

FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Araceli Estebaranz

Catedrática de la Universidad de Sevilla

RESUMEN

En este trabajo hacemos un análisis de la necesidad de formación inicial y continua del Profesorado de Educación Secundaria, como pilar básico en que se apoya la mejora de la educación en los nuevos escenarios sociales y educativos. Revisamos la historia de la formación del profesorado de secundaria en España, y analizamos la problemática que origina poner en marcha un programa de formación de manera apresurada después de 30 años de críticas a un sistema de formación planificado sin tener en cuenta la visión formativa que se iba construyendo desde la investigación didáctica. Basándonos en las propuestas teóricas y experiencias prácticas de otros modelos formativos europeos y americanos, establecemos algunas líneas de actuación para un futuro que debería ser inmediato, a partir de experiencias nacionales y el conocimiento disponible.

PALABRAS CLAVE

Formación, Profesores, Educación Secundaria, Inicial, Continua; Evaluación de Programas.

ABSTRACT

In this work we analyze the need of teacher's training for Middle School and High School, in all phases, as a basic pillar in which the progress of the education is supported in the new social and educational scenarios. We check the history of the teacher's training for Secondary Education in Spain, and analyze the problems that originates to start a program of formation in a hurried way, after 30 years of criticism of a system of education planned without bearing in mind the formative vision that was constructed from the didactic investigation. Basing ourselves on the theoretical proposals and practical experiences of other European and American formative models, we establish some plan of action for a future that should be immediate, from national experiences and the available knowledge.

KEY WORDS

Teacher Training, Middle School, High School, Professional Development, Evaluation Programs.

Introducción

Una sesión de reflexión sobre los 50 años de “Formación de maestros” (1961-2011) en que lleva empeñada la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, merecía un espacio para el profesorado de Secundaria, seguramente el más problemático y menos atendido, sin duda por la falta de acuerdos entre el conocimiento sobre la formación y las políticas de formación. Así, modelos de formación y programas nacen divorciados, y aún no hemos logrado establecer el puente que los una para darle un mejor sentido y generar unas mejores prácticas posibles de aplicar para la mejora de la enseñanza y para mejorarse a sí mismas tanto en la formación inicial como en el desarrollo profesional.

Organizamos nuestra reflexión desde una *visión histórica*, haciendo un repaso rápido a la legislación de más de 50 años. Y desde una *visión estratégica*, analizaremos la actualidad de la formación, porque es lo que podemos mejorar. Nuestro análisis es de casos. Es la opción del análisis cualitativo. Optamos por el estudio de un programa basado en el estudio documental de la Orden Ministerial, de la Memoria de Verificación correspondiente, de la Convocatoria de Oposiciones, de los mensajes enviados por los alumnos del Master al foro abierto para la comunicación sobre problemas y preguntas por el Ministerio (Bolonia en Secundaria, 2010) y otros foros disponibles en Internet; además hemos hecho entrevistas a tres Directores de Departamento, cuatro profesoras de Máster, y hemos participado en la docencia del Máster en el primer año. Pero *el aprendizaje también aquí es situado*. Y debemos aprender de lo que pensamos que debemos hacer y no hemos hecho. Entendemos que es hora de poner en marcha, y de aprender sobre las acciones. Y de mejorar las prácticas y las ideas. Finalmente, apuntaremos *algunas ideas para el futuro*, teniendo en cuenta que hablar seriamente de la formación del profesor es pensar en el *continuum de formación*, y en los diferentes tipos de oferta formativa, de escenarios y de apoyo que necesitan los profesores para aprender en cada etapa de su desarrollo profesional.

1. Formamos para nuevos escenarios educativos. Una mirada rápida a la situación actual de la Secundaria, nos apremia.

En los últimos 20 años (40 en Norteamérica), el trabajo de la enseñanza ha cambiado dramáticamente: población diversa, integración de discapacitados, inmigración, la tasa de natalidad, las políticas de mejora de la educación para un amplio rango de estudiantes, especialmente las familias de bajos ingresos, y los de lengua extranjera. Y se exige a los profesores que enseñen a todos y además que tengan éxito. Además vamos teniendo conciencia de que hay otras necesidades educativas a las que no atendemos, y desde luego en el mejor de los casos no suficientemente, como las de los bien

dotados (Estebaranz, Mingorance y Gallego, 2005) o, en la consideración de algunos, “superdotados”.

Algunos datos derivados de los últimos informes sobre evaluación de los sistemas educativos, nos hacen recapacitar en la necesidad de repensar la formación y la profesionalización de los profesores.

a) *La situación de la secundaria.* A fecha de 31 de enero de 2011 España tiene un 31% de abandono de la Secundaria (de 16 a 24 años), que en el grupo de inmigrantes llega a suponer el 45%. La magnitud del problema tiene relación, sin duda, con el dato de un 40% de los jóvenes que está sin trabajo, aunque no sólo. El doble de la media Europa.

El informe McKinsey de 2007, al analizar los datos de PISA (Programme for International Student Assessment) y otros informes con los datos de los diferentes países, se pregunta *por qué desde la evaluación de 2003, unos sistemas mejoran y otros no*. Y la respuesta es contundente: “La mejora de la calidad de la educación depende de la mejora de la calidad de los profesores”. Y lo justifica en el hecho de que otras medidas adoptadas como el incremento del gasto en educación, la reducción de la ratio, o el aumento del tiempo de educación obligatoria, no parece que lleven aparejada una mejora significativa del sistema. De hecho, tenemos el ejemplo de Finlandia, donde los niños empiezan más tarde la escolaridad obligatoria, a los 7 años, el horario es de 4 o 5 h. los dos primeros años, y sus resultados son mejores (Enqvist, 2010).

b) *El efecto de la calidad del profesor.* “La calidad de un sistema de enseñanza descansa sobre la calidad de sus profesores”. Es una idea que se repite en los textos sobre calidad de enseñanza y formación del profesorado. Pero hay datos que la avalan; por ejemplo, en Norteamérica, el estudio piloto del NAEP (National Assessment Educational Progress) (2003), concluía que entre los profesores de alto desempeño (high-performing) y los de bajo desempeño (low-performing) los niños de 14 años tienen una diferencia de porcentaje en las puntuaciones de 53 %: Se hallan entre el percentil 90 y el 37.

c) *Pero no todo se debe a la Secundaria: El impacto del fracaso escolar es acumulativo: El 90% de los que fracasan en primaria fracasan en secundaria*, según indicaban los datos del Reino Unido de 2003.

En el Informe McKinsey de 2007 se ve que todos los sistemas educativos han mejorado. Pero solo se analiza a los mejores, a los 20 que más han mejorado. Entonces la pregunta de los líderes educativos y los políticos es: *¿Cómo se convierte un sistema educativo de bajo desempeño en uno bueno? ¿Y cómo un buen sistema educativo se convierte en excelente?* (Mourshed, Chijioke y Barber, 2010). Algunas respuestas son claras y de ellas podemos aprender (cito textualmente):

1) *Un buen sistema necesita estabilidad, no vaivenes políticos.*

2) Los sistemas que han mejorado han empezado por estabilizar y reducir la desigualdad entre aulas y escuelas. Después, según van llegando los progresos, *"la máquina de mejora se desplaza a las prácticas de enseñanza*. Esto, por su propia naturaleza, tiene mucho menos que ver con las decisiones centralizadas y se lleva a cabo *principalmente por los profesores* y las escuelas: se trata de convertir las escuelas en organizaciones de aprendizaje" que se convierten en el foco y sede donde la comunidad aprende. Sin aprendizaje de la comunidad social tendremos más dificultades para mejorar una educación, que nunca es solo tarea de la escuela (Mingorance y Estebanz, 2009). Ahora bien, *mejorar los resultados supone poner el foco en la calidad de los profesores*. Y ello se apoya en la mejora de su formación.

2. Mirando hacia adentro: Aprender de la historia de la regulación de la formación.

La historia de la Formación del Profesorado de Secundaria en España es una necesidad de respuesta adecuada pendiente aún, mirando las prácticas reales tanto de enseñanza como de formación, condicionadas por las políticas.

Si repasamos *algunos hitos* legislativos podemos llegar a dos conclusiones:

a) Primero exigimos, después formamos

Si bien la Ley de Bases para la Reforma de la Enseñanza Media de 1938 regulaba el acceso a la docencia de los profesores de este nivel, es en la Ley de 26 de febrero de 1953, en su artículo 14, donde se hace referencia a *la aptitud pedagógica, que junto con la científica, era condición indispensable para ingresar en el profesorado oficial*, formado por los candidatos que han demostrado su capacidad en las pruebas académicas reglamentarias de suficiencia, selección y formación. Es llamativo que se distinga entre profesorado oficial, al que parece que se le exige aptitud para acceder por oposición, y no oficial. Aunque en realidad se trata meramente de una literatura de la época. Buenas intenciones, pero muy vagas y una formación muy imprecisa, carente de modelo formativo. Según el trabajo de Natividad Araque (2008) el Ministerio de Educación Nacional se responsabilizaba de cuidar el nivel científico y pedagógico del profesorado de Enseñanza Media, estimulando la mejora de los métodos y promoviendo, con las colaboraciones debidas, cursos de formación y de perfeccionamiento profesional, y vigilando las pruebas de suficiencia, selección y preparación. ¿En qué consistía la formación? Sí sabemos lo que exigía: Pruebas teóricas de la materia de enseñanza, y de pedagogía, y pruebas prácticas para demostrar "las dotes pedagógicas". Evidentemente carecíamos de un cuerpo de conocimiento científico sobre la enseñanza que pudiera servir para orientar y realizar la formación.

El Decreto 1030/1960 dará más importancia a la capacitación que requiere práctica, y pone como una de las condiciones para presentarse a oposición a cátedra, haber realizado trabajos en el Consejo Superior de Investigaciones Científicas durante dos años, *o bien haber practicado legalmente la enseñanza en cualquier disciplina, con aptitud pedagógica probada, durante dieciséis meses* en periodo lectivo, en cualquier centro de enseñanza media. Está claro que exigen experiencia de trabajo, pero no necesariamente trabajo específico de enseñanza.

En 1963 se ha ampliado la Enseñanza Media y se necesitan más profesores, entonces se promulga un nuevo Decreto que reconocía validez para el ingreso en las plazas de profesores oficiales al *Certificado de Aptitud Pedagógica*, si a él se añadían siete meses de prácticas, entre otras exigencias. Se rebajan, así, las prácticas.

El Decreto 765/1965 establece como novedad la necesidad de poseer el *Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP)*, expedido por la Escuela de Formación del Profesorado de Enseñanza Media o haber realizado las prácticas que lo sustituían. En cuyo caso se podían aceptar tipos de prácticas diferentes: 14 meses en Centros de Enseñanza Media, o siete más doce en el CSIC, o 24 en el CSIC o en algún centro extranjero.

La LGE de 1970 acepta el CAP y lo encarga a los ICES, cuya casi única función era la formación del Profesorado de Secundaria. El Plan de 1971 se organiza en torno a 300 hs. de formación pedagógica en un curso intensivo. Con diferencias entre los planes de las Universidades. Porque se organizaba en dos ciclos: teórico y práctico, en algunas las prácticas tenían una duración de 100 horas, en otras de 150 y en otras hasta de 200. Además fueron sufriendo cambios a lo largo de los muchos años que estuvo vigente, y se pusieron en práctica diversas experiencias en algunas universidades (Murcia, Santiago, Extremadura...), dependiendo de quién desempeñara la dirección del ICE, incluida la formación semipresencial (que llamaron "CAP virtual") compuesta por módulos teóricos para realización on-line y prácticos, a realizar en los Institutos de Enseñanza Media.

En 1982 con Maravall se hace crítica a los ICE y al CAP. Tanto al plan (un añadido a la formación científica que conducía a la Licenciatura), como a los profesores contratados con pocas garantías de capacidad pedagógico-didáctica). Se crean los CEPs para formar profesores, pero referidos a la formación continua o en servicio. Y para la formación inicial se perpetúa el CAP (la LODE 1985 se preocupó de los temas organizativos de la escuela participativa) mientras se organiza el *curso de cualificación pedagógica (CCP)* que prevé la LOGSE.

Así llegamos a la *LOGSE en 1990*, que establece como requisito para ser profesor en la enseñanza oficial y no oficial ser Doctor, Licenciado, Ingeniero o Arquitecto y un *Título profesional de Especialización Didáctica* (art. 24.2). Para Formación Profesional (Maestros de Taller), se exige ser

Diplomado, Ingeniero técnico o arquitecto Técnico; no se exige explícitamente el curso de cualificación pedagógica. Y ello ha tenido su influencia en el Plan actual, planteando su situación específica: Cuando se pone en marcha el MAES, en el año 2009, no había nada previsto para estos profesores. Ellos no necesitaban Máster para presentarse a Oposiciones. Ello refuerza la idea de la estrecha relación entre formación y acceso a puestos de trabajo oficiales. Un modelo que se va repitiendo desde 1953, como hemos visto.

Hubo algunas experiencias como el curso de FIPS (Formación Inicial del Profesorado de Secundaria) que no fue más allá de un curso. Lo implantó la UAM. Málaga también proponía para el curso 1995-96 un Plan experimental, mientras aparecía el Real Decreto en el que se pretendía implantar la formación para el curso 1996-97, según Esteve Zarazaga. Fue un Proyecto de Real Decreto, que publicó Escuela Española en 1995, que desarrollaba la formación del Profesorado de Secundaria, prevista en el Real Decreto 1692/1995 que exigía a estos profesores, de acuerdo con la LOGSE, estar en posesión de **un título profesional de especialización didáctica**, obtenido *mediante la realización de un Curso de Cualificación Pedagógica (CCP)*. Proponía al menos un año de formación y la inclusión de prácticas docentes. En cuanto a la formación continua, sí se prevé en la LOGSE la formación Permanente del profesorado en diversas formas: Seminarios Permanentes, Proyectos de Innovación, Formación en Centros, y cursos de los Centros de Profesorado. Y de hecho existió.

Este *Título de Especialización Didáctica*, no llegó a implantarse, según algunos por los vaivenes de la política, y ciertamente las fechas indican que hubo influencia del cambio político en la falta de implantación del nuevo plan (González Sanmamed, 2009). Pero no pueden olvidarse las discusiones sin término entre distintas instituciones responsables de la Formación cuando se propone vincular la formación del Profesorado a los Planes de Estudio de las Licenciaturas. De hecho, se retoma el problema de la Formación de los profesores de Secundaria al aprobarse la LOCE (2002). Hay debates interesados, más allá del verdadero interés formativo, entre Facultades de Educación o de Profesorado (según Universidades), ICEs que pretenden conservar su poder, y las otras Facultades que empezaron a pensar en cuál debería ser su aportación, y su pérdida de créditos, dado que al establecerse **itinerarios** distintos entre los estudiantes en función de su futuro profesional, aquellos créditos que cursaran como formación didáctica, reducirían la carga docente de los Departamentos; e incluso dentro de las Facultades de Educación hubo sus luchas, porque se traba claramente de un título de especialización didáctica, y otras áreas y departamentos pensaron que deberían tener su presencia. El nuevo plan de formación, que pretendía integrar la formación inicial científica y pedagógica teórico-práctica, y evaluar los Planes de Estudio cada 5 años, se aprobó por Real Decreto 118/2004 en febrero; pero en marzo hay un nuevo cambio de Gobierno, que deja sin efectos la nueva regulación. Así continúan vigentes el CAP y los ICEs, donde no se han suprimido ya.

Por otra parte, queda separada la formación inicial de la continua, al distribuir la Formación entre instituciones: Facultad, Centros de Profesorado.

b) En toda esta trayectoria se revela una *gran dificultad para aprender* de la experiencia (44 años de regulaciones administrativas) y tomar decisiones políticas acordes con el conocimiento disponible.

3. Por fin tenemos un Título y un Plan (2007/2009): Luces y sombras

El CAP, tan denostado durante años, y con sus variantes, según Universidades, ha durado desde 1965 hasta 2009. La ORDEN ECI/3858/2007, establece “los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas”.

Se trata de un Título Profesional. El mismo en todo el Estado español, pero con variantes debidas a la Autonomía de la Universidades. Un Plan justificado en el contexto de las directrices de la Unión Europea para la educación del Siglo XXI; de la necesidad de Formación de los Profesores de Secundaria, de las experiencias en diferentes universidades, y que tiene en cuenta también el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional. Para poder coordinar un Plan se crea la *Comisión Delegada de las Universidades* (de la Comunidad Autónoma, al menos así fue en Andalucía). El Gobierno Autónomo tomó su parte de responsabilidad en la implantación del Plan. Se trataba de unificar criterios.

¿Cuál es el modelo de formación?

Si analizamos el texto, podemos reconocer algunos *principios de formación* en los que se basa, aceptados por diversos teóricos de la formación del Profesorado (Edwards, 1995; Huber, 1997; Korthagen y Kessels, 2001; Laursen, 2007; Feinman-Nemser, 2008; Marcelo, 2009):

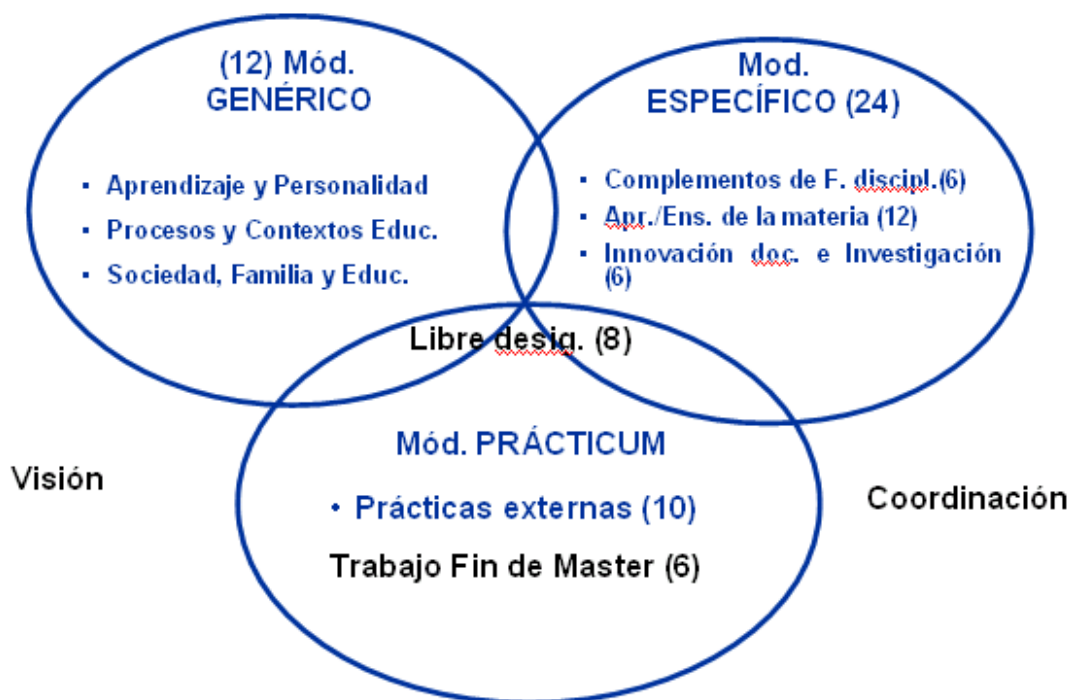
a) Integrar la teoría y la práctica pedagógica en los programas de formación.

b) Aprender a enseñar de forma coherente con los principios de una enseñanza orientada hacia los procesos de aprendizaje de sus estudiantes que deberán poner en práctica.

c) Debe ser una formación individualizada y grupal. Porque se entiende que el *aprendizaje situado* es personal, pero es mediado social y culturalmente.

d) Una formación orientada a la adquisición de competencias profesionales (McDiarmid y Clevenger-Bright, 2008).

Los *contenidos* se organizan en 60 créditos europeos de la forma que especifica la figura siguiente:



Es un Plan detallado en Competencias generales y específicas de los módulos formativos; descripción minuciosa del contenido de los mismos; Organización del tiempo: Porcentaje para cada tipo de actividades formativas, etc. Dada la crítica constante que se había hecho a la falta de coordinación del plan de formación en el CAP, se crea además, dentro de cada Universidad, una *Comisión Académica* cuya función es la Coordinación de la formación.

Y con el fin de facilitar la construcción de una visión conjunta del sentido de la formación, hay guías detalladas para orientar los contenidos, las prácticas, el trabajo de fin de Máster que deberá orientar el tutor académico, sobre alguno de los grandes temas de preocupación en la sociedad y la educación hoy: “La atención a la diversidad; la motivación e intereses del alumnado y su relación con el currículo; los problemas de convivencia en el centro; la implicación de las familias en la educación de sus hijos e hijas; la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza; relación escuela/mercado laboral/empresa; etc.

Pero también aparecen en el análisis algunos **vicios de origen**: Cuando se analiza el texto escrito parece bastante coherente, dentro de un modelo formativo que no rompe con la concepción de la Formación inicial del Profesorado de Secundaria existente durante años. No se integran la formación científica y la pedagógico-didáctica, sino que se organiza como un curso de Postgrado, que pretende formar en competencias profesionales específicas en un año, cuando la formación científica especializada en una materia dura 4 años, que se realiza en las Facultades correspondientes, y es la misma formación para todos los alumnos que cursan la misma titulación, sea cual sea su orientación profesional. Una formación “profesionalizadora” que se *organiza al margen de la Facultad de Educación o de Formación del Profesorado*, aunque se le dé una parte de responsabilidad en ella.

Hemos visto que la planificación del curso es detallada. Escribir es necesario, pero implementar es problemático, sobre todo cuando el principio es: *Se aprueban todas las titulaciones: 16 Masters de 5 Áreas de Conocimiento, pero con coste cero.* Y ello en todas las Universidades, sin tener en cuenta la posible especialización y capacidad de cada Universidad. Además, hay que observar que la Orden ha previsto requisitos para que los estudiantes puedan acceder al Máster de Secundaria, como formación profesionalizadora, en ningún momento se habla de selección, pero no establece requisitos para los profesores del Máster.

El Máster de Formación del Profesorado en Educación Secundaria se organiza de forma legislativa, de arriba-abajo. Pero la implementación del Plan se hace de **forma apresurada** dentro de la Universidad. Y ello se relaciona con el sistema de selección del Profesorado: Pongamos como ejemplo los hechos en la Comunidad Andaluza, ya que forzosamente el análisis debe referirse a la realidad, y por la premura del tiempo, como estudio de casos. En el año 2010 se celebran Oposiciones de Secundaria (ORDEN de 25 de marzo de 2010, de la CEJA) y los candidatos deben estar en posesión del Título oficial de Máster (o bien del Título Profesional de Especialización Didáctica, del Certificado de Cualificación Pedagógica o del Certificado de Aptitud Pedagógica) al presentar la solicitud para participar en el examen. El curso empieza en octubre, y en junio son las Oposiciones. La inscripción debe hacerse antes del 20 de abril... Después de años de propuestas y discusiones, sin tomar una decisión, de pronto se necesita formar profesores competentes. Y se hace a toda prisa. Lo que reduce la competencia docente al conocimiento de la materia, y probablemente a un barniz de términos y de reflexiones pedagógicas inconexas, sobre-cargadas y solapadas muchas veces. Por los distintos intereses al hacer un plan de formación, y *el poder de cada grupo* al conseguir entrar en la formación de Profesores. Además, hasta mitad de octubre, no son nombrados los profesores del Máster. Cada Departamento designa a los profesores con criterios diferentes, uno de los más utilizados es la carga docente que cada profesor tiene en el Plan de Organización (POD). No eligieron, docencia, no pudieron construir un programa coordinado, y no se reconoció a efectos retributivos. Y ciertamente pensamos *en la profesionalidad del docente*, pero ni siquiera en la misma Institución responsable de la Formación se ha considerado la actividad formativa del profesorado como actividad profesional. Sin embargo, reconocemos que en el segundo año, ya se han corregido algunos aspectos: El Máster entra en los Planes de Organización Docente de los Departamentos, lo que supone que los profesores pueden elegir la formación del profesorado de Secundaria como materia.

Una cuestión de cultura

En nuestro país funciona el eslogan, que no principio formativo, “café para todos”. Con lo cual se da el caso de que para formar profesores de matemáticas, pongamos por caso, se distribuya la docencia de la siguiente manera: **Módulo Genérico:** 12 créditos, tres materias, impartidas, de forma

independiente, por profesores de cuatro Departamentos: Teoría de la Educación, Psicología Evolutiva, Didáctica General y Sociología. **Módulo específico:** Tres materias: 1) *Complementos de formación disciplinar*. Los especialistas de una materia: Matemáticas: quizá más de uno: Álgebra, Cálculo...; 2) *Enseñanza-aprendizaje de la materia*, dividido a partes iguales entre los profesores de Educación, de *Didáctica de la materia*, y los de la especialidad de Matemáticas; 3) *Innovación docente e Investigación* en la enseñanza de la materia, que se distribuye de igual forma, dividido a partes iguales entre ambos grupos. **Prácticas y trabajo final de Máster:** distribuidas por número entre los profesores que aceptan supervisar o tutorizar prácticas (incluso sin atender a su especialidad didáctica, por ejemplo para la enseñanza de las matemáticas). De esta forma se desvirtúa el sentido que se le da a este módulo en la Memoria de verificación: “vertebrar la teoría y la transferencia de la misma a la realidad del aula/centro, que muestra el resultado y el impacto en el aprendizaje del profesorado para responder a la realidad cambiante docente, ofreciendo también datos para la innovación”.

Otras especialidades son más problemáticas. Por ejemplo, Biología y Geología. Los profesores han mostrado su descontento porque: “cómo van a enseñar toda la Geología a biólogos” (y al contrario), y quizá a otros Licenciados, dado que se reconoce la posibilidad de acceso directo al Máster con determinadas titulaciones, unas con preferencia alta, otras con preferencia media, y otros candidatos podrán acceder mediante una prueba específica de acceso, mediante solicitud a la Comisión Académica.

Lo cierto es que si teóricamente se ha pensado la formación inicial con una cierta lógica, en la práctica organizativa se ha desvirtuado el plan. ¿Cuál es el modelo? Se piensa en los futuros profesores y las competencias que deben adquirir? o la Universidad (los Departamentos) ha aprovechado en estos momentos de cambio la oportunidad de ampliar la carga docente? La organización de los contenidos de la formación sigue siendo, en palabras de Goodson (1990), el resultado de “coaliciones en acción”, de forma que los apoyos, e incluso votos mutuos entre grupos diferentes, logran lo que la razón nunca hubiera pensado.

Se ve la necesidad de que las **Facultades de Ciencias de la Educación, o de Profesorado**, formen al Profesorado, pero aún no hemos llegado a lograrlo en la práctica. Algunas Universidades han nombrado un coordinador, con cargo de Director General del Master, que puede ser de la Facultad de Educación pero sin especialización en Formación del Profesorado de Secundaria, que nombra como Secretario, prácticamente responsable de la organización, al antiguo coordinador del CAP, profesor de Enseñanza Secundaria, no perteneciente a la Facultad de Ciencias de la Educación, con muchos años de experiencia en el CAP, con un conocimiento no demostrado de lo que debe ser la nueva formación. El escenario ejemplifica el modelo.

La verdad es que las Facultades de Educación son las menos prestigiosas en el campus universitario, aquí como en otros países (Robinson, 2008). Y eso es un handicap a la hora de *tener voz y poder para planificar* y

para implementar la formación, con el fin de promover una educación de alta calidad, en la que el mejor instrumento es el profesor altamente cualificado. Y una cuestión importante es *la coherencia del programa de formación*, o la común concepción del programa en conjunto, que es preciso construirla, y no se logra sólo porque se nombre una Comisión Académica con esta función.

Otro problema son las *Prácticas*. Teóricamente consideramos que tienen un gran valor formativo, siempre que los formadores sean competentes para ejercer su función y que los *centros de prácticas sean los idóneos para aprender buenas prácticas*. Hay experiencias diferentes porque la administración ofrece los Centros de Prácticas, y no es el coordinador de Prácticas de la Facultad quien puede seleccionar los Centros.

¿Quiénes son los *tutores académicos*? Aquellos profesores que voluntariamente se ofrezcan, de las distintas Facultades. Y algunos, por ejemplo los de Educación, pueden tutorizar alumnos de prácticas de cualquier especialidad, según las necesidades. *Sin reconocimiento en Plan docente* en los dos primeros años. Ya en el segundo curso de implantación, los Departamentos tienen un estímulo: en función del número de créditos de prácticas que se asuman este año, se les reconocerá aumento de carga docente para el próximo curso (2011-2012). Y aunque teóricamente los tutores de prácticas deben ser expertos con capacidad de aprender y tener trayectoria en innovación didáctica e investigación sobre la enseñanza, no es un requisito que se haya cumplido.

Así la situación, el coste se ha elevado para los alumnos del Máster, pero los alumnos sienten que continúa el CAP. Si bien, la valoración de los estudiantes del caso que estudiamos en lo relativo a lo que ha sido una mera iniciación al conocimiento de contextos, principios y estrategias didácticas, ha sido muy positivo, porque entienden que necesitan esta formación en temas propios de la educación secundaria. Pero piensan que sigue siendo un CAP (lo llaman Máster CAP, por la similitud auditiva con el término MásterCar, más conocido y más usado de forma cotidiana y en relación con cuestiones bancarias).

Y otro problema es que se ha pensado la *formación del profesorado en Competencias, pero reducido a un año* (los demás Máster se hacen en dos), que no deja tiempo de implicación en las actividades formativas. Además, si se han convocado Oposiciones el interés personal de los futuros profesores es obtener el Título para presentarse a Oposiciones. Ahora bien, el Máster no tiene ese objetivo, luego “deben asistir al Máster por la mañana y por la tarde a una Academia que les prepara los temas”. Evidentemente, es una cuestión cultural, que necesita cambio en las concepciones. Pero plantea muchos problemas, y quizá el primero sea el sistema por el que se están formando, y lo que están aprendiendo en la práctica sobre aprendizaje y sobre enseñanza.

Llevamos casi 30 años de insatisfacción y sin cambiar a fondo la formación. Por eso es preciso replantear el modelo (Buendía y otros, 2011)

4. Mirando al futuro y alrededor: ¿Cómo mejorar la Formación?

Los profesores siempre están en el corazón de la mejora.

Un plan de formación necesita partir del análisis del contexto y de los inputs, y establecer las líneas de actuación formativa adecuadas para lograr los resultados requeridos. En nuestro sistema educativo se presta poca atención a los inputs, y a los contextos de formación, como hemos visto en el análisis anterior. Por eso vamos a pensar en los candidatos a la formación y en la necesidad de selección del profesorado de Secundaria y de sus formadores.

4.1 La selección

El Informe Kinsey de 2010-2011, en su referencia a España, que se ve como un sistema que avanza poco, apunta algunas implicaciones para que un sistema pueda pasar de bueno a muy bueno, una de las cuales es la **selección que asegure la llegada a la docencia de los mejores profesionales posibles**. Captar a los mejores estudiantes para la formación del Profesorado es una tarea que aún no hemos emprendido. En concreto, *en la Memoria de Verificación del Máster* este tema se plantea de forma imprecisa: “es previsible que quienes accedan estén motivados para la enseñanza, o desarrollen la motivación durante la formación”. En el fondo se reconoce la necesidad de vocación profesional, pero no se menciona la capacidad intelectual, que se les supone, dado que ya son Licenciados, o Graduados Universitarios, o incluso Doctores.

Es un tema que va apareciendo en la literatura especializada actual con cierta insistencia. Johnson y Kardos (2008) dedican su revisión sobre el profesorado futuro al acceso y permanencia de los profesores en la enseñanza, sobre todo en secundaria. Y reconocen que las motivaciones son diversas. Nosotros coincidimos en algunas características: Los candidatos a profesores *son diversos*. Hay candidatos que tienen una orientación muy clara hacia la enseñanza. Pero no es la mejor perspectiva la de quienes *llegan a la educación por defecto*, por verla como una salida con más oportunidades de encontrar trabajo que otras profesiones en principio más atractivas. Hay investigación que demuestra cómo su experiencia como adolescentes, influye en su motivación; saben que no se valora la educación, que es una profesión muy criticada socialmente, y lo peor, que no se disfruta en aulas donde hay un grupo de alumnos que no tienen interés, que molestan e incluso impiden el aprendizaje o el avance de los demás. O llegan a la enseñanza después de haber encontrado cerradas las puertas a otras profesiones. Los despachos de abogados, arquitectos,... ingenieros, ofrecen ambientes de trabajo más confortables y más apetecibles, también económicamente.

Es preciso tomar en cuenta que una solución al problema de los profesores está en la selección, y esto exige medidas antes de la formación pero también políticas que apoyen atraer a los estudiantes más capaces a la profesión de educadores incentivándoles con una *carrera atractiva*. Ello debería

encontrar un contexto adecuado en la *Estrategia Universidad 2015* (MCI, 2011) que se planteaba como “una invitación a todos los grupos o personas comprometidos por el futuro de la universidad española como institución de educación superior, a compartir análisis, visiones, perspectivas y oportunidades; y a sugerir soluciones para sus debilidades y amenazas del nuevo modelo social y económico”. De hecho, hay experiencias ya en marcha relativas a otros campos profesionales como la desarrollada ya durante dos convocatorias por los **Campus científicos de verano universitarios**, con el fin de potenciar el interés por la ciencia y la tecnología en los estudiantes de 4º de ESO y de Bachillerato. En el fondo un proceso de orientación selectiva de los mejores estudiantes de Secundaria para que accedan a la formación científica y técnica adecuada. Se selecciona a los alumnos que voluntariamente desean participar a partir de una media de notable. Después la nota de corte para el acceso a cada carrera culmina el proceso de selección. Hay un aspecto importante en estos proyectos que es el asesoramiento/recomendación de los alumnos que deben participar por sus profesores de Secundaria, y la colaboración de algunos de estos profesores con los profesores universitarios responsables del proyecto en el desarrollo del mismo. ¿Por qué no se piensa en un sistema similar para la selección de candidatos a la formación de profesores? ¿No se da suficiente valor a la profesión de educador? ¿No se valora socialmente y administrativamente suficientemente la educación? ¿Se supone que cualquier persona puede ser buen profesor? Lo cierto es que la formación del profesorado de educación secundaria no es una carrera universitaria con titulación propia. Sólo se entiende como complemento de la formación científica, y posterior a ella, sin distinguir entre el profesorado de ESO y de Bachillerato, lo que en otros sistemas europeos sí está organizado de forma diferenciada (Vega Gil, 2003). A nuestro juicio es una carencia grave en este marco de proliferación de titulaciones de Grado de toda índole, cuya diferencia de otras del mismo ramo a veces es difícil establecer, pero cuyas propuestas de creación han encontrado cauces en los ámbitos de poder correspondientes.

Queremos insistir en este problema de la selección, apoyándonos en el Informe TALIS (2007/2008) en una de cuyas conclusiones se afirma: “*Una mala decisión en la selección de candidatos puede acarrear 40 años de mala enseñanza*”, y en consecuencia una pérdida de tiempo y de eficacia del sistema educativo. Por eso los sistemas que tienen incorporado un proceso de selección de profesores, reconocen algunas *características que debe tener todo profesor*. Alto nivel de desarrollo cognitivo; capacidad de establecer relaciones interpersonales; capacidad de comunicación; voluntad de aprender y motivación para enseñar.

Revisando las *formas de selección* utilizados en diferentes países, se pueden reconocer dos modelos: Uno que efectúa la selección antes de entrar a la formación de profesores, y otro que le permite llegar a la formación, pero no a la profesión si no muestra la competencia.

1) Si nos referimos como ejemplo el *sistema de Finlandia*, que es una referencia de éxito a partir de las evaluaciones de PISA, **la selección** de candidatos para el acceso a la Formación de Profesores, que en el caso de la escuela media se realiza en las Facultades de Educación de forma integrada, se realiza de la siguiente manera:

a) *Test de fortalezas intrínsecas*: 300 cuestiones de elección múltiple: de literatura, lengua, matemáticas, solución de problemas (contenido del currículum de secundaria media y superior (2007), y que constituye la prueba nacional.

b) *Ya en la Universidad*:

- *Test de destrezas académicas*: Habilidades de procesamiento de la información; pensamiento crítico, síntesis de información (los seleccionados deben estar por encima del 20% de su cohorte)

- *Prueba sobre idoneidad para la enseñanza I*: Entrevista sobre cuestiones personales. Inteligencia emocional: motivación para aprender y enseñar; comunicación, etc.

- *Prueba sobre idoneidad para la enseñanza II*: Habilidades interpersonales, actividades de grupo, demostraciones de enseñanza.

c) Superadas estas pruebas se *recluta al profesor* para una escuela determinada.

2) España también tiene su sistema de selección para el Profesorado oficial, *una vez formado*, dado que no hay una relación entre el número de personas que pueden acceder a la formación y obtener la titulación de profesores y el número de profesionales que son necesarios. Es una profesión necesaria y se puede llegar a ella a través de *Oposiciones*, a las que un candidato puede presentarse en diversas ocasiones. Consideramos que seguramente es el mejor sistema para la igualdad de oportunidades. Si bien ese es un valor, tiene también sus contras. En primer lugar porque es un sistema separado de la formación, y con el que se pueden apreciar sólo algunos aspectos de la competencia. En segundo lugar, precisamente por la diferencia entre demanda y oferta de plazas, y el porcentaje destinado a interinos. Combinando ambos datos nos encontramos con que personas que han tenido una puntuación en los ejercicios incluso de sobresaliente, se quedan sin plaza, y minados fuertemente en su motivación. El hecho de que profesores interinos con menos puntuación puedan obtener plaza en una convocatoria posterior puede considerarse como una forma de tener en cuenta la práctica de la enseñanza y por lo tanto la formación adquirida a través de la experiencia didáctica en los centros de enseñanza. Lo cual podría aceptarse siempre que esa práctica no sólo fuera certificada sino también evaluada de forma adecuada.

4.2 Formación inicial de profesionales competentes.

Conseguir mejorar la educación requiere repensar la formación de los profesores y establecer un sistema político, teórico y práctico adecuado. ¿Qué nos dice en este sentido el análisis de los 20 países cuyos sistemas han mejorado más del Informe Kinsey (2010-2011)?

1) Para pasar de bueno a muy bueno los países "se centran en *asegurar que la enseñanza y la dirección escolar son consideradas profesiones de pleno derecho*"; Y esto requiere una formación adecuada...

3) "La inmensa mayoría de las intervenciones hechas para mejorar el sistema, en la muestra analizada, se han realizado sobre procesos; y, dentro de este ámbito, [...] se dedican más a mejorar *cómo se enseña* que a cambiar los contenidos que se ofrecen.

Es decir, la formación didáctica, inicial y continua, se sitúa en el foco de los esfuerzos de los sistemas de más calidad, junto con la autonomía organizativa.

4.2.1 Repensar la formación para aprender a enseñar (Robinson, 2008)

Es preciso orientar la formación hacia la profesionalización de los profesores. Y ello supone una valoración más importante de la enseñanza como profesión a nivel social y político, y también empoderar a los profesores y a los centros. *Empoderar al profesor es formarlo en competencias profesionales*, entendiéndolas como el dominio de un conjunto de saberes, capacidades, actitudes y habilidades para realizar con efectividad ciertas acciones y desempeñar funciones que pertenecen a un determinado campo profesional; ser competente significa tener y demostrar la capacidad de hacer un trabajo "decente". Integra la competencia científica y técnica, y la responsabilidad ética. Pero hace falta una aproximación específica a los niveles de secundaria, donde, esencial y existencialmente, es preciso construir la *identidad profesional*, en el contexto de la realidad social y de las instituciones educativas. Diremos con Feinman-Nemser (2008, 698) que ello supone *aprender a pensar como un profesor, aprender a conocer como un profesor, aprender a sentir como (y a sentirse bien) como un profesor, y aprender a actuar como un profesor*.

Por ello, hace falta integrar algunos *principios formativos*, porque una diferencia del contexto de enseñanza exige un cambio de comprensión de la enseñanza que al fin es un cambio cultural, y ello exige "*desmantelar dicotomías*" (Grossman, 2008):

a) La dicotomía mayor según el análisis de Grossman está en la pregunta que hacen algunos formadores *¿debemos enseñar a los profesores para la justicia social o para que enseñen el conocimiento de sus materias?* Son dos posiciones enfrentadas. Los investigadores multiculturales rara vez

atienden a cuestiones de aprendizaje de las materias; y los que se preocupan de esta cuestión no lo hacen sobre aspectos de raza, lengua y clase social, y género. Lo cual es poco útil y peligroso. Por eso, la autora, propone un modelo de formación (capacitación) que acabe con la dicotomía y cita ejemplos de matemáticas en Norteamérica y en México (donde la formación de los profesores de secundaria se realiza en las Facultades de Ciencias de la Educación o de Pedagogía) que lo logran: enseñar la materia y enseñar para la justicia social de forma interdependiente.

Estamos de acuerdo en que no se puede concebir una justicia social sin lograr que todos los alumnos adquieran el conocimiento de las materias. Sus ejemplos son muy expresivos: “es como reconocer el derecho de voto, pero no proporcionar papeletas para que puedan votar”. Se pierde la sustancia de la educación y de la justicia. “Sin el nivel de conocimiento adecuado los estudiantes quedan empobrecidos como lectores, escritores y pensadores”, pero además, afirma rotundamente: *el álgebra es un derecho civil. Reducir la desigualdad supone cubrir la ambición de saber matemáticas, ciencias, historia y literatura, entre otras áreas* (Grossman, 2008, 244). Es decir, para construir la identidad profesional hay que poner el foco de las prácticas en el currículum, y ello exige preparar a los profesores para enseñar a todos los estudiantes, y para conocer los recursos lingüísticos y culturales de sus estudiantes, pero también para saber cómo usar tal conocimiento para ayudar al desarrollo de las destrezas intelectuales y a lograr éxito académico.

Enseñar una materia requiere conocimiento profesional, destreza, arte, juicio profesional y habilidad para usar *recursos curriculares*, para adaptar los materiales, y para poder usar bien los materiales curriculares que cada vez se envían o están disponibles para las escuelas. No usarlos por no estar preparados es una irresponsabilidad. Por ejemplo, no proponer actividades de lectura más sofisticadas para algunos alumnos, tales como interpretación de textos, escritura y análisis, por poner el foco solamente en las destrezas básicas supone perpetuar la desigualdad. Ahora bien, no es un problema sólo de la enseñanza secundaria. Si la desigualdad existe al comenzar a leer, por ejemplo, persiste en la primaria y en la secundaria, donde se va necesitando más conocimiento para comprender la lectura.

Por ello, es preciso *desarrollar ambición por lograr objetivos intelectuales ambiciosos*, y aprender formas de estimular estos objetivos en las clases. Aunque se sabe que enseñar a leer bien, a pensar, a trabajar en el laboratorio, etc., es también una cuestión de experiencia. Por ello, la planificación de objetivos se va aprendiendo también a lo largo del desarrollo profesional. Necesitan cursos de fundamentación en educación multicultural, en conocimiento de lo que supone una educación justa, y aprender a desarrollar prácticas que rompan con la desigualdad de la formación intelectualmente desafiante, o pobre. Y darles la oportunidad de pensar lo que ellos quieren llegar a ser.

b) *¿Aprender sobre enseñanza teóricamente o aprender sobre enseñanza enseñando?* El sistema de fases consecutivas que se mantiene en la formación actual de los profesores de secundaria en nuestro país plantea problemas de integración teoría-práctica, corriendo el riesgo de ignorar la teoría al enseñar y de perder el sentido de la profesión.

Por eso, un principio importante a considerar es: *Aprendizaje y práctica en distintos escenarios y basados en la investigación sobre aprendizaje*, que es el núcleo fundamental de la tarea educativa. Sharon Robinson (2008) en su capítulo sobre “Escenarios para la formación de profesores” así como Darling-Hammond (2008) y también Zeichner (2008) defienden la necesidad de conjugar escenarios y roles en la formación, no cada programa, cada rol y cada acción independientes. La formación inicial debe procurar diferentes escenarios para diversos tipos de conocimientos y diferentes materiales, propósitos, y estrategias diferentes. Además *tiempo adecuado* para el programa, relacionar los contextos con la naturaleza del conocimiento que está siendo enseñado, y es importante la naturaleza del candidato a supervisor, coaching pedagógico, y acceso a una amplia experiencia en el practicum.

Deben ser programas que proporcionan *capacidad de análisis y fuerte preparación académica, a la vez que apoyo con la experiencia intensiva de clases*. Por que hay que tener en cuenta la *naturaleza social de la cognición*: el conocimiento y lo que debe ser conocido son productos de las interacciones entre grupos, o el resultado de las ‘comunidades de discurso’; y el aprendizaje es un proceso mediado socialmente. Luego, los programas deben contar, o establecer estas ‘comunidades de discurso’ en las que se pueda construir el conocimiento compartiendo ideas, sugerencias, problemas, y valoraciones prácticas.

La práctica y la reflexión en comunidad son dos componentes fundamentales de la formación, pero en la formación inicial, sobre todo, se plantea el problema de que alguien no puede formar parte de una comunidad de prácticos antes de poseer el lenguaje adecuado para comprenderlo. Que es el mismo problema que se le plantea al profesor de ciencias o de cualquier otra materia con sus alumnos, cuando intenta ser mediador entre la comunidad del aula y la comunidad de científicos de tal o cual campo del saber. Lo que se comunica es un ‘modus operandi’, un modo de producción que presupone formas de percibir y de hablar sobre el mundo. No hay otra forma de adquirir este conocimiento práctico más que a través de la observación y la experiencia de la operación práctica: “¡haz como yo hago!” y “¡sígueme!” son las normas fundamentales de aprendizaje, como hacía notar Roth (1998).

En la mayoría de *las comunidades de práctica, enseñar y aprender son actividades situadas, que requieren observación, diálogo y discusión*. Describe así una trayectoria que va desde lo que es una participación periférica, un mero observador externo, hasta lo que es una participación total como un miembro más; a través de ella aprenden formas específicas de hablar, entender, actuar e interactuar en el mundo. En las comunidades de práctica, la colaboración de los miembros con distintos expertos y diferentes niveles de competencia son

útiles para lograr la formación de grupos ricos por su diferente posesión de conocimiento y pericia. Y además, si se implican juntos en las prácticas, los miembros de estos grupos reciben formación continua. Pero la colaboración en la formación inicial, que da congruencia a la formación desde un enfoque situado y sociocultural, exige la colaboración de las instituciones implicadas en la formación. No es obra de profesores particulares al margen de un contexto de significado. Y modelos tenemos: Edwards (1995) en Lancaster; Korthagen y Kessels (1999) en Utrecht, por ejemplo, son ejemplos teóricos y prácticos viables.

c) Ofrecer contenidos para poder comprender la enseñanza o proporcionar instrumentos conceptuales?

La formación del profesorado como profesional exige preparar seres inteligentes capaces de construir escuelas inteligentes que dan solución a los problemas de la educación, que siempre son contextualizados y compartidos.

Así pues, formar exige proporcionar dos tipos de instrumentos (Robinson, 2008): *Instrumentos conceptuales*, que facilitan el marco para interpretar la práctica, pero no ofrecen soluciones a los dilemas que se presentan en la interacción con los estudiantes; e *instrumentos prácticos*, que son tipos de prácticas, estrategias y relaciones que los profesores pueden poner en acción en sus clases y acomodarlas a las necesidades de los estudiantes. Por ello los formadores de profesores deberán desarrollar programas que integren las dos perspectivas.

El nexo de unión entre el conocimiento que se ofrece y la adquisición de instrumentos conceptuales para analizar las prácticas de enseñanza y poder comprenderlas y mejorarlas es la *reflexión*, entendida según Korthagen y Wubels (1995) como “un proceso mental de estructuración y reestructuración de una experiencia, de un problema, o del conocimiento existente o puntos de vista”; una secuencia encadenada en orden lógico de ideas o eventos; cada fase de la cadena prevé la siguiente. Amobi (2006) se pregunta ¿cómo formar en la reflexión? Y la respuesta coincide con la experiencia que tenemos sobre el papel del portfolio como instrumento para ir construyendo la identidad como estudiante y como profesional, integrando aspiraciones, objetivos, conceptos e instrumentos de análisis y valoración intelectual y afectiva de los procesos en los que se participa como un actor principal. Las tareas de escritura sobre prácticas de clase que se les proponen en pregrado: preguntas, gráficas, análisis de prácticas, reflexiones deliberadas conducentes a proponer otras prácticas, etc., son un medio importante. Por ello tienen que aprender a hacer el portfolio para aprender a reflexionar, y para esto el autor propone una estrategia de formación que abarca tres elementos: modelado, instrucción directa y la retroalimentación. Pero también reconoce que la reflexión es el trabajo más duro.

4.2.2 Planificar *programas que integren esos principios y los contenidos de la formación*, que McDiarmid y Clevenger-Brighth (2008) sintetizan en los siguientes aspectos:

- a) Conocimiento de contenido de las áreas;
- b) Especialización en destrezas de enseñanza: Planificación y definición de las lecciones, organización; gestión de grupos diversos de alumnos; uso de amplio rango de estrategias de enseñanza; estrategias diferenciadas en función de las necesidades individuales; controlar y evaluar el aprendizaje de los alumnos; y trabajar con los padres.
- c) Prácticas que son tanto actitudes como destrezas: “pensar sistemáticamente sobre la práctica y aprender de la experiencia”; “trabajar colaborativamente con otros profesionales sobre el desarrollo curricular y el desarrollo profesional”.
- d) Usar las Tecnologías de la información y de la enseñanza, competencia que ha emergido en la última década, y que está exigiendo grandes inversiones en formación y apoyo.
- e) Quizá se necesiten programas con rutas alternativas. Repensando el rol del sistema mixto *Learning blended* en el aprendizaje de los alumnos de secundaria, en relación con factores importantes como el rol que juega la pobreza en el aprendizaje. Ello se relaciona con la preparación de los profesores para la diversidad.

4.3. Acceso a la profesión: Formación de profesores principiantes

Las propuestas teóricas y prácticas más ricas de formación se refieren a la *colaboración en aprendizaje situado*, para la formación de profesores principiantes.

Construir la identidad profesional es un proceso progresivo y continuo. Y se va configurando en el contexto de la institución donde se trabaja. Y en estos primeros momentos es importante que los nuevos profesores puedan hallar una respuesta positiva a las preguntas más subjetivas que todos se hacen: ¿Dónde me he metido? ¿Con quién comparto mis preocupaciones? ¿A quién puedo recurrir ante las dudas sobre las mejores decisiones que puedo tomar? Y puedan identificarse como miembros de una cultura profesional que implica comprender cómo se entiende, se piensa y se lleva a cabo la enseñanza en una institución determinada. La acogida y el ambiente de trabajo son importantes (Teixidó, 2011). Pero deben tomar conciencia de que ellos mismos como profesores son parte de ese ambiente y que aportan algo a su configuración, o más bien reconfiguración desde que llegan. Y deben aprender a situarse en ese contexto. Cada centro es diferente. Algunos siguen siendo “cajas de huevos”, y otros trabajan en equipo, y son más flexibles, con más sensibilidad ante los problemas, liderazgo distribuido, y hacen buen uso de las competencias que tienen los profesores como recursos humanos, con estrategias deliberadas para socializar y apoyar a los nuevos profesores; tienen un currículum coherente; prácticas consistentes demostradas, tienen normas positivas para promover la buena conducta de los estudiantes y las buenas

prácticas de los profesores, mientras construyen una imagen digna entre todas las partes (Johnson y Kardos, 2008).

En secundaria cobran importancia los Departamentos como contexto para aprender a enseñar y para construir la identidad profesional (Estebanz y Mingorance, 2003), ya que tienen su propia cultura, sus propias necesidades de formación, y sus propios problemas y recursos humanos y didácticos para poder aprender y mejorar sus prácticas. En todo caso **el mentorazgo** es una estrategia probada de formación de los nuevos profesores, dado que aprenden a enseñar con “mejores prácticas”, en un ambiente intelectual que ilumina el pensamiento y lo alimenta con la reflexión sobre la enseñanza. Pero siempre hay que tener en cuenta los dos niveles de reflexión sobre la práctica: la técnica y la sociocrítica, según la propuesta de Amobi (2006), cuidando los aspectos relacionales como miembro de una comunidad. La introducción en la profesión debe ser facilitada por determinados agentes, mentores, con función formativa reconocida a efectos profesionales. Una tarea bien importante si entendemos que a través de ella se construyen el conocimiento práctico y también el conocimiento teórico útil.

La reflexión tiene el poder de dar significado a los actos y de propiciar, así, un aprendizaje significativo. Pensar para aprender, y para *aprender de la interacción con sus estudiantes*, es el meollo de la cuestión. Ahora como en el modelo de toma de decisiones de los 80, la investigación de Korthagen (Amobi, 2006) afirman que los profesores en las clases no recurren a la T (la gran teoría hecha de conceptos) para decidir, sino a la t (la teoría pequeña), la hecha de percepciones. Porque en una situación el esquema general o la teoría se reducen a una gestalt. Por otra parte, la reflexión no sólo sirve para descubrir las preconcepciones, sino que debe ser para traducir a viable la teoría de la enseñanza. El conocimiento de la enseñanza es más de lo que está en el guión.

4.4 Desarrollo profesional

Otra de las conclusiones del Informe Kinsey (2007) para aprender de los centros educativos que más han mejorado es significativa de la necesidad de cambio de nuestro sistema: el paso de un sistema muy bueno a excelente “requiere olvidar aún más las soluciones centralizadas, fomentando las practicas de colaboración entre profesores dentro de los centros, y entre centros, o un decidido apoyo a la innovación y la experimentación”, las cuales son medios importantes de formación continua.

En el sistema español también disponemos de experiencia de formación continua, pero hay algo que nos está fallando. Cuando analizaban los datos de la encuesta TALIS de 2007/2008, Michael Davidson (2009) decía: “el caso español es un enigma”, ya que el porcentaje de profesores que se preocupan por la formación, que participan en cursos es muy alto, pero están insatisfechos y su impacto tampoco parece apreciarse; y Diana Toledo comenta que los profesores españoles necesitan trabajar en un sistema que les ayude a ver qué necesitan mejorar, cómo mejorarlo, y qué beneficios obtendrán de todo ello. Necesitan acciones formativas útiles, y un sistema de incentivos adecuados.

Ello apunta a que nuestro problema no sólo es de propuestas de formación del profesorado, sino también de contexto y de cultura, de valoración profesional.

Empoderar al profesor es una necesidad de aprendizaje continuado, encaminado al dominio de las mejores prácticas para enseñar. Los profesores necesitan conseguir el poder para personalizar la enseñanza y poseer el arte de la enseñanza. Pero necesitan redescubrir continuamente el sentido de su trabajo. Por ello la reflexión y el aprendizaje de nuevas competencias en Comunidades de práctica, cuyo núcleo pueden ser los Departamentos, que integran a miembros de la Comunidad social (Mingorance y Estebaranz, 2009), son contextos relevantes para el aprendizaje. Aunque también necesitan el reconocimiento legal y social de este el poder.

La sustancia del modelo, tal como se desarrolla en la Kansas Coalition of Professional Development Schools (2008), es la siguiente:

- a) *Aprender en Comunidad* (Estebaranz y Mingorance, 2003), aprender a participar y a responsabilizarse de la Comunidad. Compartir la la responsabilidad de la formación de los adolescentes
- b) *Utilizar múltiples formas de aprender*. Experiencias de campo y apoyo clínico, con oportunidades de una total inmersión en la comunidad de aprendizaje.
- c) *Trabajo y práctica basadas en la "investigación"* (inquiry) y con un fuerte foco sobre el aprendizaje, y ello a nivel de clase, de departamento y de escuela, para desarrollar una visión profesional común; servir como un instrumento de cambio, y ampliar la comunidad de aprendizaje a otras instituciones y servicios

Todo ello puede contribuir a sentirse profesional y sentirse identificado con la profesión.

5. A modo de conclusiones

1) Conocer los datos de evaluación de nuestro sistema educativo en comparación con otros, y conocer qué es lo que no funciona y por qué, sabiendo que hay soluciones y que otros sistemas las han adoptado, nos lleva a aceptar la idea de que *el sistema no puede quedar inamovible ante los problemas de ineficacia*

2) *Zapatero a tus zapatos*. La formación del Profesorado, en sus diferentes fases, debe ser responsabilidad del las Facultades de Educación o de Profesorado (según las diferentes denominaciones).

3) *Tomarse en serio la selección del Profesorado*, y establecer las estrategias adecuadas.

4) *Integrar los procesos de formación*. La formación inicial y continua del Profesorado deben estar poderosamente interconectadas. Y reconocer los aprendizajes adquiridos en *experiencias informales* (Marcelo, 2009) también.

5) *Mejorar las condiciones de trabajo de los profesores*, en lo relativo a clima de trabajo, retribución, feed-back que se les proporciona sobre las debilidades y fortalezas de su trabajo, poder que se les reconoce, y apoyo que se les facilita.

6) *Crear alternativas de trabajo para los “quemados”*. Finalmente, creo que tenemos que afrontar otros retos. ¿Se debe retener en el sistema educativo a los profesores que no desean estar? (Williams, 2003). Entre los profesores de secundaria, sobre todo, hay un buen número que no desean permanecer en el sistema (el 50% en el estudio de Feistritz de 2005, que citan Johnson y Kardos, referido a EE.UU.). Hace falta renovar a los profesores por desgaste y, por ello, darles posibilidades de optar a otros puestos de trabajo.

Bibliografía

- Amobi, F. A. *Beyond the Call: Preserving Reflection in the Preparation of "Highly Qualified" Teachers*. http://www.tejournal.org/backvols/2006/33_2/09amobi.pdf (Consultado: 25-II-2011).
- Araque, N. (2008) El profesorado de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media (1938-1970). *Revista Complutense de Educación*, Vol 19, (2), 427-446.
- Buendía, L.; Berrocal, E.; y otros (2011) Valoración por parte del alumnado de las competencias que se pretenden conseguir con al "Master universitario de profesorado en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. *Bordón* 63 (3), 57-74.
- Clift, R.T. (2008) Rethinking the study of learning to teach. En Cochran-Smith, M; Feinman-Nemser, Sh. Y McIntyre, D.J. y Demers, K.E. (Eds.) *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts* (pp. 827-834) . Third Edition. New York, Routledge.
- Davidson, M. (2009) Encuesta TALIS. "Creación de entornos de enseñanza y aprendizaje eficaces: Primeros resultados del sondeo de Enseñanza y Aprendizaje de la OCDE". <http://www.oecd.org/document/52/0,3343...> (Consultado: 30-III-2011).
- Enkvist, I. (2010) El éxito educativo finlandés. *Bordón*, 62 (3), 49-67.
- Estebaranz, A. y Mingorance, P. (2003) ¿Qué papel juegan los Departamentos en el Desarrollo Profesional de los Profesores de Secundaria? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. Vol. 5, Nº 1, 67-91.
- Estebaranz, A., Mingorance, P. y Gallego, B. (2005) La identificación de personas con talento para la Orientación Educativa. *Revista de Orientación Educativa*, Vol. 19, Nº 36, 33-61.
- Esteve Zarazaga, J.M. *La Formación del profesorado de Secundaria. Antecedentes, situación actual y perspectivas*. <http://books.google.es/books?id.pdf> (Consultado: 30-III-2011)
- Feinman-Nemser, Sh. (2008) Teacher learning: How do teachers learning to teach?. En Cochran-Smith, M; Feinman-Nemser, Sh. Y McIntyre, D.J. y Demers, K.E. (Eds.) *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts* (pp. 697-705). Third Edition. New York, Routledge.
- González Sanmamed, M. (2009) Una nueva oportunidad para la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 350, 57-78.
- Goodson, I (1990) Studying curriculum: Towards a social constructionist perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 22 (4), 299-312.

- Grossman, P. y otros (2008) "Dismanteling dichotomies in teacher education". En Cochran-Smith, M; Feinman-Nemser, Sh. Y McIntyre, D.J. y Demers, K.E. (Eds.) *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts* (pp.243-248). Third Edition. New York, Routledge.
- Johnson, S. M. y Kardos, S. M. (2008) The next generation of teachers: who enters, who stays, and why. En Cochran-Smith, M; Feinman-Nemser, Sh. Y McIntyre, D.J. y Demers, K.E. (Eds.) *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts* (pp. 445- 467). Third Edition. New York, Routledge.
- Kansas Coalition of Professional Development Schools (PDS) (2008) *Kansas Model Standars for Professional Development School (PDS Model Standars Handbook*. http://kansaspds.soe.ku.edu/index.php?option=com_content&view=article&id=10&Itemid=9. (Consultado 1 de febrero de 2011).
- Korthagen, F. y Kessels, J. (1999) Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. *Educational Resercher*, 28 (4), 4-17.
- Korthagen, F.; Kessels, K. y otros (2001) *Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education*. Lawrence Erlbaum Associates. Inc. Mahwaj, N.J.
- Laursen, P. (2007) *Student Teachers' Conceptions of Theory and Practice in Teacher Education*. Paper presented at the biannual ISATT conference, Brock University, July. http://www.isatt.org/.../Laursen_StudentTeachersConceptionsofTheoryandpractice.pdf (Consultado: 21-II-2011).
- Marcelo García, C. y Estebanz García, A. (1998). Modelos de colaboración entre la Universidad y las Escuelas en la Formación Inicial del Profesorado. *Revista de Educación*, 317, pp. 97-120.
- Marcelo, C. (2009) Formalidad e informalidad en el proceso de aprender a enseñar. *Revista de Educación*, 350, 31-55.
- McDiarmid, G. W. y Clevenger-Brighth, M. (2008) "Rethinking teacher capacity". En Cochran-Smith, M; Feinman-Nemser, Sh. Y McIntyre, D.J. y Demers, K.E. (Eds.) *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts* (pp. 134-156).Third Edition. New York, Routledge.
- McKinsey&Company (2007) *Informe McKinsey. Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. http://www.mckinsey.com/App_Media/Reports/SSO/Worlds_School_Systems_Final.pdf (Consultado: 20-XI-2010)
- MEC (2010) *Bolonia en Secundaria*. <http://www.educacion.gob.es/foros/viewtopic.php?f=8&t=788> (Consultado : 20-VIII-2011)
- Ministerio de Educación, MCI y Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (2011) *Busca tu camino. Campus Científicos de Verano 2011*. <http://www.campuscientificos.es/campus.htm>

- Ministerio de Ciencia e Innovación (2011) *Estrategia Universidad 2015* .http://www.redtcue.es/export/system/modules/com.tcue.publico/resources/DescargasTcue/estrategia_universidad_2015_univ.pdf (Consultado: 5-IX-2011).
- Mingorance, P. y Estebaranz, A. (2009) Construyendo la Comunidad que Aprende: la Vinculación Efectiva Entre la Escuela y la Comunidad. *Fuentes*. Núm. 9. 2009. Pag. 179-199.
- Mourshed, M.; Chijioke, Ch.; Barber, M. *McKinsey&Company. How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better*. <http://axia.cat/fitxers/INFORME-MCKINSEY-2010.pdf> (Consultado: 8-III-2011)
- Robinson, Sh. P. (2008) "Settings for teacher education. Challenges in creating a stronger research base" En Cochran-Smith, M; Feinman-Nemser, Sh. Y McIntyre, D.J. y Demers, K.E. (Eds.) *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts* (pp. 379-393). Third Edition. New York, Routledge.
- Roth, W.M. (1998) Teaching and Learning as Everyday Activity. En Fraser, B. y Tobin, K. (eds.) *International Handbook of Science Education* (pp. 169-181). Dordrecht, Kluwer Academic Publishers,
- Teixidó, J. (2011) *La acogida al profesorado de nueva incorporación*. Barcelona, Graó
- Vega Gil, L. (2003) Los sistemas educativos europeos y la formación de profesores. Los casos de Francia, Reino Unido, España y Finlandia. *Revista de Educación*, Núm. 336, 169-187.
- Williams, J.S. (2003) Why great teachers stay. *Educational Leadership*, 60 (8), 91-92.