están haciendo que ciertas voces críticas propongan reducir la extensión de la formación inicial para incrementar la atención al periodo de inserción del profesorado en la enseñanza. Es el caso del reciente informe de la OCDE al que ya hemos hecho referencia anteriormente. En concreto, se afirma que:

Las etapas de formación inicial, inserción y desarrollo profesional deberían de estar mucho más interrelacionadas para crear un aprendizaje coherente y un sistema de desarrollo para los profesores (...). Una perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida para los profesores implica para la mayoría de los países una atención más destacada a ofrecer apoyo a los profesores en sus primeros años de enseñanza, y en proporcionarles incentivos y recursos para su desarrollo profesional continuo. En general, sería más adecuado mejorar la inserción y el desarrollo profesional de los profesores a lo largo de su carrera en lugar de incrementar la duración de la formación inicial (OCDE, 2005, p. 13).

Frente a estas críticas, viene bien recordar el excelente artículo escrito por David Berliner (2000) en el que refuta una docena de críticas que habitualmente se hacen a la formación inicial del profesorado: que para enseñar basta con saber la materia, que enseñar es fácil, que los formadores de profesores viven en una torre de marfil, que los cursos de metodología y didáctica son asignaturas blandas, que en la enseñanza no hay principios generales válidos, etc. Críticas, desde el punto de vista del autor, interesadas y con una visión bastante estrecha de la contribución que la formación inicial tiene en la calidad del profesorado. Dice Berliner: «creo que se ha prestado poca atención al desarrollo de aspectos evolutivos del proceso de aprende a enseñar, desde la formación inicial, la inserción a la formación continua» (p. 370). En este proceso la formación inicial juega un papel importante y no baladí o sustituible como algunos grupos o instituciones están sugiriendo.

En España, la formación inicial del profesorado de secundaria ha sido un problema mal resuelto. Desde la creación del curso para la obtención del *Certificado de Aptitud Pedagógica* en los años setenta hasta el reciente Decreto de 29 de diciembre de 2007 por el que se regula el *Máster de Educación Secundaria*, han pasado más de tres décadas en las que el modelo de formación no ha cambiado. Las investigaciones, estudios, opiniones de los diferentes colectivos implicados han mostrado sistemáticamente un desacuerdo en relación con la forma de organizar y gestionar la formación inicial de los docentes de Educación Secundaria. Una formación secuencial por la que los candidatos a convertirse en docentes han de realizar estudios de licenciatura (en el futuro de grado) con una extensión de cinco años en algunas de las ramas del saber. Y con posterioridad, una formación psicopedagógica y práctica mínima y con escasas posibilidades de incidir de alguna forma en promover competencias pedagógicas adecuadas en los profesores de educación secundaria. El modelo que subyacía, y que desgraciadamente sigue

existiendo, es que «para enseñar basta con saber la disciplina». Ha sido llamativa la reacción de ciertos sectores académicos en alguna universidad española, así como los artículos de opinión vertidos en diarios nacionales, en relación con el nuevo *Máster de Educación Secundaria*. De nuevo el argumento ha sido el mismo. ¿Para qué sirven los conocimientos psicopedagógicos? Para enseñar lo importante es dominar la disciplina que se enseña.

Pero no ganamos nada si adoptamos una posición corporativa y nos consolamos con la afirmación de «no nos entienden» o bien «son unos retrógrados». Seguramente algo no hemos hecho bien, cuando una parte del discurso público en relación con la formación del profesorado de Educación Secundaria se basa en un rechazo, podríamos decir que visceral a todo lo que «huela» a Pedagogía. Por supuesto podríamos argumentar que no somos responsables del índice del 25% de fracaso escolar en Educación Secundaria. Que una formación docente que ha privilegiado los contenidos y no el *conocimiento didáctico del contenido* ha llevado a muchos profesores a situaciones de estrés, malestar, *burn-out*, tal como José Manuel Esteve ha mostrado. Docentes que saben su materia pero que desconocen a esos «locos bajitos» o menos bajitos que son los alumnos que tienen delante.

Mirándolo desde la perspectiva del vaso medio lleno podemos decir que afortunadamente estamos en un momento de repensar la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. Pero si lo miramos desde la mirada del vaso medio vacío habremos de asumir que no se ha sido capaz de construir una titulación de grado para la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria de la misma forma que existe para el profesorado de Educación Infantil y Primaria. Y esto no es una cuestión baladí. Lo que las investigaciones nos han venido mostrando es que la identidad profesional docente es un factor determinante a la hora de explicar aspectos como la motivación, la implicación, el compromiso de los profesores con su enseñanza. Esto lo ha dejado muy claro José Manuel Esteve cuando describe con la fina ironía que le caracteriza, el itinerario que siguen aquellos estudiantes de Geografía, Historia, Química o Biología:

Los estudiantes de Historia se definen a sí mismos como futuros historiadores, no como futuros profesores de Historia. Al acabar sus estudios, si tienen éxito, se dedican a la investigación histórica; mientras que, debido a la formación inicial que reciben, la enseñanza en la secundaria sólo es percibida como una alternativa de segundo orden: un fastidio lamentable para escapar al paro (Esteve Zaragoza, 1997, p. 77).

La identidad profesional como objeto de formación

Como vemos, la identidad profesional tiene que ver con la forma como los profesores se definen a sí mismos y a los otros. Es una construcción del sí mismo profesional que evoluciona a lo largo de la carrera docente y que puede verse influido por la escuela, las reformas y los contextos políticos que «incluye el compromiso personal, la disposición para aprender a enseñar, las creencias, valores, conocimiento sobre la material que enseñan así como sobre la enseñanza, experiencias pasadas, así como la vulnerabilidad profesional» (Lasky, 2005). Las identidades profesionales configuran un «complejo entramado de historias, conocimientos, procesos y rituales» (Sloan, 2006).

Hay que entender el concepto de identidad docente como una realidad que evoluciona y se desarrolla tanto personal como colectivamente (Marcelo, 2008). La identidad no es algo que se posea sino algo que se desarrolla a lo largo de la vida. La identidad no es un atributo fijo para una persona, sino que es un fenómeno relacional. El desarrollo de la identidad ocurre en el terreno de lo intersubjetivo y se caracteriza como un proceso evolutivo, un proceso de interpretación de uno mismo como persona dentro de un determinado contexto. Dentro de este contexto, la identidad puede entenderse como una respuesta a la pregunta ¿Quién soy en este momento? La identidad profesional no es una entidad estable, unitaria o fija. Resulta de un complejo y dinámico equilibrio donde la imagen propia como profesional se tiene que equilibrar con una variedad de roles que los profesores sienten que deben de jugar (Beijaard, D., Meijer, P. & Verloop, N., 2004).

Estos autores han revisado las recientes investigaciones sobre identidad profesional docente, encontrando las siguientes características:

- La identidad profesional es un proceso evolutivo de interpretación y reinterpretación de experiencias, una noción que se corresponde con la idea de que el desarrollo del profesorado nunca se detiene y que se entiende como un aprendizaje a lo largo de la vida. Desde este punto de vista, la formación de la identidad profesional no es la respuesta a la pregunta ¿quién soy en este momento? Sino la respuesta a la pregunta ¿qué quiero llegar a ser?
- La identidad profesional implica tanto a la persona como al contexto. La identidad profesional no es única. Se espera que el profesorado se comporte de manera profesional, pero no porque adopte características profesionales (conocimientos y actitudes) prescritas. Los profesores se diferencian entre sí en función de la importancia que dan a estas características, desarrollando su propia respuesta al contexto.

- La identidad profesional docente está compuesta por subidentidades más o menos relacionadas entre sí. Estas subidentidades tienen que ver con los diferentes contextos en los que los profesores se mueven. Es importante que estas subidentidades no entren en conflicto. Éste aparece por ejemplo en situaciones de cambios educativos o cambios en las condiciones de trabajo. Cuanto más importante es una subidentidad más difícil es cambiarla.
- La identidad profesional contribuye a la percepción de autoeficacia, motivación, compromiso y satisfacción en el trabajo del profesorado y es un factor importante para convertirse en un buen profesor. La identidad está influida por aspectos personales, sociales y cognitivos.

Preocuparnos por el análisis de la identidad profesional docente en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria es importante. Y lo es porque la identidad que predomina en los futuros docentes cuando acceden al *Máster de Educación Secundaria* suele ser la del científico o profesional que ha realizado estudios de licenciatura en una determinada área de conocimiento. Así, las investigaciones muestran que los aspirantes a docentes de secundaria se identifican a sí mismos como matemáticos, físicos o historiadores. Y la formación inicial docente debe contribuir a modificar esa identidad para incorporar experiencias que permitan a estos futuros docentes identificarse con una profesión -la docencia- a la que se van a dedicar y que en muchos casos no han elegido como su principal opción.

La identidad profesional docente está en estos momentos bajo revisión. En su reciente libro, Antonio Bolívar reflexiona y analiza la crisis de identidad profesional de los docentes, especialmente en el nivel de enseñanza secundaria (Bolívar, 2006). Desde el punto de vista de Bolívar:

las mutaciones de las últimas décadas generan sobre la situación profesional de los profesores ambigüedades y contradicciones. La crisis de identidad profesional docente ha de ser comprendida en el marco de un cierto desmoronamiento de los principios ilustrados modernos que daban sentido al sistema escolar (p. 13).

Estos cambios no sólo tienen que ver con la propia profesión docente, sino como «un cuadro más general de transformaciones sociales, que ha resquebrajado los espacios tradicionales de identificación sexual, religiosa, familiar o laboral» (Bolívar, 2006, p. 25). Unas transformaciones en las que lo local y lo global, la estabilidad y el cambio, están jugando un papel desestabilizador en relación con las certezas que en otras décadas han caracterizado nuestras sociedades.

Vamos comprobando que convertirse en profesor es un largo proceso. A las instituciones de formación inicial del profesorado llegan candidatos que no son «vasos vacíos». Como ya investigara Lortie (1975), las miles de horas de observación como estudiantes contribuyen a configurar un sistema de creencias hacia la enseñanza que los aspirantes a profesores tienen y que les ayudan a interpretar sus experiencias en la formación. Estas creencias a veces están tan arraigadas que la formación inicial no consigue el más mínimo cambio profundo en ellas (Pajares, M. F. 1992; Richardson & Placier, 2001).

Los programas de formación y el proceso de aprender a enseñar

La tendencia en la organización de los programas de formación inicial docente viene siendo asumir una idea de que aprender a enseñar es un proceso activo y constructivo, en el que el aprendizaje está situado en contextos y culturas, donde el aprendizaje se construye socialmente a través de la interacción de los individuos, en el que el futuro docente aprende y juega un papel importante en el proceso de aprendizaje de tal forma que es un constructor activo de conocimiento que da sentido al mundo interpretando las experiencias a través de sus conocimientos previos. Por otra parte se asume que el aprendizaje ocurre a través de la confrontación y transformación de los supuestos asumidos para resolver o reenfocar situaciones problemáticas y que el aprendizaje es un asunto que dura toda la vida y puede ser iniciado por el propio sujeto que aprende (Flores, 2005).

Es de destacar el trabajo realizado por tres importantes investigadores en el campo de la formación inicial docente: Fred Korthagen, John Loughran y Tom Russell en el que analizan y comparan las características de tres programas exitosos de formación inicial docente en Holanda, Australia y Canadá. A partir de este análisis vienen a destacar algunos principios que deberían dar sentido a los programas de formación del profesorado.

- La formación del profesorado es inevitablemente insuficiente y no puede preparar a los profesores para toda su larga carrera. Esto nos sugiere que la formación del profesorado debe centrarse en cómo *aprender de la experiencia* y cómo construir conocimiento profesional.
- Aprender sobre la enseñanza requiere una visión del conocimiento como una materia por *construir* en lugar de como contenidos ya creados.

- Aprender a enseñar requiere un cambio de énfasis desde el currículo hacia los alumnos:

Un aspecto importante es que los profesores en formación deben tener oportunidades para acceder a pensamientos y acciones de los docentes de forma que les iluminen no sólo las acciones de enseñanza sino también los sentimientos y las razones que justifican una práctica docente. Ello requiere crear oportunidades para comprender lo que implica la planificación de la enseñanza, el desarrollo de la enseñanza, y reflexionar sobre ella» (Korthagen et al., 2006, p. 1029).

- Aprender a enseñar es un proceso que se construye a través de la *investigación* del profesor en formación. Este principio descansa en la idea de que los profesores en formación pueden investigar sobre su propia práctica. Los profesores en formación son futuros profesionales que son capaces de dirigir su propio desarrollo profesional investigando sobre su propia enseñanza.
- Aprender a enseñar requiere trabajar con otros compañeros. Es importante que los profesores aprendan que la *colaboración* con otros compañeros forma parte de la profesión docente para romper el aislamiento característico de la enseñanza.
- Aprender a enseñar requiere relaciones significativas entre la *escuela la universidad y los profesores en formación*. Los formadores de profesores deberían mantener una relación próxima con las escuelas y con la profesión docente.
- El proceso de aprender a enseñar se mejora cuando los enfoques de enseñanza y aprendizaje promovidos en el programa de formación son modelados por los formadores de profesores de su propia práctica.

Formalidad e informalidad en el aprender a enseñar

Los siete principios enunciados anteriormente coinciden en destacar la necesidad de que la formación inicial docente dote a los futuros profesores de herramientas para seguir aprendiendo a lo largo de toda su carrera. Para ello se requiere que prestemos atención a lo que se ha denominado «aprendizaje de la práctica». Mucho

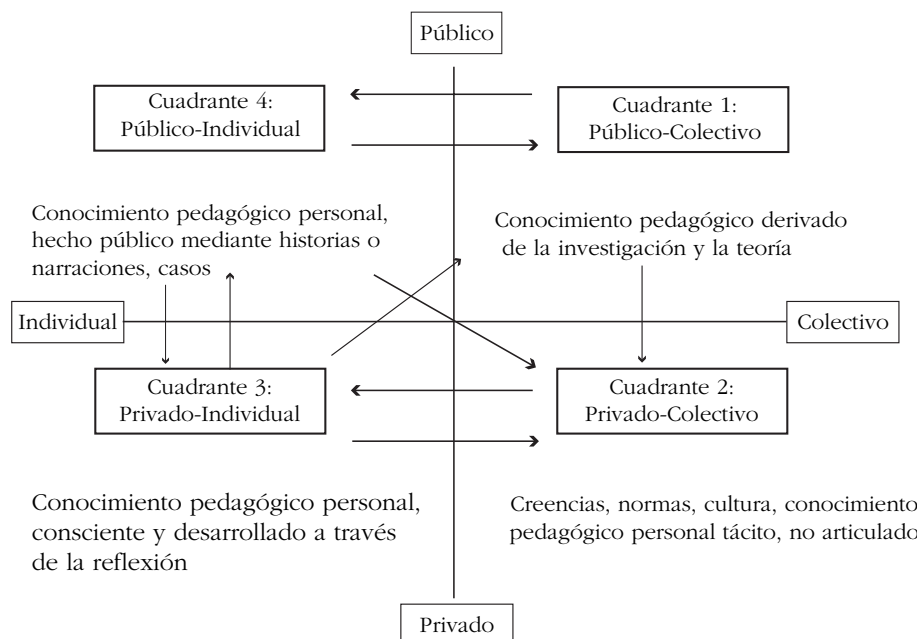
se ha escrito acerca del conocimiento práctico. Desde los trabajos pioneros de Elbaz o Clandinin o de Schön se ha venido estableciendo la diferencia entre un conocimiento proposicional y práctico en la formación docente. La crítica que generalmente se ha venido haciendo se refiere a que la formación inicial docente ha valorizado poco el conocimiento práctico y ha construido el saber docente a partir de un conocimiento teórico y desligado de la práctica. Ya hemos visto antes cuando hacíamos referencia a Korthagen que la experiencia y el aprendizaje de la práctica configura uno de los componentes más valorados por los profesores. En este sentido, Flores (2005) desarrolló una investigación, utilizando cuestionarios y entrevistas con profesores experimentados y principiantes, para conocer cuáles eran las situaciones en las cuales los profesores afirmaban que habían aprendido a enseñar. Para la gran mayoría de los docentes, el aprendizaje profesional no tuvo lugar ni durante la formación inicial ni durante las prácticas enseñanza. Tanto los profesores principiantes como los experimentados valoraron poco los contextos formales de aprendizajes tales como la formación inicial, las prácticas de enseñanza o los cursos de formación. Por el contrario, su idea de aprendizaje profesional tiene más relación con la experimentación en el aula, con aprender de los alumnos, de otros compañeros, etc.

En un estudio más antiguo desarrollado por Marsick & Watkins (1990) encontraron que sólo el 20% de lo que los trabajadores aprenden proviene de la formación formal y estructurada. Por el contrario, encontraron que las estrategias personales que con mayor frecuencia utilizaron los trabajadores fueron: hacer preguntas, escuchar, observar, leer y reflexionar en su ambiente de trabajo. Según otros investigadores, el 90% del aprendizaje en el puesto de trabajo se desarrolla a través de medios informales (Sorohan, 1993).

Múltiples investigaciones como las comentadas anteriormente nos ponen de manifiesto que el proceso de convertirse en docente supone adquirir, recuperar y gestionar conocimientos que tienen diferentes orígenes y formas de expresión. Beijaard, Meijer y Verloop (2004) intentan representar este proceso que puede comenzar en cualquiera de los cuadrantes de la Figura I, el conocimiento que generalmente aborda la formación inicial docente es el que se representa en el cuadrante 1: el conocimiento codificado y en términos de teorías. Es lo que Schön (1983) denominaba racionalidad técnica. Pero los profesores en formación no son «vasos vacíos». Independientemente de lo que hayan estudiado anteriormente todos han sido alumnos y, como nos mostraba Pajares (1992), han generado creencias acerca de la enseñanza, el aprendizaje, los contenidos a enseñar, etc. Ese conocimiento

tácito (cuadrante 2) se convierte en un conocimiento consciente a través de la reflexión sobre la práctica (cuadrante 3).

FIGURA I. Representación de la identidad profesional desde la perspectiva del conocimiento docente



Fuente: Beijaard, Meijer & Verloop (2004).

El modelo que hemos comentado anteriormente nos llama la atención hacia la necesidad de entender que en la formación inicial docente hay que prestar atención a las oportunidades de aprendizaje no sólo formales, sino fundamentalmente informales que permiten que los docentes desarrollen conocimiento práctico (Marcelo, 2009). Me gustaría centrarme ahora en destacar la necesidad de mirar al aprendizaje informal como una realidad que debe de ser tenida en cuenta en la formación inicial docente. En realidad, como afirman Colley, Hodkinson & Malcom (2003), existe una completa falta de acuerdo en relación con lo que constituye el aprendizaje formal, no formal e informal, o de cuáles son las fronteras entre ellos. El aprendizaje formal combina un alto estatus, conocimiento proposicional así como procesos de aprendizaje centrados en la enseñanza y localizados en instituciones de educación especializada como la

universidad. El aprendizaje informal, por otra parte, concierne a las prácticas sociales del día a día y del conocimiento cotidiano, y tiene lugar fuera de las instituciones educativas.

Hager (1998) estableció las diferencias en los siguientes términos:

- El formador controla el aprendizaje formal mientras que es el alumno el que controla el aprendizaje informal: el aprendizaje formal se planifica mientras que el informal no.
- El aprendizaje formal se desarrolla en instituciones educativas, en el trabajo y es ampliamente predecible. El aprendizaje informal no es predecible y no posee un currículo formal.
- Tanto en las instituciones educativas como en la formación, el aprendizaje es explícito: se espera que el que ha asistido a formación sea capaz de demostrarlo mediante exámenes escritos, respuestas orales, etc. El aprendizaje informal generalmente es implícito, y en general el aprendiz no es consciente de lo que sabe, aunque sea consciente de los resultados de ese aprendizaje.
- En el aprendizaje formal se pone énfasis en la enseñanza, en el contenido y la estructura de lo que va a ser enseñado, mientras que en el aprendizaje informal el énfasis recae en la práctica como espacio de aprendizaje.
- En el aprendizaje informal el énfasis recae en los alumnos como individuos o en el aprendizaje individual, mientras que el aprendizaje informal a menudo es colaborativo.
- El aprendizaje formal está descontextualizado, mientras que el aprendizaje informal es de naturaleza contextualizada.
- El aprendizaje formal toma forma en términos de teoría (o conocimiento) y después práctica (aplicación de la teoría), mientras que el aprendizaje informal tiene que ver más con conocer cómo se hacen las cosas.

El aprendizaje informal está tomando auge en los últimos años. Así, la propia Unión Europea está promoviendo la certificación de competencias adquiridas por parte de los profesionales en el propio puesto de trabajo. Al respecto, Garrick (1998) nos llama la atención de que hablar hoy en día de aprendizaje informal no es algo neutral. El discurso de las condiciones actuales del trabajo: globalización, penetración del discurso del mercado, desregulación, privatización, dispersión de la autoridad (y de la formación del conocimiento) son el marco desde el que analizar el auge del aprendizaje informal.

Las raíces teóricas del aprendizaje informal se remontan entre otros autores a Dewey (1938) quien teorizó acerca del aprendizaje que tiene lugar a través de la experiencia individual y del papel de la reflexión en la educación. Además, el aprendizaje informal guarda estrechas relaciones con otros conceptos abordados en la historia de las ciencias del aprendizaje: ciencia de la acción (Argyris y Schön), dimensión tácita del conocimiento (Polanyi), modelamiento social (Bandura), aprendizaje experiencial (Kolb), aprendizaje autodirigido (Knowles), reflexión en la acción (Schön), reflexión crítica y aprendizaje transformacional (Mezirow) conocimiento tácito (Nonaka y Takeuchi), cognición situada (Lave), comunidades de práctica (Wenger) (Eraut, 2004).

Marsick y Watlins (1990) sugirieron que el aprendizaje informal ocurre fuera de un contexto de clase estructurada y tiene lugar en condiciones no rutinarias o en condiciones de rutina en las que la reflexión se utiliza para clarificar la situación (1990). Para estos autores:

El aprendizaje informal, una categoría que incluye al aprendizaje incidental, puede ocurrir en una institución, pero generalmente no se produce en las aulas y el control del aprendizaje recae principalmente en la persona que aprende. Se define el aprendizaje incidental como subproducto de otra actividad, como la realización de una tarea, interacciones interpersonales, inserción en la cultura organizativa, experimentación ensayo-error, o incluso aprendizaje formal (Marsick & Watkins, 1990, p. 12).

Si el aprendizaje informal es importante para la formación inicial docente, ¿a través de qué experiencias podemos promoverlo en la formación inicial? Diferentes iniciativas se han venido configurando para promover un aprendizaje en la práctica. En una investigación Cheetham & Chivers (2005), llegaron a desarrollar una taxonomía de métodos de aprendizaje informal en diferentes profesiones. Los resultados de su estudio mostraron que los aprendizajes en la práctica, así como con colegas más experimentados fueron los más frecuentes.

TABLA I. Relación entre el mecanismo general de aprendizaje y las experiencias o sucesos de aprendizaje

MECANISMO GENERAL DE APRENDIZAJE	EXPERIENCIAS O SUCESOS DE APRENDIZAJE
Práctica y repetición	<ul style="list-style-type: none"> • Reiteración (hacer algo muchas veces mejorando gradualmente). • Simulación. • Ejercicio y práctica. • Ensayo (mental o físico) antes de llevar a cabo una tarea. • Preparación y planificación (antes de una actividad).
Reflexión	<ul style="list-style-type: none"> • Autoanálisis/autoevaluación. • Reflexión sobre la acción (después de una actividad). • Reflexión en la acción (durante una actividad). • Reflexión antes de una acción. • Reflexión en grupo/colectiva. • Revisión de la práctica. • Escribir un diario reflexivo. • Reflexionar sobre cómo otros hacen las cosas. • Repetición mental de un suceso o experiencia. • Interrogarse a sí mismo. • Aprender de los fracasos (analizar lo que se hizo mal y por qué).
Observación	<ul style="list-style-type: none"> • Observaciones estructuradas/críticas de otros. • Observaciones informales de otros. • Utilizar un modelo positivo para imitar (intentar hacer algo como otro lo hace). • Hacer de «sombra». • Sintetizar, emular, actualizar (diferentes niveles del modelamiento). • Modificación de un enfoque observado (para desarrollar su propio estilo).
Retroacción	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión/evaluación de la actuación. • Aprender de las críticas o quejas. • Retroacción de 360°. • Revisión de compañeros. • Evaluación de compañeros. • Ejercicios de evaluación. • Escucha efectiva (de lo que otros dicen de uno). • Leer el propio lenguaje (cómo las personas reaccionan a uno mismo).
Transferencia extraocupacional	<ul style="list-style-type: none"> • Experiencias previas al acceso. • Conocimientos transferidos desde la formación formal (transformar la teoría en práctica). • Experiencias transferidas desde trabajos anteriores. • Otras experiencias no laborales (voluntariado, ocio, <i>hobbies</i>).
Actividades de alargamiento	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajar por encima del promedio. • Experiencias abiertas. • Tareas o problemas complejos y demandantes, que requieran múltiples destrezas. • Innovación (desarrollo de nuevas ideas). • Experiencias traumáticas. • Experiencias desafiantes. • Actividades pioneras.

TABLA I. Continuación

MECANISMO GENERAL DE APRENDIZAJE	EXPERIENCIAS O SUCESOS DE APRENDIZAJE
Actividades de intercambio	<ul style="list-style-type: none"> • Transferencia de rol. • Intercambios de trabajo. • Trabajar en diferentes profesiones. • Trabajar en contextos interculturales (trabajar fuera del país). • Perspectivas mentales de cambio. • Inspiración repentina. • Experiencias tipo «camino de Damasco».
Interacción mentor/coach	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Coaching</i>. • Dar asesoramiento/orientación. • Tutorización. • Mentorización ocupacional. • Instrucción/demostración. • Interrogación (preguntar a una persona más experimentada).
Absorción inconsciente/ósmosis	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajar con colegas más experimentados. • Establecer redes con otros (con compañeros profesionales). • Trabajar con una persona que sirva de modelo. • Codearse con expertos. • Actividades de pupilaje, aprendiz (trabajar con un director).
Técnicas o dispositivos psicológicos o neurológicos	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar modelos mentales/cognitivos para ayudar a comprender algo. • Representaciones gráficas (utilizar modelos, mapas, gráficos...). • Pensamiento positivo. • Realizar hipótesis, conceptualización, teorización. • Optimismo forzado/deliberado (esperar lo mejores resultados). • Visualización, autocomunicación y otras técnicas PNL. • Preparación mental (estar abierto). • Aprender por relación o asociación (relacionar unas ideas con otras). • Técnicas de pensamiento lateral. • Elegir el enfoque/estilo apropiado de aprendizaje. • Técnica de «cerebro completo» (explotar ambas partes del cerebro: creativa y lógica). • Simplificación (de ideas complejas en sus componentes).
Articulación	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñar, tutorizar, mentorizar a otros. • Escribir artículos, informes. • Presentar conferencias. • Justificar, defender, explicar acciones. • Proporcionar comentarios sobre las acciones que se están llevando a cabo. • Desarrollar materiales de aprendizaje.
Colaboración/relación	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajar en equipo. • Proyectos colaborativos. • Aprender mediante la colaboración con clientes. • Colaborar con personas de otras disciplinas. • Trabajar en grupos multidisciplinares. • Colaboración internacional.

Como podemos ver por la aportación de Colley, Hodkinson y Malcom, existen múltiples estrategias para facilitar el aprendizaje en la práctica. La grabación, análisis y reflexión sobre la práctica ha venido siendo una estrategia bien reconocida en la formación inicial docente que debería seguir utilizándose para facilitar a los profesores la adquisición de habilidades de diferente índole (sociales, comunicativas, didácticas) así como para crear la consciencia de que la observación del aula es un buen medio para la mejora docente. Compartir con otros docentes a través de redes sociales se está configurando como un buen recurso para facilitar en los profesores la posibilidad de compartir e intercambiar conocimientos y experiencias (Marcelo & Perera, 2007). La revisión y análisis de casos (bien sean de buena práctica o casos negativos) también aparece como una estrategia adecuada para que los futuros profesores se acerquen a ejemplos auténticos (Sánchez, Nicastro & López Yáñez, 2003). Los casos pueden ser escritos, pero adoptan mayor realismo cuando están acompañados de materiales, vídeo, así como de comentarios del propio docente.

Por mi parte me voy a centrar en uno de los aspectos que considero pueden aportar a los profesores en formación un acercamiento a la identidad profesional docente que queremos construir: la construcción del conocimiento didáctico del contenido a través del diseño de secuencias de aprendizaje.

Mucho se ha escrito ya sobre el conocimiento didáctico del contenido y la importancia que tiene para la formación del profesorado (Marcelo, 1993). El conocimiento didáctico del contenido aparece, desde el punto de vista de Morine-Dershimer y Todd (2003), como un elemento central del conocimiento del profesor. Representa la combinación adecuada entre el conocimiento de la materia a enseñar y el conocimiento pedagógico y didáctico referido a cómo enseñarla. En los últimos años, se ha venido trabajando en diferentes contextos educativos para ir clarificando cuáles son los componentes y elementos de este tipo de conocimiento profesional de la enseñanza.

El *conocimiento didáctico del contenido*, como línea de investigación representa la confluencia de esfuerzos de investigadores didácticos con investigadores de materias específicas preocupados por la formación del profesorado. El *conocimiento didáctico del contenido* nos dirige a un debate en relación con la forma de organización, de representación, del conocimiento a través de analogías y metáforas. Plantea la necesidad de que los profesores en formación adquieran un conocimiento experto del contenido a enseñar, para que puedan desarrollar una enseñanza que propicie la comprensión de los alumnos.

Shulman (1992), en la ponencia que presentó al *Congreso sobre las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado* celebrado en Santiago, manifestaba la necesidad de que los

profesores construyeran *puentes* entre el significado del contenido curricular y la construcción de ese significado por parte de los alumnos. Afirmó este prestigioso investigador que :

Los profesores llevan a cabo esta hazaña de honestidad intelectual mediante una comprensión profunda, flexible y abierta del contenido; comprendiendo las dificultades más probables que tendrán los alumnos con estas ideas...; comprendiendo las variaciones de los métodos y modelos de enseñanza para ayudar a los alumnos en su construcción del conocimiento; y estando abierto a revisar sus objetivos, planes y procedimientos en la medida en que se desarrolla la interacción con los estudiantes. Este tipo de comprensión no es exclusivamente técnica, ni solamente reflexiva. No es sólo el conocimiento del contenido, ni el dominio genérico de métodos de enseñanza. Es una mezcla de todo lo anterior, y es principalmente pedagógico (Shulman, 1992, p. 12).

El conocimiento didáctico del contenido es un tipo de conocimiento que los profesores desarrollan acerca de la forma como comprenden los alumnos un determinado contenido. Incluye la formas de representar el contenido para hacerlo comprensible a los alumnos, las posibles dificultades que se pueden encontrar los alumnos cuando aprenden los contenidos (Borko & Putnam, 1996). De acuerdo con Magnusson, Krajcik & Borko (2003), el conocimiento didáctico del contenido incluye el conocimiento de temas concretos, problemas o aspectos por representar de un contenido.

¿Cómo podemos ayudar a los profesores a construir un conocimiento didáctico del contenido en el que se integre adecuadamente el conocimiento que ya poseen sobre la materia que enseñan con el conocimiento didáctico, el conocimiento de los alumnos, así como del currículum? Me parece que una buena vía de acceso a este conocimiento es a través del diseño de secuencias de aprendizaje por parte de los profesores en formación. Basándonos en Koper y Oliver:

Un diseño de aprendizaje se define como una aplicación de un modelo pedagógico para la consecución de un objetivo de aprendizaje concreto, para un determinado grupo de alumnos y para un contexto específico o un dominio determinado de conocimiento. El diseño de aprendizaje especifica procesos de enseñanza-aprendizaje. De forma más concreta, especifica bajo qué condiciones profesores y alumnos deben llevar a cabo las actividades que permitan a los alumnos alcanzar los objetivos de aprendizaje deseados. Un diseño de aprendizaje se puede referir a recursos físicos (objetos de aprendizaje y servicios de aprendizaje) que se necesitan durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (Koper & Olivier, 2004, p. 98).

Así, en todo proceso de diseño del aprendizaje se incluyen al menos los siguientes componentes:

- *Persona*: una persona adopta un *rol* en el proceso de enseñanza-aprendizaje, normalmente un alumno o un profesor. Cada uno de estos roles se pueden especificar en sub-roles. En una simulación, diferentes alumnos pueden jugar diferentes roles.
- En este rol, esta persona trabaja para conseguir algunos resultados llevando a cabo actividades de aprendizaje y de apoyo, dentro de un ambiente.
- Los *ambientes* consisten en objetos de aprendizaje y servicios apropiados para utilizar durante la realización de las actividades.
- El *método* determina la coordinación de roles, actividades y ambientes asociados que permiten a los alumnos conseguir las metas de aprendizaje.
- Las *actividades* se ensamblan en estructuras de actividades. Una *estructura de actividad* agrega un conjunto de actividades relacionadas dentro de una estructura simple. Una estructura de actividad puede modelar una secuencia o selección de actividades. En una secuencia, la persona debe completar diferentes actividades en el orden proporcionado. En la selección la persona seleccionaba un determinado número de actividades a partir de un conjunto dado.
- Los ambientes contienen los recursos y referencias necesarias para llevar a cabo una actividad o conjunto de actividades. Un ambiente contiene:
 - Objetos de aprendizaje: cualquier entidad que se utiliza para aprender: páginas web, artículos, libros, bases de datos, software.
 - Servicios de aprendizaje: por ejemplo, comunicaciones, control, colaboración.
 - Subambientes.
- *Condiciones*: un método puede contener condiciones. Las reglas «si.. entonces que» se pueden utilizar para personalizar el diseño del aprendizaje.
- *Propiedades*: se refieren a los criterios que aportan información en relación con las personas o papeles a lo largo de la unidad de aprendizaje.

En nuestro grupo de investigación venimos trabajando en la identificación y descripción de secuencias de aprendizaje por parte de docentes que puedan ilustrar procesos de aprendizaje de los alumnos y que puedan ser aplicadas a diferentes contenidos de enseñanza. ¿Qué le pedimos a los docentes? A través de una entrevista le solicitamos que nos describan una secuencia completa (que puede abarcar un tema, un módulo o un curso completo) haciendo hincapié en que no sólo deben describir qué hacen ellos, sino

principalmente cuáles son las tareas de aprendizaje que los alumnos deben realizar. Estas tareas de aprendizaje son variadas: individuales, grupales, de asimilación, comunicación, aplicación, producción, etc. Y las tareas de aprendizaje se asocian con los apoyos que reciben los alumnos o el docente para su desarrollo, así como los recursos que se emplean. De esta forma, podemos representar la secuencia de aprendizaje tal como aparece en la Tabla II.

TABLA II. Secuencia de aprendizaje

RECURSOS	TAREAS	APOYOS
	El profesor presenta la asignatura y las características del trabajo por realizar	
	Los alumnos forman grupos de un máximo de 3 alumnos	
Internet	Los alumnos deben de elegir una empresa mediana o grande para realizar el trabajo	
Internet: bases de datos, buscadores, revistas electrónicas, páginas de instituciones	Los alumnos realizan una búsqueda de información sobre la empresa	El profesor en clase apoya el conocimiento sobre formas y sistemas de búsqueda de información
	Los alumnos en tutoría presentan la tarea realizada	El tutor supervisa el trabajo realizado por los grupos: duración media 30 minutos
Internet	Los alumnos aprenden el papel del analista: discriminar la calidad de la información recopilada	El profesor en clase apoya el conocimiento sobre la función del analista
Internet	Los alumnos realizan la tarea de «familiarización con la entidad»: tomar información más precisa sobre la empresa, conocer su sector, indagar sobre los balances de cuentas de resultados, conocer el entorno de la empresa, así como su estructura.	El profesor en clase apoya el conocimiento sobre las empresas. Los profesores en tutorías resuelven las dudas de los alumnos
Documento elaborado por los alumnos	Los alumnos en tutoría presentan la tarea realizada	El tutor supervisa el trabajo realizado por los grupos: duración media 30 minutos
Informe	Los alumnos redactan y entregan el informe de análisis realizado.	Tutorías presenciales u <i>online</i> con los profesores
Presentación <i>PowerPoint</i> , resumen del informe entregado para el resto de la clase	Los alumnos deben realizar una presentación a la clase con una duración de 2-4 horas sobre el análisis realizado El resto de alumnos interviene formulando preguntas, dudas, comentarios.	El profesor interviene reforzando puntos débiles, destacando ideas importantes, valorando la propia presentación formal de los alumnos

El análisis de la práctica a través de la revisión y ejemplificación de secuencias de aprendizaje puede ayudar a construir la identidad profesional docente que necesitamos. Una identidad profesional comprometida con un aprendizaje de calidad para los alumnos. Una identidad que ayude a superar la creencia fuertemente asentada en muchos candidatos a profesores de secundaria de que para enseñar basta con saber la materia que se enseña.

El desafío que tiene planteado el nuevo *Máster de Enseñanza Secundaria* no es sólo construir un diseño curricular adaptado a las necesidades de formación de los futuros docentes, sino transformar las actuales prácticas pedagógicas (tanto las prácticas pedagógicas de los formadores en la universidad, como las prácticas en colegios) en ejemplos positivos de una enseñanza respetuosa con los procesos de aprendizaje de los alumnos. Y aquí viene bien recordar el principio de isomorfismo que debería caracterizar la formación inicial docente: no basta con *decirles* a los futuros docentes lo que deben hacer. Los formadores de profesores deberíamos ser ejemplos auténticos de una práctica comprometida con el discurso que pregonamos.

Referencias bibliográficas

- BEIJAARD, D., MEIJER, P. C. & VERLOOP, N. (2004). Reconsidering research on teachers professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- BERLINER, D. C. (2000). A personal response to those who bash teacher education. *Journal of Teacher Education*, 51(5), 358-371.
- BOLÍVAR, A. (2006). La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción. Málaga: Aljibe.
- BORKO, H. & PUTNAM, R. (1996). Learning to teach. In D. BERLINER & R. CALFEE (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 673-708). New York: Macmillan.
- COCHRAN-SMITH, M. & FRIES, K. (2005). The AERA Panel on Research and Teacher Education: Context and Goals. En M. COCHRAN-SMITH & K. ZEICHNER (Eds.), *Studying Teacher Education. The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* (pp. 37-68). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- COLLEY, H., HODKINSON, P. & MALCOM, J. (2003). Informality and formality in learning. Leeds: Lifelong Learning Institute. University of Leeds.
- CHEETHAM, G. & CHIVERS, G. (2005). Professions, competence and informal learning. Cheltenham: Edward Elgar Publisher.

- DARLING-HAMMOND, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. *Educational Policy Analysis Archives*, 8(1).
- DARLING-HAMMOND, L., HAMMERNESS, K., GROSSMAN, P., RUST, F. & SHULMAN, L. (2005). The design of teacher education programs. En L. DARLING-HAMMOND & J. BRANSFORD (Eds.), *Preparing teachers for a changing world* (pp. 390-441). San Francisco: Jossey Bass.
- DAY, C., ELLIOT, B. & KINGTON, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21, 563-577.
- DEWEY, J. (1938). *Experience and education*. New York: Touchstone.
- ERAUT, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26, 247-273.
- ESTEVE ZARAGAZA, J. M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel.
- FEIMAN-NEMSER, S. (2001). From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1.013-1.055.
- FLORES, M. A. (2005). How do teachers learn in the workplace? findings from an empirical study carried out in Portugal. *Journal of In-service Education*, 31(3), 485-508.
- GARRICK, J. (1998). *Informal learning in the workplace*. Florence: Routledge.
- HAGER, P. (1998). Lifelong Learning and the Contribution of Informal Learning. En D. ASPIN, J. CHAPMAN, M. HATTON & Y. SAWANO (Ed.), *International Handbook of Lifelong Learning* (pp. 79-92). London: Kluwer.
- KENNEDY, M. (2006). Knowledge and vision in teaching. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 205-211.
- KOPER, R. & OLIVIER, B. (2004). Representing the Learning Design of Units of Learning. *Educational Technology & Society*, 7(3), 97-111.
- KORTHAGEN, F., LOUGHRAN, J. & RUSSELL, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1.020-1.041.
- LASKY, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21, 899-916.
- LORTIE, D. (1975). *School Teachers: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- MAGNUSSON, S., KRAJCIK, J. & BORKO, H. (2003). Nature, Sources, and Development of Pedagogical Content Knowledge for Science Teaching. En J. GESS-NEWSOME (Ed.), *Examining Pedagogical Content Knowledge. The Construct and the its*

- Implication for Science Education* (pp. 95-132). New York: Kluwer Academic Publisher.
- MARCELO, C. (1993). Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre el conocimiento didáctico del contenido. En L. MONTERO (Ed.), *Las Didácticas específicas en la formación del profesorado* (pp. 191-211). Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones.
- (2002). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. [Electronic Version]. *Educational Policy Analysis Archives*, 10.
- (2008). Desarrollo profesional y personal docente. En A. DE LA HERRANZ & J. PAREDES (Eds.), *Didáctica General. La práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria* (pp. 291-310). Madrid: McGraw Hill.
- (2009). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.
- MARCELO, C. & PERERA, H. (2007). Comunicación y aprendizaje electrónico: la interacción didáctica en los nuevos espacios virtuales de aprendizaje. *Revista de Educación*, 343, 381-429.
- MARSICK, V. J. & WATKINS, K. E. (1990). *Informal and incidental learning in the workplace*. London: Routledge.
- MORINE-DERSHIMER, G. & TODD, K. (2003). The Complex Nature and Sources of Teachers' Pedagogical Knowledge. En J. GESS-NEWSOME (Ed.), *Examining Pedagogical Content Knowledge. The Construct and the its Implication for Science Education* (pp. 21-50). New York: Kluwer Academic Publisher.
- OCDE (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OCDE.
- PAJARES, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- RICHARDSON, V. & PLACIER, P. (2001). Teacher Change. En V. RICHARDSON (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. Fourth Edition (pp. 905-947). New York: American Educational Research Association.
- SÁNCHEZ, M., NICASTRO, S. & LÓPEZ YÁÑEZ, J. (2003). *Análisis de organizaciones educativas a través de casos*. Madrid: Síntesis.
- SCHÖN, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- SHULMAN, L. (1992). Renewing the Pedagogy of Teacher Education: The Impact of Subject Specific Conceptions of Teaching. Paper presented at the Symposium sobre Didácticas Específicas en la Formación de Profesores, Santiago de Compostela.

SLOAN, K. (2006). Teacher identity and agency in school worlds: beyond the all-good/all-bad discourse on accountability-explicit curriculum policies. *Curriculum Inquiry*, 36(2), 119-152.

SOROHAN, E. (1993). We do; therefore we learn. *Training and Development*, 4(10), 47-52.

Fuentes electrónicas

MARCELO, C. (2002). *Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento*. Recuperado el 10 de agosto de 2006, de: <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n35/>.

Dirección de contacto: Carlos Marcelo García. Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Avda. Camilo José Cela, s/n. 41018 Sevilla. E-mail: marcelo@us.es

Una nueva oportunidad para la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria

A new opportunity for pre-service training of Secondary School teachers

Mercedes González Sanmamed

Universidade de A Coruña. Facultade de Ciencias da Educación. Departamento de Pedagogía e Didáctica. A Coruña, España.

Resumen

Las expectativas sobre la educación han aumentado tanto cuantitativa como cualitativamente en un mundo cambiante, incierto y conflictivo como el que vivimos. Las reformas educativas que se han desarrollado en las últimas décadas intentan adecuar los sistemas de enseñanza para responder a los requerimientos de la sociedad y declaran como uno de sus propósitos la consecución de una buena educación para todos. Por todo ello, la enseñanza se ha convertido en una tarea compleja, difícil y problemática. La necesidad de ampliar y mejorar la preparación de los docentes constituye una exigencia básica desde todos los sectores de la sociedad.

Bajo estas premisas, y tras repasar brevemente la historia reciente de la formación del profesorado de secundaria en España, identificamos algunas de sus deficiencias y los supuestos que le han dado cobertura.

Proponemos repensar la formación desde la consideración de los procesos de socialización y aprendizaje profesional docente que interfieren y/o posibilitan la adquisición del conocimiento profesional que necesitan los profesionales de la enseñanza en la etapa secundaria.

Superar las inercias y el peso de la tradición será crucial para el logro de una formación profesional docente desde la que no sólo se dominen los contenidos (académicos y psicopedagógicos) sino que se capacite para interpretar las situaciones, justificar las decisiones y fundamentar las alternativas de acción. Los programas formativos tendrían que orientarse hacia la construcción de una identidad profesional comprometida con el saber, saber ser y estar, y

saber aprender para contribuir a la innovación y la mejora continuas. Pero además, desde la visión de la enseñanza como profesión, es preciso redefinir la profesionalización del docente de secundaria, tanto en lo que se refiere a los mecanismos y procesos que la determinan como en aquellos rasgos internos y externos que la caracterizan (autoimagen, valoración y reconocimiento social, expectativas...).

Palabras clave: Educación Secundaria, profesión docente, formación inicial del profesorado, aprendizaje de la enseñanza, socialización docente.

Abstract

Expectations about education have qualitatively and quantitatively increased in changing, uncertain and conflictive world where we live. Education reforms developed in the very last decades try to fit educational systems with society demands, claiming as one of its purpose the achievement of quality education for all. Hence, teaching has become a more complex, difficult and problematic task. The need of furthering and improving teachers training becomes a basic demand which involves all sectors of society.

Under these assumptions, and after having reviewed the recent history of pre-service training of Secondary School teachers in Spain, we have identified some of its lacks and underlying beliefs.

We propose to rethink this kind of education taking into account socialization and professional development processes which interfere or make possible the acquisition of the necessary professional knowledge required by Secondary School teachers.

It will be crucial to overcome the inertia and the weight of tradition to achieve a type of teacher training whose main aim is not only the knowledge of related contents (academic, psychological and pedagogical), but also qualifying them for the interpreting of situations and justifying decision-making along with alternative performances.

Training programs should be oriented towards the development of a professional identity committed with knowledge acquisition, knowledge attitudes and learning to learn processes in order to contribute to innovation and permanent improvement. In addition, from the point of view of teaching as a profession, it is necessary to redefine the professionalisation of Secondary School teachers regarding both the mechanisms and processes involved in it as well as the internal and external characteristics which help to identify it (self-image, social recognition, expectations ...).

Key words: Secondary Education, teaching profession, pre-service teacher training, learning of teaching, teacher socialization.

Introducción

La ola de reformas educativas se ha generalizado e intensificado en las últimas décadas. En los documentos, informes y propuestas, las indicaciones son claras, inequívocas y contundentes al referirse al profesorado como uno de los componentes clave en toda reforma educativa: tanto en lo que se refiere a la atención que hay que prestarles en el diseño y desarrollo de la reforma (qué perfil de profesor se necesita y cómo se va a conseguir), como en su participación activa en todos y cada uno de los momentos del proceso (cómo se pueden motivar y comprometer en el proceso de reforma, qué rol van a desempeñar en la implementación de los cambios previstos, cómo se les va a ayudar a que entiendan, comprendan y quieran adaptarse a las novedades...).

Así pues, las reformas educativas en la medida que promueven no sólo un cambio en las estructuras sino nuevas maneras de pensar y actuar en los centros y las aulas, implican una revisión de las funciones y tareas que se esperan y requieren del profesorado, lo que comporta inexorablemente una reconsideración de la formación y el desarrollo profesional docente. Al mismo tiempo, si se pretende que los cambios incidan en la organización y el currículo escolar, es imprescindible que *lleguen* a quienes los van a implementar: lo que supone no sólo que han sido informados y formados para actuar bajo esos nuevos sistemas, sino que consideren que dichos cambios son necesarios y viables, de manera que sus esfuerzos valgan la pena y, de alguna manera, se sientan compensados (intrínseca y/o extrínsecamente). Este último aspecto ha sido uno de los más desatendidos y por ello valorado como una de las múltiples causas del fracaso de algunas de las reformas educativas. Por el contrario, representa también uno de los elementos sobre los que más se insiste y sobre el que se hace pivotar cualquier nueva iniciativa que se quiera desarrollar con una mínima garantía de viabilidad y bajo el empeño de establecer vínculos que permitan construir equipos y redes de diálogo y de acción. En su mayoría, los movimientos de reforma educativa han tomado en consideración y dedican una cierta atención a la definición de los nuevos roles docentes y de la formación que se necesita para tales cometidos. En cierta manera, y en muchos casos, las reformas educativas, vienen a ser, o se ejemplifican (podríamos decir visualizan) en gran medida, a través de nuevos sistemas de formación de profesorado y/o cambios en su reclutamiento, sus competencias y sus condiciones laborales. Así ha sucedido en España en las últimas reformas en las cuales se reclamaba un nuevo docente y se incorporaba como uno de los ámbitos de reforma la modificación de los planes de estudio del profesorado (véase al respecto las características que se han establecido en la Ley General de Educación, la LOGSE, la LOCE o la LOE, sobre el tipo de

profesor que se demanda y los requerimientos formativos pertinentes). En el marco definido por cada una de estas leyes se revisó el papel de los docentes y se reformaron los sistemas de formación que los capacitaban. Curiosamente, esto ha sido así en cuanto al profesorado de Infantil y Primaria pero, por diversas vicisitudes, la formación del profesorado de Secundaria ha permanecido inalterada desde la reforma derivada de la Ley General de Educación de 1970; a pesar de que sí han cambiado –y mucho– todos los aspectos relativos a su trabajo y al medio en el que acontece.

A partir del análisis de las condiciones en las que se ha desarrollado la formación del profesorado de Secundaria, identificaremos algunos de los problemas y dificultades que se han presentado y, desde la consideración de las características de la docencia en esta etapa educativa y las expectativas depositadas en sus funciones y competencias, perfilaremos algunas de las líneas de pensamiento y de acción que podrían articular una posible hoja de ruta para revisar y diseñar la formación de los docentes de la enseñanza secundaria.

El CAP, una propuesta formativa a prueba de reformas: los discursos y las políticas en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria desde la década de los 70

Difícilmente podremos encontrar un aspecto educativo que haya suscitado un acuerdo tan unánime y que éste sea valorado tan negativamente –desde hace muchos años y desde diversos sectores y ámbitos–, como la formación del profesorado de Secundaria y, especialmente, la preparación psicopedagógica que se viene ofertando para obtener el requerido Certificado de Aptitud Pedagógica. Como ya señalamos:

la situación es tan penosa, incomprensible y deplorable que revisar la formación del profesorado de Secundaria en España supone escribir una crónica de intentos frustrados, desaciertos y concesiones a intereses que, pertrechados desde una visión limitada y desconsiderada de la profesión de la enseñanza y en una tradición anacrónica del rol y la función docente, perpetúan un sistema de formación insuficiente y deficiente que va a resultar insatisfactorio desde su propio planteamiento y rechazable tanto por los escasos logros formativos que puede proporcionar como por su carácter obligatorio sin suscitar mayores expectativas (González Sanmamed, Fuentes y Arza, 2005).

Otros autores se han pronunciado en la misma línea y sus dictámenes son igualmente críticos como se puede apreciar a la luz de los títulos de algunos de los estudios y artículos que se han publicado: La formación del profesorado de Secundaria: un espacio desolado (Yanes, 1998); La formación del profesorado de secundaria: entre la ausencia, el abandono y la desidia (Imbernón, 2000); Las políticas (fallidas) de formación de profesorado de educación secundaria (Puelles, 2003); La profesionalización de los docentes de secundaria o la indiferencia sistemática (Benejam, 2004) y La formación inicial del profesorado de secundaria ¿sigue siendo un tema pendiente? (Imbernón, 2007).

Efectivamente, la formación del profesorado de secundaria arrastra una trayectoria extremadamente deplorable tanto por su permanencia en el tiempo (casi cuarenta años) cuanto por su exigua duración y las calamitosas deficiencias en sus aspectos curriculares, organizativos y de infraestructura. Y esta lamentable situación no sólo es resultado de unas determinadas circunstancias (derivadas de los cambios políticos) que han resultado fatídicas sino, fundamentalmente, por la falta de voluntad de los que han tenido la responsabilidad de diseñar y garantizar la implementación de las propuestas que se han quedado en *intentos fallidos* penosos e irritantes.

La formación que se sigue ofertando en la actualidad a los futuros profesores de Educación Secundaria se ampara en el Decreto 1678/1969 de creación de los Institutos de Ciencias de la Educación y en la Orden que regula las actividades de los ICE (Orden de 8 de julio de 1971). Ambas normativas surgidas a partir de la publicación de la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, que dedica su Título Tercero al profesorado, en el que establece los requisitos de titulación y encarga a los Institutos de Ciencias de la Educación los cursos intensivos de formación pedagógica (en torno a 300 horas que raramente se han cumplido) para los entonces denominados *profesores de bachillerato*.

Tras la aprobación de la LOGSE (Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre) en cuyos artículos 24.2, 28 y 33.1 se refiere a la necesidad de una cualificación pedagógica para impartir la Educación Secundaria, pasarán cinco años hasta la publicación del Real Decreto 1692/1995 de 20 de octubre por el que se regulaba el desarrollo del curso que daría acceso al Certificado de Cualificación Pedagógica (CCP). Después de tan larga espera, la nueva ordenación despertó un gran interés. Se mantiene el modelo de formación consecutivo en el que la formación psicopedagógica se recibe una vez obtenido el correspondiente título tras cursar las diversas especialidades científicas, técnicas o culturales. El currículo formativo se organiza en materias obligatorias generales y específicas (en función de la especialidad), materias optativas y el Prácticum. Los módulos comunes son: Diseño y Desarrollo del currículo, Organización Escolar; Psicología del Desarrollo y de la

Educación; Sociología de la Educación, Teorías e Instituciones Contemporáneas de la Educación; Atención a la Diversidad, Alumnos con Necesidades Educativas Especiales, Tutoría y Orientación Educativa. Se valora positivamente el incremento del número de créditos que hay que cursar (mínimo 60 y máximo 75) y la ampliación del tiempo de formación (un año académico), y aunque sabemos que la cantidad no garantiza la calidad, al menos se establecen condiciones más propicias. En este sentido habría que destacar la atención que se presta al Prácticum y a definir las condiciones técnicas, de infraestructura y recursos que se necesitan. Uno de los aspectos que suscitó cierta polémica fue que la competencia de su organización recaía en la administración educativa que podría establecer los correspondientes convenios con las universidades para su realización.

Diversos autores se han ocupado de analizar las oportunidades que ofrecía la nueva propuesta de formación del profesorado de Secundaria y de sugerir orientaciones para su organización (Cardenoso y Azcárate, 1998; Esteve, 1997; García, 1997; Zabalza, 1998) y, en algunos casos, incluso se han realizado valoraciones de algunas de las escasas experiencias de implantación del Curso de Cualificación Pedagógica que se llevaron a cabo en determinadas universidades (Baena, Ganuza y Marrero, 1998; Casas, 2004; Herrero y Martínez, 2000; Marrero, 2008).

La puesta en marcha del CCP se vio truncada por el cambio político que aconteció tras la celebración de las elecciones generales. Se promueve un nuevo marco legislativo en educación con la publicación de la LOCE (Ley Orgánica de Calidad de la Educación 10/2002, de 23 de diciembre), en la que nuevamente se aborda la temática del profesorado y su formación (concretamente el Art. 58.1 regula la exigencia del denominado Título de Especialización Didáctica). En correspondencia con esta nueva ley se publica el Real Decreto 118/2004 de 23 de enero de 2004 (BOE de 4 de febrero, otra vez más al final de una legislatura) por el que se regula la formación del profesorado de Secundaria y la expedición del Título de Especialización Didáctica (TED). Como rasgos característicos de esta inaplicada propuesta señalaremos la estructura secuenciada en dos años una vez obtenida la titulación académica disciplinar correspondiente. Durante el primer año se debían cursar 48,5 créditos, de materias comunes (25,5 créditos), específicas (12 créditos) y optativas y/o complementarias (11 créditos); y en el segundo, se realizarían las prácticas tuteladas (mínimo tres meses) y 12 créditos formativos, relativos al ejercicio docente y al conocimiento de materias de tipo organizativo y de programación.

El nuevo cambio de gobierno deja en suspenso el desarrollo del TED y será otra ley educativa (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación -LOE-) la que una vez más revise y modifique las características del profesorado de los niveles no universitarios y

establezca las condiciones en las que se organizará su formación y cualificación. Así pues, la publicación de la LOE, contempla en sus artículos 94, 95 y 97 referencias al profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, estableciendo que para el ejercicio de estas profesiones se debe estar en posesión del correspondiente título oficial de Máster (que regulará el Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre). En base a esta normativa se publica la Orden 3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se ordenan los requisitos para la verificación de los citados títulos universitarios para el ejercicio de la profesión docente en los niveles de secundaria y, posteriormente, la Resolución de 17 de diciembre de 2007, de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por la que se disponen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención del citado Máster. En esta regulación se establece una formación de 60 créditos ECTS organizada en tres bloques: Genérico (de 12 créditos, que incluirá los módulos de Aprendizaje y desarrollo de la personalidad, procesos y contextos educativos y sociedad, familia y educación), Específico (de 24 créditos, relativos a los complementos de formación disciplinar, aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes e innovación docente e iniciación a la investigación) y Practicum y Trabajo fin de Máster (16 créditos).

Estas breves referencias legales, aunque seguramente conocidas por todos, no dejan de ser sorprendentes ni, desde luego, preocupantes, y no sólo por lo que han supuesto (fundamentalmente al limitar y restringir la oferta formativa) sino porque el desánimo y el desencanto que han provocado están resultando nefastos para encarar con la suficiente convicción y energía las oportunidades que puede ofrecer el nuevo contexto definido desde el Ministerio de Educación al contemplar y ubicar la formación del profesorado de secundaria bajo el formato definido en los estudios de Máster según la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales adaptadas al Espacio Europeo de Educación Superior y, al mismo tiempo, el reconocimiento de su importancia y sus peculiaridades (al ser valorada la enseñanza en el nivel secundario como profesión regulada).

Unas prácticas formativas controvertidas: desaprender para redefinir la formación del profesorado de Educación Secundaria

Las restricciones de todo tipo (no sólo de tiempo, recursos, infraestructuras, sino también de fundamentación conceptual y justificación pedagógica,...) en las que se ha desarrollado la formación del profesorado de Secundaria desde los años setenta han resultado dañinas y perversas porque más allá de las críticas a las deficiencias constatables y a su interpretación

en el contexto histórico, sociopolítico y administrativo en el que acontecen; se ha extendido la idea de cuestionar y rechazar el todo por una parte, es decir, de negar la necesidad de formación o paradójicamente llegar a afirmar que *dado que es tan mala (poco útil), cuanto menos mejor*. En contra de lo que pudiera esperarse o suponer, hay quienes, en base a las deficiencias de la formación que se ofrece en el CAP, argumentan la conveniencia de suprimir toda formación psicopedagógica y no se sabe si ingenua o malintencionadamente, desacreditan la necesidad de poseer estos saberes o se conforman con la sospecha de que se pueden adquirir en el ejercicio de la práctica por sí misma. Así lo hemos advertido:

Con estas limitaciones, su desarrollo está abocado a una crítica fundamentada que, cuando se realiza sin tener en cuenta las limitaciones de partida, llega a cuestionar la mera existencia de tal periodo formativo y se apela a la bondad del aprendizaje por ensayo y error que muchos docentes han experimentado y consideran de gran valor más allá que las vagas recomendaciones y consejos que se les proponen desde la pedagogía y la psicología que se ofrece en el CAP (González Sanmamed, Fuentes y Arza, 2005).

La prolongación de una propuesta formativa tan limitada y reprobada durante tanto tiempo, así como la lentitud en la elaboración de nuevos proyectos y la incapacidad para implementarlos no ha hecho más que aumentar e intensificar su desprestigio y, en cierta manera, incluso desacreditar o, al menos, desconfiar, de las nuevas propuestas.

Entendemos que la situación de la formación del profesorado de Secundaria merece no sólo una búsqueda de las razones extrínsecas y coyunturales que la han propiciado y alimentado en estas décadas. Más bien consideramos que esta indagación nos puede permitir profundizar en las cuestiones clave de la formación y la profesionalización docente y aprovechar la exploración de la lógica particular para evocar las cuestiones relevantes de los discursos y las prácticas de la formación docente. Preguntarse por la formación que se ofrece a través del CAP nos servirá para ahondar en los ejes conceptuales, programáticos y de intervención que sustentan y articulan cualquier proyecto de formación y, a través de ellos, observar e indagar en las secuencias y en las rupturas que iremos encontrando.

Fractura sociológico-epistemológica: por qué una formación y qué tipo de formación para ser profesor de Educación Secundaria.

Más allá de las circunstancias sociopolíticas en las que ha discurrido el devenir de la formación del profesorado de Secundaria, así como de la manifiesta ausencia de

voluntad y de acierto para plantearla e implementarla; consideramos oportuno adentrarse en la matriz de creencias, supuestos e intereses (tanto declarados como inconscientes) que ha dado cobertura a tales actuaciones y, desde esta perspectiva, indagar en las razones intrínsecas, que subyacen y sustentan las más visibles y observables (como la propia normativa, las respuestas de los agentes sociales y la comunidad educativa, la articulación de determinadas prácticas formativas, etc.). En definitiva, aproximarse a la plataforma teórica de referencia, lo que nos permitirá resituar la discusión en el terreno de la valoración de la enseñanza como profesión y de los mecanismos de aprendizaje y desarrollo profesional docente.

Hay una pregunta básica inicial que puede parecer retórica y de respuesta obvia: ¿es necesaria una formación específica para ser profesor de Secundaria? Cabe esperar una contestación afirmativa con independencia de variables personales, sociológicas, académicas o profesionales; así como un alto grado de acuerdo en considerarla imprescindible, irremplazable y obligatoria. Es de suponer también una notable coincidencia al enumerar y explicar las razones que justifican las demandas de formación inicial para el profesorado de Secundaria. Diversos autores han explicado en detalle los argumentos a favor de la necesidad de una adecuada preparación del profesorado de Secundaria y advertido que ésta debe ser cada vez más amplia y rigurosa no sólo para hacer frente a los cambios acontecidos en la sociedad y en la enseñanza sino por las exigencias de su desempeño y la intensificación y complejidad de las tareas que realizan (Darling-Hammond y Bransford, 2005; Escudero, 2006; Esteve, 2001, 2003; Esteve, Franco y Vera, 1995; Marcelo, 2007; Montero, 2004; Gimeno, 2002).

Las razones esgrimidas obligarían a tomar conciencia de la imprescindible cualificación del profesorado de Secundaria y, más aún, a que ésta sea planificada y desarrollada bajo formatos defendibles desde el punto de vista institucional, académico, curricular y organizativo. Es decir, desde el análisis de la naturaleza de la enseñanza y los procesos de aprendizaje, las decisiones sobre el qué y cómo enseñar y evaluar, el funcionamiento de las instituciones educativas y, en definitiva, sobre las funciones de la educación en nuestra sociedad, resulta indiscutible que se necesitan profesores capaces de afrontar las exigencias que tales decisiones plantean, y de saber moverse en un medio incierto, cambiante, único y conflictivo como el de las aulas y los centros.

En definitiva, examinar qué Educación Secundaria queremos y qué profesorado necesitamos: sin olvidar que entran en juego otros componentes del sistema educativo, pero sin caer, una vez más, en la retórica de la proclamación de la importancia de los docentes sin hacer nada útil para que las declaraciones se concreten en la realidad y se operativicen adecuadamente. El acuerdo unánime en adjudicar al

profesorado un papel clave en el proceso educativo tiene que utilizarse como argumento para reclamar más y mejor formación. Pero al mismo tiempo hay que advertir que esta afirmación no debería emplearse para hacer a cada profesor responsable individual de la situación de la enseñanza porque eso sería ignorar la incidencia de otros componentes y, particularmente, el entramado de condicionantes sociales, académicos y administrativos en los que acontece su desempeño, e incluso cómo alguno de ellos determina la imagen que tiene de su trabajo y el valor que se le adjudica, así como otros aspectos menos evidentes de cara a su socialización y satisfacción profesional.

Reconocer el valor de la formación y adjudicarle una importancia destacada en la mejora de los procesos educativos no puede ocultar la otra cara de la moneda, es decir, admitir que la formación no es la única garantía de buena enseñanza (Bullough, 2000; Romero, Luis, García y Rozada, 2006). No deberíamos pensar en la formación como el talismán bajo cuyo efecto todo se soluciona y funciona adecuadamente y, aunque ello pueda resultar frustrante, no debe suponer una desvalorización de las contribuciones que efectivamente puede promover y de los efectos beneficiosos y satisfactorios que sin duda origina. El poder de la formación es irrenunciable aunque limitado –como lo es el poder de las ideas para dirigir la acción, que será siempre fruto de unas circunstancias y reflejo de una determinada construcción social, histórica y política (Romero, Luis, García y Rozada, 2006)–. No podemos confiar en que la formación, por sí sola, regenere la educación (es necesario revisar, reformar y adecuar otros elementos y las interacciones entre ellos), incluso que los buenos docentes lo sean únicamente por haber recibido una determinada formación (sin el concurso de otros factores) y que sólo de ellos, los buenos profesores, dependa la mejora de la enseñanza y la conquista del objetivo de facilitar la mejor educación para todos. En cualquier caso, la formación inicial únicamente constituye un primer paso en el proceso de aprendizaje y profesionalización que continuará a través de otros mecanismos en el transcurso del desempeño docente (Gimeno, 2005). De ahí que haya que pensarla y diseñarla asumiendo su carácter insuficiente e incompleto (y esto sería así aún en el supuesto ideal de que se pudieran ampliar significativamente los recursos y mejorar las condiciones) y, precisamente por ello, reconocer que durante esta fase deberían tratarse los aprendizajes imprescindibles que necesita un futuro profesor para afrontar las exigencias de la profesión docente y estar entonces mejor preparado para desafiar los problemas y dificultades que se acusan durante el periodo de inducción (Marcelo, 2009). Pero además la relevancia de esta primera etapa formativa se ha visto incrementada al otorgarle un papel decisivo en la configuración de la identidad profesional docente (Bolívar, 2006; Esteve, 2001, 2003).

Hay un total acuerdo en considerar que la enseñanza se ha convertido en una profesión nada fácil, particularmente complicada en la etapa de Educación Secundaria y, muy exigente en los últimos cursos de la escolarización obligatoria, para la que se ha diseñado un currículo comprensivo para enseñar a estudiantes muy heterogéneos (por su procedencia, motivación, interés, capacidad, nivel de aprendizaje, etc.). Es obvio que para ocuparse de la enseñanza en estas condiciones no es suficiente con dominar los contenidos de las materias académicas (aunque sí imprescindible), sino que son necesarios otros saberes y otras competencias específicamente profesionales. Reconocer la especificidad del trabajo docente y sus circunstancias (institucionales, académicas, curriculares y didácticas) en esta etapa educativa, son argumentos potentes para suscribir el imperativo de una formación profesionalizadora. Es decir, la formación debe contemplar el conjunto de actuaciones, destrezas, conocimientos, actitudes y valores ligados a ellas, que constituyen lo específico de ser profesor y, expresan y configuran su profesionalidad (Gimeno, 1993). Así pues, definir el perfil profesional e identificar las características del puesto de trabajo ayudará a perfilar las exigencias en el desempeño docente y, en buena medida, a prever las necesidades formativas derivadas de las condiciones (internas y externas) en las que trabaja el profesorado de Secundaria. Darling-Hammond y Bransford (2005) identifican tres áreas: 1) conocimiento sobre los alumnos, de cómo aprenden y se desarrollan en un contexto social; 2) conocimiento de los contenidos y fines del currículo, a la luz de unos propósitos sociales y 3) conocimiento de la naturaleza de los procesos de enseñanza-aprendizaje y capacidad para ayudar a los alumnos, evaluar sus avances y gestionar el aula de manera estimulante. Por lo tanto, el bagaje formativo que necesita el profesorado de Secundaria incluirá una base de conocimientos específicos sobre la enseñanza no con carácter meramente instrumental sino como esquemas para analizar e interpretar los fenómenos educativos y herramientas para buscar las actuaciones más fundamentadas y viables. La valía, pertinencia, relevancia y significatividad (personal-profesional) de estos conocimientos contribuirá a una mayor responsabilidad sobre el propio proceso de aprendizaje de manera que pueda ser autodirigido y estimulado hacia la configuración de la identidad y el desarrollo profesional docente: es decir, a pensar y comportarse como un profesional de la enseñanza.

Pero además, de manera implícita o explícita, se pide al profesorado que se convierta en un educador, más centrado en facilitar la socialización, la integración y la cohesión de los estudiantes en favor de una sociedad más equitativa, justa y sostenible. La formación tiene que proporcionar a los docentes las herramientas «para hacer frente a los requerimientos de la masificación y democratización de la enseñanza que

exige de nuestros profesores una labor mucho más educativa y mucho menos académica» (Esteve, 2001).

Asumir este reto y suscribir el peso que debe jugar la formación para ayudar a mitigar el descontento y el abandono por parte del profesorado que se siente impotente para afrontar estas exigencias con el pésimo y exiguo bagaje con el que aterriza en los centros y las aulas, implica repensar y reestructurar la formación que se está ofreciendo e idear otro sistema más coherente con los propósitos que se persiguen y con las responsabilidades que se tienen que afrontar. En definitiva, se trata de adjudicar a la formación el papel que se espera y se reclama, tanto a nivel del discurso político como de la práctica, y de orientarla para que pueda responder a tales expectativas. Los análisis son concluyentes al señalar el fracaso del modelo formativo imperante basado en los presupuestos de la racionalidad técnica y desvelar la inadecuación de los sistemas de carácter academicista y tecnológico (González Sanmamed, 1994, 1995).

Las recomendaciones sobre la pertinencia de modelos formativos basados en la práctica y propiciadores de un aprendizaje apoyado en el análisis y la reflexión son abundantes, fundamentadas y consistentes. Los estudios de Schön (1992, 1998) sobre la epistemología de la práctica y las investigaciones sobre el conocimiento práctico docente (Munby, Russell y Martin, 2001), nos pueden orientar para interpretar y proyectar las propuestas formativas desde un nuevo ángulo más próximo a la realidad de los centros y las aulas y, descartando la tendencia normativa en uso (Esteve, 1996), recuperar el valor de la práctica (y los problemas prácticos) como eje motivador y estructurador para el cuestionamiento, la discusión, la indagación y la conceptualización que propiciará la formación. Como ya se ha sugerido: «la materia fundamental que debería alimentar la formación del profesorado es el desarrollo crítico de su propia práctica». (Yanes, 1998, p. 72)

Fractura curricular: qué aprender y cómo aprender a ser profesor de Educación Secundaria

Cualquier debate en torno al conocimiento profesional del docente de Secundaria se enfrenta a una serie de mitos arraigados no sólo en la cultura profesional sino incluso en el imaginario social. Citaremos dos de ellos que nos parecen especialmente significativos a la hora de repensar la formación docente y, más aún, si nos referimos a la

preparación del profesorado de Secundaria. Uno de estos mitos es el que defiende la idea de que *profesor se nace* y con ello se magnifican determinados rasgos de personalidad imprescindibles para el ejercicio de la docencia (que son innatos) y se identifica la vocación como el principal reclamo profesional. Por otra parte, en el segundo mito se reduce la docencia a la tarea de explicar unos contenidos ya establecidos (en los manuales de referencia) y verificar si éstos han sido aprendidos.

Las vivencias fraguadas en las miles de horas que los futuros profesores pasaron en sus pupitres alientan y refuerzan una determinada visión de la profesión en el sentido de privilegiar el peso de los componentes motivacionales y, en particular, sustentar el desempeño docente en determinados rasgos de personalidad, socavando la escasa confianza en los aportes de una formación, incluso la mejor formación que se pudiera ofrecer. Por otro lado, las representaciones de la profesión son sesgadas y se ciñen a lo visible (transmitir conocimientos y calificar), ocultando otras funciones y responsabilidades que ni se perciben ni se intuyen. Con ello se insiste en la necesidad de asegurar los conocimientos de la materia a enseñar y se presume que su transmisión es directa y sencilla y, en todo caso, puede facilitarse a través de ciertos trucos de oficio que se aprenderán con el tiempo y, en caso necesario, por ensayo-error. Se entiende la enseñanza como un oficio cuya esencia se reduce al *saber cómo hacer* (Gimeno, 1993). Se refuerza así la máxima de que aprender a ser profesor es una cuestión de personalidad, de tiempo para adquirir y practicar los trucos del oficio y, sobre todo, de dominio de la materia a enseñar

El aprendizaje por observación, del que nos hemos empapado durante los años de alumno, tiende a reforzar éstas y otras ideas no sólo sobre el desempeño docente, sino acerca de cada uno de los componentes de la escolarización de manera que tanto los escenarios como los actores y las obras que representan a fuerza de repetidas y extendidas se convierten en normales y familiares. Lo cotidiano se alimenta desde las razones de lo posible y éste acaba por aceptarse como lo adecuado (bien sea por argumentos estratégicos o incluso bajo justificaciones ideológicas). Así, «la cultura escolar que enmarca la socialización (...), hondamente estructurada, también estructura, pues genera maneras de pensar, ver y actuar». (Romero, Luis, García y Rozada, 2006)

Los estudios sobre la socialización profesional han ejemplificado cómo el aprendizaje profesional docente se inicia desde los primeros contactos con el sistema educativo y continúa a lo largo de toda la experiencia escolar, y va configurando una suerte de conocimiento vulgar cimentado en lo vivido y articulado en base a imágenes, creencias, intuiciones y expectativas sobre los diversos elementos del entramado institucional, curricular y profesional (Bullough, 2000). Tanto la concepción de sí mismos como

docentes y de los alumnos como aprendices, las asunciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, la valoración de los contenidos, o la percepción de los condicionantes de la enseñanza, se aprenden de manera espontánea, tácita y, generalmente, inconsciente. Sin embargo, la adquisición casual contrasta con la firmeza y resistencia que suelen mostrar tales aprendizajes, difícilmente derribados –ni siquiera removidos por la formación inicial–, sobre todo, si ésta es tan escasa, limitada y superficial como la que se ofrece a los futuros profesores de Secundaria.

Estas creencias proporcionan una cierta seguridad al futuro profesor –y una indiferencia por los aportes de la formación psicopedagógica– que bajo el supuesto de que *enseñar no es difícil* se enfrenta a sus primeras experiencias con la preocupación centrada en el dominio de los contenidos que tendrá que explicar y con la incertidumbre de «probarse a sí mismos como personas capaces de interactuar con los estudiantes y de llevar una clase». En cuanto a los contenidos a enseñar (que no se cuestionan ni se discuten a no ser porque les parecen escasos y limitados), esperan que los alumnos les atiendan cuando explican y dan por supuesto que el interés por aprender va implícito en el saber por sí mismo y más en un área de conocimiento tan importante como la que ellos han estudiado y a la que han dedicado tantos años de su vida. En caso de dificultades hay dos recursos de los que valerse: contra la falta de atención está la autoridad que como profesor suponen adquirir en el ejercicio de dicho rol, y cuando los alumnos no entienden, la solución será explicar más despacio, con un lenguaje más asequible y desmenuzando cada concepto y sus relaciones. Si aún así la clase no funciona, las justificaciones suelen derivarse hacia la pérdida de confianza en sí mismo para ejercer esta profesión o a culpabilizar a los estudiantes, al sistema escolar y a la sociedad como responsables de los graves problemas que presentan las aulas y los centros en la actualidad. En algunos casos se mira hacia la formación y se reclaman respuestas que pocas veces pueden satisfacerse, tanto por la dificultad de dar cobertura puntual a las casuísticas que acontecen como por la imposibilidad de que la teoría pueda ser aplicada para resolver los problemas de la práctica como se postulaba desde el modelo de racionalidad técnica (González Sanmamed, 1995). Se confirma así el rechazo de la teoría –la pedagogía– por resultar inservible e inútil.

Así se va fraguando otro de los mitos característicos del aprendizaje de la enseñanza: aprender a ser profesor consiste en apropiarse de *recetas* que funcionen. El profesor, sobre todo en sus primeras experiencias docentes, se encuentra atrapado entre la socialización y el academicismo. Ninguno de estos resortes le ofrece ni la preparación ni la convicción que necesita. Algunas de las expresiones que han reflejado los estudiantes del CAP de la Universidad de A Coruña en las sesiones de seguimiento

de la fase de Prácticas y en las Memorias son muy significativas al respecto (Arza, González Sanmamed y Sánchez, 2003; González Sanmamed, Fuentes y Arza, 2005). Se sienten confusos («con lo fácil que parecía enseñar y lo que cuesta que aprendan»), perplejos («me gustaría referirme a la diferencia que supone sentarse detrás de la mesa del profesor, sobre todo tras la serie de años que llevo haciéndolo delante de esa mesa...») y desorientados («Fui en exceso teórico y dogmático. Los alumnos perdieron en ocasiones la atención... Me he encontrado con serios problemas sobre todo en relación con la metodología a aplicar, la motivación, o el cómo enfrentarme y comportarme ante ciertos roles asumidos en el aula»). Pero, a veces, en estas situaciones tan desafiantes personal y profesionalmente es cuando algunos toman conciencia de sus carencias formativas y de la necesidad de mejorar y ampliar la formación de base y la conciencia de su rol profesional: «Me estoy dando cuenta de lo difícil que es la profesión de profesor. Cómo poder llegar a unos alumnos muy diferentes, variados, y cómo intentar motivarles»; «es más difícil de lo que yo pensaba, ya que como alumno lo veía todo muy fácil: el profesor tiene que estar preparado».

En ocasiones estas primeras experiencias como docentes se plantean y vivencian como un pequeño desvío en la orientación de la carrera que se ha elegido originalmente y para abrir una posibilidad laboral en un momento especialmente crítico. El choque con la realidad y los desajustes que ello ocasiona les reconduce a su esfera profesional original. La enseñanza aparece como una opción de segundo nivel, desdibujada como profesión en comparación con las otras opciones vinculadas a su titulación académica, de menor prestigio y salario, incierta en cuanto a la capacitación que requiere y a los mecanismos para adquirirla y más exigente a nivel personal (afectivo y emocional) y relacional (interacción y colaboración).

Tener en cuenta los mecanismos de socialización y aprendizaje profesional, y su influencia en la configuración de la profesionalidad docente implica organizar una formación desde la que se cuestionen los supuestos y mitos que subyacen a cualquier pensamiento y acción docente: identificar los contextos en los que surgen y desde los que se proyectan, provocar su desafío tanto conceptual como en la práctica, ayudando a buscar alternativas a través de la confrontación colectiva para tomar conciencia de las circunstancias en las que acontece la tarea docente y equiparse para hacerles frente. La formación no puede presentarse al margen del pensamiento empírico del futuro profesor porque esto la condena al fracaso y, por tanto, al olvido y al rechazo. Una forma de superar estas limitaciones sería provocando un conflicto cognitivo que enfrente las ideas previas personales fuertemente enraizadas con los nuevos conocimientos que emergen de las experiencias fundamentadas y organizadas sistemáticamente desde las instituciones de formación

docente. Este proceso se sustenta y se dirige a través de mecanismos de cuestionamiento e interpretación de las situaciones educativas (preguntándose qué está pasando y por qué está sucediendo) para, tras identificar las limitaciones y barreras que atenazan la actividad educativa, comprender el problema y buscar alternativas de acción viables y sostenibles. Dicho proceso constituye no sólo una secuencia de aprendizaje sino, sobre todo, una guía para encuadrar y orientar la futura actuación docente aprovechando la indagación y la reflexión como instrumentos de formación y desarrollo profesional. Teniendo presente que «la formación ha de dar respuestas a cómo hacer las cosas, pero también a qué cosas pueden hacerse, deben ser hechas y por qué». (Escudero, 2006, p. 45)

Fractura organizativa: infraestructuras y recursos

Como ya comentamos, la tradición y las estructuras mantienen un sistema de formación insostenible tanto desde el punto de vista de su fundamentación teórica como desde su contrastado fracaso en la práctica. Así pues, uno de los desafíos estará en superar las ataduras institucionales, académicas, culturales y profesionales que constriñen y hasta parece que repelen cualquier atisbo de revisión. El sistema de formación se ha *naturalizado* y no sólo es difícil romper con la inercia y el status quo establecido, sino que, cualquier nueva propuesta va a ser cuestionada bajo la sospecha de especulativa, idealista e irreal. Entendemos que:

una vez realizado un diagnóstico adecuado, la decisión sobre lo que hay que cambiar representa una opción de valor; y tomar conciencia de los pasos a dar para cambiarlo supondrá, además de una opción de valor, también una decisión claramente estratégica. (Escudero, 1990, p. 26)

Y refiriéndonos a la estrategia, una de las cuestiones que habría que preguntarse en el momento actual de planificación de las nuevas propuestas formativas definidas en la normativa de Máster de Secundaria es si *el tablero de juego* de la formación del profesorado de secundaria dispone en la actualidad de las piezas clave para que se pueda afrontar la partida con unas mínimas garantías de éxito en cuanto a itinerario, instituciones, recursos y agentes.

Es probable que surjan algunos problemas de tipo *institucional* (en cuanto a las responsabilidades compartidas-repartidas entre la Administración Educativa

Autonómica y las universidades: cada una con sus lógicas de pensamiento y de acción, sus intereses y necesidades), que pueden derivar en dificultades de carácter *administrativo* en función de la adjudicación de competencias y responsabilidades, así como de la gestión de los procesos burocráticos y de certificación. Los conflictos de índole *organizativa* pueden ser importantes en la medida en que se necesita coordinar el desarrollo del proceso formativo en varios centros universitarios (entre las diversas facultades en las que se imparten los diversos módulos formativos) y con los centros de secundaria que colaboran en el desarrollo del prácticum. Las fracturas, divergencias y desavenencias pueden ser múltiples: las diferencias en cuanto a estatus, poder o cultura son sustantivas tanto si miramos a las organizaciones como a los profesionales que en ellas trabajan. Sus distancias en cuanto a concepciones y prácticas son manifiestas. La presumible ausencia de un marco conceptual de referencia común y la fragilidad de la voluntad por manifestarlo y consensuarlo puede suscitar múltiples fricciones. Los rituales de funcionamiento y otras manifestaciones de las respectivas culturas serán focos de discrepancia difíciles de desvelar y neutralizar. No quisiéramos resultar pesimistas por dibujar un panorama tan sombrío y desesperanzador, pero nos parece prudente advertir sobre estos peligros para prevenir las contrariedades e infortunios.

¿Hay motivos para la esperanza?: desafíos y compromisos en un contexto problemático

Reclamar una buena educación para todos constituye una legítima y deseada aspiración para todos aquellos que buscan y trabajan por la justicia, la equidad y el desarrollo sostenible en nuestra sociedad. Como ha señalado Escudero (2006) este propósito es el que ha guiado (al menos en los discursos) los movimientos de reforma escolar que se han desarrollado tanto a nivel nacional como internacional y dado nombre a proyectos como el promovido por la UNESCO. Esta es también la idea que enfatizan diversos autores al reclamar el derecho a recibir la mejor educación (Darling-Hammond y Bransford, 2005), es decir, asegurarse de que al frente de cada aula esté un buen profesor o profesora. Dicha preocupación se pone de manifiesto en el Informe de la OCDE (2005) publicado bajo el título: el papel crucial del profesorado: atraer, capacitar y conservar profesores eficientes. En los profesores y su formación confluyen nuevamente los esfuerzos y las expectativas de una buena enseñanza.

Bajo el propósito de que la formación contribuya a preparar a los profesores que se necesitan y desde la consideración de las recomendaciones de los estudios sobre socialización y aprendizaje profesional docente, nos parece de interés tener en cuenta las siguientes orientaciones:

- Revisar y acomodar los aprendizajes disciplinares (científicos, culturales y técnicos) al menos desde dos ópticas. Por una parte, valorando su pertinencia y cuestionando la visión que representan del mundo y la civilización, y la legitimación que realizan de unas determinadas formas de saber, de organizar el conocimiento, de investigarlo y difundirlo. Pero además, desde el enfoque de la formación por competencias que se postula en el currículo oficial de la enseñanza Secundaria, convendría analizar y vislumbrar cómo pueden desarrollarse desde los saberes disciplinares y qué aportaciones pueden esperarse de cada uno de los ámbitos de especialización que se han cursado en la formación previa de grado en las correspondientes facultades.
- Equilibrar e integrar los aprendizajes de los contenidos científico-culturales y los psicopedagógicos, no sólo a través de los módulos de didáctica específica, sino a lo largo de todo el itinerario formativo al consensuar un marco referencial desde el que se proyecte y vertebre cada una de las aportaciones. Dicho marco referencial podría articularse a partir de los siguientes propósitos:
 - Preparar para el ejercicio de la docencia en las condiciones en las que ésta acontece en la actualidad atendiendo, por ejemplo, a los roles docentes que especifica la propia LOE en su art. 91.
 - Dirigir la formación no sólo para saber organizar la enseñanza sino para interpretarla, explicarla y comprenderla. Es decir, ofrecer las herramientas conceptuales y de acción que permitan cuestionar, indagar y verificar los fenómenos educativos y las posibilidades de intervención en contextos problemáticos y cambiantes.
 - Superar la visión del profesor como transmisor de conocimientos y avanzar hacia el rol de facilitador-orientador de los aprendizajes, de manera que se desarrollen procesos cognitivos de alto nivel y se favorezca la comprensión crítica del mundo natural y social actual y del pasado
 - Asumir el perfil de profesor como educador, comprometido con su profesión y con una labor no sólo transmisora sino dirigida al logro de una formación integral de los estudiantes de cara a su desarrollo intelectual, cívico, afectivo y moral y a su inserción social y laboral.

- Analizar la cultura profesional docente, identificando sus rituales, imágenes y formatos implícitos y explícitos, de manera que se puedan desvelar los supuestos en los que se asienta y legítima, dando paso a vías de cuestionamiento y de renovación en función de las variables del contexto, tanto interno como externo.
 - Entender la labor docente más allá de una tarea individual y estar preparado para el trabajo colaborativo tanto a nivel de centro como en relación con el entorno.
 - Superar la visión de la docencia como una actividad instrumental y técnica, y capacitarse para entenderla y desarrollarla como un proceso de investigación en el sentido tanto epistemológico como metodológico.
 - Proporcionar los resortes necesarios para configurar una identidad profesional docente que permita saber ser y estar, y saber evolucionar en un proceso de búsqueda continuo y enriquecedor.
- La formación debería ofrecer también oportunidades para el desarrollo y el disfrute de otras manifestaciones de la cultura de manera que se estimulen y amplíen los horizontes del profesorado y el cultivo de sus emociones y sentimientos.

No hay decisiones simples cuando los asuntos son complejos. Incluso, es preciso estar prevenidos sobre las trampas de las soluciones simples y, mucho más, respecto a las propuestas avaladas por una tradición que por repetida se ha convertido en incuestionable y supuestamente apropiada porque nadie la ha cambiado. En un contexto de incertidumbre como el que caracteriza actualmente los temas sociales en general y educativos en particular, y con los más de treinta años de un esquema formativo escaso y deficiente, la búsqueda de alternativas es tan necesaria y urgente como difícil y problemática.

Referencias bibliográficas

ARZA, N., GONZÁLEZ SANMAMED, M. Y SÁNCHEZ, A. (2005). Aprender de la práctica: una reflexión desde el análisis de las Memorias de Prácticas del CAP. En L. IGLESIAS et al. (Eds.), *El practicum como compromiso institucional* (pp. 247-257). Santiago de Compostela: Imprenta Universitaria.

- BAENA, M. D., GANUZA, C. Y MARRERO, J. (1998). El curso de cualificación pedagógica: una oportunidad para repensar la formación inicial del profesorado de secundaria. En J. DOMINGO et al. (Eds.), *Formación y desarrollo de los profesores de Educación Secundaria en el marco curricular de la reforma* (pp. 65-70). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- BENEJAM, P. (2004). La profesionalización de los docentes de secundaria o la indiferencia sistemática. *Iber*, 42, 44-56.
- BOLÍVAR, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Aljibe.
- BULLOUGH, R. (2000). Convertirse en profesor: a persona y la localización social de la formación del profesorado. En BIDDLE, B., Th. GOOD Y I. GOODSON (Eds.), *La enseñanza y los profesores I. La tarea de enseñar*. Barcelona: Paidós.
- CARDEÑO, J. M. Y AZCÁRATE, P. (1998). La formación inicial del profesorado de secundaria: orientaciones para el CCP desde una didáctica específica. En J. DOMINGO ET AL. (Eds.), *Formación y desarrollo de los profesores de Educación Secundaria en el marco curricular de la reforma* (pp. 98-105). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- CASAS, M. (2004). La formación del profesorado diseñada por la LOGSE. Experiencias formativas de geografía e historia a través de los CCP experimentales. *Iber*, 42, 57-67.
- DARLING-HAMMOND, L. Y BRANSFORD, J. (Eds.) (2005). *Preparing Teachers for a Changing World: What Teacher Should Learn and Be Able to Do*. New Jersey: Jossey Bass.
- ESCUDERO, J. M. (1990). Reforma educativa y formación del profesorado: los retos para las escuelas de formación de profesores. *Publicaciones*, 18, 7-31
- (2006). La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación para todos. En J. M. ESCUDERO Y A. LUIS (Eds). *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 21-54). Barcelona: Octaedro.
- ESTEVE, J. M. (1996). La formación del profesorado de secundaria: antecedentes, situación actual y prospectiva. En T. MARÍN, M. ARAGÓN Y C. NAVARRO (Coord.), *Formación de profesores y educación social* (pp. 51-86). Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria: una reflexión sobre el curso de cualificación pedagógica*. Barcelona: Ariel.
- (2001). El profesorado de secundaria: hacia un nuevo perfil profesional para enfrentar los problemas de la educación contemporánea. *Fuentes: revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 3, 15-42

- (2003). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- ESTEVE, J. M., FRANCO, S. Y VERA, J. (1995). *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona: Arthropos.
- GIMENO, J. (1993). Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores. En F. IMBERNÓN (Coord.), *La formación permanente del profesorado en los países de la CEE* (pp. 53-92). Barcelona: ICE-HORSORI.
- (2002). El futuro de la educación desde su controvertido presente. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 271-292.
- GONZÁLEZ SANMAMED, M. (1994). *Aprender a enseñar: Mitos y realidades*. A Coruña: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- (1995). *Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona: PPU.
- GONZÁLEZ SANMAMED, M., FUENTES, E. Y ARZA, N. (2005). Las prácticas del CAP desde la perspectiva del alumnado. En M. RAPOSO ET AL. (Coords.), *El practicum en el nuevo contexto del Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 489-500). Santiago de Compostela: Imprenta Universitaria.
- HERRERO, H. Y MARTÍNEZ, J. M. (2000). La formación inicial del profesorado de secundaria. El CCP: una experiencia del Departamento de DCS de la universidad de Valladolid. En J. PAGÉS, J. ESTEPA Y G. TRAVÉ (Eds.), *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales* (pp. 597-615). Huelva: Universidad de Huelva.
- IMBERNÓN, F. (2000). La formación del profesorado de secundaria: entre la ausencia, el abandono y la desidia. *Cuadernos de Pedagogía*, 296, 81-85.
- (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria ¿sigue siendo un tema pendiente? *Aula de Innovación Educativa*, 161, 5-6.
- MARCELO, C. (2007). La formación docente en la sociedad del conocimiento y la información: avances y temas pendientes. *Comunicación y Pedagogía: nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 218, 52-62.
- (2009) (Coord.). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.
- MARRERO, J. (2008). Lecciones aprendidas de la experiencia del Curso de Cualificación Pedagógica (CCP) en la universidad de La Laguna (1995-2008). *Monográficos Escuela*, 21-22
- MONTERO, L. (2004). La formación del profesorado: de hoy y para mañana. En J. LÓPEZ, M. SÁNCHEZ Y P. MURILLO (Eds.), *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad* (pp. 158-169). Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

- MUNBY, H., RUSSELL, T. Y MARTIN, A. (2001). Teachers' knowledge and How it Develops. En V. RICHARDSON (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. Washington: American Educational Research Association.
- PUELLES, M. (2003). Las políticas del profesorado en España. En M.C. BENSO Y M. C. PEREIRA (Coords.), *El profesorado de enseñanza secundaria. Retos ante el nuevo milenio* (pp. 17-38). Ourense: Auria.
- ROMERO, J., LUIS, A., GARCÍA, F.F. Y ROZADA, J. M. (2006). Formación crítica del profesorado y profesionalidad democrática. *Conciencia social*, 10, 13-68.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.
- (1998). *El profesional: como piensan los profesionales cuando actúan*. Madrid: Paidós.
- YANES, J. (1998). La formación del profesorado de Secundaria: un espacio desolado. *Revista de Educación*, 317, 65-80.
- ZABALZA, M.A. (1998). La formación inicial del profesorado de secundaria. En M. FERNÁNDEZ CRUZ Y C. MORAL (Eds.), *Formación y desarrollo de los profesores de Educación Secundaria en el marco curricular de la reforma* (pp. 161-192). Granada: Grupo Editorial Universitario.

Fuentes electrónicas

- GARCÍA, A. (1997). Curso de cualificación pedagógica. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 1(0). Recuperado el 23 de diciembre de 2008 de: <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/edsecund.htm>
- GIMENO, J. (2005). Las bases para la formación inicial del profesorado de educación secundaria. Jornadas El protagonismo del profesorado: experiencias de aula y propuestas para su formación, Madrid, 25-27 octubre 2005. Recuperado el 13 de diciembre de 2008 de: <http://www.mepsyd.es/cesces/seminario-2005/eso-mesa-especialistas.pdf>

Dirección de contacto: Mercedes González Sanmamed. Universidade de A Coruña. Facultade de Ciencias da Educación. Departamento de Pedagogía e Didáctica. Facultade de Ciencias da Educación. Campus de Elviña, s/n. 15071 A Coruña, España. E-mail: mercedes@udc.es

La formación del profesorado de Educación Secundaria: contenidos y aprendizajes docentes

Secondary Education Teacher Training: teaching content and teacher's learning

Juan M. Escudero Muñoz

Universidad de Murcia. Facultad de Educación. Área de Didáctica y Organización Escolar. Murcia, España.

Resumen

Este artículo analiza los contenidos y aprendizajes docentes que la formación del profesorado de educación secundaria ha de trabajar y desarrollar en el contexto del sistema educativo español. En primer lugar se reclama que es preciso tomar en consideración algunas características estructurales y organizativas del puesto de trabajo docente en esta etapa escolar que es singularmente compleja para el profesorado y una fuente de malestar y crisis de identidad. Se advierte que hay una fractura importante entre el currículo oficial y los objetivos de aprendizaje ambiciosos que propone y la realidad reflejada en indicadores relativos a repetición, abandonos y bajos resultados de aprendizaje. En el segundo, se analizan diversas cuestiones sobre los contenidos y los aprendizajes docentes, constatando que hay un grado importante de consenso respecto a los diversos contenidos que han de componer los programas de formación, así como las capacidades o competencias que debieran ser desarrolladas en la formación inicial y continuada. Se presentan y analizan dos ejemplos de programas de formación, siendo uno de ellos el nuevo máster español, y son valorados atendiendo al grado de integración y coherencia de los contenidos y los aprendizajes docentes que han de ser desarrollados. Finalmente, se propone una perspectiva ética sobre la profesión docente y la formación. Se argumenta la necesidad de conectarlas con la justicia social, la equidad y una democratización efectiva del derecho a la educación, la crítica, el cuidado, la profesionalidad y la noción de comunidad democrática. Tomando como referencia cada uno de esos referentes, se aboga por la necesidad de incluir y trabajar en la formación del profesorado un determinado tipo de valores y principios, conocimientos, capacidades y compromisos éticos

con la profesión y el aprendizaje de todos los estudiantes. El texto termina planteando algunas implicaciones para las instituciones de formación y los formadores de profesores.

Palabras claves: formación del profesorado de educación secundaria, contenidos y capacidades de la formación, valoración de programas de formación, marcos éticos de referencia (justicia social y equidad, crítica, cuidado, profesionalizaciones, comunidad democrática) sobre el profesorado y la formación.

Abstract

The article analyses the contents and capacities that secondary school teacher education programs should work out and develop in the context of the Spanish educational system. Firstly, for the teacher education was responsive, is claimed, on the one hand, the need of taking into account some structural and organizational characteristics of the teachers working in this educational level, singularly diversified, complex and linked to burnout and well documented identity professional crisis; on the other, is outlined the gap between the curricular official finalities and high expectations related to student learning and the real Spanish indicators on school repetition, absenteeism and educational exclusion demanding effective improvement in the next future. Secondly, some issues concerning the contents and teachers' learning (competencies) of teacher education are summarized. In theory is common one quite extended agreement about the different contents and capacities that the teacher education programs have to consider and develop, but in fact the problems often spring in policy and practices considering the quality, integration and coherence between knowledge, capacities, values and principles. Two particular teacher education programs, being one of them the new teacher education Master, are presented and evaluated in order to clarify some issues related to the theory and practice relationship. Finally one ethic perspective about teacher profession and teacher education is justified and explained, showing its connexion to social justice, equity and a effective democratisation of the education as a human right, to the ethic of the critic, of caring, of teachers professionalism and of the school as a democratic community. This general framework could be worked out in order to clarify the integration and coherence between corresponding knowledge, capacities, dispositions and values of the secondary school initial and in-service teacher education programs. Some implications are outlined also for the teacher education institutions and the teachers of teachers.

Key words: secondary school teacher education, contents and capacities of teacher education programs, evaluation of two teacher education programs, ethical framework (social justice and equity, critic, caring, professionalism, democratic community) for teacher and teacher education.

Es prácticamente unánime la afirmación de que la formación inicial y el aprendizaje de la profesión docente es, dentro de otros factores, uno de los más decisivos en la

mejora de la educación y de los aprendizajes de los estudiantes. La calidad de un sistema educativo, se concluye en un informe internacional reciente (Barber y Mourshed, 2007), no excede la calidad de su profesorado. Aunque a la formación continua le queda camino por recorrer, la del profesorado de este tramo escolar reviste especial urgencia. El CAP (Certificado de Aptitud Pedagógica), que procede de la LGE (Ley General de Educación, 1970), se ha mantenido más tiempo del debido contra viento y marea; ya era hora de acometer algún cambio en este ámbito.

Nos encontramos en el empeño de diseñar el nuevo Máster de Profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, regulado por la Orden ECI/3858/2007 de 27 de diciembre (BOE, 29 de diciembre de 2007). Al lado de otras muchas cuestiones que podrían abordarse, van a centrar mi atención los contenidos de la formación y los aprendizajes que los docentes habrían de desarrollar. El texto está organizado en tres apartados. En el primero de ellos, se hace un ligero análisis de la educación y se destacarán algunos asuntos de los que la formación habría de hacerse cargo. En el segundo, se ofrece una primera lectura de los contenidos y aprendizajes docentes y se presentan y comentan las directrices del máster y de un ejemplo seleccionado del panorama internacional. En el tercero, se expone una determinada perspectiva ética sobre la educación y la formación. Nos servirá de referencia para formular algunas propuestas que finalizaremos con unos breves apuntes sobre los procesos de la formación del profesorado, sus formadores y los centros encargados de esta tarea.

La Educación Secundaria como contexto y texto de la formación del profesorado

La Educación Secundaria es un nivel educativo complejo que está reclamando una atención creciente dentro de la que la formación del profesorado ocupa un lugar destacado (World Bank, 2005; Moreno, 2006; Esteve, 2006). En nuestro país, su organización vigente tiene una corta historia, poco más de una década, pero ha sido suficiente para percatarnos de sus dificultades y problemas. Por turbulencias políticas y educativas no nació con buen pie, su primeros pasos fueron titubeantes y contradictorios (Escudero, 2002). El paso del tiempo no ha contribuido precisamente a despejar interrogantes ni a disponer las condiciones precisas. Una muestra, entre otras, es el descuido de la formación inicial de su profesorado. Se ha denunciado, en términos organizativos y pedagógicos, el carácter híbrido de su etapa insignia, la Educación

Secundaria Obligatoria -ESO- (Viñao, 2001), se ha documentado la crisis y el malestar docente (Bolívar, 2006) y se ha estudiado algunos de los aspectos, muchos problemáticos, de la formación del profesorado (González Vallinas, Oterino y San Fabián, 2007).

La Educación Secundaria ha logrado una mayor democratización en el acceso a sus estudios, pero, como tantas veces ha ocurrido, una cosa es instaurar una nueva estructura organizativa y un currículo y otra, bien diferentes y mucho más conflictiva, crear la cultura pedagógica y profesional acorde. La cultura y los modos de hacer heredados o sobrevenidos en lo organizativo y en lo pedagógico tuvieron, desde el principio, serias dificultades para hacerse al mismo tiempo con una nueva filosofía, unas condiciones de trabajo y bastantes desafíos que a cualquiera que lo conozca le dejarían muy impactado. La recién estrenada película francesa «La clase» es un buen ejemplo cinematográfico de lo que estoy sugiriendo.

Los centros y la Educación Secundaria representan un contexto de trabajo docente especialmente complejo

Este tipo de centros contienen una estructura y organización muy heterogéneas. Albergan la ESO, no siempre bien transitada desde Educación Primaria, y el Bachillerato. Aunque su currículo y alumnado es diferente, el profesorado, en la mayoría de los casos, imparte docencia simultáneamente en ambas etapas. Ello representa un puesto de trabajo docente complicado, pues exige una capacidad de flexibilidad y adaptación considerable. Además, la tendencia creciente a crear diversos programas para el alumnado con dificultades, se traduce en que una parte del profesorado complete su dedicación horaria en un abanico de ellos, desde los programas de Diversificación Curricular a grupos de apoyo, refuerzo o con otras denominaciones (para una muestra del panorama en la Región de Murcia, puede verse Rodríguez, Méndez y González, 2008). En bastantes centros de secundaria se han creados medidas todavía más especiales, como aulas taller y de acogida o de educación compensatoria. Además de los departamentos didácticos existe el departamento de orientación, así como los docentes que forman parte del equipo de dirección de los centros. Se trata pues, de una estructura laboral muy variada, enorme en ocasiones, donde a la variedad de profesionales hay que añadir la enorme heterogeneidad del alumnado que cada mañana cruza las puertas cargados con mochilas muy dispares.

En esa estructura, puede que el puesto de trabajo docente no sólo esté afectado de una ampliación e intensificación de las tareas (Montero, 2006), sino también de una amplia

diversidad en titulación, ideas sobre la profesión, cultura profesional y actitudes entre quienes trabajan dentro de ella. Hay serias dudas de que reúna las condiciones convenientes para un buen ejercicio de la docencia, la creación y el desarrollo de proyectos pedagógicos bien armados, un buen desarrollo y vivencia de la profesión. Para los estudiantes, el horario de clases diarias dista de estar bajo los criterios de la racionalidad. Para el profesorado, la estructura departamental, que ciertamente constituye un espacio de socialización y organización de la enseñanza, no representa precisamente la mejor estructura para facilitar la coordinación horizontal del trabajo con el alumnado (González, 2004).

Una Educación Secundaria con objetivos ambiciosos, pero también con algunas realidades prosaicas

El currículo de secundaria, aunque con las peculiaridades de su etapa obligatoria y del bachillerato, soporta una tensión notable entre, de un lado, la ambición democrática de elevar los niveles de formación de toda la población y, de otro, su cultura hereda o sobrevenida, como decíamos antes, no especialmente dispuesta para una meta tan excelsa.

Basta echarle un vistazo a la actual LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE: 04/05/2006), para percatarse de buenos y ambiciosos propósitos en lo que se refiere al tipo de aprendizajes que los estudiantes habrían de ir alcanzando, tanto en la ESO como en el Bachillerato. Todos apuntan al desarrollo de la comprensión, la capacidad de relacionar los conocimientos, el desarrollo de hábitos intelectuales, el cultivo de habilidades superiores de pensamiento, el aprender a aprender, así como a la construcción activa del conocimiento y la elaboración de proyectos de investigación por parte del alumnado, utilizando herramientas de acceso, selección, organización y comunicación de la información. Se insiste en que es preciso relacionar los contenidos escolares con la vida cotidiana y la resolución de problemas, así como el cultivo de la disposición a explorar, tomar iniciativas, asumir riesgos y persistir con responsabilidad en el propio aprendizaje. De alguna manera, ese es el mensaje de fondo al introducir las competencias básicas del currículo, donde se reclama, además, la necesidad de adoptar una visión integral del currículo y los aprendizajes, debiendo prestar atención no sólo al desarrollo intelectual, sino también al personal, así como a la formación de una ciudadanía responsable, con capacidad de defender derechos y asumir responsabilidades que son imprescindibles para la buena vida en sociedad.

Como es bien sabido las grandes finalidades establecidas en las leyes tienen escaso poder de transformar ideas y prácticas. La realidad de los hechos, aunque dentro de muchas diferencias entre materias y profesores, indica que sigue dominando un modelo de currículo disciplinar, recargado, acumulativo y fragmentario, así como metodologías pedagógicas constreñidas no sólo por tiempos como los referidos más arriba, sino también por modos de pensar y encarar la enseñanza y la evaluación, que poco tienen que ver con el aprendizaje con sentido y la enseñanza necesaria para organizar bien las cabezas y desarrollar la pasión por el conocimiento (ver, por ejemplo, para el caso de la enseñanza de la Historia: Merchán, 2005).

En relación con el rendimiento escolar en secundaria, las estadísticas siguen ofreciendo datos preocupantes: nuestras tasas de idoneidad y repetición, desenganche escolar, absentismo y abandono prematuro sin la graduación correspondiente a la educación obligatoria, nos sitúa en puestos muy rezagados en comparación con la mayoría de los países de nuestro entorno europeo. Estamos alejados de la *Agenda de Lisboa* (2000) en la que se marcó el objetivo de reducir la tasa del fracaso en secundaria obligatoria al 10% de la población escolar (nos encontramos alrededor del 30%). Tampoco vamos bien respecto al de lograr que al menos el 85% de todos nuestros jóvenes, entre los dieciocho y veinte años, alcancen el Título de Bachillerato o un nivel de formación equivalente. Una investigación de J. Calero (2006) sobre la equidad de la educación en nuestro país muestra datos nada reconfortantes. Las probabilidades de acceso al bachillerato entre los nacidos en los primeros años setenta comparados con los que lo hicieron una década después, no sólo no han variado, sino que muestran un ligero descenso y, además, siguen estando muy marcadas por factores extraescolares como son el nivel profesional de la familia y el nivel de estudios de las madres.

No sería procedente, sólo por completar algo más el cuadro, no hacer alguna mención al profesorado. Sin ninguna pretensión de establecer generalizaciones indebidas, es algo más que anecdótico el hecho de que haya sido precisamente la actual Educación Secundaria desde donde se han lanzado las voces más desgarradas de malestar docente. Se han escrito algunos libros que hablan de la ESO como un infierno donde se queman muchos docentes, o se han divulgado «panfletos antipedagógicos» en los que muchos, no todos por fortuna, dicen verse reflejados. La crisis de identidad docente en secundaria es otra muestra más de por qué y cómo el profesorado interpreta y vive, que se le han cambiado los papeles y que tiene serias dificultades para interpretar el que la Administración por un lado, el alumnado y la sociedad, por otro, le piden que interprete (Bolívar, 2004, 2006). Es difícil establecer relaciones precisas entre todo ello y la formación del profesorado, pero, ahora que estamos en una nueva etapa, habrá que tenerlo en cuenta.

Los contenidos de la formación y el aprendizaje de la profesión

Los contenidos con los que se prepara al profesorado, los aprendizajes que logran con la formación y las oportunidades y condiciones con que cuentan para ir desarrollando sus concepciones y capacidades (metodologías y actividades, etc.), son tres componentes esenciales de cualquier plan de formación (Cochran Smith, Zeichner y Fries, 2006; Esteve, 2001, 2006; Marcelo, 2005).

En lo que se refiere a los contenidos de la formación docente, y en particular del profesorado de Educación Secundaria, hay un cierto consenso en que se han de incluir diferentes ámbitos del conocimiento, por sus contribuciones a la comprensión de la enseñanza y el desarrollo de diversas capacidades requeridas por las tareas y responsabilidades docentes. Más allá de ese acuerdo de partida, aparecen todo tipo de bifurcaciones, posibles alternativas y desacuerdos, unas veces en la teoría y otras en las políticas y prácticas con las que la formación se lleva a cabo. En realidad, los contenidos y todos los aspectos de la preparación del profesorado remiten a concepciones acerca de qué significa y en qué consiste una enseñanza de calidad y una enseñanza efectiva para que los alumnos aprendan (Fenstermacher y Richardson, 2005). Y, además, tiene relación con el currículo de una determinada etapa educativa, con las ideas sostenidas sobre los centros escolares y cómo debieran funcionar, así como también con cuestiones de mayor calado y amplitud, como son las opciones ideológicas y sociales sobre el derecho y la provisión de la educación, su carácter público o privado, su apuesta por garantizar a todos el derecho a ser bien educados o el sostenimiento de una u otras formas de exclusión (Escudero, 2006a). Todo ello permite entender lo que se juega en la formación del profesorado, así como también de su gran complejidad. Una parte del problema consiste en determinar en qué deben formarse los docentes, cómo organizar los contenidos y, ya que nunca son neutros ni siquiera los más aparentemente asépticos, qué enfoque u orientación darles.

Nadie duda de que los profesores han de aprender diversos tipos de contenidos y desarrollar con ellos diferentes capacidades. Por ello, lejos de poderse limitar al dominio de los contenidos y las metodologías relativas a las materias del currículo con la idea de que los alumnos adquieran aprendizajes valiosos (y no sería poco, desde luego), un profesor también tiene que tener en cuenta criterios morales (no vale cualquier contenido ni cualquier método eficaz si no es moralmente defendible), como bien argumentan Fenstermacher y Richardson (2005). El éxito de la enseñanza no depende sólo de lo que el profesor sabe, de cómo enseña y de sus intenciones moralmente defendibles. Es decisiva la participación e implicación de los estudiantes en el empeño, por lo que es imprescindible

conocer a fondo sus formas de pensar y aprender, incluso su mundo, intereses y motivaciones, sobre todo si la buena enseñanza aspira a desarrollar capacidades y motivaciones allí donde no abundan. La profesión docente es una de las que no llega a ser exitosa y efectiva sin ganar la complicidad de aquéllos para quienes se ejerce (Labaree, 2005). No basta la oferta propuesta ni su valor para quien la expone, ha de conectar con otras personas, el alumnado, no sólo con la cabeza, sino también con registros personales y relaciones positivas. En ocasiones, puede que sean estos aspectos los que marquen la diferencia, máxime cuando, como es el caso, la profesión docente está llamada a ejercerse para una población de estudiantes donde la regla es su diversidad en cultura, capacidades, intereses, trayectoria escolar, motivaciones, aspiraciones, mundo de pertenencia y de referencia más allá de los centros y las aulas. Será preciso, entonces, saber acerca de las dinámicas del trabajo en clase, de cuáles son factores influyentes para la creación de un buen entorno de aprendizaje, un clima idóneo de relación e intelectualmente estimulante al tiempo que motivador. El conocimiento y el uso inteligente de estrategias pedagógicas y materiales variados es imprescindible, particularmente si se quiere tener en cuenta esa diversidad, la coincidencia en una misma clase de ritmos diferentes de aprendizaje, los riesgos de que algunos desconecten, no entiendan, se aburran y, quizás, perturben la clase.

Como la enseñanza y el aprendizaje son fenómenos singulares y altamente imprevisibles, cualquier docente, para no llegar a un momento en el que se sienta desbordado por los acontecimientos, tiene que tener claro su plan de trabajo y, al mismo tiempo, hacer uso de una actitud reflexiva y flexible para ajustarlo según el desarrollo de los acontecimientos. Por ello necesita conocimientos y procedimientos adecuados para conocer la realidad personal y el mundo al que pertenecen los estudiantes, seguir el curso de sus aprendizajes e ir recabando la información necesaria para evaluar no sólo a los estudiantes, sino también su propio trabajo, convirtiéndolo en objeto (contenido) de revisión, análisis reflexivo y, quizás, en una fuente de aprendizaje, comprendiendo lo que ha pasado y sacando lecciones provechosas para el futuro. Por ello como veremos, también se considera que en formación han de trabajarse contenidos y procesos de trabajos relacionados con la investigación sobre la propia práctica con propósitos de mejora.

Al reconocer que el ejercicio de la profesión ocurre en un contexto organizativo, en nuestro caso los Institutos de Educación Secundaria, y que la enseñanza de cada docente está interrelacionada con el centro en su conjunto y con el quehacer de otros colegas, se han terminado justificando contenidos relacionados con el carácter institucional y social de la profesión. Temas relativos a la participación en la vida del centro, a la colaboración con los compañeros y al proyecto de centro, han ido reclamando su presencia en los planes de formación.

Esta pluralidad de contenidos y aprendizajes considerados necesarios para aprender el oficio de profesor –a los que cabe añadir algunos otros que comentaremos posteriormente– están ampliamente respaldados en la literatura especializada (Darling Hammond y Bransford, 2005; Darling Hammong, 2006; Escudero y Luís, 2006; Marcelo, 2005; Esteve, 2006; Romero y Luís, 2007; Zgaga, 2007). Es preciso advertir, con todo, que la calidad de un programa de formación no reside en la cantidad de contenidos, sino en su relevancia para el currículo escolar y la enseñanza, en el grado de articulación y coherencia que logre entre los distintos componentes (contenidos, metodologías, teoría y práctica), lo que es bien diferente de la mera acumulación de disciplinas en un currículo fragmentado de formación (Darling Hammond, 2006).

Los contenidos de la formación resultarán inertes a menos que los profesores logren transformar los aprendizajes, de modo que un determinado programa ha de prestarle la consideración debida al tipo de capacidades docentes que se quieren desarrollar. Por acotarlo de modo sucinto, digamos que la formación debiera ser una contribución a que los docentes implicados en ella adquieran aprendizajes de *carácter cognitivo* (comprender los factores implicados en la enseñanza y el aprendizaje y desarrollar habilidades relacionadas con la planificación, enseñanza, evaluación), de *carácter personal* (conferir sentido y propósitos a la profesión, analizar, reflexionar y mejorar las propias ideas y prácticas), además de otros de *carácter social*, como aprender a trabajar con los colegas, participar en la vida y tareas del centro, así como establecer y sostener relaciones adecuadas con otros agentes que inciden en la educación del alumnado (familias u otros profesionales). Ya que, como dijimos anteriormente, la enseñanza y la profesión tienen una dimensión moral, el desarrollo de actitudes y disposiciones (Villegas, 2007) para actuar de acuerdo con ciertos valores y principios que permiten hablar, asimismo, de aprendizajes de *carácter ético*. En este sentido, las estructuras y programas de formación no pueden agotarse en sí mismos, sino que tienen que tener alguna incidencia en el trabajo docente en el aula u otros espacios de formación, así como también en los aprendizajes del alumnado (Cochran-Smith, 2001, 2005), aunque no esté libre de dificultades establecer y verificar esa cadena de relaciones que, desde luego, nunca serán simples ni lineales.

En fechas recientes, aunque viene de lejos el tema de la formulación de los aprendizajes docentes en términos de competencias, algunos sostienen que hay que determinar cuáles de ellas han de formar parte de una formación de calidad, así como que es necesario establecer qué tipo de «competencias docentes básicas» son las necesarias para desarrollar un currículo y una enseñanza adecuada para que los estudiantes logren adquirir las competencias básicas, antes mencionadas. Una de las Comisiones

de la Unión Europea está trabajando en esa dirección (CEC, 2007, 2008). No es mi intención aquí entrar en una discusión acerca de las competencias docentes en general y de esas propuestas en concreto (Bolívar, 2008; Escudero, 2008). Haremos alguna valoración, no obstante, al hilo de los dos ejemplos que se presentan a continuación.

Los contenidos y las competencias del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria

El núcleo de la propuesta formativa puede resumirse como sigue:

<p>Módulo genérico (12 créditos)</p>	<p>Aprendizaje y desarrollo de la personalidad: Características de los estudiantes, contextos sociales, elaboración de propuestas para la adquisición de conocimientos, destrezas y aptitudes intelectuales y emocionales; atención a las diferencias en capacidades y ritmos de aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>Procesos y contextos educativos: Comunicación en el aula y resolución de problemas. Evolución histórica del sistema educativo. Recursos y estrategias de información, tutoría y orientación educativa y profesional. Educación emocional, en valores y formación ciudadana. Proyecto educativo y actividades generales del centro atendiendo a criterios de calidad, diversidad y prevención de problemas de aprendizaje y convivencia.</p> <p>Sociedad, familia y educación: Educación y medio, función educadora de la familia y la comunidad. Evolución histórica de las familias, tipos e incidencia del contexto familiar en la educación. Habilidades sociales en la relación y orientación familiar.</p>
<p>Módulo específico (24 créditos)</p>	<p>Complementos de la formación disciplinar: Valor formativo y cultural de los contenidos disciplinares en relación con las respectivas enseñanzas. Historia, desarrollo y visión dinámica de las materias. Contextos y situaciones de uso de los diversos contenidos curriculares. En formación profesional, evolución del mundo laboral, interacción sociedad, trabajo y calidad de vida, formación y adaptación a los cambios profesionales.</p> <p>Aprendizaje y enseñanza de las materias: Teoría y práctica de la enseñanza y en aprendizaje de las distintas materias. Transformación del currículo en actividades, selección y elaboración de materiales educativos. Clima de aprendizaje e implicación de los estudiantes. Comunicación audiovisual, multimedia. Estrategias y técnicas de la evaluación como regulación y estímulo al esfuerzo.</p> <p>Innovación docente e iniciación a la investigación educativa: Conocer y aplicar innovaciones en la especialidad. Analizar críticamente el desempeño de la docencia, de buenas prácticas y de la orientación utilizando indicadores de calidad. Analizar problemas de enseñanza y plantear alternativas y soluciones. Metodologías, técnicas de investigación, evaluación educativa y diseño de proyectos de investigación, innovación y evaluación.</p>

<p>Prácticum y Trabajo de fin del Máster (16 créditos)</p>	<p>Práctica docente: Adquirir experiencia en planificación, docencia y evaluación de las materias de la especialidad. Acreditar buen dominio de expresión oral y escrita en la práctica docente. Destrezas y habilidades necesarias para fomentar clima de aprendizaje y convivencia. Participar en propuestas de mejora reflexionando sobre la práctica. En formación profesional, conocer la tipología empresarial de sectores productivos y organización de las empresas y, como cabe suponer, aunque no se hace explícito, todos los demás aspectos.</p> <p>Trabajo de Máster que compendie la formación recibida a lo largo de todas las enseñanzas descritas.</p>
---	---

En la literatura y política internacional es fácil localizar hoy un sinfín de propuestas. Se ha seleccionado la que sigue porque muestra diferencias manifiestas con la del Máster, hace más transparente el tipo de profesor que se quiere formar y articula con un enfoque sugerente las relaciones entre los contenidos y las competencias por desarrollar.

El Gobierno de Hong Kong (2008) ha elaborado un *Marco General de Competencias Docentes* (www.acteg.hk) cuya primera página se resume a continuación:

<p>ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Contenidos a enseñar, actualización y adquisición de nuevos conocimientos relacionados con el ámbito de trabajo. • Currículo escolar y didáctica de los contenidos relacionada con el diseño, implementación y mejora, actualizando metodologías y compartiéndolas con otros colegas. • Estrategias y capacidades de enseñanza, uso del lenguaje y de las nuevas tecnologías (multimedia): dominio y aplicación de estrategias diversas de enseñanza, comunicación eficaz, motivación del alumnado empleando diferentes métodos didácticos y medios, indagación y capacidad de compartir con otros estrategias y habilidades docentes. • Evaluación del aprendizaje de los estudiantes (diversos métodos y procedimientos), capacidad de hacer uso pedagógico de los resultados de la evaluación, evaluación y mejora de los programas de enseñanza y aprendizaje.
<p>APRENDIZAJE Y DESARROLLO DE LOS ESTUDIANTES</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apreciación y comprensión de las necesidades y la diversidad de los estudiantes, relaciones y apoyo a los estudiantes creando confianza y empatía. • Atención personal y tutoría al alumnado con un enfoque bien coordinado entre todo el profesorado. • Tomar en consideración las distintas experiencias de aprendizaje de los estudiantes, procurando su participación activa, pues es imprescindible para su formación integral.

<p>DESARROLLO DEL CENTRO ESCOLAR</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La visión y misión del centro: cultura escolar, participación en la construcción del proyecto de centro, trabajando sobre creencias y finalidades y participando en su revisión periódica; clima de cuidado y de trabajo en la escuela, implicación en procesos de revisión y mejora del proyecto, la cultura institucional y su proyección hacia el exterior. • Política de centro, procedimientos y prácticas: comprensión de la política y metas del centro y sus relaciones en el desarrollo del currículo y las prácticas docentes. • Relaciones centro y familias: comprensión de los contextos y culturas familiares de los estudiantes, comunicación e implicación de las familias en actividades, establecer relaciones de confianza con las familias centradas en la mejora del centro. • Sensibilidad y respuestas a valores y cambios sociales: conciencia y comprensión de cambios sociales y su impacto en la educación, análisis y relación de los cambios con los valores del centro.
<p>RELACIONES PROFESIONALES Y SERVICIOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciones de colaboración dentro del centro: con otras personas, con grupos y con la estructura formal. • Desarrollo profesional de los docentes: compartir conocimiento y buenas prácticas con otros; contribuir al desarrollo profesional del profesorado dentro del centro. • Implicación en políticas relacionadas con la educación: conciencia, respuesta y contribución al desarrollo de las políticas educativas. • Servicios educativos relacionados con la comunidad y el voluntariado: interacción con la comunidad, participación en servicios en servicios comunitarios y trabajo de voluntariado.
<p>SEIS VALORES ESENCIALES QUE SUBYACEN EN TODO EL MARCO</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Creencia en que todos los estudiantes pueden aprender. • Amor, responsabilidad y cuidado de los estudiantes. • Consideración y respeto de la diversidad de los estudiantes. • Compromiso y dedicación a la profesión. • Colaboración, disposición a compartir y espíritu de equipo. • Implicación (<i>passion</i>) en el aprendizaje continuado y la búsqueda de la excelencia profesional. 	

Si se comparan estos dos ejemplos, la segunda ofrece un marco donde se hace explícito un conjunto de valores transversales a los cuatro dominios en los que se integran los contenidos y las competencias de la formación del profesorado. Nuestro máster cuyas competencias genéricas (objetivos) obviamos transcribir porque no representan nada relevante y se reiteran en las competencias enunciadas en cada uno de los módulos que, a fin de cuentas, esconden las disciplinas (psicología, pedagogía, sociología, materias de la especialidad y didáctica de las mismas, innovación, prácticum y memoria final del máster). Se trata de dos buenos ejemplos que

coinciden más en la pluralidad de contenidos que incluyen (esa es la parte de la lección aprendizaje por nuestro máster) que en el modo de articularlos y los valores subyacentes.

En nuestro nuevo modelo de formación domina un esquema básicamente disciplinar, dando pie a críticas bien justificadas de usos y abusos retóricos del cacareado tema de las competencias. El otro modelo, por el contrario, se ha construido en torno a grandes ámbitos de la profesión y su ejercicio. Como puede verse, se utilizan como ejes sobre los que integrar contenidos, tareas y competencias, poco tienen que ver en contenido y forma con las del máster. Es difícil apreciar en éste a qué idea de profesor ha de servir la formación, pues tiene de todo un poco, aparece mal articulado al haber optado por un criterio organizador de tipo disciplinar, resulta fragmentario y puede valorarse como dudosas algunas correspondencias planteadas entre algunos módulos y sus respectivas competencias. Por citar sólo un par de ejemplos, me parece que la competencia de «Elaborar propuestas basadas en la adquisición de conocimientos, destrezas, aptitudes intelectuales y emociones» esté ligada al módulo denominado *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad*, al tiempo que otra, enunciada como «Transformar los currículos en programas de actividades y de trabajo», se vincula al módulo *Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes*. Por desgracia, es un buen ejemplo de hasta qué punto ciertos usos de las cacareadas competencias sólo son juegos irrelevantes del lenguaje (en ambos casos se alude, en realidad, a la planificación de la enseñanza); también, y esto sería más serio, de cómo y por qué determinados usos de las competencias como jergas pueden llevar consigo opciones conceptuales cuando menos cuestionables: es difícil justificar que sólo haya de ser el módulo de aprendizaje y desarrollo el que deba servir de referencia para elaborar propuestas como las señaladas, o para atender a la diversidad, como también se hace explícito. En el Prácticum se define la competencia de «Acreditar un buen dominio de la expresión oral y escrita», con lo que, seguramente sin quererlo, parecería quererse transmitir el mensaje de que dicha capacidad no se pueda o no se deba desarrollar también en el seno de las clases que se realicen en la universidad, pues no se indica de forma tan explícita.

Independientemente de que el otro ejemplo pertenezca a una cultura distante y diferente de la nuestra, hace explícito el conjunto de valores que ha de presidir la condición docente y, como dijimos, los proyecta con cierta coherencia sobre los ámbitos, tareas, conocimientos y competencias, ahora de un carácter manifiestamente diferente a las nuestras.

Una perspectiva ética para la formación del profesorado de Educación Secundaria

Nuestra Educación Secundaria, las políticas y decisiones que se tomen se enfrentan a una bifurcación: apostar radicalmente por una mejora significativa, democrática, justa y equitativa de la enseñanza y el aprendizaje por imperativos sociales, culturales y morales, o mantener el estado actual de cosas, cuyos resultados, manifiestamente mejorables para los alumnos y el profesorado, conocemos. La perspectiva ética que se propone es, a mi entender, un marco para la discusión y la toma de decisiones a favor de la primera. Al hacerlo, no se quiere pasar por alto la realidad en curso, pero sí se argumenta que es trabajar al amparo de ciertos valores y principios, así como equiparse con nuevos y mejores aperos para hacer el viaje. El objetivo de crear una mejor educación para todo el alumnado y reducir sensiblemente la exclusión de un buen número de estudiantes, no es una responsabilidad en exclusiva de los centros y el profesorado; es preciso reclamar al mismo tiempo un concierto de corresponsabilidades sociales, políticas, comunitarias y familiares (Escudero, 2006b). Pero ello no puede servir de excusa para perpetuar una cultura del lamento que, por principios, ha de superarse reconociendo márgenes de maniobra y responsabilidades de los centros y el profesorado que son insustituibles.

La formación del profesorado no será ninguna solución mágica, pero sí merece considerarse como una de las llaves importantes para crear ideas y propósitos con sentido, así como para desarrollar conocimientos y capacidades. Sin una formación buena y efectiva, la brecha entre las intenciones y las prácticas, entre la deseable implicación de los estudiantes en su propia formación y el desenganche, entre los objetivos imprescindibles y los resultados, previsiblemente tenderá a ensancharse.

Un marco de referentes éticos

Apelar a una perspectiva ética sobre el profesorado y su formación lleva a centrar la atención sobre un determinado tipo de criterios con los que definir la responsabilidad docente. De acuerdo con Cortina (2005) puede entenderse en dos sentidos complementarios: como capacidad efectiva de justificación ética de lo que hace, y como rendición de cuentas públicas de cómo y por qué se obtienen determinados resultados. La formación, por lo tanto, tiene el cometido central de equipar a todo el profesorado de un conjunto de valores, creencias y compromisos, concepciones, capacidades y

prácticas que le permiten justificar lo mejor posible el ejercicio de la enseñanza, dar cuenta de los aprendizajes logrados con los estudiantes y adoptar decisiones razonables para la mejora continuada de tal empeño.

El marco ético que se presenta es deudor de múltiples aportaciones existentes en la literatura pedagógica. Está basado particularmente en una serie de trabajos de Furman (2003, 2004) y Furman y Shields (2003) referidos a la administración y el liderazgo democrático y una educación comprometida con la justicia social. Los hemos aplicado a la formación del profesorado y el asesoramiento pedagógico (Escudero, 2006, 2006b) y nos puede servir aquí para precisar los temas que venimos considerando. No es de extrañar que suene para algunos como algo fuera de lugar, excesivamente despegado de la realidad o, quizás, como una forma sutil de «adoctrinamiento progresista». Villegas (2007), al abogar la formación del profesorado en disposiciones ligadas a la justicia social se cura en salud reconociendo esos riesgos, al mismo tiempo que sostiene que es razonable y defendible hacerlo; lo suscribimos plenamente.

Cinco facetas en concreto integran la perspectiva ética en cuestión: una ética de la justicia social, una ética de la crítica, una ética de la profesionalidad, una ética del cuidado y una ética comunitaria democrática. Tras explicar brevemente cada una, apuntaremos algunas de sus implicaciones para la formación.

La ética de la justicia

Exige asumir que la educación, en especial la obligatoria, es un derecho esencial de todas las personas que ha de serles garantizado por motivos de justicia social y de forma equitativa. En tanto que esencial, cualquier sociedad que se precie de justa y buena no puede soslayarlo, sean cuales fueren las barreras en su contra (sentido de la realidad) y con el firme propósito de luchar seriamente por alcanzarlo. Por razones de justicia, el compromiso de garantizar a todos una educación buena y efectiva es algo que hay que situar bajo el universo de los derechos, no de los méritos. La ética de la justicia eleva tanto el listón de las aspiraciones a partir del reconocimiento de que la educación es una condición necesaria para que las personas puedan llevar una vida digna, humana y razonablemente feliz, participando activamente en las diversas esferas de la vida y la sociedad. Por el contrario, cuando una persona sale de la escuela sin la formación debida, no sólo tendrá muchas más dificultades para desenvolverse con libertad y autonomía, sino también para ejercer sus derechos y asumir sus responsabilidades con los demás.

La ética de la justicia exige una educación democrática y justa, políticas sociales, culturales y educativas consecuentes, también económicas y laborales. Aún cuando las estructuras y decisiones de ese tipo no sean plenamente favorables, los centros y la educación formal y pública pueden –y desde un punto de vista ético deben– acoger en su seno esos ideales y aspiraciones. Si lo hacen pueden representar la revitalización de la «inteligencia pública» al servicio de un bien común tan importante como la educación (Oakes y Rogers, 2007). En caso contrario, algunas personas, además de la sociedad en su conjunto, habrán tirado por la borda la posibilidad de contar con espacios sociales, humanos y culturales de humanización, cultura, desarrollo social y económico, y de fortalecimiento de la democracia.

Estos contenidos, referentes y aspiraciones no pueden estar ausentes en la formación del profesorado. Han de constituir la columna vertebral en las que insertar todos los contenidos, buscando el desarrollo de la comprensión y capacidades prácticas, así como esos valores y compromisos efectivos con los mismos. Debe ser un objetivo, por lo tanto, crear una tensión entre la realidad en curso y la utopía social y educativa; la profesión docente es una profesión para el cambio y la transformación, o debiera serlo. Hay que abordar los temas que puedan ayudar a comprender y asumir qué significa el derecho a la educación, por qué es esencial, por qué es un imperativo moral y qué implica pensar y ejercer la docencia bajo tal auspicio. La formación tiene que ser una reflexión que lleve a determinar y trabajar con aquellos contenidos que les permitan a sus aspirantes, así como a los que ya ejercen, en claves de justicia y equidad, como un servicio social de suma importancia por su contribución insustituible a hacer posible, aunque sólo sea en parte, una sociedad más justa y una ciudadanía bien educada. Un objetivo inmediato en esa dirección ha de ser la lucha preventiva y activa contra la exclusión educativa. Será bueno no ocultar realidades de fracaso bajo términos eufemísticos (dificultades en el aprendizaje, características personales, etc.). El riesgo de exclusión educativa, cómo y por qué se produce, qué se puede y ha de hacer para remediarlo tiene que tener mayor presencia en los contenidos de la formación; ningún docente, a llegar a la profesión, debiera poder decir que de eso nadie le habló en el período de su formación previa.

La ética de la crítica social y educativa

El establecimiento de grandes metas es algo justo, pero no puede rayar en el voluntarismo ni en la ingenuidad. Si se pretende que la formación contribuya a sostener el espíritu de

una educación democrática y justa, también tiene que desarrollar conocimientos, capacidades de análisis y de crítica que son necesarias para comprender por qué están funcionando las cosas como lo hacen, dónde residen las barreras contra la garantía efectiva del derecho a la educación, por qué y de qué manera las políticas educativas y otras todavía más estructurales obstruyen no sólo la posibilidad de un proyecto escolar y educativo de esas características, sino también por qué, al mismo tiempo que lo declaran con retóricas ampulosas, están haciendo prácticamente imposible su desarrollo y contribuyendo, de ese modo, a desarmar a los centros y al profesorado de las ideas y prácticas necesarias.

Muchos proyectos de formación docente -incluido el marco oriental presentado y nuestro mismo máster- eluden o tratan de soslayo contenidos políticos e ideológicos relacionados con la escuela, la educación y la profesión docente. Es una omisión que hay que resolver. La educación es política y, entonces, no sólo hay que conocer las regulaciones oficiales y las opciones políticas a las que obedecen, sino también desarrollar una conciencia crítica del curso de los acontecimientos, precisamente a partir de valores y criterios de justicia y equidad. Los contenidos de la formación tienen que incluir y tratar con rigor cuáles son las claves sociales, políticas, económicas e ideológicas que están conformando los sistemas educativos en las altas esferas, así como también en las dinámicas y factores que gobiernan el día a día de las aulas y los centros. En lugar de contenidos reglamentistas, funcionales, economicistas, adosados y desconectados de los entresijos y fuerzas que mueven la educación arriba y abajo, hay que trabajar contenidos que ayuden a entender la construcción social y disciplinar de los contenidos del currículo (Romero y Luís, 2007). La confrontación que suele darse en las escuelas entre la cultura académica y la cultura de los colectivos y sujetos más desfavorecidos (Guarro, 2002), el modo en que el orden escolar vigente opera con etiquetas y supuestos criticables acerca de quién es un buen o mal estudiante, en qué consiste la capacidad para el estudio, quiénes pueden y quiénes no pueden aprender, qué se puede y no se puede hacer para prevenir y actuar en contra el fracaso escolar y a favor del éxito para todos.

La ética del cuidado y de la responsabilidad con todos y cada uno de los estudiantes

Hasta tal punto y con tal intensidad se apunta en esa dirección -recuérdese los términos de ese marco que incluía al respecto la palabra amor y cuidado- que esta faceta de la profesión docente merece una atención singular. De ello nos hemos hecho eco en

otra ocasión (Escudero, 2006) y tiene un amplio recorrido en educación desde Freire (1993), por poner un ejemplo bien conocido, hasta un buen número de aportaciones dignas de atención elaboradas en llamada pedagogía del cuidado (Katz, Noddings y Strike, 2002). Brevemente, resaltamos tan sólo dos aspectos:

El primero, el que se refiere a la exigencia de reconocer y valorar en la educación la singularidad de cada estudiantes y, por lo tanto su diversidad o, mejor dicho, sus diversidades. Sin un planteamiento efectivo tendente a humanizar y personalizar las relaciones con los estudiantes en los centros, será imposible lograr objetivos de equidad (atender a cada uno según sus necesidades), proveer un currículo riguroso y al tiempo personalmente significativo. Es verdad que, particularmente en este aspecto, algunas de las condiciones y estructuras del trabajo docente en secundaria prácticamente lo hacen irrealizable y debieran ser también objeto de revisión. Entre tanto, ese horizonte merece tomarse como un punto de tensión hacia el que caminar.

El segundo, las relaciones de cuidado y responsabilidad, en lo que puede afectar a los centros y al profesorado (es evidente que también deben darse más allá de la escuela, concretamente en las familias), ponen el acento en la importancia trascendental del tipo y la calidad de los vínculos personales y sociales que se establezcan entre el profesorado y el alumnado. Humanizarlas, plantearlas sobre un respeto mutuo, cultivar la confianza, mostrar de modo fehaciente el interés por el bienestar de los estudiantes sin merma de la exigencia de esfuerzo y responsabilidad necesaria, apoyar y buscar complicidades, resistir la tentación de tirar más balones fuera que los razonables, servir como un modelo personal y social de educación y civismo, sentirse responsable de que todos y cada uno puedan dar de sí lo máximo posible -por cerrar aquí la lista- son facetas personales, emocionales y sociales del profesorado que requieren una atención expresa. Ya que por su naturaleza revisten una especial sutileza, la formación del profesorado no puede omitirlas. Un docente necesita fortalecer sus representaciones y vivencias de la profesión, pues ello es necesario para poder establecer relaciones positivas con sus estudiantes (Nieto, 2007). Por lo tanto, la formación, en cualquiera de sus fases, tiene que trabajarlo. El desarrollo del profesorado no puede reducirse a los aspectos cognitivos, pues su trabajo está entreverado de vivencias, sentimientos y emociones.

La ética del aprendizaje y desarrollo de la profesión

Esta faceta se refiere expresamente a la adquisición y el desarrollo de los conocimientos y capacidades que son necesarias para un buen ejercicio de la profesión.

Por justificado que esté el imperativo y el propósito de garantizar a todos la buena educación debida, la necesidad de situarlo en relación con claves sociales y profesionales críticas y el cuidado y responsabilidad por los estudiantes, no serán posible ir en esa dirección a menos que el profesorado tenga oportunidades adecuadas para adquirir las herramientas conceptuales y prácticas adecuadas. Sólo aprendiendo determinados conocimientos y habilidades prácticas para hacer el camino, se puede esperar que se vayan etapas necesarias.

El tipo de contenidos, las tareas y los ámbitos del ejercicio profesional, tal como se ha expuesto anteriormente, son inexcusables. No vamos a reiterar lo dicho sobre el dominio de las materias, pero sí conviene insistir en que hay que poner el acento en el carácter, enfoque y contribución que cada una de ellas ha de aportar al currículo de cada etapa o programa, así como diferentes enfoques que se le pueden dar a la planificación de la enseñanza, a las metodologías, recursos y materiales, relaciones pedagógicas y atención a la diversidad del alumnado en cada una de ellas, además de a las modalidades y funciones de la evaluación «para» el aprendizaje, no sólo «del» aprendizaje. Por las singularidades de la educación secundaria, la enseñanza y el aprendizaje de las materias del currículo deben constituirse en un núcleo integrador de otros conocimientos (psicológicos, sociales, pedagógicos, históricos, por ejemplo en lo relativo a la génesis y construcción del conocimiento disciplinar y sus diferentes implicaciones para la enseñanza). En atención a las coordenadas departamentales y organizativas del ejercicio de la profesión, no sólo es preciso tratar cuestiones organizativas, sino poner el acento en todo lo que se refiere a dinámicas y procesos, dentro de los departamentos, en los programas y el centro, que pueden ser esenciales para coordinar y compartir ideas, métodos, materiales y experiencias. Es preciso, pues, considerar que aprender a trabajar con otros deberá ser un contenido propio de la formación, así como el relativo a la capacidad de analizar de modo reflexivo y constructivo la enseñanza y sus resultados como un estímulo para la renovación y mejora. Este tipo de conocimientos y modos de hacer más ligados al trabajo de aula tienen que establecer sus respectivas conexiones con los otros que se han mencionado al describir la ética de la justicia, de la crítica y del cuidado.

La ética del aprendizaje y desarrollo de la profesión no será posible tampoco en ausencia de un marco de valores y normas de la profesión según las cuales la disposición y el compromiso con la mejora de las propias ideas y prácticas deje de considerarse como un asunto ligado sólo a decisiones particulares y al la voluntariedad de cada docente. Forma parte de la ética profesional asumir el aprendizaje permanente sin dejarse, desde luego, la vida en el empeño (la profesión es sólo una parte de la

vida), pero dedicándole el tiempo y las energías precisas. Sólo un profesional bien preparado con herramientas conceptuales y prácticas, compromiso con la profesión y propósitos morales, puede estar en condiciones idóneas de garantizar el derecho a la educación en lo que le corresponde. Es de suponer, asimismo, que una buena preparación puede contribuir a que el profesorado le encuentre sentido a la profesión, la viva como un espacio de expansión, de desarrollo y posibilidad, como esperanza (Freire, 1993), lo que viene a ser un buen antídoto contra el desgraciado malestar.

La ética comunitaria y democrática

Cuanto más altas y complejas son las tareas y finalidades que le corresponden a una profesión y a la organización donde se ejerce, mayor es la necesidad de acometerlas con otros, colegiada y concertadamente. En el planteamiento de Furman (2004) se argumenta con razón que, precisamente desde el punto de vista de una educación pública y democrática, esta ética merece considerarse como el espacio de relación social y de compromisos dentro del cual han de concertarse todas las demás éticas mencionadas. En ese sentido, la educación y los centros de secundaria estarían llamados a desarrollar en su seno los elementos esenciales de una comunidad de profesionales que trabajan y aprenden juntos (Escudero, *en prensa*), pues eso es necesario para garantizar al alumnado la educación debida. Aspectos tales como la construcción negociada y compartida de un determinado sistema de creencias, concepciones, valores y propósitos (articulados alrededor de una opción por la justicia social), un determinado tipo de relaciones y vínculos entre sus miembros (ética del cuidado, susceptible de extenderse a las relaciones entre el profesorado, equipo directivo y otros profesionales), un conjunto compartido de herramientas para cumplir con la mayor eficacia posible las metas e intereses compartidos (ética de la profesionalidad). Desde la perspectiva de comunidades democráticas, las metas y los significados de lo que es preciso hacer y cómo realizarlo, tienen que emanar de procesos de deliberación y comunicación basados en la participación y la valoración de distintas voces. Pero, logrados los acuerdos pertinentes a través de esos procedimientos, la lealtad de todos los miembros, la asunción de compromisos y las actuaciones consecuentes serán inexcusables para que no queden en letra muerta. Cualquier comunidad que ser precie de tal ofrece a sus miembros apoyo y respaldo, pero también deberes y conjunción de

esfuerzos. De la comunidad de un centro de secundaria también deben formar parte los estudiantes (es preciso ofrecer formas a través de las cuales hagan oír sus voces y ejercer su participación), así como también las familias y otros sectores de la comunidad donde el centro está enclavado. Establecer relaciones y alianzas en estos tiempos, con las familias y otros agentes sociales, significa algo más ofrecerles información de lo que se hace.

Esta serie de aspectos comentados a propósito de la ética comunitaria y democrática también merecen su propio espacio y trabajo en la formación. No serán suficientes los contenidos relacionados con las características estructurales y organizativas del puesto de trabajo. Sin despreciarlos, es preciso resaltar estos otros elementos e implicaciones de la ética comunitaria. Tal vez, por esa dirección pueden adquirir nuevos sentidos y significados asuntos tales como los proyectos de centro, los proyectos de renovación pedagógica, el análisis, la reflexión y la crítica constructiva centrada en mejora del centro y de la educación, la misma formación y desarrollo profesional de los docentes como otro elemento más de la política y de la ética institucional.

Aunque quedan fuera de este espacio, hay dos aspectos sobre los que es preciso hacer una alusión antes de terminar. El primero se refiere a los procesos, contextos y condiciones a crear para trabajar los contenidos y los aprendizajes con los aspirantes a ser profesores o con los que ya están ejerciendo la profesión. Una y otra formación, la inicial y la continuada, así como la que corresponde a los primeros años de entrada en la carrera, ha de compartir estos supuestos y trabajarlos creando oportunidades provechosas para el aprendizaje de la profesión. Nada será posible si no se revisan a fondo los métodos de la formación. Explorar el territorio referido y siempre pendiente de la relación entre la teoría y la práctica, establecer los vínculos necesarios entre los centros universitarios y los centros escolares donde van a trabajar o trabajan los profesores, imprimir a las experiencias de formación un carácter mucho más vivencial, clínico y centrado en la reconstrucción de supuestos o creencias indebidas (Darling Hammond, 2006; Villegas, 2007), de forma que sean una oportunidad para hablar, observar, analizar situaciones, problemas y tareas concretas, aprender analizando buenas prácticas e investigando críticamente sobre procesos y resultados, son algunas de las innovaciones que están llamando a la puerta de la formación y el desarrollo docente.

El segundo se refiere expresamente a las instituciones de formación y a los mismos formadores. En justa correspondencia, las primeras están llamadas a pensarse a sí mismas a la luz de las éticas comentadas, su tarea no puede limitarse a predicar que otros centros escolares se dirijan a convertirse en comunidades de profesionales que aprendan juntos, han de aplicarse a sí mismas el mensaje. De los formadores de

profesores hablamos menos de lo debido. Y, sin embargo, no será posible una buena formación de profesores sin buenos formadores. También a los que nos dedicamos a tal empeño, tendremos que aplicarnos algunas lecciones.

Referencias bibliográficas

- BARBER, M. & MOURSHED, M. (2007). *How the World's Best Performing School Systems Come out on Top*. McKinsey & Company Report.
- BOLÍVAR, A. (2004). La educación secundaria obligatoria en España. En la búsqueda de una inestable identidad. *REICE*, (2), 1.
- (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria. Crisis y reconstrucción*. Málaga: Aljibe.
- (2008). *Ciudadanía y Competencias Básicas*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- CALERO, J. (2006). *La equidad en educación. Informe analítico del sistema educativo español*. Madrid: CIDE-MEC.
- CEC (2007). *Improving Quality of Teacher Education*.
- (2008). *Cluster Teachers and Trainers. Clusters Key Competences - Curriculum Development*. Joint Seminar, Report. 3-4 April.
- COCHRAN SMITH, M. (2001). Constructing Outcomes in Teacher Education. Policy, Practices and Pitfalls. *Educational Policy Analysis Archives*, 9(11), 1-51.
- (2005). *Teacher Education and the Outcomes Trap*. *Journal of Teacher Education*, 56(5), 411-417.
- COCHRAN-SMITH, M., ZEICHNER, K Y FRIES, K. (2005). Estudio sobre la formación del profesorado en los Estados Unidos: descripción del informe del comité de la American Educational Research Association (AERA) sobre investigación y formación del profesorado. *Revista de Educación*, 340, 87-116.
- CORTINA, A. (2005). *Profesionalidad*. En P. CEREZO (Ed.), *Democracia y virtudes cívicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- DARLING HAMMOND, L. & BRANSFORD, J. (Eds.) (2005). *Preparing Teachers for a Changing World: What Teacher Should Learn and Be Able to Do*. New Jersey: Jossey Bass.
- (2006). *Powerful Teacher Education. Lessons from Exemplary Programs*. San Francisco: Jossey Bass.

- ESCUDERO, J. M. (2006a). *La formación del profesorado y el derecho de una buena educación para todos*. En J. M. ESCUDERO Y A. LUÍS (Coords.), *Formación del Profesorado y Educación de calidad para todos*. Barcelona: Octaedro.
- (2006b). Compartir propósitos y responsabilidades para la mejora democrática de la educación. *Revista de Educación*, 339, 19-41.
- (2008). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *REDU*, 1.
- (*en prensa*). Comunidades de aprendizaje, formación del profesorado, desarrollo de los centros y mejora de la educación. *Agora*.
- ESTEVE, J. M. (2001). El profesorado de secundaria. Hacia un nuevo perfil profesional para enfrentar los problemas de la educación contemporánea. *Revista Fuentes*.
- (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencia y problemáticas. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 19-40.
- FENSTERMACHER, D. & RICHARDSON, V. (2005). On Making Determinations of Quality of Teaching. A Paper Prepared at the request of the Board on International Comparative Studies in Education of the National Academy of Sciences.
- FREIRE, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. Madrid: Siglo XXI.
- FURMAN, G. C. (2004). The ethic of community. *Journal of Educational Administration*, 42 (2) 215-235.
- (2003). Moral Leadership and the Ethic of Community, Values and Ethic. *Educational Administration*, 2(1) 1-8.
- FURMAN, G. & SHIELDS, C. (2003). How Can Educational Leaders Promote and Support Social Justice and Democratic Communities in Schools? AERA.
- GONZÁLEZ, M^a. T. (2004). Los Institutos de Educación Secundaria y los departamentos didácticos. *Revista de Educación*, 333, 319-344.
- GONZÁLEZ-VALLINAS, P., OTERINO, D. Y SAN FABIÁN, J. L. (2007). *Factores asociados a la formación permanente del profesorado de Educación Secundaria en Asturias*.
- GUARRO, A. (2002). *Currículum y democracia*. Barcelona: Octaedro.
- KATZ, M., NODDINGS, N. Y STRIKE, A. (2002). *Justicia y cuidado. En buscar de una base ética común en educación*. Idea Book Ediciones.
- LABAREE, D. F. (2005). Life in the Margings. *Journal of Teacher Education*, 56(3), 186-191.
- MERCHÁN, F.J. (2005). *Enseñanza, examen y control: Profesores y alumnos en la clase de Historia*. Barcelona: Octaedro.
- MARCELO, C. (2005). Teachers learning for a learning society: literatura review. En J. M. MORENO (Ed.), *Learning to Teach in the Knowledge Society*. Final Report (HDNED), World Bank.

- MONTERO, L. (2006). Profesores y profesoras en un mundo cambiante: el papel clave de la formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 66-86.
- MORENO, J. M (2005). *Introduction. Learning to Teach in the Knowledge Society*. Final Report (HDNED), World Bank.
- NIETO, S. (2006). *Razones del profesorado para seguir con entusiasmo*. Barcelona: Octaedro.
- OAKES, J Y ROGERS, J (2007). Radical Change through Radical Means: Learning Power. *J. Educational Change*, 8, 193-206.
- RODRÍGUEZ, M. J., MÉNDEZ, R. Y GONZÁLEZ, E. (2008). Medidas académico-organizativas en respuesta al riesgo de exclusión educativa. En J. GAIRÍN Y S. ANTÚNEZ (Eds.), *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. Barcelona: Wolters Kluwer Educación.
- ROMERO, J. Y LUÍS GÓMEZ, A. (eds.) (2007). *La formación del profesorado a la luz de una Profesionalidad Democrática*. Santander: Consejera de Educación de Cantabria.
- THE WORLD BANK (2005). *Expanding Opportunities and Building Competencias for Young People. A New Agenda for Secondary Education*. Washington D.C.: Autor.
- VILLEGAS, A. M. (2007). Dispositions in Teacher Education. A Look at Social Justice. *Journal of Teacher Education*, 58(5), 370-380.
- VIÑAO, A. (2001). La educación comprensiva. Experimento con la utopía... tres años después. En *Seminarios de la Sociedad Española de Pedagogía*.
- ZGAGA, P. (2007). A new range of competencies to meet new teaching challenges. Conference: Teacher professional development for the quality and equity of lifelong learning. Portuguese Presidency of the Council of the European Union.

Fuentes electrónicas

- BARBER, M. Y MOURSHED, M. (2007). Recuperado el 12 de noviembre de 2008 de: www.mckinsey.com/clientservice/socialsector/resources/pdf/Worlds_School
- BOLÍVAR, A. (2004). Recuperado el 7 de mayo de 2008 de: <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Bolivar.pdf>
- CEC (2007). Recuperado el 7 de mayo de 2008 de: ec.europa.eu/education/com392_en.pdf

— (2008). Recuperado el 15 de diciembre de 2008 de: ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/teacherreport_en.pdf

ESCUADERO, J. M. (2008). Recuperado de: http://www.redu.um.es/Red_U/1/

ESTEVE, J. M. (2001). Recuperado el 4 de febrero de 2008 de: <http://cica.es/aliens/revfuentes/>

GONZÁLEZ-VALLINAS, P., OTERINO, D. Y SAN FABIÁN, J. L. (2007). Recuperado el 15 de octubre de 2008 de: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev111ART1.pdf>

Overview of the Generic Teacher Competencies Framework. Recuperado el 15 de noviembre de 2008 de: www.acteg.hk

VIÑAO, A. (2001). Recuperado el 25 de abril de 2006 de:

<http://www.uv.es/soespe/vinao.htm>

ZGAGA, P. (2007). Recuperado el 3 de diciembre de 2008 de: www.eu2007.min.edu.pt

Dirección de contacto: Juan M. Escudero Muñoz. Universidad de Murcia. Facultad de Educación. Área de didáctica y organización escolar. Avda. Teniente Flomesta, nº 5. 30003 Murcia, España. E-mail: jumaes@um.es

Formación de profesores de Educación Secundaria: realidades y discursos

Training of Secondary School teachers. Realities and discourses

Denise Vaillant

*Catedrática en Políticas Educativas de la Universidad ORT (Uruguay) y de la Universidad Alberto Hurtado (Chile).
Coordinadora GTD-PREAL Montevideo, Uruguay.*

Resumen

La formación de profesores de enseñanza secundaria es uno de los temas que actualmente más se discute, tanto en los países europeos como en los países latinoamericanos. En estos últimos, históricamente la prioridad ha estado en la enseñanza primaria y en la educación universitaria. Se ha subestimado a la educación secundaria y su papel central para promover el desarrollo y elevar la calidad de vida los ciudadanos. Y esto guarda estrecha relación con la formación de profesores, que ha ganado en América latina un lugar en el discurso educativo, pero que desafortunadamente no ha sido objeto de reformas e innovaciones sistemáticas y sustantivas. Existe hoy un profundo desajuste entre las necesidades de aprendizaje, los requerimientos de los jóvenes actuales y las competencias con que cuentan los profesores de secundaria tras su paso por las universidades y los institutos de formación docente. La autora plantea que es necesario entender la formación de profesores en un sentido más amplio que el tradicional, enfatizando en la necesidad de desarrollar una sólida formación general con componentes humanísticos, científicos, tecnológicos y de carácter contextualizado. El foco del artículo es la formación inicial, pero el escenario es muy amplio ya que la solución no está solamente en impulsar adecuadas competencias y capacidades en los profesores. Se trata de una temática mucho más compleja que se relaciona con los cambios en las culturas juveniles y con la articulación con otras políticas docentes.

Palabras clave: formación, profesores, Educación Secundaria, competencias, políticas docentes

Abstract

The training of Secondary School teachers is currently an issue under great debate, both in Europe and Latin America. In the latter, the focus has been historically placed on Primary and Higher Education, whereas the key role of Secondary Education in promoting development and improving the quality of life of citizens has often been underestimated. This is strongly related to teacher training, an issue which has acquired certain relevance in the educational discourse. However, it has not been yet subject to substantive and systematic innovation and reforms.

There is a significant incongruence between current learning necessities, the requirements of young people and competences acquired by Secondary School teachers once they finish their professional training.

The author of this article suggests the need of considering teacher training in a broader sense, emphasizing the importance of developing a solid general training marked by contextualized humanistic, scientific and technological issues. The focus of the article is placed on pre-service training of teachers while acknowledging that the solution cannot be restricting to the development of adequate competences and capacities in teachers. The problem in hand is of greater complexity and is related to changes in young culture and the articulation with other teaching policies.

Key words: teachers, training, Secondary Education, competences, educational policies.

Introducción

La enseñanza secundaria está hoy en el centro del debate y es un componente ineludible en la agenda de políticas educativas. Se trata de una discusión compleja cuyas zonas de frontera son difíciles de discernir ya que la educación secundaria refiere al sistema educativo pero se enmarca en un cambiante contexto político, económico y social.

En los últimos años hemos asistido a un avance muy fuerte de las nuevas tecnologías de producción, a cambios en los modos de trabajar, a la mundialización económica, la desregulación, la crisis del Estado. Estos cambios están relacionados con la importancia cada vez mayor del conocimiento en las actividades productivas.

Al principio, todos creíamos que eso sería positivo, que una sociedad y una economía basadas en el conocimiento iban a ser más democráticas que las fundadas en recursos

naturales, en el capital, en la fuerza de trabajo, o cualquiera de los factores tradicionales de producción. Pero una serie de indicadores están mostrando que la incorporación y el uso intensivo de las nuevas tecnologías en diversas ramas de la economía pueden provocar también inequidad. Empiezan a aparecer nuevos fenómenos de desigualdad, una polarización social cada vez mayor, la exclusión como fenómeno social

Y es aquí donde aparece la discusión sobre la educación secundaria. Se trata de uno de los debates más viejos desde que existen sistemas nacionales de educación pública. Y también una temática que constituye una categoría muchas veces *residual* donde se colocan un sinnúmero de problemáticas y cuestiones. Pero es, sin duda alguna, un asunto que está en el *espíritu de los tiempos*. Todo el mundo habla y opina.

¿Qué nos proponemos demostrar? La hipótesis que subyace tras este artículo es que la formación de profesores de enseñanza secundaria en América Latina presenta una patología peligrosa para cualquier sistema educativo: ha ganado su lugar en el discurso pero no ha sido objeto de reformas e innovaciones sistemáticas y sustantivas. Si algo impresiona en América Latina es el nivel de desconocimiento y las escasas propuestas de reforma que existen en relación a la formación de los docentes de enseñanza secundaria.

Hoy más que nunca debemos profundizar en la discusión sobre la Educación Secundaria y la formación de profesores, ya que a menudo la investigación versa sobre temas puntuales y muchas veces asociada solamente a la enseñanza de las ciencias. Al decir de Schwartzman (1995, p. 88). «La secundaria necesita una reflexión integral desde las Ciencias Sociales, la Psicología, la Filosofía, la Economía y no sólo desde lo educativo».

Este artículo busca entender la formación de profesores en un sentido más amplio que el tradicional enfatizando en la necesidad de desarrollar en los docentes de Educación Secundaria una serie de competencias básicas, transversales y metodológicas como la capacidad de trabajar en equipo y saber aprender. La combinación de una sólida formación general con componentes humanísticos, científicos, tecnológicos y de carácter contextualizado constituiría la única apuesta posible para que los profesores puedan tener un buen desempeño.

Contexto y políticas de la Educación Secundaria

Según Moreno y Cuadra (2005) la demanda de educación secundaria aumentó y continúa aumentando en todo el mundo. Esto es resultado de la unión de tres factores.

El primero es que a medida que hay más países que consiguen universalizar la Educación Primaria la demanda continúa y se extiende a los niveles superiores del sistema educativo. El segundo, sobre todo en los países en desarrollo, determina que la población joven vea en la educación secundaria la posibilidad de su inclusión como ciudadanos activos y productivos. El tercer factor está determinado por la creciente necesidad de la economía, de una *mano de obra* formada e instruida en competencias, conocimientos y destrezas laborales que no pueden impartirse en las escuelas primarias.

Moreno y Cuadra (2005) sostienen que la Educación Secundaria evoluciona de forma tal que podríamos hablar de un *cambio de pareja* en la estructura de los sistemas educativos. La Educación Secundaria, que surgió totalmente ligada a la educación superior durante la segunda mitad del siglo pasado, se vincula cada vez más a la enseñanza primaria. Esto se refleja en un currículo menos especializado, en la forma que se recluta a los profesores (de forma cada vez más similar al de los maestros de educación primaria) y en la práctica pedagógica.

Francoise Caillods (2001) afirma que la amplitud y la persistencia la crisis económica y de la mundialización, determinaron un importante fenómeno de desempleo juvenil que a su vez influyó fuertemente sobre las políticas educativas de los países europeos a nivel de la secundaria. Se debieron tomar medidas para que los jóvenes no quedaran fuera del sistema educativo sin una mínima calificación profesional. Es así que se abrieron puertas a la educación secundaria superior y se diversificaron las ofertas.

El desarrollo económico, tecnológico, social y político de los países de la Unión Europea hacia finales del siglo XX se acompañó de diversas estrategias para aumentar la participación de los jóvenes en la Educación Secundaria, procurando que todos la finalicen y que muchos puedan acceder a estudios post-secundarios. Otro de los desafíos fue la introducción de nuevas competencias en los programas de estudio para que todos los jóvenes mejoren su capacidad de comunicación en su lengua materna. También se buscó que éstos puedan adquirir conocimientos científicos y tecnológicos, así como competencias y capacidades para la utilización de los nuevos medios de comunicación e información.

Si nos referimos a América Latina, encontramos que se han seguido históricamente algunas de las tendencias identificadas en los países europeos. Es así que la década de los 90 estuvo marcada por diversas reformas en la educación secundaria. Dussel (2004) afirma que la gran mayoría de las transformaciones buscaron mejorar la calidad educativa y dotar de mayor equidad a la prestación educativa. Estos objetivos, en el plano curricular, se tradujeron en un énfasis en la escolaridad secundaria; por un lado,

debido a que la primaria en su primer ciclo se había universalizado, y por otro lado, debido a que la escuela media continuaba reproduciendo un currículum humanista tradicional que resultaba obsoleto y poco adecuado a los nuevos requerimientos de la ciudadanía y la economía de la época. Las reformas resultaron ambiciosas. Pretendieron refundar y modernizar los sistemas educativos de cara al siglo XXI.

Dussel (2004) hace un estudio comparado de las reformas de la enseñanza secundaria en Argentina, Chile y Uruguay y concluye que de las tres, es la reforma chilena la que aparece como la más ordenada y consistente, en gran medida debido a que el equipo político-pedagógico tuvo continuidad durante los últimos 10 años. También es de las más prescriptivas; la reforma incluye no sólo un marco curricular común para todo el país sino la redefinición de planes y programas.

En el caso uruguayo, la reforma de la Educación Secundaria de los 90, resultó el ejemplo más cercano a la experiencia chilena. Pero la transformación del currículum no fue ni dramática ni total. Se reorganizó la estructura curricular en áreas, se incorporó tecnología y se previeron horas para la planificación institucional y pedagógica. También se propuso un *espacio adolescente* (espacio curricular abierto y diagramado en forma de *taller*) para incorporar la temática juvenil al currículum.

El caso de Argentina (Dussel, 2004) es el único en que define una reforma general de su estructura organizativa y un el cambio de la organización por niveles. Esto determina la transformación radical de la enseñanza secundaria en *educación de los jóvenes* y hace que la misma no se dé en un solo nivel. El marco curricular argentino constituye un marco flexible y poco prescriptivo, constituido y conformado por una lista de contenidos mínimos comunes que se organizan en tres áreas: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Por último, se prevén tres niveles de especificación curricular: el nivel nacional, el nivel provincial y el del establecimiento educativo.

Cuando se buscan ejemplos de reformas a nivel de incorporación de nuevos contenidos, Chile y Argentina dan cuenta de un marcado y creciente interés en aquellos que se relacionan con la formación en valores éticos y morales, así como en la formación ciudadana. Además, los tres países buscan incorporar las tendencias internacionales de incluir en el currículum de secundaria, la instrucción y enseñanza de informática, tecnología e inglés, conocimientos y saberes que resultan necesarios para la formación de ciudadanos competitivos en tiempos de mundialización. Otra innovación es la inclusión de espacios curriculares *abiertos* que dependiendo del país adquiere diferentes nombres y características. Es así que espacios de *libre disposición* en Chile, de planificación institucional o de promoción de la vida juvenil en Uruguay o

de orientación y de tutoría en la enseñanza polimodal en Argentina, aparecen a partir de las reformas.

Las reformas de Argentina, Chile y Uruguay plantean una perspectiva más transdisciplinaria, holística e integradora que los modelos anteriores, a la hora de organizar el conocimiento y el currículo. Pero lamentablemente no siempre alcanzan lo que se proponen. Y este es el caso de los otros países latinoamericanos donde hay gran distancia entre el discurso sobre los cambios en Educación Secundaria y las realidades nacionales. La distancia entre discursos, reformas y evidencia es demasiado grande. Y a pesar de los indudables avances y de la mayor presencia de jóvenes en los centros de secundaria, existen aún graves carencias que se traducen en excesiva repetición escolar, retrasos académicos, falta de motivación para el estudio y deserción escolar de un porcentaje significativo de jóvenes (OEI, 2008, Cap.4).

Hay que destacar que las causas de esta situación son múltiples y apuntan al entorno social y cultural de los jóvenes. También hay factores que se vinculan directamente con la oferta de Educación Secundaria y en particular con el mantenimiento de un currículo tradicional, en el que la norma es el aprendizaje memorístico, la falta de conexión de los aprendizajes con la realidad vivida, la ausencia de los elementos básicos de la cultura juvenil –música, computadores, redes de información, deporte– entre los contenidos del aprendizaje, y la percepción, en suma, de que lo aprendido carece de sentido y no merece el esfuerzo requerido. El diseño de un nuevo currículo en el que se integre la vida de los jóvenes y que dé también sentido a sus actividades y aspiraciones sería un elemento importante para lograr que un mayor número de jóvenes con alto riesgo de abandono se mantengan en las aulas durante más tiempo (OEI, 2008, Cap.4).

Los datos disponibles evidencian una realidad preocupante. En el año 2005 solamente la mitad de los jóvenes de 20 años termina en América Latina el Secundario superior. Aunque existen, recordemos, grandes heterogeneidades entre países. Mientras algunos no llegan al 20% (Guatemala y Honduras) y una gran cantidad se ubica alrededor del promedio del 50%, el país con mejores logros (Chile) logra garantizar que 3 de cada 4 jóvenes de 20 años hayan terminado sus estudios medios (OEI, 2008, Cap.2).

En síntesis, podemos afirmar que aunque la educación secundaria tiene un papel estratégico en la sociedad, pero aún queda mucho por hacer en materia de cobertura y de calidad educativa. La Educación Secundaria está en América Latina en una situación de ambigüedad y depende mucho del debate en los otros niveles del sistema educativo. Ella ha sido desatendida no obstante el crecimiento sostenido que ha experimentado en las últimas décadas. La estructura de la Educación Secundaria se ha modificado con lentitud y no ha podido

resolver las ambigüedades entre las tendencias orientadas hacia una formación comprensiva, general y común para todos los estudiantes que los capacite como futuros ciudadanos, las orientadas a una preparación básica sólida y pertinente para una carrera profesional, y las que preconizan su orientación técnica y vocacional (Carnoy y Moura Castro, 2000).

Además y según De Moura Castro (2009) la Educación Secundaria requiere importantes transformaciones para dotar a los estudiantes de una sólida cultura en Ciencias y en Humanidades; para enseñar a leer y escribir en más de un lenguaje; para transmitir valores y para forjar espíritu de ciudadanía y de identidad cultural. Por medio de esa realidad, que examinaremos en la sección siguiente, sabremos cuáles han sido las tendencias seguidas por la formación de profesores en Europa y en América Latina.

Tendencias en la formación de profesores

Ya en los años 90, el informe publicado por la OCDE sobre Calidad en la Enseñanza planteaba que:

los nuevos desafíos y demandas hacia las escuelas y los profesores surgen a partir de unas expectativas nuevas y ampliadas sobre las escuelas. La investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje muestra la necesidad de gestionar clases cada vez más diversas en términos étnicos, lingüísticos y culturales. Estos nuevos desafíos y demandas requieren nuevas capacidades y conocimientos por parte de los profesores. La situación actual es dinámica y variada. (...) Los profesores deben ser capaces de acomodarse a continuos cambios –dramáticos en algunos países– tanto en el contenido de su enseñanza como en la forma de enseñar mejor (OCDE, 1992, p. 9).

Esta aseveración conserva hoy toda su vigencia y nos lleva a reflexionar acerca de las enormes dificultades que tiene la formación de profesores para seguir el ritmo de un mundo en constante transformación.

En los países europeos, desde comienzos de los años 80, la formación del profesorado constituye uno de los aspectos clave de las políticas educativas. Entre otras reformas, se constata la expansión del modelo universitario de formación inicial y la creación de nuevas instituciones para planificar, organizar y evaluar la preparación del profesorado. También se aprueban nuevas normas y se establecen modelos de habilitación para la función docente (Vaillant, 2004).

A mediados de los 90, el Proyecto Piloto SIGMA y la conferencia sobre el tema (junio 1995)¹ señalaban que era necesario introducir innovaciones profundas en la formación docente europea, atendiendo particularmente a las habilidades y actitudes necesarias para desarrollar las tareas docentes profesionales con competencia, reflexión y con base en el conocimiento teórico.

Los cambios en la formación de profesores no sólo se plantearon en Europa sino que los Estados Unidos también experimentaron un proceso de transformación a partir de fuertes cuestionamientos en la fragmentación de los contenidos disciplinarios y pedagógicos y en la división entre la formación en la universidad y la capacitación en los centros educativos (Darling-Hammond, 2000).

En la mayoría de las regiones del mundo la duración de la formación inicial de los profesores ha tendido a prolongarse y oscila desde un mínimo de tres a un máximo de ocho años. Simultáneamente, se registra una tendencia a la incorporación de un tronco común para la formación de Magisterio y Profesorado aunque en muchos países se exigen más años de estudio para enseñar en el segundo ciclo de la enseñanza media. Esta tendencia mundial, se visualiza también en América Latina donde se ha desarrollado, a lo largo de las últimas dos décadas, un aumento de los años de escolaridad requeridos para obtener el título docente y en algunos países el surgimiento de algunas áreas de preparación en común para maestros y profesores (Vaillant, 2005).

Lamentablemente son pocos los casos en América Latina en los que el pasaje de la formación de profesores a la universidad se ha acompañado de reformas sustantivas (Vaillant, 2007) que den respuesta a problemas, por ello existe el «divorcio» entre teoría y práctica, la fragmentación del currículum, la falta de conexión entre las enseñanzas de una materia específica y su pedagogía y la relación compleja entre los centros de formación docente y los establecimientos de Educación Secundaria.

La situación en América Latina se torna aún más compleja cuando se analizan los datos referentes a profesores de Educación Secundaria porque en muchos países no existe el número suficiente de docentes titulados. Se trata, a menudo, de un profesorado incorporado a la docencia y reclutado fundamentalmente como reacción al crecimiento de la matrícula del nivel en las décadas anteriores. Datos disponibles (GTD-PREAL, 2004) indican que sólo Chile presenta cifras alentadoras (93% de los profesores del primer nivel secundario han sido preparados para ejercer la docencia), mientras que el resto de países presenta proporciones de docentes con formación

¹ Más información sobre el Proyecto SIGMA, en http://ntee.umu.se/archive/sigma_pp/sigma_pr_sp.html (fecha consulta: 27 enero 2009)

específica significativamente inferiores. En algunos casos, la meta de la universalización está más cerca (Bolivia, Brasil, Ecuador, Panamá, Perú), mientras que en otros parece más lejana y difícil de concretar en el mediano plazo (Nicaragua).

Los docentes latinoamericanos se forman en instituciones de todo tipo (Vaillant, 2005): en los institutos de enseñanza superior, en institutos provinciales o municipales, en instituciones superiores de enseñanza técnica, en las universidades, en instituciones privadas, y además están los que se desempeñan como docentes sin tener un título que los habilite para tal tarea.

Para dar respuesta a los problemas históricos y recurrentes que ha tenido la formación de profesores en América Latina, se han desarrollado algunas experiencias de transformación a través de la búsqueda de mayor flexibilidad y algunos intentos de *modulización*. También se han introducido cambios en las modalidades de *práctica docente* y se ha insistido en la necesidad de velar por la realización de las prácticas en ámbitos diversificados y, a la vez, profesionalizados. Sin embargo, estas reformas han sido por lo general puntuales y con poca sostenibilidad en el tiempo.

Cabe marcar que la política de creación de estándares que tanta importancia ha tenido en las reformas del mundo anglosajón, ha estado básicamente ausente en el contexto latinoamericano -a excepción de algunos casos como Chile o Colombia donde sí se han formulado estándares para los estudiantes egresados de las carreras de formación docente-, hecho derivado de la práctica cada vez más difundida en esos países de acreditación de los programas de formación universitaria.

En síntesis y compartiendo la afirmación que hace Moreno para los países en desarrollo, «la formación de profesores de enseñanza secundaria, se basa casi exclusivamente en la adquisición de conocimientos disciplinares especializados en las universidades, con muy poca, o en algunos casos incluso ninguna, capacitación en procesos de enseñanza y aprendizaje o didácticas específicas. En consecuencia, los profesores de secundaria se encuentran con la responsabilidad de tener que asumir su propia formación y desarrollo profesional una vez que están ya en servicio en los centros de secundaria» (2006, p. 2).

Reformas que funcionan

¿Cuáles son las reformas de la formación inicial de profesores que funcionan? La revisión de la literatura y de una serie de experiencias muestran que determinadas políticas

y transformaciones dan más resultados que otras. En los países europeos, se destacan las reformas acontecidas en Inglaterra, Alemania, Noruega y Finlandia por su alto impacto en la mejora del desempeño docente. No es nuestra intención examinarlas en profundidad aquí, pero sí queremos mencionar algunas de las características que podrían ser inspiradoras para América Latina.

Uno de los casos más interesantes es el de Inglaterra que creó en 1994, la actualmente denominada Training and Development Agency for Schools (TDA)². Se trata de un organismo público cuyo principal objetivo es elevar los estándares de las escuelas atrayendo a profesores calificados y comprometidos con la docencia, a través de la mejora de la calidad de la formación docente.

Este organismo se propone, entre otros objetivos, proveer información y estimular el reclutamiento para la formación docente en todos los niveles. Además busca identificar y designar proveedores para los cursos de formación inicial de docentes en base a criterios y estándares especificados por la Secretaría de Estado de Educación.

TABLA I. Dimensiones y principales estándares para la acreditación de instituciones formadoras de docentes

Dimensión	Principales estándares
Características de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> ■ Realización de una prueba de ingreso para estimar el nivel que el estudiante alcanzará al regreso. ■ Calificación mínima en pruebas de lengua y matemáticas para el ingreso. ■ Aprobación de exámenes físicos y psíquicos requeridos para ejercer la docencia. ■ Realización de al menos una entrevista personal al momento del ingreso.
Formación y evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ■ Diseño e implementación de programas de formación que permitan a los futuros docentes cumplir con los estándares del <i>Qualified Teacher Status</i> (QTS). ■ Adecuación de los programas a las necesidades individuales de los estudiantes. ■ Preparación de los estudiantes para enseñar en al menos dos niveles educativos. ■ Carga horaria de 32 semanas en los programas de grado de 4 años de duración y carga de 24 semanas en los programas de tres años de duración. ■ Realización de prácticas en al menos dos centros educativos para cada estudiante.
Colaboración y alianzas	<ul style="list-style-type: none"> ■ Trabajo conjunto entre las instituciones formadoras y los centros educativos, tanto en la planificación de la formación, como en la selección de los estudiantes y su evaluación de acuerdo a los estándares establecidos.
Calidad	<ul style="list-style-type: none"> ■ Acceso de los estudiantes a libros, nuevas tecnologías y otros materiales necesarios para la formación inicial. ■ Revisiones periódicas del currículum, con identificación de áreas de mejora y diseño de acciones para asegurar la calidad a futuro

Fuente: Elaboración propia en base a TTA (2003). *Qualifying to teach Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training*. Londres: TTA.

⁽²⁾ Hasta el 1 de setiembre de 2005, este organismo llevaba el nombre de «Teacher Training Agency»

Tal y como aparece en la Tabla I, el sistema de acreditación de las instituciones inglesas que imparten programas de formación docente se organiza a partir de cuatro grupos de estándares: características de quienes ingresan a los programas de formación, descripción de las modalidades de formación y su evaluación, formas de colaboración y alianzas entre instituciones y mecanismos para asegurar la calidad en las instituciones formadoras.

Alemania es otro caso interesante en materia de formación de profesores de educación secundaria. Hasta la promulgación de la Ley de Formación Docente, en diciembre de 2004, no existía un perfil académico definido para la profesión docente. Con esta nueva Ley se dieron pasos fundamentales para mejorar la formación de los profesores, y en sus cinco a seis años de duración los docentes deben especializarse en dos asignaturas. Luego sigue el *Referendariat* que es la etapa en la que el futuro profesor realiza prácticas en una institución educativa durante un lapso entre 18 y 24 meses.

La formación docente en Alemania ha pasado por diversos cambios que derivaron en un nuevo modelo cuya implementación se encuentra aún en proceso. Sobre la base de una estructura común y de estándares que definen la profesión docente y las competencias que cada profesor debe tener para enseñar, los diferentes Estados del país se encuentran en proceso de desarrollar una formación a nivel universitario con un mayor vínculo entre la teoría y la práctica, y un fuerte énfasis en la evaluación de los conocimientos y las competencias de sus egresados. Los estándares constituyen una guía básica para el desarrollo de estrategias de profesionalización de la docencia en los diferentes Estados, y permiten establecer un marco común para la evaluación y el diseño de los programas de formación.

Otro caso relevante en Europa es Noruega donde la mayor parte de los programas de formación inicial se imparten en instituciones superiores de carácter universitario (Colleges). Existen varias opciones para la obtención de una Licenciatura: la General, la Disciplinar, la Vocacional y la Post-graduación. Se trata de Programas que implican generalmente una dedicación a tiempo completo aunque existen también propuestas con dedicación parcial o semi-presencial. Los postgrados pueden ser obtenidos tanto en las universidades como en algunos colleges.

En Noruega, la preparación inicial de los docentes jerarquiza la formación general, ante la profundización en conocimientos disciplinares específicos. Por esta razón, el perfil de competencias de los docentes noruegos es mucho más genérico que el de cualquier otro país europeo, donde los profesores tienen una formación mucho más especializada. La oferta de formación está descentralizada en las provincias y municipios. A su vez, las instituciones de formación tienen bastante autonomía para

organizar la estructura de sus programas, los métodos de enseñanza y los mecanismos de evaluación.

En Finlandia, al igual que en Noruega, también se realizó una reestructura de la formación docente, regulando, racionalizando y elevando su calidad. La gran diferencia entre Finlandia y el resto de los países europeos es un exigente proceso de selección y formación del docente de secundaria. Éste se forma en las Facultades de su especialización (matemática, literatura ...). Cuando finaliza esta especialización debe someterse a diversas pruebas de acceso para ingresar en la Facultad de Educación. Una vez sorteada esta prueba, el futuro profesor de secundaria debe seguir cursos del área de la pedagogía correspondientes a más de 1.400 horas de estudio.

Se puede suponer que la excelente formación técnica y humana es la que garantiza en gran parte el buen desempeño de los profesores finlandeses; recordemos que ser profesor de secundaria requiere al menos 6 años de carrera universitaria. El hecho diferencial básico con respecto a otros países es la formación y la consideración social de la que gozan los docentes.

En América Latina se siguieron algunas de las tendencias europeas entre las cuales el pasaje de la formación de profesores a las universidades, aunque esto no solucionó todos los problemas (Vezub, 2007). Entre las ventajas podemos señalar que se ganó en excelencia académica y en actualización de contenidos. Entre los inconvenientes algunos autores indican que se perdió el vínculo con la práctica y con el subsistema para el cual los docentes son preparados, es decir, las escuelas secundarias.

La pertenencia institucional de los modelos de formación ha dado lugar a un apasionado debate. Para algunos la formación inicial de profesores debe situarse en las universidades mientras que para otros debe tener el carácter de educación superior no universitaria y localizarse en Institutos de Formación Docente. Existen argumentos a favor y en contra. Por un lado, muchos especialistas señalan ventajas ya que se brinda la oportunidad a los futuros docentes de formarse en ámbitos de excelencia académica, con buenos profesores que realizan docencia, investigación y extensión. Por otro lado, algunas experiencias de formación docente en universidades han sido muy criticadas porque en muchos casos la formación es muy teórica en detrimento de la reflexión sobre la práctica (Vaillant y Rossel, 2006).

Aún cuando la inclusión de la formación docente en las universidades se realice con éxito, sigue sin poder afirmarse que estar dentro de las universidades redundará por definición en la formación de mejores docentes. Hay quienes afirman (Perrenoud, 2004) que el nivel universitario de la formación de maestros puede representar una elevación formal de calificación pero lo que elevará la calidad de la enseñanza y

reforzará las competencias profesionales en la sala de clase, es la articulación teoría-práctica, lo cual requiere reducir la distancia entre los ámbitos de formación de docentes y los centros educativos. En este sentido hay autores que sostienen que la conexión entre las instituciones educativas y la formación mejora cuando ésta se convierte en un centro de innovación pedagógica (Aguerrondo y Pogré, 2002).

El futuro de las políticas

En sus escritos Bravslavsky (2002) mencionaba frecuentemente la *reinención de la profesión* considerando que la sola demanda de profesionalización no era suficiente para transformar a fondo la actividad docente. Ella afirmaba que habría que construir un nuevo campo de profesiones con nuevos significados, revisiones y reconceptualizaciones. Éste es el cambio fundamental que hará posible lidiar con los cambios estructurales que hoy enfrentan los docentes, porque son muchos y porque tienen muchos perfiles diferenciados.

La reinención de la profesión constituye una empresa de largo aliento y requiere ciertas condiciones absolutamente indispensables, ninguna de las cuales se ha mantenido de manera persistente a lo largo del tiempo ni en Latinoamérica ni en otras partes del mundo: una formación inicial de calidad, instancias periódicas de desarrollo profesional, supervisión docente adecuada e involucramiento de grupos de profesores en la mediación entre el conocimiento y el conocimiento escolar.

¿Cómo hacer para que la formación inicial de profesores no sea sólo la transmisión de contenidos, que inexorablemente se desactualizan? Ésa y otras son preguntas fundamentales a la hora de pensar la formación docente. Una de las claves está quizás en desarrollar competencias para un mejor desempeño en la coyuntura y una más eficaz participación en la reinención de la escuela y de los sistemas educativos. Esas competencias se asocian a diferentes tipos de conocimientos que deberían integrar el currículum de la formación inicial de los profesores de enseñanza secundaria.

Retomando una clasificación de Braslavsky (1999) se pueden discriminar cinco dimensiones fundamentales en la formación del profesor: la pedagógico-didáctica; la político-institucional; la productiva; la interactiva y la especificadora. Las dos primeras dimensiones involucran la resolución de los problemas o desafíos coyunturales, las otras dos son más estructurales y la quinta se refiere a un necesario proceso de especialización y orientación del conjunto de la práctica profesional.

La dimensión pedagógico-didáctica remite a la competencia profesional de los docentes y consiste en la posesión de criterios que les permitan seleccionar entre una serie de estrategias conocidas para intervenir intencionalmente promoviendo los aprendizajes de los estudiantes y para adaptar estrategias allí donde las disponibles son insuficientes o no pertinentes.

Por su parte la dimensión político-institucional tiene que ver con la capacidad de los profesores para articular la macropolítica referida al conjunto del sistema educativo con la micropolítica de lo que es necesario programar, llevar adelante y evaluar en las instituciones donde se desempeñan.

La cultura endogámica las universidades y de los centros de formación docente tuvo como consecuencia que esas instituciones se alimentaran permanentemente entre sí, sin una fuerte interacción con otras organizaciones o ámbitos. Por eso es necesario contemplar una dimensión productiva en la formación inicial, de manera que ésta se vincule con los procesos sociales, políticos y económicos actuales.

La dimensión interactiva refiere a la comprensión y a la empatía con *el otro* y a la necesidad de desarrollar competencias y capacidades en el ejercicio de la tolerancia, la convivencia y la cooperación entre las personas diferentes. Por último en la categorización de Braslavsky (1999) aparece la dimensión especificadora referida a la capacidad de los futuros docentes de aplicar un conjunto de conocimientos fundamentales a la comprensión de los estudiantes y de la institución educativa en la cual se insertarán.

En sintonía con las cinco dimensiones fundamentales para un buen desempeño docente, podemos plantear una serie de estrategias que deberían estar presentes en las instancias de formación docente. Entre las estrategias que apuntan a la dimensión pedagógico-didáctica, los docentes deben conocer, saber, seleccionar, utilizar, evaluar, perfeccionar y crear metodologías pedagógicas para promover el aprendizaje de los estudiantes. El desarrollo de esas competencias puede favorecerse con el trabajo en equipo, el uso de las nuevas tecnologías y la realización de proyectos experimentales.

La dimensión político institucional involucra la competencia docente para trabajar con un enfoque institucional. Los estudios de caso, el seguimiento de las políticas públicas, el análisis comparativo son, vías para fomentar dicha competencia. Otras estrategias se vinculan con la dimensión productiva de manera que los docentes participen en pasantías en organizaciones del mundo *real* no-educativo (fábricas, hospitales, empresas), visitas a museos, exposiciones, excursiones para conocer diversos contextos geográficos y culturales, lectura, cine y teatro.

En cuanto a la dimensión interactiva, ésta se desarrollaría a través de la investigación teórica y práctica, del contacto con manifestaciones culturales variadas, la lectura y el análisis de libros. Finalmente la dimensión *especificadora* implica que los docentes abandonen la ilusión de poseer todo el saber y adquieran la habilidad de *preguntar las verdaderas preguntas y buscar nuevas respuestas*. De ahí la importancia de que los candidatos a docentes y los docentes participen en debates con otros profesionales, incursionen en temas de historia de la ciencia, trabajen con biografías de grandes personalidades y se abran al mundo de otras disciplinas y conocimientos.

Existe hoy un profundo desajuste entre las necesidades de aprendizaje y los requerimientos de los jóvenes y las competencias que cuentan los profesores de secundaria tras su paso por las universidades y los Institutos de Formación Docente. Y para lograr profesores con un adecuado desempeño, se necesita algo más que meros *saberes* o conocimientos, se requieren competencias y capacidades que estén a la base de la actividad de enseñanza y que permitan procesos de transferencia, innovación, originalidad y respuesta a situaciones.

Pero no todo se resuelve con identificar y consensuar en torno a las competencias y capacidades necesarias para que los profesores tengan un adecuado desempeño y logren buenos aprendizajes en los jóvenes. El tema guarda relación con la complejidad que hoy tiene la Educación Secundaria en el mundo y en particular en América Latina.

Los colegios de secundaria actuales son cada vez más grandes; hay una enorme diversificación curricular; y serios problemas de violencia y de disciplina. Todo ello supone desafíos nuevos que nada tienen poco que ver con los liceos de décadas pasadas. Además, al decir de Moura Castro (2009) el problema se agrava por la presencia de alumnos que preferirían no estar en los centros educativos. Son jóvenes que –por la obligatoriedad de la enseñanza secundaria en muchos países– asisten a las aulas a desgano, sin voluntad. Y esto sucede en un periodo como la adolescencia marcado por grandes cambios físicos y psíquicos.

Las transformaciones políticas, económicas y sociales del siglo XXI así como los cambios en las culturas juveniles, están planteando serios desafíos a la identidad profesional tradicional del profesorado de secundaria. La respuesta no está solamente en las buenas políticas de formación inicial. Incluso las políticas más acertadas no tendrán incidencia sin una debida articulación con los otros componentes esenciales de la profesión docente: condiciones laborales, valoración social, desarrollo profesional y evaluación del desempeño del profesor.

La formación es el elemento clave para el buen desempeño de los profesores en los establecimientos de Educación Secundaria. Y para que esa formación logre tener

incidencia en lo que aprenden los estudiantes de secundaria, son necesarias estrategias integrales de acción y no políticas parciales. Avanzar en el logro de una Educación Secundaria de calidad sólo puede hacerse como parte de un proceso de transformación de la preparación de profesores pero esto sólo no alcanza.

El estudio de las reformas que se desarrollaron en América Latina durante los años 80 y 90 muestra que muchas veces se adoptaron enfoques parciales. Sólo un enfoque integral puede dar cuenta de las múltiples dimensiones que integran la temática de la formación de profesores. Hay que pensar en los diversos aspectos que hacen al problema; desde quienes son los estudiantes que hoy ingresan a las universidades e Institutos de Formación, pasando por los planes de estudio, las estrategias pedagógicas, los formadores.

Como todo educador, no puedo dejar de pensar que si algo es necesario, tiene que ser posible. Necesitamos una Educación Secundaria de buena calidad para todos que cumpla dos condiciones fundamentales: desarrollar en los estudiantes la capacidad para aprender a lo largo de toda la vida y formar en actitudes, valores y competencias que promuevan sociedades más justas y democráticas y para esto requerimos profesores con un adecuado desempeño. La tarea no es simple, pero sí urgente.

Referencias bibliográficas

- AGUERRONDO, I. Y POGRÉ, P. (2002). *Las Instituciones de Formación Docente como Centros de Innovación Pedagógica*. Buenos Aires: Troquel-HIPE-UNESCO.
- BRASLAVSKY, C. (2002) *Teacher education and the demands of curricular change*. New York: American Association of Colleges for Teacher Education.
- (1999). Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, España, vol. enero-abril.
- CAILLODS, F. (2001). La reforma de la educación secundaria en los países de Europa. En G. RAMA (Ed.), *Alternativas de reforma de la educación secundaria*. BID. Departamento de Desarrollo Sostenible. Washington: Unidad de Educación.
- CARNOY, M. Y DE MOURA CASTRO, C. (2000). ¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina?, documento de antecedentes para el Banco Interamericano de Desarrollo, Propuesta educativa. *Revista de FLACSO*, núm. 17, año 8, diciembre. Buenos Aires: Novedades educativas.

- DARLING-HAMMOND, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. *Educational Policy Analysis Archives*, 8(1).
- DE MOURA CASTRO, C. (2009) (en prensa). *Desencontros do ensino médio*. Brasília: IPEA.
- DUSSEL, I. (2001). La formación de docentes para la educación secundaria en América Latina: perspectivas comparadas. En C. BRASLAVSKY, I. DUSSEL Y P. SCALITER (Eds.), *Los formadores de jóvenes en América Latina. Desafíos, Experiencias y Propuestas*. Oficina Internacional de Educación (pp. 10-23). Administración Nacional de Educación Pública del Uruguay. Ginebra.
- (2004). Las políticas curriculares de la última década en América Latina: Nuevos actores, nuevos problemas. Documento presentado en la XIX Semana Monográfica de la Educación. Educación de calidad para todos: Iniciativas Iberoamericanas, organizada por la Fundación Santillana y la OEI. Madrid.
- MORENO, J. M. (2006). Profesorado de Secundaria y Calidad de la Educación: Un marco de opciones políticas para la formación y el desarrollo profesional docente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 10, 1.
- MORENO, J. M. Y CUADRA, E. (2005). Nueva agenda para secundaria BM, *Cuadernos de pedagogía*. 347, nº identificador: 347.012, Banco Mundial.
- OCDE (1992). *Escuela y calidad de la educación*. Madrid: Paidós/MEC.
- OEI (2008). Metas Educativas 2021: *La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid: OEI.
- PERRENOUD, P. H. (2004). Former les enseignants du primaire dans le cadre des sciences de l'éducation: le projet genevois. *Recherche et Formation*, 16.
- SCHWARTZMAN ET AL. (1994). A educação no Brasil em uma perspectiva de transformação. *Diálogo Interamericano*. Washington.
- VAILLANT, D. (2004). Construcción de la profesión docente en América Latina. *Tendencias, temas y debates*. Serie Documentos No 31, Diciembre (PREAL).
- (2005). *Formación de docentes en América Latina. Re-inventado el modelo tradicional*. Barcelona: Octaedro.
- (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Revista Pensamiento Educativo* (Chile), 41(2).
- VAILLANT, D. & ROSSEL, C. (2006). *Docentes en Latinoamérica hacia una radiografía de la profesión*. Santiago de Chile: PREAL.
- VEZUB, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad; Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 11, 1.

Fuentes electrónicas

GTD-PREAL (2004). La Formación docente en América Latina Grupo de Trabajo sobre Desarrollo Profesional Docente de PREAL. *Boletín Mensual*, 3. Recuperado de: http://www.preal.org/Biblioteca.asp?Pagina=4&Id_Carpeta=146&Camino=315|Grupos%20de%20Trabajo/83|Profesi%F3n%20Docente/146|Bolet%EDn%20virtual

Dirección de contacto: Denise Vaillant. Universidad ORT. Br. España 2633. 11200. Montevideo, Uruguay. E-mail: vaillant@ort.edu.uy

La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites

Initial teacher training in Secondary Education: needs to improve, acknowledgement of its limits

Flavia Terigi

Universidad de Buenos Aires y Universidad Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires, Argentina.

Resumen

Este artículo trata de las demandas que se plantean a la formación de profesores de escuela secundaria. Plantea inicialmente la relación entre la escuela secundaria que tenemos y la que queremos, así como el aporte de la formación de profesores a la conservación del *status quo* o al cambio del nivel. El trabajo establece que la formación de profesores plantea fuertes restricciones al cambio sustantivo de la escuela secundaria, debido a que ha tendido a estructurarse por principios de especialidad que reflejan la especialización de sus egresados.

Se toma luego como objeto de análisis los sistemas de formación inicial de profesores secundarios, advirtiéndose que el cuadro dista de ser homogéneo entre los distintos países. El trabajo analiza con detalle la estructura curricular de la formación, y señala que la formación de profesores de secundaria debe resolver desafíos que son comunes a la preparación de docentes para otros niveles del sistema (por ejemplo, la mejora del tratamiento de la práctica profesional), a la par que afronta problemas que le son propios.

Se plantean cuatro desafíos que debería asumir la transformación de la formación de profesores: la formación de los profesores para nuevas funciones (como las tutorías o las clases de apoyo), la reformulación de la pedagogía de la formación, la cuestión de las tecnologías de la información y comunicación, y la singularidad de los procesos de incorporación de los profesores noveles a sus puestos de trabajo. Cada uno de estos desafíos es tratado en detalle.

El trabajo finaliza con una apelación a no perder de vista los límites que presenta la formación inicial en cuanto tal, de los cuales el trabajo da tratamiento a dos que considera importantes:

lo extenso de las carreras profesionales de los profesores, y la alta proporción de profesores sin título, que no provienen del sistema formador.

Palabras clave: profesión docente, formación inicial, profesores de nivel secundario, Educación Secundaria, profesores sin título.

Abstract

The demands raised to the initial training of secondary school teachers are in the main focus of this paper. At the beginning, the author considers the links between the current secondary school and the school we wish to accomplish, as well as the contribution of teacher training to *status quo* or to changing the secondary school. The paper establishes that the current initial training raises strong restrictions to changing the secondary school, because has been structured by specialty principles which reflect the specialization of its graduates.

The systems developed for the initial training of secondary professors are far of being similar when different countries are taken on account. The analysis focuses on the curricular structure of initial training, and indicates that initial training systems must solve challenges that are the same when training teachers for other levels of education (for example, the improvement of training for professional practice), but at the same time must confront their own problems.

The paper settles four challenges we must face if we want to change the training system. The identified challenges refer to training for new functions (such as tutoring), reformulating the training pedagogy, raising the ICT's issue and solving the uniqueness of induction process in the case of secondary school teachers. A detailed analysis of each challenge is developed in different paragraphs.

The work finalizes with an appeal to carefully consider the limits of the initial training, and deals with two of them: the widespread professional careers and the big proportion of non graduated teachers.

Key words: teaching profession, initial training, secondary school teachers, Secondary Education, non-graduated teachers

Cualquier trabajo que se ocupe de la problemática que plantea la formación del profesorado de nivel secundario debe plantearse una pregunta en el punto de partida: *¿profesores para qué escuela?* Abordada en otros artículos de este monográfico (Esteve, 2009), en éste señalaremos que los cambios sobre los sentidos de la educación secundaria, los intentos de reforma de su organización institucional y las políticas de universalización de su cobertura impactan de distintas maneras en el trabajo de los

profesores e inciden por tanto (o deberían incidir) sobre los modos en que se plantea su formación.

En los procesos de reforma educativa y en los medios académicos vienen planteándose desde hace años reformulaciones de los modelos institucionales, los currículos y las estrategias pedagógico-didácticas de la escuela secundaria, con el objetivo de configurar una educación media de calidad para todos. Parece haberse llegado a un consenso respecto a extender los años de escolaridad básica general, a posponer el momento de la elección vocacional o profesional, a revisar el carácter enciclopédico y clasificado del *currículum*, y a incorporar nuevas temáticas más próximas a las culturas juveniles. Hay también acuerdo acerca de la necesidad de incorporar nuevas funciones a las clásicas de enseñanza (como las tutorías, las clases de apoyo, las coordinaciones de materias afines o los profesores responsables de curso) y de promover formas colegiadas de trabajo entre los profesores a cargo de un mismo curso. En cambio, persisten los debates acerca del grado de diversidad institucional y curricular que debe promoverse.

Tanto por iniciativa institucional como por impulso de las políticas estatales, las escuelas secundarias son escenario del despliegue de nuevas y variadas estrategias orientadas a mejorar la formación que reciben los estudiantes y a atenuar las dificultades que encuentran para progresar en su escolaridad. Regímenes de asistencia liberada, proyectos de acción social en el barrio, fortalecimiento del grupo-clase como núcleo de aprendizaje cooperativo, pasantías en empresas del contexto local, reclasificación de los alumnos de más edad, modificación de horarios, tutorías, clases de apoyo, son algunas de las numerosas estrategias que diversos estudios encontraron en las escuelas (Jacinto y Terigi, 2007). El hecho de que resulten tanto de las iniciativas de las escuelas, como del impulso de políticas estatales, permite pensar que estamos en la etapa del planteamiento de los problemas de retención, inclusión y calidad en la que en distintos niveles tienden a priorizar los mismos problemas.

Cambiar el formato de la escuela media es posible, además de necesario, pero para ello es necesario señalar los elementos que pueden hacer de obstáculo a las iniciativas de cambio y plantear las condiciones que deben considerarse frente a la complejidad que implica la transformación que se pretende. Uno de esos elementos que pueden hacer obstáculo, una de las condiciones que deben ser consideradas, es la formación de profesores. En efecto, en su desarrollo histórico, la escuela media se estructuró en torno a tres disposiciones básicas: la clasificación de los currículos, el principio de designación de los profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por horas de clase (Terigi, 2008). Si bien no es forzoso que un

currículo clasificado requiera docentes especializados¹, en el caso de la enseñanza secundaria la correspondencia entre currículos clasificados y docentes especializados quedó tempranamente establecida por el principio de designación de los profesores por especialidad. La especialización, principio de reclutamiento de los profesores y de definición de los puestos de trabajo, trazó de manera precisa al sistema formador de profesores, que se estructuró según la misma lógica especializada: produce desde hace poco más de un siglo docentes que se han formado en especialidades claramente delimitadas (Jacinto y Terigi, 2007)².

Lo que tenemos hoy, en consecuencia, es una formación de profesores que plantea fuertes restricciones al cambio sustantivo de la escuela secundaria y de su propuesta formativa; han existido iniciativas para atenuar la clasificación del *currículum*, para ofrecer elección de materias para los estudiantes, o para incorporar nuevas temáticas al *currículum*, pero han tropezado con la falta de docentes formados (especializados en una asignatura pero preparados para la desclasificación del saber, para la colaboración interdisciplinaria y el trabajo en equipo), que dejó incompleta la cobertura de los cargos o que llevó a que la novedad de los contenidos o su integración se vieran diluidas³.

La relación entre la escuela secundaria que tenemos y la que queremos, así como el aporte de la formación de profesores a la conservación del *statu quo* o al cambio en el nivel, es materia de primer orden en los planteamientos sobre la formación. Resulta descorazonador plantearse cambios en los sistemas formadores de profesores si el *currículum* y las formas de trabajo en la escuela media no experimentan a su vez cambios sustantivos, siendo también cierto que estos cambios son improbables sin una docencia crecientemente capacitada para producirlos.

⁽¹⁾ El nivel primario muestra un currículo donde los límites entre las asignaturas también están claramente establecidos, pero que ha sido confiado a docentes con formaciones generalistas.

⁽²⁾ En la actualidad, de los 25 países europeos que han adoptado el sistema de formación de docentes especializados, diez limitan la especialización a una sola materia, mientras que en los otros quince la especialización se circunscribe a dos o tres materias, habitualmente relacionadas entre sí (Esteve, 2006).

⁽³⁾ Tal el caso de las vicisitudes del *Plan 1996* en Uruguay para la atenuación de la clasificación del *currículum* y para la introducción de nuevas asignaturas. Según informan Aristimuño y Lasida, en lo que se refiere a la transformación de las asignaturas en áreas la situación fue diversa según las disciplinas concernidas: parece haber sido aprovechada por los profesores de las asignaturas artísticas y corporales (Música, Dibujo y Educación Física) para jerarquizar el área y renovar el enfoque y las técnicas; en cambio, en el área llamada instrumental, que agrupó algunas de las materias con mayor prestigio y tradición (especialmente Matemática y Lengua), no se lograron superar visiones centradas en los contenidos y de fuerte base disciplinaria. Por su parte, la introducción de nuevos espacios curriculares («Espacio Adolescente» e Informática) dio lugar a la entrada en los planteles docentes de agentes con estudios universitarios incompletos y poca experiencia en la enseñanza. Las vicisitudes de los cambios curriculares en Uruguay son expresión de las dificultades que plantea el principio de especialización en la formación y el reclutamiento de los profesores (Aristimuño y Lasida, 2003).

La formación de profesores que tenemos

El cuadro de la formación inicial de los profesores de escuela secundaria dista de ser homogéneo y es difícil que una caracterización no termine dejando fuera alternativas existentes. De modo que lo que sigue debe ser leído como un panorama no exhaustivo, que tiene por propósito subrayar algunos problemas que presenta la formación de profesores.

Si bien la situación más generalizada sitúa la formación de profesores en las universidades, en algunos países se desarrolla también en instituciones superiores no universitarias, siendo además variada la situación en cuanto a la organización y duración de los estudios. La discusión acerca del anclaje institucional de la formación de profesores se realiza muchas veces desde una forma de razonamiento «correctiva», que parece suponer que la institución adecuada para esta formación es la universidad, y que desconoce la especificidad (en cuanto a historia, tradiciones, funciones, lógicas, propósitos) de las instituciones terciarias en aquellos países donde tienen una importante historia de participación en la formación de profesores. Se asume, sin demasiada investigación en apoyo, que la formación docente que se realiza en las universidades es superior a la que se realiza en las instituciones terciarias, pese a que se sabe que las universidades, generalmente fuertes en lo disciplinar, no siempre muestran las mismas fortalezas en cuanto a la formación pedagógica y la investigación didáctica.

Como es sabido, el campo de la formación docente ha crecido de manera exponencial en las últimas décadas⁴, por lo cual es mucho lo escrito y debatido sobre los contenidos y procesos de formación y crecen en número los análisis que buscan captar la especificidad que aquéllos asumen, según cuáles sean el nivel de enseñanza, el contexto institucional probable de ejercicio y el perfil disciplinar del futuro profesor. En la actualidad, parece razonable proponer que, independientemente del modo en que se los ordene en la estructura curricular (asunto que retomaremos inmediatamente), la formación de profesores debe incorporar saberes organizados en torno a cinco ejes⁵:

⁴ No está de más advertir que, mientras que *la práctica* de la formación docente es solidaria con la institucionalización y expansión de la educación escolarizada y, en tal sentido, más que centenaria, en cambio *la reflexión sistemática y la investigación* sobre la formación son más recientes.

⁵ Distintos análisis ofrecen variaciones en este repertorio. Retomando la normativa existente en los países de la OECD sobre la formación inicial, Esteve categoriza las siguientes áreas: Pedagogía, Teoría de la Educación, Psicología, conocimiento de la materia, enseñanza de la materia y práctica docente (Esteve, 2006). Basándose en la UNESCO, Montero Mesa propone un conocimiento académico, que implica el conocimiento de la materia o materias (generalmente una o dos); un conocimiento profesional (ligado a las Ciencias de la Educación y a las Didácticas específicas), y las prácticas de enseñanza (Montero Mesa, 2006), a los que añade las Tecnologías de la Información y Comunicación, la Atención a la diversidad (personal, social, cultural) y la Gestión de los centros educativos. Alliaud categoriza la formación académica y la formación profesional con énfasis en la preparación pedagógica y las prácticas de enseñanza (Alliaud, 2008, en prensa). Cualquiera sea el listado resultante, interesa subrayar la convergencia en cuando a los campos que debe cubrir la formación de profesores.

- Formación pedagógica general, que vehiculiza el saber pedagógico propio de los docentes como grupo profesional, independientemente del nivel o modalidad del sistema educativo en que trabajen.
- Formación disciplinar (científico-tecnológica, artística, etc.) básica y de profundización en el área o disciplina de especialización del futuro profesor.
- Formación didáctica específica, ligada a la enseñanza de los contenidos propios del área o disciplina de especialización.
- Prácticas docentes progresivas en contextos institucionales reales.
- Contenidos de formación cultural y propedéutica, incluyendo entre los primeros aquellos que capacitan a los futuros profesores para una comprensión crítica de los cambios socio-culturales y, entre los segundos, herramientas para la propia formación como lenguas extranjeras, manejo de tecnologías y modalidades de trabajo intelectual vinculadas con la producción, apropiación y difusión de conocimientos⁶.

Ahora bien, el peso relativo de cada uno de estos ejes es materia de debate, y su relación con los otros varía de manera sustantiva según cuál sea la estructura curricular que se proponga. Una disputa básica sigue concerniendo a la relación entre didácticas y disciplinas. Afortunadamente, han quedado lejos los extremos en que se planteaba esta relación hace menos de dos décadas⁷, pero el debate sigue irresuelto, debido en buena medida a que concierne a la identidad profesional de los profesores de secundaria, más ligada a la disciplina que enseñan que a la función de enseñar esa disciplina a adolescentes y jóvenes⁸. Por aquello de la conformación de un campo de reflexión y sistematización –no necesariamente ligado a la *práctica* de formar profesores–, se interviene en este debate con posicionamientos más fundados en el *estado del debate* que en el *estado del problema*. Pese a ello, va ganando espacio la convicción de que *la enseñanza en la escuela secundaria requiere un manejo experto de los conocimientos disciplinares, pero también de los procesos de apropiación de los*

⁶ Por cierto, este eje es menos frecuente y está poco tematizado en los debates. Sin embargo, el hecho de que buena parte de la formación de profesores se realice en las universidades conlleva esta formación cultural y propedéutica, por la vía de las materias que las carreras de profesorado comparten con otras carreras en una misma casa de estudios y por la lógica del trabajo intelectual que se realiza en ellas.

⁷ Desde la posición de las disciplinas, algunas posturas extremas llegaron a negar a la Pedagogía cualquier estatuto diferenciado respecto de las disciplinas que son contenidos de la enseñanza (por ejemplo, Wagensberg, 1993), en tanto desde la posición de la Pedagogía, se replicaba que «en la transmisión de conocimientos es difícil suponer que se trata del mismo conocimiento producido por los científicos» (Rodríguez Illera, 1993, p. 116).

⁸ En términos de Zabalza, se requiere todavía «el paso del profesor especialista en la materia al profesor especialista en la didáctica de la materia» (Zabalza, 2006, p. 56).

contenidos escolares por parte de los alumnos, lo que demanda espacios formativos destinados a diseñar, poner en práctica, ajustar y evaluar propuestas de enseñanza y estrategias de intervención docente que posibiliten a los alumnos la apropiación de tales contenidos, bajo las condiciones en que se realiza el aprendizaje escolar. En estos espacios, la disciplina y la enseñanza se articulan de maneras específicas, como partícipes de una organización curricular que persiguen un objetivo común que no puede ser alcanzado por una u otra de manera independiente.

Desde el punto de vista curricular, las propuestas de formación inicial de profesores de secundaria se organizan en tres estructuras básicas: planes de estudio de formación docente inicial, ciclos de complementación curricular y certificaciones pedagógicas.

- La categoría *planes de estudio de formación docente inicial* define aquellas propuestas formativas que se presentan bajo la forma de currículos en los que se incluyen todos los campos de la formación inicial: la formación pedagógica general, la formación epistemológica y disciplinar, la formación orientada a la enseñanza de la/s disciplina/s, las prácticas y residencias, eventualmente la formación cultural y propedéutica.
- Los *ciclos de complementación curricular* son propuestas -generalmente brindadas por las universidades- que se colocan posteriormente, de y como complemento de la formación epistemológica y disciplinar que ya posee un graduado universitario, a fin de que los titulados en distintas especialidades universitarias puedan optar por un título docente. La composición curricular de estos ciclos incorpora en diverso grado la formación pedagógica general, la formación orientada a la enseñanza de la/s disciplina/s, y las prácticas y residencias.
- Las *certificaciones pedagógicas* se dirigen generalmente a técnicos y profesionales que ya se encuentran en ejercicio en la docencia secundaria. Si bien desde el punto de vista de su composición se asemejan a los ciclos de complementación curricular, suele tratarse de propuestas de menor profundidad, en particular en lo que se refiere a la formación pedagógica. Un punto débil de estas certificaciones es que, independientemente de la pertinencia y de la posible obsolescencia de la formación disciplinar del profesional o técnico, no asumen como requerimiento formativo la actualización disciplinar ni la revisión de la disciplina con vistas a la enseñanza.

En estas estructuras curriculares se expresa de distintas maneras la tensión entre los *modelos consecutivos* y los *modelos simultáneos* de formación.

Se llaman *modelos consecutivos* a aquéllos en los que primero se dota al futuro profesor de una formación académica sobre los contenidos científicos que se van a transmitir y posteriormente se emprende la tarea de darle una formación profesional sobre los conocimientos pedagógicos y psicológicos y las destrezas sociales y comunicativas que necesita para enseñar esos contenidos en las aulas. Por el contrario, se llaman *modelos simultáneos* aquéllos en los que, al mismo tiempo, el futuro profesor estudia los contenidos científicos y recibe la formación específica necesaria para comunicarlos en las aulas (Esteve, 2006, p. 26; la cursiva es nuestra)⁹.

Que los ciclos de complementación curricular y las certificaciones pedagógicas respondan con claridad al modelo sucesivo, no implica que los planes de estudio respondan por su parte al modelo simultáneo. Por el contrario, distintos análisis (entre ellos Davini, 1996; Diker y Terigi, 1997) vienen destacando desde hace tiempo la lógica deductivo-aplicativa de la tradición curricular de la formación inicial de profesores de secundaria: numerosos planes de estudio se organizan presentando primero un conjunto de asignaturas disciplinares y pedagógicas «generales», en las que se adquieren los fundamentos teóricos de las disciplinas y de la tarea de enseñar, respectivamente; y, muy avanzada la formación –que equivale a decir «consolidados los fundamentos teóricos»–, se plantean los primeros ensayos de enseñanza que constituyen instancias de «aplicación de lo aprendido».

Sin duda, este apartado no hace justicia a los muchos esfuerzos que se realizan en los países y en las instituciones por mejorar sustantivamente las propuestas de formación. Sin embargo, consideramos que plantea un conjunto de condiciones en que se desarrolla la formación de profesores, y destaca unas cuestiones que siguen requiriendo consideraciones atentas toda vez que se asume esta problemática.

⁹ Esteve considera que los modelos sucesivos son responsables de generar en los profesores de secundaria una identidad profesional falsa, en la que el futuro profesor se ve a sí mismo principalmente como un experto disciplinar (Esteve, 2006), y subsidiariamente como alguien que enseña.

Cuatro desafíos para la formación de profesores

La formación de profesores de secundaria debe resolver desafíos que son comunes a la preparación de docentes para otros niveles del sistema (por ejemplo, la mejora del tratamiento de la práctica profesional), a la par que afronta problemas que le son propios, sea por las características del trabajo para el que forma, sea por la especificidad de las tradiciones formativas en que se apoya. En este apartado, consideraremos cuatro desafíos, algunos comunes, otros peculiares de la formación de profesores de secundaria: la formación para nuevas funciones, la reformulación de la pedagogía de la formación, la cuestión de las tecnologías de la información y comunicación, y la singularidad de los procesos de incorporación al puesto de trabajo.

Formar al profesorado de Educación Secundaria para nuevas funciones

La década de los años noventa ha sido prolífica en esfuerzos de reforma de la escuela media, esfuerzos que han tenido en la mira tanto la mejora de la calidad como la preocupación por la inclusión efectiva de los sectores tradicionalmente excluidos de este nivel de la enseñanza. Sobre la base de experiencias no pocas veces fallidas, hemos aprendido que políticas que sólo busquen ampliar la cobertura del nivel secundario (construyendo más edificios escolares, formando más profesores, distribuyendo más becas estudiantiles, etc.) no pueden alcanzar la meta de la universalización, porque el formato tradicional de la escuela secundaria plantea severas restricciones para albergar nuevos públicos. Sin desconocer el efecto de las condiciones de pobreza de vastos sectores de la población en el desgranamiento y los aprendizajes insuficientes, hay también razones escolares, razones *pedagógicas*, por las cuales más vacantes en la escuela secundaria no han traído como consecuencia más egresados del nivel, mejor formados.

Entre esas razones, nos hemos referido en apartados anteriores al *currículum* del nivel medio, con sus rasgos de clasificación, enciclopedismo y rigidez. En esta oportunidad, pondremos el acento en el modelo organizacional de la escuela secundaria, que ha sido pensado para otros tiempos, para una escuela con funciones selectivas, donde las familias aseguraban contingentes de alumnos que adoptaban las actitudes escolares implícitas, las esperas y las motivaciones previstas (Dubet y Martuccelli, 1998),

y que, en tanto permanece relativamente estable pese a los importantes intentos de reforma, colisiona con las dificultades que plantean los nuevos públicos para poder sostener el proyecto escolar. Un ejemplo palmario de esa colisión lo encontramos en el tamaño de las escuelas: mientras que la tradición escolar secundaria identifica las buenas escuelas como colegios grandes, con muchos estudiantes y profesores, donde el estudiante se mueve en un relativo anonimato pero sabe lo que se espera de él y hace lo que debe hacer, el análisis contemporáneo localiza precisamente en el tamaño de las escuelas (y en la invisibilidad del alumnado que produce) uno de los principales frenos a la inclusión educativa.

La literatura que analiza los efectos de los factores institucionales ha puesto de relieve que ciertos rasgos organizacionales de los establecimientos educativos hacen que determinados sujetos dentro de ellas se vuelvan completamente redundantes (Barker y Gump, 1964, citado por Morduchowicz, 2000). Al decir que son redundantes quiere decirse que parece indistinto que estén o que no estén, que resultan «sobrantes», que no se los ve, y en ese sentido se vuelven anónimos. La redundancia de determinados sujetos puede ocurrir en escuelas relativamente pequeñas, de cuatrocientos o quinientos alumnos, al mismo tiempo que encontramos establecimientos de mil doscientos, mil trescientos alumnos, donde hay un armado interno tal que nadie allí es redundante, nadie parece «de más». El punto entonces no es tanto el tamaño en sentido numérico, sino el tamaño *en sentido organizacional*, lo que abre la cuestión del débil armado interno de la escuela secundaria tradicional, y del efecto de ese armado en la «invisibilización» de los sujetos.

Precisamente como respuesta a ese débil armado interno, la literatura especializada y también las políticas hacia el nivel secundario han insistido en la última década en la generación de nuevas funciones institucionales. Profesores tutores, profesores responsables de curso, equipos docentes de proyectos, personal de asistencia psicopedagógica, son ejemplos de las nuevas funciones que poco a poco se van extendiendo en el armado organizacional de las escuelas secundarias. Ahora bien, esas nuevas funciones plantean requerimientos novedosos y de distinto tipo a la formación de los profesores.

Disponer, por ejemplo, de tiempos rentados para desarrollar clases de apoyo para estudiantes que experimentan dificultades en el aprendizaje de la asignatura, implica para el profesor una reformulación de su perspectiva didáctica, para no reproducir en los tiempos privilegiados del apoyo las estrategias de enseñanza que no tuvieron éxito en la clase regular. Por su parte, contar con un proyecto de tutoría en la escuela implica aprender a desempeñarse en tiempos destinados a atender situaciones particulares

de alumnos y familias; y en tiempos para el trabajo compartido con otros profesores, con vistas a identificar a los estudiantes que afrontan problemas de inclusión, permanencia o aprendizaje.

Estamos frente a nuevas funciones para las cuales la formación inicial tradicional no es suficiente, que demandan por tanto nuevos contenidos de formación en los planes de estudio.

Las pedagogías de la formación

Una formación inicial eficaz debería reunir al mismo tiempo dos características aparentemente contradictorias: debería ser resistente a la práctica y debería ser permeable a ella. Debería ser resistente en el sentido de no desvanecerse ante los imperativos de la vida cotidiana en las instituciones educativas, de romper con los circuitos reproductivos. Debería ser permeable en el sentido de dotar a los futuros profesores de esquemas conceptuales y prácticos en términos de los cuales la vida cotidiana en las escuelas y colegios, y su propio desempeño en ellos, se les hagan inteligibles.

Para que una formación así entendida se alcance, de poco servirán los replanteos curriculares, por atinados que éstos resulten, si las prácticas en cuyo marco se forman los futuros profesores no quedan embebidas del tipo de trabajo intelectual de análisis de la realidad educativa que se espera que éstos realicen una vez que se incorporen al sistema escolar. En tal sentido, un aspecto crucial de la transformación de la formación de profesores (en verdad, de toda la formación docente) es la revisión de lo que Davini ha llamado la *pedagogía de la formación* (Davini, 1995). Desde la perspectiva que anima este trabajo, las maneras de enseñar que proponen los formadores de profesores son ellas mismas formativas, y en cuanto tales modelan o pueden modelar la clase de trabajo intelectual que se espera que los futuros profesores realicen una vez que hayan finalizado la formación inicial. Si bien los estudios sobre el trabajo docente nos advierten acerca de que aprender algo en la formación inicial no garantiza que será retomado en la inserción profesional, también sabemos que las herramientas que no se poseen no pueden ser utilizadas, lo que nos lleva a subrayar la importancia del trabajo que debe hacerse en el tiempo de la formación inicial. Cuando el trabajo profesional se inicia, las prácticas adquieren una velocidad y una dimensión que hacen difíciles la pausa, la toma de distancia, el análisis de la propia actuación, si las herramientas para ello no fueron construidas en el tiempo de la formación inicial.

Los planteamientos de Davini llevan a Alliaud a reparar no tanto en los planes de formación de profesores sino, fundamentalmente, en las propuestas pedagógicas que se siguen para desarrollarlos. Retomando el concepto de pedagogía de la formación, Alliaud afirma:

Esta pedagogía acostumbra, entrena, prepara para la acción, para operar en contextos y situaciones reales porque son esos contextos y situaciones los que forman parte de su contenido, otorgándole así una entidad particular al proceso formativo (Alliaud, 2008, p. 7, en prensa).

En virtud de estas consideraciones, la pedagogía puesta en práctica en la formación de profesores debería consolidar modalidades específicas de trabajo vinculadas con la producción, apropiación y difusión de conocimientos que deben caracterizar al mundo de la educación como actividad teórico-práctica; debería garantizar una presencia sustantiva de investigaciones y estudios referidos a la realidad educativa y a la práctica docente, para que el futuro profesor incorpore y tenga luego a su disposición elementos con los cuales establecer los alcances y límites de las investigaciones cuyos resultados o conclusiones se le presentan; debería mostrar permanentemente líneas de profundización de las temáticas que se traten (por ejemplo, presentando las disciplinas de referencia cuando las dimensiones bajo análisis son de tratamiento multidisciplinario; planteando líneas recientes de trabajo en el área, etc.), abriendo la reflexión sobre la estructuración de los saberes que se construyen; debería, finalmente, ir ampliando el marco de referencias construido en las sucesivas instancias curriculares del plan de formación, el modo de acrecentar la autonomía del estudiante -futuro profesor- para realizar y fundamentar opciones de enseñanza.

La cuestión de las TIC

Hoy es un lugar común en las propuestas de mejora de la educación en cualquiera de sus niveles y modalidades (por tanto, también en la formación docente inicial) el interés por incorporar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Su incorporación a las propuestas formativas es parte de lo que algunos autores (entre ellos Dussel, 2006) denominan «nuevas alfabetizaciones»¹⁰, incluyendo la

¹⁰⁾ Algunos autores señalan que no es conveniente usar el término *alfabetización* como metáfora para referirse a estos nuevos contenidos. Dussel (2006) despliega algunas de estas críticas y propone contestaciones. La adopción en este trabajo de la expresión «nuevas alfabetizaciones» no supone una toma de posición en este debate, sino el empleo de una referencia conceptual que ha devenido bastante extendida para identificar un conjunto de contenidos novedosos para el *currículum* tradicional.

no tan nueva alfabetización científica, la tecnológica y la audiovisual o mediática. Ahora bien, en el terreno de la formación docente inicial, la convicción generalizada acerca de la importancia de estos contenidos contrasta con su presencia efectiva en los planes de formación. Un estudio reciente realizado por OREALC-UNESCO relevó sólo diecisiete experiencias de formación inicial y continua que o bien hacen de las TIC su contenido sustantivo, o bien las toman como herramientas para generar nuevos procesos de formación; de esas experiencias, sólo una se refiere a la formación docente inicial de profesores de secundaria (Robalino Campos y Körner, 2005)¹¹. He aquí un terreno en el que el futuro deberá encontrarnos realizando esfuerzos especiales.

Con vistas a tales esfuerzos, se considera necesario diferenciar la formación que se centra en las TIC para su uso en la enseñanza o como contenido futuro de enseñanza (dos asuntos distintos por su parte), de las experiencias que se apoyan en el potencial de las TIC *para rediseñar los procesos de formación docente* y vehiculizar de *este modo* otros contenidos. Cuando se incluyen, por ejemplo, contenidos de Informática en los planes de estudio, lo usual es que exista una brecha entre esos contenidos como *asuntos por aprender* y las posibilidades de la Informática *en la propia formación*, que no parecen aprovechadas en toda su variedad. En tal sentido, entre las instituciones que ofrecen la asignatura Informática en sus planes, son mayoría las que no incorporan una plataforma tecnológica que ofrezca a los procesos de formación posibilidades de comunicación sincrónicas y asincrónicas, tales como foros de discusión, *chat*, correo electrónico y consultas en línea.

Se abre entonces la necesidad de trabajar en la exploración de las potencialidades de los entornos virtuales en la formación inicial de profesores y proponer en consecuencia, un rediseño de los procesos de formación en virtud de esas potencialidades. En este sentido, propone Montero Mesa:

La incorporación de las TIC a los procesos de formación de futuros profesores debe suponer un cambio en la manera de acceder al conocimiento y no meramente la preparación instrumental –sin duda imprescindible– para el manejo de diferentes programas en contextos de enseñanza y aprendizaje (Montero Mesa, 2006, p. 81).

⁽¹¹⁾ El informe de la OREALC-UNESCO releva en América Latina diecisiete programas o proyectos de formación inicial o continua-presencial, semipresencial o totalmente a distancia que utilizan TIC, enmarcados en el trabajo de Ministerios de Educación, universidades, institutos pedagógicos u organizaciones no gubernamentales.

Desde la perspectiva que anima este trabajo, la incorporación de los futuros profesores a procesos de formación en entornos virtuales les ofrecería una experiencia que necesitan, al menos por tres motivos: para vivenciar y comprender los cambios contemporáneos con respecto a la producción y circulación del saber (Montero Mesa, 2006); para que lleguen a liderar el cambio pedagógico que van a suponer las aplicaciones de las TIC en el aula, con la consiguiente redefinición del papel de los profesores en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Esteve, 2006), y para aproximarse a la manera como aprenden, comparten y viven las actuales generaciones de alumnos (entre ellos, ellos mismos), y las que se les presentarán en el futuro cuando se incorporen al trabajo docente en la escuela secundaria (Terigi, 2006).

Un análisis reciente recomienda incluso intensificar el uso de las TIC como recurso de aprendizaje del profesor, sin condicionarlo al hecho de que las tecnologías estén disponibles en el aula, mostrando al profesor el valor de las TIC para fortalecer su profesionalidad aun si no impactan en la tarea con sus alumnos (Namo de Mello y Chezzi Dallan, 2004). Ahora bien, a diferencia de otras décadas en las que se plantearon cambios curriculares en formación docente en la actualidad, tanto las condiciones de equipamiento y conectividad como las de navegabilidad de los entornos tienden a mejorar –también en los países latinoamericanos–, lo que da una base muy razonable a la propuesta de rediseñar los procesos de formación, desarrollando modelos que promuevan el trabajo colaborativo de los futuros profesores entre sí y el acceso a recursos como tutores en línea, tutores telefónicos, enlaces a reservorios de información, foros virtuales, bibliografía en línea, y otros.

Los procesos de incorporación al trabajo profesional

La ya clásica constatación del *shock de realidad* que experimentan los docentes noveles (Veenman, 1984), *shock* que tiende a fagocitar lo aprendido en la formación inicial, ha dado lugar recientemente a propuestas de sistemas de inducción al ejercicio profesional (Marcelo García, 2006) y de mentorazgo de los docentes noveles por parte de profesores con mayor experiencia (Moon, 2002; Ganiel, 2002; EURYDICE, 2004)¹².

¹² Así, en Inglaterra, las nuevas regulaciones han formalizado la utilización de mentores y un gran número de universidades ofrece cursos a quienes desean desempeñarse como tales (Moon, 2002); en los Países Bajos, los centros educativos pueden destinar una determinada asignación presupuestaria para rentar a profesores encargados de formar a otros, en pos de garantizar un acompañamiento de los nuevos docentes que ingresan al sistema educativo (EURYDICE, 2004). Los programas de mentorazgo son frecuentes en Europa, pero todavía son escasos en América Latina.

Marcelo García (2006) señala con detalle el problema que tienen los docentes que se inician en la docencia, a quienes generalmente les tocan los puestos más complejos, las escuelas más difíciles, las más aisladas, las de menor tradición pedagógica consolidada. En el caso de la formación de profesores para la enseñanza secundaria, las condiciones de incorporación a la docencia son aún más complejas, debido a la diferencia entre los puestos a los que acceden los maestros de los niveles inicial y primario y los puestos a los que acceden los profesores de nivel secundario.

En efecto, en varios países de América Latina los profesores principiantes entran varias veces a la docencia, debido a la estructura de los puestos de trabajo en el nivel secundario: se incorporan inicialmente a muy pocas horas de cátedra, y van acumulando horas en la medida en que avanzan en la profesión. Cada acumulación de horas suele implicar una nueva escuela, un nuevo grupo de estudiantes, nuevos colegas, nuevas prácticas institucionales. De modo que estamos frente a un *inicio escalonado* de los profesores de secundaria, situación que complejiza notablemente los programas de inducción y mentorazgo¹³.

Por otro lado, las propuestas de inducción y mentorazgo nos ponen frente al problema de la colegialidad que han tenido oportunidad de vivir los formadores de docentes. La situación crítica se produce cuando un formador que ha desarrollado buena parte de su carrera profesional sin demasiadas oportunidades para colaborar profesionalmente con sus pares es designado para desarrollar la función de mentor de un docente novel; la pregunta que cabe plantearse es si un docente con esa clase de trayectoria profesional puede promover una cultura de la colaboración profesional en el acompañamiento al proceso de inserción de un colega menos experto. Dicho de otro modo, la colegialidad no puede esperarse en la inducción o el mentorazgo (al menos no con la intensidad con que se la requiere, si se pretende generalizar el acompañamiento de los docentes noveles) si no se promueve en la lógica de trabajo de los colegios, de los institutos de formación de profesores y de las universidades. Esto conduce nuevamente a la importancia de las prácticas formativas que se despliegan en las instituciones formadoras.

¹³ En otro orden de reflexiones, parece necesario considerar una *selección de los puestos de entrada al sistema escolar*, una medida que proteja la situación de los profesores que acaban de iniciarse en la docencia y también la de las escuelas que los reciben, a fin de que éstas no sufran la rotación permanente del personal que no quiere permanecer en ellas.

Los límites de la formación inicial

Todas las consideraciones anteriores, y todos los esfuerzos que se vuelquen a la mejora de la formación inicial de profesores, no deben llevarnos a perder de vista los límites que presenta la formación inicial en cuanto tal. Si en las etapas en que se dio impulso a la institucionalización de los sistemas escolares se consideraba a la formación inicial como continente de todo el saber que un docente podría requerir en su trabajo, desde hace tiempo se afirma la insuficiencia de esta fase para prefigurar de manera no sólo completa sino tan siquiera suficiente el trabajo del profesor. «La formación inicial», sostiene Zabalza:

no puede pretender compactar toda la formación en el escaso período de tres o cuatro años. Ese enfoque (el querer meterlo todo en la formación inicial), prevalente entre nosotros (se refiere a España), convierte en superficial la formación e impide configurar un modelo de conocimiento en el que se integren adecuadamente teoría y práctica (Zabalza, 2006, p. 53).

Los ya referidos sistemas de inducción al ejercicio profesional y de mentorazgo de los docentes noveles por parte de profesores con mayor experiencia son expresión de la aceptación de los límites de la formación inicial. Hay poderosas razones para sostener que las estrategias de mejora de la formación de los profesores de nivel secundario no pueden limitarse a la formación inicial, de las cuales en este apartado final trataremos dos que consideramos importantes.

En primer término, la formación docente inicial estará siempre limitada debido a la extensión de las carreras profesionales de los profesores. Un profesor que se gradúe en el año en curso podrá encontrarse trabajando en el sistema educativo en el año 2040 y aún más allá, dependiendo de las edades de retiro que establecen los regímenes de jubilación de los diferentes países; a lo largo de esas décadas, sus necesidades de formación irán variando conforme se verifiquen cambios culturales y educativos de importancia, pero también en la medida en que avance en su carrera profesional y cuando opte por desempeñar nuevos papeles en el sistema escolar. Bajo estas consideraciones, se requiere «la instauración de una carrera docente con una formación y un desarrollo a lo largo de toda la vida profesional» (Imberón, 2006, p. 46).

La consideración de que los docentes tienen distintas necesidades de formación a medida que avanzan en sus carreras profesionales no lleva a desconocer la especificidad de la formación inicial, pero sí a acotar sus alcances y a abrir una perspectiva de *desarrollo profesional docente*, en virtud del cual las políticas de formación consideren las carreras profesionales de los profesores y promuevan iniciativas precisas de articulación

de los contenidos y formatos de la formación con las diferentes situaciones en que habrán de encontrarse los profesores a lo largo de varias décadas de trabajo docente.

Distintos países están desarrollando experiencias para vincular la formación continua de los docentes con la carrera profesional, y tienden a considerar al desarrollo profesional docente como componente sustantivo de las políticas hacia el sector docente. Algunas de esas experiencias se enmarcan en cambios importantes en las regulaciones del trabajo docente y, en casos contados, han dado lugar a sistemas de progreso profesional a los que los docentes se incorporan, que independizan los reconocimientos a la carrera docente de las otras regulaciones que rigen el trabajo.

Asumir una perspectiva de desarrollo profesional obliga a considerar decisiones políticas de gran envergadura. Sucede que, en tanto fuerza laboral, los docentes son millones; en cada país representan un porcentaje variable de su población activa pero tienen una participación muy amplia en el empleo público, lo que significa que las políticas de desarrollo profesional del sector comprometen seriamente los esfuerzos de los Estados. Cualquier programa de desarrollo profesional que aspire a abarcar al conjunto de los profesores de secundaria debe encontrar modos de atender la cuestión de la masividad sin disminución de la calidad de los procesos formativos, de asegurar la sustentabilidad de una inversión de gran escala y plurianual, y de resolver las restricciones que plantean las condiciones laborales de los profesores (sumamente variables entre países)¹⁴ a sus posibilidades de destinar tiempo a las acciones de formación.

En segundo término, las estrategias que se centran en la formación inicial tienen, en el caso de la escuela secundaria, un límite aun mayor, vista la alta cuota de agentes sin título docente que se desempeñan en este nivel del sistema educativo. Los países de América Latina (Vaillant, 2005) y de Europa (OECD, 2005) presentan importantes variaciones con respecto a la condición de titulación de sus docentes, pero todos tienen personal en ejercicio que no reúne la formación requerida para el ejercicio de la profesión, si bien en número variable y distribuidos de maneras diferentes en los distintos niveles de los sistemas escolares, lo que da lugar a distintas «lagunas cualitativas»¹⁵. Debido a las características del *currículum* de la escuela secundaria, es en este nivel –y, en mayor medida, en sus modalidades profesionales– donde se concentra la mayor proporción de docentes sin formación

⁽¹⁴⁾ Entre las condiciones laborales que impactan en la posibilidad de participar en planes de desarrollo profesional se encuentra la dedicación exclusiva a la docencia. Según el informe de la OECD «*Teachers matter*», que se ha convertido en una importante referencia para las políticas docentes, el porcentaje de profesores secundarios que no tienen un puesto docente de tiempo completo muestra una importante variación entre países. Así, en México supera el 80%, en Israel el 60%, en Alemania ronda el 30%, mientras que en Italia y Corea la proporción es cercana a cero (OECD, 2005, figura 3.21). Estas diferencias imponen distintas condiciones al planeamiento de políticas de formación en el curso del trabajo.

⁽¹⁵⁾ Así designa la OECD la falta de docentes titulados en determinadas especialidades.

específica¹⁶. En muchos países se encuentra legislada desde hace tiempo la posibilidad de ingresar a la docencia secundaria con título técnico o profesional, universitario o secundario, cuando se trate de proveer asignaturas o cargos técnico-profesionales en actividades prácticas, de gabinetes, laboratorio, plantas industriales y de taller en los establecimientos donde se imparte enseñanza industrial, profesional, de artes y oficios y agraria; la situación de este personal ha dado lugar a interesantes iniciativas de formación en servicio (Cort et al., 2004). Países como Holanda, Reino Unido, Noruega y Dinamarca han optado por favorecer la incorporación de profesionales formados y con experiencia laboral en otros campos, frente a la escasez de profesores de determinadas especialidades (Esteve, 2006).

Por otra parte, las proyecciones en la demanda de profesores debida a la prolongación de la obligatoriedad escolar hasta la finalización de la enseñanza media (una medida que ya han tomado algunos países y que es razonable suponer que tenderá a generalizarse) permiten suponer que, en aquellos países con bajas tasas netas de escolarización secundaria, la cuota de docentes sin formación específica no habrá de disminuir y probablemente aumente en los próximos años, debido a que la necesaria ampliación de las plantillas agravará el déficit preexistente en la provisión de personal titulado.

Todavía más, según cuáles sean los enfoques sobre los cambios curriculares que prevalezcan en las políticas de transformación de la escuela secundaria, puede ser deseable o por lo menos necesario sumar agentes sin título, en la medida en que interese incorporar al *currículum* asignaturas referenciadas en campos de la cultura sin tradición escolar, por tanto sin profesores especializados.

Desde luego, el planeamiento deberá considerar con precisión la situación particular según modalidad, asignatura, tipo de escuela o región de cada país. Pero, aun sin contar con los resultados de esa clase de análisis, sabemos que la proporción ya existente de profesores sin título, la necesidad de ampliar los planteles docentes y la eventual incorporación al *currículum* de asignaturas sin profesores especializados plantean en conjunto un panorama exigente para políticas de formación docente dirigidas a agentes en actividad y sin formación especializada. Las propuestas de formación tienen que responder de forma consistente a esta situación, procurando la ampliación de la preparación docente de los agentes que se desempeñan en sus escuelas¹⁷.

¹⁶ Ello obliga a relativizar el impacto posible de políticas fuertes de selección del personal, al menos en determinadas materias y especialidades, políticas en las que, por otro lado, los países de la OECD no tienen acuerdos generalizados, según destaca Imberñón (2006).

¹⁷ Aunque no es objeto de este artículo, cabe mencionar la situación de estancamiento en que se encuentran las carreras profesionales de estos agentes sin título, en la medida en que las normas que regulan las carreras docentes priorizan el título de profesor a la hora de ascender a puestos de conducción o supervisión escolar; bien porque lo exigen taxativamente, bien porque le dan prelación sobre los títulos técnicos o profesionales. Esto significa que, al problema de calidad de la enseñanza que plantea la falta de una preparación específica, se añade un problema de justicia en términos de oportunidades de desarrollo profesional de estos agentes.

Se cuenta con dos antecedentes valiosos en los que apoyar la formulación de estas propuestas de formación. Los programas de iniciación a la docencia, concebidos originalmente como modos de prolongar la formación inicial y de contribuir a moderar el ya mencionado *shock* de realidad que sufren los docentes noveles, pueden jugar un papel importante si se los adapta para atender a los agentes que se incorporan a la docencia sin provenir de las instancias de formación inicial. Y los programas de formación de agentes que se desempeñan en los servicios de formación técnico-profesional pueden enseñarnos mucho sobre diseños curriculares flexibles (especialmente, modulares) de los planes de formación, sobre enfoques que integren la teoría y la práctica (como los sistemas duales, de alternancia, etc.), sobre estrategias que promuevan la reflexión sobre la propia práctica de enseñanza, sobre la incorporación de metodología de proyectos, entre otros aportes sustantivos al desarrollo de una pedagogía para la formación de docentes no titulados en sus puestos de trabajo.

En cualquier caso, vistos los límites de la formación inicial y la necesidad de políticas de formación a lo largo de la carrera profesional, se hace necesario advertir que las posibilidades de los profesores de aprovechar las instancias de formación continua varían significativamente según cuál sea el bagaje de conocimientos y estrategias con los que ya cuentan en virtud de su formación inicial. Este señalamiento pretende llamar la atención del lector sobre el hecho de que la mayoría de los programas de formación de docentes en ejercicio hacen abstracción de su formación inicial, en el sentido de que no establecen variaciones en las propuestas que consideren las diferencias de saberes según la condición de titulación de sus destinatarios.

Referencias bibliográficas

- ALLIAUD, A. (2008, en prensa). La formación de los docentes. En C. ROMERO (Comp.), *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- ARISTIMUÑO, A. Y LASIDA, J. (2003). *Políticas y estrategias para el mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes: estudio sobre la educación secundaria en Uruguay*. París: UNESCO- IIEP.
- DAVINI, M. C. (1996). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

- DIKER, G. Y TERIGI, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: boja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- DUBET, F Y MARTUCCELLI, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- DUSSEL, I. (2006). De la primaria a la EGB: ¿Qué cambió en la enseñanza elemental en los últimos años? En F. TERIGI (Comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Fundación OSDE/Siglo XXI.
- ESTEVE ZARAGAZA, J. M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 19-86.
- (2009). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de Educación*, 350.
- GANIEL, D. (2002). Formación docente en Israel. En AA.VV., *Formación docente: un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- IMBERNÓN, F. (2006). La profesión docente desde el punto de vista internacional. ¿Qué dicen los informes? *Revista de Educación*, 340, 41-50.
- JACINTO, C. Y TERIGI, F. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. Buenos Aires: Santillana/ Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-sede París.
- MARCELO GARCÍA, C. (2006). *Políticas de inserción a la docencia: del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente*. Informe final de la consultoría homónima realizada para el Grupo de Trabajo Docente del Programa de Reforma de la Educación en América Latina. GTD- PREAL.
- MORDUCHOWICZ, A. (2000). *Los costos del modelo de organización escolar de la educación básica superior*. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento (Informe final).
- MONTERO MESA, L. (2006). Profesores y profesoras en un mundo cambiante: el papel clave de la formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 66-85.
- MOON, B. (2002). La Formación Docente en Inglaterra: perspectiva nacional e internacional. En AA.VV., *Formación docente: un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- NAMO DE MELLO, G. Y CHEZZI DALLAN, E. M. (2004). Do uso das tecnologias da Comunicação e informação na educação inicial e continuada de professores da educação básica. En AA.VV., *Maestros en América Latina. Nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño*. PREAL.
- RODRÍGUEZ ILLERA, J. (1993). Conocimiento científico, conocimiento educativo. *Substratum. Temas fundamentales en Psicología y Educación*, 1 (2), 112-116.

- ROBALINO CAMPOS, M. Y KÖRNER, A. (2005). *Formación docente y las tecnologías de información y comunicación. Estudios de casos en Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, México, Panamá, Paraguay y Perú*. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO.
- SANDOVAL FLORES, E. (2001). Ser maestro de secundaria en México: condiciones de trabajo y reformas educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 25 (Monográfico Profesión Docente, México).
- TERIGI, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta educativa*, 17 (29), 63-71. (Dossier «Reformas de la forma escolar», Buenos Aires).
- (2006). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*. Informe final de la consultoría realizada para el Grupo de Trabajo Docente del Programa de Reforma de la Educación en América. GTD-PREAL.
- VAILLANT, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional*. Barcelona: Octaedro.
- VEENMAN, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54 (2), 143- 178.
- WAGENSBERG, J. (1993). Sobre la transmisión del conocimiento científico y otras pedagogías. *Substratum. Temas fundamentales en Psicología y Educación*, 1 (2), 101-107 (Barcelona).
- ZABALZA BERAZA, M. A. (2006). Buscando una nueva hoja de ruta en la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 340, 51-58.

Fuentes electrónicas

- CORT, P., HÄRKÖNEN, A. & VOLMARI, K. (2004). *PROF-Professionalisation of VET teachers for the future*. CEDEFOP Panorama Series, 104. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Recuperado el 22 de diciembre de 2008, de: www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/panorama/5156_en.pdf
- EURYDICE (2004). *La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemáticas. Informe IV: El atractivo de la profesión docente en el siglo XXI*. Red Europea de Información sobre Educación (Eurydice), mayo de 2004. Recuperado el 8 de agosto de 2006, de: <http://www.eurydice.org>

OECD (2005). *Teachers Matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*.
Browse-it edition. Recuperado el 11 de julio de 2006, de: [http://213.253.134.29/
oecd/pdfs/browseit/9105041E.PDF](http://213.253.134.29/oecd/pdfs/browseit/9105041E.PDF)

Dirección de contacto: Flavia Terigi. Universidad de Buenos Aires. E-mail: fterigi@ungs.edu.ar.

Formación inicial de los docentes de colegios en Francia

Pre-service teacher training in France

Guy Lapostolle

Thierry Chevallier

Universidad de Borgoña. IREDU CNRS. Borgoña, Francia

Resumen

Desde la creación del «collège unique» (colegio único, para todos) a finales de los años 50, dos concepciones sobre la formación de los profesores se enfrentan en Francia. El «collège» nació con la fusión de los dos tipos de centro que habían coincidido desde principios de siglo veinte en la enseñanza secundaria inferior. Uno era un componente de los institutos creado a principios del siglo anterior para conducir a los niños de la elite hasta la enseñanza superior. Otro se había agregado progresivamente a la enseñanza primaria dirigida a los niños de la nación. Los docentes eran seleccionados y formados de forma distinta, unos en las universidades donde prevalecía la formación especializada en la materia así como la excelencia académica, y otros en las «écoles» normales que atribuía mucha importancia a la preparación profesional de los futuros docentes.

A la hora de unificar los estatutos, las condiciones en la práctica docente así como la formación de los profesores de enseñanza secundaria inferior, fue el modelo del instituto el que prevaleció, por lo que el colegio se desvinculó radicalmente con la enseñanza primaria. La democratización de la enseñanza dio lugar a una espectacular expansión del alumnado y a un cambio profundo de sus características sociales y culturales, haciendo surgir exigencias nuevas en la profesionalidad.

El artículo presenta la trascendencia de la creación en 1989 de los IUFM (Instituts Universitaires de Formation de Maîtres- Institutos Universitarios de Formación de Maestros) que permitían reformar y adaptar la formación de los profesores a las nuevas condiciones de la práctica docente. Describe las etapas del desarrollo de los nuevos programas de formación y los cambios de orientación en la política de formación con, como telón de fondo, los enfrentamientos doctrinarios y sindicales.

Concluye con las perspectivas de futuro tras el nuevo paso dado en 2007 con la incorporación de los IUFM a las universidades, la reforma de los programas de formación y el cambio en las condiciones de selección del personal docente.

Palabras clave: Educación Secundaria, colegio, formación de los profesores, IUFM, profesión docente, profesionalización, materias.

Abstract

From the creation of the *collège unique* (unique school, for everyone) at the end of the 50s, there have been two confronted conceptions on teacher training in France.

The *collège* was the result of the merger of two types of schools devoted to the provision of Lower Secondary Education from the beginning of the twentieth century. On of them was part of those high schools established at the beginning of the previous century to lead children of the elite up to Higher Education. The other one was gradually appointed to the provision of Primary Education for the children of the nation.

Teachers were appointed and training in different ways: in universities, where the training on specialised subjects was highlighted as well as academic excellence, and in the *écoles normales*, which conferred great importance to pre-service training of teachers to be.

When the statutes, conditions on the teaching practice and the pre-service training of Secondary School teachers was unified, the high school model prevailed over the school one, thus, the latter was drastically dissociated from Primary Education. The democratization of teaching gave rise to a spectacular expansion of pupils along with a deep change as regards its social and cultural features, thus developing new demands in the profession.

This article focuses on the significance of the creation of the *IUFM (Instituts Universitaires de Formation de Maîtres - Primary Teacher Training Institutions)* in 1989, which made possible the improvement and adaptation of teacher training to the new demands of teaching practices. Then, the development of stages of new training programs and changes in teaching policies, with doctrinaire and union confrontations as a backdrop, are described.

The paper ends with future perspectives following the step taken in 2007 towards the inclusion of *IUFM* into universities, the improvement of training programs and the change in the procedure for the appointment of teachers.

Key words: Secondary Education, school, teachers training, IUFM, teaching profession, professionalization, subjects.

Introducción

En Francia, se llaman *collège* los centros de enseñanza secundaria inferior que escolarizan a los niños de entre once y quince años. Su creación es relativamente reciente dado que aparecieron a finales de los años cincuenta (Prost, 1968). Su nacimiento coincidió con la decisión de prorrogar la escolaridad obligatoria hasta la edad de 16 años, en un contexto en el que la expansión rápida de la economía nacional exigía un aumento en el nivel de formación de los franceses. Pero la creación de los colegios perseguía otro objetivo: establecer un puente entre dos organizaciones de enseñanza que, a principios del siglo XX, quedaban separadas e independientes. Por un lado, la «enseñanza primaria», destinada a los niños de la nación, los admitía hasta los 11 años en las *écoles primaires*, con la posibilidad de seguir los estudios hasta los 14 años en las *écoles primaires supérieures*. La «enseñanza secundaria», representada por los *Lycées* (Institutos), escolarizaba a los niños de la elite a partir de los 6 años y los llevaba en 12 años hasta el bachillerato. Lo que llaman en Francia «la democratización de la enseñanza» corresponde al proceso que, mediante la creación de los colegios, permitió a los niños de las clases populares acceder a una auténtica enseñanza secundaria. El primer ciclo de la enseñanza secundaria se desarrolla en el *collège*, habiendo conservado el nombre de *Lycée* el segundo ciclo.

El *collège* fue pues en su primera fase la institución que permitió a una inmensa mayoría de alumnos, que hasta entonces quedaban limitados a la enseñanza primaria, acceder a la enseñanza secundaria. Fue en gran parte por ello que en un principio el *collège* oscilaría entre dos tipos de organización, aquella que prevalecía en la enseñanza primaria (primer grado) con maestros polivalentes formados en las *Écoles Normales d'instituteurs* (Escuelas Normales de maestros) y sin relaciones con las universidades, y aquella vigente en la enseñanza secundaria (*second degré*), con docentes especializados en una materia y formados en la universidad.

La organización del *collège* y en especial de las formaciones que proponía y de las modalidades de transmisión de los conocimientos que establecía se aproximó pronto a la que prevalecía en los *lycées*. Los profesores llamados a ejercer su oficio en su seno eran en la mayoría profesores de secundaria. Se recurrió, en un primera fase, a docentes procedentes de la enseñanza primaria para responder al aumento del alumnado; pero esos docentes, los PEGC (profesores de colegios de enseñanza general), dotados de un estatuto específico en 1969 fueron contratados en una proporción menor que los *professeurs certifiés* de la enseñanza secundaria (Chapoulie, 1987). Aunque se contempló la posibilidad de mantenerlos mejorando su nivel de formación, se decidió

poner fin a su contratación a mediados de los ochenta. La extinción de ese cuerpo específico, resultado de la integración de esos docentes en la categoría de los profesores de secundaria o de las jubilaciones ha hecho que sólo permanezcan los docentes de segundo grado en los colegios en la actualidad, con excepción sin embargo del sector de la educación especializada que contrata en su gran mayoría a docentes del primer grado.

Por lo tanto, los docentes de *collèges* tienen el mismo estatus que los docentes de *lycées*, reciben la misma formación y son seleccionados en oposiciones idénticas. Son seleccionados bien como *professeurs certifiés*, es decir titulares de un CAPES (certificado de aptitud al profesorado de enseñanza secundaria) o de un CAPET (certificado de aptitud al profesorado de enseñanza técnica) bien como *professeurs agrégés*¹, si son seleccionados mediante la *agrégation*. La *agrégation* es una oposición de alto nivel, más selectiva que las oposiciones de CAPES y CAPET que garantiza al titular cargas de enseñanza más bajas y una remuneración más alta.

El estatus de dichos profesores sigue idéntico desde los años cincuenta², pero tanto las pruebas de las oposiciones, como los requisitos para ser un «buen profesor», han ido evolucionando para poder incorporar las transformaciones experimentadas por la enseñanza secundaria en su conjunto y especialmente en el *collège*.

En efecto, desde mediados de los años noventa, el *collège* admite en las clases de primer curso a casi la totalidad de los alumnos que han completado primaria para llevar a más del 95% de ellos hasta el último curso del *collège*³. Al final del *collège*, los alumnos pueden acceder a la clase de *seconde* (primer curso del *lycée*) en tres tipos distintos de *lycée*: *Lycée d'enseignement général*, *lycée d'enseignement technologique* o *lycée professionnel* (Instituto de enseñanza general, Instituto de enseñanza tecnológica o Instituto profesional).

El aumento masivo del conjunto de alumnos escolarizados en el *collège* provocado por la desaparición de las otras especialidades cambió profundamente las características del alumnado y llevó a plantear de nuevo su misión y su organización. El *collège* constituye, en efecto, el único modo de escolarización para todos los alumnos de

⁽¹⁾ El nombre de su título es *Agrégé de l'Université*, término que se ha mantenido desde la Universidad Imperial creada por Napoleón compuesta por *Lycées* (Institutos) y Facultades de enseñanza superior.

⁽²⁾ Son *professeurs certifiés* en mayoría, dado que los profesores *agrégés* son destinados en los institutos en prioridad.

⁽³⁾ En Francia, *l'école maternelle* (escuela infantil) admite a los niños de entre tres y cinco años en tres clases llamadas *petite, moyenne et grande section*; en *l'école élémentaire* (primaria) los alumnos de entre seis y diez años en cuatro clases llamadas *cours préparatoires: cours élémentaire première année, cours élémentaire deuxième année, cours moyen première année, cours moyen deuxième année*; el *collège* (colegio) admite a los alumnos de entre once y catorce años en las clases de *sixième, cinquième, quatrième, troisième*; los *lycées* admiten a los alumnos de entre quince y dieciocho años en las clases de *seconde, première et terminale*.

entre 11 y 15 años y el aumento del conjunto de alumnos de ese *collège unique* (colegio único, para todos) cambió profundamente las condiciones de enseñanza y por consiguiente las características profesionales necesarias para los profesores.

Son, ante todo, esas características las que nos interesan en este artículo. Si bien han de tener en cuenta la evolución social del alumnado, dichas características son en última instancia determinadas por opciones de orden político y dependen de decisiones tomadas por diversos agentes que intervienen en la definición de las misiones de los docentes. Dichos grupos de agentes, de acuerdo con su propia forma de concebir la formación de los docentes y de los intereses que defienden, intentan imponer contenidos, modalidades y lugares de formación que consideran más adecuados. De esta forma, misiones, contenidos y lugares de formación pueden interpretarse como el resultado de una relación de fuerzas entre distintos agentes que defienden posiciones determinadas.

El objetivo de este artículo es hacer balance de este resultado. Trataremos de esclarecer las características de la profesionalidad docente tal y cómo se encuentra en la actualidad. Para ello, nos apoyaremos en un análisis de los contenidos de la formación inicial recibida por los profesores. Procuraremos también entender las posiciones de los agentes que conciben esa formación: el Ministerio de Educación y las Universidades y sus UFR (*Unité de Formation et de Recherche* - Unidad de Formación y de Investigación, equivalente a la facultad) y los IUFM (*Instituts Universitaires de Formation de Maîtres* - Institutos Universitarios de Formación de Maestros). Este análisis se realizará según una perspectiva histórica teniendo en cuenta las evoluciones acontecidas a lo largo de los veinte últimos años.

Con la creación de los IUFM a principios de los noventa el Estado y en especial el Ministerio de Educación pretendía poner en marcha nuevos contenidos de formación y, más allá de ello, una nueva forma de profesionalizar a los docentes de secundaria. Aunque sus programas de formación fueron condicionados a la aprobación ministerial en el marco de los contratos cuadriennales⁴, los IUFM disponen de una auténtica autonomía pedagógica para interpretar las recomendaciones de la Administración del Estado.

Sin embargo, los formadores de los profesores en el ámbito de los IUFM tienen su propio concepto acerca de las características de un buen docente, el cual puede diferir de los altos cargos de la Administración. Dichas diferencias se dan también en el

⁽⁴⁾ Orden del 02/07/1991. *Contenu et validation des formations organisées par les instituts universitaires de formation des maîtres. Journal officiel de la République française.*

ámbito de los IUFM o entre ellos y no dejan de influir en los contenidos de formación propuestos.

Acaban de aportar tres cambios importantes en la organización de la formación de los maestros, los cuales van a tener con toda seguridad una incidencia profunda en los contenidos de la formación. Se trata de la incorporación de los IUFM a las Universidades⁵ a lo largo del año 2007, de la publicación en 2007⁶ de las especificaciones de la formación de los docentes y de la selección de los opositores con grado Máster mediante una nueva oposición en septiembre de 2010. Apoyándonos en textos oficiales, examinando los planes de formación de los IUFM y observando los primeros efectos de las medidas que acaban de ponerse en marcha, proponemos describir y comentar el contenido de los programas de formación de los profesores de secundaria y tratar su evolución.

En primer lugar, explicaremos cómo, mediante la creación de los IUFM y la orientación de su trabajo, el Estado ha intentado modificar las exigencias de la profesionalidad docente al orientar en especial la elaboración de los contenidos de formación. En segundo lugar, demostraremos cómo y por qué algunos aspectos de dicha formación han dado lugar a interpretaciones hartamente diversas por parte de los IUFM. Para terminar, trataremos de definir el futuro de los contenidos de formación en el ámbito de las reformas pendientes.

Creación de los IUFM como voluntad de renovar la formación de los docentes

La creación de los IUFM estribó en el diagnóstico de que era necesario hacer progresar la formación de los docentes que deben hacer frente a cambios radicales en las condiciones a la hora de ejercer su oficio. A la vez que fueron creados los IUFM, orientaciones del Estado condujeron a elaborar contenidos de formación nuevos.

⁵⁾ *Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école* (ley de orientación de la enseñanza) (N° 2005-380 du 23 avril 2005, *Journal officiel de la République française*).

⁶⁾ Orden del 19-12-2006. *Cabier des charges de la formation des maîtres en IUFM* (requisitos de formación de los maestros en los IUFM).

La toma en consideración de una nueva profesionalidad

La creación de los IUFM, por ley del 10 de julio de 1989⁷, marca un antes y un después en la formación de los profesores de secundaria. Hasta finales de los ochenta, eran en su mayoría formados en la universidad para presentarse a las oposiciones del Ministerio de Educación. Después de obtener el título del tercer curso de la universidad (*Licence*), los estudiantes preparaban durante un año, en el ámbito de la universidad, las oposiciones de CAPES y CAPET, basados principalmente en conocimientos relativos a una materia⁸. Cuando aprobaban dichas oposiciones, se convertían en funcionarios en prácticas. Realizaban un periodo de prácticas durante un año en un centro escolar y recibían en paralelo una formación en los CPR (*Centres Pédagogiques Régionaux* - Centros Pedagógicos Regionales) bajo la responsabilidad de las consejerías regionales del Ministerio de Educación (*rectorats d'académie*). Esta modalidad de formación era estrictamente «consecutiva», dado que la formación no duraba más que un año y se producía después de una formación fundamentalmente académica que los preparaba para las pruebas de la oposición.

A partir de principios de los años noventa, la creación de los IUFM cambia la situación. Después de obtener el título de tercer curso de la Universidad (*Licence*), los estudiantes que desean prepararse para las oposiciones se matriculan en un IUFM. Dedicán el primer año a la preparación de la oposición por lo que los IUFM recurren con frecuencia a los distintos departamentos de las universidades para la formación en los contenidos de cada materia; dadas las numerosas especialidades de las oposiciones, raramente tienen los recursos necesarios en términos de personal docente para hacer frente a una variedad tan importante de especialidades. Cuando aprueban las oposiciones, los estudiantes acceden a un segundo curso dedicado fundamentalmente a su formación profesional. Realizan periodos de prácticas, de seis a ocho horas por semana en un centro escolar bajo la tutela de un asesor en pedagogía y reciben en paralelo una formación en los IUFM.

La creación de los IUFM corresponde a la voluntad de tomar en consideración los cambios de una profesionalidad docente que se ve sometida a nuevas exigencias. Dichas exigencias se deben en parte al proceso de democratización de la enseñanza secundaria que experimenta una nueva aceleración a mediados de los años ochenta,

⁽⁷⁾ Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école (ley de orientación de la enseñanza), N° 2005-380 du 23 avril 2005, *Journal officiel de la République française*.

⁽⁸⁾ Las oposiciones para el título de la *agrégation* se preparaban también en la universidad, pero se preparaban después del primer año del Máster.

consecuencia de la nueva necesidad de los *lycées*, creada por la voluntad (política) de que el 80% del alumnado alcance el nivel de bachillerato. Se puede comprobar que, a mediados de los años noventa la cantidad de alumnos que accedieron al *lycée* se duplicó. Aquel aumento del alumnado llegó con el desarrollo de los *collège* en los que más del 90% de los alumnos completaban sus estudios. Si bien algunos *collèges* siguen con un alumnado de clase media-alta, otros han de hacer frente a un alumnado heterogéneo o compuesto mayoritariamente por alumnos de clase baja.

La idea según la cual los docentes tienen que dejar de ser sólo especialistas en una materia académica va ganando legitimidad. Hace falta que evolucionen las modalidades de transmisión de los conocimientos que han dejado de ser adaptadas, prueba de ello es el fracaso escolar persistente en sus distintas formas: alto porcentaje de repetición de curso y salida del sistema educativo sin títulos ni calificación.

En paralelo a este fenómeno, a principios de los años ochenta, las leyes de descentralización y sus decretos de aplicación modificaron las modalidades de gestión de los centros de secundaria y por lo tanto de los *collèges* (Lapostolle, 2005a). Estos últimos han pasado a ser algo más autónomos y el personal docente está llamado a participar en la elaboración del proyecto del centro que establece el consejo escolar. Deben participar en las decisiones políticas de los centros donde ejercían su oficio. Se les insta, por una larga serie de textos oficiales, a mantener relaciones más estrechas con los padres de alumnos que a su vez participan más en las decisiones relacionadas con sus hijos, particularmente en lo referente a la orientación. Estas novedades también transforman en profundidad el papel de los profesores (Lapostolle, 2005b).

De esta manera, las formaciones impartidas en los IUFM tienen como objetivo preparar a los profesores para esas nuevas exigencias. El principio de organización de la formación marca un punto de inflexión al elegir como criterio principal la simultaneidad en tanto en cuanto los IUFM tienen también la responsabilidad de prepararlos en las pruebas de las oposiciones.

Nuevo marco de los contenidos de formación

Los IUFM se ponen en marcha y se realizarán los contenidos de formación en base al informe Bancel (1989)⁹. Los objetivos de una auténtica formación tendrían que ser

⁹ Bancel, Daniel; *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres (crear una nueva dinámica en la formación de los maestros)*, informe del rector Daniel Bancel al ministro de educación (*ministre de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports*) el 10 de octubre de 1989.

«Sólidos conocimientos universitarios» y «capacidades realmente adaptadas a las actividades específicas de los profesores que tendrán que asumir en los distintos centros de destino». Los profesores de secundaria deberán recibir una formación profesional más importante. Por otro lado, el informe invita a incorporar en la formación de esos profesores aspectos que hasta entonces quedaban desatendidos. Se trata de prepararlos mejor para el trabajo en equipo. Deberán también ser capaces de colaborar con todos los agentes del ámbito educativo: colectividades locales, asociaciones, empresas. A partir de 1991, se remite una circular¹⁰ en línea con las recomendaciones del informe a los responsables y al personal de los IUFM. Concreta los objetivos de los contenidos de formación y las modalidades de validación de la formación de los profesores recién incorporados.

«La organización deberá basarse en la articulación entre la formación teórica y la formación práctica a lo largo del año». Dicha formación deberá sustentarse en tres dimensiones valoradas como fundamentales en consideración con las características de la profesionalidad docente: «los periodos de prácticas en centros escolares», «la formación en la materia» y «la formación general y transversal». Se dan también indicaciones respecto a la cantidad de horas de las que cada una de esas dimensiones deberá constar. «La formación consta a lo largo de los dos años cursados en el IUFM de 300 horas como mínimo de prácticas, de 400 a 750 horas de formación en la materia, de 300 a 450 horas de formación general». Por otro lado se especifican distinciones entre el primer y el segundo curso.

En el primer año, «aproximadamente un cuarto del tiempo se dedicará al aprendizaje sobre el terreno, a su análisis, a la formación general y profesional, de cara especialmente, a la preparación de la prueba profesional definida en las oposiciones. El resto del tiempo se dedicará al estudio de los contenidos relativos a la materia estrictamente».

En el segundo año se valida la formación. Por ello los contenidos de formación se organizan en base a las modalidades de validación. Tres pruebas le permiten al director del IUFM validar la formación del funcionario en prácticas, y pedir su confirmación ante el estado empleador¹¹ que decidirá si se titularizará o no al funcionario en prácticas: un periodo de prácticas, una memoria profesional y módulos de enseñanza.

⁽¹⁰⁾ *Ministre de l'Éducation nationale* (Ministerio de Educación), circular N° 91-202 del 2 de julio de 1991, *Contenus et validation des formations organisées par les Instituts universitaires de formation des maîtres* (Contenidos y validación de las formaciones organizadas por los IUFM).

⁽¹¹⁾ La circular N°91-202 menciona que «en la medida de lo posible, un miembro del cuerpo de inspección participará en el seguimiento y a la evaluación del periodo de prácticas "en responsabilidad". En el caso de una evaluación negativa, un proceso más formal de evaluación será establecido (pruebas, clases ante una comisión, etc.)».

El periodo de prácticas se produce *en responsabilité* (en responsabilidad), es decir que el futuro profesor se hace cargo de la clase de forma totalmente autónoma. Consta de una duración de entre seis y ocho horas por semana y debe permitir que se valore «si el funcionario en formación es capaz de organizar un proyecto pedagógico y preparar una situación de aprendizaje en adecuación con un objetivo y un público determinado; si entiende y domina los fenómenos relacionados con la regulación del desarrollo de una situación de aprendizaje, la gestión de los fenómenos relacionales en clase, la evaluación de los aprendizajes, el apoyo metodológico al estudio del alumno; el conocimiento del sistema educativo y la implicación del candidato en las estructuras educativas del centro».

La memoria profesional «se sustenta en el análisis de la experiencia profesional, encontrada particularmente durante las prácticas en responsabilidad, y debe permitir que se comprueben las aptitudes del profesor para: identificar un problema o una cuestión relacionada con dicha experiencia; analizar ese problema y proponer nuevas líneas de reflexión o de actuación consultando las investigaciones existentes en esa materia».

Se menciona por otra parte que «la memoria ni debe ser una simple narración de un trabajo personal sin análisis o reflexión crítica, ni ser una reflexión teórica o histórica independiente de la experiencia del profesor en formación. Esa memoria, realizada colectivamente o individualmente, no debe exceder de 30 páginas (anexos no incluidos) y puede, en su caso, ser el análisis profundo del informe del primer año o del trabajo realizado en el ámbito de las prácticas en empresa. La exposición individual de la memoria debe permitir que se compruebe la implicación del profesor en formación en ese trabajo y valorar su capacidad de argumentación».

En cuanto a los módulos de enseñanza, se definen de forma poco satisfactoria. Sólo se menciona al respecto que: «El estudiante se compromete al principio del curso a seguir un número determinado de módulos de enseñanza, entre los cuales algunos son obligatorios». Estos módulos deben permitir a los nuevos profesores formarse en las dimensiones específicas del ejercicio del oficio; la toma en consideración de los ámbitos difíciles, la enseñanza en zonas de educación prioritaria, la gestión de los alumnos en dificultad... De esta forma, la evaluación de estos tres elementos queda resumida en un informe individual del profesor en prácticas que permitirá validar su año de formación.

Desde ese momento incumbe al Estado empleador titularizar a esos profesores en prácticas. La circular determina al respecto el siguiente protocolo:

El director del IUFM establece la lista de los profesores en formación cuya escolaridad fue valorada satisfactoriamente, la de los profesores cuya escolaridad no fue valorada satisfactoriamente, y entre ellos, los que pueden proseguir su escolaridad. Las listas y los expedientes individuales se remiten al rector de la zona administrativa correspondiente (*académie*)¹² que convoca a tribunales académicos. Dichos tribunales, formados en su mayoría por miembros procedentes de un ámbito distinto al del IUFM, deliberan sobre los expedientes y las proposiciones del IUFM. Tienen la posibilidad, si así lo creen necesario, de comprobar las aptitudes del profesor en formación, particularmente a través de una visita, seguida de una entrevista, en la clase de la que el profesor en formación tiene responsabilidad. Se realiza para los profesores en formación de los *Lycées* y *collèges* con un especialista de la materia impartida por el profesor (en formación). Es entonces cuando los tribunales proponen a las autoridades competentes (el ministerio para la enseñanza secundaria) la titularización, la repetición del periodo de prácticas o la eliminación definitiva del candidato.

Así es cómo el Estado establece un planteamiento nuevo sobre la formación de los profesores a principios de los años noventa. Define de forma oficial las modalidades de validación, de formación y de titularización de los «nuevos» profesores. Concreta también en líneas generales los contenidos impartidos en los dos años de formación. En definitiva, la principal innovación estriba en la voluntad de profesionalizar mejor a los profesores de segundo grado. La formación relativa a la materia así como el periodo de prácticas ya figuraban en las modalidades de formación anteriores, pero quedaban meramente yuxtapuestas. En adelante se intenta componer con las dos dimensiones de la formación. Los IUFM disponen de dos años para intentar lograrlo. Nos encaminamos hacia un modo de formación más «simultáneo».

La «formación general y transversal» se manifiesta a nuestro juicio como la dimensión innovadora más relevante. Por una parte, aunque existiera en la organización anterior a la formación en CPR (Centros Pedagógicos Regionales), no quedaba definida oficialmente, y por otra parte, está concebida como un instrumento fundamental que permite compaginar teoría y práctica así como preparar a los profesores para sacar

⁽¹²⁾ El *Recteur d'académie* es el representante del ministro de educación dentro de la *académie*, circunscripción administrativa regional del Ministerio de Educación. Nombrado por el Presidente de la República a propuesta del Ministro de Educación, se encargará de velar por la realización de la política nacional en la región en lo referente a la enseñanza secundaria y primaria. Es también el «canciller de la universidad», lo cual le confiere autoridad sobre las universidades de su competencia. Sin embargo éstas son autónomas dado que tienen a un presidente elegido y que reporta directamente al ministerio, lo cual tiende a minimizar el papel que ejerce el *Recteur* en la enseñanza superior.

provecho de su formación disciplinaria. Sin embargo la introducción de esta dimensión no ha cumplido con las expectativas iniciales por varios motivos.

Limites de la profesionalización

Si bien, se puede afirmar efectivamente que la formación general es un punto de apoyo fundamental para poner en marcha una autentica profesionalización de los profesores de secundaria, es sin embargo objeto de una aplicación desigual de un IUFM a otro. Las exigencias de las oposiciones del personal docente, así como las exigencias del segundo curso de formación, limitan el protagonismo de esa formación general.

Definición oficial de la formación general

El Estado, en el nuevo planteamiento de esa formación, definía los objetivos que debía perseguir y los contenidos de los que debía constar:

Además de una perspectiva filosófica y epistemológica que pueden ayudar a los futuros profesores a aprender las teorías de aprendizaje y a reflexionar sobre las contribuciones de las disciplinas en la creación de herramientas conceptuales, la formación general debe permitir que los futuros profesores adquieran habilidades profesionales, que reflexionen sobre la educación y la enseñanza y que dominen las técnicas necesarias para el ejercicio del oficio de profesor. El conjunto de la formación debe preparar a los profesores para adaptarse a los distintos sectores escolares con los que están obligados a encontrarse y a tomar en consideración particularmente a los sectores con dificultades así como a los alumnos con minusvalía. En estas condiciones será recomendable tomar ejemplo de la enseñanza técnica donde se ponen en marcha metodologías pedagógicas adecuadas a públicos para los cuales la asimilación de conocimientos se realiza mediante métodos inductivos y prácticos: formación compartida entre empresa y centro educativo, pedagogía por proyectos. La formación

general atañe en especial a toda una serie de temas que deben, en la medida de lo posible, ser tratados en el marco de estudios de caso (la lista de los siguientes ejemplos no constituye en ningún caso un programa).

El alumno y los aprendizajes. Los futuros profesores deberán, más allá de los datos generales sobre el niño y el adolescente (desarrollo psicológico y fisiológico, ámbitos y costumbres, teorías del aprendizaje, etc.), tratar este tema de la forma más concreta posible: apoyo al estudio del alumno, métodos de evaluación, grupo clase, etc.

El profesor: protagonista responsable dentro del sistema educativo. El profesor debe posicionarse a la vez dentro del sistema educativo y con respecto al contexto (objetivos de la educación, objetivos del sistema educativo, conocimiento del sistema, de sus colaboradores: padres, colectividades locales, asociaciones, empresas..., estatus del profesor: sus derechos y sus obligaciones, responsabilidad del profesor, trayectoria del profesor, eficacia en la implicación educativa). Debe también entender a los alumnos dentro de este contexto (trayectoria de los alumnos y procesos de orientación, toma en consideración de las diferencias en los logros escolares, zonas de educación prioritaria, proyecto de centro, etc.).

Herramientas y técnicas de enseñanza. La formación en los IUFM debe incorporar como dimensión permanente y no marginal los medios modernos de expresión, de comunicación y de documentación. Los alumnos de los IUFM deberán iniciarse o perfeccionarse en el uso de los medios informáticos, audiovisuales y de los materiales documentales, en el uso de la comunicación, conducta de reuniones, moderación de grupos, etc. en relación con su función docente¹³.

Los objetivos y los contenidos de esta formación, tal y cómo se presentaban demostraban una voluntad real de renovar la formación de los profesores. Se pone de manifiesto sin embargo que unos cuantos factores provocaron que se limitara su protagonismo y el papel que pudo desempeñar. Un estudio de los planes de formación, realizado en base a una encuesta realizada ante una decena de IUFM (de 33)¹⁴, nos

⁽¹³⁾ Orden del 02/07/1991. *Contenu et validation des formations organisées par les instituts universitaires de formation des maîtres* (Contenidos y validación de las formaciones organizadas por los IUFM) *Journal officiel de la République française*.

⁽¹⁴⁾ MABILON, B., GENÉLOT, S. Y LAPOSTOLLE, G. *La formation transversale dans la formation des enseignants du second degré en France à l'épreuve des réformes en cours (article soumis à JET)*.

permite valorar su importancia en el primer curso para los PLC1 (Profesores de *Lycée* y *Collège*, primer curso) y en el segundo curso para los PLC2 (Profesores de *Lycée* y *Collège*, segundo curso) y entender cuales son los factores que la limitan.

Protagonismo de la formación general y transversal

En PLC1, esa formación casi está ausente en los programas de formación. Una formación común entre todos los PLC1 no se da más que en dos IUFM del panel, en Dijon y Aix-en-Provence. En Dijon, esa formación permite concebir el año de preparación al examen de las oposiciones no sólo como un año de preparación sino como el comienzo de una formación profesional que continuará y se profundizará en el segundo curso. Esa formación de 25 horas es obligatoria para todos aquellos estudiantes que se matriculan por primera vez en el IUFM. Trata sobre el conocimiento de la estructura y funcionamiento del sistema educativo, así como de las cuestiones y debates que éste suscita. Proporciona elementos ponderables en la prueba «de informe» de CAPES, prueba a la que los candidatos a las oposiciones se deben presentar una vez superada la primera fase de admisión, que consta por lo general de dos exámenes escritos.

En Aix-en-Provence, la formación transversal común propuesta consiste en un módulo pluridisciplinar que tiene como objetivo ayudar a los estudiantes a que reflexionen sobre las actitudes profesionales indispensables para el control de una clase. Proponen un trabajo enfocado en el análisis de situaciones de enseñanza, poniendo de manifiesto los planteamientos que concurren y/o compiten entre contenidos de la materia y aspectos genéricos de la gestión de la clase relacionados con las metodologías pedagógicas, didácticas y relacionales, los dispositivos institucionales, las misiones de los agentes de la comunidad educativa y la importancia y el papel de la sanción.

Por otra parte, la formación general se da de forma excepcional y anecdótica en la formación llamada *disciplinaire* (disciplinaria, de la especialidad) en la preparación a las oposiciones de algunos CAPES: uno de los IUFM del panel propone aclaraciones teóricas sobre los aspectos de ética y de responsabilidad, sobre la lectura de los textos oficiales en la preparación para el CAPES de inglés (IUFM de Lille, módulo de seis horas). En la mayor parte de los IUFM, la preparación para el CAPES de SES (*Sciences économiques et sociales* - Ciencias económicas y sociales) propone módulos de formación general y transversal para la preparación a «la prueba de informe».

Si el protagonismo de la formación general es tan escaso, es con toda probabilidad porque las pruebas de las oposiciones del Ministerio de Educación se basan principalmente en conocimientos disciplinarios. La única prueba profesional que existe, «la prueba de informe»¹⁵, queda escasamente definida en los textos oficiales y su contenido varía según las especialidades de las oposiciones. Por ejemplo en SES (*Sciences Economiques et Sociales*), se menciona que es necesario conocer «La evolución del alumnado», los «estudios y salidas que corresponden a las distintas orientaciones» y el «funcionamiento de un equipo de profesores». Al contrario, en filosofía, no se alude en ningún momento a esos conocimientos profesionales. Eso incide en la acogida de los estudiantes a esa formación.

Así pues, la definición por parte del Estado de la prueba profesional de las oposiciones no deja de repercutir en la importancia concedida a la formación general a lo largo del primer curso de los IUFM. Pero ese espacio queda determinado con toda probabilidad por relaciones de fuerzas existentes dentro del ámbito de cada IUFM entre los distintos protagonistas implicados en la concepción de los programas de formación de los PLC1: docentes de las especialidades (matemáticas, lengua, literatura...), docentes participando en esa formación transversal y miembros de los equipos de dirección. Dichos miembros, aunque consideran con frecuencia que el protagonismo de la formación transversal es demasiado escaso, ceden ante la presión ejercida por los formadores *disciplinaires* (especializados en una materia) siempre propensos a ampliar su campo de intervención. Dado que el número de horas atribuidas a la formación en el primer curso no es ampliable, la importancia de esa formación general y transversal es, en última instancia, la consecuencia de una relación de fuerzas.

En PLC2, esa formación existe en todos los programas de formación estudiados y en cantidad más importante, oscilando entre 24 y 110 horas anuales, con un media de 64 horas, es decir un 30% del volumen de los «módulos» de formación en el IUFM y un 12% de la totalidad de la formación en PLC2¹⁶. Desde un punto de vista cualitativo, cuando es posible identificar sus componentes, observamos que sociología, ciencias de la educación y psicología cobran más protagonismo, pero queda patente que esa formación transversal también agrega conocimientos y prácticas heterogéneas, relacionadas con la propia experiencia de los formadores cuyo títulos, especialidades y estatus son variados.

¹⁵ MEN, «Note de commentaires relative à la nature des épreuves du concours externe du certificat d'aptitude à l'enseignement du second degré», *Bulletin officiel de l'éducation nationale*, 22 de octubre de 1993.

¹⁶ Circular del ministerio N° 2007-045 (BO del 4 de enero del 2007) impone una duración mínima de 22 horas para los módulos de formación impartidos en el IUFM, determina la duración del periodo de prácticas en responsabilidad de 288 horas; a las cuales conviene añadir un «periodo de prácticas acompañado» de 36 horas.

Cómo explicar que el protagonismo reservado para la formación general es variable según los IUFM y las especialidades. A la hora de elaborar los programas de formación, negociados en distintas comisiones y consejos entre distintos formadores, especialmente entre formadores llamados *disciplinaires* (especializados en materia) y los formadores que intervienen en la formación general, resulta que éstos no disponen sino de pocos argumentos para defender el protagonismo de la formación general. Ese espacio queda limitado por las exigencias de la práctica docente. El periodo de prácticas es el elemento determinante en la titularización de los futuros profesores, si bien hasta el 2007 tanto la «memoria» como los «módulos» constituían oficialmente elementos de validación de la formación que el «tribunal de valoración de calificación profesional» debía tomar en cuenta. Es comprensible pues que a la hora de elaborar los programas de formación de segundo curso, todos los conocimientos generales, que no resulten utilizables inmediatamente o considerados demasiado teóricos, no puedan lograr imponerse frente a las habilidades o las especialidades, las cuales se pueden valorar con facilidad en el periodo de prácticas en situación. De esta manera, en el segundo curso, en algunos de los IUFM, la formación general se ve limitada por las exigencias de la práctica docente que otorgan un protagonismo especial a los conocimientos prácticos y disciplinarios. Ello no deja de satisfacer a los profesores en prácticas que experimentan la necesidad urgente de poder hacer frente a alumnos e impartir sus clases en buenas condiciones y que se ven entonces muy necesitados de herramientas que les permitan ser rápidamente eficaces.

En definitiva, la formación general y transversal representa, en relación con la formación anterior a los años noventa, un progreso en el sentido de una mejor profesionalización¹⁷, pero no adquirió de manera uniforme el protagonismo inicialmente previsto. Pero ese protagonismo y los contenidos de formación experimentarían con toda probabilidad evoluciones con las reformas pendientes.

El futuro de la formación de los docentes

Las reformas pendientes, es decir, la publicación en 2007¹⁸ de los requisitos de la formación en los IUFM, la incorporación de los IUFM en la universidad, la selección

⁽¹⁷⁾ Es en todo caso la constatación del *Comité national d'évaluation de l'enseignement supérieur*. CNE (2001) *Les IUFM au tourmant de leur première décennie. Panorama et perspectives*, Internet.

⁽¹⁸⁾ Circular N° 2007-045 del 23-02-2007, «*Mise en œuvre du cahier des charges de la formation des enseignants*» (puesta en marcha de los requisitos de formación de los profesores).

de los opositores con grado Máster y la evolución del contenido de las pruebas de las oposiciones no dejarán de incidir en el protagonismo otorgado a la formación general como, además, en el espacio reservado para todos los aspectos de la dimensión profesional y de la formación. Si bien el Estado con sus reformas orienta la formación de los docentes, los contenidos de esa formación se decidirán en última instancia en el ámbito de las universidades en negociaciones en las que intervendrán sus componentes: la presidencia de la universidad y su consejo de administración que velan por poner en marcha una política de centro coherente, las facultades (UFR, Unidad de Formación y de Investigación) y sus departamentos, basados en equipos de investigación, que forman para los Másteres y los IUFM. El diseño y los contenidos del conjunto de la formación acabarán siendo con toda seguridad un equilibrio entre las proposiciones de cada uno de los protagonistas de la decisión.

Los requisitos: contrapartida a la incorporación de los IUFM a la universidad

Recordemos que, antes del 2007, la circular concretaba el papel de los IUFM evocando los «contenidos y la validación de las formaciones organizadas por los IUFM» y que tres de las pruebas quedaban determinadas por el Estado: «el periodo de prácticas», «la memoria profesional», y los «módulos». Era en base a esas tres pruebas que los IUFM organizaban la formación y, sobretodo, la validaban. El tribunal que valora la calificación profesional, representando al Estado empleador, decidía, en base a esta validación, si se titularizaban los profesores en prácticas.

En adelante, les corresponden a las universidades, a sus facultades y a los IUFM, que se aseguren de que los candidatos dominen las diez «capacidades» que definen «los requisitos de la formación de los maestros»:

- Actuar de manera ética y responsable.
- Dominar la lengua francesa para enseñar y comunicarse.
- Dominar las especialidades y tener una buena cultura general.
- Concebir y poner en marcha su enseñanza.
- Organizar el trabajo de la clase.
- Tomar en cuenta la diversidad de la clase.

- Evaluar a los alumnos.
- Dominar las tecnologías de información y de comunicación.
- Trabajar en equipo y cooperar con todos los componentes del centro.
- Formarse e innovar.

El examen de estos requisitos demuestra que el Estado enfoca más los objetivos de la formación en las «habilidades». Fundamenta la conducción de la formación en las exigencias de la práctica docente. Como empleador, especifica qué tipo de profesor considera eficaz. Esta manera de volver a plantear el tema de la formación puede entenderse en tanto en cuanto pierde su influencia en los contenidos de la formación. En efecto, siendo los IUFM incorporados a las universidades y acercándose sus estatutos a los de las facultades (UFR) desde 2007¹⁹, se encuentran bajo la autoridad del Presidente de la universidad, elegido por el personal de la universidad, y gozan por ello de una independencia relativa con respecto al Estado. De hecho esta autonomía ha aumentado a raíz del voto de la LRU de 2007²⁰. Desde entonces, vemos dos tendencias; por una parte una liberación de las iniciativas y por otra parte una consolidación del control: el Estado delega la formación de los docentes a unas universidades que disponen de una relativa autonomía con respecto a él, sin embargo se hace más preciso a la hora de especificar las cualidades profesionales requeridas en los profesores.

Reforma de las oposiciones

Aunque renuncia a actuar de manera directa en los contenidos de la formación, el Estado sigue ejerciendo un control de, forma indirecta, en la formación a través de las pruebas que establece en las oposiciones. Estas quedan renovadas²¹: constan a partir de ahora de cuatro pruebas, dos para la admisibilidad y dos para la admisión.

La dimensión disciplinaria será evaluada en «dos pruebas escritas de admisión, cada una ponderada con un coeficiente 2». Estas pruebas tendrán como objetivo poder

⁽¹⁹⁾ Antes del 2007, el consejo de administración de los IUFM era presidido por el *Recteur*, representante del Ministerio de Educación en la circunscripción administrativa. Por ello el Estado empleador participaba más en las orientaciones y las decisiones realizadas de los IUFM.

⁽²⁰⁾ Ley N° 2007-1199 del 10 de agosto del 2007 relativa a la autonomía y responsabilidades de las universidades. *Journal officiel de la République française*.

⁽²¹⁾ *Direction générale de l'enseignement supérieur* (Dirección general de la enseñanza superior), Nota 0805693, *Campagne d'habilitation de diplômes de master pour les étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement - Rentrée universitaire 2009 - Annexe 1*, Ministère de l'enseignement supérieur et de la Recherche, 17 de octubre de 2008.

«valorar cómo el candidato actualiza los conocimientos adquiridos a lo largo de su formación mediante el estudio de los programas de enseñanza secundaria (...) programas del *collège*, del *lycée* y de las clases posteriores al bachillerato». Los conocimientos disciplinarios se enfocan al ejercicio del oficio dado que tienen que estar de alguna forma al servicio del dominio de los programas escolares.

Las dos pruebas de admisibilidad son claramente «profesionales» y son ponderadas con un coeficiente 3, superior al coeficiente de las pruebas relativas a los conocimientos disciplinarios. La primera, que consiste en una clase adaptada a un nivel de clase específico debe realizarse ante un tribunal. Atañe a conocimientos pedagógicos y didácticos. La segunda prueba versa sobre el análisis de un informe de cinco páginas y debe permitir que se valore al candidato, a partir de una exposición y de una entrevista sobre el conocimiento de los «aspectos prácticos del funcionamiento del sistema educativo».

Se pone de manifiesto que las oposiciones cambiaron significativamente con respecto a las antiguas pruebas de CAPES y CAPET. Se ha hecho hincapié en la dimensión profesional del oficio. Se trate tanto de los conocimientos disciplinarios que deben relacionarse con las disciplinas tal y cómo se elaboran en los programas escolares, como de la importancia concedida a la pedagogía y a la didáctica o del conocimiento del sistema educativo, cabe destacar que el Estado reafirma su decisión de fomentar una formación más profesional para los profesores.

Selección de los docentes con estudios de master realizados

En paralelo a esas exigencias nuevas, requisitos y oposiciones de selección que impone el Estado, los centros de enseñanza superior, universidades y componentes, IUFM y UFR (facultades), pueden decidir sobre los contenidos de la formación de los docentes en el Máster.

Si bien el Estado deberá dar su aprobación a los nuevos másteres establecidos, lo hará al igual que ha estado habilitando todas las formaciones que conducen a un título nacional. Es probable que el carácter urgente de la situación, así como el número de expedientes por examinar no dejarán tiempo suficiente para ejercer un control muy estricto, dado que se ha tomado la decisión de que todos los profesores tendrán que haber completado estudios de máster en septiembre de 2010. Las prisas podrían avivar las tensiones entre los agentes que, en el ámbito de las universidades, han de diseñar y proponer esos nuevos másteres.

La decisión de aumentar el nivel de calificación de los profesores está en línea con las recomendaciones europeas de los procesos de Bolonia y Lisboa. Está respaldada por la ley de orientación de la enseñanza del gobierno francés (*loi d'orientation et d'avenir de l'école*)²² y por el Presidente de la República²³. Se ve justificada también por la voluntad de acoplar mejor la formación de los docentes con la investigación, que era deseado por numerosos expertos, entre los cuales se encuentran la OCDE (OCDE 2005) y en Francia el CNE (Comité Nacional de Evaluación de la enseñanza superior, CNE 2001). Xavier Darcos, ministro de Educación encargado de llevar a cabo esta reforma, se expresaba en los siguientes términos el 18 de junio de 2008, ante la conferencia de los directores de IUFM:

La selección de los docentes con estudios de máster completados es una oportunidad que tenemos que aprovechar para mejorar en profundidad la formación de los docentes en nuestro país. Conllevará una mejora en la competencia de los maestros y la correspondiente revalorización del comienzo de la carrera. Pondrá fin a una anomalía: en la actualidad nuestros futuros docentes ya están realizando carreras de cinco años, sin que ésta quede validada por un título del nivel del Máster. Brindará también a los estudiantes que no aprueben las oposiciones la posibilidad de no desperdiciar su año en la universidad. Por último, la selección de los docentes con estudios de máster completados fomentará la armonización europea en la formación de los maestros [...].

En cuanto a los nuevos másteres, confío en las universidades y los IUFM para que, sin tardar, hagan proposiciones respecto a la autonomía que les concede la ley. Sin embargo, deseo que las carreras de licenciatura y de máster consten de elementos de preparación al oficio de profesor. En esta línea, el Ministerio de Educación propondrá en todas las comunidades (*académies*) un número significativo de cursos para el análisis y la práctica acompañada para poder poner en marcha una iniciación progresiva en el oficio docente antes de las oposiciones.

Después de la selección, me propongo organizar un seguimiento reforzado durante la introducción en el oficio que será encomendado a profesores experimentados bajo modalidades flexibles y evolutivas a lo largo del curso escolar.

⁽²²⁾ *Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école* (ley de orientación de la enseñanza), N° 2005-380 del 23 de abril 2005, *Journal officiel de la République française*.

⁽²³⁾ «*Lettre de mission au ministre de l'éducation Xavier Darcos*» (Carta de misión al ministro de educación Xavier Darcos) del 5 de julio de 2007, www.fcpe34.org/article.php3.

Por último, deseo fomentar la formación permanente en los tres primeros años de la toma de posesión del cargo basándome en las universidades y los IUFM²⁴.

Por lo tanto desde ahora les corresponden a los UFR y los IUFM colaborar en la creación de nuevos másteres o basarse en másteres existentes para formar a los futuros maestros, bajo la responsabilidad de la presidencia y de los consejos de la universidad.

Contenidos de formación de los másteres: un equilibrio difícil de encontrar

Si bien la mayor parte de los agentes parecen convencidos de que una reforma de la formación de los docentes es necesaria, especialmente porque hay que mejorar el nivel de formación de los docentes, quedan unos cuantos antagonismos en cuanto a los nuevos contenidos de formación en los másteres.

Esta reforma persigue objetivos que no son siempre fáciles de conciliar: formar para la investigación, preparar a los estudiantes para las oposiciones; prepararlos para introducirse directamente en el oficio nada más aprobar las oposiciones. La formación para la investigación requiere tiempo y si bien en el marco de los nuevos másteres es más conveniente evocar una iniciación a la investigación, éste supone un volumen de horas que en los UFR, los responsables de los másteres, no están dispuestos a sacrificar en beneficio de la preparación a las oposiciones. Las pruebas de las oposiciones, de la especialidad o de la formación general y transversal, distan bastante de los contenidos de enseñanza propuestos hasta ahora en los másteres. Además, el hecho de que los estudiantes deben introducirse en el oficio nada más aprobar las oposiciones requiere que se hayan enfrentado a los alumnos a través de periodos de prácticas. Ello implica que se reduzca más aún la parte dedicada a la investigación en la formación. Así es cómo se plantea la cuestión de la organización y de los contenidos de los másteres.

En algunas disciplinas tales como historia, filosofía o filología, una gran parte de los estudiantes en las universidades se orientan hacia las profesiones de la enseñanza. Crear

⁽²⁴⁾ Carta de Xavier Darcos al presidente de la CDIUFM, 21 de junio de 2008, Internet.

nuevos másteres «profesiones de la enseñanza» permitiría profesionalizar más a los futuros docentes, pero conllevaría el riesgo de «vaciar» los actuales másteres, enfocados en la investigación principalmente. Si bien, en los IUFM, algunos pudieron estar a favor de esa opción, especialmente para quedarse con el control de la formación de los docentes y defender su presencia, se vieron obligados a adoptar una posición más realista. No tenían los recursos suficientes como para poder crear todas esas nuevas formaciones de máster: no contaban con equipos de investigación en las materias para las cuales preparaban a los estudiantes para las oposiciones, lo cual era requisito indispensable para crear un máster; no tenían los recursos docentes suficientes para poder impartir toda la formación, principalmente de la especialidad; no pudieron, asimismo, crear nuevos másteres «profesiones de la enseñanza» para la formación de los docentes de secundaria. Además, esa solución hubiera tenido consecuencias perjudiciales no sólo para la subsistencia de la investigación realizada principalmente en los UFR sino también en los servicios de los docentes de UFR que participan en esos Másteres de formación especializada.

Por ello en la actualidad, en la mayoría de las universidades, parece que un entendimiento ve la luz en la formación de los profesores de secundaria. La dimensión profesional de la formación se incorpora a los másteres existentes. Se establece en los nuevos másteres y en sus nuevas especialidades, que deberán ser habilitados por el Estado, o dentro de las especialidades existentes, sin necesidad de habilitación. De esta forma, los antiguos másteres más enfocados en la investigación no están amenazados y la formación para las oposiciones y la dimensión profesional puede ser introducida. Queda por valorar sin embargo cuál será el protagonismo otorgado a la dimensión profesional de la formación.

Posibles futuros para los contenidos de formación

Resaltan fuertes divergencias de una universidad a otra en cuanto a la puesta en marcha de estos másteres. La capacidad de la presidencia de la universidad para coordinar esta puesta en marcha es, en este aspecto, determinante, dado que en las universidades dotadas de un IUFM²⁵, es la presidencia la que propone un método de trabajo entre las facultades (UFR) y el IUFM. Le corresponde a la presidencia también

⁽²⁵⁾ En el 2007, existían treinta y tres IUFM de las 83 universidades y centros equivalentes. Cuando fueron incorporados a las universidades, aunque algunas universidades no los pudieron incorporar. Parece que las facultades (UFR) de estas universidades contemplan ahora recurrir a profesores de IUFM para garantizar la dimensión profesional de la formación en el marco de los nuevos másteres

tomar la decisión final en cuanto a la organización y los contenidos de esos másteres. Esta decisión se somete al consejo de administración de la universidad que vota las orientaciones tomadas. La posición de los miembros del consejo de administración sobre esos másteres es asimismo determinante para determinar tanto la repartición del volumen de enseñanza entre formación en la especialidad y formación profesional como la participación de los IUFM y de las facultades (UFR) en esas enseñanzas.

En la actualidad distintas configuraciones parecen dibujarse en cuanto a la repartición de esos volúmenes de horas. En unas pocas universidades, el protagonismo concedido a los IUFM es mínimo. En Nancy, por ejemplo, el IUFM dispone de aproximadamente 100 horas para tratar la dimensión profesional de la formación en los dos cursos del máster de un total de 1000 horas²⁶. Esto parece muy escaso teniendo en cuenta las exigencias de las pruebas de las oposiciones, especialmente las que atañen a la dimensión profesional, y las aptitudes que deberán dominar los profesores nuevos que se incorporen al oficio nada más terminar el máster. En otras universidades, los IUFM se encargan de una parte importante de la formación, la cual nunca excede la mitad de los contenidos de la formación.

Para la Universidad de Borgoña, por ejemplo, el IUFM se encarga de las dos quintas partes de la formación, es decir aproximadamente 400 horas de las 1000 de enseñanza en los dos cursos del máster. En éste caso, parece que el IUFM reconducirá en gran parte los contenidos de formación tal y cómo aparecían anteriormente en el marco de la preparación para las oposiciones. Si bien, se producen unos pocos ajustes para adaptar con mayor precisión a los candidatos a las nuevas pruebas, parece que, globalmente, se ha logrado mantener la parte de formación profesional en las nuevas especialidades de los másteres. Pero las negociaciones siguen su curso y hasta febrero de 2009, fecha límite para someter a aprobación los proyectos de máster ante el Estado, algunas evoluciones son posibles.

Así y con todo, parece que los contenidos de la formación de los docentes se diseñarán en función de las relaciones de fuerzas que se dan en el ámbito de las universidades, por un lado las facultades (UFR) y por otro los IUFM. Parece ahora que esas formaciones variarán de una universidad a otra. Desde este momento podemos anticipar que, en algunos casos, la dimensión profesional de la formación, de la que los IUFM se hacía cargo, quedara significativamente reducida para dejar más espacio

⁽²⁶⁾ Dentro de esas 100 horas, hay que incluir la preparación, el seguimiento y la evaluación de los periodos de formación que realizarán los estudiantes, las clases relacionadas con el conocimiento del sistema educativo (historia, sociología, filosofía de la educación, ciencias de la educación), las clases relacionadas con el conocimiento de los aspectos psicológicos y sociológicos de los alumnos (psicología, psicología social, sociología), clases de pedagogía y didáctica.

a la formación en la especialidad que las facultades (UFR) impartirán, y que en otros casos los IUFM podrán mantener o incluso ampliar ligeramente su participación en la formación de los profesores.

A pesar de esas consideraciones de orden cuantitativo que pueden llevar a pensar que los IUFM pierden terreno en ocasiones en lo que respecta a la formación de los docentes, unos cuantos elementos, sin embargo, parecen demostrar que se confirma el protagonismo de los IUFM y de la formación que imparten en el ámbito de esos nuevos másteres.

Tal y cómo mencionamos anteriormente, a la dimensión general de la formación de los docentes, aunque fuera considerada necesaria para una mejor profesionalización, le costaba encontrar su sitio en los dos cursos durante los cuales los docentes recibían su formación en el IUFM. A partir de ahora, al quedar especificada en los programas de másteres, será obligatoriamente evaluada para la obtención del título, lo cual sin duda le otorgará la legitimidad que no tenía anteriormente dado que los IUFM no entregaban títulos; en las pruebas de las oposiciones tampoco se valoraba realmente la formación transversal y general que se impartía en los IUFM.

Por otro lado, se acaba de presentar por parte de Valérie Pécresse, ministra de la enseñanza superior y de investigación, un plan *Réussite en licence*²⁷ (plan éxito en la licenciatura). Este plan se refiere al objetivo anunciado en la *loi d'orientation et d'avenir de l'école* (la ley de orientación de la enseñanza) de que el 50% de un grupo de edad tiene que obtener un título de enseñanza superior y al comprobar el alto porcentaje de fracaso en la *Licence*, invita a introducir una «especialización progresiva» de los estudios en los tres cursos que conducen hasta el tercer curso de la universidad (*Licence*). Las universidades están llamadas a «fomentar, junto con las enseñanzas de conocimientos fundamentales que constituyen el núcleo de cualquier formación, los conocimientos y aptitudes con la finalidad formativa o profesional que permiten vincular conceptos con prácticas, tener una primera representación de la iniciación en el oficio».

Ello puede permitir que los IUFM, avalados por su experiencia en materia de formación de docentes, se consoliden dentro de este ámbito. La formación transversal, que no se logró imponer a lo largo de los dos años de formación que se impartía a los nuevos docentes, podría encontrar toda su legitimidad en los estudios antes del tercer curso de la universidad (*Licence*). Esa legitimidad, adquirida por su carácter oficial –dado que responde a una petición del Estado– lo sería también por el hecho de que

²⁷⁾ *Plan pluri annuel pour la réussite en licence (plan pluri-anual para el éxito de los alumnos de tercer curso de la universidad), document d'orientation*, diciembre de 2007, www.enseignement-sup-recherche.gouv.fr.

los estudiantes, que no estarían preocupados por las pruebas ni por las exigencias de la práctica docente con las que se encuentran en su periodo de practicas, serían probablemente más receptivos a los contenidos de esa formación. En realidad, el periodo de los estudios hasta la *Licence* podría ser un momento bastante apropiado para la difusión de contenidos relacionados con la formación transversal.

Demostramos que las modalidades de formación anteriores, que se desarrollaban a lo largo de los dos cursos, correspondían a un modo «sucesivo» de formación profesional de los docentes. El hecho de proponer a lo largo de los tres primeros años programas reales de pre-profesionalización o de generalizar los que existían de forma esporádica puede permitir, al igual que en la mayoría de los Estados miembros de la Unión europea (Eurydice 2002), que se forme a los docentes de una forma más «simultánea», y que se inicien en su oficio de forma más progresiva.

Si bien lo que está en juego en las reformas pendientes es, sobre todo, perfeccionar a los docentes en el dominio de los contenidos de las disciplinas enseñadas, especialmente iniciándolos en la investigación, es también importante no desestimar la dimensión profesional de su formación. Sin embargo, el hecho de que el equilibrio entre esas dos dimensiones se negociara en universidades autónomas no garantiza ni mucho menos una formación uniforme en el territorio. En algunos casos, la dimensión profesional de la formación queda reducida a lo estrictamente necesario y, en otros, parece que adquiere un protagonismo que hasta entonces no había conseguido o que se considera como legítimo.

Si planteamos la cuestión de forma más optimista, podemos sin embargo considerar que de ahora en adelante en el ámbito de los másteres o también en los programas de pre-profesionalización establecidos en el tercer curso universitario (*Licence*), aunque la dimensión profesional de la formación no alcanzara lo que podríamos valorar como el mínimo necesario para la preparación adecuada de un docente en su oficio, ésta podría adquirir una legitimidad que nunca antes pudiera haber alcanzado.

Conclusión

La creación de los IUFM a principios de los años noventa demostraba que el Estado quería hacer progresar la formación de los docentes. El proceso de democratización

de la enseñanza secundaria, las nuevas modalidades en la gestión de los centros de Educación Secundaria y los cambios radicales en las relaciones entre docentes y familia hicieron necesarias esas transformaciones.

Esas modificaciones afectaban especialmente a los docentes que ejercían en los *collèges*, que tenían y siguen teniendo la misma formación que los docentes de los *Lycées* (institutos): primero porque el *collège*, históricamente, ha sido la institución que ha permitido la democratización al organizar un puente entre la enseñanza primaria y la enseñanza secundaria, y también porque es el *collège unique* (colegio único, para todos) para todos los alumnos de entre 11 y 14 años y que debe hacer frente a un alumnado cada vez más heterogéneo.

La profesionalización de los docentes de secundaria que se esperaba que fuera llevada a cabo por los IUFM, ha ido evolucionando para tratar de tomar en cuenta esos cambios manifiestos. Sin embargo, puede que, en algunos aspectos, no haya sido suficiente, tal y como lo demuestra el protagonismo limitado de la formación general y transversal en los programas de formación de los IUFM. Las antiguas pruebas de las oposiciones para la selección de los docentes, así como las exigencias de la práctica docente llevaron a conceder un espacio mínimo a este tipo de formación.

Las reformas establecidas desde 2007 tienen como objetivo fomentar la formación universitaria de los docentes, especialmente en el marco de las materias que impartirán, y también permiten al Estado reforzar el control de la formación, concretamente a través de una reforma de las pruebas de las oposiciones en las cuales las pruebas profesionales quedaban revalorizadas, mediante requisitos sobre la formación de los docentes formulados en términos de «habilidades». Sin embargo esas dos dimensiones, formación en la especialidad y formación profesional, y su protagonismo respectivo, han sido –debido a la autonomía de las universidades– negociadas al margen del Estado. Fueron objeto de negociaciones arduas entre los IUFM y las facultades (UFR). Resulta que las relaciones de fuerzas entre ambas partes, distintas entre una universidad y otra, fueron decisivas a la hora de repartir los volúmenes de horas entre formación de especialidad y formación profesional, concediendo según el caso más protagonismo a la segunda sin que nunca llegue a ser tan importante como la primera.

No obstante, parece que algunas dimensiones de esa formación profesional están ganando legitimidad. La formación general y transversal será cualificada en el ámbito de los másteres, cobrará mayor sentido de lo que tenía en el marco de los IUFM. Quedará por otra parte mejor repartida en el tiempo, desde el tercer año (*Licence*) hasta el máster. De esta forma se realizará de un modo más simultáneo, cumpliendo mejor con

las reivindicaciones de los nuevos docentes en formación, y también con la exigencia de una formación más progresiva.

No estamos más que al comienzo de una nueva era de la formación de los docentes. Es aún demasiado pronto para poder conocer con precisión los contenidos de formación de los futuros profesores en Francia. Lo que sí se puede prever es que, debido a que las universidades, que ganarán en autonomía, competirán entre ellas cada vez, sólo los másteres más competitivos atraerán a los alumnos en cantidad suficiente como para poder perdurar. Podemos suponer por lo tanto que se producirá una regulación entre los distintos masters que conducirá a una mejor repartición de los contenidos de formación, dado que a las universidades les interesan que los estudiantes aprueben las oposiciones y sean valorados competentes por parte de su empleador.

Referencias bibliográficas

- CDIUFM (2008). *Avis du comité de suivi Master*, 22-02-2008.
- CHAPOULIE, J.-M. (1987). *Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne*. Paris: Edition de la maison des sciences de l'homme.
- EURYDICE (2002). La profession enseignante en Europe: profil, métier et enjeux, rapport 1, chapitre 5: Formation initiale et transition vers la vie professionnelle: Secondaire inférieur général. *Questions clés de l'éducation, volume 3*. Bruxelles: Eurydice.
- LAPOSTOLLE, G. (2005a). L'orientation des élèves au collège depuis les années 1980: un problème de choix politique entre deux formes de démocratisation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34,4. Paris: INETOP.
- (2005b). Du bon usage de la démocratisation, l'exemple des politiques éducatives en France depuis le début des années 1980. *Vingtième siècle, revue d'histoire*, 86. Paris: Presses des sciences politiques.
- LAPOSTOLLE, G., MAUREL, L. & VERNEY-CARRON, N. (2007). Le mémoire professionnel dans la formation initiale des enseignants en France. *European Journal of Teacher Education*, 30, 4.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (1991). Circulaire N°91-202 du 2 juillet 1991. Contenu et validation des formations organisées par les instituts universitaires de formation des maîtres. *Bulletin officiel de l'éducation nationale*.
- (2005). Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, N° 2005-380 du 23 avril 2005, *Journal officiel de la République française*.

- (2006). Arrêté du 19-12-2006. Cahier des charges de la formation des maîtres en IUFM. *Journal officiel de la République française*.
- OCDE (2005). *Le rôle crucial des enseignants: Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris OCDE.
- PROST, A. (1968). *L'enseignement en France, 1881-1967*. Paris: Armand Colin.
- (1985). *Eloge des pédagogues*. Paris: Seuil.
- SCHÖN, D. (1993). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Éditions Logiques.

Fuentes electrónicas

- AUDUC, J-L. Formation des enseignants: on tourne le dos aux besoins. *Le café pédagogique*. Recuperado de www.cafepedagogique.net
- BANCEL D. (1989). *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*. Recuperado de www.amiens.iufm.fr/Administration/etats_generaux/rapport_bancel_10_Oct_1989.pdf
- CNE (2001). *Les IUFM au tournant de leur première décennie. Panorama et perspectives*. Recuperado de: www.cne-evaluation.fr/wcne_pdf/IUFMTRANSVERSAL.pdf
- CPU (2008). Communiqué de la commission permanente de la CPU sur la réforme de la formation des enseignants à Bruxelles 2 et 3 avril 2008. Recuperado de: http://www.cpu.fr/uploads/tx_publications/Avis_Reforme_formation_enseignants_CPU_-_5juin.pdf
- DARCOS, X. (2008). Lettre au président de la CDIUFM, 21 juin 2008. Recuperado de: <http://www.etatsgenerauxformationdesenseignants.fr/>
- GOIGOUX, R. CEBE, S. ROBERT, A. Y ELALOUF, M.-L. (2005). Améliorer la formation initiale des enseignants. *Le café pédagogique*. Recuperado de: www.cafepedagogique.net
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (2007). Plan pluri annuel pour la réussite en licence, document d'orientation, décembre 2007. Recuperado de: <http://www.auboutduweb.com/poolp/index.php?post/2007/12/13/Planpluriannuel-pour-la-reussite-en-licence-%3A-document-dorientation>

Dirección de contacto: Guy Lapostolle. Université de Bourgogne. MCF, section 70, Sciences de l'éducation. IUFM de Bourgogne, 51 rue Charles Dumont, Dijon. Bourgogne, France. E-mail: guy.lapostolle@dijon.iufm.fr

El currículo en la formación del profesorado de Educación Secundaria

Curriculum of Secondary School teachers training

Hannele Niemi

Ritva Jukku-Sihvonen

Universidad de Helsinki. Departamento de Educación. Helsinki, Finlandia.

Resumen

El sistema educativo finlandés ha recibido atención mundial al haber encabezado los resultados de PISA. Los quinceañeros finlandeses han sido los número uno en sus destrezas científicas, matemáticas, en competencia lectora, en la resolución de problemas y sólo unos pocos alumnos entran dentro de las categorías más bajas del estudio PISA. Asimismo, las diferencias entre los centros educativos son pequeñas. La razón principal por la que se obtienen estos resultados de aprendizaje de tan alto nivel se puede encontrar en una política educativa con determinación y en la alta competencia del profesorado. La política educativa se ha propuesto buscar equidad en la educación y ha promovido un modelo comprensivo de escuela. En este proceso, se han tomado muchas decisiones trascendentales. Una de ellas ha sido la extensión de la formación del profesorado hasta el título de Máster (programas de cinco años) y la concepción del profesorado como profesionales que tienen derecho y obligación de desarrollar su labor en los centros educativos. La estructura y los contenidos de la formación de todos los profesores, incluyendo los profesores de enseñanza secundaria, pretende centrarse en la investigación y en una orientación basada en las evidencias. Esto significa que los profesores aprenden a aproximarse a su trabajo de una forma analítica y abierta, llegan a conclusiones basadas en sus observaciones y experiencias y desarrollan sus entornos de enseñanza y aprendizaje de una forma sistemática.

Palabras clave: educación del profesorado, formación inicial, formación continua, profesores, profesión docente, profesores principiantes.

Abstract

The Finnish education system has received world attention as it has come out top in PISA studies. Finnish fifteen-year-old children have been the first ones as regards their scientific and mathematical skills, literacy and problems resolution. Few children have to be included in the lowest categories of PISA study. Likewise, differences among high schools are small.

These results have been mainly achieved because of the implementation of a courageous educational policy and the excellence of teaching competence. Educational policy has been focused on the establishment of equity while promoting a comprehensive school model.

Many relevant decisions have been taken along this process. One of them has been the extension of teacher training, now included in the five-year master program and the conception of teachers as professionals with the right and the duty of developing their work in educational centres.

The structure and contents of teachers training, including Secondary School teachers, is intended to be focused on research as well as on an evidence-oriented practice. It means, on the one hand, that teachers learn to carry out their work following an analytical and open approach. On the other hand, they reach to conclusions based on observation and experience, and gradually develop teaching and learning environments.

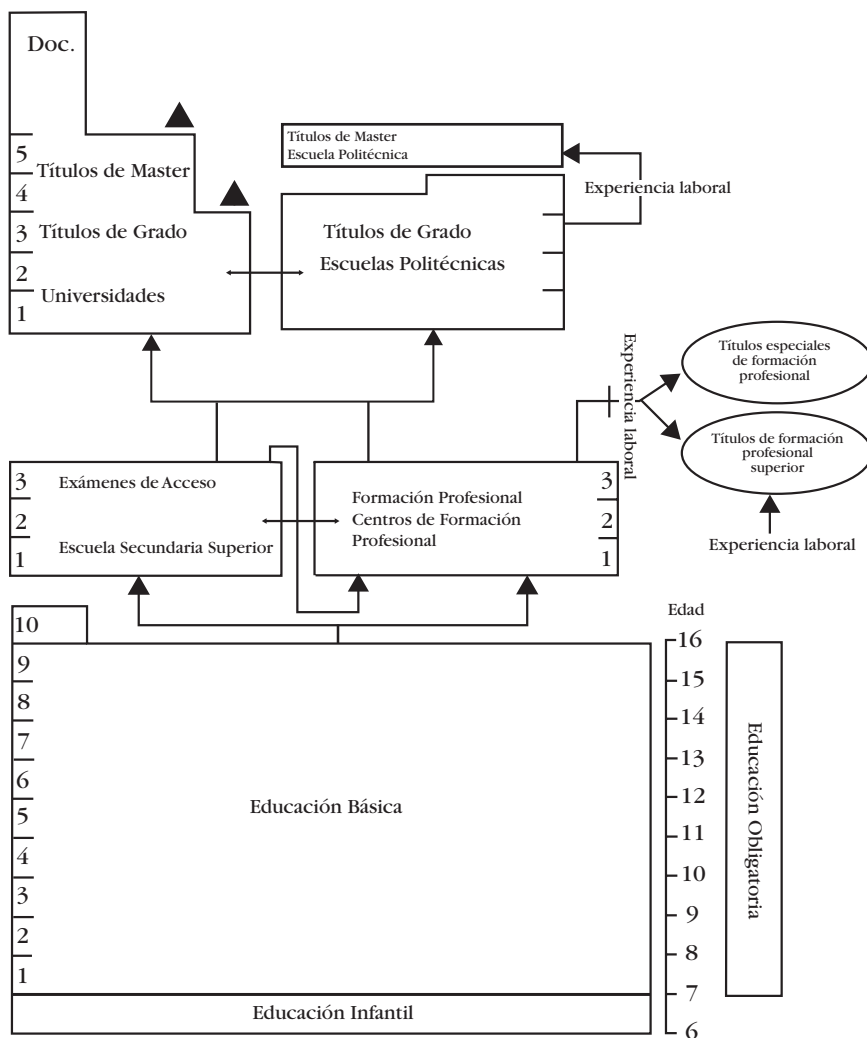
Key words: teacher education, initial training, in-service training teacher, teachers teaching profession, teaching beginners.

El sistema educativo finlandés en pocas palabras

La educación es un servicio público. La educación obligatoria, la formación profesional y la educación superior son gratuitas. El estado y las administraciones municipales financian la educación básica, la educación secundaria y la formación profesional. Las administraciones municipales proporcionan la educación general y la formación profesional. Las universidades son autónomas y son financiadas por el gobierno. Además, hay enseñanza para adultos, que es sostenida por el gobierno.

Los municipios (las administraciones locales) son los proveedores de la educación. Éstos y los centros educativos son los que establecen sus propios currículos teniendo en cuenta el currículo común del país. En el currículo las necesidades locales se pueden tomar en consideración. Los centros pueden tener su propio perfil como por ejemplo la educación científica o musical. (Jukku-Sihvonen y Niemi, 2006, p. 7-12)

FIGURA I. El sistema educativo finlandés (Comité Nacional de educación)



Desde agosto de 2001, la educación infantil es un derecho para las familias. La educación infantil es gestionada a nivel municipal en escuelas infantiles y se ofrece a niños de 6 años. Al rededor del 96% de los niños de esta edad participan en esta educación.

La «educación básica» tiene una duración de nueve años. El grupo de edad comprende alrededor de 60.000 alumnos. Los niños suelen comenzar la educación obligatoria a los 7 años.

En las escuelas comprensivas, los maestros-tutores son los responsables de las clases desde Primero hasta Sexto. Entre Séptimo y Noveno, también denominada educación secundaria inferior, son profesores especialistas los que imparten las materias. En la educación básica los alumnos reciben de la escuela todos los materiales escolares que necesitan y una comida a diario. Los proveedores de la educación gestionan el transporte necesario cuando la distancia al centro supera los 5 Km. Para la población que habla sueco (sobre el 6%) hay centros independientes al igual que servicios administrativos. La educación para inmigrantes busca la equidad, el bilingüismo y el multiculturalismo. Su objetivo es preparar a los alumnos inmigrantes para integrarse en la educación y en la sociedad finlandesa, mantener su identidad cultural y abastecerles con un bilingüismo funcional que les permita, además del sueco o el finés, tener una competencia lingüística en su lengua materna. (Jukku-Sihvonen y Niemi, 2007, p.11).

«La escuela secundaria superior» acoge a sus estudiantes de distintas escuelas comprensivas. Después de la educación obligatoria, la mitad del grupo de edad escoge ir a la escuela secundaria superior, que les preparara para la educación superior. Al finalizar la educación secundaria superior, los alumnos deben superar una prueba en cuatro materias que hayan cursado. Esto les acredita con un certificado de matrícula y les proporciona elegibilidad para la universidad o la enseñanza profesional superior. La otra mitad del grupo de edad escoge formación profesional. También tienen acceso a las universidades o a los centros de formación profesional superior. Todos los profesores en la etapa de educación secundaria superior se llaman profesores especialistas porque están habilitados para impartir una o dos materias específicas.

No hay un sistema de inspección para supervisar los planes educativos en los centros educativos o en las instituciones. En lugar de la inspección, hay un sistema evaluador. En la educación básica, el seguimiento de los objetivos curriculares se evalúa a través de las pruebas nacionales que se celebran. Las escuelas de enseñanza secundaria superior tienen un sistema propio de exámenes.

Un consejo especializado se encarga de las evaluaciones nacionales. El Consejo de Evaluación Educativa es una organización independiente, de gran especialización y a la cabeza de la evaluación y el desarrollo educativo. El Consejo Finandés de Evaluación de la Educación Superior (FINHEEC) es un cuerpo independiente de expertos que colabora con universidades, escuelas politécnicas y el Ministerio de Educación

en aquellos asuntos relacionados con la evaluación y los sistemas que garantizan la equidad. (Jukka-Sihvonen & Niemi, 2007, p. 14)

El fomento de la equidad y la calidad en el sistema educativo finlandés

Las comparaciones de PISA reflejan que Finlandia ha alcanzado grandes logros en su política para mejorar la equidad y la calidad en el aprendizaje. Ha sido un largo proceso cuyos objetivos de desarrollo a largo plazo fueron establecidos hace más de 40 años. En ese momento, la principal meta fue que la educación básica satisficiera los criterios del sistema de la educación comprensiva. Finlandia ahora encabeza los resultados internacionales y sólo unos pocos alumnos se encuentran dentro de las categorías inferiores de PISA. Las diferencias entre los centros educativos son pequeñas.

Según distintos investigadores educativos (Väljjarvi, 2004; Simola, 2005; Laukkanen, 2006; Niemi & Bakú-Siboney 2006), la política educativa se ha centrado con gran determinación en fomentar la equidad en la educación, lo que constituye la principal razón para alcanzar grandes resultados en el aprendizaje. El periodo más importante de la historia reciente trascurrió desde 1967 hasta 1974, cuando la importancia del sistema educativo para construir una sociedad de bienestar fue aceptada e impulsada. En ese momento, se había consensuado entre los políticos la idea de que un país tan pequeño tenía que promover la equidad en la educación mediante la implantación de un sistema educativo lo más abierto posible que ayudase a todo aquel que estuviese motivado, cualesquiera que fuera su estado socioeconómico, género o residencia. Laukkanen (2006) enfatizó que Finlandia ha construido un sistema educativo a partir de la uniformidad: educación gratuita, comidas escolares gratuitas y educación especial. El principio de inclusión constituye una importante directriz. En 1968, se decidió que el sistema escolar paralelo debía ser reemplazado por un sistema nacional de educación básica que tendría una duración de nueve años y que representaría la ideología de la escuela comprensiva. Cuando el gobierno presentó la propuesta en 1967, uno de los argumentos para el sistema común de nueve años fue que a los 11 o los 12 años era demasiado temprano para juzgar las capacidades individuales. La educación básica finlandesa lógicamente ha progresado hacia un modelo de escuela comprensiva que garantiza la igualdad de oportunidades educativas para todos, independientemente de la clase social, sexo, grupo étnico, etc. como indica la Constitución. Laukkanen

(2006) ha realizado un resumen de las decisiones más importantes que se han adoptado: la discontinuación de un modelo unidireccional; la fuerte asignación de recursos a la enseñanza secundaria inferior; la extensión de la formación de los maestros hasta el nivel de Máster; el apoyo al alumnado necesitado y la oportunidad que han tenido todas las partes interesadas para expresar sus opiniones.

Finlandia también ha encontrado el equilibrio entre una administración centralizada y descentralizada. La escuela comprensiva estaba muy centralizada inicialmente, pero en 1985 los municipios adquirieron mayor libertad y responsabilidad. La incipiente propuesta curricular nacional comenzó con la configuración de un modelo de diseño curricular en los municipios (Laukkanen, 2006). Diez años más tarde, en 1994, el Consejo Nacional de Educación proporcionó unos objetivos y unas pautas muy amplias para los contenidos. Los municipios y las escuelas confeccionaron sus propios planes de estudio según el Currículo Nacional.

Los proveedores de educación, los municipios, las coaliciones entre municipios y las fundaciones privadas tienen una amplia libertad para confeccionar sus propios planes de estudios. No obstante, los planes de estudios locales deben estar en consonancia con el Currículo Nacional, tanto para las escuelas comprensivas como para los centros de educación secundaria superior.

Los planes de estudios locales deben determinar la labor docente y educativa de los centros regulados. El currículo debe ser redactado de tal forma que tenga en consideración el entorno del centro, los valores locales y los recursos especiales. Los proveedores de la educación pueden decidir cómo implantar sus planes de estudios en colaboración con grupos de interés que aseguran los estándares más altos de educación general, su relevancia para la sociedad, su compromiso con la comunidad y, de este modo, determinar conjuntamente los objetivos y los contenidos. En lo que se refiere al bienestar del alumno y el vínculo entre el centro educativo y el hogar, el currículo debe ser redactado en colaboración con las autoridades con competencias en los servicios sociales y sanitarios (Currículo Nacional para la Educación Secundaria Superior, 2003, p. 8; Currículo Nacional para Educación Básica, 2004, p. 8).

A nivel local, los municipios fomentan el diseño de evaluaciones internas y externas para desarrollar la educación. A los políticos responsables se les informa sobre la situación educativa a través de las evaluaciones y los informes que actualiza el Ministerio de Educación. Las evaluaciones son llevadas a cabo para evidenciar el continuo apoyo a la educación y el aprendizaje. El comité parlamentario subraya que la evaluación también desempeña una importante función social y política en la mejora

de la equidad entre los individuos involucrados en el sistema educativo finlandés (The Parliamentary Committee on Education, 1998).

Los objetivos del sistema nacional de evaluación son apoyar a la administración municipal, desarrollar centros con unidades abiertas y orientados al logro de metas y producir y actualizar información fiable sobre el contexto, funcionamiento, resultados y efectos del sistema educativo. El Ministerio de Educación es responsable de la redacción de leyes y de la financiación de las evaluaciones educativas. El Consejo Nacional de Evaluación es el que desarrolla las evaluaciones educativas nacionales (<http://www.edev.fi/portal/english>). Los logros educativos en la educación básica son supervisados por el Consejo Nacional de Educación de Finlandia (<http://www.opk.fi/english/>). Además de las evaluaciones nacionales, las evaluaciones internacionales son importantes en el desarrollo de la educación finlandesa.

Desde el año 2000, PISA ha proporcionado información relativa al progreso de la educación básica finlandesa.

Una retrospectiva de la formación del profesorado en Finlandia

Desde los años setenta, la educación de los profesores ha sido gestionada en las universidades. Anteriormente los maestros eran formados en escuelas de magisterio y recibían formación durante 3 años. Los profesores de Educación Secundaria recibían formación en una disciplina académica durante 5 años en universidades y posteriormente realizaban un periodo de prácticas en centros anejos a las universidades o en escuelas de formación del profesorado. En 1972 los requisitos para maestros y profesores de Educación Secundaria fueron definidos como un título de Máster en la forma de programas que requerían 5 años para ser completados. El objetivo de esta modificación era unificar los aspectos centrales de la formación de profesores y maestros y desarrollar un alto estándar académico en los futuros docentes. La formación del profesorado de secundaria también fue reformada al extender el campo de los estudios pedagógicos (Niemi & Jakku-Sihvonen, 2006, p. 32).

Desde 1970 los principios básicos de la formación de los docentes han enfatizado la labor docente en un marco social y pedagógico más amplio. (Informe del Comité, 1975).

- Toda la formación del profesorado de escuelas comprensivas y centros de secundaria superior debe ser académica y llevara a cabo en universidades.
- La formación del profesorado debe estar unificada según categorías docentes.
- La formación de entrada de los futuros profesores debe proporcionarles una calificación común y amplia para todos los profesores. Este bagaje común puede ser flexiblemente complementado por la formación continua
- Los estudios pedagógicos deben ser desarrollados de tal manera que los profesores estén preparados para ser educadores en el concepto más amplio y pueden atender el crecimiento socio-emocional de sus alumnos. Los docentes deben tener una actitud optimista hacia su labor, basada en la última investigación.
- La formación del profesorado deben estar compuesta por estudios sobre normativa social y educativa.

Según los Decretos dictados en 1979 y 1995, todos los futuros docentes tienen que completar un título de Máster. En los términos de los procesos de Bolonia, este título es equivalente a un segundo ciclo en el Espacio Europeo de la Educación Superior. Los maestros, también denominados profesores-tutores, han tenido Ciencias de la Educación como su primera especialización y este título requiere completar una tesina de Máster. Los temas de la tesina pueden estar estrechamente ligados con los centros y muchas veces son proyectos de investigación en acción. Los profesores de secundaria, también llamados profesores especialistas, han completado una especialización en la didáctica de su disciplina y una segunda especialidad en Pedagogía. Los estudios educativos de los profesores especialistas pueden haberse completado bien en el bloque de un año de duración o bien concurrentemente con los estudios académicos de su primera especialidad.

La formación del profesorado en Finlandia cambió a un sistema de dos ciclos el 1 de agosto de 2005 acorde con la Declaración de Bolonia. La combinación de título de Grado de 3 años y un Máster en materias apropiadas con 2 años de duración serán los requisitos para poder impartir clases en colegios de educación primaria e institutos de Educación Secundaria. Debido a este cambio de Bolonia, todos los docentes deben alcanzar el título de Máster (180 Grado+120 Máster=300 créditos ECTS, 1 crédito ECTS son 27 horas de trabajo aproximadamente).

Las universidades han tenido un alto grado de autonomía en el diseño de sus planes de estudio. Por lo tanto, no se puede presentar un «currículo de la formación de

profesores de Educación Secundaria» que cubra todas las universidades en Finlandia. No obstante, si existen algunos principios generales que han sido seguidos por todas las instituciones encargadas de la formación del profesorado. Esto se debe en parte a las recomendaciones del Ministerio de Educación y los acuerdos de los Decanos de las facultades de educación y los directores de los departamentos de formación que son responsables del contacto frecuente entre sí y con el Ministerio. El Ministerio de Educación tiene plena confianza en los departamentos y facultades involucradas en la formación del profesorado (Meiselao, 2007, p. 163).

Cuando las universidades finlandesas prepararon sus planes de estudios según Bolonia, tuvieron una gran cooperación nacional. Todas las universidades responsables de la formación del profesorado establecieron una red de Ciencias de la Educación y Formación del Profesorado (Proyecto Vokke, 2005). Su principal cometido fue coordinar la implantación de programas de dos ciclos, activar la cooperación y el conocimiento que compartido entre los distintos centros de formación. Se organizaron seminarios y subredes donde los representantes de las universidades tenían la oportunidad de debatir y llegar a un consenso sobre los componentes y las estructuras comunes de la formación nacional del profesorado. Se creó un foro común para analizar y desarrollar un currículo en la formación del profesorado que tuviese en cuenta los retos de la sociedad finlandesa y de un mundo globalizado. La red de formación del profesorado tuvo contacto muy activo con el grupo de matemáticas, ciencias y humanidades. Como resultado de la cooperación, todas las universidades compartirán una estructura común en la educación docente. Un alto consenso también se ha alcanzado en las principales áreas del currículo, a pesar de que cada universidad tendrá autonomía para desarrollar sus propios planes de estudios según sus perfiles de investigación actuales. El proyecto tiene su propio portal de Internet en inglés en <http://www.helsinki.fi/vokke/english.htm>

Estructura y contenidos del currículo para profesores de Educación Secundaria

El programa de formación del profesorado de Educación Secundaria (o profesores especialistas) incluye una primera especialización (con al menos 120 créditos ECTS) más una «tesina» sobre su propia disciplina académica. Además de esto, deben

completar una o varias segundas especialidades con un total de 60 créditos cada una. Los profesores especialistas reciben clase sobre la investigación metodológica e investigación en sus áreas como parte de sus planes de estudios. Asimismo, también deben estar familiarizados con la investigación en pedagogía (60 créditos ECTS).

Los principales componentes del plan de estudios para profesores de Educación Secundaria consisten en:

- «Disciplinas académicas». Estas pueden ser cualquier disciplina que se imparta en los colegios, instituciones educativa o en las ciencias de la educación. Los estudios académicos pueden tener una primera o segunda especialización dependiendo del título que se desee obtener. Las disciplinas académicas más típicas de los profesores de Educación Secundaria son:
 - Lengua extranjera.
 - Ciencias matemáticas incluyendo matemáticas, física y química, ciencias informáticas, tecnología.
 - Lengua materna (sueco o finés).
 - Biología (botánica, zoología y genética) y geografía.
 - Ciencias sociales incluyendo historia y economía.
 - Religión y filosofía.
 - Economía doméstica.
 - Artesanía textil.
 - Artesanía técnica/ tecnología.
 - Arte y música.
 - Deportes.
- Los «estudios de investigación» consisten en estudios metodológicos, con una tesina de Grado y de Máster.
- Los «estudios pedagógicos» (con un mínimo de 60 créditos ECTS) son obligatorios para todos los profesores. Incluye un periodo de prácticas y una orientación sobre la investigación en educación.
- La «comunicación», lengua y el estudio de las TIC también son obligatorios.
- La preparación de un «plan personal» de estudio es un nuevo elemento en los estudios universitarios en Finlandia desde 2005. Su función principal es desarrollar la efectividad de los estudiantes en los programas y en los planes de cada alumno, así como analizar el logro de sus metas.
- Existen «estudios optativos» que pueden cubrir una amplia gama de cursos mediante los cuales los alumnos pueden perfilar sus estudios y cualificaciones.

TABLA I. Principales componentes de los programas de formación del profesorado de Educación Secundaria

Programa de formación del profesorado de Educación Secundaria	Título de Grado 180 créditos ECTS	Título de Máster 120 créditos ECTS	TOTAL 300 Créditos ECTS
Estudios pedagógicos de los profesores especialistas (Segunda especialización) <ul style="list-style-type: none"> - Aspectos básicos de metodología y evaluación - Atención a distintos tipos de aprendientes - Resultados recientes e investigación de métodos de enseñanza y aprendizaje - Cooperación con compañeros y otras partes interesadas 	25-30 (Incluye período de prácticas supervisadas)	30-35 (Incluye un mínimo de 15 créditos ECTS de prácticas supervisadas)	60
Estudios académicos en distintas disciplinas <ul style="list-style-type: none"> - Primera especialización 	60 (Incluye tesina de Grado, 6-10)	60-90 (Incluye tesina de Máster, 20-40)	120 - 150
Estudios académicos en distintas disciplinas <ul style="list-style-type: none"> - 1-2 segunda especialización 	25-60	0-30	25-90
Asignaturas de lengua, comunicación, incluyendo TIC Prácticas laborales Preparación y actualización de un plan personal de estudio Asignaturas optativas	35 - 40	0-30	35-70

Estudios pedagógicos

La distinción entre tutores (maestros de Educación Primaria) y profesores especialistas (centros de Educación Secundaria) se mantiene, pero la estructura de los respectivos programas permite tomar itinerarios flexibles que incluye ambos en el mismo programa o permite obtener los títulos correspondientes en cualquier dirección. Los estudios pedagógicos (60 créditos ECTS) son obligatorios para obtener el título de profesor y son aproximadamente los mismos tanto para los maestros como para los profesores de secundaria. Según la legislación, los estudios pedagógicos deben ser estudios en ciencias de la educación con énfasis en la didáctica. Los estudios pedagógicos

pueden formar parte de una carrera o se pueden cursar cuando se haya completado el título de Máster.

El objetivo de los estudios pedagógicos es crear oportunidades para aprender interacciones pedagógicas, desarrollar técnicas de enseñanza y aprender a programar, enseñar y evaluar la enseñanza según el currículo, la comunidad escolar, la edad y las capacidades del alumnado. Los alumnos deben ser capaces de aprender a cooperar con otros docentes, padres, participantes y representantes del bienestar social (www.helsinki.fi/vokke).

Como parte del proceso de Bolonia, los estudios pedagógicos han sido reformados en todas las universidades finlandesas. El módulo de estudios pedagógicos es una segunda especialización en los profesores de enseñanza secundaria y está compuesto por 60 créditos ECTS. Jakku-Sihvonen y otros (2009) han analizado los elementos principales de los estudios pedagógicos en doce departamentos finlandeses. Se encontraron los siguientes elementos: teoría fundamental sobre educación; prácticas supervisadas; estudios sobre competencia investigadora y asignaturas optativas. Los resultados por créditos fueron los siguientes:

- El elemento principal de los planes de estudios es el núcleo teórico en educación. Los créditos varían de 25 a 40 créditos ECTS.
- La cantidad de prácticas supervisadas varían de 12 a 25 créditos ECTS.
- La cantidad de estudios preparatorios para la investigación varía de 3 a 12 créditos ECTS.
- Las asignaturas optativas solo están incluidas en cuatro planes de estudios. La cantidad de asignaturas optativas en todos los casos es inferior a 10 créditos ECTS.

El grupo investigador (Jakku-Sihvonen y otros, 2009) ha analizado también cómo la cantidad de sustancia teórica en educación en esos 12 planes de estudios era subdividida en las siguientes disciplinas de las Ciencias de la Educación: Didáctica, Psicología de la Educación, Sociología de la Educación, Historia de la Educación y Educación Comparada (ver Jakku-Sihvonen, 2007, p. 218). La Didáctica supone el área de contenido más grande en todos los planes de estudio. La cantidad de asignaturas sobre didáctica varía de 3 a 11 créditos ECTS. El número de créditos en Sociología de la Educación varía de 1 a 12 créditos ECTS. En ocho planes de estudio, hay una asignatura obligatoria sobre Filosofía de la Educación (Jakku-Sihvonen y otros, 2009, p. 10-13).

En la formación de profesorado de educación secundaria, la didáctica se centra en cómo impartir las áreas a distintos aprendientes. En la literatura educativa

estadounidense a un elemento semejante se le denomina conocimiento pedagógico del contenido. En el caso finlandés, estas asignaturas tienen una relación muy cercana con la investigación del aprendizaje, asignatura de disciplina académica y metodología. Una característica típica es el enfoque a la investigación. A los docentes se les considera profesionales en activo que tienen el derecho y la obligación de desarrollar su trabajo. El objetivo de la educación de los docentes es que los profesores interioricen una actitud de pensamiento pedagógico.

Una tarea importante de las asignaturas con orientación pedagógica es educar a los profesores para que sean capaces de estudiar y desarrollar sus propias prácticas basadas en la investigación. Por eso, los módulos de investigación sobre el comportamiento son obligatorios para los profesores especialistas. Los conocimientos científicos del profesorado y su habilidad para usar una metodología investigadora se consideran fundamentales. Según esto, los programas de formación del profesorado en Finlandia incluyen asignaturas sobre las tradiciones de investigación cualitativa y cuantitativa. El objetivo de estas asignaturas es formar a los alumnos para encontrar y analizar problemas que puedan hacer frente en su futuro trabajo.

Los profesores universitarios y los supervisores de la formación del profesorado finlandés tienen la responsabilidad de guiar a sus alumnos en los aspectos relacionados con la investigación educativa. El objetivo principal es no completar las asignaturas en sí mismas, sino promover el proceso por el cual los alumnos se ven activamente trabajando y estudiando sus áreas de especialización. En este aspecto del programa de la carrera, los procesos de trabajo activo y reflexión están integrados en distintas y, a veces, inusuales maneras. El objetivo de este proceso de orientación es ayudar a los alumnos a descubrir y explotar sus propios recursos intelectuales y mejorarlos para ser capaces de trabajar en contextos cambiantes (Niemi y Jukka-Sihvonen, 2006, p. 37).

Estudios de investigación en la primera especialidad

El papel fundamental de las facultades y departamentos de especialidades es establecer un alto nivel de conocimiento en la materia de los profesores especialistas. Esto se plasma en la tesina de Máster en el departamento. La tesina facilita a los futuros docentes acceder a una labor orientada hacia la investigación y enfatiza la importancia

de obtener nuevos conocimientos en la enseñanza y en el aprendizaje. Destaca el objetivo de preparar a los futuros docentes a entender los nuevos logros científicos con autonomía (Meisalo, 2007, p. 166).

Los departamentos universitarios tradicionalmente se habían centrado más en formar a los futuros investigadores que en las necesidades de aquellos alumnos que habían escogido la carrera docente. Sin embargo, esta situación está cambiando ya que muchas facultades y universidades han empezado a reconocer la importancia de la formación del profesorado. Existen puestos en distintos departamentos en los cuales la jefatura de los mismos tiene la responsabilidad de supervisar la formación del profesorado (Meisalo, 2007, p. 166). Hay cada vez más ejemplos de supervisión conjunta de formación del profesorado. Un supervisor puede ser de una facultad y disciplina académica y el otro de la facultad de educación. Los temas de las tesinas de los profesores en prácticas pueden estar relacionados con la enseñanza o el aprendizaje de las áreas escolares.

Periodos de Prácticas

Los estudios pedagógicos incluyen un periodo de prácticas para los profesores (aproximadamente 20 créditos ECTS). El propósito de estas asignaturas guiadas es apoyar a los estudiantes en su esfuerzo por adquirir destrezas profesionales en la investigación, el desarrollo y la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, los alumnos deben ser capaces de reflexionar críticamente sobre sus propias prácticas y sus habilidades sociales en situaciones de enseñanza y aprendizaje. Durante las prácticas, los alumnos deben conocer a distintos alumnos de diversos entornos socioculturales, con distintos perfiles psicológicos y deben tener la oportunidad de enseñarles según el currículo.

Las prácticas están integradas en todos los niveles y a lo largo de la formación de los docentes. Son supervisadas por profesores universitarios, profesores de centros de excelencia de titularidad universitaria o profesores y maestros de los centros, según la fase de las prácticas (Jyrhämä, 2006).

FIGURA II. Períodos de prácticas en los planes de estudios finlandeses

Curso Académico	
5	Periodo de Prácticas Avanzado (Nivel de Máster, 8 créditos ECTS) Ofrece distintas opciones para alcanzar la especialización; puede estar ligado a la tesina de Máster Principalmente en centros educativos municipales
4	
3	Periodo de Prácticas Intermedio (Nivel de Máster, 12 créditos ECTS) Comienza con materias específicas y avanza hacia enfoques más holísticos centrados en los alumnos Escuelas de excelencia cuya titularidad es de la Universidad
2	
1	Periodo de Prácticas intermedio con estudios teóricos

El principio básico es que los periodos de prácticas deben comenzar lo antes posible para ayudar a los alumnos en prácticas a alcanzar su dominio. Al comienzo, el periodo de prácticas orienta a los profesores en prácticas para observar la vida escolar y los alumnos desde una perspectiva educativa. Después, se centra en un área específica y en los procesos de aprendizaje de los alumnos. Por último, ayuda a los profesores a adquirir una responsabilidad holística en su enseñanza y en sus centros educativos. Este periodo puede estar estrechamente ligado a sus asignaturas de investigación y a su tesina.

Las escuelas de prácticas de las universidades también llamadas «escuelas normales» cobran especial significado en la formación de profesores finlandesa. Estas escuelas normales son centros del Estado y sus profesores tienen un estatuto diferente al de otros centros. Los profesores tienen un doble papel: por una parte imparten clase a sus alumnos y, por el otro, supervisan y sirven de mentores a los profesores en prácticas. Muchos profesores trabajan activamente en la investigación, en labores de desarrollo educativo y son miembros de equipos que producen materiales de aprendizaje para los centros (Meisalo, 2007, p. 167).

Las características de arriba describen los objetivos de las escuelas de formación del profesorado, pero a menudo existen críticas ya que se desea que una parte más substancial de las prácticas sea en escuelas más típicas. En realidad, junto a las escuelas normales, ha habido escuelas especializadas que han contribuido de forma importante en la capacidad y el volumen de la formación del profesorado cuando ha habido una alta demanda de profesorado cualificado. (Meisalo, 2007, p. 167).

La admisión en la formación de profesores de Educación Secundaria

En Finlandia todas las universidades tienen un sistema de *Numerus Clausus*. Esto significa que solo se acepta un número determinado de solicitantes y está relacionado con el número de estudios universitarios negociado con el Ministerio de Educación. Las universidades son responsables de sus propios resultados y se les financia acorde a esto. Normalmente sólo un cuarto de los solicitantes pueden ser admitidos. La educación docente, sobre todo la educación para profesores tutores, es uno de los programas de estudios más solicitados. Dado el gran número de solicitantes, sólo el 15% de las solicitudes son aceptadas. Asimismo, la formación para profesores de Educación Secundaria ha ido incrementando su popularidad en la mayoría de las asignaturas. En general, la admisión a la universidad es difícil para los jóvenes que deseen emprender una carrera docente ya que un porcentaje muy bajo consigue ser admitido para cursar estudios en las universidades más importantes. En particular la asignatura de Biología tiene una gran demanda y recientemente ha habido dificultades para reclutar alumnos destacados en Matemáticas, Física y Química y algunas lenguas extranjeras. Ha habido muchos y numerosos esfuerzos para atraer a nuevos alumnos y el resultado de esto ha producido que la organización de la admisión de alumnos en las facultades pasase de la «propuesta de eliminación» hasta el enfoque de «reclutamiento». Estos esfuerzos incluyen una mayor flexibilidad en la coordinación y organización de los exámenes de ingreso en algunas universidades; en ocasiones hasta tres veces al año. (Meisalo, 2007, p. 172).

Los estudios pedagógicos se desarrollan normalmente en los planes de estudios individuales de los alumnos simultaneando los estudios de sus áreas especialistas durante el tercer o cuarto año de estudios. No obstante, es posible obtener un Máster estudiando en la facultad de la especialidad y solicitar el ingreso a los estudios pedagógicos más tarde. Todos los alumnos que solicitan programas de formación del profesorado son evaluados y entrevistados personalmente. (Meisalo, 2007, p. 172).

Un largo camino para entender el desarrollo profesional de los profesores de Educación Secundaria

La formación del profesorado de Educación Secundaria no ha avanzado sin tensiones. Ha habido misiones contradictorias, en algunos casos incluso verdaderos conflictos

entre las facultades de distintas disciplinas académicas y las facultades de educación. La razón principal de la tensión reside en la cantidad de contenido y conocimiento puramente académico y pedagógico que necesitan los docentes. Desde el punto de vista de las disciplinas académicas, el conocimiento del contenido ha sido lo más importante en la labor de los profesores, mientras que las facultades de educación destacan la capacidad de los profesores para interactuar con los alumnos y hacerse cargo de los aprehendientes. Esta polaridad ha decrecido poco a poco durante los últimos 20 años. Algunas razones para este cambio se pueden encontrar en las siguientes tendencias.

El enfoque investigador

Los representantes de las distintas facultades de educación han consensuado, cada vez más, el principio que la formación del profesorado debe equipar a los docentes con un conocimiento basado en la investigación. En la formación del profesorado de secundaria, el conocimiento de contenido pedagógico ha sido un elemento conector. El interés por la investigación didáctica ha crecido enormemente. Meisalo escribe:

Un indicador de esto es la organización de simposios de investigación y conferencias. Hay una larga tradición, de más de 100 años en las jornadas y conferencias para profesores en activo incluyendo aspectos de formación continua. No obstante, el establecimiento de fundaciones de investigadores y el desarrollo de conferencias basadas en la investigación comenzó en los años ochenta. Algunas de las primeras reuniones de este tipo fueron los encuentros de investigaciones de educación matemática en Jyväskylä y los investigadores educación de Física y Química en Helsinki en 1982. Durante este mismo periodo, los departamentos de formación del profesorado empezaron a publicar series de informes de investigación educativa aplicada. Ofrecieron un foro para la publicación de investigaciones, incluso para aquellas conducidas por formadores de especialistas (Meisalo, 2007, p.174).

La Asociación Finlandesa de Matemáticas e Investigación de las Ciencias de la Educación fue fundada un año más tarde, cuando el Instituto de Investigación Educativa en Jyväskylä comenzó la publicación de anuarios por especialidades orientados a la

investigación. Algunas actividades similares surgieron en otras áreas de especialización y en el año 1987 se celebró el primer simposio en Helsinki que abarcaba todos los campos bajo el tema «La investigación didáctica de las áreas y el futuro». Fue una iniciativa conjunta de expertos en la didáctica de la lengua materna y la didáctica de las matemáticas del Departamento de Formación del Profesorado de Helsinki. Los simposios se convirtieron en una tradición anual, organizados mayoritariamente en Helsinki. Estos foros proporcionaron un espacio de debate e interacción a los investigadores interesados en las didácticas con otros investigadores y profesores en activo (Meisalo, 2007, p. 174).

Centros nacionales de doctorado para profesores

La política finlandesa de educación superior ha venido desarrollando escuelas nacionales de doctorado desde 1995. Ofertan puestos de investigación a tiempo completo para jóvenes investigadores y una red de alta calidad para el gran grupo de estudiantes de doctorado que son examinados por un panel de expertos y tienen otro tipo financiación. Se ha desarrollado una escuela nacional de doctorado que incluye formación del profesorado. Además de esto, se han establecido otros centros específicos de materias, por ejemplo el programa denominado Escuela Doctoral de Matemáticas, Física y Química para docentes que comenzó en septiembre de 2005 y estuvo en activo hasta el final de 2001. Según Meisalo (2007, p. 169) se reanudaron algunas actividades semejantes al comienzo de 2003 y parece que hay fondos necesarios hasta por lo menos el fin de 2011. Los centros de doctorado persiguen formar a expertos en la educación de áreas específicas. Estos centros han creado redes de expertos en la investigación de la enseñanza y aprendizaje de las distintas materias. Han fomentado el contacto internacional y colaborado en trabajos de publicación internacionales. La implantación de las tecnologías modernas tanto en el trabajo cotidiano de los profesores de áreas como en los proyectos de investigación ha sido uno de los objetivos de los centros de doctorado, continuando los objetivos de la sociedad de la información. El tipo de investigación está ligado con el avance de las prácticas docentes, la creación de nuevos materiales de aprendizaje, etc. Los estudios de postgrado se asignan a las universidades colaboradoras, la escuela organiza seminarios sobre todo en metodología de la investigación educativa. Además puede haber interacción por Internet si surge

cualquier problema de investigación. Muchos docentes que estudian en escuelas de postgrado tienen una gran experiencia en el mundo de la enseñanza. Por una parte, es positivo ya que tienen una gran competencia en la aplicación de resultados de investigación en la práctica de los docentes educativos, por ellos mismos y a través de la formación continua. Por otra parte, supone que los estudiantes de doctorado no son jóvenes y se demanda que la media de edad los doctorandos sea más baja en el futuro (Meiselao, 2007, p. 170).

Los docentes aprenden

Durante los últimos años se ha realizado un gran esfuerzo para promover la interacción y cooperación entre los distintos departamentos y facultades involucradas en la formación docente. Se puede decir que el énfasis en el establecimiento de metas ha ido cambiando desde la enseñanza de distintos áreas de contenido hasta la formación de máxima calidad de los docentes. La maduración profesional es un largo proceso y es importante que los alumnos que se forman para ser profesores reciban una orientación sobre su futura labor ya desde los primeros años de sus estudios en los departamentos de áreas (Meisalo, 2007).

El conocimiento sobre el desarrollo profesional de los docentes ha cambiado también la actitud hacia la formación de profesores de secundaria. Ser profesor es un largo proceso de aprendizaje (Niemi, 1988; Hargreaves 1994; Niemi & Kohonen, 1995; Niemi, 2008). Los docentes necesitan confianza para trabajar con aprendientes en situaciones reales y los profesores en formación muchas veces demandan consejos muy útiles para sus prácticas. La formación del profesorado finlandesa tiene como objetivo integrar las prácticas de enseñanza en los distintos niveles de estudios teóricos.

Estudios recientes han revelado que existen distintas fases en el desarrollo hasta lograr el dominio (Dreyfus & Dreyfus, 1986). Los futuros profesores necesitan distintos tipos de apoyo en las diferentes fases de su desarrollo. Muchos investigadores han subrayado que el dominio es la integración de los distintos tipos de aprendizaje. Davenport y Prusak (1998) han encontrado que un experto necesita conocimiento codificado, organizado y transferible. Además, el desarrollo del dominio necesita modelos, observar expertos, conocimiento tácito, una red social e incluso buenas historias de

prácticas exitosas. Davenport y Prusak (1998) destacan que el conocimiento de un experto es conocimiento profundamente personal que ha sido puesto en práctica en distintas situaciones.

Según Schon (1991), los expertos siempre se enfrentan a problemas en situaciones que son únicas, contienen incertidumbres, conflictos de valor y otras tensiones debidas a su complejidad. Trabajan en situaciones complejas y, por lo tanto, necesitan distintos tipos de evidencias. Esto establece requisitos especiales en su base de conocimiento. El conocimiento de un experto es racional, pero esto no es suficiente. También necesitan principios, reglas y modelos y saber aplicar las teorías y técnicas científicas en problemas complejos.

Trabajar como un experto supone que el experto tiene el conocimiento y las destrezas prácticas para trabajar en situaciones complejas. Asimismo, necesitan seguridad de dos formas complementarias (Isopahkala-Brunet, 2004). Necesitan autoconfianza para desarrollar su conocimiento en situaciones únicas y de gran exigencia. También necesitan implantar su conocimiento de tal manera que sus clientes, partes interesadas y colegas confíen en ellos. En la carrera docente esto se traduce en que padres y alumnos, e incluso la sociedad puedan confiar en el dominio y la especialización de los profesores.

A pesar de que los docentes necesitan muchas destrezas específicas, también requieren una idea comprehensiva o visión de lo significa trabajar como experto en la educación. Los profesores necesitan comprender la complejidad de los procesos educativos y encontrar evidencias provenientes de distintas fuentes. Necesitan conocimiento basado e informado en la investigación, pero también necesitan estar abiertos a adquirir y evaluar evidencias concretas. Scardamalia y Bereiter (2003) han examinado el comportamiento de los expertos. La característica que realmente distingue a los expertos de otros es su tratamiento de los nuevos problemas. El reconocimiento de patrones y los procedimientos aprendidos que llegan hasta la resolución intuitiva de problemas son sólo el principio. El experto invierte en lo que Bereiter y Scandamla llaman resolución progresiva de problemas, es decir, el enfrentarse a los problemas. Esto incrementa el dominio en lugar de reducir los problemas a rutinas y situaciones anteriormente aprendidas.

En la formación del profesorado finlandesa, la competencia de los profesores debe incluir una preparación para analizar la situación como un investigador, generar conclusiones y establecer decisiones para cambiar algo en una situación dada. La formación de entrada proporciona una base, pero sin la orientación basada en la investigación, el potencial de los profesores para renovar y desarrollar su propia profesión se que-

dará estancado. Hay buenos ejemplos de cómo la formación continua ha sostenido la labor de los profesores en los centros, y estas actividades están estrechamente ligadas con proyectos de investigación (Husso & Korpinen & Asunta, 2006). El centro Luma (<http://www.helsinki.fi/luma/>) es también un ejemplo de actividades multidisciplinares en el que se establece un vínculo entre la investigación y el trabajo de los profesores en los centros. Presta servicio a los profesores de ciencias, a estudiantes e investigadores. Coordinado por la Facultad de Ciencias en la Universidad de Helsinki, el centro promueve la enseñanza de Biología, Química, Geografía, Matemáticas, Física y Tecnología y fomenta la interacción entre escuelas, universidades, empresas e industrias. El objetivo es la cooperación interdisciplinar. El centro LUMA también persigue animar a los niños y jóvenes a que participen en actividades científicas. El nombre LUMA proviene de las palabras que hacen referencia a ciencias y matemáticas (LU= *Luonnontieteet* en finés, *science* en inglés, MA= *Matematiikka* en finés, *mathematics* en inglés)

La investigación se ha integrado en las actividades del centro LUMA. La publicación de los nuevos descubrimientos es una pieza clave en el apoyo al aprendizaje para toda la vida del profesorado. Esto se lleva a cabo con la ayuda de las Ferias de Ciencias del centro LUMA y los cursos de verano. También se ofrece la oportunidad de formar parte en una investigación y de seguir los nuevos desarrollos a través de su boletín informativo, la revista en línea *Luova (Creative)* y las tesis de Máster publicadas por los centros de recursos.

El centro LUMA promueve que los profesores tengan un papel principal en el desarrollo de su propia enseñanza al utilizar la investigación más avanzada y al llevar a cabo investigaciones en sus propios centros. A los profesores se les proporciona lo último en investigación y se familiarizarán con el «investigador del mes». Asimismo, obtienen información sobre eventos y conferencias sobre ciencias y educación. El Centro también organiza conferencias anuales, jornadas y cursos de verano para profesores. El principio elemental es que los investigadores y profesores trabajen juntos.

Principios elementales en la construcción del currículo

Cada sociedad ha identificado ciertos cometidos importantes que requieren de una competencia especial. La sociedad adjudica estos cometidos a grupos de individuos cualificados, por ejemplo los profesionales. Los miembros de esta profesión

son responsables de las obligaciones del área y de continuar el desarrollo de la profesión. Los principales criterios de la profesión son que sus representantes tengan un alto nivel, normalmente de un nivel superior de educación; necesitan tener un código moral que deben satisfacer durante el ejercicio de su profesión. Debido a sus altas responsabilidades y competencias específicas, los representantes de la profesión tienen el derecho y la obligación de desarrollar su labor en la sociedad.

En Finlandia se espera que los profesores sean capaces de tener un papel importante en la evaluación, en la mejora de los centros y en los entornos de aprendizaje. De ellos se espera que actualicen sus destrezas profesionales para cooperar con los padres, los distintos participantes y para ser ciudadanos activos. (Teacher Development Education Programme, 2001).

Este capítulo resume los principales principios que destacan en la futura formación del profesorado en conexión con el proceso de Bolonia. El marco de la formación finlandesa se ha utilizado como reseña para contextos nacionales, mientras que al mismo tiempo ha tenido en cuenta una perspectiva global (Niemi, 1999; Niemi 2000; Räsänen, 1999).

La orientación basada en investigación como principal pauta

El principio fundamental de la formación del profesorado se centra en una educación centrada en la investigación. La educación de educadores debe equipar a los docentes con conocimiento basado en la investigación y con destrezas y métodos que les permitan desarrollar la enseñanza, la cooperación en la escuela y la comunicación con padres y todas las partes interesadas.

- Los profesores necesitan un profundo conocimiento de los últimos avances en la investigación de las materias que imparten. Además, necesitan familiarizarse con los últimos descubrimientos de cómo se aprende y enseña algo. La investigación interdisciplinar de conocimiento pedagógico y del contenido de las materias proporciona los fundamentos para desarrollar métodos de enseñanza que pueden ser adaptados a distintos tipos de aprendientes.
- La formación del profesorado por sí misma debe ser objeto de estudio e investigación. Esta investigación debe proporcionar conocimiento sobre la efectividad

y la calidad de la formación del profesorado que se implanta de formas diversas en distintos contextos culturales.

- La meta es que los docentes interioricen una actitud orientada hacia la investigación en su trabajo. Esto significa que los profesores aprenden a enfocar sus competencias de una manera analítica y abierta, generan conclusiones basadas en sus observaciones y experiencias y, desarrollan y gestionan sus entornos de enseñanza y aprendizaje de una manera sistemática.

El conocimiento académico de alta calidad y el conocimiento pedagógico

Una de las funciones más importantes de los profesores es abrir caminos para el enriquecimiento y el entendimiento cultural. Los profesores deben conocer el conocimiento y la investigación más reciente sobre las áreas de aprendizaje. Deben conocer también cómo las materias pueden ser transformadas de forma relevante para beneficiar a distintos aprendientes y cómo puede ayudarles a establecer los fundamentos a partir de los cuales construyan su aprendizaje para toda la vida. Esto significa que los docentes necesitan los resultados y conocimientos más recientes sobre investigación pedagógica. Deben tener un conocimiento riguroso sobre el desarrollo humano y necesitan conocer los métodos y estrategias que pueden emplear con distintos aprendientes. Además, deben estar familiarizados con los planes de estudios y los ambientes de aprendizaje en las instituciones educativas. También deben conocer cómo es el aprendizaje en contextos de educación no formal, como la educación a distancia y los contextos del mercado laboral. Los profesores deben poseer el conocimiento más avanzado de las tecnologías de la educación y necesitan ser capaces de utilizar las TIC en su trabajo.

En la actualización de los principales contenidos de la formación del profesorado finlandesa, se tomó en consideración las reformas gubernamentales en la educación nacional, las nuevas orientaciones hacia la transferencia de destrezas y la exigencia de un conocimiento multicultural en la sociedad. En todos los sistemas educativos, en todos los niveles, a los docentes y a los formadores de docentes se les exige que actúen como educadores responsables en una sociedad multicultural. La necesidad de entender distintas subculturas, religiones y valores está provocando nuevas y dificultosas

exigencias a los profesores y a su formación. El aprendizaje intercultural es importante para cada individuo en todas las culturas de un mundo que denominamos «global» (Kaikkonen, 1996; Watts & Smolicz, 1977; Räsänen, 1999). Los profesores deben tener un buen conocimiento de la historia y de las raíces culturales para promover el aprendizaje intercultural. Los planes de estudios y programas de formación del profesorado deben proporcionar oportunidades a los alumnos para aprender a como tomar decisiones éticas (Aloni, 2002, pp. 176-182; Atjonen, 2004, p. 139; Oser, 1994). Este es un tema que vale la pena analizarlo por sí mismo con el propósito de desarrollar una buena base científica para un curso o módulo sobre ética intercultural aplicada en la formación de profesores.

En general, el quehacer con distintos tipos de aprendientes se ha convertido en un asunto destacado en Finlandia debido a los esfuerzos para construir una sociedad más inclusiva. El desarrollo de la habilidad para trabajar en redes multiprofesionales, sobre todo según los términos de la educación inclusiva, debe ser un objetivo importante en la formación del profesorado (Lappalainen & Mäkihohko 2004; Teacher Education Development Programme, 2001).

«Metaconocimiento»: la promoción del aprendizaje activo y colaborativo

La formación docente es un proceso educativo muy intenso. En un espacio de cinco años, los alumnos deben comprender las funciones principales de la profesión docente y deben ser capaces de establecer metas para su propio desarrollo académico y profesional con una orientación positiva a la aplicación del conocimiento teórico. Aprender a aprender y ayudar a otros a aprender son tareas muy exigentes por sí mismas. (Niemi, 2002).

El concepto de conocimiento es ahora diferente de antes, entendido como contenidos estáticos y transmitidos. Ahora entendemos que el conocimiento debe ser actualizado para ser construido conjuntamente con otros aprendientes. Los profesores necesitan «metaconocimiento» sobre los procesos de enseñanza: deben conocer qué se entiende por conocimiento desde distintos puntos de vista teóricos y cómo los aprendientes pueden tener los apoyos para encontrar las estrategias que les permitan encargarse de su propio aprendizaje y convertirse en aprendientes activos.

También necesitan «metaconocimiento» sobre los procesos de aprendizaje colaborativo. Esto incluye saber cómo el conocimiento puede ser construido en cooperación con otros y conocer cuáles son los componentes sociales de los procesos de aprendizaje.

El código social y moral de la profesión docente

El trabajo de los docentes siempre está delimitado por el contexto y está sujeto al grupo de edad de los alumnos, las condiciones culturales y la disponibilidad de los recursos y contenidos que median con los alumnos. Los profesores y la formación docente están claramente relacionados con el establecimiento de metas y propósitos nacionales. El bienestar y la economía de una sociedad depende de la calidad de los rendimientos educativos y éstos están ligados con las competencias de los profesores.

Además de utilizar las metas locales y nacionales, el cometido de los profesores tiene objetivos más generales. Abren puertas al enriquecimiento cultural y ayudan a los individuos a entender a otros individuos y sus contextos culturales. Los profesores tienen una función muy importante en la difusión de los derechos humanos, justicia y democracia en un mundo global (Aloni, 2002). En Europa, los profesores tienen una función destacada en el avance del entendimiento intercultural y en la movilidad.

Representantes de una profesión ética

Los profesores también desempeñan un puesto importante en la preparación de las nuevas generaciones y de los jóvenes para afrontar condiciones cambiantes (Niemi, 2000). El mundo globalizado es muy «interdependiente» y los cambios en la tecnología, economía, política y seguridad tienen consecuencias inmediatas y profundas en las vidas de las personas. Todos los ciudadanos deben tener herramientas para analizar y controlar estos cambios.

Al tener los docentes una función tan destacada en posibilitar a los alumnos alcanzar la máxima capacidad humana, realizan una fuerte influencia en las comunidades y en las sociedades (Aloni, 2002, pp. 176-183). Los profesores son representantes de

una profesión ética y tienen un papel importante en el logro de la democracia, justicia social y derechos humanos. Por lo tanto, según Carr y Harnett (1996), el desarrollo profesional docente debe estar basado en las siguientes premisas:

- El desarrollo profesional docente debe estar conectado con teorías sociales y políticas más generales sobre asuntos como la democracia, la justicia social, la equidad y la legitimidad. Tiene que demostrar las implicaciones desde el punto de vista democrático, no solo para los sistemas educativos, sino también para el modo en que las instituciones educativas deben funcionar. Tienen que relacionar estas ideas en los planes de estudios, pedagogía y evaluación.
- El desarrollo profesional docente debe estar situado dentro de un contexto y una tradición histórica, política y educativa particular. Los profesores no trabajan y reflexionan en un vacío social. Actúan dentro de instituciones, estructuras y procesos que tienen un pasado y un momento social.
- La teoría de la formación del profesorado tiene que reestablecer un compromiso político y democrático y desarrollarlo para atender a una sociedad más amplia.

Los docentes necesitan en su profesión un concepto de cultura que incluya conocimiento cultural y entendimiento intercultural. Necesitan entender los factores que crean la cohesión social y la exclusión en una sociedad y cómo la docencia tiene una función elemental en estos procesos. Los docentes tienen que conocer las oportunidades y los medios disponibles para trabajar conjuntamente con otros compañeros y participantes en contextos de educación formal y no formal para poder ofrecer oportunidades de aprendizaje a alumnos de distintas edades. Deben conocer las contradicciones de valores en la sociedad y en las instituciones educativas y deben estar preparados para hacer frente a problemas morales y valorativos.

Las destrezas pedagógicas de alta calidad y la reflexión como un puente entre el desarrollo académico y profesional

Como profesionales, los profesores necesitan muchas destrezas que les permitan mediar entre individuos y grupos y construir conocimiento conjuntamente. Los contenidos

académicos y destrezas prácticas no deben ser vistos por separado o de manera exclusiva ya que son siempre complementarias en la docencia.

Los docentes hoy enseñan en condiciones en las que los cambios, la dispersión cultural y el incremento de la diversidad en todos los campos comparten espacio. Las estructuras de las familias y de la vida laboral han sido sometidas a cambios substanciales. Los profesores están siendo testigos de cambios impredecibles en la economía, en las estructuras sociales, en la producción y en las tecnologías de la información. Los problemas de seguridad son una realidad. Estos fenómenos se reflejan en la vida de los alumnos y en los sistemas educativos occidentales.

La competencia de los docentes debe incluir una preparación para analizar estas circunstancias, para sacar conclusiones y para tomar decisiones para ajustar o cambiar algo en una situación. Esto significa que los profesores necesitan tener un pensamiento crítico y la habilidad para reflexionar. Su reflexión puede ser en acción o sobre la acción. El hecho de que muchas decisiones tengan que tomarse muy rápidamente, en acción, requiere que los docentes hayan interiorizado el conocimiento profesional y el código moral que se necesita para actuar en situaciones cambiantes.

Referencias bibliográficas

- ALONI, N. (2002). *Enhancing Humanity: The philosophical foundations of humanistic Education*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- ATJONEN, P. (2004). *Pedagoginen etiikka koulukasvatuksen karttana ja kompassina* (Pedagogical Ethics in Teaching). Turku: Finnish Society for Educational research (In Finnish).
- CARR, W. & HARTNETT, A. (1996). *Education and the struggle for democracy: The politic of educational ideas*. Great Britain: Open University Press.
- COMMITTEE REPORT. (1975). *Komiteamietintö. 1975. Vuoden 1973 opettajankoulutus-toimikunnan mietintö. [The report of teacher education committee of the year 1973. Committee Report 1975:75]*. Helsinki: Ministry of Education.
- DAVENPORT, T. H. & PRUSAK, L. (1998). *Working Knowledge: How Organizations Manage What They Know*. Cambridge, MA: Harvard Business School Press.
- DREYFUS, H.L. & DREYFUS S.E. (1986). *Mind over machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of Computer*. New York: Blackwell.

- HARGREAVES, D. (1994). The new professionalism: Synthesis of professional and institutional development. Teaching and teacher education. *An International Journal of Research and Studies* 10 (4), 423-438.
- HUSSO, M.-L., KORPINEN, E. & ASUNTA, T. (2006). Teacher Researcher Net - a Forum of Interactive Professionalism and Empowerment. In R. JAKKU-SIHVONEN & H. NIEMI (Eds.), *Research-based teacher education in Finland - reflections by Finnish teacher educators* (pp. 103-122). Turku: Finnish Educational Research Association.
- ISOPAHKALA-BOURET, U. (2005). *Joy and struggle for renewal: A Narrative Inquiry into Expertise in Job transitions*. Helsinki: University of Helsinki, Faculty of Behavioural Sciences, Department of Education, Research report 201.
- JAKKU-SIHVONEN, R. (2007). Curricula for Majoring in Education. In R. JAKKU-SIHVONEN & H. NIEMI (Eds.), *Education as Societal Contributor* (pp. 207-226). Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
- JAKKU-SIHVONEN, R. & NIEMI, H. (2006). Introduction to the Finnish education system and teachers' work. In R. JAKKU-SIHVONEN, H. NIEMI (Eds.), *Research-based Teacher Education in Finland- reflections by Finnish Teacher Educators* (pp. 7-16). Turku: Finnish Educational Research Association.
- (2007). Introduction. In R. JAKKU-SIHVONEN & H. NIEMI (Eds.), *Education as Societal Contributor* (pp. 9-20). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- JAKKU-SIHVONEN, R., TISSARI, V. & UUSIAUTTI, S. (2007). Curricula for class teachers and for subject teachers - Core elements of the studies in Education. *Didacta Varia*. Helsinki University: 13(2), 2008, 3-16.
- JYRHÄMÄ, R. (2006). The Function of Practical Studies in teacher Education. In R. JAKKU-SIHVONEN & H. NIEMI (Eds.), *Research-based Teacher Education in Finland- reflections by Finnish Teacher Educators* (pp. 51-70). Turku: Finnish Educational Research Association.
- KAIKKONEN, P. (1996). Intercultural education as an integral part of the school curriculum and teacher education. In H. NIEMI & K. TIRRI (Eds.), *Effectiveness of teacher education. New challenges and approaches to evaluation* (pp. 115-125). Tampere: Reports from the Department of Teacher Education in Tampere University A 6.
- KANSANEN, P. (2003). Teacher education in Finland: current models and new developments. In M. MOON, L. VLĂSCĂNEANU & C. BARROWS (Eds.), *Institutional approaches to teacher education within higher education in Europe: current models and new developments* (pp. 85-108). Bucharest: Unesco-Cepes.

- LAUKKANEN, R. (2006). Finnish Strategy for High-level Education for All. Paper presented at the conference Educational Systems and the Challenge of Improving Results. University of Lausanne, Lausanne, Switzerland, 15–16 September 2006.
- MEISALO, V. (2007). Subject teacher education in Finland: a Research-based approach - The role of Subject didactics and networking in teacher education. In R. JAKKU-SIHVONEN & H. NIEMI (Eds.), *Education as Societal Contributor* (pp. 161-180). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- NIEMI, H. (1988). Is teaching also a moral craft for secondary school teachers? Cognitive and emotional processes of student teachers in professional development during teacher education. Department of Teacher Education, University of Helsinki. *Research Report 61*.
- NIEMI, H. (Ed.) (1999). *Moving Horizons in Education. International Transformations and Challenges of Democracy*. Helsinki: Department of Education. University Press.
- (2000). Teacher Education Confronting a Moving Horizon. In K. KUMPULAINEN (Ed.), *In search of powerful learning environments for teacher education in the 21st century* (pp. 16-29). Oulu: Acta Universitatis Ouluensis. University of Oulu.
- (2002). Active learning: a cultural change needed in teacher education and schools. *Teaching and teacher education*, 18, 763-780.
- (2008). Research-based teacher Education for teacher's lifelong learning. *Lifelong Learning in Europe* 1/2008, 61-69.
- NIEMI, H. & JAKKU-SIHVONEN, R. (2006). Research-based Teacher Education in Finland. In R. JAKKU-SIHVONEN & H. NIEMI (Eds.), *Research-based Teacher Education in Finland - reflections by Finnish Teacher Educators* (pp. 31-51). Turku: Finnish Educational Research Association.
- NIEMI, H. & KOHONEN, V. (1995). *Towards new professionalism and active learning in teacher development: Empirical findings on teacher education and induction*. Tampere: University of Tampere. Department of Teacher Education. Research series A 2.
- OSER, F.K. (1994). Moral perspectives on teaching. In L. DARLING-HAMMOND (Ed.), *Review of research in education* (pp. 57-128). Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- RÄSÄNEN, R. (1999). Becoming teacher in a global village. In H. NIEMI (Ed.), *Moving horizons in education. International transformations and challenges of democracy*, University of Helsinki. Department of Education (pp. 169-190). Helsinki: Helsinki University Press.

- SCARDAMALIA, M. & BEREITER, C. (2003). Knowledge building. In J.W. GUTHRIE (Ed), *Encyclopedia of education* (pp. 1370-1373) (2nd ed). New York: Macmillan Reference.
- SCHÖN, D. A. (1991). *The Reflective Turn: Case Studies In and On Educational Practice*. New York: Teachers Press, Columbia University.
- SIMOLA, H. (2005). The Finnish Miracle of PISA: Historical and Sociological Remarks on Teaching and Teacher Education. *Comparative Education* 41 (4), 455-470.
- THE PARLIAMENTARY COMMITTEE ON EDUCATION (1998). 3/ 1998 - HE 86/1997. Helsinki.
- VÄLJÄRVI, J. (2004). The System and How Does it Work - some Curricular and Pedagogical Characteristics of the Finnish Comprehensive Schools. *Educational Journal (The Chinese University of Hong Kong)* Vol. 31, No. 2, 2003 & Vol. 32, No.1, 2004, 31-55.
- WATTS, R.J. & SMOLICZ, J.J. (1997). *Cultural democracy and ethnic pluralism. Multicultural and multilingual policies in education*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Fuentes electrónicas

- LUMA (2009). LUMA project for mathematics and science. Helsinki: The LUMA Centre. Recuperado de: <http://www.helsinki.fi/luma/>
- NATIONAL BOARD OF EDUCATION (2003). *National core curriculum for upper secondary schools*. Vammala: Finnish National Board of Education. Recuperado de: <http://www.oph.fi>
- (2004). *National core curriculum for basic education*. Vammala: Finnish National Board of Education. Recuperado de: <http://www.oph.fi>
- TEACHER EDUCATION DEVELOPMENT PROGRAMME. (2001). Ministry of Education. Recuperado de: <http://www.minedu.fi/julkaisut/OPEKO/oekoeng.pdf>
- VOKKE PROJECT. (2005). *National-Level Coordination of Degree Programme Development in Teacher Training and the Sciences of Education (VOKKE)*. Recuperado de: <http://www.helsinki.fi/vokke> (en finés), <http://www.helsinki.fi/vokke/english.htm> (en inglés).

Dirección de contacto: Hannele Niemi. Administration Office. P.O. Box 33 (Yliopistonkatu 4) FI-00014 University of Helsinki. E-mail: hannele.niemi@helsinki.fi

Para una formación de profesores construida dentro de la profesión

Towards a teacher training developed inside the profession

António Nóvoa

Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia y Ciências de la Educação, Lisboa, Portugal.

Resumen

El artículo empieza verificando la existencia de un cierto consenso discursivo en cuanto a los principios a adoptar en la formación de profesores. Sin embargo, según el autor, estos principios raramente se concretan en los programas de formación de profesores. ¿Por qué?

La respuesta se encuentra en el hecho de que la formación de profesores está muy alejada de la profesión docente, de sus rutinas y culturas profesionales. Por eso, el autor parte de la identificación de algunas características *del buen profesor* para argumentar en favor de *Una formación de profesores construida dentro de la profesión*.

En su artículo avanza cinco propuestas de trabajo que deben inspirar los programas de formación de profesores:

- Asumir un fuerte componente práctico, centrado en el aprendizaje de los alumnos y en el estudio de casos concretos, teniendo como referencia el trabajo escolar;
- Realizarse desde *dentro* de la profesión, basándose en la adquisición de una cultura profesional y concediendo a los profesores con más experiencia un papel central en la formación de los más jóvenes;
- Dedicar una atención especial a las dimensiones personales de la profesión docente, trabajando esa capacidad de relación y de comunicación que define el tacto pedagógico;
- Valorar el trabajo en equipo y el ejercicio colectivo de la profesión, reforzando la importancia de los proyectos educativos de escuela;
- Caracterizarse por un principio de responsabilidad social, favoreciendo la comunicación pública y la participación profesional en el espacio público de la educación.

Basando su reflexión en una formación en tres etapas de los profesores de la enseñanza secundaria -licenciatura en una disciplina, master en educación e iniciación profesional- el autor considera que sus propuestas deben orientar al master en educación y la iniciación profesional, articulándose incluso con los procesos de formación continua.

Palabras clave: colectivo docente, comunidades de práctica, cultura profesional docente, equipos pedagógicos, espacio público de la educación, formación de profesores, iniciación profesional, máster en educación, tacto pedagógico.

Abstract

The article starts by examining the existence of certain discursive consensus as regards the steps to be adopted in teacher training. However, according to the author, these steps are rarely specified in teacher training programs. Why?

The answer has to be found in the fact that teacher training is quite away from the teaching profession, from its professional routines and cultures. For this reason, the author starts by identifying some of the characteristics of the *good teacher* to argue in favour of a *teacher training developed inside the profession*.

He presents five proposals intended to influence on teacher training programs:

- To assume a remarkable practical component which has to be focused on pupils learning and the study of specific cases, having school work as a reference.

- To be carried out *inside* the profession, by means of the acquisition of a professional culture and granting teachers with more experience a central role in the training of the youngest.

- To dedicate a special attention to the personal dimensions of the teaching profession by focusing on the capacity of relation and communication which defines the pedagogical component.

- To value teamwork and the collective practice of the profession, reinforcing the importance of school educational projects.

- To be characterized by the principle of social responsibility, promoting public communication and professional participation in the public space of education.

Basing his reflection on a three stage- training model (degree, master on education and pre-service training), the author considers that his proposals should direct both the master and pre-service training, being coordinated even with permanent training processes.

Key words: teachers, communities of practice, professional teaching culture, pedagogical teams, educational public space, teacher training, pre-service teacher training, master on education, pedagogical component.

Introducción

La educación vive un tiempo de grandes incertidumbres y de muchas perplejidades. Sentimos la necesidad de cambio, pero no siempre conseguimos definir su rumbo. Hay un exceso de discursos, redundantes y repetitivos, que se traduce en una pobreza de prácticas.

Hay momentos en los que parece que todos decimos lo mismo, como si las palabras ganasen vida propia y se desconectasen de la realidad de las cosas. Las organizaciones internacionales y las redes que hoy nos mantienen permanentemente conectados contribuyen en esta vulgata, que tiende a complicar más esta situación en lugar de resolverla.

El campo de la formación de profesores está particularmente expuesto a este efecto discursivo, que también es un efecto de moda. Y la moda es, como todos sabemos, la peor manera de enfrentar los debates educativos. Los textos, las recomendaciones, los artículos y las tesis se suceden a un ritmo alucinante repitiendo los mismos conceptos, las mismas ideas, las mismas propuestas.

Es difícil que no nos contaminemos con este *discurso gaseoso* que ocupa todo el espacio y que dificulta la emergencia de modos alternativos de pensar y de actuar (Nóvoa & DeJong-Lambert, 2003). Pero es necesario hacer un esfuerzo para mantener la lucidez y, sobre todo, para construir propuestas educativas que nos hagan salir de este círculo vicioso y nos ayuden a definir el futuro de la formación de profesores.

Mi ensayo se construye en torno a un argumento muy simple: la necesidad de una formación de profesores construida dentro de la profesión. Intentaré dar luz a cinco facetas de esta problemática, a partir de palabras que también son propuestas de acción: prácticas, profesión, persona, «partilha» (trabajo cooperativo), público.

El ensayo tiene como telón de fondo la convicción de que estamos asistiendo, en este inicio del siglo XXI, a un regreso de los profesores al centro de las preocupaciones educativas. Los años 70 estuvieron marcados por la racionalización de la enseñanza, la pedagogía por objetivos, la planificación. Los años 80 por las reformas educativas y por la atención a las cuestiones del currículo. Los años 90 por la organización, administración y gestión de los establecimientos de enseñanza. Ahora parece que hemos vuelto a los tiempos de los profesores.

Y, en un tiempo así, tal vez valga la pena recuperar una pregunta que dejamos de hacer hace muchos años: ¿Qué es un buen profesor?

¿Qué es un buen profesor?

Todos sabemos que es imposible definir un *buen profesor*, a no ser a través de esas listas interminables de *competencias*, cuya simple enumeración se vuelve insoportable. Pero es posible, tal vez, esbozar algunos apuntes, sugiriendo disposiciones que caracterizan el trabajo docente en las sociedades contemporáneas.

Reconozco que el concepto de disposición suscita algunas dificultades. Me limito a indicar, brevemente, las razones por las cuales recorro a él en lugar de a las competencias.

Durante mucho tiempo se buscaron los atributos o las características que definían al *buen profesor*. Esta forma de abordar el tema condujo, en la segunda mitad del siglo XX, a la consolidación de una trilogía que tuvo un gran éxito: saber (conocimientos), saber-hacer (capacidades), saber-ser (actitudes).

En los años 90 se fue imponiendo otro concepto, el de competencias, que asumió un papel importante en la reflexión teórica y, sobre todo, en las reformas educativas. Sin embargo, a pesar de innumerables reelaboraciones, nunca consiguió liberarse de sus orígenes comportamentalistas y de lecturas de cariz técnico e instrumental.

No es sorprendente, por eso, que se haya adaptado tan bien a las políticas de *cualificación de los recursos humanos*, de *capacidad de generar de empleo* y de *formación a lo largo de la vida*, adquiriendo una gran visibilidad en los textos de las organizaciones internacionales, en particular de la Unión Europea.

Al sugerir un nuevo concepto, el de disposición, pretendo romper con un debate sobre las competencias que me parece saturado. Adopto un concepto más *líquido* y menos *sólido*, que pretende dar preferencia a la conexión entre las dimensiones personales y profesionales en la producción identitaria de los profesores.

Coloco así la tónica en una (pre)disposición que no es natural sino construida, en la definición pública de una posición con fuerte sentido cultural, en una profesionalidad docente que no puede dejar de construirse en el interior de una personalidad de profesor.

- *El conocimiento*. Evocando las palabras del filósofo francés Alain: «me dicen que, para instruir, es necesario conocer a aquellos a quienes se instruye. Tal vez. Pero es mucho más importante, sin duda, conocer bien aquello que se enseña» (1986, p. 55). Alain tenía razón. El trabajo del profesor consiste en la construcción de prácticas docentes que conduzcan a los alumnos hacia el aprendizaje. Como escribió Gaston Bachelard, en 1934, «es necesario sustituir

el hastío de vivir por la alegría de pensar». Y nadie piensa en vano, pero sí en la adquisición y en la comprensión del conocimiento.

- *La cultura profesional.* Ser profesor es comprender los sentidos de la institución escolar, integrarse en una profesión, aprender con los compañeros más expertos. La profesión se aprende en la escuela y con el diálogo con los otros profesores. El registro de las prácticas, la reflexión sobre el trabajo y el ejercicio de la evaluación son elementos centrales para el perfeccionamiento y la innovación. Son estas rutinas las que hacen avanzar a la profesión.
- *El tacto pedagógico.* ¿Cuántos libros se han usado para intentar aprender este concepto tan difícil de definir? En él cabe esa capacidad de relación y de comunicación sin la cual no se cumple el acto de educar. Y también esa serenidad de quien es capaz de ganarse el respeto, conquistando a los alumnos para el trabajo escolar. Saber conducir a alguien hacia otro margen, el conocimiento, no está al alcance de todos. En la enseñanza, las dimensiones profesionales se cruzan siempre, inevitablemente, con las dimensiones personales.
- *El trabajo en equipo.* Los nuevos modos de profesionalidad docente implican un refuerzo de las dimensiones colectivas y de colaboración, del trabajo en equipo, de la intervención conjunta en los proyectos educativos de la escuela. El ejercicio profesional se organiza, cada vez más, en torno a *comunidades de práctica*, en el interior de cada escuela, pero también en el contexto de movimientos pedagógicos que nos conectan a dinámicas que van más allá de las fronteras organizativas.
- *El compromiso social.* Podemos llamarlo de diferentes formas, pero todas convergen en el sentido de los principios, de los valores, de la inclusión social, de la diversidad cultural. Educar es conseguir que el niño supere las fronteras que tantas veces le han sido trazadas como destino por nacimiento, por la familia o por la sociedad. Hoy, la realidad de la escuela nos obliga a ir más allá de la escuela. Comunicar con el público, intervenir en el espacio público de la educación, forma parte del ethos profesional docente.

Dejo así constancia de cinco disposiciones que son esenciales para la definición de los profesores a día de hoy. Nos sirven de pretexto para la elaboración de las siguientes propuestas sobre la formación de profesores. Son propuestas genéricas que, debidamente contextualizadas, pueden inspirar una renovación de los programas y de las prácticas de formación.

No es necesario decir que, sobre todo en el caso de la formación de profesores de la enseñanza secundaria, el dominio científico de una determinada área de conocimiento es absolutamente imprescindible. Sin ese conocimiento, el resto es irrisorio. Parto del presupuesto de que, en la configuración actual de las políticas europeas, se define el Master como grado académico para la entrada en la profesión docente. Los candidatos al profesorado tendrán así que completar tres etapas de formación:

- La licenciatura en una determinada disciplina científica;
- El master en educación, con un fuerte referencial didáctico, pedagógico y profesional;
- Un periodo de prueba, de iniciación profesional.

Las siguientes propuestas inciden sólo, como es evidente, sobre la segunda y la tercera etapa de la trayectoria de formación como profesor.

P₁ - Prácticas

La formación de profesores debe asumir un fuerte componente práctico, centrado en el aprendizaje de los alumnos y en el estudio de casos concretos, teniendo como referencia el trabajo escolar

El debate educativo estuvo marcado, durante mucho tiempo, por la dicotomía teoría/práctica. Es cierto que, a finales del siglo XIX, Henri Marion afirma que, de entre todas las ciencias prácticas, la ciencia política es la más próxima a la pedagogía, una vez que tiene como objetivo la acción y no el saber (1887, pp. 22-38). Y, algunos años más tarde, Émile Durkheim adelanta el concepto de teoría práctica, para intentar escapar de una inútil dicotomía (1993, p. 80).

Pero la verdad es que no hubo ninguna reflexión que permitiese transformar la práctica en conocimiento. Y la formación de profesores continuó siendo dominada más por referencias externas que por referencias internas al trabajo docente. Se impone la necesidad de invertir esta larga tradición, e instituir las prácticas profesionales como lugar de reflexión y de formación.

No se trata de adoptar cualquier deriva practicista y, mucho menos, de acoger las tendencias anti-intelectuales en la formación de profesores (Nóvoa, 2008). Pero si se

trata de abandonar la idea de que la profesión docente se define, primordialmente, por la capacidad de transmitir un determinado saber. Es esta concepción la que ha llevado hacia las interminables discusiones entre *republicanos*, que sólo se interesarían por los contenidos científicos, y *pedagogos*, que colocarían los métodos de enseñanza por delante del resto¹.

No. Lo que caracteriza la profesión docente es otro lugar, un tercer lugar, en el cual las prácticas se realizan desde un punto de vista teórico y metodológico, dando origen a la construcción de un conocimiento profesional docente.

A este propósito, la comparación con la formación de los médicos, que viene desde el origen de las primeras escuelas normales, en el siglo XIX, continúa revelándose fértil. Inspirado por un texto de Lee Shulman, *An immodest proposal*, tuve la oportunidad, recientemente, de acompañar a un grupo de estudiantes y profesores de Medicina en un hospital universitario. De lo que pude observar, quiero destacar cuatro aspectos: 1) la forma en que se realiza la formación, a partir de la observación, del estudio y del análisis de cada caso; 2) la identificación de aspectos que necesitan profundizar en la teoría, en especial en cuanto a la posibilidad de distintos abordajes de una misma situación; 3) la existencia de una reflexión conjunta, sin confundir los papeles de cada uno (jefe del equipo, médicos, residentes, estudiantes en prácticas, etc.), pero intentando movilizar un conocimiento pertinente y 4) la preocupación por cuestiones relacionadas con el funcionamiento de los servicios hospitalarios y la necesidad de introducir mejoras de diversa índole.

Estamos ante un modelo que puede servir de inspiración para la formación de profesores. Los cuatro aspectos anteriormente mencionados contienen cuatro lecciones importantes.

En primer lugar, la referencia sistemática a casos concretos y el deseo de encontrar soluciones que permitan resolverlos. Estos casos son *prácticos*, pero sólo se pueden resolver a través de un análisis que, partiendo de ellos mismos, moviliza conocimientos teóricos. La formación de profesores ganaría mucho si se organizase, preferentemente, en torno a situaciones concretas de fracaso escolar, de problemas escolares o de programas de acción educativa. Y si inspirase junto a los futuros profesores la misma obstinación y perseverancia que los médicos revelan en la búsqueda de las mejores soluciones para cada caso.

⁽¹⁾ Aquí se adopta la división entre «republicanos» y «pedagogos» habitual en las polémicas educativas en Francia (ver la tesis doctoral de Alain Trouvé, 2006).

En segundo lugar, la importancia de un conocimiento que va más allá de la *teoría* y de la *práctica* y que reflexiona sobre el proceso histórico de su constitución, las explicaciones que prevalecieron y las que fueron abandonadas, el papel de ciertos individuos y de ciertos contextos, las dudas que persisten, las hipótesis alternativas, etc. Como escribe Lee Shulman (1986), para ser profesor no basta con dominar un determinado conocimiento, es necesario comprenderlo en todas sus dimensiones.

En tercer lugar, la búsqueda de un conocimiento pertinente, que no es una mera aplicación práctica de una teoría cualquiera, pero que exige siempre un esfuerzo de reelaboración. Ésta es la esencia del trabajo del profesor. En los últimos veinte años, se ha vulgarizado el concepto de transposición didáctica, trabajado por Yves Chevallard (1985), para explicar la acción docente. Posteriormente, Philippe Perrenoud (1998) adelantó el concepto de transposición pragmática para subrayar la importancia de la movilización práctica de los saberes en situaciones inesperadas e imprevisibles. Personalmente, prefiero hablar de transformación deliberativa, en la medida en que el trabajo docente no se traduce en una mera transposición, pues supone una transformación de los saberes, y obliga a una deliberación, es decir, a una respuesta a dilemas personales, sociales y culturales.

En cuarto lugar, la importancia de concebir la formación de profesores en un contexto de responsabilidad profesional, sugiriendo una atención constante a la necesidad de cambios en las rutinas de trabajo, personales, colectivas u organizativas. La innovación es un elemento central del propio proceso de formación.

P₂ – Profesión

La formación de profesores debe pasar a ser realizada desde dentro de la profesión, es decir, debe basarse en la adquisición de una cultura profesional, concediendo a los profesores más expertos un papel central en la formación de los más jóvenes

Esta segunda propuesta es la que mejor ilustra el conjunto de los argumentos que procuro desarrollar en este ensayo. Ésta podría estar escrita de otro modo: devolver la formación de profesores a los profesores. La frase presupone que los profesores se habrán visto apartados de los programas de formación. Y, de hecho, es así.

Los médicos, los ingenieros o los arquitectos tienen un papel dominante en la formación de sus futuros compañeros. No sucede lo mismo con los profesores. Si es natural que sea así por lo que al primer momento de la formación de los profesores de Educación Secundaria (licenciatura) se refiere, nada justifica el papel marginal que desempeñan en el segundo momento (master) e incluso, a veces, en el tercero (inicio profesional).

En realidad, hubo varios grupos que, progresivamente, fueron asumiendo una responsabilidad cada vez mayor en la formación de los profesores, y en la regulación de la profesión docente, relegando a los propios profesores a un papel secundario. Me estoy refiriendo a un conjunto vasto y heterogéneo de especialistas que ocupan lugares destacados en los departamentos universitarios de Educación (o Ciencias de la Educación) y en las entidades oficiales o para-oficiales responsables de la política educativa.

En el primer caso, la expansión de la *comunidad de formadores de profesores* tuvo efectos muy positivos, sobre todo en lo que se refiere a la proximidad con la investigación y el rigor científico. Pero acentuó, claro está, la tendencia a valorizar el papel de los *científicos de la educación* o de los *especialistas pedagógicos* y de su conocimiento teórico o metodológico en detrimento de los profesores y de su conocimiento práctico. Es innegable que la investigación científica en educación tiene una misión indispensable a cumplir, pero la formación de un profesor encierra una complejidad que sólo se obtiene a partir de la integración en una cultura profesional.

En el segundo caso, se verifica un desarrollo, sin precedentes, de una serie de especialistas y de entidades de acreditación y de evaluación que definen los currículos de la formación de profesores, el modo de entrada en la profesión, las reglas del período de prueba y el juicio sobre el desempeño de la profesión. Estos especialistas están fuertemente influenciados por las organizaciones internacionales (Unión Europea, OCDE, etc.) y tienden a ocupar un espacio que debería ser de la responsabilidad de los profesores más expertos.

La contribución de estos dos grupos es esencial para la formación de profesores. Pero no es posible escribir textos tras textos sobre la *praxis* y el *prácticum*, sobre la *Phronesis* y la *prudentia* como referencias del saber docente, sobre los profesores reflexivos, si no concretamos una mayor presencia de la profesión en la formación (Birmingham, 2004).

Por eso, insisto en la necesidad de devolver la formación de profesores a los profesores, porque el refuerzo de procesos de formación basados en la investigación solo tiene sentido si éstos se construyen dentro de la profesión. Mientras sean sólo

contribuciones del exterior, serán muy pobres los cambios que tendrán lugar en el interior del campo profesional docente.

Un momento particularmente sensible en la formación de profesores es la fase de iniciación profesional, es decir, los primeros años de ejercicio docente. Una gran parte de nuestra vida profesional se decide en estos años iniciales y a través de la forma como nos integramos en la escuela y en el profesorado. En este sentido, este momento debe ser organizado como parte integrante del programa de formación en articulación con la licenciatura y el master.

En estos años en los que transitamos de alumno para profesor es fundamental consolidar las bases de una formación que tenga como referencia lógicas de seguimiento, de formación *in situ*, de análisis de la práctica y de integración en la cultura profesional docente.

P₃ – Persona

La formación de profesores debe dedicar una atención especial a las dimensiones personales de la profesión docente, trabajando esa capacidad de relación y de comunicación que define el tacto pedagógico

A lo largo de los últimos años, hemos dicho (y repetido) que el profesor es la persona, y que la persona es el profesor. Que es imposible separar las dimensiones personales y profesionales. Que enseñamos aquello que somos y que, en aquello que somos, se encuentra mucho de aquello que enseñamos. Que importa, por eso, que los profesores se preparen para un trabajo sobre sí mismos, para un trabajo de auto-reflexión y de auto-análisis.

Hemos caminado en el sentido de una mejor comprensión de la enseñanza como profesión de lo humano y lo relacional. Las dificultades suscitadas por los *nuevos alumnos* (por aquellos que no quieren aprender, por aquellos que traen consigo nuevas realidades sociales y culturales para dentro de la escuela) llaman la atención para la dimensión humana y relacional de la enseñanza, para ese cuerpo a cuerpo diario al que los profesores están obligados.

Por lo tanto, esta relación (la calidad de esta relación) exige que los profesores sean personas enteras. No se trata de regresar a una visión romántica del profesorado (a conceptos vocacionales o misionarios). Pero sí se trata de reconocer que los componentes técnicos y científicos, aunque necesarios, no lo son todo en el ser profesor. Y que es fundamental reforzar la persona-profesor y el profesor-persona.

Estamos en el umbral de una propuesta con enormes consecuencias para la formación de profesores, que construye una teoría de la personalidad en el interior de una teoría de la profesionalidad. Siendo así, es importante estimular, junto a los futuros profesores y durante los primeros años de ejercicio profesional, prácticas de autoformación, momentos que permitan la construcción de narrativas sobre sus propias historias de vida personal y profesional.

Me refiero a la necesidad de elaborar un conocimiento personal (un auto-conocimiento) en el interior del conocimiento profesional y de captar (de capturar) el sentido de una profesión que no cabe tan solo en una matriz técnica o científica. Se hace referencia aquí a algo indefinible, pero que está en la esencia de la identidad profesional docente.

El registro escrito, tanto de las vivencias personales como de las prácticas profesionales, es esencial para que cada uno adquiera una mayor consciencia de su trabajo y de su identidad como profesor. La formación debe contribuir para crear en los futuros profesores hábitos de reflexión y de auto-reflexión que son esenciales en una profesión que no se reduce a matrices científicas o incluso pedagógicas, y que se define, inevitablemente, a partir de referencias personales.

P₄ – «Partilha»² (Trabajo cooperativo)

La formación de profesores debe valorar el trabajo en equipo y el ejercicio colectivo de la profesión, reforzando la importancia de los proyectos educativos de escuela

La emergencia del profesor colectivo (del profesor como colectivo) es una de las principales realidades del inicio del siglo XXI. Ya habíamos asistido a este fenómeno en otras profesiones, por ejemplo en la sanidad, en ingeniería o en abogacía, pero en la enseñanza, a pesar de la existencia de algunas prácticas de colaboración, no se había verificado aún la consolidación de un verdadero *actor colectivo* en el plano profesional.

Hoy en día, la complejidad del trabajo escolar reclama profundizar en los equipos pedagógicos. La competencia colectiva es más que la suma de las competencias

(2) Se mantiene la palabra «partilha», que tiene el mismo significado que la palabra francesa «pantage», para la que no se encuentra una traducción adecuada en castellano. Su significado es compartir, cooperar, trabajar conjuntamente.

individuales. Estamos hablando de la necesidad de un tejido profesional enriquecido, de la necesidad de integrar en la cultura docente un conjunto de modos colectivos de producción y de regulación del trabajo.

Sería demasiado largo exponer, ahora, todas las implicaciones de lo que acabo de afirmar para la formación de profesores. Retengo sólo dos aspectos.

En primer lugar, la idea de escuela como lugar de formación de los profesores, como el espacio de análisis compartido de las prácticas, entendidas como rutina sistemática de seguimiento, de supervisión y de reflexión sobre el trabajo docente. El objetivo es transformar la experiencia colectiva en conocimiento profesional y conectar la formación de profesores con el desarrollo de proyectos educativos en las escuelas.

En segundo lugar, la idea de docencia como colectivo, no sólo en el plano del conocimiento sino también en el plano de la ética. No hay respuestas preestablecidas para el conjunto de dilemas que los profesores son llamados a resolver en una escuela marcada por la diferencia cultural y por el conflicto de valores. Por eso es tan importante asumir una ética profesional que se construye con el diálogo con los otros compañeros.

La colegialidad, el hecho de compartir y las culturas de colaboración no se imponen por vía administrativa o por decisión superior. La formación de profesores es esencial para consolidar convenios en el interior y en el exterior del mundo profesional. Hoy, en un tiempo tan cargado de referencias al trabajo cooperativo de los profesores, es sorprendente la fragilidad de los movimientos pedagógicos que, a lo largo del siglo XX, desarrollaron un papel central en la innovación educacional. Estos movimientos, basados tantas veces en redes informales y asociativas, son espacios insustituibles en el desarrollo profesional de los profesores.

Pat Hutchings y Mary Taylor Huber tienen razón cuando refieren la importancia de reforzar las comunidades de práctica, es decir, un espacio conceptual construido por grupos de educadores comprometidos con la investigación y la innovación, en el cual se discuten ideas sobre la enseñanza y el aprendizaje y se elaboran perspectivas comunes sobre los desafíos de la formación personal, profesional y cívica de los alumnos.

A través de los movimientos pedagógicos o de las comunidades de práctica, se refuerza un sentimiento de clase y de identidad profesional que es esencial para que los profesores se apropien de los procesos de cambio y los transformen en prácticas concretas de intervención. Es ésta la reflexión colectiva que da sentido al desarrollo profesional de los profesores.

Para conseguir esta transformación de fondo en la organización de la profesión docente es fundamental construir programas de formación coherentes. El diálogo

profesional tiene reglas y procedimientos que deben ser adquiridos y ejercitados en las escuelas de formación y durante los primeros años de ejercicio docente. Sin esto, continuaremos repitiendo intenciones que difícilmente tendrán una traducción concreta en la vida de los profesores y de las escuelas.

P₅ – Público

La formación de profesores debe estar marcada por un principio de responsabilidad social, favoreciendo la comunicación pública y la participación profesional en el espacio público de la educación

Las escuelas son lugares de relación y de comunicación. Pero las escuelas se comunican mal con el exterior. Los profesores explican mal su trabajo. Las escuelas se resisten a la evaluación y a la prestación de cuentas sobre su trabajo. Y, sobre todo, hay una ausencia de la voz de los profesores en los debates públicos. Es necesario aprender a comunicarse con el público, a tener una voz pública, a conquistar la sociedad para que el trabajo educativo sea comunicado más allá de la escuela.

¿Será que la exposición pública contribuirá a que los profesores y las escuelas se vuelvan más vulnerables? Tal vez. Pero, paradójicamente, esta vulnerabilidad es una condición esencial de su evolución y de su transformación.

La escuela creció como *palacio iluminado*. Hoy, es sólo un polo –sin duda muy importante– en un conjunto de redes y de instituciones que deben responsabilizarse de la educación de los niños y de la formación de los jóvenes. Curiosamente, es este estatuto más modesto el que le permitirá readquirir una credibilidad que fue perdiendo. La contemporaneidad exige que tengamos la capacidad de re-contextualizar la escuela en su propio lugar, valorando aquello que es específicamente escolar, dejando para otras instancias actividades y responsabilidades que hoy le son confiadas.

Es este el sentido de aquello que he designado como nuevo espacio público de la educación, en el cual se podrá celebrar un nuevo contrato entre los profesores y la sociedad. Recorro a Jürgen Habermas (1989) y a su concepto de *esfera pública de acción*. No basta con atribuir responsabilidades a las diversas entidades, es necesario que éstas tomen la palabra, que tengan capacidad de decisión sobre los asuntos educativos.

La concretización de este cambio exige una gran capacidad de comunicación de los profesores y un refuerzo de su presencia pública. Es importante retomar una

tradición histórica de las escuelas de formación de principios del siglo XX, que procuraban acentuar el papel social de los profesores. Hoy, aunque en una perspectiva diferente, es necesario reintroducir esta dimensión en los programas de formación de profesores.

En las sociedades contemporáneas, el prestigio de una profesión se mide, en gran parte, por su valoración social. En el caso de los profesores estamos ante una cuestión decisiva, pues la supervivencia de la profesión depende de la calidad del trabajo interno en las escuelas, pero también de su capacidad de intervención en el espacio público de la educación. Si los programas de formación no contienen esta nueva realidad de la profesión docente dejarán de lado uno de los principales desafíos de este principio del siglo XXI.

Concluyendo...

De forma simple, he procurado identificar cinco facetas que definen el *buen profesor*: conocimiento, cultura profesional, tacto pedagógico, trabajo en equipo y compromiso social.

Admitiendo que, por lo menos en Europa, nos encaminamos hacia una formación en tres etapas -licenciatura, master, iniciación profesional- estas propuestas se destinan a inspirar, sobre todo, las dos últimas etapas. Sugieren una organización integrada y coherente del master (dos años) y de la iniciación profesional (de dos a tres años). Faltaría todavía referir la importancia de una articulación con las dinámicas de formación continua, pero este no era el tema de este artículo.

En lo esencial, abogo por una formación de profesores construida dentro de la profesión, es decir, basada en una combinación compleja de contribuciones científicas, pedagógicas y técnicas, pero que tiene como base a los propios profesores, sobre todo a los profesores más expertos y reconocidos.

Las cinco propuestas que referí, marcadas con la letra P, procuran valorar el componente práctico, la cultura profesional, las dimensiones personales, las lógicas colectivas y la presencia pública de los profesores. Son principios que ya inspiran muchos programas de formación de profesores. Por desgracia, no siempre existe una divulgación de estos programas, ni los medios que permitan difundirlos junto a los círculos educacionales y profesionales (Darling-Hammond, Chung y Felow, 2002).

Reconozco que nos hace falta dedicar más tiempo a la comunicación y discusión de estas experiencias concretas. En este artículo quise señalar los principios en los cuales éstas se asientan. En un próximo ensayo procuraré explicar de qué modo estos principios se traducen en dispositivos y programas concretos de formación de profesores, existentes en varias universidades de referencia.

Referencias bibliográficas

- ALAIN (1986). *Propos sur l'éducation*. Paris: Quadrige/PUF, primera edición, 1932.
- BIRMINGHAM, C. (2004). Phronesis: A model for pedagogical reflection. *Journal of Teacher Education*, 55 (4), 313-324.
- CHEVALLARD, Y. (1985). *La transposition didactique: Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- DARLING-HAMMOND, L., CHUNG, R. & FELOW, F. (2002). Variation in teacher preparation: How well do different pathways prepare teachers to teach? *Journal of Teacher Education*, 53 (4), 286-302.
- DURKHEIM, É. (1993). *Éducation et Sociologie*. Paris, Quadrige/PUF, cuarta edición.
- GIL, D. (1993). Bachelard et la culture scientifique. Paris: PUF, 7-11.
- HABERMAS, J. (1989). *The structural transformation of the public sphere*. Cambridge: Polity Press.
- LABAREE, D. (2000). On the nature of teaching and teacher education: Difficult practices that look easy. *Journal of Teacher Education*, 51 (3), 228-233.
- MARION, H. (1887). Pédagogie. En F. BUISSON (Comp.), *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (pp. 2238-2240). Paris: Librairie Hachette, 1e partie, tome II.
- NÓVOA, A. (2008). Anti-intellectualism and Teacher Education in the 21st century. Is there any way out? *Zeitschrift für Paedagogische Historiographie* (Zürich), 14 (2), 101-102.
- NÓVOA, A. & DEJONG-LAMBERT, W. (2003). Educating Europe - An analysis of EU educational policies. En D. PHILLIPS y H. ERTL (Comps.), *Implementing European Union Education and Training Policy - A comparative study of issues in four member states* (pp. 41-72). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- PERRENOUD, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques: Des savoirs aux compétences. *Revue des Sciences de l'Éducation* (Montréal), XXIV (3), 487-514.

SHULMAN, L. (1986). Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.

TROUVÉ, A. (2006). *La notion de savoir élémentaire et l'école*. Rouen: Thèse de doctorat présentée à l'Université de Rouen, 3 vols.

Fuentes electrónicas

HUTCHINGS, P Y TAYLOR HUBER, M. *Building the teaching commons*. Recuperado el 23 de noviembre de 2007, de: www.carnegiefoundation.org

SHULMAN, L.. *Excellence: An immodest proposal*. Recuperado el 17 de agosto de 2006, de: www.carnegiefoundation.org

Dirección de contacto: António Nóvoa. Universidad de Lisboa. Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación. Lisboa, Portugal. E-mail: anovoa@reitoria.ul.pt



Investigaciones y estudios

Diseño y análisis de una escala para la valoración de la variable clima social aula en alumnos de Educación Primaria y Secundaria

Design and analysis of an evaluation scale of the climate classroom social variable for primary and secondary education pupils

Amparo Pérez Carbonell
Genoveva Ramos Santana

Universidad de Valencia. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE). Valencia, España.

Emelina López González

Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de Educación. Departamento de Métodos de Investigación e Innovación Educativa. Málaga, España.

Resumen

Este artículo se enmarca dentro de un proyecto de análisis de variables de contexto que pretende el diseño de cuestionarios que mejoren las actuales evaluaciones de sistemas educativos, aportando más información que explique el producto de dichos sistemas. En concreto, una vez revisadas diferentes variables de contexto en el ámbito educativo, presentamos el trabajo realizado sobre el funcionamiento de una *Escala* que mide la percepción que los alumnos tienen del Clima Social Aula tanto en primaria, como en secundaria, elegidos por muestreo no probabilístico. Si se atiende a las características de la muestra y a la naturaleza de las variables, la metodología propuesta para su desarrollo se centra tanto en el proceso de validación de contenido y de constructo a través de comités de expertos, como en el análisis métrico de la Escala. Los resultados obtenidos nos llevan, por un lado, a ofrecer una definición propia del constructo «Clima

Social Aula» y, por otro, a comprobar el alto nivel de consistencia interna de la escala, a la unión de determinados ítems de la misma en factores, posibilitando reducir su número, y a la constatación de diferencias entre los niveles de percepción del «Clima Social Aula» en las valoraciones dadas por los alumnos. Dichos resultados nos llevan a proponer una nueva Escala integrada por un conjunto de ítems destinados a medir aquello que pretendemos «percepción que cada miembro del aula tiene sobre la vida interna y diaria de la misma».

Palabras claves: clima aula, Educación Primaria, Educación Secundaria, fiabilidad, validez, escalas.

Abstract

This article forms part of a project of analysis of context variables, that seeks the design of questionnaires that improve the current assessments of educational systems, providing more information that explains these systems results. Specifically, once several context variables in the educational field had been reviewed, we submitted the work made about the functioning of a *scale* that measures the students' perception of Classroom Social Climate, both in elementary and secondary school, chosen by non-probabilistic sample. The methodology proposed for the development of the project, considering the characteristics of the sample and the nature of the variables, is focused on a validation process of both its content and its construct through committees of experts, and on the metric analysis of the scale. The results achieved take us, on the one hand, to offer a suitable definition of the construct Classroom Social Climate. On the other hand,

- a) We verify the high level of the scale of internal consistence.
- b) The merger of certain items of the scale into factors, making it possible to reduce their number, and
- c) The confirmation of differences between levels of perception of Classroom Social Climate in the assessments given by the students.

These results take us to proposing a new scale that was made up by a group of items aimed to measure what we intend: 'the perception that each member of the classroom has of the daily internal life'.

Key words: climate classroom, Secondary education, Primary education, scales, validity, reliability.

Las barreras y los obstáculos en el acceso de las profesoras universitarias a los cargos de gestión académica

Barriers to the access of women to management positions at University

Marina Tomàs Folch

Cristina Guillamón Ramos

Universitat Autònoma de Barcelona. Departamento de Pedagogía Aplicada. Barcelona, España

Resumen

Las instituciones universitarias no son pioneras en tener la mejor proporción posible de mujeres en cargos de gestión académica. Todo lo contrario, en el mundo empresarial se ha avanzado más. Las profesoras universitarias que ocupan cargos de gestión académica permanecen durante más tiempo ocupando cargos dentro de un mismo nivel en la estructura vertical de la organización que sus compañeros y muestran escaso interés por acceder a cargos de nivel superior en la escala jerárquica de la gestión universitaria. El estudio de las razones por las cuáles ocurre esto es el principal objetivo de este artículo.

A través de un cuestionario suministrado a 150 profesores y profesoras pertenecientes a cuatro universidades catalanas, cuyos departamentos eran dirigidos por mujeres, así como 18 entrevistas realizadas a personas expertas en temas de gestión, liderazgo y género se obtiene una serie de razones y percepciones sobre las barreras y dificultades que encuentran las mujeres para acceder a cargos académicos en la universidad y ejercerlos.

Entre las barreras que impiden a las profesoras universitarias ejercer cargos de gestión encontramos algunas de tipología interna y otras de tipología externa. Entre las internas se pueden citar las propias de los procesos de socialización: diferencias en la educación de niños y niñas, miedo a defraudar las expectativas del papel femenino, falta de modelos donde mirarse, poco interés por el estilo de liderazgo tradicional o baja autoestima. Entre las externas

podemos citar la cooptación, la dificultad de conciliación entre vida profesional y familiar, la cultura sexuada de las universidades y los estereotipos ligados al género femenino y el liderazgo.

Palabras clave: órganos de gestión, acceso a cargos directivos, género, mujeres, barreras internas y externas, universidad, cultura organizacional, techo de cristal, liderazgo.

Abstract

Universities are not pioneering in having the best proportion of women in the academic management positions. All the opposite, business enterprise has moved forward faster. Furthermore, it seems that female professors who have an academic management charge remain during more time occupying charges in the same vertical structure level of the organization than do their male colleagues, showing a scarce interest in accessing to superior charges in the hierarchical scale of the university management. The main objective of this article is to study the reasons by which it happens.

Applying a survey to 150 professors of four Catalan Universities, whose departments were led by women, and interviewing 18 experts in management, leadership and gender issues, several of the reasons and perceptions about the barriers and difficulties that female professors find in order to accede and develop academic management positions have been obtained.

Barriers which make female professors unlikely to access to academic management positions are divided up into two groups: internal and external. Among those of an internal nature, we could mention the internalization of sex-specific behavioral models that correspond to a socialization process based on boy's and girl's differences, the fear of deceiving female role expectations, the absence of female mentors, the scarce interest of women in the traditional way of leadership or their poor self-esteem. Among the external barriers we can include cooptation, difficulties in balancing professional and familiar life, the gendered university culture and stereotypes related to feminine gender and leadership.

Key words: management, access to management positions, gender, women, internal and external barriers, University, organizational culture, glass ceiling, leadership.

La participación de las familias inmigrantes en la escuela. Un estudio centrado en la procedencia

The participation of immigrant families in school. A study centered in the origin

Miguel Ángel Santos Rego

María del Mar Lorenzo Moledo

Universidade de Santiago de Compostela. Departamento de Teoría da Educación, Historia da Educación e Pedagogía Social. Santiago de Compostela, España.

Resumen

En este artículo estudiamos la importancia de la participación de familias inmigrantes en centros educativos pensando en la mejora de la integración escolar y social de sus hijos e hijas. Después de revisar algunos estudios actuales sobre la participación de las familias en la educación, se presentan los resultados de una reciente investigación realizada desde la USC con una muestra de 458 familias (estudio descriptivo de encuesta) procedentes de distintos países y residentes en España. Concretamente, nuestro objetivo en este trabajo es comprobar si la variable procedencia influye en la implicación de las figuras materna y paterna en la escuela donde estudian sus hijos/as. A tal efecto, realizamos un estudio comparativo, empleando la prueba de Chi-cuadrado, entre familias de procedencia latina ($n=210$) y magrebí ($n=40$). Los resultados de los análisis realizados nos permiten afirmar que las familias latinas participan más, de forma general, en la escuela que las de origen magrebí. Sin embargo, tomando en consideración la figura parental, se confirma que tales diferencias son estadísticamente significativas en el caso de las madres ($p \leq 0.01$) (en todos los indicadores analizados salvo en la participación en actividades de la AMPA), y que son las latinas las que más se implican. De todos modos, aunque la participación de los padres latinoamericanos es mayor que la de los magrebíes, esta diferencia no es estadísticamente significativa. Explicamos tales diferencias en función de otras variables estudiadas y,

finalmente, concluimos defendiendo la necesidad de que la participación sea entendida como medio y fin de la intervención socio-educativa con familias inmigrantes.

Palabras clave: familias inmigrantes, escuela, integración, participación, investigación educativa, procedencia.

Abstract

In this article we are studying the importance of the participation of the immigrant families in educational centres to facilitate the social and academic integration of their children. After revising some current studies about the participation of the families in education, we present the results of a recent research carried out from the Universidad de Santiago de Compostela (USC) in a sample of 458 immigrant families (based on a descriptive study by survey) stem from of different countries but with residence in Spain. Concretely, our objective in this paper is to test if the origin variable has an influence on the mother and father figures in the school where their children are studying. To do this we have completed a comparative study using the Chi-square test, between families from Latinoamerica (n=210) and Maghreb (n=40). The results of data analysis permit us to affirm that, in general, the participation of Latinoamerican families in the school is higher than Maghribian families. However, taking into account the parents figure, it is confirmed which such differences are significant, in statistical terms, in the case of mathers ($p \leq 0.01$) (in all indicators analyzed except in the implication of the AMPA -Association of Student Parents- activities), being the implication level more high in the Latinoamerican mothers. Also, although the participation of fathers from the same origin is higher than Maghribian fathers, such a difference is not significant in statistical terms. These differences are explained according to other variables. We have definitely concluded the need that participation should be understood as both means and end of the socio-educative intervention with immigrant families.

Key words: immigrant families, school, integration, participation, educational research, origin.

Hábitos y actitudes de las familias hacia la lectura y competencias básicas del alumnado

Family habits and attitudes towards reading and students' basic competences

Javier Gil Flores

Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE). Sevilla, España.

Resumen

El trabajo presentado se circunscribe al ámbito de las relaciones entre el contexto familiar y el rendimiento escolar, focalizando la atención sobre el alumnado de quinto curso de Educación Primaria y sus familias. En particular, se ha analizado cómo inciden los hábitos lectores y las actitudes de las familias hacia la lectura sobre el nivel de desarrollo alcanzado por los hijos en la competencia matemática y la competencia en comunicación lingüística. El estudio se ha desarrollado en la Comunidad Autónoma de Andalucía, recurriendo a la metodología de investigación mediante encuesta y tomando en consideración resultados de las pruebas de diagnóstico, aplicadas en centros educativos de esta comunidad a principios del curso escolar 2006/2007. Han participado en el estudio un total de 3.859 familias, con hijos en 185 centros de las ocho provincias andaluzas.

Los resultados confirman mayores niveles de competencia en el alumnado cuyos padres presentan mejores actitudes hacia la lectura y declaran dedicar mayor número de horas semanales a esta actividad. Se concluye afirmando el interés de estas variables para caracterizar el contexto sociofamiliar en que se desenvuelve el alumno y valorar, en función de éste, los resultados de aprendizaje logrados en las instituciones escolares. Por último, se apuntan algunas recomendaciones que desde la escuela podrían hacerse a padres para incrementar el papel de la lectura en los hogares.

Palabras clave: hábitos de lectura, actitudes hacia la lectura, contexto familiar, rendimiento escolar, Educación Primaria.

Abstract

This paper deals with the relationship between the family context and scholastic achievement, focusing on students of the fifth year of Primary Education and their families. Specifically, it analyses the incidence of family reading habits and attitudes towards reading on children's level of achievement on mathematical competence and linguistic communicative competence. The study has been carried out in the Autonomous Community of Andalusia, using surveys as the research methodology and taking into account the results of the diagnostic tests which were applied in the schools of Andalusia at the beginning of the academic year 2006/2007. A total of 3,859 families participated in the study, with children in 185 schools of the eight Andalusian provinces.

The results confirm higher levels of competence in students whose parents show better attitudes towards reading and declare they devote a higher number of weekly hours to this activity. In conclusion, the research findings show the relevance of these variables in order to characterize the social family context the student deals with and to assess, taking this context into account, the levels of learning in elementary schools. Finally, we include some recommendations that could be given by schools for parents to increase the role of reading at home.

Key words: reading habits, attitudes towards reading, family environment, scholastic achievement, elementary school.

Dificultades en el proceso de toma de decisiones académico-profesionales: el reto de repensar la orientación en Bachillerato

Career decision making difficulties: the challenge to think over guidance into Secondary School

Lidia E. Santana Vega

Luis Feliciano García

Universidad de La Laguna. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. Tenerife, España.

Resumen

En este artículo, se analizan las opiniones del alumnado de Bachillerato sobre la tutoría y su incidencia en el proceso de toma de decisiones. Con este fin, se diseñó un cuestionario para explorar la información que posee el alumnado a la hora de tomar decisiones, la valoración y las expectativas sobre su rendimiento, su futuro académico-laboral y sobre el desarrollo de las sesiones de tutoría. Cuatrocientos cincuenta y cuatro alumnos de tres centros de Educación Secundaria que cursaban 1º y 2º de Bachillerato participaron en la investigación. Los resultados evidencian un sentimiento de incertidumbre en el alumnado con respecto a la idoneidad de sus decisiones académico-laborales. La toma de decisiones, orientada básicamente hacia la realización de estudios universitarios, se basa en los gustos del alumnado y los consejos paternos más que en un exhaustivo análisis de las cualidades personales, de las exigencias académicas y de los perfiles profesionales. Asimismo, el género y la valoración que los alumnos hacen de su rendimiento académico son variables moduladoras en el proceso de toma de decisiones. El alumnado considera útil la tutoría siempre y cuando se ajuste a sus expectativas. En general, valoran negativamente el contenido de las sesiones de clase ya que no están acordes con lo que ellos demandan. Se concluye que el trabajo colaborativo de tutores y alumnos es una herra-

mienta necesaria para ayudar a éstos a clarificar sus ideas y tomar decisiones que les permitan construir su proyecto de vida a corto, medio y largo plazo.

Palabras clave: tutoría, Bachillerato, orientación académica y sociolaboral, toma de decisiones.

Abstract

In this article the opinions of students in secondary education about the process of their decision making are analysed. For this purpose a questionnaire was designed to look into: the available information to help pupils with their decision making, assessment and achievement prospects, their studies and future profession and the development of tutorial action. Four hundred and fifty-four pupils of three Secondary Education Centres took part in the investigation. The results showed a feeling of uncertainty amongst pupils concerning the suitability of their decision into future studies and professions. Their decision, basically orientated more so towards studying at university, based on pupils preferences and parental advice, more so than their personal qualities, academic requirements and work experience. Likewise, the gender and assessment of pupils showed to influence the decision of academic paths taken by the students. The tutorial system was considered useful although class sessions proved somewhat negative by not meeting their expectations to the same degree as the tutorials from this. One can conclude that the collaborative work of tutors and pupils is a vital tool in helping them clarify their ideas and make decisions that allows them to plan their lives both long and short term.

Key words: tutorial, Secondary School, educational and professional guidance, decision making.

La evaluación en la práctica de aula. Estudio de campo¹

Assessment in the classroom practice. Field research

Juan Manuel Álvarez Méndez

Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
Madrid, España.

Resumen

El punto de partida e hilo conductor de la investigación fue el *quehacer cotidiano en el aula* de los profesores respecto a la evaluación del rendimiento de los alumnos y los modos habituales en los que se concreta la evaluación escolar. Pretendemos así establecer puentes de conexión entre el *plano de elaboración* y el *plano de las prácticas*, entre las disposiciones que regulan y supuestamente moldean las prácticas de evaluación y la evaluación que los profesores *practican*, tal y como la practican. La razón de ser de este enfoque obedece a la distancia que separa las unas de las otras y principalmente la escasa incidencia de las primeras en las actuaciones de las segundas. Pretendemos saber por qué tiene tan poca incidencia en la mejora del rendimiento académico del alumno una evaluación que está pensada para ser ejercida como actividad continua, de ayuda, sistemática, flexible, orientadora del aprendizaje y de la enseñanza, personalizada y formativa, siempre al servicio del perfeccionamiento de la práctica profesional y educativa, ejercida en la libertad del aula, integrada en el proceso educativo, tarea permanente de seguimiento de cada alumno, según expresiones y atributos que le asignan los textos en el actual ordenamiento educativo y que cruzan con tanta frecuencia los discursos y la literatura sobre el tema de la evaluación educativa.

Palabras clave: evaluación, práctica docente, desarrollo profesional del profesorado, conocimiento práctico, control, poder, reforma educativa, currículum.

⁽¹⁾ El trabajo empezó con ayuda concedida por el Centro de Investigación y Documentación Educativa en la Convocatoria de 1990, y desde entonces, ha seguido el estudio diacrónico de lo que ha sido la evaluación en la práctica educativa según las propuestas de las reformas LGE y LOGSE, para concluir en 2005. A lo largo de estos años han sido varias las personas que han ayudado de modos distintos y en momentos diferentes al desarrollo de la misma.

Abstract

The starting point and the conductor thread of the research was the *professors' daily task in the classroom* with respect to the assessment of the students' achievement. This was the permanent referable: *assessment as it is practiced by the teachers in the classrooms*. We tried to establish connection-bridges between the elaboration plan and the plan of practices between the dispositions that regularly and supposedly mold the assessment practices and the assessment that the teachers *practice, as they do it*. The rationale of this approach obeys to the distance that separates the ones from the others and mainly the little incidence of the first ones in the activities of the second ones. We claimed to know why an assessment that is well thought -*elaboration plan*- has less effect in the improvement of the academic achievement of the student. Consequently, why if it offers those results, still is exerted as a continuous activity, of assistance, systematic, flexible, counsellor of the learning and teaching, customized and formative, always to the service of the professional and educational improvement, exerted in the freedom of the classroom, integrated in the educational process, permanent task of the follow up process of each student, according to expressions and attributes that the texts assign in the actual educational ordering -*plan of practices*- that cross together so frequently with the discourses and literature about the subject of assessment in education.

Key words: assessment, practice of teaching, professional development of teacher, practical knowledge, control, power, educational reform, curriculum.

Las percepciones del clima escolar por directivos, docentes y alumnado mediante el empleo de «redes semánticas naturales». Su importancia en la gestión de los centros educativos

The perceptions of the school climate by head-masters, teachers and students through the use of «natural semantic networks». Their importance in the management of the educational centers

Paulino Murillo Estepa

Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Sevilla, España.

Sandra Becerra Peña

Universidad Católica de Temuco. Departamento Escuela de Educación Diferencial. Temuco, Chile.

Resumen

Dados los altos índices que diversas investigaciones reflejan respecto al estrés y malestar docente, y reconociendo los indicadores oficiales que posicionan a la profesión docente como una profesión de riesgo para la salud mental, la presente investigación asume el objetivo de indagar en las percepciones del estado actual del clima escolar, y en los elementos obstaculizadores de éste, en tiempos de cambios complejos como los que estamos viviendo.

Metodológicamente la investigación, en la fase que se describe en este artículo, posee un diseño cualitativo-cuantitativo, con empleo de «redes semánticas naturales» en 189 sujetos pertenecientes a instituciones educativas, tanto públicas (municipales), como concertadas (subvencionadas) y privadas (particulares), de la ciudad de Temuco (Chile). Entre los resultados más destacados, hemos constatado que docentes y directivos vinculan el clima escolar,

mayoritariamente, a las relaciones interpersonales que tienen lugar en el centro, mientras que los alumnos y alumnas lo vinculan exclusivamente a los contextos de aprendizaje. También hemos encontrado hallazgos reveladores entre los obstaculizadores del clima escolar. En este sentido, en el ámbito institucional, los actores evidencian con mayor peso semántico los problemas de comunicación y el estilo de liderazgo ejercido. Igualmente, reconocen como obstaculizadores propios de la persona, aspectos como la envidia, la intolerancia, el egoísmo, los rumores y la irresponsabilidad, elementos que se vinculan tanto a la *persona del docente*, como a su *rol profesional*. Esto nos hace considerar que para mejorar el clima escolar debemos atender a estas dos dimensiones, sin olvidar los demás aspectos vinculados a los focos de tensión, especialmente las características de la dinámica relacional entre colegas.

Palabras clave: clima escolar, convivencia, obstaculizadores del clima, dinámicas sociales, desarrollo institucional, redes semánticas naturales, salud mental del profesorado, cambio, complejidad, educación de calidad.

Abstract

Given the high indicators of various reported investigations with regard to stress and teacher illness, and acknowledging the official indicators that position the teaching profession as a profession of risk to the mental health, the present investigation assumes the objectives to investigate into the perceptions of the current state of the educational climate, and into the elements constituting obstacles of the same in changes times.

Methodologically the investigation, at the phase which is described in this article, possesses a qualitative-quantitative design, with the use of 'natural semantic networks' in 189 subjects of establishments of several educational institutions from Temuco (Chile). Among the results we found that teachers and directors preponderantly relate the educational climate with interpersonal relations in the center, while students relate it exclusively to the learning contexts. Subsequently we found revealing findings between those obstacles of the educational climate, where an institutional level of the actors showed an evidence of greater semantic weight of the communication problems and the leadership style. Also, they recognized elements such as envy, intolerance, selfishness, rumors, irresponsibility, as obstacles of the person itself, elements related as much to the *person of the teacher* as well as the *professional role*. This evidences that when the educational climate is intervened these two dimensions must be addressed, without forgetting other aspects linked to the tension areas, especially the characteristics of the dynamic relationship among colleagues.

Key words: school climate, coexistence, climate obstacles, social dynamics, institutional development, natural semantic networks, teachers' mental health, change, complexity, quality education.

Martha Nussbaum, Peter Euben y la educación socrática para la ciudadanía¹

Martha Nussbaum, Peter Euben and Socratic education for citizenship

José Javier Benítez Prudencio

University of Cambridge. Faculty of Classics. Darwin College.

Resumen

La naturaleza de la educación cívica en la democracia constituye el principal objeto de diferentes especulaciones teóricas. En concreto, la formación de una ciudadanía crítica y responsable ha sido (y sigue siendo) una constante en el seno de la tradición política de los EEUU, desde los Padres Fundadores de la Constitución hasta las teorías político-educativas de la actualidad.

A la hora de elaborar un estudio general acerca de este tipo de exposiciones en las que, según he comentado, diferentes autores se han ocupado de repensar la ciudadanía, no pretendo establecer una recapitulación exhaustiva de dicho debate, sino centrarme en las teorías relevantes de Martha Craven Nussbaum and John Peter Euben, ambos filósofos, destacados clasicistas, profesores y *fellows* de varias instituciones universitarias. Nussbaum y Euben establecen que, en aras de la consecución de ciudadanos capaces de tomar decisiones y de deliberar juntos sobre el bien común, la democracia requiere de la educación para la ciudadanía. Igual que para Sócrates (*ap. Apología* de Platón), la intención de estos autores radica en eliminar los malos hábitos cívicos que impiden a los hombres y las mujeres «vivir una vida con examen». Para ello, estos investigadores abordan las afinidades entre el pensamiento socrático y una

⁽¹⁾ El presente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación 07/032-A, cofinanciado por el Fondo Social Europeo y la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha.

educación para la ciudadanía, lo que constituye su paradigma de la educación y el civismo socrático sopesado en este artículo.

La ciudadanía socrática hace hincapié en las consecuencias éticas que tienen nuestras acciones y el cultivo del pensamiento crítico. Con todo, Nussbaum, aunque no Euben, defiende que la necesidad de una auténtica cooperación cívica debe plasmarse en una idea reforzada de ciudadanía. Según su criterio, se trataría de la denominada *ciudadanía cosmopolita*.

Palabras clave: educación para la ciudadanía, pensamiento socrático, M. C. Nussbaum, J. P. Euben.

Abstract

The nature of civic education in democracy is an important object of different theoretical explanations. Specifically, the education for critical and responsible democratic citizenship has been (and is) a persistent theme in USA political tradition since the Constitution's Founding Fathers till contemporary theorizing about politics and education.

In providing an overview of these kinds of expositions in which different authors have subsequently sought to reconceive citizenship, I seek not to recapitulate this ongoing debate but to focus on the relevant theories of Martha Craven Nussbaum and John Peter Euben both philosophers, outstanding classicists, and teachers and visiting *Fellows* at various university institutions. They argue that in requiring citizens capable of taking decisions and of deliberating together concerning their common welfare, democracy needs education for citizenship. Like Socrates (*ap. Plato's Apology*), their aim is to remove the existing bad civic practices that discourage men and women 'from living an examined life'. Then the affinities between Socratic thought and an education for citizenship have been explored by them, forming their Socratic educational and civic paradigm which is evaluated in this paper. The Socratic citizenship signifies the ethical consequences of our actions and the cultivation of critical thought. So Nussbaum, but not Euben, explains that the requirements of authentic civic cooperation must be accomplished by the most robust idea of citizenship, in her opinion, the so called, cosmopolitan citizenship.

Key words: citizenship education, socratic thought, M. C. Nussbaum, J. P. Euben.

El modelo cognitivo social del desarrollo de la carrera: revisión de más de una década de investigación empírica

Social cognitive career model: a review of more than a decade of empirical research

Ángeles Blanco Blanco

Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE). Madrid, España.

Resumen

El objetivo de este estudio es proporcionar una visión global y actualizada de la investigación empírica realizada sobre el núcleo de la teoría cognitiva social del desarrollo de la carrera (Lent, Brown y Hackett, 1994, 2000). Con ese fin se identificaron y revisaron 28 trabajos de investigación que, publicados entre los años 1995 y 2006, sometieron a evaluación el modelo de desarrollo de intereses y elecciones académico-profesionales.

En primer lugar, el artículo sitúa este enfoque teórico en el contexto de la literatura sobre el desarrollo de la carrera académico-profesional y proporciona una descripción breve del modelo bajo estudio. A continuación se centra en las principales características de la investigación desarrollada en este ámbito y resume los resultados obtenidos por los estudios revisados. Tomados en conjunto, los trabajos disponibles proporcionan apoyo empírico a las hipótesis centrales de este enfoque teórico. Tales hipótesis implican a los siguientes constructos: autoeficacia, expectativas de resultado, intereses y objetivos o metas académico-profesionales. Finalmente, se sugieren líneas de trabajo futuro, tanto desde el punto de vista de la investigación teórica como aplicada en el área de la orientación académico-profesional.

Palabras clave: teoría cognitiva social, orientación académico-profesional, autoeficacia, expectativas de resultado, intereses académico-profesionales, elecciones académico-profesionales, revisión de la investigación, investigación empírica, revisión cualitativa.

Abstract

The purpose of this study is to show a complete and updated picture of the empirical research focused on the core of the Social Cognitive Career Theory (Lent, Brown & Hackett, 1994, 2000). For this aim 28 articles were identified and revised. All of them tested the social cognitive model of career and academic interests and choices and had been published between 1996 and 2006.

Firstly, in this article the social cognitive theoretic approach is introduced in the context of career development literature and the model studied is briefly described. Then the main characteristics of the revised studies are presented and their results are summarized. Research generally indicates support for the social-cognitive career model as a way to predict the relations between self-efficacy, outcome expectation, interest and vocational goals. Finally, implications of the results and suggestions for the future research are considered.

Key words: social cognitive career theory, vocational guidance, self-efficacy, outcome expectancies, vocational interests, vocational choice, research review, empirical research, narrative review.



**Ensayos
e informes**

La escuela rural española ante un contexto en transformación

The spanish rural school in a changing context

Antonio Bustos Jiménez

Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Granada, España.

Resumen

Las transformaciones producidas en el contexto rural durante los últimos años constituyen un argumento que obliga a revisar la realidad de la actual escuela rural. La generalización de costumbres, ritos y símbolos de carácter urbano se ha acomodado en los espacios ocupados por la vieja ruralidad, configurando un contexto diverso en el que ahora intervienen condicionantes como corrientes migratorias, tecnologías o explotación del tiempo libre. Encontramos realidades heterogéneas según el grado de incorporación de cada uno de estos elementos, dando lugar a escenarios que han dejado de ser uniformes desde hace décadas. A este hecho se le une que las semejanzas culturales son cada vez mayores por la reducción de modelos a símiles mediáticos. Por otro lado, el descubrimiento y retorno a lo rural está trayendo consigo el reconocimiento a un espacio que ha estado tradicionalmente desprotegido e infravalorado, pero también conlleva ciertos riesgos que la sociedad rural en algunos casos padece más que disfruta. Los cambios producidos en este medio afectan a las comunidades que componen sus escuelas, haciendo que el paradigma con el que se las ha considerado deba actualizarse. En este trabajo se realiza una descripción de las ruralidades del momento y se reflexiona sobre el papel que desempeña la escuela ante esta nueva realidad, ya sea como favorecedora del cambio o como fijadora de los rasgos definitorios de la tradición rural. El difícil equilibrio entre modernidad e identidad rural constituye un nuevo elemento de reflexión para la actual escuela rural, asumiendo que para su pervivencia es necesaria la mimetización con el medio, adecuando su situación estratégica. En el artículo se propone un modelo de escuela con capacidad para realizar

análisis adecuados del contexto, traduciéndose en una mejora de la eficiencia educativa y social. También se plantea la necesidad para el profesorado de modificar patrones de actuación.

Palabras clave: escuelas rurales, desarrollo rural, medio social rural, diversidad poblacional, urbanización.

Abstract

The changes that have occurred in recent years for such centres of education provide a sufficiently strong reason to review our original concept of the rural school. In general, urban customs, practices and representations have been imposed on the old regions of rurality in which diverse factors such as current migration, new technology and forms of communication now intervene. We found heterogeneous realities depending on the degree of incorporation of each of these elements, resulting in scenes that have become standard for decades. In this fact is that it unites the cultural similarities are growing by the reduction of models similes media. The rediscovery and return to rural areas is bringing recognition to an area traditionally unprotected and undervalued, but this also carries certain risks that the rural society may suffer rather than benefit. The changes produced by these factors affect the communities, especially the schools, necessitating that the conventional way in which they are considered be replaced. This paper provides a description of today's rural environment and offers ideas about how to rescue the school in its new situation, either by supporting the changes or by upholding the defining characteristics of the rural tradition. The tricky balance between modernity and rural identity represents a new factor to be considered for the present day rural school, recognising that for its survival it is necessary to blend in with the environment, adapting its conception. The article proposed procedures so that the school have the capacity to perform adequate analysis of the context, translating into an improvement in the social and educational efficiency. This new situation also raises the need for teachers change their patterns of action.

Key words: rural schools, rural development, rural social environment, population diversity, urbanization.

Nuevas perspectivas en el concepto de evaluación¹

Víctor Santiuste Bermejo

Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Madrid, España.

M^a Luisa Arranz

I.E.S. Santamarca de Madrid.

Resumen

Este trabajo estudia el concepto de evaluación en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje en los centros inclusivos de educación primaria. Se ha realizado en el marco de las actividades de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, entre los años 2005 y 2008. El proyecto ha sido dirigido por la Doctora Watkins (miembro directivo de la Agencia Europea para el desarrollo de la Educación Especial) y ha contado con la colaboración de expertos de los 23 países que han participado en el mismo. El proyecto ha constado de dos etapas diferenciadas: la primera, de carácter teórico, ha analizado los sistemas educativos de cada país, en lo concerniente a la evaluación inclusiva; además, ha estudiado los conceptos de evaluación y ha clasificado las publicaciones sobre evaluación e inclusividad. La segunda fase ha estudiado diferentes casos prácticos acerca de la educación inclusiva de alumnos afectados en centros de educación ordinaria, dificultades como por ejemplo: alumnos con dificultades de aprendizaje severas, sordos, deficientes psíquicos, etc. en cinco países europeos Alemania, Austria, Dinamarca, Francia e Inglaterra. Se consideran los aspectos relativos a los marcos legales y las normativas acerca de la evaluación en los centros inclusivos y cómo condicionan su aplicación práctica. También se ha considerado el sistema para pasar de una evaluación de déficit o modelo médico hacia un enfoque educativo. El trabajo se centra en cómo la evaluación en aulas inclusivas puede aportar información que influya en la toma de decisiones para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se realice en las mejores condiciones. El trabajo pretende

⁽¹⁾ Expertos del Ministerio de Educación en el Proyecto «Assessment in Inclusive Settings»

ser una fuente de información para los que trabajan en el campo de la evaluación tanto desde la perspectiva de la normativa como en la práctica.

Palabras clave: evaluación, evaluación para el aprendizaje, evaluación inclusiva, centros inclusivos

Abstract

This piece of work has, as its main focus, an assessment that informs about teaching and learning in primary inclusive settings. It has been realized within the European Agency for Development in Special Needs Education between the years 2005- 2008. The project has been directed by Dr. Watkins (staff member of the European Agency for Development in Special Needs Education) and experts from 23 participating countries have collaborated too. It is divided into two different phases: the first of which is of a theoretical character and has analyzed the educational systems of each intervening countries, regarding inclusive education; it has, also, studied the concept of assessment and has, finally, classified publications on assessment and inclusion. The second phase has studied different practical cases of inclusion pupils affected by severe learning difficulties, deafness, psychological problems, etc. in 5 European countries, (Austria, Denmark, England, France and Germany. The work considers issues relating to legal frameworks and policies for assessment in inclusive settings and how this direct assessment is practiced. It also considers the key question of how to move assessment procedures away from a deficit approach or medical model towards an educational approach. Overall, the article considers how assessment in inclusive classrooms can inform decision-making about teaching and learning in the best possible ways. The work aims to provide a useful source of information for policy makers and practitioners working with assessments in primary inclusive settings.

Key words: assessment, assessment for learning, inclusive education, inclusive school

Tres modelos para la Universidad

Three models for University

Vicente Manzano Arrondo

Universidad de Sevilla. Departamento de Psicología Experimental. Sevilla, España.

Luis Torrego Egido

Universidad de Valladolid. Departamento de Pedagogía. Valladolid, España.

Resumen

Entre las diferentes posturas que se generan en torno a la función de la Universidad pueden destacarse dos modelos simplificados. Una tercera opción, hoy inexistente, es demandada desde diversos sectores sociales, especialmente desde movimientos sociales y sectores históricamente marginados. En el primer modelo, denominado «A», la Universidad es una entidad autónoma que se ocupa de la generación y transmisión de conocimiento para la formación integral de personas, científica e intelectualmente capaces. Es una institución que evita ingerencias en su producción de saber. Para ello la institución requiere la ayuda económica del Estado. Para el modelo que hemos clasificado como «B», la Universidad es una entidad que debe ser sometida a procesos de control y que se ocupa de la generación de conocimiento relevante para el tejido económico y de la formación de profesionales bien cualificados. Para este modelo las palabras clave son excelencia, calidad, subsidiariedad o eficiencia, entre otras. Las fuertes presiones de cambio que vive la institución universitaria en la actualidad y las propuestas de los movimientos «alterglobalizadores» son catalizadores de un nuevo modelo. Esta postura, que hemos denotado como «C», toma de las anteriores la necesidad de la formación integral y la de rendir cuentas a la sociedad, si bien pone el énfasis en el trabajo de la Universidad básicamente orientado a la solución de los grandes problemas de la sociedad y de los nuevos problemas del planeta, no sólo desde la generación unilateral de conocimiento pertinente, sino también desde la intervención basada en el conocimiento generado junto con los protagonistas de la cotidianidad social. El modelo C surge desde la urgencia social que se lee desde las comunidades

olvidadas y la ciudadanía comprometida. Este modelo representa una esperanza: una Universidad comprometida, desde el conocimiento, con las mayores necesidades de la sociedad. Hoy su construcción está en proceso.

Palabras clave: función de la universidad, funcionamiento de la universidad, «altermundialización» del conocimiento, control de la universidad, crisis universitarias, futuro de la universidad.

Abstract

Among the different attitudes most generally adopted about the main aim of the University, there are two simplified models that stand out, specially from social movements and historically excluded sectors. Third option, today non-existent, is demanded for several social sectors. According to a first model, so-called «A», University is an independent organization that takes care of the generation and transmission of knowledge for the comprehensive education and training for scientifically and intellectually able people. It is an institution that avoids meddlings for its knowledge creation. In order to that, institution requires economic aids from State. According to a second model so-called «B», University it is an organization that must be put under control processes, and that take care of the generation of the knowledge that is relevant to the economic system, as well as of the training of highly qualified professionals. For this model, keywords are excellence, quality, subsidiariness, the current strong pressures for changing upon university institutions, and the proposals from the alter-globalization movements are giving way to a new model. This attitude, which we are denoted like «C», takes from previous ones the need of the comprehensive education and the demand for accountability to the society, although it puts the biggest emphasis in the work of the University basically focused on searching for answers to the greatest problems of society, and to the new problems of the planet, not only by generating appropriate unilateral knowledge, but also by taking part in the generation of knowledge along with the main figures in the social daily nature. Model «C» arises from social urgency which is read from ignored communities and involved citizenship. This model represents a hope: involved University, from the knowledge, with the bigger society needs. Today its construction is in process.

Key words: aims of the university, the functioning of the university, alter-globalization of the knowledge, university control, university crisis, future of the university.



Experiencias educativas (Innovación)

El modelo reflexivo en la formación de maestros y el pensamiento narrativo: estudio de un caso de innovación educativa en el Practicum de Magisterio

The reflexive model in teacher training and narrative thinking: a case study of educational innovation in the Practicum of the School of Teacher Education

Luispe Gutiérrez Cuenca

Universidad del País Vasco. Escuela Universitaria de Magisterio de Guipúzcoa. Departamento de Didáctica de la Expresión musical, plástica y corporal. San Sebastián, España.

José Miguel Correa Gorospe

Universidad del País Vasco. Escuela Universitaria de Magisterio de Guipúzcoa. Departamento de Didáctica y Organización escolar. San Sebastián, España.

Estitxu Jiménez de Aberasturi Apraiz

Universidad del País Vasco. Escuela Universitaria de Magisterio de Guipúzcoa. Departamento de Didáctica de la Expresión musical, plástica y corporal. San Sebastián, España.

Alex Ibáñez Etxeberria

Universidad del País Vasco. Escuela Universitaria de Magisterio de Vizcaya. Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. Bilbao, España.

Resumen

Presentamos en este artículo la experiencia de innovación educativa que un grupo de docentes de la Universidad del País Vasco llevamos realizando durante el último lustro con nuestros alumnos de Magisterio en la asignatura de Practicum II.

Esta experiencia está basada en el modelo reflexivo en la formación de maestros y en la utilización de la narrativa como metodología pedagógica. Así, en primer lugar tratamos de definir

nuestra idea de reflexión en la acción a partir de unas características como son la introspección, la colaboración, el pensamiento crítico y la voluntad de transformación de la escuela. A continuación justificamos desde los autores más representativos del razonamiento narrativo la elección de los relatos etnográficos como el estilo literario que acoge este modelo reflexivo de una manera más ajustada. Finalizamos esta primera parte pasando a describir el contexto donde se produce la experiencia, esto es, el practicum y la situación de aprendizaje que creamos en él.

La segunda parte del artículo se centra en el relato de una experiencia docente y en las conclusiones que hemos extraído de ella. Para ello viajamos a través de la experiencia de una alumna real con un nombre ficticio (Leire), describiendo de una manera etnográfica su proceso (y el nuestro) durante las seis semanas que duró su periodo de prácticas. Ya en las conclusiones resaltamos la actitud indagadora de Leire como causa del deseo de saber en el grupo que, organizado en un foro telemático, promovió un conocimiento local en un proceso colaborativo.

Finalmente, estas conclusiones son discutidas en el último apartado. En él se ponen de manifiesto los peligros y abusos que pueden acontecer en los relatos de experiencias docentes, se debate sobre el aprendizaje en los foros telemáticos y se intenta justificar la elección Leire como protagonista del relato.

Palabras clave: practicum, formación de profesorado, modelo reflexivo, pensamiento narrativo, etnografía, comunidad de aprendizaje, foros telemáticos.

Abstract

In this article we describe the experience of educational innovation that a group of professors at the University of the Basque Country has been developing for the last five years with our students in the School of Teacher Education in the class of Practicum II.

This experience is based on the reflexive model for teacher training and on the usage of narrative as a pedagogical method. Thus, first we try to define our idea of reflection on the action starting out from features such as introspection, collaboration, critical thinking and desire to change the school. Next, with the help of the most representative authors of the narrative reasoning, we justify the choice of the ethnographic stories as a literary style that covers this reflection model more precisely. To end with this first part, we describe the learning context where the experience takes place, that is, the practicum and the learning situation that we create around it.

The second part of the article involves the story of teaching experience and the conclusions drawn thereof. To do so we travel throughout the experience of a real student with a fictitious name (Leire), describing her process in an ethnographical manner, (as well as our process) during the six weeks that her practicum lasted. In the conclusions we propose that the inquisitive attitude of Leire is the cause of the group's desire to find out, which organized in an *e-forum*, created local knowledge in a collaborative process.

Finally, these conclusions are debated in the last section. Here, the dangers and abuses that can appear in the stories of the teaching experiences are singled out. In addition, there is a debate on the learning in *e-forums*, as well as a justification of the choice of Leire as the main character of the story.

Key words: practicum, teacher training, reflexive model, narrative thinking, ethnography, learning community, *e-forums*.



Recensiones y libros recibidos

Recensiones y libros recibidos

Libros reseñados

BLAXTER, L., HUGHES, G. Y MALCOLM, T. (2008). *Cómo se investiga*. Barcelona: Graó. 301 p. ISBN: 978-84-7827-627-1. (Beatriz Pinto González).

BUJ PRERDA, M.J. (2007). *Psicopatología infantil*. Barcelona: Horsori. 160 p. ISBN: 978-84-96108-44-8. (Felicidad Vega del Riego).

ETXEBERRIA, X. (2008). *Por una ética de los sentimientos en el ámbito público*. Bilbao: Editorial Bakeaz. 144 p. ISBN: 978-84-88949-91-2. (Marco Antonio García Cortés).

GONZÁLEZ GARCÍA, F.M. (2008). *El Mapa Conceptual y el Diagrama en V.Recursos para la Enseñanza Superior en el siglo XXI*. Madrid, Narcea. 177 p. ISBN: 978-84-277-1573-8. (Santiago Hernández Abad).

LORENZO, M., LÓPEZ, M., HINOJO, F.J., LÓPEZ, J.A., AZNAR, I., CÁCERES, M.P. Y GUERRERO, D. (Coords.). (2007). *Gestionando los Nuevos Actores y Escenarios de la Formación en la Sociedad del Conocimiento*. Granada: Adhara. 696 pp. ISBN: 978-84-8144-398-1. (Francisco Raso Sánchez).

ORTEGA RUIZ, R. (2008). *Malos tratos entre escolares: de la investigación a la intervención*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. 192 pp. ISBN: 978-84-369-4582-9. (Irene López Navarro).

TORREGO, J.C. (Coord.). (2008). *El plan de convivencia. Fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo*. Madrid: Alianza Editorial. 470 p. ISBN 978-84-206-6856-7. (Antonio Bolívar).

VACA, M. Y VARELA, M. (2008). *Motricidad y aprendizaje: El tratamiento pedagógico del ámbito corporal (3-6)*. Barcelona: Graó. ISBN: 978-84-7827-676-9. (Ángela M. González Garcés).

Libros recibidos

ARARTEKO (2008). *La convivencia y los conflictos en el ámbito escolar*. Vitoria: Autor.

ARISTIZÁBAL, M. (2007). *Madre y esposa: silencio y virtud: Ideal de formación de las mujeres en la provincia de Bogotá, 1848-1868. Tesis doctoral*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

CABAÑAS MARTÍNEZ, M. J. (2008). *La enseñanza de español a inmigrantes en contextos escolares*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

CALATAYUD, E. (2008). *La educación de los jóvenes: una tarea social compartida*. Sevilla: Fundación ECOEM.

FERLAND, F (2008). *Guía para padres desbordados y con falta de energía*. Barcelona: Graó.

FERNÁNDEZ ROZAS, G. (2008). *Escribir y reescribir: un manual para la corrección de los textos narrativos*. Madrid: Fuentecaja.

FUNDACIÓN GERMÁN SÁNCHEZ RUIPÉREZ (2008). *La multiculturalidad en la literatura infantil y juvenil*. Salamanca: Autor.

LÁZARO GONZÁLEZ, I.E. Y MOLINERO MORENO, E. (Coords.). (2008). *Adolescencia, violencia escolar y bandas juveniles ¿Qué aporta el derecho?* Madrid: Tecnos.

SÁNCHEZ-ENCISO, J. (2008). *Convivir en la palabra: El aula como espacio comunitario*. Barcelona: Graó.

NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE ORIGINALES

Revista de Educación (Madrid)

ISSN: 0034-8082

ISSN (Internet): 1988-592X

1. Trayectoria, cobertura y contenido

La *Revista de Educación (Madrid)*, publicada por el Ministerio de Educación español, es una **revista científica arbitrada**, siendo objeto de evaluación externa todos los trabajos (recibidos y por encargo). De periodicidad cuatrimestral, fue fundada en 1940 (con el título de *Revista Nacional de Educación*), siendo la actual *Revista de Educación* continuación de aquella (con este nombre desde 1952). Acepta para su publicación principalmente trabajos originales de investigación básica y aplicada, así como experiencias de innovación sistematizadas, ensayos, informes, y reseñas de publicaciones recientes de relevancia en el campo de la educación. Su objetivo es difundir el conocimiento en este área para la mejora de la investigación, la política y la práctica educativa, siendo sus destinatarios la comunidad científica en educación, administradores y profesores. Las secciones de la revista son: **a) Monográfico; b) Investigaciones y estudios; c) Informes y ensayos; d) Experiencias educativas (innovación); e) Reseñas**. Se aceptan trabajos originales en español y en inglés.

2. Presentación y envío de artículos

Manual de estilo: Publication Manual of the American Psychological Association (APA). 5ª ed. Washington: APA, 2001 (consultar Normas APA en www.revistaeducacion.educacion.es o en www.apastyle.org).

Soporte y formato: se remitirá una copia del original impresa (en DIN-A4), con el texto en procesador Word) y una copia de archivo en CD-Rom o disquete.

Datos, contenido, estructura y estilo del artículo: los autores observarán las siguientes normas para lograr una mayor eficacia en la gestión editorial de los trabajos:

- **Datos de autoría y, en su caso, de la financiación de la investigación**: en *hoja aparte* se indicarán necesariamente:
 - Datos del autor o autores: el nombre² y los dos apellidos de cada autor, con el/los grado/s académico/s más alto/s y la filiación institucional completa, esto es: nombre completo del centro y del departamento y/o institución subordinada a las que pertenezcan los autores, así como el nombre, la dirección postal, el teléfono y el correo electrónico del autor que se designe responsable de la correspondencia sobre el artículo.
 - Los autores están obligados a declarar, si este es el caso, el apoyo o financiación recibida para realizar la investigación que se pretende publicar, así como los proyectos de investigación o contratos financiados de la que es resultado. Se recomienda incluir al principio del artículo un pie de página donde se haga constar el agradecimiento por las ayudas recibidas.

⁽¹⁾ Los autores debe tener en cuenta que al publicar la Revista mayor proporción de investigaciones originales, el resto de los artículos (ensayos, informes y experiencias) pueden tener más demora en su publicación.

⁽²⁾ **Aviso importante para los autores**: se recomienda la adopción de un **nombre de pluma**, para una correcta indización del artículo en las bases internacionales, que consista en un Nombre y un solo Apellido para nombres y apellidos poco comunes, o bien el Nombre y los dos Apellidos unidos por un guión para los más corrientes (Ej. María Clein-Acosta). Para más información véase www.accesowok.fecyt.es (enlace a «sabes qué tienes que hacer para identificar tus publicaciones científicas»).

• **Presentación del artículo:**

- Se omitirá toda referencia al nombre del autor o autores del trabajo y a sus credenciales.
- El artículo ha de estar encabezado por:
 - El **título del trabajo**, lo más ilustrativo y conciso posible, escrito primero en español y después en inglés, conteniendo entre 8-9 palabras clave significativas, extraídas, a ser posible del Tesoro de ERIC (Education Resources Information Center), que se encuentra accesible en Thesaurus – www.eric.ed.gov.
 - Un **resumen en español**, que debe tener 300 palabras y, a continuación, la traducción de éste al inglés (*abstract*). El resumen y el *abstract* serán publicados tanto en la edición impresa como electrónica de la revista. El resumen debe estructurarse de la siguiente manera (de acuerdo con el formato IMRYD): **introducción**, que recogerá el objetivo o finalidad de la investigación; **metodología**: incluirá los procedimientos básicos (diseño, selección de muestras o casos, métodos y técnicas de experimentación u observación y de análisis); **resultados**: principales hallazgos (dar datos específicos y su significación estadística, cuando corresponda); y **discusión o conclusiones**³.
 - Debajo del resumen, se deben incluir **de 5 a 10 palabras clave** o frases cortas (lexemas o descriptores), que también irán expresadas **en español y en inglés**. Se usarán palabras clave o términos internacionalmente aceptados en el campo de la educación para expresar conceptos y contenidos (véase Tesoro de ERIC).

• **Texto del artículo:**

- **Extensión:** en el caso de investigaciones o estudios la extensión no sobrepasará las 8.000 palabras. En el caso de experiencias educativas, ensayos e informes no sobrepasará las 4.000 palabras. En todos los casos, dicha extensión incluirá notas, referencias, bibliografía y elementos gráficos. La versión completa del artículo será publicada en la edición electrónica de la Revista.
 - **Estructura:** en el caso de investigaciones y estudios, se recomienda que el artículo contemple, al menos, los siguientes aspectos: planteamiento del problema o tema objeto de estudio, antecedentes y fundamentación teórica, diseño y metodología, resultados, discusión de resultados, conclusiones, limitaciones del estudio y, en su caso, prospectiva.
 - **Nombres, símbolos y nomenclatura:** los autores deben emplear aquellos que estén normalizados para cada disciplina.
 - **Citas textuales:** las citas textuales deberán destacarse entre comillas y a continuación, entre paréntesis, el apellido e iniciales del autor, año de publicación y páginas de las que se ha extraído dicho texto.
 - **Los esquemas, dibujos, gráficos, tablas, fotografías,** etc. deben ser aquellos necesarios para complementar o clarificar el texto. Se numerarán consecutivamente en función del tipo (tabla, gráfico...), se insertarán en el lugar idóneo dentro del cuerpo del texto del artículo y se presentarán en blanco y negro. Los gráficos, esquemas y tablas deberán presentarse en un formato que no sea imagen con el fin de facilitar las modificaciones posteriores si fuese necesario en la maquetación del artículo.
 - **Las notas** se numerarán consecutivamente y su texto se recogerá a pie de página, restringiéndolas al mínimo necesario. Se evitarán las notas que sean simples referencias bibliográficas, en cuyo caso deberán ir en el texto señalando solo el autor/es y, entre paréntesis, el año de publicación; la referencia completa se incluirá en las referencias bibliográficas.
 - Al final del trabajo se incluirá una lista denominada «**Referencias bibliográficas**»; la veracidad de las citas bibliográficas serán responsabilidad del autor o autores del artículo. Estas serán presentadas por orden alfabético y deberán ajustarse a las normas APA⁴ (en el Anexo IV de estas Normas se ofrece un extracto). Las citas bibliográficas que se hagan en el texto del artículo deben tener su correspondencia en las «referencias bibliográficas».
- El autor o autores deben adjuntar una **Carta de presentación y cesión de derechos**, donde harán constar:
- El título del artículo completo.
 - Nombre/s del autor/es.
 - Dirección del responsable de la correspondencia.
 - Solicitud de evaluación del artículo.

³⁾ La importancia de redactar un título y resumen adecuados estriba en que de su lectura dependerá en buena medida que los potenciales lectores lleguen a leer el trabajo completo (especialmente en búsquedas electrónicas).

⁴⁾ Consultar en www.revistaeducacion.educacion.es o en www.apastyle.org.

- Justificación de la selección de la *Revista de Educación*.
 - Declaración de autoría: en el caso de trabajos realizados por más de un autor, todos los autores deben certificar que los firmantes han contribuido directamente al contenido intelectual del trabajo, que se hacen responsables del mismo, lo aprueban y están de acuerdo en que su nombre figure como autor.
 - Declaración de que el manuscrito es inédito, y no se encuentra en proceso de evaluación en ninguna otra publicación.
 - Sección de la revista en la que desea publicar el artículo, acorde con su naturaleza: a) Investigaciones o estudios; b) Ensayos o informes; o c) Experiencias educativas (innovación).
 - Cesión de derechos (*copyright*) del artículo a la *Revista de Educación*.
 - Declaración de posibles conflictos de intereses: los autores deben hacer declaración de aquellas actividades –especialmente las relaciones financieras– que pudieran introducir sesgos en los resultados del trabajo.
- **Envío de artículos:** debe hacerse por correo postal a la siguiente dirección:
Revista de Educación
 Instituto de Evaluación (ME)
 C/ San Fernando del Jarama, 14, 1ª planta.
 (28002 Madrid)

3. Proceso editorial

- **Recepción de artículos.** Se acusará su recibo, tras lo que la Secretaría de la Revista efectuará una primera valoración editorial consistente en comprobar: a) la adecuación al ámbito temático y el interés del artículo en función de los criterios editoriales de la Revista, y b) cumplimiento de los requisitos de presentación formal exigidos en las normas de publicación. La recepción del artículo no supone su aceptación.
- **Sistema de revisión por pares (*per review*).** Comprobados el cumplimiento de los requisitos formales y la adecuación al interés temático de la Revista, el artículo será enviado a evaluación por parte de dos o más revisores expertos (externos o del Consejo Asesor), de forma confidencial y anónima (doble ciego), quienes emitirán un informe sobre la conveniencia o no de su publicación, que será tomado en consideración por la Secretaría del Consejo Editorial. El protocolo de evaluación utilizado por los revisores se hace público como anexo a estas Normas (Anexo I) en el sitio web de la Revista. En el caso de juicios dispares entre los dos evaluadores, el trabajo será remitido a un tercer evaluador. El trabajo revisado que se considere puede ser publicado condicionado a la inclusión de modificaciones, deberá ser corregido y devuelto por los autores a la Revista en el plazo máximo de un mes, tanto si se solicitan correcciones menores como mayores. De ser necesario, la nueva versión será enviada de nuevo a los revisores externos, procedimiento que se seguirá hasta su definitiva aceptación por la Revista. Los autores recibirán los informes de evaluación de los revisores, de forma anónima, para que éstos puedan realizar (en su caso) las correcciones oportunas.
- **Criterios de selección de revisores.** La selección de revisores es competencia de los editores de la revista, quienes tienen en cuenta sus méritos académicos, científicos y la experiencia profesional, incluyendo especialistas tanto de origen nacional como internacional. Entre los revisores podrán figurar ocasionalmente miembros del Comité Asesor. La Revista cuenta con revisores especialistas para contrastar los procedimientos metodológicos empleados en los trabajos.
- **Criterios de política editorial.** Los factores en los que se funda la decisión sobre la aceptación-rechazo de los trabajos por parte de los editores de la Revista son los siguientes: a) Originalidad: totalmente original, información valiosa, repetición de resultados conocidos; b) Actualidad y novedad; c) Relevancia: aplicabilidad de los resultados para la resolución de problemas concretos; d) Significación: para el avance del conocimiento científico; e) Fiabilidad y validez científica: calidad metodológica contrastada; f) Presentación: buena redacción, organización (coherencia lógica y presentación material).
- **Proceso de publicación.** Una vez finalizado el proceso de evaluación, se enviará al autor principal del trabajo la notificación de aceptación o rechazo para su publicación. Asimismo será informado de la llegada de las primeras pruebas de imprenta para facilitar su revisión dentro del plazo establecido por la Revista.
- **Permiso para reproducir material publicado.** El contenido de los trabajos puede ser reproducido, total o parcialmente, citando procedencia y solicitando autorización escrita al Editor antes de la publicación de dicho material.

- *Principios éticos relativos a la investigación y la publicación.* Es obligación de la *Revista de Educación* detectar y denunciar las siguientes prácticas deshonestas sobre los diversos supuestos de fraude científico: a) fabricación, falsificación u omisión de datos y plagio; b) Publicación duplicada. c) Autoría y conflictos de interés (véase apartado 4 de estas normas).
- Al citar trabajos publicados en esta Revista se debe incluir siempre la siguiente información: *Revista de Educación (Madrid)*, número de la revista, página/s y año de publicación.

4. Responsabilidades éticas

- La revista no acepta material previamente publicado. Los autores son responsables de obtener los oportunos permisos para reproducir parcialmente material (texto, tablas o figuras) de otras publicaciones y de citar su procedencia correctamente. Estos permisos deben solicitarse tanto al autor como a la editorial que ha publicado dicho material.
- En la lista de autores firmantes deben figurar únicamente aquellas personas que han contribuido intelectualmente al desarrollo del trabajo.
- La Revista espera que los autores declaren cualquier asociación comercial que pueda suponer un conflicto de intereses en conexión con el artículo remitido.
- Los autores deben mencionar en la sección de métodos que los procedimientos utilizados en los muestreos y controles han sido realizados tras obtención de un consentimiento informado.
- Se adjuntará al artículo una *Hoja de Identificación y Cesión de Derechos* (facilitada por la revista) firmada por todos los autores. La *Revista de Educación* se reserva la facultad de introducir las modificaciones que considere oportunas en la aplicación de estas normas, de lo que se informará oportunamente. Los originales enviados no serán devueltos.

Anexo I. – PROTOCOLO DE EVALUACIÓN A UTILIZAR POR LOS REVISORES (consultar en *Normas para la presentación de originales*: www.revistaeducacion.educacion.es)

Anexo II. – LISTA DE COMPROBACIÓN PARA LOS AUTORES (consultar en *Normas para la presentación de originales*: www.revistaeducacion.educacion.es)

Anexo III. – CARTA DE PRESENTACIÓN Y CESIÓN DE DERECHOS (consultar en *Normas para la presentación de originales*: www.revistaeducacion.educacion.es)

Anexo IV. – EJEMPLIFICACIÓN REDUCIDA DE LAS NORMAS APA (5ª edición) (consultar en *Normas para la presentación de originales*: www.revistaeducacion.educacion.es)

Se agradece de antemano a los autores la observación de estas normas, lo que permitirá agilizar el proceso de evaluación y edición.

Normas para la presentación de Recensiones

1. Con relación a la obra reseñada:
 - Preferentemente publicaciones científicas o innovaciones relevantes en el campo de la educación.
 - Relevancia del tema objeto de la obra.
 - Especialización y prestigio del autor o autores, y de la editorial.
 - Actualidad (año de publicación).
 - Dado el carácter científico de la revista, se excluyen reseñas de obras de divulgación, libros de texto y materiales exclusivamente didácticos, o de cualquier obra que defienda o propugne principios contrarios a los valores democráticos.

2. Con relación a la reseña:
 - Calidad del texto y especialización del recensor en el tema de la obra.
 - La recensión no debe sobrepasar las 700 palabras.
 - La reseña estará encabezada por los datos de la obra reseñada (siguiendo estrictamente las normas de la Revista).
 - El nombre del autor de la recensión deberá escribirse al final del texto.

La recensión se enviará a la dirección siguiente: redaccion.revista@educacion.es. El autor o autora enviará también, en hoja aparte, los siguientes **datos personales**: nombre y apellidos, dirección postal, teléfono y dirección de correo electrónico.

Le rogamos que, en caso de que la *Revista de Educación (Madrid)* le haya facilitado la obra a reseñar, nos sea devuelta, pues pertenece a los fondos de la biblioteca del Ministerio de Educación.

General Guidelines for the Submission of Manuscripts

Revista de Educación (Madrid)

ISSN: 0034-8082

ISSN (Internet): 1988-592X

1. Experience, Coverage and Content

Revista de Educación (Madrid), edited by the Spanish Ministry of Education, is an **arbitrated scientific publication** whose papers, both received and commissioned to, are all subject to external assessment. Four monthly published, it was founded in 1940 with the title *Revista Nacional de Educación*. The current *Revista de Educación (Madrid)*, in continuation with that one, is published with this title since 1952. It publishes basic and applied research, as well as systematized innovation experiences, essays and reports and reviews of recent publications of educational interest. Its main objective is the dissemination of knowledge in this area for the improvement of research and educational policy and practice. Its target is the scientific community in education, administrators and teachers. The main sections of the journal are the following¹¹: **a) Monographic; b) Research Projects and Studies; c) Reports and Essays; d) Educational Experiences (innovation); e) Reviews.** Original papers in Spanish and English are accepted.

2. Submissions of Manuscripts and Style of Presentation

Style Manual: Publication Manual of the American Psychological Association (APA). 5th ed. Washington: APA, 2001 (more information about APA criteria in www.revistaeducacion.educacion.es or www.apastyle.org).

Medium and Format: Provide 1 copy of the original manuscript (on DIN-A4 paper and using Word as a text processor) and a file copy stored on a CD-Rom o diskette.

Data, content, structure and style of the paper; authors will take into account the following guidelines to achieve a greater efficacy in the editorial management of manuscripts:

- **Authorship data and, when appropriate, research funding data.** It should be specified on a separate sheet of paper:
 - Personal and professional details: author or authors forename²² and first surname, highest university degree/s and full institutional affiliation, i.e. name of the Faculty and the Department and/or subordinate institution to which the authors belong to, as well as full name, telephone number, full postal address and email address of the author responsible for correspondence.
 - If it is the case, authors have to declare any grant or financial support received for the carrying out of the research intended to be published, as well as those research projects or funding contracts from which it results from. Authors are requested to acknowledge the grants or financial support received in a footer included at the beginning of the paper.

⁽¹⁾ Authors should consider that the Journal publishes more original research projects, so the rest of manuscripts (essays, reports and experiences) could be published later.

⁽²⁾ **Important notice to authors:** It is advisable to adopt a *writing name* for the correct indexing of papers according to international bases. It should consist of the first and last name for not very common names and surnames, or the name and two surnames connected by a hyphen for not very common names (Ex. María Clein-Acosta). For further information see www.accesowok.fecyt.es (link *¿Sabes qué tienes que hacer para identificar tus publicaciones científicas?*) (Do you know what you have to do to identify your scientific papers?).

- **Style of presentation:**
 - Any reference to the author(s) will be omitted from the paper.
 - The paper should be headed by:
 - The **title**. It should be concise but illustrative. Written first in Spanish and then in English. Include 8-9 relevant key words and, if it is possible, taken from the ERIC Thesaurus (Education Resources Information Centre), which is available in the following email address: www.eric.es.gov/thesaurus.
 - An **abstract in Spanish**, which must contain **300 words**, followed by the its translation into English. Both, Spanish and English abstracts will be published in the printed and electronic versions of the journal. The summary should be structured in the following way (IMRYD format): **Introduction**, which should include the main objective of the research; **methodology**, which should include basic procedures (design, selection of samples or cases, methods and observation/ experimental and analysis techniques); **results**: Main finds (essential data and their statistical relevance should be provided, as appropriate); and **main conclusions and discussion**³³.
 - **5-10 key words** or short sentences (lexemes or descriptors) should be provided immediately after the summary, which will also be written both in **Spanish and English**. Key words or internationally accepted words in the educational field to express concepts and contents (see ERIC Thesaurus) will be used.

- **Text:**
 - **Length:** Research projects or studies should not exceed 8,000 words. Educational experiences, essays and reports should not exceed 4,000 words. In all cases, notes, references, bibliography and graphic elements will be included in the aforementioned length. The full version of the paper will be published in the electronic edition of *Revista de Educación*.
 - **Structure:** In the case of research projects and studies it is recommended that the paper should include, at least, the following aspects: Description of the problem or subject matter under analysis, prior work and theoretical bases, organization and methodology, results, limitations, conclusions and further developments, if appropriate.
 - **Names, symbols and nomenclature:** Authors should use those normalized for every discipline.
 - **Direct citations:** They should be distinguished from the rest by means of inverted commas, and followed by the author's last name and first name initials, year of publication and pages from where the text has been extracted; all of which should appear in brackets.
 - **Diagrams, pictures, figures, tables, photographs**, etc. should be those necessary to complete or clarify the text. They should be numbered consecutively depending on the type (table, graphic...); they will be inserted in a suitable place within the body of the text of the article and must be submitted in black and white. Graphics, diagrams and tables should not be images, so that further changes, if needed, may be possible.
 - **Notes** should be numbered consecutively and the information corresponding to them should be printed at the bottom of each page, restricted until maximum. Simple bibliography references have to be avoided; in that case they will be inserted in the text mentioning the author and the year of publication in brackets. Then, the complete reference will be included in the bibliography.
 - At the end of the paper, a list called 'Bibliographical References' will be included. The veracity of bibliographical citations will be the author or authors' responsibility. They will be presented alphabetically and they should adjust to APA criteria³⁴ (a summary of these criteria is provided in Annex IV). References in the article should have their correspondence in the 'Bibliographical References'.

- The author or authors should submit a **Presentation and transmission of author's rights letter** where they should include the following data:
 - Full title of the paper.
 - Author(s)' name(s).
 - Full postal address of the author responsible for correspondence.
 - Request for the review of the paper.

³³ **The importance of writing an appropriate title and summary lies in the fact that its reading will depend, to a great extent, on the possibility that potential readers decide to read the full paper (especially as regards electronic searches).**

³⁴ **Further information in www.revistaeducacion.educacion.es or in www.apastyle.org.**

- Justification of the selection by the *Revista de Educación*.
- Declaration of authorship: In the case of those papers carried out by more than one author, all of them should certify that the signatories to it have all directly contributed to the intellectual content of the paper, that they are responsible for it, they approve of it and agree for their name to appear as one of the main authors.
- Declaration that the paper is unpublished and it is not being assessed by any other publication.
- Section of the journal where the paper should be published, according to its nature: a) Research projects or Studies; b) Essays or Reports; or c) Educational experiences (innovation).
- Transmission of author's rights (copyright) to *Revista de Educación*.
- Declaration of possible conflicting interest: The Journal expects authors to declare any financial relationship that might suppose a conflict of interests connected to the results of the article submitted.

- **Sending of papers:**

They should be sent by normal post to the following address:

Revista de Educación (Madrid)

Instituto de Evaluación (ME)

C/ San Fernando del Jarama, 14,1ª planta.

(28002 Madrid)

SPAIN

3. Editorial Process

- *Reception of papers.* Receipt of papers will be acknowledged. Then, the Secretarial Department of *Revista de Educación* will carry out a first editorial assessment consisting of: Checking a) their adequacy to the corresponding thematic field and the interest of the paper according to the editorial criteria of the Journal; and b) fulfilling of style presentation requirements stated in publication guidelines. The reception of the paper implies its acceptance.
- *Review System peer review.* Once the fulfilling of formal requirements and the adequacy to the corresponding thematic field of the Journal have been checked, the paper is confidentially and anonymously reviewed by two experts (external or belonging to the Editorial Advisory Board); this is done according to the double-mask method. These experts will provide a report on the convenience or not for the publication of the paper, which will be taken into consideration by the Secretarial Department of the Journal. The assessment protocol used by experts is made public as an annex to these Guidelines (Annex I) in the Journal website. In case the two reviewers provide different assessment, the paper will be sent to a third expert. Then, those papers which are considered as worth publishing, conditional on the inclusion of modifications, will be corrected and returned to the Journal in one month, both if major or minor corrections are requested. If it is the case, the new version will be sent again to external correctors, and this procedure will be followed until its definite acceptance by the Journal. Authors will be sent the assessment report issued by experts in an anonymous way, so that they can make in any case the corresponding corrections.
- *Selection criteria of experts.* The editors of the Journal are responsible for the selection of experts, and they take into account their academic and scientific merits, and their professional experience, including both national and international specialists. As an exceptional case, members of the Journal's Advisory Council will occasionally act as experts. The Journal has experts to verify the methodological procedures used in papers.
- *Editorial policy criteria.* The factors which influence the decision on the acceptance-rejection of papers by the editors of the Journal are the following: a) Originality: Totally original, valuable information, repetition of known results; b) Topicality and innovation; c) Relevance: Applicability of results for the solution of specific problems; Significance: For the advance of scientific knowledge; e) Scientific reliability and validity: Contrasted methodological quality; f) Presentation: Good writing, organization (logical coherence and material presentation).
- *Publication process.* Once the assessment process has come to an end, the paper's main author will receive a formal notification stating the acceptance or rejection of its publication. Likewise, s/he will be informed about the carrying out of the first proofs/ galley proofs so as to facilitate its revision within the deadline established by the Journal.

- *Permission to reprint the published material.* The content of papers may be total or partially reprinted. For this purpose, the origin of the paper will be specified and the editor will be provided a written permission by the author before the paper is published.
- *Ethical principles as regards research and publication.* It is the *Revista de Educación* obligation to detect and report the following dishonest practices concerning the several assumptions on scientific fraud: a) Fabrication, forging or omission of data and plagiarism; b) duplicated publication; c) authorship and conflicting interest (see section 4 of these guidelines).
- When citing the papers published in this Journal, the following information should be included: *Revista de Educación*, number of the journal, paper/s and year of publication.

4. Ethical Responsibilities

- The journal does not accept previously published material. Authors are responsible for obtaining the appropriate permission for partial reproductions of material (text, tables or figures) from other publications. This permission must be sought from both author and publisher of the material.
- Only those persons who have contributed intellectually to the development of the study can appear on the list of authors.
- The journal expects authors to declare any personal or financial relationship that might suppose a conflict of interests connected to the article submitted.
- Authors should indicate in the section devoted to methods that the procedures used in the sampling and controls have been carried out after the obtaining of an informed permission.
- Authors will enclosed an *Identification and Transmission of Rights Sheet* (provided by the Journal) signed by all authors. *Revista de Educación* reserves the right to make any change or introduce modifications in the application of these norms, which will be reported at the proper time. Originals will not be returned.

Annex I. – ASSESSMENT PROTOCOL USED BY EXPERTS (consult in General Guidelines for the Submission of Manuscripts: www.revistaeducacion.educacion.es).

Annex II. – CHECK LIST FOR AUTHORS (consult in General Guidelines for the Submission of Manuscripts: www.revistaeducacion.educacion.es).

Annex III. – PRESENTATION AND TRANSMISSION OF AUTHOR'S RIGHTS LETTER (consult in General Guidelines for the Submission of Manuscripts: www.revistaeducacion.educacion.es).

Annex IV. – BRIEF EXEMPLIFICATION OF APA GUIDELINES (5th edition) (consult in General Guidelines for the Submission of Manuscripts: www.revistaeducacion.educacion.es).

Revista de Educación (Madrid) thanks the authors in advance for complying with these guidelines, which will speed the review and publishing process.

Norms and Criteria for Submitting Reviews

1. With regard to the work reviewed:
 - Preferably scientific publications or outstanding innovations in the field of education.
 - Relevance of the work's subject.
 - Specialization and prestige of the author or authors and of the publishing house.
 - Topicality (year in which it was published).
 - Due to the scientific nature of the journal, all the reviews related to works spreading information, textbooks and didactic materials are excluded, together with those connected with any work that defends or supports principles which go against democratic values.

2. With regard to the review:
 - Quality of the text and specialization of the reviewer in the subject.
 - It cannot exceed 700 words.
 - It must be headed by the details of the reviewed work (strictly following the norms of the journal).
 - The reviewer's name must be written at the end of the text.

The review must be sent to the following electronic address redaccion.revista@educacion.es. The author must also send on a different piece of paper the following **personal details**: Postal address, telephone number and e-mail address.

Please, in case you have been sent the work to be reviewed, you should send it back to the *Revista de Educación (Madrid)*, since it belongs to the list of titles of the Ministerio de Educación.

SUMARIO DE LA SECCIÓN MONOGRÁFICA

La formación de profesores de Educación Secundaria

Teacher training in Secondary Education

JOSÉ MANUEL ESTEVE. **La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial.**

CARLOS MARCELO. **Formalidad e informalidad en el proceso de aprender a enseñar.**

MERCEDES GONZÁLEZ SANMAMED. **Una nueva oportunidad para la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria.**

JUAN M. ESCUDERO MUÑOZ. **La formación del profesorado de Educación Secundaria: contenidos y aprendizajes docentes.**

DENISE VAILLANT. **Formación de profesores de Educación Secundaria: realidades y discursos.**

FLAVIA TERIGI. **La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites.**

GUY LAPOSTOLLE Y THIERRY CHEVAILLIER. **Formación inicial de los docentes de colegios en Francia.**

HANNELE NIEMI Y RITVA JUKKU-SIHVOMEN. **El currículo en la formación del profesorado de Educación Secundaria.**

ANTÓNIO NÓVOA. **Para una formación de profesores construida dentro de la profesión.**



Edición completa en
www.revistaeducacion.educacion.es