

MASTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA

VALORACIÓN Y PROPUESTAS AL DOCUMENTO DEL MINISTERIO

Documento elaborado para el foro de debate organizado por la Facultad de CC.
de la Educación a partir de las propuestas realizadas por (*):

Fernando Gállego Martínez
José María Rozada Martínez
Andrés Osoro
Conchita F. Maldonado
Ignacio Fernández de Castro
Francisco Gago
C.P.R. de Oviedo
Ramón García Piñeiro
Josefina Barandiarán
José Luis San Fabián

FACULTAD DE CC. DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE OVIEDO
Junio, 2006

(*) El documento recoge las aportaciones más sistemáticas realizadas a los puntos del guión, sin excluir otras de carácter más puntual enviadas por *Raquel Rodríguez González, Miguel A. Murcia y Mario de Miguel*.

JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS DEL TÍTULO

VALORACIÓN

La propuesta ministerial supone un cambio en relación con el modelo de formación inicial del profesorado vigente hasta este momento, que era absolutamente necesario. La propuesta es positiva y podría servir de base para construir uno o varios modelos alternativos de formación. Como es bien sabido, la formación del profesorado, al igual que la enseñanza en general, puede ser organizada y desarrollada conforme a distintas perspectivas o enfoques. Cualquier propuesta oficial a nivel del Estado que se haga no debería cerrar el camino a ninguna de ellas. Aunque no sea del todo claro que ésta no lo cierre, parece dejar suficiente margen de maniobra.

La **justificación** del Master parece correcta, buscando un equilibrio entre los contenidos científicos, psicopedagógicos, sociológicos y prácticos; si bien es excesivamente genérica, en términos de un perfil ideal de la profesión que apenas se corresponde a la realidad. Los elementos de la justificación parecen razonables, aunque con matices. Su encaje a las disposiciones legales y el “espíritu” del “espacio europeo de educación superior” podría dar a entender que se busca sólo una “adecuación del actual CAP a la normativa y exigencias derivadas de la situación de España en el marco de la U.E.”, lo cual parece claramente insuficiente para enfocar los problemas actuales de la Educación Secundaria. En todo caso, la importancia que se da en la justificación del Título a la atención de las recomendaciones europeas, obliga a una lectura atenta de tales recomendaciones con el fin de enjuiciarlas críticamente y ver hasta qué punto pueden constituir el soporte argumental de la propuesta.

Debe insistirse, como han hecho diferentes autores (e.g. Gimeno, 2006), en el diagnóstico de la situación actual, relativo a la falta de integración entre formación académica y capacitación para la práctica, la relación entre formación e investigación y la imposición de un sistema academicista centrado en la docencia como única función, la escasa reflexión que el profesorado hace sobre su propia práctica, la casi total renuncia a una formación pedagógica rigurosa y la falta de una autoconciencia de las propias ideas acerca de la enseñanza y sus funciones en una sociedad compleja como la actual. Una nueva sensibilidad se situaría en la capacidad de contemplar la realidad del aula, no como algo que se resuelve técnicamente aplicando los conocimientos que aporta la ciencia pedagógica o psicológica, sino como una realidad variable, situacional e incierta que requiere otras capacidades, entre ellas, la de saber gestionar situaciones complejas en un marco difícil. En este sentido, parece imprescindible poner énfasis en la interdisciplinaridad, entendida como la necesidad de recurrir a las aportaciones de diferentes disciplinas para poder dar cuenta de una realidad que es compleja y global, y cuyo conocimiento, por tanto, no puede abordarse desde las aportaciones de una sola disciplina.

La formulación de los **objetivos** del título es mejorable. Se plantean esencialmente cognoscitivos y centrados en la competencia curricular y metodológica, desconociendo así la nueva realidad de los centros y los desplazamientos (o pérdida) de su función y sentido social. La inclusión en el Master de los contenidos que se van a enseñar, como primer objetivo, abren la puerta a que éstos colonicen buena parte del mismo.

Entre los objetivos, muy centrados en los aspectos formales y más burocráticos de la profesión, no se alude a temas fundamentales como el desarrollo de la capacidad crítica

respecto al propio trabajo, a las tradiciones didácticas en la disciplina y al papel social de la educación. No se concede demasiado protagonismo a lo referido a la investigación didáctica. Sólo se considera al docente como participante. En los tres últimos objetivos enunciados, se le reduce a ser un "conocedor". Se echa en falta mayor incidencia en la formación para el trabajo colaborativo entre docentes.

En cuanto al "*saber enseñarlos...*" de la primera de las competencias que se señalan, parece reflejar concepciones de los procesos de enseñanza/aprendizaje -como el modelo de enseñanza/aprendizaje por transmisión/recepción de conocimientos- que la investigación didáctica ha analizado suficientemente, poniendo de manifiesto la conveniencia de reemplazarlas por otras con más capacidad para dar cuenta de los mismos. De ahí que sea necesaria una redacción alternativa.

El hecho de no distinguir un profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de otro para la Postobligatoria es un mal planteamiento inicial, del que se derivarán otros muchos males. [Este tema suscitó una larga discusión. Por una parte, es obvio que ambas etapas, ESO y Bachillerato, tienen objetivos y funciones distintas. Pero, cuando se está demandando una formación más coordinada con la del profesorado de primaria, no parece coherente ofertar dos sistemas de formación inicial para secundaria, máxime cuando los profesores van a poder impartir cualquiera de las dos etapas. La cuestión es si es posible consensuar un único perfil del profesorado de secundaria y, en cualquier caso, es importante que el Master, y en particular el practicum, forme para ejercer en ambas etapas]

PROPUESTAS

En cuanto a la **justificación**, es necesario partir del reconocimiento de los *desplazamientos de la función y sentido sociales de la Educación Secundaria*, de donde se deriva la necesidad de un *nuevo modelo formativo*: nuevos modelos de transmisión de la información y el conocimiento, nueva configuración del ocio y las relaciones adolescentes, nuevos modelos familiares y sus consecuencias sobre la "atención educativa", reducción del carácter propedéutico (y, por tanto, emancipador) de la Educación Secundaria para un importante sector de población (leída tantas veces de forma simplista como "fracaso escolar"), configuración de grupos escolares más diversos y heterogéneos en una sociedad más multicultural, etc.

Convendría aludir al difícil papel que corresponde a la Educación Secundaria en nuestra sociedad, a las dificultades derivadas del carácter obligatorio de una buena parte de esa educación y a la necesidad de preparar al profesorado para actuar en nuevos contextos multiculturales y plurilingües.

No es del todo claro que la fórmula académica más adecuada sea la del "Master" o postgrado, lo cual podría constituir un importante filtro en las aspiraciones de muchos graduados. No queda suficientemente justificada la opción por el Master ni la razón por la que no puede incluirse esta formación en el conjunto de créditos ordinarios que forman la carrera (dentro de la optatividad, por ejemplo). En este sentido, se podrían ofertar materias de iniciación a la didáctica específica (como optativos) en los títulos de grado, cuya realización podría dar preferencia al acceso al Master. De esta forma dejaría de ser una oferta abierta como ahora lo es.

Tampoco queda claro el significado del *módulo de formación disciplinar*. [Existe una diversidad de interpretaciones de lo que debería ser esta "*formación disciplinar*", que para algunos debería ser más bien una "*formación interdisciplinar*"] ¿No se ha adquirido ya antes de acceder al Master? En todo caso

debería entenderse que se trata de enriquecer o completar esa formación con aspectos complementarios a aquella. En particular, habría que referirse a la necesidad de integrar aportaciones y perspectivas de disciplinas diferentes para intentar aproximarse al estudio de realidades que son complejas. La formación disciplinar tiene un número de créditos excesivo, más cuando existen créditos de formación adicionales, debería especificarse que se trata de complementarla, teniendo en cuenta que esa formación ya se ha adquirido en los estudios previos.

El *módulo de formación didáctica* debería referirse a la didáctica específica, según la especialidad. Debe desaparecer la referencia a los contenidos que se van a enseñar, dejándolos como una parte de la didáctica específica, que los necesita pero no está a su servicio.

Los **objetivos**, que ni siquiera se formulan en términos de competencias sino de conocimientos, debieran establecer las “condiciones de posibilidad” de una Educación Secundaria con verdadera función y sentido aquí y ahora. El problema es, entonces, mucho más dinámico y procedimental que de competencia curricular y metodológica, de “adquirir estrategias y asentar actitudes” más que de “conocer”.

Uno de los objetivos debería formularse en términos de desarrollar actitudes críticas ante la función social de la escuela y, muy especialmente, respecto a las disciplinas relacionadas con la materia escolar y las tradiciones didácticas que se han ido acumulando.

Aunque la competencia número 5 hace referencia a la formación ciudadana, se echa en falta una referencia explícita a la formación ciudadana para la toma de decisiones que contribuyan a la construcción de un futuro sostenible, a la situación crítica en la que se encuentra el planeta, caracterizada por la insostenibilidad ecológica y social. La escuela debe tratar esa situación y la formación inicial del profesorado no debe ignorar los diferentes llamamientos – el más reciente la instauración, por la UNESCO, de la Década de la Educación para la Sostenibilidad 2005-2014-, para que en todos los niveles educativos, y desde las distintas materias, se analicen los problemas, sus causas y se valoren alternativas que lleven a la construcción de un futuro sostenible.

Se echa de menos una alusión, al menos, a la necesidad de desarrollar actitudes que favorezcan la posterior formación permanente. Un objetivo, relacionado, si se quiere, con la necesidad de aprendizaje a lo largo de la vida, debería aludir al desarrollo de actitudes positivas respecto a la propia formación, tanto individual como colectivamente, y vinculada a los procesos de investigación e innovación.

Entre los objetivos, además del conocimiento de la normativa y la organización institucional del sistema educativo, incluiría el estudio de la organización de los centros de secundaria, así como de las funciones que desempeña el profesorado dentro del mismo. Además de "conocer", se debe perseguir el objetivo de que el profesor sea activo en lo que se refiere a la organización institucional, la gestión de la calidad y el estudio de la profesión, de modo que en los tres últimos objetivos, además de "conocer" debiera decir: "y tomar parte activa formulando iniciativas..." Habría que acercar lo más posible la propuesta oficial a la definición de profesor como “profesional reflexivo”. Debe reconocer la capacidad (y necesidad) de investigar del docente, y decir: "llevar a cabo proyectos de investigación..."

Plantear algunas competencias bajo una concepción más global, como, por ejemplo, organizar y animar situaciones de aprendizaje o participar en la gestión del centro, y añadir algunas como: afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión, trabajar en equipo, organizar la propia formación continua o informar e implicar a las familias. Abrir espacios, no

circunscribirse al aula y al centro. Tener presente el doble recorrido, por una parte abrir el centro al exterior y por otra el compromiso de la sociedad para crear entornos educadores. Es preciso crear redes de comunicación entre el profesorado y potenciar el trabajo colaborativo.

La conveniencia de “entroncar esa formación con una primera fase de selección de los profesores...” (Gimeno, 2006) requeriría coordinar los contenidos (temario) y procedimientos de selección (actualmente en proceso de revisión) con la propuesta contenida en el Master.

Supuestos en los que debería basarse la formación:

- La integración de la formación disciplinar con la pedagógica, preferiblemente mediante la elaboración de planes de estudio por parte de las Universidades orientados a los estudiantes que deseen dedicarse en un futuro a la enseñanza. El énfasis en una formación disciplinar (frente a la psicopedagógica), que actualmente caracteriza las enseñanzas universitarias, responde a una concepción academicista que dista mucho del perfil del profesorado que requieren los I.E.S. Frente a la idea del profesor de Secundaria como "*experto*" de una disciplina, debe articularse una formación en centros, ligada a la práctica y a la investigación educativa que propicie el cambio en el rol y en la cultura profesional docente.
- Una mayor adecuación de los objetivos y contenidos de los diferentes planes de estudios a la estructura del sistema educativo vigente, que contemple las funciones del profesor como docente, tutor y *miembro de una organización escolar*.
- Un lógico equilibrio entre teoría y práctica. Se trata de buscar una formación que refuerce la "*competencia*", es decir, que proporcione conocimientos pero también destrezas: además de dotar de la información y conocimientos teóricos más recientes y relevantes, sería conveniente desarrollar estilos de prácticas e investigación similares al "*modelo clínico*" de la formación médica. Lo cual requiere la significativa inclusión y desarrollo de diversos procesos de prácticas en los planes de estudio:
 - Competencia técnica: conocimientos, destrezas y aptitudes.
 - Competencia metodológica: procedimientos.
 - Competencia social: estrategias y formas de relación.
 - Competencia participativa: Estrategias y formas de organización y toma de decisiones.
- La formación inicial podría, incluso, contemplar una especialización en organización escolar o en dirección y gestión de centros que permitiese a quienes lo siguiesen profundizar en aspectos que la formación general debiera contemplar.
- Una mayor cualificación de los formadores requiere incluir la participación de profesionales en ejercicio. La naturaleza de esta formación exige la introducción de la figura de mentor, desempeñada por personas con acreditada experiencia y buen hacer docente.
- La confección y explotación de los recursos implicados en los Programas de Formación, de forma que se vaya contando con un catálogo de documentación (proyectos y materiales), de personas (ponentes, colaboradores, investigadores, personas ya formadas y nuevos participantes) y de experiencias (proyectos experimentados y personas formadas) que puedan apoyar su desarrollo.

- Buscar un equilibrio entre las líneas teóricas y de investigación y los aspectos prácticos que la experiencia cotidiana de la docencia pone de relieve. En esta línea se recomienda la instauración de una red de comisiones zonales de profesores en prácticas y en ejercicio que debatan, analicen y presenten alternativas en torno a los problemas más frecuentes y acuciantes de los centros, en general, y de la docencia, en particular.
- En ese sentido, parece necesario destacar la importancia de los aspectos relacionados con el funcionamiento de los centros, el trabajo colaborativo y el desarrollo de "*capacidades relacionales*".
- Debería contemplarse la posibilidad de implicar al centro educativo a través de programas de formación: la formación debería situarse y repercutir en el centro, como contexto del desarrollo formativo. La formación se debe construir sobre el trabajo colaborativo del profesorado y otros agentes que actúan en los centros, siguiendo la metodología de la resolución de problemas para abordar la detección, valoración, planteamiento y elección de alternativas de los diversos ámbitos de actuación docente. Para lo cual resulta indispensable la participación en su diseño, desarrollo y evaluación de los profesores en formación.

CONTENIDOS FORMATIVOS

VALORACIÓN

Los **contenidos** propuestos no prefiguran ningún enfoque preciso y, en ellos, cabrían desde prácticas reduccionistas de una formación como “aprendizaje por competencias” hasta enfoques críticos que partan de la propia práctica para investigar respuestas contextuales y comunitarias a los retos que plantea.

El bloque titulado “*formación disciplinar*” da por supuesto el valor formativo de los estudios de grado que se hayan cursado como paso previo al postgrado. Ignora, por tanto, un hecho esencial: un buen número de las actuales carreras universitarias (especialmente aquellas que, en la práctica, sólo “producen” profesores y profesoras de secundaria) forma en contenidos escasa o difícilmente transferibles a las actividades de enseñanza y aprendizaje en Secundaria, y no aborda otros campos (por ejemplo, en el caso de los estudios lingüísticos, el uso oral, las peculiaridades de la lengua escrita no literaria, la sociolingüística, los procedimientos no verbales de comunicación...) imprescindibles para alcanzar los objetivos que se buscan con ese nivel educativo.

El bloque titulado “El aprendizaje y la enseñanza de las materias...” debería referirse, de manera explícita, a la didáctica específica de la especialidad. Además, no tiene en cuenta que, en la mayoría de las materias, las didácticas específicas son asuntos en permanente debate y, en algunos casos, en precario estado de construcción. La formación en didáctica específica

debe tener un fuerte componente crítico y de “reconstrucción” de un saber anclado frecuentemente en rutinas disciplinares que ni se justifican ni se pueden mantener.

En el primero de los contenidos no corresponde la denominación de las materias con los conocimientos que se le atribuyen como descriptores, porque "conocer el valor formativo de las materias..." no es asunto internamente suyo, sino algo que se dilucida en su didáctica correspondiente. Hay que tener en cuenta que no se trata del valor formativo para la humanidad, que tampoco sería estrictamente cosa sólo suya, sino que aquí ha de entenderse el valor formativo en el contexto de la escolaridad institucionalizada correspondiente a un determinado tramo de edad, y de eso, obviamente, no se ocupan las disciplinas que se enseñan. Mantener esto así, lo mismo que en el primer objetivo, sólo puede ser interpretado como una prueba de debilidad o falta de convicción que augura lo peor, es decir, lo de siempre, que no es otra cosa que el mantenimiento del poder académico disciplinar, frente a una pedagogía (su parte didáctica, en este caso) que se sitúa como un asunto de segundo orden.

En el bloque "*Innovación docente e iniciación a la investigación educativa*", el profesorado queda reducido a "conocer y aplicar". Después de todo lo que se ha dicho, escrito, hecho y, sobre todo, deseado, a propósito de la incorporación del profesor como investigador de aquello en lo que se ocupa, esto es francamente desolador, y señala el escaso peso que tiene este discurso pedagógico entre quienes están gestionando esta reforma.

En el apartado de aprendizaje se habla de las capacidades y los ritmos, pero no se mencionan los *estilos de aprendizaje*, que son un elemento fundamental en el aprendizaje, y la toma de conciencia de la propia diversidad personal ayudará a respetar la diversidad de los/las demás. Se centra en el aprendizaje desde lo cognitivo, pero no se menciona lo *afectivo* como factor que interviene en el aprendizaje y en lo relacional. De ahí se derivan la motivación, resolución de conflictos, etc.

En los contextos falta dar mayor realce a las relaciones con la *comunidad educativa*, al territorio... y la formación en este campo es urgente, pues el bagaje de los y las docentes en desarrollo comunitario es bastante escaso.

La *educación intercultural* debería estar presente en más apartados, pues tanto en los contenidos científicos, en los materiales escolares y en las prácticas docentes, sabemos que hay muchas carencias en este campo: ausencia de la toma de conciencia de las herencias culturales diversas que tenemos en los diferentes ámbitos del conocimiento, presencia de estereotipos, desconcierto ante qué estrategias adoptar en centros y aulas con alumnado de otras procedencias...

Vemos la necesidad de plantear espacios para el tratamiento de los denominados problemas sociales relevantes, como la coeducación, la sostenibilidad medioambiental, la educación para la salud o el consumo. No nos parece suficiente el plantearlo de forma genérica como educación en valores y formación ciudadana. El propio lenguaje del texto no siempre es no sexista.

La inclusión de las TICs y de los recursos multimedia y mediáticos debería quedar reflejada al menos en los siguientes ámbitos:

- a) como entorno de trabajo (habitual, combinado o alternativo).
- b) como conocimientos y procesos plenamente integrados en el currículo escolar, como herramientas del pensamiento;
- c) como fuente de recursos para la enseñanza de las distintas materias.

Esta inclusión, si es llevada adelante con buen sentido, puede comportar importantes cambios metodológicos y en los modos y los tiempos de trabajo. Sin embargo, estando de acuerdo con la formación relativa a las TIC, tampoco debe sobrevalorarse su importancia.

PROPUESTAS

La apuesta debe centrarse en la primacía de los *contenidos ligados a las prácticas en los centros educativos*, habilitándolos, incluso, como parte de cada una de las materias o actividades formativas específicas previstas. Debe ser la percepción directa de los nuevos contextos escolares (nuevos grupos con diversidad y heterogeneidad creciente, pérdida de perspectivas propedéutica y emancipatorias reales para un importante colectivo de estudiantes, nuevos modelos familiares y de “atención familiar educativa”, nuevos modelos de ocio y relación adolescentes, nuevos modos de transmisión de la información, etc.) lo que determine las *necesidades de formación* para dar respuesta a los retos que plantean, respuestas que exigirán una perspectiva contextual y comunitaria.

Sería necesario que los planes de los correspondientes títulos de grado incluyesen la revisión de las diferentes materias formativas y, sobre todo, la perspectiva de “formación profesional” que todo estudio lleva consigo y que, en algunos de esos títulos, conduce casi inevitablemente a la docencia. Esa revisión supondría la inclusión de materias o perspectivas sobre las mismas que son imprescindibles en su enseñanza en niveles no universitarios y que han estado tradicionalmente ausentes de los estudios de las licenciaturas existentes hasta ahora.

Mientras que el dominio de la disciplina por parte del profesorado suele ser aceptable, adolece, por el contrario, de destrezas para, por un lado, detectar los diversos estilos de aprendizaje del alumnado, y de otro, disponer de procedimientos para incidir en el proceso de aprendizaje. También se carece de recursos para, de forma sistematizada, observar y registrar lo que ocurre en el aula, para reflexionar sobre ello y adoptar las decisiones adecuadas al objeto de mejorar el proceso de aprendizaje. Se debería hacer hincapié en ello si pretendemos acreditar a una persona para la Educación Secundaria. En consecuencia, el profesorado no sólo debe “conocer y aplicar” innovaciones e investigaciones, sino asumir un protagonismo en ese terreno.

Reforzar de manera significativa la formación para el desarrollo de una *enseñanza interdisciplinar* que rompa con la idea de la didáctica sólo consistente en adaptar la aportación de cada materia (que es lo único que debe ser enseñado) a las posibilidades de aprendizaje del alumnado, basándose en lo que dice la psicología del desarrollo y teniendo en cuenta cierto contexto social. Los futuros profesores deben saber que existen objetivos educativos que sobrevuelan los conocimientos disciplinares y que su consecución pasa por un cierto reaprendizaje de éstos y de su relación con los aportados por otras materias. Por poner un ejemplo, educar para la sostenibilidad implica aprendizajes relativos a las ciencias naturales, a la organización social, económica y política del planeta y esto requiere un abordaje interdisciplinar en el que debe educarse a los futuros profesores.

Se ha de incluir una historia de la didáctica específica de la materia. El eje de la formación debe partir de los fines sociales de la educación, del papel que cumple a cada materia en relación con esos fines, de la determinación de objetivos para la materia, de la selección y discusión de los contenidos relevantes a la luz de esos fines, y del los aspectos de método,

actividad y evaluación que puedan ser necesarios. Es decir, el eje del trabajo en ese bloque debería ser la necesaria construcción de un modelo didáctico de la materia, y la formación para la toma de decisiones en el marco de ese modelo.

En lo que se refiere a la *planificación de la enseñanza*, cada profesor debería ser capaz de redactar un proyecto personal de intervención educativa, en el que fuera capaz de justificar y defender públicamente, a un mínimo nivel, las decisiones que va tomando en la práctica, sin quitar con ello relevancia a las programaciones de los departamentos didácticos.

En cuanto a la *organización de los centros*, bastaría que los nuevos profesores fueran capaces de ver que todos los elementos organizativos del centro han de responder siempre a las necesidades del alumnado y en particular a los que tienen dificultades de aprendizaje. Habría que enseñar a gestionar democráticamente los centros, integrando las aportaciones de todos sus miembros, pero dando coherencia mediante la redacción de proyectos públicos razonados. La tutoría y los órganos de gestión y planificación deberían integrarse en dichos proyectos.

Parece prioritaria una mayor formación de profesores en el ámbito del diseño y evaluación curriculares y del proceso de enseñanza-aprendizaje, en el del desarrollo profesional, tanto en sus aspectos teóricos como en el de los procesos prácticos. Entre las *prioridades formativas* cabe destacar un mayor conocimiento de procedimientos, estrategias y habilidades orientadas a:

- Adquirir una visión global del centro que permita considerar las interrelaciones de la organización, los recursos, la evaluación y la actividad docente, de modo que actuaciones didácticas y/o directivas faciliten la regulación del proceso didáctico/directivo, al tiempo que sirven de medios de aprendizaje.
- El conocimiento y práctica de las dinámicas de grupo y de las estrategias de trabajo en equipo, puesto que el conocimiento de las personas y la interacción con ellas facilita el trabajo colaborativo y allana la participación organizativa.
- La organización y desarrollo curricular. Conocer las teorías y estrategias de diseño, coordinación y evaluación curriculares resulta indispensable en un mundo en que la presión social para "*ensanchar*" el currículo es creciente y en una época en que los centros gozan de una cierta capacidad de concreción curricular.
- Acometer procesos de autoevaluación, tanto institucional como de equipo. Lo cual da oportunidad para abordar análisis y tomas de decisiones sobre aspectos sustantivos del centro, de equipo docente o del departamento partiendo de datos y evaluaciones y no de forma intuitiva o improvisada.
- Afrontar procesos de cambio. Es decir saber cómo iniciarlos, entender y/o gestionar los problemas de puesta en práctica, hacer frente a los conflictos y valorar sus efectos.
- Comprender la cultura escolar e iniciar procesos de refuerzo o modificación de aspectos culturales sobresalientes. Lo cual requiere conocer y manejar estrategias e instrumentos etnográficos de recogida de información, técnicas de análisis adecuadas para la "*lectura*" de esos datos y procedimientos de intervención cultural.

PRACTICUM

VALORACIÓN

Su definición es algo imprecisa y muy ligada a la prolongación del actual modelo CAP (aumentando sólo el “control” del proceso a través de una tutorización también desde la Universidad). Sigue siendo un modelo de yuxtaposición teoría-práctica. En cualquier caso, más que, o mejor, además de la puesta a prueba de la competencia curricular y metodológica genéricamente adquiridas o el conocimiento de las estructuras y prácticas organizativas de los centros, debe orientarse a la percepción y análisis de los nuevos contextos escolares para vincularlos a las necesidades de conocimiento vinculadas a fundamentar las respuestas comunitarias más adecuadas.

El gran reto del “practicum” es el de superar la tradición actual, que padece los mismos males de inercia, acomodo, tradicionalismo y ausencia de crítica que, en general, afecta a los diferentes aspectos de la educación. Es imprescindible una profunda crítica de lo que ocurre actualmente con el CAP y, en consecuencia, se ha de definir de modo preciso qué se entiende por “practicum”, qué se pretende con él y cómo se ha de desarrollar.

El número de créditos ECTS asignados al “Practicum” (12) es a todas luces insuficiente para lograr de forma adecuada y pertinente las destrezas, capacidades y competencias generales que se plantean como objetivos del “Título”. Los ambiciosos objetivos del practicum requerirían no menos de un trimestre completo de presencia del profesor/a en formación en el centro escolar.

PROPUESTAS

No puede estructurarse, simplemente, como un módulo más, “añadido a la formación de competencias curriculares y metodológicas”, sino como la base y punto de partida de todas las materias y actividades formativas específicas. Una percepción previa (estructurada y precisa) del contexto escolar concreto debe servir, en cada caso, para establecer la “demanda de conocimiento” relativa a cada módulo o actividad formativa específica. El profesorado encargado podrá diseñar, de acuerdo con los centros educativos de referencia, la estructura de esa “percepción” inicial -observación participante, etnografía escolar, grupos de discusión, entrevistas, docencia directa, etc.- según sea conveniente, de tal manera que ese conocimiento se pueda vincular nítidamente al tipo de respuestas necesarias a los retos percibidos. Una participación final, más abierta y amplia, en la “vida de los centros”, desde la docencia directa hasta la participación en actividades de organización escolar o programación didáctica, deberá servir para retroalimentar todo el proceso formativo.

Se debería insistir en los recursos didácticos disponibles en cada disciplina, con especial incidencia en los que nos brindan en la actualidad las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, ya que hoy los centros de secundaria disponen de una significativa dotación de aulas con ordenadores en red; también en el proceso de evaluación del alumnado, tanto como diagnóstico de una realidad como instrumento para revisar y modificar los procesos docentes.

Hay que subrayar el papel esencial de los tutores y tutoras del “prácticum”. En consecuencia, es prioritario incluir referencias a su formación y coordinación, y realizar una rigurosa selección de los centros y los tutores y tutoras del “prácticum”. La formación de tutores debe tener carácter permanente, sometida a los mismos requisitos de exigencia y crítica que toda la formación, inicial y permanente, que aspire a ser rigurosa. La formación de los tutores y tutoras se ha de coordinar minuciosamente entre las administraciones educativas y las universidades. Se ha de garantizar la formación de los responsables en los centros y potenciar el papel de los centros innovadores y de los profesores y profesoras más atentos a la autoformación y la innovación. En la acreditación de la formación de tutores entre el profesorado de los IES, la Administración establecerá criterios de idoneidad basados en las trayectorias profesionales de formación y la participación en proyectos de innovación.

Se ha de garantizar la conexión entre formación inicial y permanente a través de las instituciones responsables, en nuestro caso los CPR. Podría ser responsabilidad compartida entre Universidad y CPR la constitución, desarrollo y seguimiento de seminarios de prácticas.

Debe existir un mecanismo claro y estable de coordinación del “practicum”, en el que esté representada la universidad y, con ella, el equipo docente del título, la administración educativa, los centros de formación permanente del profesorado y una representación cualificada de tutores y tutoras de centros de secundaria.

***PROCESO DE SELECCIÓN Y ACCESO DEL
PROFESORADO A LA FUNCIÓN DOCENTE***

VALORACIÓN

Aunque el Master no recoge la modalidad de selección y acceso a la docencia de Secundaria, parece fundamental que exista una relación entre el sistema de acceso a la docencia y la formación inicial. Así, si se da relevancia en la formación inicial a las competencias prácticas, sería lógico que en la selección del profesorado se tuviera en cuenta el desempeño docente en el contexto natural del aula-centro.

Parece aceptable la exigencia de este nuevo título como requisito de acceso. La configuración del título como “requisito legal” para el acceso a la función docente en Educación Secundaria debe hacerse compatible con las amplias necesidades de un buen Sistema Educativo Nacional, así como con las expectativas de las personas que desean ejercer tal función, con independencia de sus condiciones económicas de partida.

PROPUESTAS

El establecimiento de este Título específico como Master debe hacerse con “precios públicos” y un sistema de becas suficiente para garantizar que ninguna persona con expectativas reales (por formación y condiciones personales) de desempeño de la función docente pueda sentir el

coste de la matrícula como una barrera objetiva. En su caso, la selección (en el ámbito público) del estudiantado debe tener en cuenta tanto requisitos económicos (más bajos) como académicos (más altos) para favorecer tanto la competencia curricular previa como el hecho de tener “oportunidad económica” de promoción en estudios alternativos (otros Masteres, etc.).

Con estas consideraciones, es necesario establecer requisitos de admisión específicos, donde el Master forme parte del sistema de acceso a la función docente.

El primer año de la práctica profesional debe formar parte del proceso de formación y selección para la función docente. Una vez superado el procedimiento inicial que se establezca para el acceso, debería haber un segundo periodo, real, efectivo y con consecuencias, de prácticas remuneradas en el puesto de trabajo, también bajo supervisión administrativa y con apoyo de un tutor o tutora.

GESTIÓN DE LA FORMACIÓN INICIAL

VALORACIÓN

Queda bastante indefinida y, por ello, puede dar lugar a tensiones, desarticulaciones, desconexiones y falta de colaboración entre distintos sectores universitarios. Las tradiciones formativas del CAP (totalmente formales y casi nada vinculadas al desempeño docente), por otra parte, sitúan al profesorado de Secundaria (actual y potencial) en una cierta “actitud de sospecha” ante cualquier propuesta.

La frustrante experiencia de sistemas anteriores y de intentos fallidos de renovación de esos sistemas aconseja evitar en lo posible las tradicionales peleas entre departamentos universitarios (los de las especialidades de grado, por una parte, los de pedagogía o didáctica general y los ICEs por otra), que terminan desvirtuando el sentido necesariamente de encuentro interdisciplinar e internivelar que ha de tener esta formación.

Las peculiares circunstancias de este título exigen la coordinación eficaz y permanente entre las universidades y los niveles no universitarios. La propuesta de coordinación entre los centros de secundaria y la universidad, la presencia de dos personas tutoras y exigir el requisito de innovación, son planteamientos irrenunciables.

PROPUESTAS

Es necesaria una buena coordinación que garantice la mejor colaboración de los distintos sectores universitarios (Facultad y Departamento de Pedagogía, Facultades y Departamentos específicos, Vicerrectorados implicados, etc.), así como propuestas abiertas que sean capaces de incorporar a un proyecto constructivo al profesorado de Secundaria más vinculado a las tradiciones más críticas de la innovación educativa. En este sentido, sería conveniente por parte de los Vicerrectorados correspondientes dictar las instrucciones oportunas para que la

próxima revisión de los títulos de grado tuviera en cuenta las exigencias que se derivan del Master de Formación de Secundaria.

El profesorado del Master deberá tener experiencia e investigación dentro de lo que va a suponer la formación inicial de la Educación Secundaria. En las didácticas específicas, debería considerar a determinados profesores de Educación Secundaria, cuya experiencia y prestigio profesional estén comprobados.

Los profesores tutores del practicum, deberán estar coordinados con los contenidos de las didácticas específicas, así como con la orientación y enfoques de los módulos teóricos.

Debe de ser impartida en las Facultades de Ciencias de la Educación, tras el grado obtenido en la licenciatura correspondiente, y como un título específico sólo para quienes vayan a dedicarse a la docencia.

VALORACIÓN GLOBAL

El Master, en la medida en que logre un equilibrio entre la formación universitaria y las prácticas en centros de secundaria, puede constituir una buena ocasión para sustituir el CAP por un sistema de acceso a la enseñanza más riguroso. Las Comunidades Autónomas tendrán ante sí el reto de gestionar con sus Universidades un Master que responda a los intereses de una formación inicial completa y funcional que se ajuste a las nuevas demandas y políticas educativas.

La nueva propuesta de formación inicial, por primera vez en mucho tiempo, no sólo incide en lo técnico, sino que también aborda los ámbitos relacionales, lo sociológico, se dará en un periodo de tiempo razonable... pero quedan unos cuantos aspectos difusos, como la *concepción del aprendizaje* con hincapié en lo cognitivo, la *reflexión sobre la propia práctica*, la *colaboración* con otros/otras docentes...

La propuesta ministerial es marcadamente *posibilista* y *positivista*, al permitir una “adaptación legal” (con el fondo del nuevo tótem del “espacio europeo de educación superior”), puramente inercial, de las tradiciones asentadas por los CAP. Están ausentes planteamientos mucho más críticos y vinculados a los nuevos contextos sociales y sus consecuencias sobre la función y sentido de la Educación Secundaria. Desde luego, hay que apostar, en principio y de modo abierto, por un desarrollo vinculado a esta segunda vía, especialmente si se quiere reclamar alguna atención por parte de un profesorado de secundaria difusamente consciente de que lo que realmente hacen ya no tiene nada que ver con los procesos de enseñanza-aprendizaje de un currículo prescrito, pues, desde ese punto de vista, el fracaso es total y absoluto (el llamado “fracaso escolar” se suma a crecientes promociones de estudiantes “analfabetos funcionales” desde el punto de la ciudadanía).

La formación del profesorado no debe hacerse al margen de las consideraciones que se tengan sobre la educación en general y el servicio que cumple. En este sentido, las recomendaciones de la Comisión Europea colocando la educación al servicio de objetivos estratégicos relativos al crecimiento económico y la competitividad, y entendiendo la persona educada como

aquella que se amolda y se adapta a los intereses de la nueva economía del conocimiento que se presenta como la única posible, son rechazables. Por el contrario, la formación del profesorado debe perseguir el logro de profesionales capaces de educar para un desarrollo ecológicamente sostenible y socialmente emancipatorio.

Un aspecto que abre interrogantes es la *gestión de calidad*, que se cita en los objetivos y en los contenidos. ¿Desde qué planteamiento de la calidad? Según de dónde se parta puede ser incompatible con la diversidad y éste sí es un reto en este momento histórico.

Preocupa la posibilidad de que se tienda a una concepción de los contenidos del Master demasiado academicista o, al menos, desvinculada de la realidad de las aulas en las que los/as docentes van a desarrollar su trabajo. No hay que dejar de lado que, a pesar de que el documento establece, en el apartado “Efectos académicos del título”, que éste habilita para el acceso a los estudios de Doctorado... realmente debería concebirse como la preparación encaminada a la formación de quienes van a incorporarse a las aulas de secundaria en las diferentes especialidades. De ahí la importancia de la integración teoría-práctica, de apartarse de concepciones reduccionistas que pongan el énfasis en los aspectos teóricos.

Es crucial que las orientaciones metodológicas -que no se incluyen, aunque creo que deberían acompañar el diseño del Master- pongan el énfasis en conseguir la reflexión de quienes lo cursen sobre lo que ha sido su propia experiencia tras tantos años de inmersión en el sistema educativo. Reflexión que permita tomar conciencia a los/as futuros/as docentes de cuáles son sus concepciones sobre la educación, el alumnado, la escuela, el conocimiento, cómo se aprende, cómo debería enseñarse, etc., fruto en buena medida de su propio itinerario escolar y universitario, de esa “educación contextual” a la que han sido expuestos/as sin ser conscientes de ello.

Tras esa fase de toma de conciencia, tendrían que conocer lo que se ha investigado, especialmente en el campo de las didácticas específicas, sobre los problemas que se plantean en los procesos de enseñanza/aprendizaje de las diferentes materias, cuáles son, cómo abordarlos, qué estrategias de enseñanza pueden ser más eficaces para promover ciertos aprendizajes, etc.

La formación del profesorado no debe tener un enfoque estrictamente disciplinar. La organización de las materias del curriculum escolar, como pura traslación de disciplinas científicas, no responden a las necesidades que plantean objetivos educativos relativos al desarrollo social y ecológico, y por tanto creo que los profesores deberían ser capaces de desbordar la propia disciplina, en la que son expertos, en favor de una visión integrada de la realidad. Al mismo tiempo, deberían ser capaces de leer su propia disciplina desde objetivos educativos de más amplio alcance.

En definitiva, se trataría de que, mediante un proceso de reflexión y enriquecimiento de su pensamiento, sean capaces de dar respuestas a los interrogantes que permiten configurar la labor docente: ¿Para qué “enseñar”? ¿Qué “enseñar”? ¿Cómo “enseñar”? Y conseguir que las respuestas a esas preguntas, sometidas a continua revisión a lo largo de su vida profesional, orienten las estrategias de enseñanza/aprendizaje, la elaboración de materiales y recursos didácticos, el planteamiento de la evaluación –tanto del alumnado como de su propia práctica-

En resumen, este Master debe sentar las bases, que han de ser sólidas, para la formación de futuros profesores y profesoras que sean conscientes de la importancia de la educación, de su alcance, que sean capaces de analizar los problemas en los contextos amplios y complejos en

los que la educación se desarrolla, y que asuman el papel de profesionales reflexivos y críticos dispuestos a conjugar la reflexión sobre sus propias ideas y su práctica con el enriquecimiento de su pensamiento y la mejora de su práctica.

Entre las propuestas a tener en cuenta, en parte ya señaladas, destacamos:

- Formar un profesorado capaz de atender situaciones muy diversas de aprendizaje, capaz de elaborar un proyecto personal de acción educativa justificando todas sus opciones y decisiones de manera pública.
- Tener en cuenta los *estilos aprendizaje*, como elementos de toma de conciencia de la propia diversidad y por su repercusión en las formas de afrontar las culturas escolares.
- Incorporar la *dimensión afectiva* y reforzar la *relación tutorial*.
- La expresión “*gestión de calidad*” sería aceptable si ello significa tener en cuenta los diferentes valores, talentos, si se potencia la participación, la interdependencia.
- Incidir en *instrumentos para la reflexión sobre la práctica docente en contexto*.
- Los profesores deben ser capaces de participar en la organización de los centros de manera democrática, bajo la consideración de que tales instituciones han de responder únicamente al alumnado y hacer explícitas sus pautas de actuación en un proyecto coherente.
- Ligar la formación *a proyectos globales que impliquen a toda la comunidad*, no circunscrita al aula y al centro.
- Crear *redes de comunicación y de trabajo colaborativo* entre el profesorado, que permitan que los esfuerzos e innovaciones personales se integren en marcos más amplios.
- La formación en *educación intercultural* debería estar presente en más apartados que el de sociedad, familia, educación, pues atraviesa desde los contenidos específicos de las disciplinas (las herencias de diversas culturas en ellas) a la innovación.
- Incluir la coeducación en la formación inicial y permanente del profesorado para que impregne realmente los currículos, las prácticas pedagógicas, las actitudes y valores del sistema educativo.
- Resulta necesario el desarrollo de un adecuado convenio de colaboración entre las Administraciones educativas y las Universidades respectivas para garantizar la viabilidad de un buen Master que adquiera prestigio y funcionalidad para preparar profesionales de Educación Secundaria adecuados a las necesidades sociales y a las nuevas funciones de la escuela.

Existe el riesgo de imponer de nuevo el sometimiento de la formación del profesorado de secundaria a los intereses corporativos y gremiales de las comunidades científicas de las disciplinas particulares, dejando muy en segundo lugar la formación específica de profesionales docentes, con lo cual se seguirá produciendo el problema de desarrollar identidades (científicas) en la formación inicial, desviadas de lo que va ser luego la profesión. Los problemas que ello trae consigo para los individuos y el sistema de enseñanza son de

sobra conocidos. Si a pesar de todo se hace de esta manera es porque no hay, en lo relativo a la enseñanza, el coraje político que se exhibe ante otros asuntos que pueden juzgarse menos importantes para la ciudadanía.

Documentos citados

Propuesta de Título Universitario Oficial de Master según R.D. 56/2005, de 21 de enero.

http://www.mec.es/educa/ccuniv/html/GRADO_POSGRADO/Documentos/Master%20Prof.%20Secundaria.pdf

Gimeno Sacristán, J. (2006). “Las Bases para la Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria”. <http://www.mec.es/cesces/seminario-2005/eso-mesa-especialistas.pdf> (16-05-2006).