

## **LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA ANTE LA CONVERGENCIA EUROPEA: PROPUESTAS PARA UN DEBATE**

Gemma Tribó, Facultat de Formació del Professorat, Universitat de Barcelona

- 1. Antecedentes y breve cronología**
- 2. ¿Qué perfil profesional ha de tener el profesor de Educación Secundaria?**
- 3. ¿Qué formación inicial requiere este perfil?**
- 4. ¿Qué modelo de organización?**
- 5. Propuesta de postgrado institucional de Formación Inicial del Profesorado de Secundaria de la Universidad de Barcelona**
- 6. Cuadro comparativo de las diferentes propuestas de las universidades**

La adaptación al Espacio Europeo de Enseñanza Superior constituye una oportunidad para que las universidades españolas, dentro de sus programas de postgrado, ofrezcan un master europeo en Formación inicial del Profesorado de Secundaria que podría iniciarse el curso 2007-08. Mientras esperamos que durante el curso 2005-06 el Ministerio concrete las directrices, hemos elaborado estas breves reflexiones para abrir un debate compartido en el seno de la Conferencia de Decanos y Directores de Magisterio y Educación

### **1. Antecedentes y breve cronología**

El libro blanco que precedió la *Ley General de Educación* (LGE, 1970) ya indicaba acertadamente las carencias en la formación inicial del profesorado de secundaria. La ley creó los ICEs para que organizaran esta formación, así nació el CAP (Curso de Aptitud Pedagógica), cursillo que se realizaba una vez acabada la licenciatura y que se convirtió en requisito legal para acceder al cuerpo de profesores de secundaria. Durante los largos años de vida del CAP, todo el mundo, administración y universidades, ha estado de acuerdo en que era una formación inadecuada para ejercer la profesión docente en secundaria: por ser demasiado teórica y demasiado breve y, sobre todo, por estar demasiado alejada de la práctica profesional y de los conocimientos propios de la didáctica del área.

Con la Ley de Reforma Universitaria algunas universidades españolas hicieron desaparecer los ICEs. A partir de 1985 con la creación de los nuevos departamentos de Didácticas Específicas, algunas universidades vincularon los nuevos especialistas a la docencia del CAP. Sin embargo, la grave deficiencia en la formación inicial del profesorado de secundaria continuaba.

Después de que el Consejo de Universidades rechazara el trabajo de la Comisión XV –a principios de los noventa-, que proponía una formación inicial para todo el profesorado más larga y de calidad, se planteó el curso denominado *Formación inicial del Profesorado de Secundaria* (FIPS), que algunas universidades experimentaron en algunas áreas.

La LOGSE, publicada el año 1990, planteó explícitamente la necesidad de dotar al profesorado de secundaria de una buena formación profesional. La aplicación de la nueva ley comportó que los adolescentes entraran en los centros de secundaria con 12 años y sin selección previa. El nuevo sistema

educativo alargaba la educación inclusiva y obligatoria hasta los 16 años, ello acentuó la urgencia de una formación inicial profesionalizadora para los docentes de Educación Secundaria.

En el 1995 se planteó el *Curso de Calificación Pedagógica (CCP)*, que se preveía generalizar el curso 1999-2000. El cambio de signo político de la administración aplazó su aplicación hasta el curso 2002-2003. Mientras tanto, la redacción de la nueva ley de educación, la *Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE)*, diseñó un perfil más pobre de formación inicial del profesorado de secundaria, que se materializó en la redacción del proyecto de *Título de especialización Didáctica (TED)*, publicado como Real Decreto el 23 de enero del 2004, poco antes del nuevo cambio político.

Actualmente, y de manera bastante paradójica, el CAP, que nació con la LGE en los años setenta y que la LOGSE tenía que sustituir por un modelo de formación inicial de profesores de secundaria más eficiente, todavía sobrevive. Ni la LOGSE ni la LOCE no han hecho el recambio. Treinta años después y con unas necesidades formativas urgentes y nuevas (enseñanza inclusiva y obligatoria hasta los 16 años, multiculturalidad, nuevas fracturas sociales que comportan el nacimiento de nuevas cohesiones sociales, tecnologías de la información y comunicación, etc...) la formación inicial del profesorado de secundaria es todavía una asignatura pendiente en el mapa de titulaciones universitarias, que esperamos que los nuevos postgrados vinculados a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior resuelvan.

La próxima promulgación de la LOE, pero, sobre todo, las directrices del postgrado de secundaria que próximamente dictará el MEC esperamos que creen las condiciones adecuadas para diseñar una buena formación inicial del profesorado de secundaria. Obviamente, en su diseño quedará condicionado por el dinamismo de las diversas universidades y la capacidad normativa de las Comunidades Autónomas. Este postgrado se tendrá que cursar después de que los aspirantes a profesores de secundaria hayan logrado un título de grado en el área disciplinar en la cual quieran ejercer como profesores.

En estos momentos la LOE está en trámite parlamentario. Su lectura actual da pocos indicios sobre la formación inicial del profesorado. En el capítulo III, dedicado al profesorado, sólo se menciona su formación en el artículo 100, pero de manera muy genérica, tan genérica que tendremos que esperar a las directrices del Ministerio para saber con una cierta precisión qué modelo de formación inicial del profesorado se defiende, que se tendrá que adaptar a una formulación tan inconcreta como:

**Art.100.3** “Corresponde a las Administraciones educativas establecer los convenios oportunos con las universidades para la organización de la formación pedagógica y didáctica a la que se refiere el apartado anterior”

**Art.100.4** “La formación inicial del profesorado de las diferentes enseñanzas reguladas en la presente Ley se adaptará al sistema de grados y postgrados del espacio europeo de educación superior según lo que establezca la correspondiente normativa básica”

## **2. ¿Qué perfil profesional debe tener el profesor de Educación Secundaria?**

Antes de diseñar el postgrado de formación inicial debemos saber qué perfil de profesor de secundaria necesita nuestra sociedad, por eso nos conviene responder a la pregunta: ¿Qué perfil profesional debe tener el profesor de secundaria?

En una sociedad compleja y dinámica como la nuestra y, obviamente, desde un sistema educativo inclusivo necesitamos urgentemente profesores que se adapten a las nuevas realidades sociales y educativas. En un sistema educativo integrador, que ha prolongado la escolaridad obligatoria hasta los 16 años, el profesor de secundaria ha de adquirir en su formación inicial las habilidades propias del maestro o educador. Durante los años de Educación Secundaria se manifiestan con más gravedad los problemas de convivencia y de aprendizaje. Una primera conclusión se impone: los profesores de esta etapa tienen que poseer como **característica las competencias propias del maestro o educador**

Para lograr este perfil necesitamos una formación inicial del profesorado de secundaria que ofrezca a los futuros profesores las herramientas teóricas y las habilidades prácticas para pensar y actuar en el ejercicio de la profesión como verdaderos educadores y no únicamente como expertos en un área curricular.

Esta cultura profesional el profesor no la puede adquirir en un ambiente de fragmentación académica y de dispersión de conocimientos. Para que su formación inicial sea verdaderamente profesionalizadora ha de fundamentarse en la capacidad de integrar en la intervención educativa conocimientos de varias áreas y tipologías, logrando una interacción e integración constante entre el conocimiento teórico y el práctico.

El profesor de secundaria ha de adquirir en su formación inicial una visión global de los problemas de aprendizaje, ha de saber establecer conexiones con otras áreas y así facilitar la interdisciplinariedad y el trabajo colegiado en

equipo, en definitiva ha de **adquirir un pensamiento holístico sobre su actividad profesional** que le permita constantemente **coordinar e interrelacionar diferentes saberes y tomar decisiones educativas y didácticas.**

El buen profesor es consciente de que las categorías del conocimiento –el saber, el saber hacer y el saber ser- son analíticas, y que el qué lo define como docente no es únicamente el dominio de la ciencia que ha de enseñar, sino la capacidad vinculada al conocimiento práctico de integrarla adecuadamente en las secuencias instructivas, en sintonía con el perfil psicopedagógico de los alumnos y el contexto sociocultural del centro educativo. Así como un médico no tiene suficiente con saber qué medicina corresponde a una terapia, sino que ha de ser experto en dosificarla al paciente, un profesor no tiene suficiente dominando un conocimiento disciplinar sino que ha de saber como relacionarlo con los otros conocimientos disciplinares, como exponerlo y como compartirlo con los alumnos, dosificando y adaptando los contenidos de manera educativa y didáctica. Por muy sabio que sea un docente y por mucho que tenga un buen dominio de la disciplina, sino ha adquirido las competencias profesionales que le hacen tomar conciencia de los límites, de los mínimos y de los máximos, de lo que puede exigir a sus alumnos, se moverá con dificultad en la comunicación de aula y puede ser que fracase como profesor.

Esta capacidad de aplicar en el aula conocimientos de manera integrada define la competencia básica de un docente y nos indica su buena profesionalidad. De estas reflexiones se derivan algunas de las **características propias de la cultura de la profesión docente** que nos ayudan a matizar más el perfil del profesor de secundaria que debe:

- **dominar el área científica referente** (de la que serán profesores desde los 12 hasta los 18 años)
- adquirir una visión global **del currículum de secundaria, y** conocer con profundidad **el currículum del área**
- **dominar las didácticas específicas del área científica** en la cual quiere profesionalizarse
- **conocer las características de la diversidad** cognitiva y cultural de sus alumnos y de las **diferentes etapas** de secundaria (ESO / bachillerato)
- **aprender a integrar el conocimiento teórico** (disciplinar o transversal) **con las competencias y habilidades profesionales prácticas.**

- adquirir **una visión global del conocimiento o pensamiento holístico**, que partiendo del dominio disciplinar de una área le conduzca a practicar la interdisciplinariedad y a actuar profesionalmente.

La interacción continua y coordinada del conocimiento teórico con el práctico y el establecimiento de relaciones entre las diferentes disciplinas ayudan a fundamentar los procesos de toma de decisión profesional del docente. Una pregunta que se hace todo buen profesor cuando programa su intervención en el aula, como por ejemplo:

*¿Cómo tengo que plantear y qué he de enseñar del cambio climático a este grupo de 2º de ESO?,*

ilustra nuestra reflexión. Responder de manera profesional a esta cuestión ayuda a hacer nacer los hábitos propios de una cultura docente realista y eficiente. Posiblemente la respuesta responsable comporte las exigencias siguientes:

- necesidad de coordinación entre el área de ciencias naturales y de ciencias sociales
- necesidad de vincular determinados aprendizajes disciplinares y teóricos (que es el CO<sub>2</sub>, que es el agujero de ozono, qué causas provocan el agujero de ozono) con situaciones concretas y prácticas vinculadas a valores cívicos (hábitos sociales en relación a los transportes públicos, conciencia y conocimiento de las emisiones contaminantes, incentivar el uso de las energías renovables..)

De este ejemplo, es fácil inferir otra de las características propias de una cultura docente eficiente: **saber trabajar en equipo**. Del mismo modo que para resolver cuestiones concretas del tratamiento de un paciente un buen oncólogo sabe que ha de tomar decisiones en equipo, un buen profesor de geografía sabe que trabajará con más eficiencia determinados contenidos del currículum si se ha coordinado previamente con profesores de otras áreas y, en equipo, han ordenado las secuencias instructivas y han planteado algún tema de manera interdisciplinar.

Todas estas razones refuerzan **la importancia del prácticum en la formación inicial del docente**. Pero, para que las prácticas formen profesionalmente tienen que desarrollarse de manera simultánea a los aprendizajes teóricos y así poder interactuar creativamente entre ambos. Ello exige que las prácticas se intercalen en pequeños períodos a lo largo del master y que no se acumulen como un bloque único al final del mismo. De este modo, las prácticas ayudan a construir críticamente las reflexiones que desde la teoría informan y transforman la práctica educativa y ayudan también a otorgar significación y

6

***La formación inicial del profesorado de secundaria ante la Convergencia Europea:  
propuestas para un debate***

sentido a la teoría. Por otro lado, la teoría se convierte en un instrumento útil para analizar y comprender la práctica y para aprender a actuar profesionalmente. Así como las prácticas hospitalarias son fundamento de la cultura profesional de los médicos, así las prácticas docentes, del área pero también del centro educativo, ayudan a la integración creativa teoría/práctica y a sentar las bases de una profesionalidad docente capaz de adaptarse a las necesidades del complejo contexto social actual.

Por otro lado, recordemos que cuando hablamos de práctica docente no nos referimos únicamente a las aplicaciones didácticas o a las estrategias de enseñanza dentro de un área curricular específica. Existen muchos temas vinculados a la práctica educativa que se tienen que conocer y tratar desde todas las áreas del curriculum: el multilingüismo, la igualdad de género, la interculturalidad, el mobing, el fracaso escolar, la función tutorial (individual, de grupo y en relación con la familia), las aplicaciones educativas de las tecnologías de la información y comunicación a las diferentes áreas (el trabajo cooperativo en red), las relaciones del centro de secundaria con las asociaciones e instituciones del entorno,...Estos temas, que han de estar presentes en la formación inicial de los futuros profesores de secundaria, constituyen un bloque común de formación transversal e interdisciplinar.

### **3. ¿Qué formación inicial requiere este perfil?**

Los contenidos básicos del master tienen que garantizar el logro de una formación inicial del profesorado de secundaria que responda al perfil de profesor que acabamos de diseñar. Desde esta perspectiva entendemos que su formación inicial tendrá que contemplar los cinco bloques de contenido siguientes:

1. **Contenidos científicos del área de conocimiento a enseñar** o de áreas afines
2. **Didáctica específica** de la o las disciplinas a enseñar, teniendo presente los diferentes niveles educativos, ESO y bachillerato, y la diversidad cultural y cognitiva de los alumnos.
3. **Etapas de prácticas en centros de secundaria.**
4. **Conocimiento del sistema educativo** (pedagogía y sociología de la educación) y de la **psicología de los adolescentes** (psicología evolutiva y de la educación).
5. **Conocimiento teórico/práctico** de la **problemática educativa actual** disciplinar, interdisciplinar y transversal.

El futuro profesor de secundaria ha de haber adquirido los contenidos del bloque 1 con la obtención del título de grado en un área disciplinar y, es previsible, que durante la realización del grado pueda escoger, a través de asignaturas optativas o de libre configuración, asignaturas complementarias del área en la que quiere desarrollarse como docente (Química para físicos, Geografía para historiadores, Biología para geólogos,... siempre con un plan docente que tenga como referente los contenidos curriculares de secundaria). Obviamente, estas asignaturas serían objeto de convalidación posterior al cursar el master.

Los bloques 2, 3 y 4 constituyen los ejes vertebradores de los contenidos básicos del futuro master de formación inicial del profesorado de secundaria. Podemos cuantificar de manera aproximada el peso de cada uno en el master respetando la propuesta que en su momento hizo la comisión XV:

- Un 30% de créditos de contenidos de carácter psicosociopedagógico o bloque 4 de nuestra propuesta
- Un 30% de créditos de contenidos de didácticas específicas del área y de conocimiento del área curricular, bloques 2 de nuestra propuesta
- Un 40% de prácticas, muy vinculadas a la enseñanza/aprendizaje del área curricular en la que el profesor se especializa (bloque 3)



El bloque 5 no es cuantificable ya que se trata del enfoque filosófico y metodológico que ha de impregnar toda la formación inicial del profesorado de secundaria: la constante relación entre el saber y el saber hacer, entre el saber y el saber ser, o sea la doble interacción integrada del conocimiento teórico con el práctico, la vinculación entre las diferentes áreas del currículum y la educación en valores que comporta el tratamiento transversal, en todas las áreas curriculares, de los temas clave de una educación emancipadora (modelo de desarrollo sostenible, derechos humanos, democracia, multiculturalismo, respeto a la diversidad, solidaridad, tolerancia,...). Esta filosofía tiene repercusiones en el modelo organizativo del master ya que promueve que el profesor es al mismo tiempo educador y no únicamente transmisor de conocimientos, y que la cultura profesional docente que se fundamenta en el pensamiento holístico es una cultura colegiada que se construye desde la práctica gracias al diálogo, la coordinación y el trabajo en equipo.

#### **4. ¿Qué modelo de organización?**

A nuestro entender, el master tendría que estar organizado y coordinado por las Facultades de Educación. El modelo de organización ha de evitar la fragmentación del conocimiento, que valoramos como muy negativa para fundamentar la cultura profesional docente, y ha de facilitar la coordinación y la gestión docente del master dentro de un programa de postgrado.

En asignaturas complementarias de contenido disciplinar deberán participar docentes de las facultades disciplinares –ya sea impartiendo asignaturas optativas durante el grado o bien asumiendo su docencia en el postgrado-, pero al mismo tiempo es imprescindible que las Facultades de Educación, o en su caso las Facultades de Formación del Profesorado, ejerzan la función de coordinar y ser responsables del título.

Las Facultades de Educación cuentan con el profesorado especializado, con las áreas de conocimiento adecuadas y con la tradición académica en formación inicial de maestros, como avala su experiencia en la organización y seguimiento del prácticum. En ellas están situados los departamentos que deberán asumir los módulos básicos de la formación inicial de los profesores de secundaria: los departamentos de didácticas específicas y los departamentos de pedagogía y psicología de la educación.

Cuando hablamos de modelo organizativo no nos referimos exclusivamente a la responsabilidad que han de asumir las Facultades de Educación, sino a un cambio de paradigma educativo mucho más profundo. Nos parecería un sin sentido extremo que se desaprovechara el potencial de las Facultades de Educación en el momento de iniciar la mejora cualitativa que ha de comportar la nueva formación inicial la del profesorado de secundaria, y, por ello, nos ha parecido imprescindible reclamar el papel vertebrador que han de asumir estas facultades en el futuro postgrado.

Nuestra reflexión, que exigiría otra ponencia y alargarnos mucho más de lo debido, va mucho más allá ya que tiene presente que la construcción del Espacio Europeo de Enseñanza Superior exige una transformación profunda del proceso educativo que se fundamenta en la adopción de un nuevo paradigma docente que comporta la redefinición del papel de los profesores y los estudiantes en el proceso educativo.

El nuevo paradigma de educación superior comporta un modelo educativo:

- se centra en el aprendizaje autónomo del alumno tutorizado por el profesor
- concibe y ordena las titulaciones según los perfiles profesionales
- se basa en los resultados de aprendizaje expresados en competencias profesionales genéricas y específicas
- enfoca el proceso de enseñanza/aprendizaje como un trabajo cooperativo entre estudiantes y profesores
- exige más concreción en la formulación de objetivos, una nueva definición de las actividades de aprendizaje y la adopción de nuevas metodologías en la práctica docente
- propone una nueva organización del aprendizaje: modularidad, espacios curriculares multi i transdisciplinares al servicio de un proyecto educativo global
- utiliza la evaluación de manera estratégica e integrada con las actividades de enseñanza / aprendizaje, revalorizando la evaluación formativa continua y revisando la evaluación final-certificativa
- mide el trabajo del estudiante con créditos ECTS, que se convierten en un instrumento que facilita la transparencia entre los diferentes sistemas de educación superior
- valora la importancia de las tecnologías de la información y de la comunicación y sus potencialidades para desarrollar nuevas formas de aprendizaje

Este modelo educativo solo podrá ser llevado a práctica a partir de un modelo organizativo basado en el trabajo en equipo por parte de los equipos docentes y en estrategias metodológicas que se generan desde la participación, la cooperación y el diálogo. Este modelo comportará construir espacios de interacción teoría / práctica y espacios de interacción interdisciplinaria. El prácticum se fundamentará en equipos de trabajo mixtos entre los tutores de universidad y los tutores de los centros de secundaria, que se reunirán periódicamente con los alumnos, en encuentros de área disciplinar, pero también en reuniones interdisciplinares para tratar problemas transversales del proceso educativo.

**5. Propuesta de postgrado institucional de Formación Inicial del Pofesorado de Secundaria de la Universidad de Barcelona**

Hacemos una breve presentación de los módulos que integran la propuesta de master de 120 créditos ECTS que la Facultat de Formació del Professorat de la Universitat de Barcelona ha presentado dentro del POP institucional

<b>Master de Formación Inicial del Pofesorado de Secundaria</b>		
<b>Módulos</b>	<b>Denominación</b>	<b>Créditos</b>
<i>Primer curso (60 créditos)</i>		
<i>I</i>	<i>Psicología de la adolescencia y procesos de enseñanza/aprendizaje en la Educación Secundaria</i>	<i>15.</i>
<i>II</i>	<i>Elementos de Sociología de la Educación Didáctica y organización escolar</i>	<i>15</i>
<i>III</i>	<i>Prácticum I</i>	<i>15.</i>
<i>IV</i>	<i>Los contenidos curriculares deL área Materias complementarias del área</i>	<i>15</i>
<i>Segundo curso(60 créditos)</i>		
<i>V</i>	<i>Didácticas específicas:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>D. Ciencias Naturales</i></li> <li>• <i>D. Ciencias Experimentales</i></li> <li>• <i>D. De las Matemáticas</i></li> <li>• <i>D. De las Ciencias Sociales</i></li> <li>• <i>D. De la 1ª y de la 2ª Lengua</i></li> <li>• <i>D. De las Lenguas extranjeras</i></li> <li>• <i>D. De la Expresión Musical</i></li> <li>• <i>D. de la Educación Física</i></li> <li>• <i>D. De la Expresión Visual y Plástica</i></li> </ul>	<i>15.</i>
<i>VI</i>	<i>Prácticum II, Memoria de Prácticas</i>	<i>45.</i>

El módulo III (Prácticum I) debe ser interdisciplinar y transversal e integrar conocimientos prácticos de los dos primeros módulos. Sin embargo, al mismo tiempo ha de ofrecer la posibilidad de realizar unas primeras prácticas de aula del itinerario o especialidad del futuro profesor.

La carga docente de los módulos IV, V y VI puede ser asumida, en una buena parte, por los departamentos de didácticas específicas. En la realización del Prácticum II y en las didácticas específicas, se tendrán que articular mecanismos de coordinación con los centros de secundaria y vincular algún profesor de secundaria como profesor asociado, y específicamente, ello será imprescindible para la tutorización y tutela de los alumnos practicantes.

En el módulo IV, en *las Materias complementarias del área*, la colaboración de las facultades disciplinares implicadas se podría concretar en asignaturas como por ejemplo:

- Contenidos de Geografía para historiadores (opción docente de secundaria)
- Contenidos de historia para geógrafos (opción docente de secundaria)
- Contenidos de Física para químicos (opción docente de secundaria)
- Contenidos de Química para físicos (opción docente de secundaria)
- Contenidos de Biología por geólogos (opción docente de secundaria)
- Contenidos de Geología para biólogos (opción docente de secundaria)
- Etc....

Entendemos que es absurdo continuar concretando cuestiones de este tipo porque toda propuesta inicial y provisional –como la que acabamos de realizar– se verá modificada por las posibilidades de cada universidad y, sobre todo, por las directrices que ha de dictaminar el Ministerio y la posible intervención normativa que las administraciones educativas autonómicas quieren o puedan realizar. Mientras esperamos una mejor definición del marco normativo y legal de la formación inicial del profesorado de secundaria, esta bien que pongamos en común nuestras visiones sobre el tema y que profundicemos el debate sobre el mismo.

**6. Cuadro comparativo de las diferentes propuestas de las universidades que han experimentado el CCP**

<b>COMPARACIÓN MÁSTERS / CCP EXPERIMENTADOS</b>			
	U. Valladolid	U. Girona	U A Barcelona
Total créditos	60	60	60
Psicosociopedagogía (módulos comunes)	22	16	15
Didácticas específicas	12	20	25
Materias complementarias	11	4	
Prácticum	15	20	20

<b>COMPARACIÓN PROPUESTAS MÁSTERS</b>		
	Universidades Andaluzas (8)	Universidad de Barcelona
Total créditos	90	120
Psicosociopedagogía (módulos comunes)	24 + 6	30
Didácticas específicas	24 + 6	30
Materias complementarias		
Prácticum	30	60